

МІЖРЕГІОНАЛЬНА
АКАДЕМІЯ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ



МАУП

**МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ
ЩОДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ
САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ
з дисципліни
“ПСИХОЛОГІЯ ШКІЛЬНОГО КЛАСУ”
(для бакалаврів)**

МАУП

Київ
ДП «Видавничий дім «Персонал»
2009

Підготовлено доцентом кафедри соціальної психології та соціальних технологій *К. А. Літвак*

Затверджено на засіданні кафедри соціальної психології та соціальних технологій (протокол № 5 від 18.09.08)

Схвалено Вченою радою Міжрегіональної Академії управління персоналом

Літвак К. А. Методичні рекомендації щодо забезпечення самостійної роботи студентів з дисципліни “Психологія шкільного класу” (для бакалаврів). — К.: ДП «Вид. дім «Персонал», 2009. — 70 с.

Методичні рекомендації містять пояснювальну записку, тематичний план, зміст самостійної роботи з дисципліни “Психологія шкільного класу”, питання для самоконтролю, теми контрольних робіт, а також список літератури.

© Міжрегіональна Академія управління персоналом (МАУП), 2009
© ДП «Видавничий дім «Персонал», 2009

ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

Методичні рекомендації для забезпечення самостійної роботи студентів з дисципліни “Психологія шкільного класу” є інтегративною галуззю вікової психології, соціальної психології та педагогіки і входить до програми професійної підготовки студентів-психологів.

Мета вивчення спецкурсу — розширити діапазон теоретичних знань з основних проблем, напрямів розвитку малих груп, якими є шкільні класи, методів, що застосовуються при їх дослідженні, а також сформувати у студентів практичні вміння та навички володіння методами діагностики особливостей шкільного класу.

Знання у галузі психології шкільного класу дають можливість на практиці застосувати комплексні методи з його вивчення, розробляти і здійснювати програми соціально-психологічних досліджень у роботі шкільного психолога.

Курс навчальної дисципліни “Психологія шкільного класу” поєднує академічну науку з практичною діяльністю, що спрямована на надання конкретної допомоги дітям під час навчання та сприяння більшому засвоєнню знань. Засвоєння вміння користуватися методиками соціальної діагностики та знання дитячої психології необхідне психологам та вчителям, які безпосередньо спілкуються з дітьми.

1. Мета і завдання вивчення курсу.

Мета вивчення курсу:

- забезпечити професійну компетентність психологів, які працюють у сфері шкільної освіти та виховання;
- ознайомлення з основними процедурами та методами роботи з малою групою, соціальної діагностики та консультування дітей шкільного віку;
- засвоєння принципів соціальної діагностики та роботи з дітьми шкільного віку.

Завдання вивчення курсу:

- сформувати вміння, що потрібні психологу та вчителю для роботи зі шкільним класом;
- тренування вміння користуватися методиками соціальної діагностики;
- засвоєння та тренування практичних навичок психології освіти, психопедагогіки.

2. Міждисциплінарні зв'язки.

Курс “Психологія шкільного класу” тісно пов'язаний майже з усіма попередніми дисциплінами.

ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН
дисципліни
“ПСИХОЛОГІЯ ШКІЛЬНОГО КЛАСУ”

№ пор.	Назва змістового модуля і теми
	<p>Змістовий модуль I. Соціологічний аспект психології шкільного класу</p> <p>1 Навчально-виховний процес у психо-соціологічному аспекті</p> <p>2 Етапи соціалізації дітей і підлітків: соціально-психологічний аспект</p> <p>3 Соціально-психологічна динаміка шкільного класу як особливої суспільної групи</p> <p>4 Педагогічні методи з точки зору психології освіти</p> <p>5 Психічний розвиток підлітка під час навчання</p>
	<p>Змістовий модуль II. Психологічні засади навчання</p> <p>6 Психологічні засади оптимізації формування мотивації досягнення успіху дітей шкільного віку</p> <p>7 Психологічні основи навчання</p> <p>8 Структура взаємин у шкільному класі як малій соціальній групі</p> <p>9 Феномен конформізму в шкільному класі. Вплив більшості на малу соціальну групу</p> <p>10 Дослідження антропометричних та інтелектуальних показників розвитку школярів</p> <p>11 Перші шкільні труднощі: проблема шкільного невстигання</p>
	<p>Разом годин: 81</p>

ЗМІСТ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ
з дисципліни
“ПСИХОЛОГІЯ ШКІЛЬНОГО КЛАСУ”

Змістовий модуль І. Соціологічний аспект психології
шкільного класу

Тема 1. *Учбово-виховний процес у психо-соціологічному*
аспекті.

Поняття про комунікативну функцію освіти і процес історичного наслідування культури. Характер педагогічної переробки культури. Педагогічні і психологічні критерії навчально-виховної селекції культури. Механізми засвоєння системою освіти нових досягнень науки, культури, форм суспільного досвіду. Навчально-виховний процес як спілкування поколінь, типів культури, форм суспільного досвіду. Вчитель як посередник (інформатор, тлумач, перекладач, пропагандист, розповсюджувач та ін.). Внутрішньошкільні і позашкільні критерії продуктивності навчально-виховної роботи в школі. Взаємодія і взаємовплив шкільної і стихійної соціалізації особи.

Методичні вказівки

Сукупність професійно-зумовлених вимог до вчителя визначається як професійна готовність до педагогічної діяльності. В її складі виділяють, з одного боку, психологічну, психофізіологічну готовність, а з іншого — науково-теоретичну і практичну підготовку (підготовленість) як основу професіоналізму.

Зміст професійної готовності як відображення мети педагогічної освіти акумульовано у професіограмі. Професіограма — це узагальнений портрет учителя або сукупність професійно-зумовлених вимог до вчителя, вихователя.

Професіограма особистості вчителя — це ідеальна модель вчителя, зразок, еталон, у якому представлені основні якості особистості, якими повинен володіти вчитель, знання, уміння, навички, необхідні для виконання педагогічних функцій.

Нині накопичено великий досвід побудови професіограм вчителя, що дає змогу професійні вимоги до вчителя об'єднати у три основні взаємопов'язані комплекси:

- загальногромадянські якості;
- якості, які визначають специфіку професії вчителя;

- спеціальні знання, уміння та навички з предмета (спеціальності).

Слід зазначити, що особистісні якості у педагогічній діяльності невіддільні від професійних. До останніх звично відносять ті, що набуваються у процесі засвоєння знань, умінь, способів мислення, методів діяльності. Серед них: володіння предметом викладання, методикою викладання предмета, психологічна підготовка, широкий кругозір, педагогічна майстерність, володіння технологіями педагогічної праці, організаторські уміння, педагогічний такт, педагогічна техніка, володіння технологією спілкування та інші якості. Професійно значущі якості педагога забезпечують повноцінне виконання вчителем своїх професійних функцій та обов'язків.

Усі основні риси особистості педагога тісно пов'язані між собою, але провідна роль належить світогляду і спрямованості особистості, мотивам, що визначають поведінку і діяльність вчителя. Це дає підстави серед рис і характеристик особистості педагога визнати провідними соціально-моральну, професійно-педагогічну і пізнавальну спрямованість.

У діяльності вчителя ідейна переконаність визначає всі інші властивості і характеристики особистості, які виражають його соціально-моральну спрямованість, зокрема, соціальні потреби, моральні й ціннісні орієнтації, почуття суспільного обов'язку і громадянської відповідальності.

У структурі особистості вчителя особлива роль належить професійно-педагогічній спрямованості. Вона є тим каркасом, навколо якого компонується основні професійно значущі властивості особистості педагога. Професійна спрямованість особистості вчителя включає інтерес до професії вчителя, педагогічне покликання, професійно-педагогічні наміри і нахили.

Основою педагогічної спрямованості є інтерес до професії вчителя, який виражається у позитивному емоційному ставленні до дітей, їх батьків, педагогічної діяльності в цілому, до конкретних її видів, у прагненні до оволодіння педагогічними знаннями і вміннями.

Педагогічне покликання на відміну від педагогічного інтересу, який може бути і споглядальним, означає схильність, що виростає з усвідомлення здатності до педагогічної справи. Основою педагогічного покликання є любов до дітей. Любов до дитини — це, за словами В. Сухомлинського, “плоть і кров вихователя як сили, здатної впливати на духовний світ іншої людини. Педагог без любові до дитини — це все

одно, що співак без голосу, музикант без слуху, живописець без відчуття кольору”. Йдеться про мудру, добру, вимогливу любов, що вчить жити. Ця основоположна якість є передумовою самовдосконалення, цілеспрямованого саморозвитку, багатьох професійно значущих якостей, що характеризують професійно-педагогічну спрямованість учителя.

Серед таких якостей — педагогічний обов’язок і відповідальність. Керуючись почуттям педагогічного обов’язку, вчитель завжди поспішає надати допомогу дітям і дорослим, тим, хто її потребує, в рамках своїх прав і компетенції; він вимогливий до себе, дотримується своєрідного кодексу педагогічної моралі, професійної честі. Вищим проявом педагогічного обов’язку є самовідданість учителя. Учителю, якому притаманна ця якість, часто працює, не рахуючись з часом, а інколи й навіть станом здоров’я.

Основу пізнавальної спрямованості особистості педагога становлять його духовні потреби та інтереси. Одним із проявів духовних і культурних потреб педагога є потреба у знаннях. Одним із головних факторів пізнавального інтересу є любов до предмета, який викладаєш. Лев Толстой зазначав, що якщо “хочеш наукою виховати учня, люби свою науку і знай її, і учні полюблять тебе, і ти виховаєш їх; але якщо ти сам не любиш її, то скільки б ти не змушував вчити, наука не справить виховного впливу. Сучасний учитель повинен добре орієнтуватися у різних галузях науки, яку він викладає, бути постійно в курсі нових досліджень, відкриттів і гіпотез, бачити близькі і далекі перспективи науки. Найбільш загальною характеристикою пізнавальної спрямованості особистості вчителя є культура науково-педагогічного мислення.

Словникова робота: виховання, навчання, комунікація.

Питання та завдання для самоконтролю

1. Загальні проблеми навчально-виховного процесу та культури.
2. Вчитель як посередник та професіограма вчителя.
3. Внутрішньошкільні і позашкільні критерії продуктивності навчально-виховної роботи в школі.

Завдання

1. Вивчення міжособистісних стосунків у шкільному класі та визначення статусу вчителя.

Членам групи пропонується відповісти на запитання, які дають змогу виявити їх симпатії та антипатії один до одного, до лідерів,

членів групи, яких група не приймає. Дослідник зачитує два запитання: а) і б) і дає підслідним таку інструкцію: “Напишіть на папірцях під цифрою 1 прізвище члена групи, якого Ви вибрали б у першу чергу, під цифрою 2 — кого б Ви вибрали, якби не було першого, під цифрою 3 — кого б Ви вибрали, якби не було першого і другого”. Потім дослідник зачитує запитання про особисті стосунки і так само проводить інструктаж.

Таке саме завдання виконайте стосовно особи вчителя.

Дискусія: Визначте та обґрунтуйте елементи ідеального шкільного класу та особи вчителя, який би гармонійно сприяв навчанню та вихованню.

Теми рефератів

1. Соціально-психологічна динаміка шкільного класу як особливої суспільної групи.
2. Професія вчителя в системі суспільного поділу праці.
3. Культура психолого-педагогічного мислення.

Література: основна [1; 2; 5; 8–12; 15; 18];
додаткова [31; 32]

Тема 2. Етапи соціалізації дітей і підлітків.

Соціально-психологічний аспект

Сутність соціалізації, її сфер, стадій, інститутів і механізмів.

Соціально-психологічні особливості соціалізації представників різних вікових категорій.

Вікові кризи життя і процес соціалізації індивіда.

Асоціальні прояви особистості.

Методичні вказівки

Життєвий шлях людини, відображення нею соціально-психологічної реальності є складною двосторонньою взаємодією її та соціального життя. Процес їх взаємовпливу спричинює розвиток і становлення індивіда. З точки зору соціальної психології активність індивіда зумовлена потребою людини належати до соціуму, сприймати, оцінювати й осмислювати його, ідентифікувати себе із своїм народом, конкретною соціальною групою. Вимоги групи до поведінки індивіда спонукають його до вироблення відповідної лінії поведінки, це ж стосується й шкільного класу, який є малою соціальною групою.

Соціально-психологічне розуміння соціалізації особистості визначає погляд на неї як на специфічне утворення, продукт соціально-психологічного відображення соціального життя, соціальних відносин.

Сутність соціалізації, її сфер, стадій, інститутів і механізмів

Соціально-психологічна реальність, соціально-психологічні явища виникають як відображення різних форм спілкування і взаємодії. Формування особистості відбувається за допомогою власного досвіду становлення і розвитку в безпосередніх соціальних контактах, у процесі яких людина зазнає впливу мікросередовища, а через нього — і макросередовища, його культури, соціальних норм і цінностей. Це і є соціалізація особистості.

Соціалізація (від лат. *socialis* — суспільний) — процес входження індивіда в суспільство, активного засвоєння ним соціального досвіду, соціальних ролей, норм, цінностей, необхідних для успішної життєдіяльності в певному суспільстві.

У процесі соціалізації в дитини формуються соціальні якості, знання, вміння, навички, що дає їй змогу стати дієздатним учасником соціальних відносин. Соціалізація відбувається як за стихійного впливу на особистість різних обставин життя, так і за цілеспрямованого формування особистості. Дитина прилучається до групи, намагаючись стати її частиною, осягнути почуття “Ми” і почуття “Я” серед “Ми”, що позбавляє самотності, дає відчуття сили і впевненості, спонукає до впливу на соціальне життя у групі в процесі міжособистісних контактів, сприяє набуттю індивідуального досвіду.

Формами реалізації процесу соціалізації є соціальна адаптація та інтеріоризація.

Соціальна адаптація (від лат. *adaptatio* — пристосовувати) — вид взаємодії особи із соціальним середовищем, у процесі якого відбувається узгодження вимог та сподівань обох сторін. Цей процес вказує на пристосування індивіда до рольових функцій, соціальних норм, спільностей, до умов функціонування різних сфер суспільства.

Інтеріоризація (від лат. *interior* — внутрішній) — процес формування внутрішньої структури людської психіки за допомогою засвоєння соціальних норм, цінностей, ідеалів, процес переведення елементів зовнішнього середовища у внутрішнє “Я”. Двосторонній процес соціалізації передбачає засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків і активне їх відтворення. Тобто людина не тільки адаптується до умов соціуму, елементів культури, норм, що формуються на різних рівнях

життєдіяльності суспільства, а й завдяки своїй активності перетворює їх на власні цінності, орієнтації, установки.

Джерела сучасної концепції соціалізації містяться у працях американського психолога Альберта Бандури (нар. 1925), французького соціолога і юриста Габріеля Тарда, американського соціолога Толкотта Парсонса (1902–1979). Нині процес соціалізації наука розглядає в широкому і вузькому розумінні цього поняття. Соціалізація у широкому розумінні — це визначення походження і формування родової природи людини (йдеться про філогенез — історичний процес розвитку людства), у вузькому — процес включення людини в соціальне життя шляхом активного засвоєння нею норм, цінностей та ідеалів. З урахуванням цього, соціалізацію можна розглядати як типовий і одиничний процеси. Типовий процес визначається соціальними умовами, залежить від класових, етнічних, культурних та інших відмінностей. Пов'язаний він із формуванням типових для певної спільноти стереотипів поведінки. Соціалізація як одиничний процес пов'язана з індивідуалізацією особистості, виробленням нею власної лінії поведінки, набуттям особистого життєвого досвіду, тобто зі становленням індивідуальності.

Серед багатьох вчених побутує думка, що соціалізація тісно пов'язана з адаптацією — пристосуванням організмів до навколишнього середовища. Вони трактують соціалізацію як безперервну адаптацію живого організму до оточення, як його здатність пристосовуватися до реакцій інших людей. За іншою точкою зору адаптація є складовою соціалізації, її механізмом.

Існують певні взаємозв'язки соціалізації з вихованням — цілеспрямованим, свідомо здійснюваним впливом на особистість суспільства та його соціальних інститутів з метою організації та стимулювання активної діяльності особистості. Однак ці процеси не можуть бути ідентичними, адже соціалізація відбувається як під впливом цілеспрямованих зусиль, так і в результаті безпосереднього впливу середовища, що таїть у собі елементи стихійності, неорганізованості. Отже, соціалізація є значно ширшим процесом, ніж виховання, який може бути як організованим, так і стихійним, не завжди усвідомлюваним.

Існують спільні й відмінні ознаки між соціалізацією і розвитком — процесом, у результаті якого відбувається зміна (перехід до вищого стану) якостей особистості. Спільне полягає в їх зумовленості соціальними, зовнішніми чинниками, а відмінне в тому, що для роз-

витку властива наявність внутрішніх рушійних сил (суперечностей, які виникають на межі внутрішнього і зовнішнього світу індивіда, за невідповідності потреб і можливостей, очікуваного й отриманого, бажаного і реального тощо) та психофізіологічних змін. Поняття “соціалізація” та “розвиток” не протиставляються і не ототожнюються, а взаємодоповнюються. Саме психологічні особливості розвитку детермінують процес вибірковості особистості до різних взаємодій з оточенням. Знання цих особливостей забезпечує успішне навчання, виховання та формування соціально зрілої особистості. Соціалізація людини розгортається в конкретних умовах її життєдіяльності. Цей процес охоплює всі аспекти залучення особистості до культури, навчання і виховання, за допомогою яких вона набуває соціальності, спроможності брати участь у соціальному житті. Успішній соціалізації сприяють такі чинники, як зміна поведінки, очікування і прагнення відповідати їм. У процесі історичної практики індивід виявляє свою соціальну сутність, формує соціальні якості, набуває особистого життєвого досвіду. Об’єктивно, формуючи та розвиваючи власне “Я”, особа не може існувати без спілкування та поза діяльністю.

Процес соціалізації відбувається у конкретному середовищі, тобто у сфері соціалізації.

Сфера соціалізації — середовище дії, в якому відбувається процес розширення та примноження соціальних зв’язків індивіда із зовнішнім світом, в даному випадку сферою соціалізації виступає шкільний клас. Основними сферами соціалізації є діяльність, спілкування та самосвідомість. У діяльності людина виражає себе як суспільний індивід, проявляє особистісні смисли, виявляє самостійність, ініціативу, творчість та професіоналізм, засвоює нові види активності. У сфері спілкування відбувається поглиблене розуміння себе та інших учасників комунікативного процесу, збагачення змісту взаємодії та сприйняття людьми одне одного. Сфера самосвідомості передбачає становлення “Я-концепції” індивіда, осмислення свого соціального статусу, засвоєння соціальних ролей, формування соціальної позиції, моральної орієнтації. Соціалізація є тривалим процесом, у своєму розвитку вона долає кілька стадій.

Стадії соціалізації — етапи, періоди становлення особистості, засвоєння нею соціального досвіду. Єдиної класифікації стадій соціалізації ще не вироблено, оскільки різні вчені за основу беруть різні критерії. Наприклад, з огляду на участь у трудовій діяльності Г. Андреева виокремлює дотрудову, трудову і післятрудову стадії соціалі-

зації (соціологічний підхід). Дотрудова стадія охоплює дитячий, підлітковий та юнацький вік, включаючи два самостійні етапи: ранньої соціалізації (імітації і копіювання дітьми поведінки дорослих; ігрової діяльності, коли діти усвідомлюють поведінку як виконання ролі; групових ігор, під час яких діти вчать розуміти, чого від них чекає група людей) та навчання. Трудова стадія соціалізації пов'язана із зрілістю особистості, реалізацією та поглибленням нею соціального досвіду. Специфіка післятрудової стадії соціалізації полягає в реалізації потенціалу людей пенсійного віку. Саме в поглядах на цю стадію найчастіше виникають дискусії. Одні вчені вважають, що поняття “соціалізація особистості” несумісне з періодом життя індивіда, коли всі його соціальні функції згортаються. Інші, навпаки, переконані в тому, що в пенсійний період життя людина продовжує відтворювати соціальний досвід.

Для психоаналітичного підходу особливе значення в соціалізації індивіда має період раннього дитинства. Психоаналіз пов'язує стадії соціалізації з виявом біологічних потягів, інстинктів і підсвідомих мотивів людини.

Компромісний підхід до розгляду питання про стадії соціалізації враховує як соціологічні, так і психоаналітичні погляди. Згідно з ним, виокремлюють такі етапи: первинну соціалізацію (охоплює дві стадії: від народження до початку навчання; від початку навчання у школі до початку соціальної зрілості та вибору професії) і вторинну соціалізацію (засвоєння соціальних ролей дорослою людиною у процесі праці, пізнання і спілкування).

З огляду на те, що змістовий і процесуальний аспекти соціалізації характеризуються яскраво вираженими віковими особливостями, відокремлюють ознаки, за допомогою яких визначають стадії соціалізації:

- залучення індивіда до діяльності (міра засвоєння знань, умінь і навичок та способи їх відтворення);
- рівень розвитку самосвідомості людини;
- провідні інститути соціалізації, що здійснюють домінуючий вплив на процес становлення та розвитку індивіда на цій стадії;
- способи соціалізації (опосередковані провідною діяльністю стосунки з іншими людьми, котрі визначають соціальний розвиток особистості на відповідному віковому етапі);
- соціально-психологічні механізми соціалізації.

Суспільство впливає на особистість через інститути соціалізації.

Інститути соціалізації — конкретні групи, в яких людина долучається до системи норм, цінностей і соціальних зв'язків (сім'я, школа, неформальні організації, засоби масової інформації тощо).

Вони характеризуються стійкою формою організації спільної діяльності, усталеним комплексом правил, принципів, норм, що її регулюють. Водночас інститути соціалізації є різновидами особливих соціальних зв'язків, що забезпечують цілісність взаємодії особи і суспільства; заданим набором доцільно орієнтованих стандартів поведінки особи в конкретних ситуаціях.

Процес поєднання в соціально-психологічному відображенні людини умов соціуму з особливостями особистості пов'язаний із соціально-психологічними механізмами соціалізації особистості. Соціально-психологічні механізми — психологічні впливи або засоби, за допомогою яких здійснюється соціально-психологічне відображення людиною реалії соціального життя, а отже, перехід зовнішніх впливів соціального оточення у внутрішні регулятори її поведінки.

Систематичного аналізу та чіткої класифікації соціально-психологічних механізмів соціалізації у психологічній науці немає. Одні вчені до механізмів соціалізації зараховують наслідування, навіювання, переконання, зараження, інші — соціальну фасилітацію (від англ. *facilitate* — полегшувати), конформізм, дотримання норм, окремі — засвоєння стандартів поведінки, прийняття групових норм, почуття сорому, самоконтроль, соціальний обмін. На думку Г. Тарда, механізм соціалізації включає в себе імітацію, ідентифікацію, керівництво.

За ознакою “організованість — неорганізованість” соціально-психологічні механізми поділяють на цілеспрямовані (навчання, виховання, інструктаж тощо) та стихійні (ідентифікація, наслідування, престиж, авторитет, лідерство тощо) впливи. Стихійні впливи переважно базуються на ефекті довіри до людини, яка здійснює вплив, заниженій самокритичності, підвищеній сугестії (від лат. *suggestio* — навіювання) індивіда, невпевненості у собі тощо. За ознакою “усвідомлювання — неусвідомлювання” виокремлюють усвідомлювані (переконання, вплив авторитету та ін.) та неусвідомлювані (проявляються здебільшого в ранньому дитинстві, виражаються через навіювання, наслідування, психологічне зараження, ідентифікацію) механізми соціалізації.

Із соціально-психологічного погляду соціалізація полягає у формуванні соціального досвіду індивіда в процесі його взаємодії з найближчим оточенням. Найповнішу і найоб'єктивнішу характеристику соціалізації можна отримати лише внаслідок міждисциплінарного її дослідження, що потребує дотримання таких методологічних принципів: соціальної детермінації (соціально-економічний розвиток суспільства детермінує умови існування найближчого оточення і впливає на процес соціалізації); самодетермінації (індивіда у процесі соціалізації розглядають як активне начало у перетворенні матеріальних і духовних цінностей); діяльнісного опосередкування (основним способом засвоєння індивідом соціального досвіду є його активна взаємодія з найближчим оточенням, що відбувається в процесі спілкування та діяльності); двосторонності процесу соціалізації (входження індивіда в систему міжособистісних стосунків і одночасне їх відтворення, що реалізується в структурі сімейних, шкільних, товариських та інших зв'язків).

Міждисциплінарний підхід до вивчення процесу соціалізації передбачає виокремлення та розмежування в ньому: змістового та функціонального аспектів, перший з яких представлений особистісними надбаннями й утвореннями, другий — характеризує те, як і під дією яких соціально-психологічних механізмів відбувається їх формування.

Соціалізація особистості у різні вікові періоди, яким відповідають етапи її розвитку і становлення, характеризується специфічними соціально-психологічними особливостями.

Проблеми соціалізації підлітків. Особистість підлітка — доволі складний феномен. Важливими соціально-психологічними новоутвореннями підліткового віку є особистісне самоутвердження, дорослість, потреба у спілкуванні, інтенсифікація контактів, перегляд попередніх переконань та уявлень, формування нового світогляду, засвоєння цінностей і норм підліткового середовища тощо. У різноманітних міжособистісних стосунках підліток намагається з'ясувати, як до нього ставляться інші. У ставленні до батьків виявляє ознаки емансипації (відстоювання своєї точки зору, втеча з дому тощо). У старшому підлітковому віці він виходить на спілкування із суспільством, внаслідок чого з'являються авторитети, які підліток знаходить не тільки в середовищі безпосередньої взаємодії, а й у пресі, комп'ютері тощо. Надходження у кров гормонів, що виробляються

органами внутрішньої секреції, викликають у підлітків то загострене, то послаблене сприймання навколишнього світу, спад чи піднесення працездатності й енергії, що супроводжується перепадами настрою, надмірними переживаннями. Внутрішній світ підлітка, постійно ускладнюючись, вимагає інтимності та відмежування від будь-яких, іноді навіть доброзичливих, зовнішніх впливів. Перебування наодинці зі своїми проблемами може сприяти як зміцненню його самостійності, так і виникненню певної відчуженості. В цей період виникають статеві потяги і пов'язані з ними нові переживання. До того ж змінюється стан деяких нервових центрів, що робить для нього значущою інформацію сексуального характеру. Це спонукає розвиток потреби у визнанні себе представниками протилежної статі. У класі з'являються закохані пари, культивуються дружні стосунки.

Словникова робота: соціалізація особистості, соціальна адаптація, соціально-психологічні явища, інтеріоризація.

Питання та завдання для самоконтролю

1. Загальні тенденції становлення соціальної поведінки дітей і підлітків.
2. Вікові етапи формування окремих особистісних характеристик, формування соціального характеру.
3. Сімейна соціалізація і формування базисних характеристик особи.
4. Суперечності шкільного існування соціальних ролей і діалектика соціального становлення особи.

Творчі завдання

Розробіть концепцію співвідношення процесу виховання і соціалізації у шкільному класі.

Теми рефератів

1. Загальні тенденції становлення соціальної поведінки дітей і підлітків.
2. Вікові етапи формування окремих особистісних характеристик, формування соціального характеру.

Література: основна [1–8; 11; 26; 30];
додаткова [31; 33]

Тема 3. Соціально-психологічна динаміка шкільного класу як особливої суспільної групи

Великі і малі соціальні групи. Шкільний клас як мала соціальна група. Групова мета, групова роль, групові норми стосовно шкільного класу. Формальні і неформальні об'єднання в навчальному класі. Соціальна і психологічна структура шкільного класу.

Соціодинаміка шкільного класу. Соціальна роль і особистісні ресурси індивіда. Лідери в шкільній групі, їх класифікація:

- 1) лідери влади і контролю, лідери впливу, лідери психологічного згуртування тощо;
- 2) авторитарний, демократичний, харизматичний лідери в шкільному середовищі;
- 3) формальні і неформальні лідери. Механізми розвитку, деформації розпаду шкільної групи стосовно життя навчального класу.

Учитель як лідер шкільної групи. Персоніфікація цілей, ролей, норм вчителем і учнями. Типологія лідерів і особа учителя. Учитель як формальний і неформальний лідер. Владна функція учителя і керівництва класом.

Методичні вказівки

Торкаючись питання класифікації малих груп, до якої належить й шкільний клас, варто зазначити, що для нього властиві всі ті ознаки та методи визначення, що й для загальних малих груп, які визначає соціальна психологія.

Спілкування і взаємодія людей відбувається в різноманітних формуваннях і об'єднаннях, які в соціальній психології визначаються як групи. Група — це відносно стала спільність людей, становище якої в суспільстві зумовлене рівнем життєдіяльності її членів.

У вітчизняній та зарубіжній соціальній психології проблема групи розроблена на досить глибокому науково-методичному рівні. Дослідження Б. Парігіна, Я. Коменського, А. Петровського, Л. Уманської зосереджуються на соціально-психологічних факторах формування та розвитку груп, визначенні специфіки впливу на особистість конкретної соціальної групи, а також питань групових взаємин.

Продуктивними з точки зору методологічного підходу слід вважати соціометричний метод Д. Мореня, який дає змогу визначити структуру міжособистісних взаємин членів групи; школи “групової

динаміки” К. Левіна, де досліджуються групові процеси і його “теорія поля”, яка покладена в основу вивчення малих груп, соціологічний напрям Е. Мейо, відомий під назвою “хотторнських експериментів” та ін.

Ці та інші теоретичні підходи до вивчення соціальної психології груп є свідченням загостреної уваги дослідників до цієї проблеми і саме тому вони потребують детального аналізу та наукового обґрунтування.

У соціальній психології насамперед вивчаються деякі елементарні параметри груп: композиція групи (або склад групи); структура групи, групові процеси, групові норми та цінності, групові санкції. Кожний з цих параметрів може мати зовсім різне значення залежно від того загального підходу до групи, який реалізується в дослідженні. Так, наприклад, склад групи може бути в свою чергу описаний за зовсім різними показниками, залежно від того, чи мають значення в кожному конкретному випадку, наприклад, вікові, професійні чи соціальні характеристики членів групи. Очевидно, не можна дати один рецепт опису складу групи, особливо у зв'язку з багатоманітністю реальних груп. У кожному конкретному випадку починати треба з того, яка реальна група вибирається за об'єкт дослідження: шкільний клас, спортивна команда чи виробнича бригада. Іншими словами, ми одразу “задаємо” деякий набір параметрів для характеристики складу групи залежно від типу діяльності, з якою пов'язана ця група.

Щодо структури шкільного класу можна сказати те саме. Існує кілька достатньо формальних ознак структури групи: структура комунікацій, структура “влади” тощо. Але якщо послідовно дивитись на групу як на суб'єкт діяльності, то й до її структури треба підійти відповідно. В даному випадку найголовніше — це аналіз структури групової діяльності, що включає в себе аналіз функцій кожного члена групи в цій спільній діяльності. З другого боку, досить значимою характеристикою є емоційна структура групи, структура міжособистісних стосунків, а також її зв'язок з функціональною структурою групової діяльності. В соціальній психології співвідношення цих двох структур трактується як співвідношення “неформальних” і “формальних” відносин.

Групові процеси пов'язані з організацією діяльності групи, динамікою її розвитку.

Групові норми та цінності — це певні правила, вироблені групою для забезпечення спільної діяльності її членів.

Групові санкції — це сукупність механізмів та засобів, за допомогою яких група впливає на своїх членів з метою дотримання ними існуючих норм та цінностей.

Крім згаданих факторів, слід мати на увазі також ряд інших, не менш важливих структурних компонентів, які характеризують групу як спільність людей. Це — складні параметри груп. Сюди належить: психологічний клімат, групова сумісність, групова нормалізація, групова поляризація, групова ізоляція.

Соціально-психологічний клімат визначає сукупність внутрішніх умов, які створюють у процесі розвитку і життєдіяльності групи моральну атмосферу, де виявляється властиве для членів групи ставлення до спільної справи і один до одного. Позитивний (здоровий, комфортний) соціально-психологічний клімат сприяє формуванню почуття задоволеності членів групи від участі у спільній діяльності; почуття незадоволеності супроводжується, як правило, зростанням у більшості членів групи потягу до референтних, тобто привабливих, формувань, що може вести до дезінтеграції групи, тобто до роз'єднання групи.

Групова сумісність виявляється в здатності членів групи узгоджувати свої дії та взаємовідносини, розподіляти відповідальність за успіхи та прорахунки групової діяльності, сприяти один одному в процесі взаємодії та спілкування.

Групова нормалізація включає прийняті в цій групі стандарти поведінки, які регламентують відносини людей і виконують ряд функцій: регулятивну, оціночну, стабілізуючу та ін.

Групова поляризація виникає як результат групової дискусії, в ході якої різні точки зору, думки, погляди учасників формуються у дві полярно протилежні позиції, що виключають будь-які компроміси, ведуть до конфлікту.

Завдання вчителя та психолога полягає у вчасній діагностиці та реагуванні на зміни, які можуть призвести до погіршення загального клімату шкільного класу.

Словникова робота: мала соціальна група, поняття “контактної гри”.

Питання та завдання для самоконтролю

1. Якими принципами має керуватися шкільний психолог у своїй роботі зі шкільним класом?
2. Класифікація соціальних груп та їхні ознаки.

Творчі завдання. Уявіть собі, що вам потрібно допомогти вчителю визначити проблеми, які заважають навчальному та виховному процесу.

Сформуйте проблему та розкажіть, якими методами ви б користувалися для їх вирішення.

Теми рефератів

1. Вікові етапи формування окремих особистісних характеристик, формування соціального характеру.
2. Сімейна соціалізація і формування базисних характеристик особистості.
3. Суперечності шкільного існування соціальних ролей і діалектика соціального становлення особистості.
4. Соціодинаміка шкільного класу.
5. Соціальна роль та особистісні ресурси індивіда.
6. Місце психології груп у соціальній психології.
7. Головні ознаки групи.
8. Основні параметри шкільного класу.
9. Фактори групової динаміки.
10. Соціально-психологічні явища в малих групах.

Література: основна [6; 8–12; 29–30];
додаткова [33; 36; 37–38]

Тема 4. Педагогічні методи з точки зору психології освіти

Педагогічна переробка культури і програмування навчально-виховного процесу. Особливість шкільної модифікації гуманітарної і науково-технічної культури. Залежність загальних принципів навчання і виховання від суспільних функцій освіти. Суспільний контекст сучасних вітчизняних педагогічних систем (Макаренка, Сухомлинського, Шацького, представників “педагогіки співробітництва” та ін.).

Суспільний контекст сучасних зарубіжних педагогічних систем (предметного методу, бригадного методу, компенсаційної школи, кооперативної школи, недирективної педагогіки та ін.).

Методичні вказівки

Для того щоб визначити загальні педагогічні методи навчально-виховного процесу, необхідно проаналізувати становлення педагогіки як науки та її взаємозв'язок з психологією на різних етапах її становлення як в Україні, так і за кордоном. Зробіть аналіз педагогічних методик провідних педагогів радянського та пострадянського періодів і визначте їхні основні концепції.

Словникова робота: освіта, педагогіка, принципи навчання.

Питання та завдання для самоконтролю

1. Основні положення про взаємозв'язок психічного розвитку і виховання П. П. Блонського, Л. С. Виготського, П. Я. Гальперіна, В. В. Давидова, О. В. Запорожця, Г. С. Костюка, О. М. Леонтьєва, О. Р. Лурія.
2. Суспільний контекст сучасних вітчизняних педагогічних систем (Макаренка, Сухомлинського, Шацького, представників “педагогіки співробітництва” та ін.).
3. Співвідношення виховання та навчання школярів.
4. Характеристика психологічних основ засвоєння інформації школярами.

Творчі завдання

1. Розробіть на основі вивчених педагогічних методик власну та обгрунтуйте її ефективність.

Теми рефератів

1. Внутрішкільні і позашкільні критерії продуктивності навчально-виховної роботи в школі.
2. Характеристика психологічних основ засвоєння інформації школярами.

Література: основна [6; 9–12];
додаткова [36; 39; 40]

Змістовний модуль II. Психологічні засади навчання

Тема 5. Психічний розвиток підлітка під час навчання

Вплив виховання та навчання на розвиток особистості дитини.

Психічний розвиток з самого початку опосередкований, організований і спрямований вихованням і навчанням. Починаючи

з 20-х років ХХ століття значний внесок у розробку цієї теорії зробили такі вчені, як П. П. Блонський, Л. С. Виготський, П. Я. Гальперін, В. В. Давидов, О. В. Запорожець, Г. С. Костюк, О. М. Леонтьєв, О. Р. Лурія, О. І. Мещеряков, Н. О. Менчинська, П. Р. Чамата, Д. Б. Ельконін та ін.

Методичні вказівки

Конкретизуючи зв'язок психічного розвитку дитини з вихованням і навчанням, Г. С. Костюк показав складні відношення між ними — залежно від того, як виховується особистість взагалі, які взаємини складаються в процесі виховання та навчання між вчителем і учнем, між учнями в колективі, як виховання і навчання пов'язуються з життям тощо. Складність аналізу процесу психічного розвитку полягає і в тому, що психічні якості особистості, які формуються під час виховання і навчання, самі по собі є дуже складними утвореннями, що поступово виробляються в процесі індивідуального розвитку. Кожна така якість має системну побудову і включає структурні компоненти — потреби й мотиви, знання, цілі, засоби дій, емоції. Так, допитливість передбачає наявність знань, стосовно яких новий об'єкт викликає емоцію здивування, прагнення пізнати його, та способи дій, за допомогою яких людина реалізує це прагнення. Кожна психічна якість пов'язана з іншими якостями, утворює з ними єдність, виступає як елемент цілісної “системи систем”, якою є особистість.

Педагоги, батьки мають керувати всебічним розвитком особистості учнів. Ця мета досягається завдяки організації різноманітних взаємовідносин дітей з навколишнім середовищем та систематичному і послідовному підвищенню вимог до них.

Л. С. Виготський висунув також положення про те, що для психічного розвитку дитини характерний перехід від інтерпсихічних до інтрапсихічних процесів. Спочатку дитина включена безпосередньо у соціальну діяльність, розподілену між членами певного колективу. Вона має зовнішню, розгорнуту форму й реалізується різноманітними матеріальними і знаковими засобами. Засвоєння засобів спільної діяльності формує в дитини на цьому етапі інтерпсихічні процеси. Потім засоби соціальної діяльності, що засвоєні у зовнішній формі, перетворюються на внутрішні, розумові, або інтрапсихічні, процеси. Психічний розвиток людини здійснюється внаслідок переходу від зовнішніх, розгорнутих, колективних форм діяльності до внутріш-

ніх, згорнутих, індивідуальних форм її виконання. Цей перехід називається інтеріоризацією.

Виховання і навчання можна вважати формою психічного розвитку людини. В межах цієї форми розвитку здійснюються процеси привласнення, відтворювання людиною суспільно та історично заданих здібностей. Виховання і навчання співвідносяться з психічним розвитком як форма і зміст, тобто вони не тотожні одне одному, але створюють єдність. Виховання і навчання організовують, спрямовують психічний розвиток людини.

Так само треба розуміти і думку С. Л. Рубінштейна про те, що виховання і навчання впливають на психічний розвиток тільки за умови вмілого спрямування дорослими діяльності дитини. Педагогічна праця досягає успіху в формуванні особистості дитини, якщо керує її діяльністю, а не підміняє її. Спроба наділити дитину психічними якостями поза її діяльністю тільки підриває основи здорового психічного розвитку.

Отже, виховна і навчальна діяльність за своєю суттю мають скеровувати, спрямовувати, організовувати індивідуальне становлення людської особистості, формувати її риси та якості згідно з вимогами суспільства.

Потреби, мотиви, знання, цілі, засоби дій, емоції особистості формуються в системі доступних для дітей суспільних відносин, які вони реалізують притаманними їм засобами поведінки, спілкування, навчальної діяльності і які при цьому самі розвиваються.

У ході спілкування з оточенням розвивається і сама здатність до спілкування. На перших етапах життєвого шляху вона має форму емоційного контакту між новонародженою дитиною і дорослими, потім, з оволодінням словом, формується здатність до усної комунікації, а в молодшому шкільному віці — до письмової її форми. Потреба у спілкуванні з навколишнім світом є провідною для ряду етапів психічного розвитку людини, вона сприяє інтеграції індивіда із суспільством. Дитина завдяки спілкуванню розуміє інших людей, а через них і себе. У такій формі спілкування, як взаємодія, інтеракція, вона засвоює і шліфує різні види рольової поведінки, знаходить своє місце в колективі.

Успішність виховання і навчання залежить від того місця, яке посідає особистість у колективі, від виконуваних нею функцій та ставлення до них, від внутрішньої позиції вихованця, рівня його прагнень і домагань.

Видатний вітчизняний педагог А. С. Макаренко вважав добір і виховання людських потреб найважливішим завданням виховної роботи.

Крім розвитку потреб, властивих для людини як споживача матеріальних благ, у вихованців слід розвивати вищі людські потреби, що характеризують особистість як творця матеріальних і духовних цінностей. Це потреби у духовному спілкуванні з іншими людьми, у співпраці з ними, в моральній поведінці, знаннях, творчості тощо. Розвиток цих потреб і пов'язаних з ними почуттів зумовлює успіхи у формуванні світогляду, рис характеру моральної людини, здатності до саморегуляції поведінки й діяльності, у набутті знань, умінь, навичок як компонентів досвіду, інтелектуальних здібностей тощо.

Велику роль у вихованні особистості відіграє праця. У процесі трудової діяльності учні краще засвоюють те, що не суперечить їхнім переконанням, має особистісне і суспільне значення. Найбільший виховний вплив справляє праця, яка викликає інтерес, відповідає особистісним цілям, пов'язана з пошуками творчих методів і рішень, викликає позитивні емоції. І навпаки, якщо праця виконується формально, не має особистісного значення, то її виховний вплив зменшується.

Як наголошував Г. С. Костюк, зв'язок виховання і навчання з працею, з життям є одним з основних джерел формування в учнів повноцінної особистості. Там, де навчання і праця реально поєднуються в житті школярів, де праця наповнюється інтелектуальним змістом, включає елементи творчості, створюються найсприятливіші умови для розвитку пізнавальних інтересів, духовних запитів учнів і високого морального ставлення до праці.

Правильне виховання сприяє інтелектуальному, творчому розвитку особистості. Мисленнєві здібності краще розвиваються там, де вчитель правильно організовує навчальну діяльність, залучаючи до процесу навчання проблемні ситуації, сприяючи самостійному вирішенню творчих завдань, спонукаючи учнів до постановки гострих питань. Вчитель має бути інтелектуально і творчо розвинутою особистістю. Інтелектуально-творчий розвиток особистості учнів є одним із найважливіших завдань навчально-виховної роботи школи.

Результати виховання залежать не лише від суспільних умов, а й від вікових та індивідуальних особливостей дітей: типу нервової системи, темпераменту тощо.

Особистість дитини виступає не тільки як об'єкт, а насамперед як суб'єкт навчально-виховного процесу. Розвиток особистості відбувається успішно, якщо учень є активним учасником цього процесу, коли враховуються його власні мотиви, цілі, прагнення, переживання, якщо вихователь спрямовує його життя до сучасних знань, високих істин і при цьому уважно стежить, як сприймає вихованець, про що він думає, що переживає, які тенденції, цілі та прагнення виникають і закріплюються в нього.

У дитини як суб'єкта виховного процесу формуються свідомість і самосвідомість, власне "Я", що опосередковує всі виховні впливи.

Самовиховання є вищою формою розвитку особистості, її духовного "саморуку".

Завдяки добре організованому процесу самовиховання учні можуть досягти значних успіхів у становленні соціальних, духовних, інтелектуальних та інших якостей власної особистості, зокрема здатності до саморегуляції, самодисципліни. Ефективне самовиховання має спиратися на повноцінні ідеали, на знання специфічних засобів і дій впливу на самого себе. У психології та педагогіці існує система засобів самопізнання, самоінформування, самопрограмування, самопереконавання, самозобов'язання, самонаказу, самовпливу, самооцінки, самоконтролю та самозвіту, яка сприяє самовихованню особистості.

Словникова робота: психічний розвиток дитини, вікові особливості дитини, психічні процеси, які задіяні у навчанні, поняття гармонійного розвитку особистості.

Питання та завдання для самоконтролю

1. Психологічні засади процесу навчання.
2. Психічний зміст проблем дитячого мислення.
3. Психологія засвоєння.
4. Психічні процеси, які задіяні у процесі навчання.
5. Психологічний контакт зі шкільним класом.

Творчі завдання

1. Проаналізуйте існуючі методики розвитку психічних функцій, які беруть безпосередню участь і в засвоєнні інформації, розробіть план уроку й такі завдання, щоб інтенсифікувати ці функції.
2. Проведіть бесіду із самовиховання учнів і визначте основні напрямки цього процесу та його сутність.

Теми рефератів

1. Виховання і навчання як форми психічного розвитку школяра.
2. Основні положення про взаємозв'язок психічного розвитку і виховання П. П. Блонського, Л. С. Виготського, П. Я. Гальперіна, В. В. Давидова, О. В. Запорожця, Г. С. Костюка, О. М. Леонтьєва, О. Р. Лурія.
3. Розвиток теорії підліткового віку: гіпотези, думки, відкриття.
4. Напрями співпраці психолога з питань діагностики та розвитку здібності школяра.

Література: основна [29–30];
додаткова [36–39]

Тема 6. Психологічні засади оптимізації формування мотивації досягнення успіху дітей шкільного віку

Взаємозв'язок таких понять у загальній психології, як індивід, людина, особистість, індивідуальність, суб'єкт.

Особистість — це індивід із соціально зумовленою системою вищих психічних якостей, що визначається залученістю людини до конкретних суспільних, культурних, історичних відносин. Ця система виявляється і формується в процесі свідомої продуктивної діяльності і спілкування, особистість опосередковує та визначає рівень взаємозв'язків індивіда із суспільним і природним середовищем. У філософсько-психологічному аспекті особистість — це об'єкт і суб'єкт історичного процесу і власного життя.

Методичні вказівки

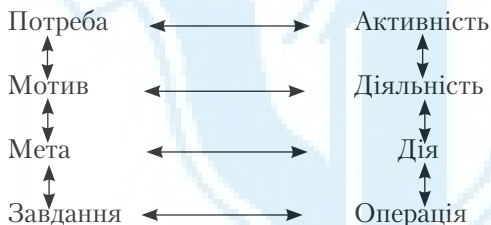
Розвиток особистості відбувається у конкретних суспільних умовах. Особистість завжди конкретно-історична, вона — продукт епохи, життя своєї країни, своєї сім'ї. Процес становлення людської особистості здійснюється як “саморух”, для якого, на думку Г. С. Костюка, властива єдність зовнішніх і внутрішніх умов. Зовнішні умови визначаються природним і суспільним середовищем, необхідним для існування індивіда.

Діалектичні суперечності притаманні розвитку довільної регуляції поведінки та діяльності підростаючої особистості, формуванню її самостійності, волі. Вже для малят властиве прагнення до самостійності, яке нерідко набуває форми гострого заперечення вимог

дорослих, протидіяння їм, що супроводжується, наприклад у трирічних дітей, явищами впертості, неслухняності, негативізму.

Багатоаспектні мотиваційні проблеми належать до найважливіших у психології як у теоретичному, так і в прикладному плані.

Як і все в людській психіці, мотив не має окремого ізольованого існування. Якщо розпочати розгляд проблеми з психологічної структури діяльності суб'єкта, основні компоненти якої занесені у схему, то положення в ній мотиву сприймається, з одного боку, як спонукання, а з другого — як відображення в свідомості людини об'єктивних рушійних сил поведінки.



Для того щоб розібратися в специфіці людської поведінки, необхідно розглянути відношення між власне діяльністю і діями, що реалізують її та відповідають свідомій меті. Вказані відношення між діяльністю і дією, між мотивами і метою знаходять своє вираження в психіці людини і відтворюються у внутрішній будові її свідомості. За словами О. М. Леонтьєва, зміна мотиву змінює не значення мети та дії, а їхній смисл для людини. Це означає, що найбільш важливі колізії особистості розгортаються в площині відношень між мотивами, а не обмежуються окремо взятою діяльністю. В розумінні С. Д. Смирнова, мотив насправді це сплав різноманітних мотивів різного ієрархічного рівня, і тому мотив діючий є таким самим індивідуальним. Для розуміння природи особистості потрібно з'ясувати співвідношення цього поняття з іншими поняттями, що використовуються як у класичній, так і в сучасній психології. Це насамперед поняття індивіда, людини, особистості, індивідуальності, суб'єкта.

Людина народжується на світ з генетично закладеними в неї потенційними можливостями стати саме людиною. Не слід вважати, що немовлята — це “чиста дошка”, на які під впливом соціуму “пишуться” ознаки людяності. Немовляті притаманні анатомічні та фізіологічні властивості тіла й мозку, що належать тільки людині. Вони

забезпечують у перспективі оволодіння прямоходінням, знярядями праці та мовою, розвиток інтелекту, самосвідомості тощо. Але система біологічних генетичних, анатомічних, фізіологічних чинників передбачає становлення людини лише в певних соціальних, культурно-історичних умовах цивілізації. Щоб підкреслити біологічно зумовлену належність новонародженої дитини і дорослої людини саме до людського роду та відрізнити їх від тварин, використовують поняття індивіда як протилежне поняттю особини тварини. Тільки індивідні якості, тобто притаманні людині задатки, анатомо-фізіологічні передумови, закладають підвалини створення особистості.

Індивід — це людська біологічна основа розвитку особистості у певних соціальних умовах.

Про це свідчать факти з життя дітей, які змалку потрапили до тваринних (вовчих) зграй. Такі діти хоч і народились індивідами, але їхній розвиток був деформований у середовищі тварин. Тому ці діти не стали людьми, їх так і не вдалося повернути на шлях людського розвитку. Ці факти доводять вирішальну роль соціального оточення, культурно-історичного середовища та властивих для людини засобів соціалізації індивіда, творення особистості.

Разом з розвитком окремих психічних процесів у шкільному віці відбувається формування особистості дитини в цілому. У цей період дитинства закладаються основи правильного ставлення до всього, що оточує, до самої себе, до своєї справи. У шкільному віці інтенсивно розвиваються здібності, формуються нові потреби й інтереси, певні риси характеру, намічається спрямованість особистості.

Однією з фізіологічних умов, які необхідно враховувати при формуванні особистості дитини, є темперамент. Відмінності в темпераментах, що спостерігають вже в ранньому дитинстві, набувають у шкільному віці більш складного і різноманітного вияву. Темперамент, як про це говорилося раніше, залежить від типологічних особливостей вищої нервової діяльності дитини.

Психогігієна включає мистецтво взаємовідносин між людьми, духовну гармонію людини і природи, комфортні умови побуту, різні види відпочинку. За Р. Х'юсманом і Д. Хетфілдом, у взаємовідносинах між людьми домінуючим є фактор справедливості. Труднощі, які виникають у цій сфері, можна звести до запитання: як нам вдається чи не вдається зберігати справедливість? Автори наводять основні причини руйнування взаємовідносин між людьми.

Словникова робота: психогієна, поняття “особистості”, мотив та мотивація.

Питання та завдання для самоконтролю

1. Методика діагностики соціально-психологічних установок особистості в мотиваційно-потребнісній сфері О. Ф. Потьомкіної.
2. Соціометричний метод та його аналіз, підготовка та особливості проведення.
3. Особливості застосування схеми спостереження О. Залужного у дослідженні шкільного класу.
4. Принцип комунікативності та психологічні основи інтенсифікації у процесі навчання школярів.

Творчі завдання

Діти 1–2 класів, як правило, наводять один-два аргументи (переважно вказівки або настанови дорослих): “Тато з мамою веліли”, “Усі діти ходять до школи”, “Щоб навчитися писати, читати”, “За хороші оцінки мене хвалять” тощо.

Для учнів 3–4 класів характерні такі відповіді: “Я вчуся, щоб стати лікарем, як мій батько”, “Я вчуся в школі, щоб бути грамотним. Я дізнаюся багато цікавого про життя людей, природу, космос”, “Я люблю уроки математики, а ось вчити правила з граматики — ні”...

Такі відповіді свідчать, що в учнів починає утворюватися певна система мотивів (мотивація) і широкі соціальні мотиви, пов’язані з підготовкою до праці, до майбутнього життя, прагнення посісти в ньому певне місце. У них виробилося нове ставлення до учіння, однокласників, вчителів.

У 3–4 класах, порівняно з 1–2, дещо змінюється зміст і характер пізнавальних мотивів, розвивається інтерес до розумової діяльності. Для них поступово розкривається змістовий бік учіння, виявляється інтерес до змісту навчальних предметів, до читання літератури з певної тематики (про природу, рослини, історію...). Навчання перетворюється для них на засіб пізнання дійсності. Водночас виявляється прагнення до виконання складніших завдань, робити самостійні висновки, аналізувати факти в доступних формах. Виникають інтелектуальні почуття: радість від успіху в пізнанні нового, сумнів, задоволення від розумового напруження тощо, які при вмілому керівництві і відповідних методах навчання стають стійкими мотивами учіння.

Не слід забувати про особливу спонукальну силу оцінки знань. Якщо в 1–2 класах оцінка означає успіх або неуспіх дитини в навчанні і відповідно до цього радість чи незадоволення батьків, то в 3–4 класах оцінкою визначається місце учня в колективі, його громадське становище. Свої успіхи школярі починають розглядати як частину загальних, співвідносять їх з успіхами всього класу. Поступово в учнів зростає й роль громадської думки. У 3–4 класах зауваження вчителя, зроблені учневі в присутності однокласників, переживається гостріше, ніж наодинці.

Така, на перший погляд, звичайна справа, як оцінка знань учнів, — це вміння вчителів знайти правильний підхід до кожної дитини, вміння плекати в її душі вогник прагнення до знань. Оцінка не повинна принижувати гідність учня, карати за незнання, адже він тільки вчиться. Оцінка не повинна бути моральним батоном, яким постійно залякують дитину і батьки, і деякі вчителі. Дати дітям радість праці, радість успіху в навчанні, пробудити в їхніх серцях почуття гордості, власної гідності — одна з важливих заповідей початкової школи.

За даними Л. І. Божович оцінка виступає як провідний мотив у понад половини молодших школярів. Але багато чудових педагогів, у тому числі Ш. О. Амонашвілі та В. О. Сухомлинський, закликали обережно поводитися з оцінкою, яка може бути “батомом і пряником”, “ідолом добрим і жорстоким”. Гонитва за гарною оцінкою не має нічого спільного з формуванням пізнавальних інтересів, а погана — здатна вбити їх. Зрештою, незадовільні оцінки можуть створити мотиваційну сферу учня.

Наведіть, будь ласка, аргументи, які будуть мотивувати дітей пубертатного віку. Розіграйте бесіду у класі.

Теми рефератів

1. Характеристика психологічних основ засвоєння інформації школярами.
2. Методика діагностики соціально-психологічних установок особистості в мотиваційно-потребнісній сфері О. Ф. Потьомкіної.
3. Соціометричний метод та його аналіз, підготовка та особливості проведення.
4. Особливості застосування схеми спостереження О. Залужного у дослідженні шкільного класу.

Література: основна [29; 30];
додаткова [36–39]

Тема 7. Психологічні основи навчання

Природа навчання в діяльності вчителя і учня. Психічні механізми навчання, які керують і спрямовують процеси навчання.

Залежність між діями вчителя та реакціями учнів. Психологія засвоєння.

Психологічний зміст проблеми дитячого мислення і його розвитку. Види засвоєння інформації.

Поняття наuczіння в психології. Структури пізнання та мислення та їхній взаємозв'язок в процесі навчання.

Психологія викладання та етапи викладання. Врахування і осмислення вчителем властивостей форми величини, функції, складу об'єктів, що вивчаються. Психологічний аналіз уроків та усвідомлення учнями завдань уроків. Спрямування завдань на розвиток психічних функцій школярів.

Методичні вказівки

У зовнішніх проявах — діяльності вчителя і учня, результатах цієї діяльності необхідно знати психологічні основи навчання. За кожним з цих фактів прихований психічний механізм, який не підлягає спостереженню і без врахування якого неможливо нині спрямовувати навчальну діяльність учнів, встановити залежності між діями вчителя, відповідні їм дії учнів і результатами цих поєднаних одна з одною діяльностей. Психологія навчання — один з найважливіших ключів до розуміння закономірностей процесу навчання. Справді, що є предметом розгляду при характеристиці основ навчання? Оскільки навчання є взаємодією і взаємозв'язком трьох елементів навчання — діяльності вчителя, діяльності учня і змісту освіти, то психологічні основи навчання передбачають з'ясування психологічного аспекту взаємодії вчителя, учня і змісту навчання. Без першого аспекту, тобто взаємодії вчителя (діяльності викладання) і учня (діяльності учіння), не може бути другого, тобто взаємодії учителя і змісту, оскільки в цьому випадку зміст освіти вчителю не потрібен. Без першого аспекту, тобто взаємодії учителя і учня, не може бути також організована зовні взаємодія учня і навчального матеріалу.

Психологія засвоєння

Характеристика психологічних основ засвоєння ускладнюється тим, що ще не розроблено цілісної концепції, яка могла претендувати на універсальність, тобто на здатність інтерпретувати всі явища про-

цесу засвоєння в їх сукупності. Власне психічний зміст проблем дитячого мислення і його розвитку підміняється в основному логікою, фізіологією та іншими аспектами психічних процесів. Безперечно, якщо предмет дослідження неясний у самій науці, то дидактика ускладнюється у вичлененні саме психологічних явищ, пов'язаних з навчанням. Не випадково педагогічна психологія часто підміняється дидактичною. Не чіткі розмежування, де закінчується педагогічна психологія, а де починається педагогіка. Що ж таке засвоєння? Засвоєння — це злиття нового досвіду з попереднім досвідом, нової інформації з уже усвідомленою раніше, воно може бути стихійним і цілеспрямованим. Коли дитина зустрічається в лісі з новими рослинами і помічає їх, то засвоєння цієї інформації відбувається стихійно. Коли доросла людина звертає увагу дитини і пояснює побачене, то засвоєння відбувається цілеспрямовано. Цілеспрямоване засвоєння також поділяється на засвоєння в результаті самоосвіти і засвоєння в процесі спрямованого навчання. Для будь-якого засвоєння спільне те, що результатом його є нау́чіння. Нау́чінням у психології називають досягнення здатності до цілеутворюючої зовнішньої і внутрішньої діяльності. По-іншому, нау́чіння — це засвоєння знань і зумовлених ними певних дій і вчинків в окремих ситуаціях. Сприйняття інформації органами відчуттів і мови нагромаджує елементарний, а потім більш збагачений досвід, який дає змогу розуміти, осмислювати те, що ми сприймаємо. Розуміння або осмислення означає включення інформації, яка сприймається, в систему зв'язків з уже відомими. Іншими словами, це виникнення нових зв'язків, утворення нової асоціації. Ці зв'язки спочатку надто поверхневі, і тоді людині може тільки здаватися, що вона розуміє. Вони можуть бути й ілюзорні, хибні, хоч людина цього не усвідомлює. У міру нау́чіння людина осмислює виникаючі зв'язки більш об'єктивно і ширше. Зв'язки і, відповідно, розуміння можуть бути локального внутрішньопредметного і міжпредметного рівнів. У ході встановлення зв'язків виникають мислительні і пізнавальні структури, що відповідають логіці діяльності. В дидактиці і методиці слід розрізняти ці поняття. Мислительна структура — готовність людини до узагальнених, мислительних дій: аналізу, синтезу, узагальнення тощо. Пізнавальні структури — це специфічні поєднання мислительних операцій. Ігнорування відмінностей призводить до того, що в навчальних програмах планується навчання без аналізу, синтезу та інших мислительних операцій, не доведених до характеру пізнавальних дій. Виділення елементів стано-

вить аналітичну діяльність; розгляд самих по собі окремих елементів формує абстрагування; розгляд загальних ознак у різних або подібних предметах породжує здатність до узагальнення. Людина здобуває в результаті сприйняття довкілля, діяльності в ньому не тільки інформацію про нього, тобто знання, а й пізнавальні структури, що реалізують процес пізнання, готовність використовувати ці структури при подальшому стихійному і цілеспрямованому пізнанні. Учень виявляється підготовленим до аналізу, синтезу, узагальнення, альтернативного підходу, переносу, охоплення загальної структури об'єкта, бачення нових проблем та ін. Однак, зрозуміло, це виникає тоді, якщо учень здійснює ту діяльність, яка становить зміст, сутність названих інтелектуальних пізнавальних структур, якщо він ставить її в умови, які вимагають їх прояву. Після того, як вони якоюсь мірою сформулюються, учень може ними користуватися для самостійної пізнавальної діяльності. Види застосування різноманітні і залежать від змісту засвоюваного. В педагогічній психології розрізняють засвоєння поняття, навиків і умінь, способів мислення. Кожний з цих видів діяльності вимагає своїх специфічних способів засвоєння. Оскільки всяка діяльність має свій зміст, а відносини є теж діяльністю, то вони мають свій зміст і свій спосіб засвоєння. Засвоєння знань, характеризуючись загальними ознаками, залежить разом з тим від того, які знання засвоюються. Факти, зовнішньо виражені, засвоюються в процесі сприйняття, осмислення і запам'ятовування. Без останнього будь-яке засвоєння неможливе. Запам'ятовування тим краще і міцніше, чим інтенсивніша і різносторонніша діяльність учня з тим змістом, який підлягає запам'ятовуванню. Засвоювання в процесі пошуку веде до кращого запам'ятовування знайденого. Оперування знаннями в різних ситуаціях закріплює їх у пам'яті набагато краще, ніж заучування (хоча в багатьох випадках і воно необхідне). Знання тоді засвоюються повноцінно, коли вони впорядковані, тобто закономірно пов'язані з іншими знаннями і є частиною певної системи знань. В цьому випадку обсяг матеріалу стає меншою перешкодою для засвоєння. Чим конкретніші знання, тим більша опора засвоєння на чуттєвий досвід, тим більша роль наочності. Чим більш обмежена можлива чуттєва опора одержаної інформації, тим вищого рівня діяльність узагальнення і абстрагування вимагається від учнів. Але пропедевтикою будь-якої узагальнюючої діяльності є нагромаджений фонд конкретних знань фактів і явищ. Тенденція до побудови засвоєння навчального матеріалу від загального, від моделі об'єкта до часткового і похідного, яка інтенсив-

но розвивається нині, справді прогресивна. Однак концепція навчання ще не означає психологічної концепції засвоєння. Рух засвоєння від загального до часткового є складовою, компонентом процесу засвоєння. Засвоєння нових понять забезпечується спочатку інформацією про їх зміст і смисл. Ця інформація постійно опирається на наявний в учнів фон чуттєвих уявлень і конкретних знань. Чим узагальненіше нове поняття, тим воно більше потребує чіткого визначення або опису ознак, які характеризують його сутність. Чим ясніше вказані ознаки поняття, шляхи його одержання і способи застосування, тим більше полегшується засвоєння. Засвоєння понять вимагає усвідомлення взаємозв'язку одних понять з іншими. Важливою умовою повноцінного засвоєння є різний рівень застосування усвідомлюваного поняття. Поряд із знаннями, які характеризують, описують навколишній світ, людство нагромадило знання про способи діяльності. Для засвоєння цих способів недостатньо знання про них. Необхідно засвоїти досвід їх здійснення, досвід реалізації на практиці. Знати — ще не означає вміти. Засвоєння способів діяльності — особлива сфера навчальної діяльності. Способи діяльності, засвоювані учнями, стають їх навиками і вміннями. Навиком є операція, спосіб виконання якої доведений до автоматизму, тобто майже не контролюється свідомістю. Уміння — спосіб дії, який містить впорядкований ряд операцій, що мають загальну мету і засвоєний до ступеня готовності застосовувати його у варіативних ситуаціях. Уміння може бути засвоєно з різним ступенем досконалості, але його виконання завжди контролюється свідомістю. Скласти конспект — це уміння. Але читання тексту, розділеного на абзаци, — це навика. Способи діяльності бувають практичні і розумові. Писати, точити на верстаті — практичні способи діяльності. Рахувати, порівнювати — розумові. Серед розумових слід розрізняти способи, дії із засвоєння знань, із застосування засвоєних знань і самостійного здобуття знань. Найбільш цілісною і ефективною тут є концепція поетапного формування розумових дій. Однак тут треба чітко усвідомити форми і межі її застосування. Будь-який спосіб діяльності, щоб стати навиком або умінням, повинен неодноразово повторюватись. Інтелектуальні дії також стають навиками і вміннями. Інтелектуальні навика являють собою операції, здійснювані інтелектом автоматично, звично, згідно з певною установкою. Так, учень набуває навик постійно прагнути доводити свої думки, перевіряти правильність розв'язання задачі, дотримуватися норм тезування, реферування тощо. Самі дії доведення не є навиками — це

вміння або навіть творчі дії. В застосуванні знань як необхідна умова і компонент діяльності бере участь мислення. Але засвоєння досвіду мислення — особлива сфера діяльності. Мислення визначають як психічний процес пошуків і відкриття істотно нового, в чому й полягає процес опосередкованого й узагальненого відображення дійсності в ході її аналізу і синтезу. Якщо людина засобами мислення відкриває нове для себе або невідоме, що взагалі не існує, але може бути відтворене, то таке мислення є творчим. Проте, щоб навчити творчості, необхідно збагатити мислення людини уже відомими операційними або пізнавальними структурами. Для учнів — це засвоєння форми мислення за правилами, визначеними логікою. Однаковою мірою важливо привчити учнів осмислювати властивості, форми, величини, функції, склад виучуваних об'єктів. Їх свідомість повинна бути збагачена розумінням — залежно від навчального матеріалу — зв'язків: причин і наслідків, мети і засобів, предмета і його якості, часткового і цілого, суб'єкта і об'єкта дії, необхідного і випадкового та інших категоріальних зв'язків. Засвоєння цих зв'язків і відношень насамперед залежить від навчального матеріалу. Засвоєння досвіду емоційного відношення здійснюється за умови, якщо учень відчуває переживання в процесі своєї діяльності, в ході вивчення предметного змісту. Такі переживання мають місце, якщо діяльність учня, її зміст і об'єкт відповідають його потребам або, опираючись на наявні потреби, викликають інші, що прямо стосуються предмета діяльності. Емоційний досвід виникає і в результаті задоволення потреб особистості в самоутвердженні, самопрояві, в довірі, захищеності. На афективну сферу впливають стимули інтересу, пріоритету, подолання труднощів, відповідальності.

Психологія викладання

Засвоєння в ході навчання без викладання неможливе. В ході викладання учитель проектує і здійснює наступні етапи діяльності, в сфері яких йому необхідні відповідні здібності. До них зараховують діяльність з побудови логіки змісту навчального матеріалу, його структурування, підготовку комбінацій прийомів, методів навчання і їх перебудови в ході навчання, розробки і реалізації засобів індивідуалізації навчання. Знання видів і типів своєї діяльності та їх співвідношення дає змогу вчителю перевірити свою підготовку до реалізації навчального процесу: чи все враховано, чи всі аспекти своєї діяльності продумано. Слід відмітити значення учительської рефлексії, уміння

незмінно обдумувати і усвідомлювати свої дії в тих чи інших педагогічних ситуаціях, розвивати в собі інтуїцію, уміння стримуватися і боротися зі стресовими станами, у всіх видах діяльності важлива самореалізація учителя як особистості. Хоча кожен із типів діяльності викладання має свої психологічні особливості, багато в чому вони подібні. Насамперед має значення, якою мірою учитель володіє тією наукою або тією сферою діяльності, яка лежить в основі предмета, що викладається. Але що означає знати свій предмет? Це означає не тільки знання фактів, основних ідей, невирішених проблем і способів доведення розв'язаних, а й прикладного значення наукових знань. Це означає також уміння однаковою мірою привчити учнів осмислювати властивості, форми, величини, функції, склад об'єктів, що вивчаються.

На основі психологічного аналізу уроків можна доволі точно прогнозувати, в якому руслі відбуватиметься розвиток учнів. Проте далеко не всі вчителі достатньо володіють психологічним аналізом уроку. Аналіз часто підміняється простими вказівками на психологічні моменти. Такі судження, хоч вони і відображають психологічний бік окремих моментів, не є ще психологічним аналізом уроку. Мета психологічного аналізу не в простій константації невдач і успіхів, а в тому, щоб встановити причини невдач і відиференціювати випадковий успіх, коли вчитель не знає, як це сталося, від успіху, наперед ним передбачуваного і підготовленого. Такий успіх пов'язаний з розумінням вчителя психологічних закономірностей процесів навчання і виховання, з його умінням використовувати свої знання в здійсненні уроку. Все це вимагає серйозної психологічної підготовки. В процесі підготовки до уроку вчитель мобілізує всі свої духовні і фізичні сили. Стрижнем мобілізації творчої енергії учителя є завдання уроку, ясна і чітка усвідомленість уроку створює певний емоційно-вольовий настрій. Не всі вчителі однаково розуміють завдання уроку, оскільки по-різному визначають роль уроку в системі навчально-виховної роботи. Усвідомлення завдань уроку передбачає відповідь на запитання: чого саме вчити учнів на уроці і як вчити? При розв'язанні цих завдань виділяють дві тенденції. Перша тенденція центром уваги на уроці ставить обсяг і зміст програми, друга — особистість учня. З першою тенденцією пов'язані наміри вчителя охопити на уроці якомога більше програмних питань і добитися від учнів освоєння якомога більшої кількості фактів і правил, передбачених програмою. З другої тенденції випливають якісно нові наміри вчителя: якомога краще

використати програму, щоб розвинути в учнів потребу самостійно здобувати інформацію і вдосконалювати способи своєї розумової роботи, щоб навчити учнів пов'язувати теорію з практикою. Виходячи з принципів розвиваючого навчання, вчитель дбає не про те, щоб навчити всього, а про те, щоб навчити головного; не про те, щоб “видати” програмний матеріал, а про те, щоб на основі нього сформувати в учнів необхідні психічні процеси, властивості і якості. Вчитель прагне, щоб основне навантаження в процесі навчання падало не на пам'ять учнів, а на їх мислення, щоб основою навчання була не відтворювальна діяльність учнів, а творча, щоб істотну частину знань учні засвоювали не в готовому вигляді (зі слів учителя, підручника тощо), а в процесі самостійного пошуку інформації і способу розв'язання нових задач. Вчитель повинен бути стурбований не тільки розвитком інтелектуальної сфери кожного учня, але й розвитком особистих якостей дитини, які становлять основу її ставлення до навчання і здатність до самоорганізації, тому основним своїм завданням вчитель повинен бачити не примушування до навчання, а стимулювання у вигляді пізнавальних інтересів і потреб навчальної роботи. Крім того, учитель прагне допомогти учням оволодіти власною поведінкою і сформувати у них навички самоконтролю, самоперевірки, самооцінки, намагається так організувати діяльність учнів на уроках, щоб діти відчували почуття радісного задоволення від виконаної роботи, від творення своїх успіхів.

Мета уроку

Вчитель з тієї чи іншої причини, ігноруючи принципи розвиваючого навчання, не може правильно визначити перспективу своєї роботи і виокремити з неї завдання кожного конкретного уроку. Такий вчитель приходять на урок з єдиною метою — добитися від учнів засвоєння ними певних програмних питань. Відсутність далекої мотивації, безперспективність у роботі учителя несприятливо позначається на учнях. Така робота приносить більше шкоди, аніж користі. Психологічна цілеспрямованість уроків передбачає перспективний план послідовно розв'язування психологічних завдань, спрямованих на різностороннє формування особистості. Це зокрема — оволодіння учнями певною сумою знань і навиків, виховання у них пізнавальних потреб і розвиток стійких пізнавальних інтересів, стимулювання мислительної активності, озброєння їх раціональними способами розумової роботи і навиками самоорганізації. Неможливо на якомусь

одному уроці поставити і тим більше вирішити весь цей комплекс психологічних завдань. Виховні й освітні завдання уроку, логіка і методика його проведення повинні бути підпорядковані загальній психологічній меті — формуванню повноцінної структури особистості учня відповідно до принципів розвиваючого навчання. Вчитель, готуючись до кожного конкретного уроку, визначає, виходячи з особливостей групи, специфіку свого предмета і виучуваної теми, яку психологічну мету він може реалізувати, на який бік психіки він повинен впливати найбільше.

Психологічні основи навчання

Психологічні цілі окремих уроків у процесі подальшого вивчення предмета синтезуються на щораз складніші комплекси психологічних завдань, в остаточному підсумку визначаючи собою кінцеву мету виховуючого навчання, яку ставить собі учитель, проєктуючи розвиток своїх учнів.

Психологічний контакт з групою

Учитель повинен в ході уроку стежити за ходом думок і почуттями кожного учня. В разі недорозуміння чи сумніву учитель повинен зуміти пояснити матеріал по-іншому, підсилити експресію або підкреслити строгую логічність, навести додатковий аргумент, якщо потрібно, повернутися назад, повторити хід роздумів тощо. Це допоможе учням не тільки краще зрозуміти навчальний матеріал, а й встановити нормальні відносини з учителем. Міжособистісні відносини між учителем і учнями можуть набувати характеру або психологічної несумісності, або упередженості, або високої контактності. Дисгармонія взаємовідносин може набувати різних відтінків настороженості учнів, недовіри до вчителя або негативного ставлення до його вимог. У свою чергу й учитель може іноді відчувати упередженість щодо окремих учнів або й всієї групи, бути байдужим, недружелюбним, заформалізованим тощо. Навіть такі відхилення стають серйозною пересторогою до взаєморозуміння і роблять безсильними всі спроби учителя впливати на учнів. Відомо, що деякі вчителі порівняно легко встановлюють контакт з класом, досягають не тільки поваги, а й любові дітей. Психологічні дослідження взаємовідносин учителя і учнів показують, що учні люблять вчителів творчих, але творчість не повинна бути епізодичною: є настрої — учитель загорається ідеями, будує плани цікавих справ, а коли творчий настрої минув — добрий

план залишився на папері. Обов'язковою умовою високої контактності між вчителем і учнями є педагогічний такт. Психологи виділяють психологічні особливості особистості вчителя, відрізняючи педагогічний такт від нетактовності — це безпосередність і простота звертання без фамільярності, довіра, серйозність тону, іронія і гумор без насмішок, вимогливість без галасування, діловий тон без роздратування, виховні впливи без поспішності. Педагогічний такт включає в себе не тільки питання, пов'язані з психологічними особливостями особистості вчителя і його знанням психології дітей, а й орієнтацію вчителя в прийомах і засобах педагогічного впливу, а також моральної установки і принципи, яких учитель дотримується. З-поміж факторів, які впливають на формування високої контактності між учителем і групою, варто виділити турботу вчителя про розвиток дружніх відносин між учнями в групі. Йдеться про створення такої атмосфери в групі, при якій кожний учень почував би себе рівним серед рівних. Неправильні, несправедливі дії учителя приводять до того, що в одних закріплюється самозадоволення, самовпевненість, в інших — почуття неповноцінності, породжується заздрість, гостре відчуття несправедливості. Лінія поведінки вчителя, який прагне виховувати правильні відносини в колективі, така: одночасно не підкреслювати успіхи одних і неспіхи інших; не протиставляти сильних слабким; не сварити дитину при всіх учнях; помічати навіть маленькі успіхи слабких; виховувати розуміння, що здатність до доброго учіння лише одна із багатьох якостей особистості; частіше розмовляти з “нецікавими” учнями, щоб зацікавити ними інших; все, що виникає в групі, сприймати серйозно і незалежно.

Роль установки на уроці

Перш ніж діяти згідно з поставленим завданням, учень повинен прийти в стан внутрішньої готовності. В організмі відбувається перебудова всіх психічних процесів на виконання певних дій. Це і є установка. Реалізація потрібної установки на уроці може здійснюватись і через переконання, і через навіювання. В одному випадку більш ефективними можуть виявитись переконливі впливи, в іншому — різні форми навіювання. Для виникнення установки важливо не тільки те, що говорить вчитель, але й те, як він це говорить. Не випадково кажуть: “Слова, що йдуть не від серця, в серце не попадуть”. Від загальної установки, мета якої — організувати робочий настрій учнів на самому початку уроку, слід відрізнити часткові, окремі установки, які

використовує вчитель для мобілізації сприйняття, пам'яті, мислення, уваги та уяви учнів у ході навчального заняття. Ці установки необхідні як для того, щоб підтримувати і підвищувати робочий тонус учнів упродовж всього уроку, так і для того, щоб формувати в них певні погляди відповідно до психологічної мети уроку. Якщо психологічна мета уроку досягнута, то в учнів створюється установка, що виходить далеко за межі цього заняття. У свідомості учнів закріплюється оцінка певних життєвих фактів або ж визначається ставлення до того чи іншого аспекту діяльності.

Організація пізнавальної діяльності учнів

Пізнавальна діяльність учня на уроці включає в себе процеси сприйняття, мислення, уяви, а також стану зосередженості уваги, установки, тобто внутрішньої готовності до певної поведінки або дії. Виникнення і характер протікання кожного з них є цілим комплексом інших компонентів пізнавальної діяльності. Повнота і чіткість сприйняття можливі лише при відповідній установці (що, як і для чого сприймати), при зосередженій увазі й активному розумі, порівнянні, зіставленні, конкретизації та інших мислительних операціях, що у свою чергу вимагає роботи пам'яті. В ряді випадків сприйняття залежить від діяльності певного виду уяви. Неможливо добитися зосередженості уваги, доки учень перебуває у в'язлом, загальмованому стані, доки думка не розбуджена питанням, яке вимагає розв'язання, доки в учня не виникає потреби в активній дії, яка виражається переважно внутрішньою установкою "треба". Не буде зосередженості і в тому випадку, якщо в пам'яті учня немає потрібних відомостей для пошуку відповіді на питання, що виникло, або нечітке сприйняття умови його вирішення. Обсяг пам'яті і термін зберігання запам'ятовуваного матеріалу залежить від повноти і чіткості сприйняття, глибини осмислення внутрішніх і зовнішніх логічних зв'язків, ступеня усвідомлення важливості виучуваних фактів та установки на продовжуваність запам'ятовування. Робота уяви і мислення не може бути продуктивною, якщо вона не буде опиратися на конкретні факти дійсності, що містяться в пам'яті або сприйнятті, якщо вона не буде контролюватися і спрямовуватися в потрібне русло ціллювою установкою і підтримуватись увагою. Взаємозумовленість всіх пізнавальних процесів не виключає домінуючого значення деяких з них. Так, центральний компонент пізнавальної діяльності — робота мислення й уяви. Саме ці процеси ведуть до розуміння нових фактів і

зв'язків, до знаходження нових прийомів і способів дії, до виявлення найбільш раціональних шляхів вирішення завдань тощо. Розвитком мислення і уяви визначається інтелектуальний рівень учнів, їх перехід від одного рівня розумового розвитку до іншого. Організація пізнавальної діяльності учнів на уроці — це створення оптимальних умов для логічного і практичного розв'язання завдань. Створювати такі умови на уроці учитель може лише в тому випадку, коли він розуміє закономірності кожного пізнавального процесу, кожного діяльного стану і характер їх взаємодії.

Організація сприйняття і спостереження

Сприйняття — це цілісне науково-образне відображення предметів, з якого починається будь-який процес пізнання. Найважливішим якісним показником сприйняття навчального матеріалу є його осмисленість. У процесі навчання сприйняття найтіснішим чином пов'язано з мисленням, з розумінням сутності предмета чи явища. Сприйняття знайомих аргументів зводиться до їх впізнання. Впізнати предмет — означає мисленно назвати його, визначити його призначення, віднести до певного класу чи виду. Чим глибше було вивчено предмет у минулому, тим більше специфічних ознак виділяється при його впізнаванні. При сприйнятті незнайомого предмета учні намагаються вловити в ньому подібність з відомими їм об'єктами, вгадати, що це за предмет і для чого він потрібен, знайти йому місце в системі понять і уявлень, що склалася. В цьому і проявляється суть осмисленості сприйняття. Якщо сприйняття учнів на уроці не організовано, то процес осмислення проходить стихійно. В цьому випадку одні й ті самі предмети і факти дійсності у свідомості різних учнів відображаються неоднаково, викликають різні образи. Це пояснюється такими причинами: сприйняття завжди вибіркове, і кожен учень виділяє у сприйманому матеріалі насамперед те, що особисто йому цікавить, особисто йому імпонує або має для нього якесь значення; кожний предмет включає в себе безліч різних ознак, особливостей, деталей і може бути розглянутий з кількох сторін, з різних точок зору. Щоб усі учні виділили й осмислили те, що потрібне вчителю, необхідно організувати їх сприйняття, пояснити, що, з якою метою і як вони повинні сприймати, тобто спрямовувати осмислення по єдиному і загальному для всіх руслі.

До засобів організації сприйняття учнів на уроці належать вступне слово та інструкція застосовування переважно перед поясненням.

Крім того, сюди треба віднести інтерпретацію окремих фактів або подій у ході пояснення, виділення в наочних посібниках (схемах, картах тощо) основних інформативних точок пояснення висловів, крилатих виразів, уточнення смислового значення наукових термінів або маловживаних слів. Обмеженість життєвого досвіду і світогляду, відсутність необхідних знань і уявлень часто ведуть до неправильного розуміння сприйнятих учнем нових фактів, слів, висловів, при цьому порушується осмисленість того, що сприймається, виникають хибні уявлення про предмети дійсності.

Організація уваги

Від зібраності уваги учнів залежить і чітке сприйняття матеріалу, і його розуміння, і швидке засвоєння знань, і зрештою дисципліна під час навчального заняття. Організувати увагу учнів на уроці — означає спрямувати їх свідомість на зміст навчальної роботи, включити в дію, примусити думати. Немає і не може бути зосередженості уваги в бездіяльному стані. В процесі виконання самостійної роботи зосередженість уваги учнів підтримується послідовним включенням одного стану розумових дій в інший. Наприклад: з'ясування питання і умови задачі — обдумування способу розв'язання і його здійснення — контроль за виконанням дій і перевірка результату. Якщо в ланцюгу взаємопов'язаних розумових дій випадає якась ланка і учень не знає, що йому робити далі, то його увага розосереджується. Тому важливо, щоб до початку самостійної роботи учні уяснили умову і порядок її виконання. В процесі навчальної роботи учням доводиться розподіляти увагу. Успішне розподілення уваги можливе за умови, коли обидва види дій підпорядковані одній, ясно усвідомленій меті і коли одна з дій є звичною і певною мірою виконується автоматично. Стійкість уваги учнів під час пояснення нового матеріалу забезпечується тим, що вчитель не просто викладає факти, а роздумує, більше того, залучає учнів у лабораторію свого мислення, веде їх думку від розв'язання одного питання до розв'язання іншого. З чим це пов'язано? Чому? Що з цього випливає? Як це довести? За допомогою цих та інших питань вчитель у ході пояснення не тільки не дає думці учнів дрімати, а вчить їх логіці мислення, вчить аналізувати, узагальнювати, обґрунтовувати, оцінювати. При переході від одного виду навчальної роботи до іншого відбувається переключення уваги. Щоб переключити увагу учнів, необхідно підсумувати попередній вид роботи і чітко виділити нове завдання. У разі відвернення уваги

окремих учнів слід з'ясувати його причини. Ними можуть бути неповне навантаження учнів, недостатність вольових якостей, звичка бути неуважним, підвищена втомлюваність, погане самопочуття дитини, психічна травма та ін. Учні можуть бути неуважними і при виконанні монотонної, нецікавої роботи, якщо їм дано непосильні завдання або висунуто непослідовні вимоги, якщо неправильно організовано темп їх діяльності: надто швидкий темп не дає можливості зосередитись, а надто повільний розхолоджує, розосереджує увагу. Зосередженість уваги учнів може бути зруйнована сильним постороннім збуджувачем. У зв'язку з цим недопустимі такі факти, коли посеред уроку в клас приходять з оголошенням або якоюсь терміною справою. Буває, що сам учитель непродуманими діями або зауваженнями розсіює увагу учнів. Окрик, публічне осудження, роздратованість або недобррозичливість вчителя — все це сильні фактори, під дією яких створюється підвищена збуджуваність і нервозність учнів, внаслідок чого учителю довго не вдається зосередити увагу учнів на потрібному предметі. Якщо учні чимось перезбуджені на перерві, то зняти цей стан на початку уроку допоможе тільки дуже врівноважений, доброзичливий і діловий тон вчителя. Застосовуючи різні дисциплінарні заходи, учитель може добитися лише зовнішньої дисципліни, тобто відносної тиші в класі, але не внутрішньої готовності учнів до сприйняття змісту уроку. Увага найефективніше організовується на основі зацікавленості учнів роботою, а також на ґрунті усвідомлення її важливості або необхідності. Велике значення для виховання уваги учнів має раціональна організація навчально-виховної роботи, психологічний клімат у групах.

Тренування пам'яті

У процесі навчання учень кожного разу ніби відштовхується від того, чого він уже навчився. До явищ науочіння належать всі показники, які свідчать про просування учнів вперед. Цими показниками визначаються і рівень розумового розвитку учня, і характер його ставлення до навчання, і особливості самоорганізації розумової праці. Пам'ять закріплює досягнуті в учінні результати, зберігає їх і відтворює відповідно до вимог життя і навчальної діяльності. Пам'ять забезпечує єдність і цілісність особистості, оскільки є основою нагромадження індивідуального досвіду, основою нормального здійснення всіх психічних процесів і їх взаємодії. Без пам'яті людина нічого не змогла б навчитись. Основні процеси пам'яті — запам'ятовування,

зберігання і відтворення. Якість цих процесів залежить від того, яке значення має запам'ятовуваний матеріал для учня, якою установкою він керувався при запам'ятовуванні, яке ставлення склалось у нього до запам'ятовуваного матеріалу і як був пов'язаний цей матеріал з різними видами навчальної діяльності учнів. У процесі навчання іноді слід давати установку на точне, дослівне заучування і відтворення матеріалу, що безперечно необхідно, якщо йдеться про визначення, формулювання тощо. В інших випадках запам'ятовуваний матеріал необхідно логічно опрацювати. Запам'ятовування навчального матеріалу учнями на уроці повинно здійснюватись під керівництвом вчителя. Учитель організовує активну діяльність учнів із заучування — розкриває значення цього матеріалу, дає необхідну установку на його запам'ятовування, показує спеціальні приклади логічного опрацювання матеріалу і його смислове групування, застосовує різноманітні вправи на засвоєння і сприйняття. Обсяг пам'яті визначається кількістю не будь-якої, а ревалентної інформації, тобто інформації, що стосується справи, значимої, цілеспрямованої. Тому слід орієнтувати учнів, щоб вони запам'ятовували не все, а тільки необхідне. Учитель повинен чітко диференціювати навчальний матеріал, вказуючи учням, що треба запам'ятати на деякий час, що — назавжди, що запам'ятати дослівно, а що лише взяти до уваги або ж уяснити загальний смисл запам'ятовуваного. Чим менший обсяг інформації, тим легше її запам'ятовувати. Тому при організації діяльності учнів із запам'ятовування необхідно, по-перше, чітко розмежувати те, що вже відомо, від того, що справді є новим, по-друге, нові відомості слід викладати в якомога точніших і економніших виразах, по-третє, скорочувати кількість одиниць запам'ятовуваного матеріалу шляхом утворення більших логічних частин або узагальнюючих образів. Учитель не тільки сам має логічно опрацювати новий матеріал, роблячи його зручним для запам'ятовування, а й навчати відповідних прийомів учнів. Більше того, учнів необхідно вправляти в аналізі логічної структури навчального матеріалу, вимагаючи від них розрізняти основні положення і аргументації, фактичний матеріал і коментар. Згортання інформації шляхом виділення основних положень і відповідної їй аргументації значно скорочує навантаження на пам'ять і допомагає учням усвідомлено пов'язувати нові істини з раніше засвоєними. Згортання інформації може здійснюватись і за іншою схемою — від повного і детального повідомлення до тез, від них — до детального, а потім до короткого плану і від плану до виділення лише загально-

го корисного змісту. В будь-якому разі учнів необхідно вправляти у відтворенні основного навчального матеріалу як у згорнутому вигляді — через виклад плану, тез, анотацій, так і в розгорнутому вигляді — через детальне повідомлення, ґрунтовну розповідь. Деякі вчителі вважають, що середній учень не може утримати в пам'яті увесь той матеріал, який передбачено програмою, в той час як деякі з досліджень свідчать, що людина може засвоювати значно більше, хоча лише близько 4 % запам'ятовуваного зберігається. Чим же пояснюється такий розрив між можливостями і дійсністю? Це пояснюється насамперед внутрішньою правильністю навиків згортання інформації і способів розумових дій. Зміни, здійснювані в процесі навчання в інтелектуальній сфері особистості, повинні йти в двох протилежних напрямках: з одного боку — це збагачення знаннями і ускладнення способів навчальної діяльності, а з другого — зворотний процес згортання, спрощення інформації і використовуваних способів розумової дії. У процесі згортання способи розумової діяльності переходять в інтелектуальні навички, в автоматизовані розумові дії. При однотипних роздумах відбувається поступове випадання проміжних ланок, завдяки чому весь процес набуває згорнутого, спрощеного характеру, при цьому випадують обґрунтовані елементи роздумів, які учень знає настільки добре, що усвідомлення їх і відтворення в мові стають непотрібними. Залишаються тільки оперативні елементи, тобто тільки те, що потрібно зробити, а чому це треба робити, ніби виноситься за дужки. Правильне згортання інформації і способів дій розвантажує пам'ять від непотрібних відомостей, підвищує готовність пам'яті до сприймання того, що потрібно, і дає змогу утримувати в пам'яті важливіший обсяг матеріалу.

Формування понять

Формування понять на уроці є одним з центральних завдань навчання, оскільки оволодіння знаннями з будь-якого предмета — це насамперед оволодіння відповідною системою наукових понять. Поняття — це основна форма логічного мислення, в якому відображається суть предмета, тобто сукупність всіх його істотних ознак. Кожний предмет має безліч ознак, але з них лише окремі виявляють його сутність. Суттєві ознаки за всіх умов обов'язково належать предмету, виражають його якісну визначеність, його інваріантні (постійні) особливості, що й відрізняє цей предмет від предметів інших класів і видів. Першим завданням учителя в процесі формування по-

нять є організація діяльності учнів з відбору істотних, інваріантних ознак. Знання про сутність предметів, про закономірності і зв'язки об'єктивного світу містяться у поняттях завжди в узагальненому вигляді. Звідси друге завдання — вчити учнів правильного узагальнення. Вчителі інколи поспішають підводити учнів до відповідних узагальнень, не рахуючись із запасом конкретних уявлень в учнів. Це веде до формального засвоєння знань, до пустих абстракцій. В результаті третє завдання полягає в утворенні конкретних уявлень. Розглянемо приклад. Так, при поясненні суперечності характеру героїні твору вчитель диктує по ходу розповіді план і дає завдання продумати образ героїні згідно з пунктами плану. План націлює увагу учнів на суттєве, головне в образі. Чітка логічна послідовність плану допомагає зрозуміти образ у цілому, дійти відповідного узагальненого висновку. Але до висновку учні приходять не зразу, а лише в кінці всієї роботи над планом. На наступному уроці учні під керівництвом вчителя колективно осмислюють один пункт плану за іншим. Цитатами із тексту підкріплюють характеристики образу. Поняття про образ створюється на основі чітких уявлень про такий тип людей, робляться певні узагальнення. Однак у ході цього нерідко допускаються типові помилки. Долати ці помилки можна лише на основі цілеспрямованого розширення досвіду учня, виділяючи істотні особливості предмета, які завжди залишаються інваріантними. Наприклад, одні поняття можна вводити шляхом порівняння асоціації зовнішньо із схожими. Це так звана розчленувальна методика. Її непогано доповнити протиставленою методикою, коли для зіставлення підбираються об'єкти подібні, схожі за всіма ознаками, крім істотних. Процеси узагальнення і конкретизації весь час взаємодіють, збагачуючи й уточнюючи один одного. Рух думки учня в процесі оволодіння поняттям може йти і від чуттєво-практичного досвіду до узагальнення певних властивостей, і навпаки, від узагальнюючого поняття до його конкретизації з допомогою уточнювальних прикладів і зіставлень.

Не всі поняття утворюються емпірично, тобто виводяться з досвіду, багато наукових понять створюються на теоретичній основі; шляхом логічного аналізу і виявлення нових структурних властивостей предметів або нових функціональних відносин. Нині намічається тенденція до переорієнтації навчання з емпіричного шляху на шлях теоретичний. Ставиться питання розкривати перед учнями спочатку поняття, відображаючи найбільш загальні зв'язки і закономірності певних явищ (мовних, математичних), а потім ці знання використо-

увати як наукову основу для аналізу і формування понять про більш конкретні властивості тих самих явищ. Наприклад, спочатку знайомити учня з поняттям “величина”, а потім вже вводити поняття “число” як окремий випадок вираження величини. Для того щоб можна було сформувати таке поняття, як “величина”, необхідно з’ясувати з учнями в процесі практичних дій з предметами, що таке довжина, маса, площа та інші параметри величини. Неможливо сформувати в учнів абстрактне поняття без опори на певний чуттєвий досвід. Тому оволодіти поняттям у всіх випадках можна лише тоді, коли для цього створено достатньо конкретну основу.

Словникова робота: сприйняття, засвоєння, пам’ять, увага, мова, мовлення, психіка.

Питання та завдання для самоконтролю

1. Виховання і навчання як форма психічного розвитку школяра.
2. Аналіз теоретичних підходів до вивчення шкільного класу.
3. Корекційно-розвивальні заняття з молодшими школярами.
4. Визначення стадії інтелектуального розвитку школяра.
5. Загальні тенденції становлення соціальної поведінки дітей і підлітків.
6. Вікові етапи формування окремих особистісних характеристик, формування соціального характеру.

Творчі завдання

Проведіть тренінгові вправи на розвиток навичок активного засвоєння інформації у групі з 4–5 чоловік.

Теми рефератів

1. Характеристика психологічних основ засвоєння інформації школярами.
2. Діяльнісно-творчий підхід у навчанні дітей.
3. Співвідношення виховання та навчання школярів.

Література: основна [28–30];
додаткова [36–39]

Тема 8. Структура взаємин у шкільному класі як малій соціальній групі

Місце психології груп у соціальній психології. Головні ознаки групи: цілі і завдання діяльності; зміст і характер діяльності; усвідомлен-

ня членами групи своєї належності до неї; певний тип стосунків між членами групи; визначеність ролей, які виконують певні індивіди, виокремлення лідерів у шкільному класі.

Методичні вказівки

Основні параметри групи: композиція класу, система ролей у групі, структура класу. Теоретичні підходи до дослідження груп у вітчизняній та зарубіжній психології.

Основні напрями дослідження малих груп. Теорія поля (К. Левін). Інтеракціоністська концепція. Теорія систем. Соціометричний напрям (Дж. Морено, Я. Л. Коломінський). Психоаналітична орієнтація (З. Фрейд). Загальнопсихологічний підхід. Емпірико-статистичний напрям (Р. Коттел). Формально-модельний підхід. Теорія підкріплення (Д. Хоманс, Д. Тібо).

Поняття про референтну групу. Теорії референтних груп Т. Хаймена, Ч. Кулі.

Поняття про динаміку та групові процеси. Механізми групової динаміки: розв'язання внутрішньогрупових суперечностей; "ідеосинкразичний кредит".

Основні елементи групової динаміки: цілі групи, норми, проблеми лідерства, групова згуртованість.

Методи дослідження шкільного класу: спостереження та бесіда у дослідженні міжособистісних стосунків у шкільному класі. Особливості застосування схеми спостереження О. Залужного. Психологічна характеристика схеми В. Бейлза. Соціометричний метод та його аналіз. Підготовка та особливості проведення. Застосування проєктивних методик до дослідження міжособистісних взаємовідносин у шкільному класі. Методика оцінювання психологічної атмосфери в колективі А. Фідпера та її аналіз.

Словникова робота: система ролей у групі, інтеракціоністська концепція, соціометрія.

Питання та завдання для самоконтролю

1. Основні параметри групи: композиція класу, система ролей у класі, структура класу.
2. Особливості застосування аутосоціометричного методу в роботі практичного психолога.
3. Методика оцінювання психологічної атмосфери в колективі Ф. Фідлера та її аналіз.
4. Аналіз теоретичних підходів до вивчення шкільного класу.

Творчі завдання

Проведіть дослідження міжособистісних стосунків у шкільному класі молодшої школи та старшому класі, використовуючи основні методики дослідження малої групи (спостереження, бесіда, схеми спостереження О. Залужного, В. Бейлза, соціометричний підхід, ауто-соціометрію, проективні методики, методики К. Томаса, методики вивчення психологічної атмосфери в класі Ф. Фідлера, О. С. Михайлюка та І. Ю. Шатило. Занесіть всі отримані дані в таблицю та визначте фактор впливу віку на основні параметри шкільного класу як малої соціальної групи.

Теми рефератів

1. Соціометричний метод та його аналіз, підготовка та особливості проведення.
2. Особливості застосування схеми спостереження О. Залужного у дослідженні шкільного класу.
3. Принцип комунікативності та психологічні основи інтенсифікації у процесі навчання школярів.

Література: основна [25; 26; 29; 30];
додаткова [30; 31; 36]

Тема 9. Феномен конформізму в шкільному класі. Вплив більшості на малу соціальну групу

Дослідження нормативного впливу групової більшості; експерименти М. Шеріфа, А. Аша.

Поняття про конформізм і конформність. Г. Келмен про рівні конформної поведінки. Психологічна сутність поняття про неконформізм. Рівні конформної поведінки. Конформізм як функція трьох різновидів впливу.

Поняття про інтеракціоністську модель групового впливу.

Групова згуртованість. Фактори, що впливають на процес згуртованості групи. А. Лотт і Б. Лотт про згуртованість як міжособистісну атракцію та причини її виникнення.

Згуртованість за Д. Картрайтом як результат мотивації групового членства.

Методичні вказівки

Нова школа як об'єкт соціально-психологічного дослідження може включати в себе такі компоненти:

- соціально-психологічна адаптація керівництва школи, в тому числі й директора, до нового педагогічного колективу та нової педагогічної діяльності;
- соціально-психологічна адаптація вчителів у новому для них педагогічному колективі;
- соціально-психологічна адаптація учнів у новому для них класному колективі, оскільки це суттєво впливає не тільки на якість їх навчальної діяльності, а й на процес формування особистості в цілому (Д. А. Андреева, Г. О. Балл, Г. А. Горбатенко, Л. І. Закутська, О. І. Зотова, І. К. Кряжева, В. П. Ларіонова та ін.).

Практика показує, що існує багато випадків, коли причиною низької успішності, небажання вчитися, погіршення загального психічного стану школяра, особливо в підлітковому віці, після переходу в новий клас є не поганий контингент учителів (як часто на цьому наголошують батьки), не негативний вплив будь-кого з нових товаришів, а індивідуально-психологічні особливості самого новачка, які заважають йому швидко включитися в нову спільність ровесників, новий шкільний колектив.

Під включеністю більшість авторів розуміють адекватну або неадекватну участь особистості в життєдіяльності колективу, в реалізації його мети (А. С. Крикунов, А. С. Чернишов та ін.)

При адекватній участі в життєдіяльності класного колективу у школяра проявляється прагнення діяти так, щоб підтримати “організаційний дух” класу, активність, ініціативу, прагнення зробити якомога більший внесок в колективну справу. У разі неадекватної участі новачка в житті класу проявляється або безвідповідальне слідування за колективом, що виражається в конформізмі (“я як всі”), або байдуже ставлення до нього аж до ворожого (“Ну я вам покажу, ви про мене ще дізнаєтеся”).

Можна сказати, що термін “включення особистості в організацію” аналогічний ряду соціально-психологічних понять, що відображають становище особистості в колективі.

За твердженням Б. Д. Паригіна, необхідно їх відповідно розводити, оскільки рольова концепція особистості, що характеризує ролі як

“визначені соціальною організацією права і обов’язки особистості, які виходять з її соціального становища, зосереджують увагу на об’єктивному боці діяльності й поведінки особистості...”, коли “творче начало цієї діяльності зводиться виключно до активності пристосування, адаптації”.

Як участь у справах колективу включеність визначає лінію поведінки учня: він виконує конкретні справи, доручення, спонукає ровесників до виконання своїх обов’язків, бере участь у голосуванні при виборі активу класу, висловлює свою думку, робить критичні зауваження товаришам. При цьому виявляється, що переважно саме лінія поведінки характеризує його включеність.

Таким чином, можна вважати, що включеність — це не тільки належність школяра до класного колективу, а й самодіяльність його в цьому колективі. Сюди належить як накопичення якомога більшої кількості фактів позитивної поведінки в класі, так і певний стан, при якому новачок реалізує загальний принцип колективізму в конкретних справах — він робить більше, ніж від нього очікують.

Зробити більш детальний аналіз питання про включеність особистості новачка в рамках організаційних властивостей класу важко ще й тому, що включеність, будучи результатом гарної організації колективу, водночас сама являє собою аспект організації. Під поняттям включеності особистості школяра в новий класний колектив ми будемо розуміти не тільки повне прийняття індивідом цілей, мотивів і цінностей організації, й прояв таких його особистісних рис, які сприяють зміцненню колективу класу як організованої системи в цілому.

У психології досить інтенсивно досліджуються проблеми ефективності колективу, тобто така його активність, при якій враховуються не тільки затрати “сукупних сил” членів колективу, а й “зусилля групи” (К. Левін), колективу (А. В. Петровський та ін.) як соціальної організації.

Повна включеність у будь-яку організацію, в тому числі й класний колектив, повинна поєднувати в собі власну активність особистості, вимогливість до активності інших членів, а також знання й передбачення активності всіх членів організації, що є основою прояву активності й самого індивіда. Іншими словами, особистість за умови повної включеності її в організацію можна розглядати як модель організації в цілому, як один з показників якості внутрігрупових соціально-психологічних процесів, як показник рівня розвитку групи загалом.

Щоб дослідити процес включення школяра в новий для нього класний колектив, було здійснено спробу простежити закономірності формування нових класів залежно від складу учнів. Серед п'ятих — восьмих класів, сформованих у нових школах міст Києва та Луцька, було визначено три типи.

Дослідження соціально-психологічної адаптації свідчать, що в одних і тих же проблемних ситуаціях різні люди адаптуються по-різному й з різним ступенем успішності. Такі факти свідчать про те, що повинна існувати здатність до адаптації, або адаптивність, і за рівнем володіння цією властивістю спостерігаються великі індивідуальні відмінності.

Ідея адаптивної здатності широко застосовується в біології. В наукових роботах з еволюційної біології стверджується, що еволюція є не що інше як процес вироблення реакцій пристосування, хоча вона породжує також непотрібні і навіть шкідливі ознаки.

У біології та суміжних з нею науках вирізняють передадаптацію, безпосередньо адаптацію, або інадаптацію, постадаптацію й адаптаціогенез. Останній є процесом накопичення адаптаційних ознак і механізмів, що забезпечується успадкуванням, боротьбою за існування й природним відбором. Адаптаціогенез можна вважати процесом формування адаптивних здібностей виду й їх передумовою в індивідів, хоч в окремих особин адаптивність формується в онтогенезі.

У психології існує також поняття “адаптаційні ресурси”. Зокрема, Л. І. Царгородцева вказувала на те, що науково-технічний прогрес систематично підвищує вимоги до “адаптаційних” (семантичних та психічних ресурсів людини).

Тому слід розкрити співвідношення поняття “адаптаційні здібності” й “адаптаційний потенціал” (останній запроваджено Г. Сельє) і використовується також у працях Л. Філіпса.

Г. Сельє доводить існування двох видів адаптивного потенціалу, або енергії: поверхової і глибинної. Поверхова енергія витрачається, за Г. Сельє, під впливом середовища й доповнюється резервами “глибинної” енергії, але втрата останньої безповоротна. Коли адаптаційний потенціал помітно зменшується, виникають “хвороби адаптації”, — старість і смерть. Природа цього потенціалу не розкривається.

Під “відносним потенціалом” особистості до адаптації Л. Філіпс розумів її здатність задовольнити вимоги суспільства й стверджував, що, коли цей фактор залишається постійним, ми можемо передбачи-

ти поведінку особистості. Л. Філіпс ставив питання про те, яким чином можна використати особливості адаптації, й висловлював думку, що в особистості зберігаються ті психологічні ресурси, якими вона адаптується до складних ситуацій.

В цьому розумінні розглядуваної проблеми А. А. Налчаджян вважав доцільною диференціацію потенційних адаптаційних здатностей (потенційної адаптивності) й актуальних адаптивних здатностей (актуальної адаптивності).

У Л. Філіпса йдеться про потенційну адаптивність особистості, яка в майбутньому, у нових соціальних ситуаціях повинна стати ситуативною здатністю, щоб забезпечити актуальну адаптацію.

Розглядаючи проблему актуальних адаптаційних здібностей мабуть слід виділити декілька їх різновидностей, відповідних тим різновидностям адаптації, про які згадувалось вище.

Можна, по-перше, стверджувати про існування загальної адаптивності особистості як здатності до адаптації в певних типах соціальних ситуацій. Вона залежить від рівня нормальності формування особистості в онтогенезі, її адаптивних механізмів. Після цього можна виділити різні види нормальних адаптивних здатностей (“нормальні незахисні”, “нормальні захисні”), здатності до різних видів девіантної адаптації.

Патологічна адаптація є результатом формування патологічних і патологізованих адаптаційних механізмів та їх комплексів, тому є привід стверджувати, що існують різні види здатностей до патологічної адаптації, які зумовлені глибокими патологічними змінами особистості.

Доцільно також виділити здатність до ситуативної адаптивності. Рівень розвитку цієї здатності та її гнучкість залежать від розвитку загальної адаптивності особистості, що забезпечує її внутрішню готовність до адаптації в швидко змінюваних умовах соціального життя. Адаптивна гнучкість особистості забезпечується гнучкістю загальних адаптивних механізмів та їх компонентів.

Суттєву роль відіграє й та обставина, що для багатьох нетипових ситуацій в особистості можуть бути відсутні готові, фіксовані адаптивні механізми, комплекси й стратегії. В таких випадках загальна адаптивна здатність повинна виражатися у створенні способів гнучкої ситуативної адаптації.

Низький рівень кожного з таких різновидів адаптивних здатностей створює в особистості схильність до відповідних видів дезадаптації і дезадаптованості.

Рівень ситуативної гнучкості адаптації, мабуть, деякою мірою протилежний спеціалізації адаптивних механізмів та їх комплексів. При обговоренні цього питання в галузі теорії соціально-психологічної адаптації особистості можна використати аналогію з біологічними явищами. Відомо, що у тварин та рослин досягнення оптимальної адаптації до середовища реалізується шляхом досконалої спеціалізації. Але така спеціалізація небезпечна в тому розумінні, що при різкій зміні умов життя абсолютно спеціалізовані види гинуть. Крім того, абсолютно адаптовані види становлять тупикові шляхи еволюції.

Як розглядається проблема з адаптацією людей та груп, яким є оптимальне співвідношення спеціалізації адаптаційних механізмів і рівня гнучкості та інноваційності ситуативної адаптації — в плані соціальної психології особистості ці питання повністю ще не досліджені.

На нашу думку, використовуване в науковій літературі поняття “соціальна адаптація” особистості можна визначати і як адаптивність поведінки в умовах мікро- й макрогруп. Доречно, на наш погляд, зазначає М. І. Бобнева, “в психологічному плані така поведінка забезпечується виробленням у людини складної системи орієнтації на реальне й необхідне, перебудовою вищих (за термінологією Л. С. Виготського), психологічних функцій і формуванням якісно нових здатностей і властивостей особистості. При цьому зазначається, що соціально-психологічні властивості й здатності особистості, які забезпечують активність її поведінки, ще не стали предметом соціально-психологічного вивчення.

Ми вважаємо, що під адаптивністю поведінки слід розуміти не що інше, як адаптивність особистості. А та, у свою чергу, забезпечується захисними й незахисними механізмами і їх комплексами. Якщо це так, то не можна погодитися з твердженнями про “властивості й здатності” особистості, які забезпечують адаптивність її поведінки в соціальних ситуаціях, тому що це в психології ще не стало нині предметом детального вивчення.

Оскільки в нашій роботі йдеться в основному про соціально-психологічну адаптацію особистості, яка є системою, то можна висунути таку проблему: яким чином здатність до адаптації пов’язана з

внутрішньою різноманітністю особистості як системи зі складною структурою. В якості загальної відповіді можна стверджувати, що високий рівень різноманітності диференціації пізнавальних здібностей і процесів, мотиваційної підструктури й особливо адаптаційних механізмів, їх комплексів і стратегій адаптивної поведінки є необхідною передумовою гнучкості й широкого спектра прояву адаптаційних здатностей особистості. Така різноманітність є важливим аспектом адаптивних резервів, або адаптаційного потенціалу, людини.

Вікові особливості взаємовідносин дітей стали предметом психологічних досліджень вже давно. Найбільш досліджуваний напрямок в цій проблемі пов'язаний з підлітковим та юнацьким віком, оскільки саме в цей період референтність ровесників є найбільш значущою для суб'єкта. Але для розкриття суті соціально-психологічної адаптації учня до нового класу в цей період необхідно проаналізувати характер попередніх фаз вікового розвитку.

У психоаналітичній теорії порівняно мало приділяється уваги вивченню спілкування дитини з ровесниками, а основна увага зосереджується на взаєминах дитини з матір'ю.

У когнітивній психології (Ж. Піаже та ін.), вивчаючи головним чином розвиток дитячого інтелекту, також більшість уваги приділяється контактам дитини з дорослими людьми, а не з ровесниками.

За словами М. І Лісіної “психічний розвиток дитини розглядається як процес засвоєння нею суспільно-історичного досвіду, накопиченого попередніми поколіннями людей... Засвоїти цей досвід маленькі діти можуть лише в процесі взаємодії з дорослими людьми, які їх оточують, — живими подіями цього досвіду. Спілкування з дорослими саме тому і є найважливішою умовою психічного розвитку дитини». Хоча все сказане слушне, комунікативні навички й відповідні властивості особистості дитини формуються в спілкуванні не тільки з батьками, а й з ровесниками.

Потреба в спілкуванні та емоційному контакті появляється з перших днів життя дитини. Як наголошував Л. С. Виготський, будь-яка потреба немовляти обов'язково переходить до потреб іншої людини вже на другому-третьому місяці життя. Дитина емоційно реагує на наближення до неї дорослого — сміється, подає певні звуки тощо. Ще через два-три місяці реакція стає вибірковою: дитина диференціює людей на “своїх” і “чужих”, по-різному реагуючи на них.

Першим партнером і об'єктом емоційної прихильності дитини звичайно є дорослий — особливо мати. Однак важливу роль у формуванні особистості дитини відіграє також спілкування з іншими дітьми. Уже новонароджені немовлята можуть виділяти плач іншої дитини серед різноманітних подразників: демонстрація аудіозапису дитячого плачу мимовільно викликає у дітей зворотний плач.

Рано диференціюється і дитяча поведінкова реакція на дорослих та ровесників. Незважаючи на те, що діти до двох років ще не вміють взаємодіяти один з одним і їх контакти складаються головним чином із зіткнень через іграшки, вони вже виявляють інтерес один до одного. Це підтверджується експериментальними дослідженнями вітчизняних і зарубіжних психологів.

Півтора-дворічні діти явно відрізняють дітей від дорослих і по-різному ставляться до них. Незнайомі дорослі найчастіше викликають у них страх і сором, а незнайомі ровесники — зацікавленість і позитивні емоції. Діти більш охоче діляться іграшками з ровесниками, ніж з дорослими, а із знайомою дитиною швидше, ніж із незнайомою.

На нашу думку, це пов'язано з тим, що вже на другому році життя дитина виробляє певну когнітивну схему власного "Я", на основі якої відбувається ідентифікація себе з іншими дітьми. Це стимулює дитину до спілкування за принципом подібності, схожості, тотожності. Але перші контакти між дітьми досить примітивні. Зарубіжні психологи Е. Мюллер і Т. Лукас виділяють в їх розвитку три стадії.

Спочатку в центрі таких відносин перебуває якийсь об'єкт (наприклад іграшка). Заволодівши нею, дитина може взагалі забути про партнера, з яким вона поки що не має тісної взаємодії. На цій стадії діти просто наслідують один одного, чергуючи свої дії.

Після цього виникає випадковий обмін діями: дитина вже активно шукає тіснішого контакту з партнером, реагує на нього й провокує його реакції, але цей обмін залишається неупорядкованим, у ньому відсутня чітка рольова завершеність. Лише на третій стадії виникає власна взаємодія, тобто обмін вчинками, коли увага дитини зосереджена не тільки на об'єкті або партнерові, а й на самому процесі діяльності. Це зумовлює взаємність і додаткові реакції: не просте наслідування іншого, а осмислений обмін жестами, іграшками, а також прийняття певних ролей.

Одночасно з цим відбувається ідентифікація дитячого словесного спілкування. Хоча мовний контакт між дітьми повністю не замінить

дорослого як основного учителя мовленню, саме такий контакт має важливе значення у формуванні культури мовлення та комунікативних умінь у цілому в дитини.

На перший погляд може здатися, що контакти дітей цього віку досить примітивні, але в них дитина більш самостійна й активна, ніж у стосунках з дорослими. Саме тому недооцінка цієї сфери спілкування відображає загальну тенденцію сучасної психології — розглядати дитину як суб'єкт соціалізації.

Вивчаючи дітей трьох — семи років, уже можна зіставити дані прямого спостереження з результатами соціометричних методів і деяких тестів, тим самим зафіксувати зрушення не так у структурі спілкування, як у його мотивації. Насамперед відзначається диференціація та індивідуалізація з віком референтного кола спілкування та вибору товаришів. Дво-трирічні діти ще не вміють узгоджувати свою поведінку. Їх ігрові групи, якщо вони не підтримуються дорослими, легко руйнуються. Їх прив'язаність хоч і вибіркова, зумовлена випадковими, тимчасовими обставинами. А мотиви їх пов'язані з певними одиничними вчинками, що зачіпають особисті інтереси дитини скажімо, такого типу: “Мені найбільше подобається Василько. Він дав мені машинку”. Але якщо Василько забере свою машинку назад, ставлення до нього може змінитись на негативне.

Однак недостатність комунікативних навиків, які особливо проявляються при груповій взаємодії, що передбачає узгодженість декількох дітей, не виключає навіть у найменших сильної емоційної прив'язаності. Розлука з друзями може іноді викликати у малюків поганий настрій, сум, розгубленість, пошуки втраченого товариша. Емоційні компоненти атракції явно випереджають розумовий розвиток дитини.

За дослідженнями Л. А. Репіна та А. Ф. Горлінова, соціометричний вибір школярами, щонайбільш емоційно привабливий для тих ровесників по групі в дитячому садочку за критерієм оцінювання “найкращий” — “не найкращий”, виявилось, що в оцінці дошкільника ровесником найважливішими є ті уміння і навики, які забезпечують успіх у груповій діяльності (насамперед у груповій), а також сам факт цікавої спільної діяльності з цим ровесником (ці мотиви стоять на першому місці). На другому місці за їхніми дослідженнями стоять моральні якості особистості дошкільника. На третьому місці — зовнішня охайність і привабливість.

З віком у дитини виникає здатність оцінювати моральні якості товаришів не тільки за ставленням до себе, а й до інших, до колективу в цілому. При цьому кількість егоцентричних мотивів зменшується наполовину, а кількість колективістських збільшується приблизно на стільки ж.

Процес ускладнення та індивідуалізації спілкування триває і в шкільному віці. Сама система організацій шкільного колективу певним чином полегшує вироблення комунікативних навиків навіть для тих дітей, які раніше їх не мали. Водночас організовані групи, які керуються дорослими в школі, завжди складаються з неформальних мікрогруп, які базуються на особистих симпатіях і спільності інтересів із значно більшою стійкістю, ніж у дошкільників.

Склад і структура таких мікрогруп з віком змінюється. За дослідженням О. В. Киричука і його співробітників, серед першокласників переважають пари (діади), в других і третіх класах — групи з трьох і більше ровесників. З шостого класу починається зворотний процес: у зв'язку із збільшенням конфіденційності спілкування кількість учасників таких мікрогруп знову зменшується.

Також було виявлено, що значно посилюється з віком і процес психологічного “розшарування”, відбувається поляризація дітей.

Групою дослідників на чолі з О. В. Киричуком всіх піддослідних дітей було розділено залежно від кількості отриманих ними соціометричних виборів на п'ять груп. Цілком природно, що більшість досліджуваних школярів була зосереджена в “середніх” групах. Але найбільше, причому неспинне зростання з віком, було виявлено якраз в бік крайніх груп: “зірки” — яким віддає перевагу більшість, та “відторгнуті” — яких майже ніхто не вибирає.

Така поляризація, на думку І. С. Кона, має дуже важливі психологічні наслідки і відображає зростання міжособової вибіркової й одночасно структурної визначеності дитячих колективів.

З віком також збільшується й кількість індивідуальних виборів. Дослідження І. С. Кона, А. В. Мудрик виявили залежність стійкості індивідуальних переваг від віку. Дослідженням були охоплені учні 1–10 класів. У результаті отриманих експериментальних даних було виявлено, що в цілому стійкість у виборі друзів, як і більшість позитивних виборів, з віком підвищується, хоч ця залежність і не є лінійною.

На думку автора, підвищення стійкості у виборі партнера і у ставленні до нього важливу роль відіграє процес стабілізації віддавання переваг та інтересів. Хоча це може бути пов'язано з більшою самоусвідомленістю власних емоційних станів і власного “Я”. Тобто конфлікт, який руйнує дитячу дружбу, підлітками може бути оцінений як несуттєвий. В результаті цього дослідження було також виявлено, що з віком менший вплив має також і відсутність безпосередніх щоденних контактів з товаришами.

Вікова динаміка міжособових взаємовідносин та їх мотивів великою мірою залежить від розумового розвитку дитини. Дослідження показують, що діти досить тонко реагують на настрій тих, хто їх оточує, плачуть або сміються разом з дорослими. Однак це, найімовірніше, можна пояснити проявом механізму психологічного зараження або наслідування, який не тотожний співпереживанню, емпатії. Маючи недостатній соціальний і пізнавальний досвід, дитина ще не здатна поставити себе повною мірою на місце іншої людини. Дитина не стільки входить у становище іншої людини, як просто приписує іншій людині свої власні мотиви. Дитина не так співчуває іншому індивіду, як, найімовірніше, відчуває себе цим іншим.

Цей феномен можна пояснити тим, що психологи, за визначенням Ж. Піаже, називають егоцентризмом дитячого мислення.

Мається на увазі, що дитина не здатна поставити себе на місце іншої людини, прийняти її точку зору, роль. Такий дитячий егоцентризм не варто ототожнювати з егоїзмом, тому що власне “Я” дитини на цій стадії розвитку ще не усвідомлене і не протиставлене “іншому”.

Словникова робота: позиція особистості в групі, конформізм, конформність, мотивація групового членства, рольова поведінка групи, нормативний вплив групової більшості.

Питання та завдання для самоконтролю

1. Вікові етапи формування окремих особистісних характеристик, формування соціального характеру.
2. Проблема шкільної дезадаптації, особливості дослідження, шляхи її усунення.
3. Проблема соціально-психологічної адаптації особистості в новому соціальному середовищі на початковому етапі — етапі входження.

Творчі завдання

1. Запропонуйте ситуацію, яка проілюструє наявність внутрішньогрупового конфлікту у шкільному класі, наведіть можливі варіанти вирішення цього конфлікту. Визначте можливі причини виникнення цього конфлікту.
2. Визначте ступінь згуртованості групи та вплив лідерів на більшість групи.
3. Складіть порівняльну таблицю ознак лідерства шкільного класу, який ви досліджуєте.
4. Рольова гра: уявіть шкільний клас як успішну бізнес-структуру, школярі в ролі працівників дають відгуки на своє керівництво (викладачів). Визначте закономірності успішності керівництва.

Теми рефератів

1. Процес ускладнення та індивідуалізації спілкування в шкільному віці.
2. Проблема соціально-психологічної адаптації особистості в новому соціальному середовищі на початковому етапі — етапі входження.
3. Поняття “адаптація”, “преадаптація”, “патологічна адаптація”.
4. Формальна структура шкільного класу.

Література: основна [3; 4; 28–30];
додаткова [30; 31; 36; 38; 39]

Тема 10. Дослідження антропометричних та інтелектуальних показників розвитку школярів

Поняття психологічної готовності дитини до навчання в школі. Проблема психологічної готовності до школи. Розвиток психіки школяра.

Методичні вказівки

Розвиток мислення у молодших учнів полягає в якісній зміні практично-дійового, конкретно-образного і понятійно-теоретичного мислення; в удосконаленні процесу й результату аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення та абстрагування; у формуванні нових умінь та навичок розумової діяльності. Мислення в молодших школярів розвивається на основі досягнень їх інтелектуального розвитку

в дошкільні роки, а також під впливом шкільного навчання. Навчання, його зміст та методи в розвитку мислення в учнів початкових та старших класів.

Розвиток уваги і пам'яті у молодших і старших школярів.

Опис психодіагностичних методик: методика запам'ятовування десяти слів (розроблена О. Р. Лурією), методика “Піктограми” (за О. М. Леонт'євим), методика вивчення переключення уваги за таблицею Шульге.

Питання та завдання для самоконтролю

1. Модель розвитку психічних функцій дитини та особистості у процесі навчання.
2. Діяльнісно-творчий підхід у навчанні дітей.
3. Напрями співпраці психолога з питань діагностики та розвитку здібності школяра.

Творчі завдання

Проведіть емпіричне дослідження спрямованого на вивчення розвитку психічних функцій дитини під час вивчення іноземної мови шляхом інтенсифікації всіх задіяних у процесі навчання психічних процесів. Дослідження має складатися з двох етапів: констатуючого експерименту – визначення ступеня розвитку психічних функцій до початку навчання та формуючого експерименту – перевірки ступеня розвитку психічних функцій після навчання.

Для свого дослідження використовуйте запропоновані методики.

Теми рефератів

1. Корекційно-розвивальні заняття з молодшими школярами.
2. Визначення стадії інтелектуального розвитку школяра.

Література: основна [9–11; 17];
додаткова [38–41]

Тема 11. Перші шкільні труднощі: проблема шкільного невстигання

Корекція психологічної готовності дітей до школи.

Значення другої сигнальної системи.

У структурі психологічної готовності прийнято виділяти такі компоненти (за даними Л. А. Венгер, А. Л. Венгер, В. В. Холмовської, Я. Л. Коломінського, Е. А. Пашко та ін.).

1. Особистісна готовність. Включає формування в дитини готовності до прийняття нової соціальної позиції — статусу школяра, який має свої права та обов'язки. Це ставлення дитини до школи, навчальної діяльності, вчителів, самої себе:

- мотиваційна сфера. Школа приваблює не лише зовнішніми сторонами, а й можливістю отримувати нові знання, що передбачає розвиток пізнавальних інтересів;
- розвиток емоційної сфери дитини.

До початку навчання в дитини повинна бути досягнена порівняно добра емоційна стійкість.

2. Інтелектуальна готовність дитини до школи:

- наявність кругозору, запасу конкретних знань;
- диференційне сприйняття;
- аналітичне мислення (здатність визначати основні ознаки і зв'язки між явищами, здатність відтворити зразок);
- раціональний підхід до дійсності (послаблення ролі фантазії);
- логічне запам'ятовування;
- інтерес до знань, процесу їх отримання за рахунок додаткових зусиль;
- оволодіння на слух розмовною мовою;
- розвиток тонких рухів руки і зорово-рухових координацій.

3. Соціально-психологічна готовність до шкільного навчання:

- формування в дітей якостей, завдяки яким вони могли б спілкуватися з іншими дітьми, вчителем;
- володіння гнучкими способами встановлення взаємостосунків з іншими дітьми;
- вміння поступатися та захищатися.

Для визначення готовності дитини до школи проводяться групові та індивідуальні психодіагностичні дослідження, а саме:

- рівня інтелектуального розвитку;
- розвитку тонкої моторики руки;
- координації рухів рук і зору;
- вміння дитини малювати за зразком;
- розвиток довільності.

Методики корекції:

- методика “Графічний диктант” (Д. Б. Ельконін).

Програма корекції готовності до школи:

- I. Розвиток тонкої моторики руки.
- II. Тренування концентрації та переключенню уваги.
 1. Завдання за типом коректурних проб (картинки).
 2. Коректурні проби (5 хв.).
 3. Пошук чисел за таблицями Шульге (5 таблиць).
 4. Написання слова навпаки (парта – атрап).
- III. Розвиток уваги, пам'яті, мислення.
 1. Порівняння:
 - за однією ознакою (розмір, колір, форма);
 - за двома ознаками;
 - за трьома ознаками.
 2. Знаходження відмінностей.
 3. Проходження лабіринтів.
 4. Робота з кольоровими матрицями Равена.
 5. Об'єднання в групи предметів (фрукти, овочі, одяг, меблі, тварини).
 6. Виділення четвертого зайвого:
 - на картинках;
 - у поняттях.
 7. Знаходження деталей, яких не вистачає, і доповнення до цілого (за Векслером).
 8. Складання картинок (кількість частин збільшується).
 9. Серії “Вчимося думати”.
 10. Конструювання мозаїк, наборів.
 11. Складання розповідей за серією сюжетних картинок.

Питання та завдання для самоконтролю

1. Внутрішкільні і позашкільні критерії продуктивності навчально-виховної роботи в школі.
2. Напрями співпраці психолога з питань діагностики та розвитку здібності школяра.
3. Корекційно-розвивальні заняття з молодшими школярами.
4. Напрями співпраці психолога з питань діагностики та розвитку здібності школяра.

Творчі завдання

1. Проведіть бесіду з вчителем молодшого класу з метою визначення невстигаючих учнів. Спробуйте визначити причини невстигання та можливі шляхи вирішення.
2. Рольова гра: визначте можливі причини невстигання у дітей різного віку.
3. Розробіть та проведіть бесіду з підлітком, який значно погіршив показники у навчанні у пубертатний період. Визначте та проаналізуйте можливі варіанти поведінки підлітка і поліпшення ситуації. Проведіть цю бесіду у формі рольової гри.

Теми рефератів

1. Принцип комунікативності та психологічні основи інтенсифікації у процесі навчання школярів.
2. Процес ускладнення та індивідуалізації спілкування в шкільному віці.
3. Характеристика пубертатного віку та його вплив на процес навчання. Способи вирішення конфліктів, які заважають навчанню, та можливі варіанти їх усунення.

Література: основна [5–8; 15; 25; 26];
додаткова [40–42]

ПИТАННЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЮ

1. Навчально-виховний процес як спілкування поколінь, типів культури, форм суспільного досвіду.
2. Внутрішньошкільні і позашкільні критерії продуктивності навчально-виховної роботи в школі.
3. Загальні тенденції становлення соціальної поведінки дітей і підлітків.
4. Вікові етапи формування окремих особистісних характеристик, формування соціального характеру.
5. Сімейна соціалізація і формування базисних характеристик особи.
6. Суперечності шкільного існування соціальних ролей і діалектика соціального становлення особи.
7. Соціодинаміка шкільного класу.
8. Соціальна роль та особистісні ресурси індивіда.
9. Місце психології груп у соціальній психології.
10. Головні ознаки групи.

11. Основні параметри шкільного класу.
12. Фактори групової динаміки.
13. Соціально-психологічні явища в малих групах.
14. Поняття “конформність”, “конформізм” та “нонконформізм”.
15. Поняття про інтеракціоністську модель групового впливу.
16. Психологічні засади процесу навчання.
17. Психічний зміст проблем дитячого мислення.
18. Психологія засвоєння.
19. Психічні процеси, які задіяні у процесі навчання.
20. Психологічний контакт зі шкільним класом.
21. Визначення стадії інтелектуального розвитку дитини.
22. Коефіцієнт інтелектуальності школяра.
23. Розумовий розвиток школяра. Етапи розумового розвитку.
24. Розвиток мислення, уваги у дітей шкільного віку.
25. Розвиток мовлення, пам'яті у дітей шкільного віку.
26. Принципи розвитку особистості.
27. Конформна поведінка.
28. Рівні конформної поведінки людини.
29. Корекція психологічної готовності дітей до школи.
30. Корекція типів невстигання у навчанні учнів початкових класів.
31. Рання профілактика педагогічної занедбаності учнів.
32. Соціально-психологічна готовність до шкільного навчання.
33. Корекція типів невстигання у навчанні учнів.
34. Типологія дітей з труднощами в навчанні.
35. Діти з розладами регуляції навчальної діяльності.
36. Діти з відставанням в інтелектуальному розвитку та достатніми передумовами навчання.
37. Діти зі зниженою навчальністю.
38. Розвиток довільності уваги у школярів.
39. Корекційно-розвивальні заняття із молодшими школярами.
40. Розвиток сприймання та орієнтування в просторі у школярів.
41. Проблема шкільної дезадаптації, особливості дослідження, шляхи її усунення.
42. Напрямки роботи психолога з невстигаючими учнями.
43. Робота шкільного психолога з учнями початкових класів та підлітками.
44. Багатоаспектні мотиваційні проблеми.
45. Поліпшення групових відносин у шкільному класі.
46. Виховання і навчання як форми психічного розвитку школяра.

47. Основні положення про взаємозв'язок психічного розвитку і виховання П. П. Блонського, Л. С. Виготського, П. Я. Гальперіна, В. В. Давидова, О. В. Запорожця, Г. С. Костюка, О. М. Леонтєва, О. Р. Лурія.
48. Розвиток теорії підліткового віку: гіпотези, думки, відкриття.
49. Напрями співпраці психолога з питань діагностики та розвитку здібності школяра.
50. Програма корекції готовності до школи.
51. Розвиток уваги і пам'яті у молодших і старших школярів.
52. Дослідження нормативного впливу групової більшості; експерименти М. Шерифа, А. Аша.
53. Основні параметри групи: композиція класу, система ролей у класі, структура класу.
54. Суспільний контекст сучасних вітчизняних педагогічних систем (Макаренка, Сухомлинського, Шацького, представників "педагогіки співробітництва" та ін.).
55. Етапи соціалізації дітей і підлітків.
56. Взаємозв'язок таких понять у загальній психології, як індивід, людина, особистість, індивідуальність, суб'єкт.
57. Основні напрями дослідження шкільного класу.
58. Методика оцінювання психологічної атмосфери в колективі Ф. Фідлера та її аналіз.
59. Характеристика компонентів агитюду.
60. Основні підходи до вивчення міжособистісного конфлікту.
61. Фактори, що впливають на процес згуртованості групи.
62. Модель розвитку психічних функцій дитини та особистості у процесі навчання.
63. Діяльнісно-творчий підхід у навчанні дітей.
64. Співвідношення виховання та навчання школярів.
65. Напрями співпраці психолога з питань діагностики та розвитку здібності молодшого школяра.
66. Поняття "психогігієна стосунків" у шкільному класі.
67. Процес входження учня в новий для нього класний колектив.
68. Проблеми ефективності шкільного колективу.
69. Дослідження соціально-психологічної адаптації школяра.
70. Поняття "адаптивної здатності".
71. Процес ускладнення та індивідуалізації спілкування в шкільному віці.
72. Проблема соціально-психологічної адаптації особистості в новому соціальному середовищі на початковому етапі — етапі входження.

73. Поняття “адаптація”, “преадаптація”, “патологічна адаптація”.
74. Формальна структура шкільного класу.
75. Характеристика психологічних основ засвоєння інформації школярами.
76. Методика діагностики соціально-психологічних установок особистості в мотиваційно-потребнісній сфері О. Ф. Потьомкіної.
77. Соціометричний метод та його аналіз, підготовка та особливості проведення.
78. Особливості застосування схеми спостереження О. Залужного у дослідженні шкільного класу.
79. Принцип комунікативності та психологічні основи інтенсифікації у процесі навчання школярів.
80. Умови усунення групових конфліктів у шкільному класі.

ТЕМИ КОНТРОЛЬНИХ РОБІТ

1. Соціометричний підхід при вивченні внутрішньогрупових стосунків у шкільному класі.
2. Стратометрична концепція групової активності А. В. Петровського.
3. Внутрішкільні і позашкільні критерії продуктивності навчально-виховної роботи в школі.
4. Характеристика психологічних основ засвоєння інформації школярами.
5. Напрями співпраці психолога з питань діагностики та розвитку здібності школяра.
6. Дослідження соціально-психологічної адаптації школяра.
7. Етапи соціалізації дітей і підлітків.
8. Основні параметри групи: композиція класу, система ролей у класі, структура класу.
9. Виховання і навчання як форма психічного розвитку школяра.
10. Особливості застосування аутосоціометричного методу у роботі практичного психолога.
11. Методика оцінювання психологічної атмосфери в колективі Ф. Фідлера та її аналіз.
12. Суспільний контекст сучасних вітчизняних педагогічних систем (Макаренка, Сухомлинського, Шацького, представників “педагогіки співробітництва” та ін.).
13. Робота шкільного психолога з учнями початкових класів та підлітками.

14. Основні положення про взаємозв'язок психічного розвитку і виховання П. П. Блонського, Л. С. Виготського, П. Я. Гальперіна, В. В. Давидова, О. В. Запорожця, Г. С. Костюка, О. М. Леонтєва, О. Р. Лурія.
15. Виховання і навчання як форма психічного розвитку школяра.
16. Аналіз теоретичних підходів до вивчення шкільного класу.
17. Корекційно-розвивальні заняття з молодшими школярами.
18. Визначення стадії інтелектуального розвитку школяра.
19. Загальні тенденції становлення соціальної поведінки дітей і підлітків.
20. Вікові етапи формування окремих особистісних характеристик, формування соціального характеру.
21. Проблема шкільної дезадаптації, особливості дослідження, шляхи її усунення.
22. Психологічні засади процесу навчання.
23. Основні параметри шкільного класу.
24. Проблема соціально-психологічної адаптації особистості в новому соціальному середовищі на початковому етапі — етапі входження.
25. Корекційно-розвивальні заняття з молодшими школярами

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

Основна

1. Агеев В. С. Межгрупповое взаимодействие: Социально-психологические проблемы. — М.: Изд-во МГУ, 1990. — 240 с.
2. Алифанов С. А. Основные направления анализа лидерства // Вопр. психологии. — 1991. — № 33. — С. 90–98.
3. Андреева Г. М. Социальная психология. — М.: Аспект-пресс, 2000. — 376 с.
4. Балл Г. А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности // Вопр. психологии. — 1989. — № 1. — С. 73–75.
5. Бельский В. Ю. Социология: Учебник / В. Ю. Бельский, А. А. Беляев, Д. Г. Лощаков; Под ред. Д. Г. Лощакова. — М.: ИНФРА-М, 2002. — 304 с.
6. Дубровина И. В. Школьная психологическая служба. — М., 1991.
7. Буянов М. И. Ребенок из неблагополучной семьи. — М., 1988.
8. Власенко В. В. Вчителі — учні: психологія взаємних оцінних ставлень. — К., 1995.

9. *Выготский Л. С.* История развития высших психологических функций. — М., 1983.
10. *Выготский Л. С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / *Вопр. психологи.* — 1966.
11. *Гальперин П. Я. и др.* Актуальные проблемы возрастной психологии. — М., 1981.
12. *Давыдов В. В., Маркова А. К.* Концепция учебной деятельности школьников. — М., 1981.
13. *Давыдов В. В.* Генезис и развитие личности в детском возрасте. — М., 1992.
14. *Гильбух Ю. З.* Темперамент и познавательные способности школьников. — К.: Ин-т психологии АПН Украины, 1985.
15. *Гурова Р. Г.* Социологические проблемы воспитания. — К.: Педагогика, 1981.
16. *Десеев Л.* Психология малых групп. — М., 1979.
17. *Диагностика* умственного развития школьников / Под ред. Л. В. Венгера, В. В. Холмовеской. — М.: Педагогика, 1978.
18. *Журнал для батьків // В. А. Чорнобровник.* Труднощі, які виникають у першокласників.
19. *Закутская Л. И.* Процесс адаптации учащегося при переводе его в новый ученический коллектив городской школы. — К., 1988.
20. *Зотова О. И., Кряжева И. К.* Методы исследования социально-психологических аспектов адаптации личности / *Методология и методы социальной психологии.* — М., 1971.
21. *Коломинский Я. Л.* Психологическая структура классного коллектива. — Минск: Нар. асвета, 1969.
22. *Коломинский Я. Л.* Социальная психология школьного класса. — Минск, 1997. — 240 с.
23. *Костюк Г. С.* Вікова психологія. — 1976.
24. *Костяшкин Э. Г., Сидон Л. М.* К вопросу о показателях, характеризующих развитие общеобразовательной школы // *Прогнозирование социальных процессов.* — М., 1981. — С. 54–59.
25. *Корнев М. Н.* Подросток в замкнутом круге общения. — М., 1997.
26. *Кулагина И. Ю.* Возрастная психология. (Развитие ребенка от рождения до 17 лет.) — М., 1997.
27. *Леонтьев А. Н.* К теории развития психики ребенка. — М., 1983.
28. *Лешенко М. П.* Сучасні зарубіжні концепції естетичного виховання // *Педагогіка і психологія.* — 1996.
29. *Максименко С. Д.* Основи генетичної психології. — К., 1998.

30. *Мухина В. С.* Шестилетний ребенок в школе. — М.: Просвещение, 1981.
31. *Мир детства.* (Младший школьник) // Педагогика. — 1988.
32. *Осинов В. Г.* Социально-философский анализ современной концепции непрерывного образования. — Ереван, 1989.
33. *Парыгин Б. Д.* Основы социально-психологической теории. — М., 1971.
34. *Рабочая книга школьного психолога* / Под ред. И. В. Дубровской. — М.: Просвещение, 1991.
35. *Скрипченко О. В.* Психічний розвиток учнів // Рад. школа. — 1984.
36. *Скоморський Б. І.* Зміст роботи шкільного психолога. — К., 1994.
37. *Турченко В. Н., Борисова Л. Г.* Социально-педагогические проблемы учительского труда. — М., 1975.

Додаткова

38. *Федоров В.,* Психологічний тезаурус і стиль педагогічної діяльності. — К-Подільський: Абетка-Нова, 2002.
39. *Худик В. Г.* Диагностика детского развития: Метод исследования. — К., 1992.
40. *Юрченко З. В.* Практична психологія в школі. — К., 1994.
41. *Эриксон Э. Т.* Детство и общество. — М., 1996.
42. *Эфендиев А.* Социальная природа и факторы воспитания. — М., 1983.
43. *Хрестоматия* по возрастной и педагогической психологии. — М., 1981.
44. *Филипов Ф. Р.* Социология образования. — М., 1980.
45. *Фрейд З.* Введение в психоанализ: Лекции. — М., 1989.

ЗМІСТ

Пояснювальна записка.....	3
Тематичний план дисципліни “Психологія шкільного класу”.....	4
Зміст самостійної роботи з дисципліни “Психологія шкільного класу”.....	5
Питання для самоконтролю.....	63
Теми контрольних робіт.....	66
Список літератури.....	67

Відповідальний за випуск *А. Д. Везеренко*
Редактор *М. В. Дроздецька*
Комп’ютерне верстання *А. М. Голянда*

Зам. № ВКЦ-4433

Формат 60×84/16 . Папір офсетний.

Друк ротатійний трафаретний. Наклад 50 пр.

Міжрегіональна Академія управління персоналом (МАУП)

03039 Київ-39, вул. Фрометівська, 2, МАУП

ДП «Видавничий дім «Персонал»

03039 Київ-39, пр. Червонозоряний, 119, літ. ХХ

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру