

Кияновський А.О.

ДОВІДНИК З ПЕДАГОГІЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Методичний посібник

*Збірник перекладено
Заслуженим вчителем України
Баденко Вірою Миколаївною*

Дніпро
«Середняк Т.К.»
2024

УДК: 159.922:37.015.3
К57

Кияновський А.О.

К57 Довідник з педагогічної психології. Друге видання:
[Методичний посібник.] – Дніпро: Середняк Т.К.,
2024, – 112 с.

ISBN 978-617-8489-57-1

Друкується за рішенням науково-методичної ради Херсонської середньої школи гуманітарної праці (протокол №21 від 07.11.2005р.)

Рекомендовано до друку Лабораторією гуманізації навчання і виховання АПН України (протокол № 22 від 18.11.2005 р.)

Автор: Кияновський А.О. – кандидат педагогічних наук, заслужений працівник освіти України, директор Херсонської середньої школи гуманітарної праці.

Рецензенти:

Голобородько Є.П. – член-кореспондент АПН України, доктор педагогічних наук, професор Херсонського державного університету.

Пустовіт Г.П. – доктор педагогічних наук, учений секретар відділення теорії та історії педагогіки АПН України.

Цей довідник містить низку конкретних психологічних рекомендацій щодо організації навчання та педагогічного спілкування, здійснення індивідуального та диференційованого підходу в навчанні, за способами вирішення педагогічних конфліктів.

Це видання адресоване студентам педагогічних спеціальностей та вчителям. Невеликий обсяг довідника робить його дуже зручним у повсякденній роботі та під час підготовки до іспитів.

© Кияновський А.О., 2024

ПЕРЕДМОВА

Успішність навчання та виховання учнів у Школі гуманітарної праці визначається професійною підготовкою вчителя.

У 1997 році я написав довідник з педагогічної психології, який учителі та вихователі нашого закладу в рукописному варіанті використовували у своїй підготовці до обов'язкового заліку, бо вважав, що в авторській школі успіх кожного учня визначається ґрунтовними знаннями педагогів із психології.

2006 року довідник виданий тиражем 2000 екземплярів, адже багатьом, особливо студентам, які цікавилися педагогічною психологією, було дуже зручно користуватися коротким викладом необхідних знань.

Глибокі знання з дитячої психології дозволяють учителям та вихователям ефективно допомагати дитині долати труднощі в навчанні, спілкуванні як з однолітками, так і дорослими, що і робить педагога справжнім майстром у навчально-виховному процесі.

Учитель, який працює з учнем на уроці, у позаурочній діяльності, спілкується з батьками та оточенням вихованців, має кращі можливості для вивчення та допомоги вирішення проблем, які виникають у дитини, ніж психологи, які працюють за межами освітніх закладів.

Робота з підвищення рівня психологічних знань, методик їх дослідження в навчально-виховному процесі спонукала мене до необхідності систематизувати довідник і коротко викласти для педагогів авторської школи – Школи гуманітарної праці – основи педагогічної психології в зручній формі.

Глава 1. ПСИХОЛОГІЯ УЧНІВ

1.1. Особистість. Структура особистості у вітчизняній та зарубіжній психології

Особистість – найнеоднозначніше поняття в психології. Існує близько 54 визначень поняття особистості. Особистість вивчається багатьма науками в різних аспектах:

- політекономія вивчає особистість у системі виробничих відносин;
- соціологія аналізує особистість як члена соціальних і демографічних груп;
- етика розглядає особистість як носія моральних переконань;
- для педагогіки особистість - це об'єкт навчання і виховання;
- психологія вивчає закономірності розвитку і формування особистості.

В історії дослідження особистості виділяють 3 періоди:

1. Філософсько- літературний (від робіт давніх мислителів до початку ХІХ століття).

2. Клінічний (до початку ХХ століття) - дослідження особистості лікарями- психіатрами з метою лікування. При цьому не тільки ставився діагноз і давався медичний висновок, але й робилися загальнонаукові висновки про природу людської особистості, закономірності її розвитку.

3. Експериментальний- дослідження особистості професійними психологами. До цього періоду вони звертали увагу на дослідження пізнавальних процесів і стану людини. З метою отримання точних даних було введено обробку результатів, почали розроблятися надійні та валідні тести для оцінки особистості.

Перші тлумачення особистості були досить широкими. Вони включали все, чим і в чому визначається людина: біологію, психологію, майно, поведінку, культуру тощо.

У клінічний період тлумачення були звужені до особливостей особистості, які виявляються у хворої людини. Ці особливості є і в здорових людей, але вони помірно виражені.

Експериментальний період збігся з кризою в психології, яка проявилася в тому, що психологія не могла пояснити цілісні поведінкові акти. Різні сторони особистості не зводилися в одне ціле.

Експериментальні дослідження були розпочаті за кордоном Г. Айзенком, Р. Коттелом.

З усіх визначень щодо особистості, на наш погляд, найбільш вдалим є визначення Г.Оллпорта, засновника теорії рис: особистість є індивідуально своєрідна сукупність психофізіологічних систем, що формується за життя – рис особистості, якими визначаються своєрідне мислення та поведінка для конкретної людини.

Особистість не тотожна поняттю людина.

Особистість – це громадська людина, сутність якої складає розвинена свідомість, здатна до діяльності та громадських відношень, яка активно реалізує ці здібності.

Особистість – поняття біосоціальне (синтез біологічного і соціального).

Біологічне – усе, що обумовлено інстинктивною програмою, генетично (будова головного мозку, прямоходіння, відчуття, емоції тощо).		
	Особистість	
Соціальне – усе, що обумовлено суспільством, діяльністю, творчістю (мовлення, логічне мислення, творчість, воля тощо).		

У психології існує поділ понять «людина», «індивід», «суб'єкт діяльності», «індивідуальність» і «особистість». Отже, не можна зводити ці поняття до одного, хоча особистість – це і людина, й індивід, і суб'єкт. Правда, лише з погляду

«включеності людини в суспільні відносини. Особистістю не народжуються – особистістю стають. І це не пасивний результат, а результат діяльності. Поняття «людина» – родове поняття (діти до 3-х років, психічно хворі люди, «дитина-мауглі» – це людина, але не особистість, **бо** відсутня свідомість). Отже, ці поняття близькі, але не тотожні.

Існують різноманітні теорії, що пояснюють *структуру особистості*. Зупинимось на двох найбільш цілісних.

У вітчизняній психології найбільш поширена структура особистості за К. Платоновим, у відповідності з якою можна виділити 4 основні частини:

1. Біологічна (типологічні властивості, статеві та вікові особливості).
2. Психологічна (індивідуальні властивості окремих психічних процесів, які формуються в процесі соціального життя).
3. Соціальний досвід (знання, уміння та навички, придбані в ході формування особистого досвіду).
4. Спрямованість (відносини і моральні риси особистості).

Із світових теорій особистості отримала визнання психоаналітична теорія (З. Фрейд), за якою особистість визначається трьома складовими: «Воно», «Я», «Понад – Я».

1. Несвідоме («Воно») – основа особистості, джерело біологічної потреби і сексуальної активності. Містить біологічний досвід, успадкований від тварин, або витіснені несприятливі події життя. Впливає на поведінку людини.

2. Свідомість («Я») – регулятор відносин особистості та суспільства, внутрішньоособистісних проблем. Самосвідомість людини, оцінка своєї особистості та поведінки.

3. Надсвідомість («Понад – Я») – совість, носій моральності, цензор поведінки. Результат впливу суспільства на свідомість та підсвідомість.

Прагнення, обумовлені «Воно», найчастіше вступають у конфлікт з вимогами, (висунутими «Понад- Я»; вони

вирішуються за допомогою «Я». Цей процес супроводжується негативними переживаннями. Щоб позбутися цих переживань, «Я» виробляє захисні механізми.

- 1) заперечення – людина не визнає в собі негативні якості;
- 2) пригнічення – пригнічуються думки та бажання, які суперечать моральним цінностям, прийняті людиною (наприклад, невимовне забування);
- 3) раціоналізація – виправдання вчинків, що суперечать моральним нормам (наприклад, бити дитину заради його ж блага);
- 4) проєкція – приписування своїх негативних якостей іншим людям.

Кожна зі згаданих теорій підсумовує положення певної наукової школи, тому не можна говорити, що якась із них має «монополію на істину».

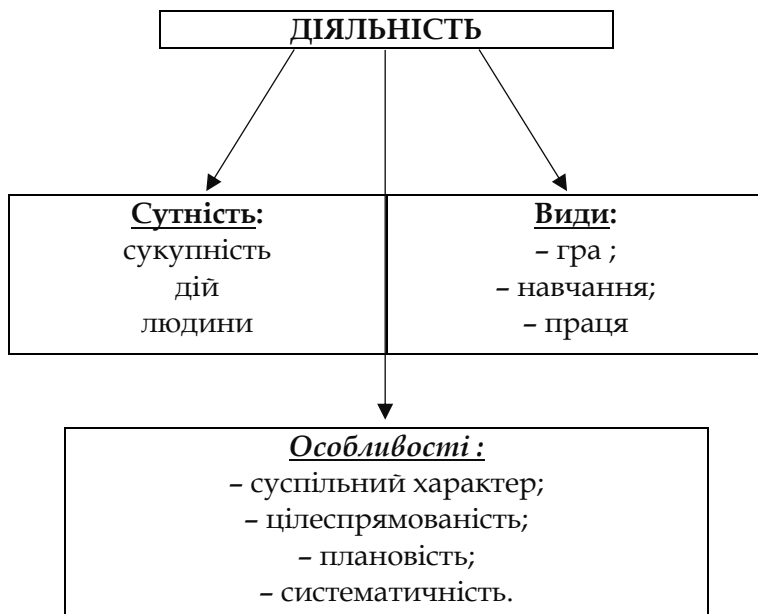
1.2. Концепція діяльності. Провідна діяльність.

Діяльність виникла в історії одночасно з виникненням свідомості та особистості. Ці явища взаємопов'язані та взаємозалежні: особистість формується і розвивається тільки в процесі діяльності;

Діяльність – процес взаємодії людини з оточуючим світом. Причому цей процес активний і свідомо регульований.

Діяльність – сукупність дій людини, направлених на задоволення її потреб та інтересів.

Діяльність людини носить суспільний характер.



Гра – вид діяльності в умовних ситуаціях, направлених на засвоєння суспільного досвіду.

Навчання – процес постійного оволодіння знаннями, навичками, уміннями, необхідними для здійснення трудової діяльності.

Праця – діяльність , направлена на створення суспільно корисного продукту, що задовольняє матеріальні чи духовні потреби людей.

У процесі розвитку людини відбувається становлення і розвиток усіх основних видів діяльності. При цьому на кожному етапі розвитку виділяється діяльність, що має найбільший вплив на психічний розвиток індивіда в певному періоді. Вона визначає новоутворення віку.

Ознаки провідної діяльності:

1. У формі цієї діяльності виникають і всередині її диференціюються нові види діяльності.

2. У ній формуються і перебудовуються приватні психічні процеси.

3. Від неї залежать зміни в особистості дитини, які спостерігаються в певному віці.

ПЕРІОД	ПРОВІДНА ДІЯЛЬНІСТЬ
1. Дитинство	Безпосередньо-емоційне спілкування
2. Раннє дитинство	Предметна діяльність (оволодіння способами дій з предметами)
3. Дошкільний	Рольова гра, у якій відбувається орієнтація в загальних сенсах людської діяльності
4. Молодший шкільний	Навчальна діяльність (відбувається засвоєння нових знань, умінь та навичок, формування інтелектуальної, пізнавальної сфери).
5. Підлітковий	Спілкування (інтимно-особистісні стосунки з товаришами на основі певних моральних норм)
6. Юнацький	Навчально-професійна

Кожен тип діяльності робить свій внесок у загальний розвиток дитини, тому всі її види повинні бути послідовно реалізовані. Українці шкідливо штучно стимулювати перехід дитини на наступний щабель розвитку: будь-яка наступна діяльність повинна формуватися на основі попередньої, бо «дитина, яка не дограла – це поганий учень».

Будь-яка діяльність має певну структуру. До основних складових діяльності належать дії та операції.

Дії – це частина діяльності, що має цілком самостійну, усвідомлену людиною мету (наприклад, у пізнавальній діяльності – читання книги, у трудовій діяльності – пошук інструментів, розробка проєкту).

Операції – це спосіб здійснення дій.

Скільки є різних способів виконання дій, стільки можна виділити і різних операцій (наприклад, різні люди запам'ятовують інформацію і пишуть по-різному, тобто дії з написання тексту або запам'ятовування матеріалу вони здійснюють за допомогою різних операцій).

Дослідження вітчизняних психологів Л.С. Виготського, О.М. Леонтьєва, П.Я. Гальперіна) показали, що розумові дії формуються спочатку як зовнішні, предметні і поступово переносяться у внутрішній план.

Переведення зовнішньої дії у внутрішній план називається *інтеріоризацією*.

Розглянемо це на прикладі: дитина вчиться рахувати. Спочатку вона рахує палички, складаючи їх разом. Потім настає час, коли палички стають непотрібними, оскільки рахунок перетворюється на розумову дію, абстраговану від самих предметів та зовнішньої дії. Об'єктом оперування стають слова і числа. Поступово дитина накопичує розумові дії, які в сукупності складає розумову діяльність.

Оволодіння розумовою діяльністю призводить до того, що перш ніж приступати до зовнішньої діяльності, спрямованої на досягнення бажаної мети, людина виконує дії в розумі, оперуючи образами та мовленнєвими символами. Зовнішня діяльність в цьому випадку готується і протікає на основі виконаної розумової діяльності.

Реалізація розумової дії зовні, у вигляді дій з предметами називається *екстеріоризацією*.

Процес засвоєння знань і формування дій проходить 6 етапів (за П.Я.Гальперіним):

1. Попереднє ознайомлення з метою дії, мотивації.

2. Складання схеми орієнтовної основи дій (ООД). Учням показують, як і в якому порядку виконуються операції (орієнтовна, виконавча, контрольна частина дій). Але це ще не дія, а тільки ознайомлення з нею та умовами її успішного виконання. Отже, виділяється найважливіше та будується абстрактна модель.

3. Формування дій у матеріальному (матеріалізованому) вигляді. Дії виконуються в зовнішній, матеріальній формі з розгортанням усіх операцій, що в них входять. На цьому етапі не повинно бути великої кількості однотипних завдань, оскільки дія не повинна ні скорочуватися, ні автоматизуватися.

4. Формування дії як зовнішньомовленнєвої (зовнішнє гучне мовлення). Усі ці елементи дій представлені в зовнішньому мовленні, дія проходить подальше узагальнення, але залишається ще не автоматизованим, не скороченим..

5. Формування дії в мовленні про себе. Дія виконується беззвучно і без прописування- промовляння подумки.

6. Формування дії у внутрішньому мовленні. Зрозумілі операції пропускаються, відбувається згортання процесів. Дія дуже швидко стає автоматичною.

Етапи відбуваються без зовнішніх **опор** – оперують образами.

Слід особливо підкреслити відмінності між розумінням того, як робити, і можливістю зробити це. У практиці навчання часто вважається, якщо учень зрозумів, значить, він навчився і мета досягнута.

Фактично засвоєння дії відбувається лише через виконання цієї дії самим учнем, а не шляхом лише спостереження за діями інших людей, тому в теорії поетапного формування розумових дій після етапу засвоєння орієнтовної основи дій є ще чотири, де пропонована дія виконується одним учнем.

Формування дій відразу в згорнутому вигляді неефективне для навчання. У скороченому вигляді дія функціонує лише, коли має можливість відновити його в розгорнутому вигляді.

Глава 2. НАВЧАННЯ ТА РОЗВИТОК

2.1. Роль спілкування в розвитку дитини

Однією з найважливіших форм взаємодії людей є спілкування.

Спілкування - це багатоплановий процес розвитку контактів між людьми, що породжується потребою спільної діяльності.

Спілкування як взаємодія є в усіх живих істот, але в людини воно усвідомлено та опосередковано мовленням.

ЗМІСТ Інформація, яка передається від одного учасника спілкування до іншого
МЕТА Те, заради чого виникає цей вид активності
ЦІЛІ = у тварин не виходять за рамки біологічних потреб; = у людини навчання, виховання, узгодження дій, встановлення взаємовідносин тощо.
ЗАСОБИ Способи кодування , передачі, переробки та розшифрування інформації, що передається. Інформація може передаватися: = у тварин за допомогою тілесних контактів, на відстані через органи почуттів; = у людини виникли мови та інші знакові системи.

У єдиному процесі спілкування виділяють 3 сторони:

- **комунікативна** – передача та обмін інформацією. Характеризується єдиною системою кодування (мова), однаковим розумінням слів;
- **інтерактивна** – взаємодія партнерів зі спілкування. Завдяки спільній діяльності складається сукупність зв'язків та взаємодій;
- **перцептивна** – взаємосприйняття. Визначає специфічні риси сприйняття співрозмовника: уявлення про наміри, думки, здібності, емоції, установлення.

За допомогою механізмів міжособистісної перцепції людина пізнає себе через інших. До цих механізмів належать:

- пізнання і розуміння людьми один одного (ідентифікація, емпатія, атракція – формування позитивного почуття);
- пізнання себе в процесі спілкування (рефлексія);
- прогнозування поведінки партнера зі спілкування (каузальна атрибуція).

Усю необхідну інформацію дитина отримує через спілкування (спочатку це спілкування в сім'ї, потім у школі, спілкування з однолітками тощо). Тільки в спілкуванні виникають більш-менш стійкі уявлення дитини про саму себе, відбувається формування її «Я» - концепції. Через спілкування (за допомогою провідних видів діяльності) дитина засвоює правила норми людських стосунків, розвиваються потреби, формуються мотиви.

Як відомо, людина – біосоціальна істота (біологічне – дано від природи, соціальне – формується в процесі спілкування з людьми). Саме соціальне середовище дає основний поштовх розвитку людини. Доказом цього є загальновідомий приклад – діти-мауглі, які з різних причин розвивалися поза людським суспільством. Такі діти надалі не навчаються, оскільки втрачено сензитивний період, був відсутній фактор наслідування.

Психологічний розвиток дитини неможливий без спілкування. Воно впливає на розвиток пам'яті, уваги,

мислення, мовлення тощо. В основному спілкування здійснюється за допомогою мовлення, а мовленнєва діяльність людини тісно пов'язана з усіма сторонами людської свідомості. Мовлення – основний фактор психічного розвитку людини, формування її як особистості. Усі психічні процеси (пам'ять, увага, мислення) за допомогою мовлення стають довільними.

Мовленнєва діяльність пов'язана з роботою великих півкуль головного мозку.

Провідним у мовленнєвій діяльності виступає ліва півкуля. На психофізіологічному рівні доведений зв'язок мислення і мовлення (у моменти розумової напруги в людини з'являється підвищена активність голосових зв'язок).

Великий внесок у розвиток цієї теми зробив Л.С. Виготський. Він стверджував, що слово належить як до мови, так і до мислення. Це не ярлик на предметі. Воно завжди характеризує предмет узагальнено і, отже, виступає як акт спілкування.

Л. С. Виготський *створив теорію суспільно-історичного походження вищих психічних функцій людини.*

Ним доведено: розвиток вищих психічних функцій (довільна пам'ять, логічне мислення, мовлення) відбувається лише в спілкуванні. Є зв'язок біологічного та соціального фактора у психічному розвитку дитини.

Спілкування – це зв'язок між людьми, унаслідок якого відбувається вплив однієї людини на іншу.

За допомогою спілкування люди організують різні види практичної та теоретичної діяльності, обмінюються інформацією, досягають порозуміння, виробляють доцільну програму дій, взаємно впливають один на одного. У процесі спілкування формуються, виявляються та реалізуються міжособистісні взаємини.

Спілкування має велике значення в розвитку особистості. Формування особистості неможливе без спілкування. Саме в процесі спілкування засвоюється досвід, накопичуються знання, формуються практичні вміння та навички,

виробляються погляди та переконання. Тільки в процесі спілкування формуються духовні потреби, погляди, характер.

2.2. Сензитивні періоди розвитку особистості

Психічний розвиток людини нерівномірний. Існують вікові періоди, сприятливі для розвитку тих чи інших якостей,- сензитивні періоди розвитку. Згодом ці можливості поступово чи різко слабшають.

Сензитивність ґрунтується на:

- закономірностях органічного дозрівання головного мозку;
- на формуванні деяких психічних якостей на основі вже сформованих.

Сензитивний період – такий період у житті людини, який створює сприятливі умови для формування в неї певних психологічних властивостей та видів поведінки.

Виходячи з основного закону педагогічної психології, за будь-яких навіть найсприятливіших умов навчання та виховання, різні психічні функції не знаходяться на тому самому рівні розвитку. Звідси випливає, що для формування та розвитку кожної психічної властивості є свій специфічний період, коли найрозумніше починати та активно вести навчання і виховання дітей. Наприклад, стосовно мовлення такий період охоплює вік від 1 до 7 років. Для більшості психологічних властивостей та поведінкових особливостей людини можна вказати відповідні сензитивні періоди розвитку.

Молодший шкільний вік сензитивний до навчальної діяльності. Психологічні особливості дітей цього віку, а саме: авторитетність учителя, довірлива старанність,- сприяють підвищенню сприйнятливості, і діти легко вбирають навчання. Їх розумова активність направлена на те, щоб повторити, внутрішньо прийняти, наслідуючи навчальні дії.

Молодші підлітки сензитивні до позанавчальних справ, де вони можуть виявити свої нові можливості. Діти цього віку схильні до спільної діяльності з однолітками. Частіше в них проявляється потреба в самоствердженні.

Старші учні сензитивні до самопізнання, розвитку почуття відповідальності та прагнення керувати собою, збагачення емоційної сфери.

З переходом на новий віковий щабель з'являються новоутворення, які можуть не лише формуватися на основі наявних (тобто надбудовуються), а й витіснити їх.

Головне завдання батьків і педагогів – не прогаяти час, допомогти повністю розкритися індивідуальним властивостям у найбільш сприятливий для цього момент.

Необхідно пам'ятати і про те, що не можна надмірно захоплюватися раннім навчанням дітей: головний мозок дитини повинен дозріти, бути готовий до навчання. Дитині потрібно підготуватися не тільки у фізіологічному, але і в психологічному сенсі.

2.3. Роль середовища та спадковості в розвитку дитини

Розвиток дитини – це об'єктивний процес внутрішньої послідовної кількісної та якісної зміни її фізичних і духовних сил.

Передумовами розвитку є :

- природні властивості організму (будова головного мозку);
- соціальне середовище (дитина росте і розвивається тільки в людському суспільстві);
- навчання та виховання.

Між цими трьома факторами повинна бути оптимальна взаємодія. Тільки за такої умови можна говорити про нормальний розвиток дитини, оскільки жоден із факторів сам по собі не визначає психічного розвитку дитини.

Проблема співвідношення середовища і спадковості в розвитку людини – одна з важливих у психології та педагогіці,

тому що від її правильного рішення залежать можливості навчання і виховання дітей.

В історії розвитку психології ця проблема не нова. Раніше йшлося про генотипову та суспільну обумовленість психіки і поведінки людини. Пошуки практичного вирішення цього питання почалися з появи роботи англійського вченого Ф. Гальтона « Успадкування таланту і характеру» (1865), де вперше був застосований метод близнюків.

Близнюковий метод передбачає одночасне порівняльне дослідження монозиготних (мають ідентичну спадковість) і дизиготних (мають різну спадковість) близнюків.

Датський психогенетик Н. Жуел-Нільсон, досліджуючи 12 пар розлучених близнюків, довів, що існує висока внутрішньопарна схожість у міміці, голосі, ході, але разом з тим виявляються і великі індивідуальні відмінності в психічних процесах та формах поведінки.

Очевидно, розвиток дитини є результатом взаємодії між уродженими особливостями організму та набутим життєвим досвідом. Наприклад, при нормальному процесі розвитку дитина досить швидко засвоює мову. Але необхідно зазначити, що активне мовлення не може бути сформоване раніше 1 року, тобто того віку, коли організм через генетичні чинники досягне певного рівня біологічної зрілості. Жодна дитина, наприклад, не почала ще говорити цілими реченнями раніше однорічного віку.

Сучасний генетик І. В. Равич-Щербо довела, що успадковується не конкретне значення ознаки, а деяка здатність мати цю ознаку. І вже на основі цієї спадково обумовленої норми реакції у взаємодії генотипу та середовища формується певний фенотиповий вираз ознаки.

З усіх людських властивостей мінімальну залежність від генотипу виявляють риси особистості, що виражають ставлення людини до людей та суспільства.

Можна, безперечно, стверджувати, що середовище відіграє значну роль у психічному розвитку людини.

Навіть серед відомих властивостей нервової системи людини немає жодної, яка була б повністю незалежною від впливу середовища.

Вплив середовища, як і вплив спадковості, починає виявлятися вже при народженні дитини. Наприклад, новонароджені діти-близнюки мають не лише спільні риси, а й особливості, що відрізняють їх один від одного. Людина від народження має багато властивостей, які згодом позначаються на її індивідуальності та можуть полегшувати або ускладнювати формування в неї інших рис.

2.4. Соціальна ситуація розвитку

Для кожного віку існує особлива ситуація розвитку, тобто певне співвідношення умов соціальної сфери та внутрішніх умов формування особистості. Взаємодія зовнішніх та внутрішніх факторів породжує типові психологічні особливості, спільні для людей одного віку.

Поняття «соціальна ситуація розвитку» запровадив Л.С. Виготський: « Це особливе поєднання внутрішніх процесів розвитку та зовнішніх умов, типове для кожного вікового етапу» [17]. Вона визначає динаміку розвитку та новоутворення.

Кожний віковий етап характеризується особливим становищем дитини в системі прийнятих у цьому суспільстві відносин. Відповідно до цього життя дітей різного віку заповнене специфічним змістом: особливими взаємовідносинами з оточуючими людьми та особливим видом діяльності, що визначає розвиток дитини на кожному віковому етапі (гра, навчання, праця). На кожному віковому етапі існує також певна система прав, якими користується дитина, та обов'язків, які вона має виконати.

Отже, кожна дитина не залежно від її індивідуального розвитку і ступеню готовності, досягнувши певного віку, виявляється поставленою у відповідне положення (прийняте

в суспільстві на основі тривалого історичного досвіду), яке визначає характер її життя та діяльності на певному віковому етапі.

Для дитини життєво важливо відповідати цим умовам, оскільки тільки в цьому випадку вона може почуватися добре.

2.5. Вікова періодизація

Існують дві різні точки зору на процес розвитку дитини. Прихильники першої дотримуються думки про те, що цей процес неперервний, прихильники іншої – дискретний, тобто в розвитку дитини можна виділити певні періоди.

Д.Б. Ельконін запропонував свою періодизацію розвитку. Він розділив дитинство (період від народження дитини до закінчення школи) на такі 7 періодів:

1. **Дитинство:** від народження до одного року життя.
2. **Раннє дитинство:** від одного року життя до трьох.
3. **Молодший та середній дошкільний вік:** від трьох до чотирьох-п'яти років.
4. **Старший дошкільний вік:** від чотирьох-п'яти до шести- семи років.
5. **Молодший шкільний вік:** від шести- семи до десяти- одинадцяти років.
6. **Підлітковий вік:** від десяти- одинадцяти до тринадцяти-чотирнадцяти років.
7. **Ранній юнацький вік:** від тринадцяти-чотирнадцяти до шістнадцяти-сімнадцяти років.

Кожен віковий період має свої межі, особливості (новоутворення), провідний вид діяльності. Кожен період вимагає свого стилю спілкування з дітьми, застосування особливих методів навчання та виховання.

Перехід від одного етапу розвитку до іншого відбувається за допомогою вікових криз (невідповідність між бажаним та можливим).

Провідна діяльність	Новоутворення
Дитинство	
Емоційне спілкування. Мовлення не для мислення, а для спілкування; дорослий – для задоволення потреб дитини; без дорослого – відставання психологічного розвитку, відбувається лише фізіологічний розвиток.	Формування відчуттів, сприйняття, предметні дії.
Раннє дитинство	
Предметно-маніпулятивна діяльність	Потреба в орієнтуванні, мовлення, система «Я».
Молодший та середній дошкільний вік	
Гра	Формування пам'яті, мовлення, мислення (наочно- образне).
Старший дошкільний вік	
Рольова гра. Її значення: формування соціальних правил, норм, дотримання правил гри.	Заміщення, абстрагування, розвиток уяви.
Молодший шкільний вік	
Освоєння знань, розвиток інтелектуально-пізнавальної функції.	Формування мислення (абстрактно-логічного).
Підлітковий вік	
Навчальна діяльність. Її значення: формування пізнавальних здібностей, відносин дитини з навколишнім світом.	З'являється почуття дорослості – дитина вимагає іншого ставлення до себе, розвивається самосвідомість, професійні інтереси, рефлексія.
Ранній юнацький вік	
Трудова діяльність, інтимно– особистісне спілкування, професійна діяльність.	Становлення світогляду, дитина має в чомусь себе реалізувати.

Концепція Д.Б. Ельконіна отримала подальший розвиток у роботах

Д.І. Фельдштейна, який запропонував більш детальну картину періодизації дитячого розвитку.

Загалом, у розвитку дітей, незалежно від того, у рамках якої періодизації ми його представляємо, існують два досить виражені різкі переходи дитини з одного рівня розвитку на інший: від раннього дитинства – до дошкільного («криза трьох років») та від молодшого шкільного віку – до підліткового («криза підліткового віку»).

2.6. Рушійні сили розвитку

Розвиток особистості стимулюють внутрішні протиріччя, що виникають в її житті. Вони обумовлені її ставленням до оточуючого середовища, успіхами та невдачами, порушеннями рівноваги між індивідом та суспільством. Але зовнішні протиріччя, які набувають навіть конфліктний характер (наприклад, конфлікти між дитиною та батьками), самі по собі ще не сприяють розвитку. Тільки внутрішні суперечності (розбіжність між «хочу» - нові потреби, і «можу» - засоби досягнення) стають джерелом активності особистості. Вони приводять до її розвитку, до потреби виробляти нові методи поведінки.

Отже, рушійними силами психічного розвитку є внутрішні протиріччя між досягнутим рівнем і тим новим змістом, яким дитина опановує (Л.С. Виготський).

Суперечності дозволяються за допомогою діяльності, що призводить до утворення нових властивостей та якостей особистості. Одні протиріччя, долаючи, змінюються іншими. Якщо вони не знаходять свого дозволу, виникають затримки розвитку, кризові явища. А в тих випадках, коли протиріччя належать до мотиваційної сфери особистості, провокуються хворобливі її порушення, психоневрози.

Одним із основних внутрішніх протиріч, яке по-своєму виявляється на різних етапах розвитку особистості, є

розбіжність між новими потребами, що виникають у неї, і досягнутим рівнем оволодіння засобами, необхідними для їх задоволення. У суспільних умовах розвитку особистості перша сторона випереджає іншу.

У розвитку особистості постійно виникають протиріччя між досягнутим рівнем психічного розвитку та способом її життя, місцем, що займає в системі суспільних відносин і виконуваними суспільними функціями. Особистість переростає свій образ життя, і він відстає від її можливостей, не задовольняє її. Особистість, яка розвивається, прагне нового стану, нових видів суспільно значущої діяльності (у школі та поза неї) і в реалізації цих прагнень знаходить нові джерела свого розвитку.

Навчання та виховання сприяють не тільки вирішенню внутрішніх суперечностей, але і їх виникненню. Виховання ставить перед учнем нові завдання, які, усвідомлюючись, приймаються або відкидаються, будучи, у такий спосіб, власне діяльністю. У результаті виникають розбіжності між ними і засобами досягнення, що склалися в дитини, спонукаючи до саморуху.

Отже, у нормі «хочу» завжди має бути більше, ніж «можу». Тільки в цьому випадку відбувається розвиток.

2.7. Л.С. Виготський про зони найближчого та актуального розвитку

Навчання і розвиток є двома процесами, що перебувають у складних взаємовідносинах.

Навчання тільки тоді ефективне, коли воно йде попереду розвитку. У цьому випадку воно пробуджує і викликає до життя цілу низку функцій, що перебувають у стадії дозрівання, що знаходяться в зоні найближчого розвитку. У цьому й полягає основна роль навчання в розвитку. Навчання виявляється найбільш плідним тоді, коли воно відбувається в межах періоду, що визначається зоною найближчого розвитку.

Коли ми спостерігаємо за ходом розвитку дитини в шкільному віці та за її навчанням, то бачимо: будь-який предмет навчання вимагає від дитини більше, ніж вона може дати на сьогоднішній день, тобто дитина в школі здійснює діяльність, яка змушує її підніматися вище за себе.

Л.С. Виготський уперше ввів поняття «зони розвитку». Він підкреслював: «Не кожне навчання ефективне, а лише таке, яке випереджає розвиток і веде його за собою». Отже, у навчанні, що розвиває, має враховуватися не тільки досягнуте дитиною, а й те, що лежить в її зоні розвитку.

Зона найближчого розвитку	Зона актуального розвитку
У цій зоні може відбуватися розвиток дитини. Це розбіжність на рівні складності завдань, які дитина вирішує самостійно і під керівництвом дорослого (у цій зоні виникає мислення).	Той ступінь складності завдань, які дитина може вирішувати самостійно. Характеризує наявність особливостей психічних функцій дитини, що склалися на сьогодні.

Рівень, який досягає дитина під час вирішення завдань не самостійно, а в співпраці з дорослими. і є зона її найближчого розвитку.

Більша чи менша можливість переходу дитини від того, що вона вміє виконувати самостійно, до того, що може робити в співпраці, і виявляється найчутливішим симптомом, що характеризує динаміку розвитку та успішність розумової діяльності дитини. Вона співпадає із зоною найближчого розвитку.

Зону актуального розвитку утворюють уміння та знання дитини на сьогоднішній день, те, що в дитини вже дозріло, завдання, які вирішує дитина самостійно.

Зона найближчого розвитку складається із двох зон:

- зона актуального навчання (у якій учитель може реально надати допомогу учневі в навчанні);
- зона творчої самостійності (учень самостійно застосовує засвоєні в співпраці з учителем знання та вміння).

Розвиваюча ефективність навчання буде більшою, ніж ширша сфера творчої самостійності і чим менша широта зони актуального навчання.

Л.С. Виготський підкреслював, що, з одного боку, дитині не можна пред'являти непосильні вимоги; з іншого – завдання повинні бути досить складними. Тільки за таких умов навчання матиме розвиваючий характер.

Глава 3. ВІКОВІ ТА ІНДИВІДУАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ УЧНІВ

3.1. Готовність дитини до навчання в школі

Дитина до 6 років є в певному сенсі особистістю: усвідомлює свою статеву приналежність, усвідомлює те, яке займає місце серед людей і яке має зайняти, уміє будувати стосунки з дорослими та однолітками. У неї розвинена рефлексія, мотив «я повинна» переважає над мотивом «я хочу».

Одним із підсумків психічного розвитку дошкільника є готовність його до навчання в школі. Необхідно розглядати не тільки інтелектуальну, а й емоційно-вольову та особистісну готовність.

Інтелектуальна готовність дитини до школи. У віці 6-7 років діти мають значний резерв розвитку. З вступом до школи відбувається перебудова пізнавальних процесів. Вони стають довільними, продуктивними та стійкими. Пізнавальні можливості шестирічних дітей такі, що вони можуть почати систематичне навчання в школі.

У дитини 6 років досить розвинені увага, пам'ять, уява. Вона легко перемикає увагу, краще запам'ятовуючи те, що справляє на неї враження. Діти мають певний кругозір, запас знань. Розуміють загальні зв'язки, принципи та закономірності.

Мовлення дитини 6 років теж досить розвинене. Вона може пояснити зміст гри, у якій брала участь, побудувати розповідь за малюнком, виразно прочитати невеликий вірш.

Усі психічні процеси поступово стають довільними, керованими.

Основна форма мислення – наочне-образна, хоча доступна і логічна, яка не є характерною.

До початку навчання в дитини має виробитися ряд умінь, серед яких – уміння виділити навчальну задачу і перетворити її на самостійну мету діяльності.

Особистісна та соціально – психологічна готовність.

Готовність до прийняття ролі учня виражається в ставленні до школи, навчальної діяльності, учителів, до себе. Для успішної адаптації до школи та нових умов дитина повинна вміти спілкуватися. Якщо дитина не готова до соціальної позиції учня, то навіть за наявності певного запасу вмінь та навичок їй буде важко в школі.

Вольова готовність. До 6 років відбувається оформлення основних елементів вольових дій: постановка мети, прийняття рішення, складання плану дій, виконання його, прояв зусиль для подолання перешкод, оцінка результату. Однак усі ці характеристики ще недостатньо стійкі.

Першорядне значення у формуванні волі має виховання мотивів досягнення мети. Формування в дітей умінь не боятися труднощів (прийняття їх), прагнення не пасувати перед ними, а вирішувати їх, не відмовлятися від наміченої мети допоможе дитині самостійно або з незначною допомогою дорослих впоратися з адаптаційними проблемами, які виникнуть у неї в першому класі.

При переході з дитячого садка до школи виникає криза 6-7 річного віку.

Діти, які запізнюються з переходом до школи	Першокласники, які рано перейшли до школи
<i>1. Докритична фаза</i>	
Гра поступово починає відходити на інший план. Дитина намагається модифікувати гру, починає формувати бажання стати учнем.	Дитина цілком задоволена грою. При підготовці до школи може сформуватися суб'єктивне прагнення до школи, але ще не сформовані об'єктивні передумови.

<i>2. Критична фаза</i>	
Дитина готова до переходу до навчальної діяльності (об'єктивно та суб'єктивно), але формальний перехід запізнюється. Незадоволеність становища дошкільника наводить до особистісного дискомфорту, у поведінці з'являється негативна симптоматика, направлена насамперед на батьків.	До першого класу дитина приходить з неформованими передумовами переходу від ігрової до навчальної діяльності, тягнеться до гри, відчуває незадоволеність своїм становищем, особистісний дискомфорт.
<i>3. Посткритична фаза</i>	
Дитина приходить до школи, де поступово встановлюється внутрішній комфорт, зникає негативна симптоматика.	Паралельне здійснення ігрової та навчальної діяльності. У цих умовах відновлюється емоційно-особистісний комфорт, згладжується негативна симптоматика. Проте відставання, які почалися в першому класі, накопичуються, зумовлюючи надалі неуспішність дитини в школі.

Для профілактики кризових явищ рекомендується спостереження за грою дитини в групі однолітків, щоб своєчасно виділити дітей, які втратили інтерес до гри, і дітей, які продовжують грати на примітивному рівні. Перших слід більше займати продуктивними видами діяльності (малювання, ліплення, конструювання), пропонувати ігри-

завдання, навчальні завдання. Інших слід стимулювати на ігри високого рівня (театральні вистави тощо). Має сенс поступово включати до ігор продуктивні дії (виготовлення аплікацій, іграшок тощо), стимулювати процес спілкування дітей з дорослими на рівних, обговорюючи їхні думки, розповідати про шкільне життя.

3.2. Психологічні особливості підлітка

У сучасній літературі не виділено чітких меж підліткового віку, хоча можна говорити про приблизні межі – від 10-11 років до 15-16 років. Цей період у житті дитини характеризується значними протиріччями в психічному та фізичному плані. У літературі можна знайти й іншу назву цього періоду – середній, перехідний, критичний, пубертатний вік.

Уперше на підлітковий вік звернув увагу Ж.Ж. Руссо (18ст.) у творі «Еміль, або Про виховання». Він характеризував цей вік як «друге народження людини (зростання самосвідомості)».

Стенлі Холл (18ст.) – «батько» теоретичного обґрунтування змін підліткового віку. У книзі «Дорослішання та його зв'язок з психологією, фізіологією, антропологією, сексом та релігією» він запропонував свою концепцію підліткового віку, розкрив низку проблем, пов'язаних з ним. Звернув увагу на те, що в цей період відбувається формування почуття індивідуальності - період «бурі та натиску», пояснивши на основі теорії Геккеля (онтогенез – коротке повторення філогенезу): це період між полванням, збиранням і цивілізацією, тобто дитина знаходиться між двома полюсами – дорослості та дитинства.

Інша модель розвитку в підлітковому віці – еволюційна (З.Фрейд). У 20-30 роки ХХ ст. антропологи американської школи Боас проводили дослідження різних культур з метою доказу припущення про те, що багато в підлітковому віці залежить від традиційного ставлення між дітьми та дорослими.

Вивчення примітивних цивілізацій довело, що вони не мають цього критичного періоду: з десяти років діти займаються продуктивною працею, тобто оточуючі ставляться до них, як до дорослих. Отже, підлітку необхідно дати суспільно значущу роль.

Характеристика підліткового віку змінюється з часом, бо змінюються біологічні та соціальні умови існування людини.

У цей період дитина дорослішає, з'являються інші інтереси, змінюються стосунки з батьками і вчителями, яскраво проявляється прагнення до самостійності та дорослих форм поведінки. Важливо те, що ці зміни відбуваються стрибкоподібно. Складнішими стають стосунки між дітьми (може виникати девіантна поведінка). Чітко проявляються кризи цього віку.

У цей період величезну роль у житті дитини відіграють дорослі. Україй важливо не пропустити момент переходу на інший тип стосунків з підлітком.

Якщо дошкільник грає в дорослого, молодший учень наслідує дорослого, то підліток ставить себе в позицію дорослого.

Центральним новоутворенням цього періоду є почуття дорослості, що веде до різних протиріч (між почуттям дорослості та нерозумінням, новими життєвими потребами і старими формами поведінки). Тому в цьому віці можливі рольові конфлікти.

У літературі виділяють 3 рівні дорослості підлітка:

- 1) зовнішній (дівчата починають фарбуватися, хлопчики-палити);
- 2) фізичний (хлопці частіше б'ються);
- 3) пізнавальний (залучення підлітків до навчальної діяльності, хобі в позаурочний час).

Зміни у фізіологічному розвитку

Підлітковий вік характеризується статевим дозріванням, що надає суттєвий вплив на психічний розвиток. Через посилену роботу статевих залоз дитина стає більш збудженою.

Скелет швидко росте – підліток виглядає «незграбним». Тому в дітей виникає природне бажання, щоб оточуючі не звертали уваги на такі зовнішні зміни. Це може бути однією із причин відхилень у поведінці дитини, коли підліток грубістю намагається відволікти увагу від свого зовнішнього вигляду.

Подвоюється сила кисті, особливо в хлопців, паралельно з цим відбувається формування почуття дорослості, тому виникає природне бажання виділитися, що призводить до частих бійок у підлітковому віці тощо.

Соціальна ситуація розвитку

На формування особистості підлітків істотно впливають соціальний і біологічний фактори.

Соціальний фактор діє безпосередньо, прямо:

- перехід із молодшої школи до середньої (змінюється форма подачі матеріалу, з'являються нові вчителі);
- змінюється система спілкування. Дитина контактує не лише з однокласниками. На перший план виходить інтимно-особистісне спілкування;
- змінюється становище в сім'ї.

Можна давати найскладніші доручення, завдання. Це підвищує статус дитини.

Біологічні чинники розвитку:

- початок статевого дозрівання. У 12-13 років починається статеве дозрівання, але треба пам'ятати, що хлопчики розвиваються на 1-2 роки пізніше за дівчаток;
- перебудова всіх систем організму: серцеві м'язи ростуть разом з усією м'язовою системою, тоді як діаметр кровоносних судин ще малий. Це пояснює часте зниження працездатності та підвищену стомлюваність;
- спостерігаються зміни і в нервовій системі. У цьому віці відбувається інтенсивний розвиток головного мозку. До середини підліткового віку маса головного мозку приблизно дорівнює масі мозку дорослої людини. Відбувається інтенсивний розвиток лобових часток

головного мозку, частковий розвиток скроневих і тім'яних зон (центр письма). Лурія назвав ці частини головного мозку блоком програмування та контролю. Поліпшуються асоціативні зв'язки між ділянками головного мозку, що є передумовою для інтенсивного розвитку абстрактно-логічного мислення (підліток мислить гіпотетико-дедуктивним способом), добре розвивається смислова пам'ять;

- інтенсивно розвивається друга сигнальна система (мовлення);
- посилено формуються динамічні стереотипи. Система стійких тимчасових зв'язків – основа для формування стійких рис характеру;
- відзначається часта збудливість підлітків. Значним є дотримання режиму дня (підліток повинен проводити на свіжому повітрі в русі не менше 2 годин на день, сон – 10 годин, а 6-7 клас – не менше 9 годин).

3.2.1. Етапи розвитку підлітків

Ранній підлітковий вік (10-13 років):

- початок статевої зрілості та швидке зростання;
- імпульсивна, сприйнятлива поведінка;
- розвиток абстрактно-образного мислення;
- орієнтація на відособленість від сім'ї;
- підвищений інтерес до свого іміджу та сприйняття ровесниками.

Пізній підлітковий вік (14-16 років):

- продовження фізичного зростання та розвитку;
- виклик правилам;
- більший розвиток аналітичних знань, більша ознайомленість із результатами своєї поведінки;
- значний вплив ровесників, особливо на імідж і соціальну поведінку;
- розвиток ближчих стосунків з протилежною статтю;

- велика готовність оцінювати свої переконання та розглядати переконання інших.

Саме у віці 13-15 років починають відбуватися «зрушення» у фізіології підлітків. Для ефективної взаємодії з дітьми цього віку педагог має добре орієнтуватися у фізіології та психології підлітка (Додаток №2).

У цьому віці значущі інші – ровесники і лише вони. Тому в підлітків прийнятий стиль «усі як один».

Найбільш сприятлива форма переходу до нового типу стосунків – це ініціатива дорослого змінити колишній тип відносин на новий процес співробітництва (доросла людина – помічник, товариш, рівноправний партнер).

3.2.2. Підліткові поведінкові реакції

У поведінці підлітків можуть спостерігатися «дива» - це і є підліткові поведінкові реакції (варіант нормальної поведінки). Якщо ці поведінкові реакції

спостерігаються в іншому віці, то це свідчить про патологічний розвиток особистості.

Виділяють декілька видів підліткових реакцій.

1. Реакція групування підлітків

У підлітковому віці через спілкування задовольняється почуття причетності до своєї групи. Ця реакція сама по собі нейтральна, але все залежить від спрямованості групи. При антисоціальній спрямованості вона набуває негативного характеру. У будь-якому випадку важлива реакція дорослого на поведінку підлітка. При виникненні соціальних заборон з боку дорослих виникають протестні форми поведінки. можливий вихід із ситуації, що склалася – знайти взаєморозуміння з групою, позитивно впливати на неї.

2. Реакція емансипації

Це прагнення вивільнитися з-під опіки дорослих, прояв самостійності підлітка. Виникає як відповідь на надмірний контроль з боку дорослих, заперечення бажань підлітка. І чим сильніший пресинг дорослих, тим більше прагнення підлітка чинити по-своєму. Воно може поширюватися не лише на вказівки старших, але і на загальноприйнятну поведінку (наприклад, незвична поведінка, «своя зачіска» тощо).

Цей вид поведінкової реакції характерний для більшості підлітків і є небажаною. Але якщо ця поведінкова реакція зайшла надто далеко, то дитиною заперечується все, що говорить дорослий.

Можливим виходом із ситуації, яка склалася може бути надання підлітку виходу природних потреб (наприклад, заняття спортом, різні ігри, змагання тощо).

3. Хобі-реакція

Це своєрідна схильність до різних інтересів у підлітків, у яких яскраво виражена потреба в захопленнях (збирати фантики, наклейки, вести щоденники тощо), через які підліток отримує позитивні емоції. Якщо оточуючі дорослі негативно ставляться до таких захоплень, вважаючи це марною тратою часу, то відбувається загострення реакції емансипації та групування підлітків. У нормі ця реакція вважається позитивною, коли захопленню не віддається надто багато часу і воно не зашкоджує навчанню (інакше реакція набуває патологічного характеру і потрібна консультація психіатра).

4. Реакція опозиції

Виникнення протилежної поведінки. причиною виникнення такого типу реакції може бути пред'явлення непосильних вимог до дитини (наприклад, якщо змушувати гіперактивну дитину довгий час сидіти на одному і тому ж місці або вимагати з боку батьків відмінного навчання, заняття спортом, музикою тощо).

Небезпечним є різке зниження уваги до підлітка з боку близьких, унаслідок чого виникає активний супротив з боку підлітка, непослух, зухвалість. У підлітковому віці можливі різноманітні прояви реакції опозиції: від прогулів школи до суїцидальних спроб. Причиною цього найчастіше є прагнення привернути до себе увагу дорослого.

5. Реакція компенсації

Якщо слабо розвинена будь-яка функція, то вона компенсується іншою функцією, яка в підлітка більш розвинена. Отже, знижується можливість формування «комплексу неповноцінності» (наприклад, фізична слабкість може компенсуватися відмінним навчанням). Виходячи з цього, завдання дорослого – допомогти компенсувати слабкорозвинену функцію (наприклад, дитину, яка не встигає, можна захопити позакласною роботою).

6. Реакція імітації

Це реакція наслідування певній особі чи образу. Сама по собі ця реакція не є негативною, але можливе наслідування антигероя (наприклад, наслідування бандитам у відомому серіалі «Бригада»).

Усі ці поведінкові реакції не є патологією. Це, швидше за все, варіант норми, а в деяких випадках – межа між нормою та патологією.

Поведінкову реакцію можна вважати нормою, якщо:

- вона виникає в конкретній ситуації;
- не супроводжується соматовегетативними порушеннями;
- не веде до соціальної дезадаптації та конфліктів;
- не стає «сенсом життя».

3.3. Вікові кризи

Під кризами маються на увазі перехідні періоди від одного етапу дитячого розвитку до іншого. Кризи виникають на межі двох вікових груп і знаменують собою завершення одного етапу розвитку та початок іншого. Такі періоди характеризуються відмиранням старого, коли дитина втрачає багато з придбаного раніше. Основний зміст перехідного періоду полягає в позитивних змінах особистості, які доповнюються сформованими раніше елементами психіки.

Можливість виникнення кризи розвитку збільшується під час переходу від одного виду діяльності до іншого (наприклад, при переході від ігрової діяльності до навчальної). Криза розвитку може виникнути, якщо в групі протиріч досягається відносна рівновага і зі старих не виникають нові (більш значущі потреби).

У своїй книзі «Вікові особливості» Л. С. Виготський писав: «Перебудова потреб і спонукань, переоцінка цінностей і є основним моментом під час переходу від віку до віку. Отже, те, що часто називають кризою, є перехідним моментом у психічному розвитку дитини, це нормальний перебіг процесу. Кризю називають той переломний період, на якому дитина може застрягти. А просто переломні моменти – це нормальна течія» [18].

Характерною особливістю в перехідний період є важковиховуваність. Педагогічні системи, що застосовуються до дитини, не встигають за швидкою зміною її особистості, у деяких учнів унаслідок цього можливе погіршення успішності.

О.М. Леонтьєв наголошував, що насправді кризи не є неминучими супутниками психічного розвитку дитини: «Неминучі не кризи, а переломи, якісні зрушення в розвитку. Криза – свідчення нездійсненого своєчасно перелому, зрушення» («проблеми розвитку психіки») [43].

Отже, якщо вчасно помітити відхилення в поведінці дитини, то можна успішно уникнути кризи.

Виникнення переломів пов'язане з відмиранням старого та появою нового в психіці, тобто з новоутвореннями. Л.С. Виготський зазначав: «Новоутворення переломних вікових категорій у наступному, мов би розчиняються в новоутвореннях стабільних періодів. Новоутворення криз відмирають разом із приходом наступних вікових категорій, але продовжують існувати в латентному (прихованому) вигляді всередині нього, але не живучи самостійним життям, а лише беручи участь у тому підземному розвитку, який у стабільному віці приведе до стрибкоподібного виникнення новоутворення» [18].

Якщо «вимоги» дитини не виконуються, то це може призвести до фрустрації (психічний стан гнітючої напруги, що виникає в ситуації, яка сприймається дитиною як загроза досягнення того, чого вона хоче, тобто значущої мети). Фрустрації, які часто повторюються, призводять до змін у поведінці дитини, що проявляються в:

- дратівливості, агресивності;
- уникненні реальності – загальному регресі поведінки, переході до легших форм поведінки (у дорослих з'являється «дитячість» поведінки – інфантилізм).

У віковій психології виділяють такі вікові кризи:

- криза новонародженості;
- криза одного року;
- криза трьох років – криза самостійності;
- криза семи років;
- криза дорослості – підліткова криза (12-15 років);
- криза життєво-трудового самовизначення (старший шкільний вік).

3.3.1. Підліткова криза (12-15 років)

У цей період у психологічному розвитку багатьох дітей настає переломний момент, відомий під назвою «підліткової

кризи». Зовні це проявляється в грубості та негативній поведінці підлітка, в ігноруванні зауважень, замкнутості тощо.

Криза цього перехідного періоду пов'язана з розбіжністю між прагненням бути самостійним та заборонаю на цю самостійність з боку дорослих.

Підліткова криза є піком перехідного періоду від дитинства до дорослості. Слід сказати, що трапляються випадки безкризового розвитку дитини. Найчастіше це відбувається тоді, коли дорослі чуйно ставляться до потреб дітей і за перших ознак зміни перебудовують свої стосунки з дітьми таким чином, щоб підлітки могли задовольняти свої потреби відповідно до норм поведінки. Іноді ж безкризовий розвиток є лише уявним, оскільки криза може проходити в згладженій формі або зміщуватися в часі. Кризовий характер переходу від одного періоду розвитку до іншого показує, що в дитини з'явилися нові потреби, задоволення яких серйозно утруднено.

Підліткова криза відрізняється від усіх інших криз (криза 1-го року, 3-х років, 7-ми років) більшою тривалістю. Л.І. Божович вважає, що це пов'язано зі швидким темпом фізичного та розумового розвитку підлітків, що призводить до утворення таких потреб. Вони не можуть бути задоволені через недостатню соціальну зрілість учнів цього віку. На проходження підліткової кризи впливають як зовнішні, так і внутрішні чинники.

**Чинники, що впливають на проходження
підліткової кризи**

Зовнішні чинники	Внутрішні чинники
Постійний контроль з боку дорослих. Залежність і опіка, від яких підліток прагне звільнитися, вважаючи себе досить дорослим, щоб приймати	Звички та риси характеру, що заважають підлітку здійснити задумане (внутрішні заборони, звичка підкорятися дорослим тощо).

рішення і діяти на власний розсуд.	
------------------------------------	--

Підліткова криза, на думку Л.І. Божович, пов'язана з виникненням нового рівня самосвідомості. Її характерною рисою є поява в підлітків здібностей та потреб пізнати самого себе як особистість, яка має тільки їй властиві якості. Це породжує в підлітка прагнення до самоствердження, самовираження (прояв у себе тих якостей, які він вважає найбільш цінними) та самовиховання.

Механізмом розвитку самопізнання є рефлексія. Підлітки критично ставляться до негативних рис свого характеру, переживають через ті риси, які заважають їм у дружбі та стосунках з іншими людьми. Ці переживання особливо зростають у тих випадках, коли вчителі роблять зауваження щодо небажаних рис характеру. Такі зауваження призводять до афективних спалахів та конфліктів. Тут важливий педагогічний такт. Необхідно змінити стиль стосунків. Сприймати підлітка як дорослу особистість.

Підлітки, як правило, претендують на роль дорослої людини. Їх не влаштовує ставлення до себе як до дітей, вони хочуть повної рівноправності з дорослими, справжньої поваги. Інші стосунки їх принижують та ображають. Розвиток соціальної дорослості підлітку суспільно необхідний для його підготовки до майбутнього життя.

3.3.2. Психологічні особливості раннього юнацького віку

Певний етап між дитинством та дорослістю (14-16 років) у психології прийнято називати ранньою юністю.

У цей час виникають мотиви, які відсутні в підлітків. Це самовдосконалення (прагнення підвищувати свій культурний рівень, бажання стати цікавою людиною, яка «багато знає») і

пов'язаний з ним інтерес до навчання. У цей час значно збільшується прихильність до своєї школи.

Самосвідомість знаходиться на новому рівні – з'являється цілісне ставлення до себе. При цьому змінюється «знак» ставлення до себе: на відміну від колишнього, двополюсного (гарний – поганий), воно йде ніби у зворотному напрямку, з'являється вміння відокремлювати успіх або неуспіх у конкретній діяльності від загального ставлення до себе.

У цьому віці притуплюється гострота сприйняття однолітків, але вона зберігається, відбувається лише зміна об'єкта, на який гострота сприйняття націлена. Таким об'єктом є найближчі дорослі. Потреба в неформальному, довірливому спілкуванні з дорослими постає як найважливіше новоутворення цього перехідного періоду. Важливість спілкування з дорослими пов'язана насамперед з тим, що воно дає знання, які необхідні юнакам та дівчатам у майбутньому самостійному житті. Спілкування з однолітками стає більш вибіркоким. З'являється потреба в усамітненні.

Відбувається формування почуття дорослості, сприйняття себе як людини певної статі, що призводить до зміни мотивів, ціннісних орієнтацій, ставлення до іншої статі.

Головне психологічне набуття ранньої юності – це відкриття свого внутрішнього світу. При цьому внутрішнє «Я» може не співпадати із зовнішньою поведінкою, що веде до підвищення рівня самоконтролю, самокритики. Поряд із усвідомленням своєї унікальності може виникнути почуття самотності.

Основним новоутворенням раннього юнацького віку є самовизначення (професійне, особистісне). У цей період можуть виникнути труднощі, пов'язані з невизначеністю у виборі професії.

Ключовими переживаннями в цьому віці є любов та дружба.

3.4. Темперамент і характер учнів

Темперамент – сукупність індивідуальних особливостей особистості, які характеризують динамічну й емоційну сторону її діяльності та поведінки.

І.П. Павлов вважав, що темперамент – це генотип, тобто вроджена природна особливість нервової системи.

Темперамент дитини ґрунтується на властивостях її нервової системи, яка дається людині від народження:

1. **Сила** (здатність витримувати подразники довкілля).
2. **Урівноваженість** (особливості співвідношення процесів збудження та гальмування).
3. **Рухливість** (здатність збудження та гальмування швидко змінювати один одного).

Ці особливості проявляються в мовленні, діях, виразності рухів людини.

На основі поєднань трьох властивостей нервової системи І.П. Павлов виділив 3 сильні та 1 слабкий тип нервової системи людини як фізіологічну основу типів темпераменту:

Типи вищої нервової діяльності	Характеристика нервових процесів збудження та гальмування			Особливості роботи з дітьми
	Сила	урівноваженість	рухливість	
Холерик	+	—	+	Їхня «рідна» хвороба – невроз. Не можна стримувати в проявах.
Сангвінік	+	+	+	Слабка емпатія. Звертати увагу на переживання. Навчати співчуття, взаємодопомоги.

Флегматик	+	+	—	(Інертний). Залежно від виховання можуть бути або цілеспрямованими особистостями, або «обломовими». Не можна квапити. Необхідно постійно ставити тимчасові рамки.
Меланхолік	—	—	—	Недовірливі. Давати більше часу на формування навички. Не акцентувати уваги на тому, що не виходить. Потрібна підтримка.

Темперамент рідко трапляється в чистому вигляді, але накладає відбиток на навчальну діяльність.

Сангвінік (сильна, урівноважена, рухлива нервова система) характеризується слабкою вразливістю, великою імпульсивністю. Швидко пристосовується до нових умов, швидко сходиться з людьми, товариський. Почуття легко виникають та змінюються, міміка багата, рухлива, виразна. Через відсутність серйозної мети та глибоких думок, творчої діяльності виробляється поверховість та мінливість.

Холерик (сильна, нерівноважена, рухлива нервова система): рухи швидкі, поривчасті; велика емоційність, підвищена збудливість. Знаходить спокій тільки в напруженішій діяльності. Прояви темпераменту залежать від спрямованості особистості. У людей з громадськими інтересами розкривається в ініціативності, енергії, принциповості. Там, де відсутнє багатство духовного життя, проявляються негативні риси: роздратованість, ефективність. Для дітей характерна непосидючість, бурхливі емоційні реакції. Не варто плутати з невихованістю.

Флегматик (сильна, урівноважена, інертна нервова система): нові форми поведінки виробляються поступово, хоч

дуже стійкі. Відповідає повільно, небагатослівний, уповільнені реакції. Необхідний індивідуальний темп роботи. Зазвичай, рівний та спокійний, рідко виходить із себе, не схильний до ефектів. У залежності від виховання може бути витриманим та цілеспрямованим або млявим, байдужим, безвільним.

Меланхолік (слабка, неурівноважена, малорухлива нервова система): відрізняється стисненістю в рухах, коливаннях і обережністю в рішеннях. Відповідна реакція часто не відповідає силі подразника, особливо сильно зовнішнє гальмування. Особливо гостро сприймає зауваження вчителя, засмучується через дрібниці. Не може довго на чомусь зосередитися. Сильні впливи часто викликають уповільнену реакцію. Не можна робити зауваження при всіх. Підвищена вразливість може призвести до дезадаптації. При правильному вихованні – глибока та змістовна людина. При неправильному замкнута, боязка, тривожна.

З віком ці прояви згладжуються під впливом виховання та самоконтролю. При роботі з дітьми важливо враховувати одну особливість: не можна ламати негативні сторони темпераменту, а необхідно підтримувати і використовувати позитивні.

Г. Айзенк представив сукупність рис людини двома факторами:

1. Екстраверсія/інтроверсія (направленість на себе/ на оточуючих людей).

2. Емоційна стійкість/нейротизм (емоційна нестійкість).

Перетин цих характеристик дає можливість віднести людину до одного з типів темпераменту.

МЕЛАНХОЛІК	ХОЛЕРИК
Похмурий	Образливий
Тривожний	Неспокійний
Тверезий	Агресивний
Песимістичний	Збудливий
Замкнутий	Мінливий
Нетовариський	Імпульсивний
Тихий	Оптимістичний
	Активний

ФЛЕГМАТИК	САНГВИНИК
Пасивний Обережний Розважливий Мирний Стриманий Надійний Рівний Спокійний	Товариський Відкритий Говіркий Доступний Живий Безтурботний Любить комфорт Ініціативний

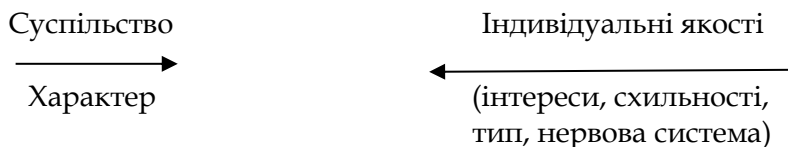
Властивості темпераменту перетворюються на риси характеру. Іноді темперамент і характер не завжди чітко помітні.

Характер – це цілісне утворення особистості, що включає ставлення людини до типових життєвих ситуацій, що закріпилися протягом усього життя, та стереотипи реагування на ці ситуації.

Характер зумовлює та одночасно формує поведінку людини.

Характер дуже тісно пов'язаний із темпераментом. Темперамент визначає зовнішню форму вираження характеру, накладає відбиток з його прояви. У характері виражаються найбільш типові особливості людини. Їхнє знання дозволяє передбачити поведінку в різних ситуаціях.

Характер виникає та формується в суспільстві, вплив якого переломлюється в людині через її індивідуальність, тому виникають різні характери.



Характер – одночасно стійке і змінне утворення. З одного боку, загальні обставини життя формують загальні риси характеру, з іншого, своєрідність індивіда формує індивідуальні прояви характеру.

Тісний зв'язок характеру з темпераментом проявляється так:

- темперамент може змінюватися під впливом характеру;
- темперамент індивідуалізує риси характеру.

У структурі характеру виділяють кілька груп рис, які виражають ставлення особистості до дійсності:

1. Риси, що виявляються в діяльності: ініціативність, працьовитість, працездатність.

2. Риси, що визначаються за ставленням до інших людей: тактовність, чуйність, ввічливість тощо.

3. Система ставлення до себе виявляє такі риси характеру: самокритичність, гордість, скромність тощо.

4. Риси характеру, зумовлені ставленням до речей: охайність, бережливість, щедрість, скупість тощо.

Усі ці відносини динамічні, залежать від змін довкілля, діяльності тощо.

Фундаментальні стереотипи характеру закладаються до 3-х років. Велике значення має сім'я, її психологічний клімат, культура, спрямованість, цінності тощо.

Основні механізми формування характеру: відображення, наслідування.

СХЕМА ФОРМУВАННЯ ЯКОСТЕЙ ОСБИСТОСТІ:

1. Під керівництвом дорослого дитина опановує зовнішній спосіб організації своєї поведінки, яка контролюється дорослими.



2. Контроль переходить на внутрішній рівень (здійснюється самою дитиною).



3. Поведінка стає звичною і переходить у рису характеру.

У дошкільному віці характер формується в грі, у шкільному – у навчальній діяльності. У підлітковому віці виникає саморегуляція, самовиховання.

Найбільш сензитивні періоди для формування характеру: 2-3, 9-10 років.

Характер має центральне місце в структурі особистості. Він поєднує всі властивості поведінки, впливає на пізнавальні процеси, емоційні прояви, мотивацію, волю. Характер визначає індивідуальну своєрідність особистості.

Глава 4. ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПІЗНАВАЛЬНИХ ПРОЦЕСІВ

Пізнавальні процеси (сприйняття, пам'ять, увага, мислення, уявлення) входять як складова частина в будь-яку людську діяльність та забезпечує її ефективність. Основне значення пізнавальних процесів – планування дій, мета, здатність оцінити результат дій.

Ефективність навчання безпосередньо залежить від рівня розвитку пізнавальних процесів. Чим краще розвинені в людини ці процеси, тим здатнішою вона є, тим більші можливості має. Від рівня розвитку пізнавальних процесів учня залежить легкість та ефективність його навчання.

Дитина народжується з певними задатками до пізнавальної діяльності. Первісне використання пізнавальних процесів відбувається спочатку неусвідомлено, інстинктивно. Надалі дитина вчиться керувати ними.

Тому рівень розвитку пізнавальних можливостей залежить від:

- отриманих задатків;
- характеру виховання дитини в сім'ї та школі;
- саморозвитку своїх здібностей.

Пізнавальні процеси здійснюються у вигляді окремих пізнавальних дій, кожне з яких являє собою цілісний психічний акт, що складається нероздільно з усіх видів психічних процесів.

- Психічні процеси
- Психічний акт
- Пізнавальні дії
- Пізнавальні процеси

Зазвичай один із психічних процесів є головним (провідним) і визначає характер цієї пізнавальної дії. Так, наприклад, у процесі запам'ятовування і заучування беруть участь мислення, воля, пам'ять.

4.1. Фактори розвитку пізнавальних процесів

Здійснюючись у різних видах діяльності, психічні процеси в ній же і формуються.

Пам'ять: у дошкільника запам'ятовування є мимовільним процесом, дитина повторює тому, що це цікаво. Запам'ятовування дошкільника будується в грі. У шкільному віці відбувається перетворення процесу мимовільного запам'ятовування в процес заучування, який стає вольовим процесом, тобто стає свідомим. Надалі у зв'язку з розвитком абстрактного мислення, відбувається перехід від механічної пам'яті до смислової (пам'ять набуває більш певної, логічний характер).

Уява: дитяча уява формується в грі (малюванні, співі, ліпленні тощо). Надалі уява перебудовується в напрямку від фантазування до творчості і знаходить вираження в **продуктах** творчої діяльності. Розширення досвіду роботи дитини впливає на розвиток уяви. Якщо не розвивати здібність до критики та самокритики, то уява дитини залишається на рівні фантазії.

Мислення: розумові процеси первинно виникають у складі практичної (у дитини – в ігровій) зовнішній діяльності й лише потім виділяються в якості самостійної теоретичної пізнавальної діяльності. У міру систематичного навчання мислення дитини починає перебудовуватися, розвиваються нові форми розумової діяльності, властиві науковому мисленню. Розвиваються розумові операції систематизації та узагальнення. На основі систематичного шкільного навчання розвивається здібність до абстракції. Отже, мислення перебудовується від «практичного» (у грі) до «теоретичного»; від конкретно-образного до абстрактно-логічного.

4.2. Увага як головна умова здійснення пізнавальних процесів

Увага не виступає самостійним процесом, входячи до складу будь-якої діяльності. Увага не має свого специфічного продукту. Його результатом є покращення будь-якої діяльності.

Увага – зосередженість будь-якої психічної діяльності на об'єкті.

УВАГА <i>Мимовільна</i> ▪ неусвідомлено, не контролюється свідомістю; ▪ наявність інтересу (наприклад, у тиші не відчинилися двері).
<i>Довільна</i> ▪ свідоме, вимагає спеціальних зусиль; ▪ зацікавленості немає (наприклад, заучування правил).
<i>Мимовільна</i> Спочатку виникає як довільна, а з появою інтересу стає мимовільною (наприклад, читання книги).

Мимовільна увага – це увага, що сама собою виникає, викликана дією сильного, контрастного або нового, несподіваного подразника, а також значущого явища, що викликає емоційний відгук.

Наприклад, увагу мимоволі привертає сильний шум, примітно одягнена людина, дитина, яка плаче на вулиці. Нам не потрібно змушувати себе зосереджуватися на цих подіях, мимоволі зупиняючи свій погляд.

Довільна увага – свідоме зосередження на певній інформації; вона вимагає вольових зусиль і через відсутність інтересу викликає втому через 20 хвилин (наприклад, читання навчального матеріалу).

Післядовільна увага викликається через входження в діяльність і цікавість, що виникає у зв'язку з цим, у результаті тривалий час зберігається цілеспрямованість, знімається напруга. Людина не втомлюється, хоч післядовільна увага може тривати годинами (наприклад, книга спочатку здавалася нудною, а потім людина «зачиталася»).

ОСНОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ УВАГИ:

Концентрація – здатність зосереджуватися на головному, відволікаючись від того, що знаходиться за межами задачі, що вирішується.

Вибірковість – зосередження на найважливіших предметах.

Розподіл – здатність мати у свідомості одночасно декілька неоднорідних об'єктів.

Обсяг – скільки одиниць інформації здатна людина сприймати одночасно.

Стійкість – здатність затримуватися на сприйнятті цього об'єкта.

Перемикання – усвідомлене перенесення уваги з одного об'єкта на інший

Від перемикання уваги залежить, наскільки легко людина здатна перейти від одного виду діяльності до іншого. Явище, пов'язане з утрудненням перемикання уваги, називається *персеверацією*. Для ілюстрації цього явища можна запропонувати таку вправу: спробуйте швидко малювати трикутники то вгору, то вниз вершиною по черзі. Можна побачити, що це досить складно: стереотип однієї дії поширюється на таке, виникають нав'язливі повторення. Це явище частіше виникає при втомі людини.

Діти значно відрізняються за показниками обсягу, стійкості та розподілу уваги.

Загалом, уважні діти навчаються краще, однак у неуважних дітей успішність більше пов'язана з показниками довільної уваги, особливо з її розподіленістю. Тому тренування розподіленості уваги може сприяти поліпшенню успішності.

На успішність з математики особливий вплив має обсяг уваги.

При цьому стійкість уваги може корелювати з низькими здібностями до математики. У той же час на успішність з української мови навпаки менше впливає обсяг уваги, більше – рівень розвитку розподіленості уваги. Успішність читання значною мірою пов'язана зі стійкістю уваги, що забезпечує точність відтворення звукової форми слів.

Чинники, що впливають на довільну увагу:

- встановлення;
- мотивація;
- емоційний стан;
- особистісні особливості (наприклад, схильність хвилюватися і тривожитися);
- інтенсивність стимулу;
- значимість стимулу або ситуації;
- особливості ситуації.

Навіть в однієї людини різні функції уваги можуть відрізнятися в залежності від цих умов. Так, під час іспиту в багатьох учнів, які на звичайних уроках були спокійними і зосередженими, відзначалося погіршення уваги.

РОЗВИТОК УВАГИ

Не лише для навчання, але й для будь-якої цілеспрямованої діяльності важливе тренування уваги. Вихованню уважності сприяє зовнішній контроль, без якого не може обійтися дитина. К. Д. Ушинський ще в минулому столітті запропонував ряд вправ, які сприяють розвитку уваги:

1. Маленьким учням корисно зробити декілька дій за командою, наприклад, встати, сісти, розгорнути книгу, згорнути її тощо. Це дасть звичку щохвилини бути уважним до слів учителя. Цьому ж сприяє часте звернення до учнів.

2. Учителю спочатку слід сформулювати запитання, а потім , трохи повагавшись, назвати ім'я того, хто повинен відповідати на нього. У результаті до відповіді готується весь клас.

3. Слід заохочувати піднесення рук усіх учнів, які можуть дати відповідь на запитання, що було задане тільки комусь одному.

4. Під час читання вголос кожна помилка читача повинна викликати піднесення руки.

5. Повинні використовуватися вправи на розвиток уваги: незакінчені речення, запитання, на які необхідно відповісти; помилки, які потрібно виправити.

6. Слід практикувати продовження читання тексту іншим учнем за вказівкою вчителя. Те саме стосується і вимоги повторити слова вчителя чи іншого учня.

7. Корисні незначні стягнення за неуважність і нагорода за прояв уваги.

Гарним засобом для розвитку уваги можуть бути ігри на розвиток уваги.

1. Розглянути предмет і, вилучивши його з поля зору, перерахувати якнайбільше деталей, його ознак тощо.

2. Запам'ятати розташування предметів і при перестановці поставити їх у первісному порядку.

3. К.К. Платонов описує такий спосіб розвитку уваги, як «гра індіанців»: на столі розкладається 15-20 дрібних предметів (ключ, гумка, камінчики, шматочки паперу), які прикриваються папером або шматком матерії. Потім предмети відкривають на декілька секунд і знову закривають. Діти повинні перерахувати предмети, що запам'яталися.

4. Вправа «муха» - групова гра. Потрібна дошка з розкресленими на ній 9 клітинками та шматочок пластиліну. Правила гри полягають у тому, що переміщення «мухи» з однієї клітини на іншу відбувається шляхом подання їй команд, які вона слухняно виконує. За однією з чотирьох можливих команд (угору, униз, праворуч, ліворуч) «муха» таким чином

переміщається на сусідню клітинку. Гравці подають по черзі команди, при чому вони не бачать ігрового поля. Вони повинні тримати ігрове поле в уяві, стежити за переміщенням «мухи» і не допускати її виходу за межі поля. Якщо ведучий бачить, що «муха» залишає поле, він дає команду «стоп». «Муха» повертається на центральну клітинку, і гра починається спочатку. Той, хто дав неправильну команду, вибуває з гри.

5. Використовувати спеціальні картинки, малюнки, де зображено ситуації з великою кількістю деталей. Завдання можуть бути такими: знайти якнайбільше відмінностей, назвати якнайбільше деталей, запам'ятати кількість об'єктів та їх розташування.

6. Гра «Не зіб'юся». Необхідно порахувати до 30, вимовляючи поспіль по одному числу, пропускаючи числа, які діляться на 3 або містять 3. Замість цих чисел необхідно вимовляти фразу «Не зіб'юся». Якщо якийсь учасник помиляється, він вибуває з гри, і гра починається спочатку.

Для аналізу того, як враховуються можливості уваги при організації та проведенні уроку, можуть бути використані такі запитання:

1. Як учитель стимулює інтерес до змісту уроку?
2. Як на уроці створюється настанова бути уважним?
3. Як на уроці розкрито практичну значущість викладеного матеріалу?
4. Як використовуються зовнішні особливості наочного матеріалу для привернення уваги учня (яскравість, новизна, структурування тощо)?
5. Як організовано виклад матеріалу (яскравість, образність, емоційність мовлення, зміна інтонацій, новизна мовленнєвих форм)?
6. Як організовано зміну видів діяльності під час уроків?
7. Як враховуються вікові особливості уваги учнів?
8. Як вибирається темп ведення уроку?
9. Як організовується активність учнів на уроці?
10. Як враховуються індивідуальні особливості кожного учня на уроці?

4.3 Відчуття та сприйняття як пізнавальні процеси. Гігієна органів чуття

Відчуття - найпростіша форма психічного відображення, властива тваринам та людині, що забезпечує пізнання окремих властивостей предметів та явищ.

Усю інформацію про навколишній світ людина пізнає за допомогою відчуттів.

Відчуття насамперед є основою сприйняття. У фізіології розрізняють зорові, слухові, тактильні, больові, рухові відчуття.

Орган, який сприймає інформацію, називається *рецептор*.

Кожен рецептор пов'язаний із певною групою клітин у корі головного мозку. Чим важливішим є рецептор для життя людини, тим більша зона в корі головного мозку з ним пов'язана. Відмінною особливістю є те, що в людини найбільшу зону в корі головного мозку займає центр, який відповідає за роботу руки (великого пальця) та органу мовлення.

Пристосування органів чуття до довготривалого подразника називається *адаптацією*, тобто зміною чутливості в бік зниження або підвищення. Прикладом може бути факт швидкої адаптації до тривалого запаху, тоді як інші запахи продовжують відчуватися, як і раніше.

З адаптацією тісно пов'язане і явище розмаїття – зміна чутливості під впливом попереднього (або супутнього) подразника. Так, через розмаїття загострюється відчуття кислого після солодкого, холодного після гарячого. Необхідно враховувати цю особливість при складанні розкладу уроків (не можна ставити поспіль літературу та історію, англійську та німецьку мови). Через те, що відчуття не відразу досягає свого остаточного значення, воно не відразу зникає після припинення подразника. Завдяки підтримці при швидкому прямуванні подразників одного за одним відбувається злиття окремих відчуттів у єдине ціле.

Не кожний подразник викликає відчуття. Людина не чує безлічі вібрацій тіл, які її оточують, не бачить неозброєним оком безліч змін, що відбуваються навколо неї. Потрібна

відома мінімальна інтенсивність подразника, щоб викликати відчуття. Ця мінімальна інтенсивність подразника, коли вже виникає відчуття, називається нижнім порогом відчуття.

Поруч з нижнім існує верхній поріг відчуття – максимальне значення подразника, у якому ще виникає відчуття. Для різних видів відчуттів ці пороги різні. У межах одного і того ж виду вони можуть бути різні в різних людей, тобто поняття порогу індивідуальне для кожної людини. У людей з низьким порогом відчуття відзначається висока сензитивність (сприйнятливість). Вважається, що в меланхоліків найнижчий поріг відчуттів (тобто вони більш чутливі до впливів – це необхідно враховувати в роботі педагога). Поріг відчуття залежить також від ставлення людини до завдання: чим більш значущим для неї є завдання, тим більший мінімальний поріг відчуттів.

З поняттями про пороги відчуття тісно пов'язане поняття про гігієну органів чуття. Так, наприклад, не можна використовувати надмірно сильний подразник відразу, бо притуплюється поріг відчуттів – на цей вид подразника в учня вже не виникатиме реакція у відповідь. Також надмірно слабкий подразник призводить до великої напруги нервової системи.

На працездатність учнів до того ж впливає освітленість і забарвлення приміщень, температура (висока температура в класах – понад 26 °С призводить до напруги терморегуляторних процесів та різке зниження розумової працездатності до кінця уроку, комфортною вважається температура 18-20 °С). На працездатність впливає також контрастність сприйняття: краще сприймається біле на чорному, жовте на зеленому.

Відчуття – основа сприйняття. Сприйняття є синтез відчуттів та особистого досвіду. Будь-яка діяльність, зокрема й розумова, починається зі сприйняття.

Сприйняття – відображення у свідомості людини цілісних властивостей предметів та явищ навколишнього світу.

Унаслідок сприйняття виникає перцептивний образ, який у різних людей відрізняється і залежить від:

- індивідуальних особливостей;
- закономірностей процесу виховання;
- умови, емоційного стану.

Основне завдання вчителя полягає в тому, щоб дитина не тільки слухала, але й почула матеріал на уроці.

Сприйняття – це складний пізнавальний процес, результат якого залежить від:

- свідомості (від того, наскільки учень розуміє матеріал);
- завдання (навіщо учневі потрібний цей матеріал).

Це відповідь на запитання :«Чому діти не чують того, що ми їм говоримо?». У деяких випадках діти не знають, навіщо їм це потрібно, а не знаючи цього, не зможеш застосовувати. Тому важливий зворотний зв'язок: необхідно проконтролювати, наскільки точними та повними виявилися відповідні образи.

У процесі сприйняття людина вирішує різні завдання впізнавання предметів та явищ (оскільки до складу сприйняття входить поняття особистого досвіду).

Це пояснення питання про те, чому учні при самоперевірці часто не помічають власних помилок. При самоперевірці відбувається впізнавання свого почерку, тому немає концентрації на слові. У цьому випадку для перевірки краще використовувати взаємоперевірку або відстрочені перевірки (через деякий час після диктанту, виконання завдання).

Під час уроку вчителю необхідно враховувати не тільки індивідуальні особливості сприйняття кожного учня, але й вікові особливості дітей. Для молодших учнів характерно наочно-образне мислення, тому наочність має бути якомога більш образною і менш схематичною, тоді як у старшій школі віддається перевага схемам. Ще одна особливість сприйняття: нові враження можуть стирати з пам'яті сліди старих, тому необхідно обмежити кількість наочних посібників, між демонстраціями робити паузи.

4.4 Пам'ять. Урахування закономірностей пам'яті при побудові уроків та організації навчальної діяльності

Пам'ять – це процес запам'ятовування, збереження, відтворення та забуття інформації.

Відповідно до різних критеріїв виділяють такі види пам'яті за:

- аналізаторами, які беруть участь у сприйнятті матеріалу, що запам'ятовується, виділяють *зорову, слухову, рухову* (моторну) пам'ять.

У психології є такий закон: чим більше видів пам'яті бере участь у запам'ятовуванні, тим міцніше зберігається матеріал і краще відтворюється;

- характером цілей діяльності пам'ять ділиться на *мимовільну* (коли мета на запам'ятовування не ставиться) і *довільну* (коли ставиться мета запам'ятати). Виразний свідомий намір запам'ятати на довго підвищує міцність запам'ятовування;
- тривалістю закріплення та збереження матеріалу пам'ять ділять на *короткочасну* (здатність до збереження інформації після одноразового нетривалого сприйняття) та *довготривалу* (характерно тривале збереження матеріалу після багаторазового його повторення та відтворення).

Пам'ять дитини розвивається протягом усього шкільного життя. До підліткового віку пам'ять стає більш довільною та осмисленою.

Учитель під час роботи з дітьми повинен сприяти розвитку пам'яті дитини:

- навчати учнів різними способами запам'ятовування;
- створювати в навчальному процесі ситуації, які потребують використання мнемічних прийомів, щоб виникало протиріччя між бажанням запам'ятати і неможливістю це зробити за допомогою вже наявних способів.

Процеси пам'яті:

- запам'ятовування (мимовільне, довільне заучування);
- збереження;
- відтворення матеріалу.

Виділяють 3 рівні відтворення матеріалу:

- упізнавання;
- пригадування;
- власне відтворення, яке не вимагає вольових зусиль.

Матеріал вважається вивченим, якщо він відтворюється на 3-му рівні, тобто створено повну модель відповіді.

Учитель повинен пам'ятати, що пам'ять тісно пов'язана з іншими психічними процесами та розвивається лише у взаємозв'язку з ними, особливо з мисленням; розвиток мнемічних процесів формується в діяльності, тому все, що призначене для запам'ятовування, має бути введено в діяльність (матеріал, який не введений у діяльність, дуже швидко забувається).

За допомогою психологічних експериментів виявлено закон, що визначає обсяг короткочасної пам'яті, - 7+, тобто запам'ятовується від 5 до 9 символів. При механічному запам'ятовуванні інформації 25% її забувається. Однак багаторазове повторення матеріалу дає змогу перевести інформацію на довготривалу пам'ять. Забування відбувається інтенсивніше в перші 6 годин після запам'ятовування. Якщо інформацію слід запам'ятати надовго, її доцільно повторювати з певними інтервалами через 15-20 хвилин, потім через 8-9 годин і через 24 години. Отже, запам'ятовування здійснюється не миттєво, а потрібний певний час для закріплення інформації в пам'яті.

При побудові уроку необхідно враховувати закономірності пам'яті:

1. Мотивація

Не можна сподіватися на успіх у навчанні, якщо немає інтересу. Тому необхідно, щоб навчальний матеріал набув особистісного сенсу, сенсу «для себе».

2. Встановлення на запам'ятовування

У процесі запам'ятовування навчального матеріалу його необхідно спочатку зрозуміти, а потім зачитати, тобто для учня має бути сформована чітка установка на спеціальне заучування навчального матеріалу: слабке оволодіння теоретичним матеріалом, поступово накопичуючись, призводить до суттєвих труднощів у подальшому розумінні. Отже, повинна бути установка не просто запам'ятати, а запам'ятати надовго, бо в такому разі учень забуває матеріал відразу ж після опитування, коли зникає загроза незадовільної оцінки.

3. Роль оціночної діяльності педагога в організації запам'ятовування

Уся оціночна діяльність педагога повинна бути спрямована на те, щоб домогтися розуміння та застосування основного правила ефективного запам'ятовування: для того щоб запам'ятати будь-який матеріал правильно і надійно, необхідно якимось чином його організувати (згрупувати, схематизувати, класифікувати, знайти асоціації з уже вивченим, скласти план тощо). Виявивши нераціональні прийоми, наприклад, механічне повторення для запам'ятовування, невміння складати план, учитель має вчасно скоригувати помилки.

4. Емоційний стан

Необхідно враховувати несприятливий вплив емоційного стресу на процес запам'ятовування та відтворення інформації. Будь-які інтенсивні емоції (позитивні чи негативні) значно знижують продуктивність запам'ятовування. На функціональний стан учня на уроці впливає багато факторів, зокрема рівень шуму. Відомо, що запам'ятовування при середньому рівні шуму протікає краще, ніж при повній тиші або сильному шумі. Необхідно враховувати ще одну особливість: найефективнішим буде відтворення матеріалу, якщо воно здійснюється при тому ж стані, якому відбувалося запам'ятовування інформації.

5. Статеві вікові особливості

Під час уроку вчитель повинен орієнтуватися на середні показники продуктивності пам'яті: обсяг, точність, тривалість запам'ятовування.

Наприклад, диктуючи матеріал для запису, учитель повинен ділити його на порції, що не перевищують обсягу безпосередньої пам'яті (7 ± 2 одиниці інформації). Учням необхідно надавати велику кількість фактів, які мають бути ілюстровані різними прикладами та поставлені у взаємний зв'язок. Педагогу необхідно враховувати:

- статеві особливості: дівчатка в перші роки навчання запам'ятовують краще, ніж хлопчики, тому необхідно пам'ятати, що кількість повторень для хлопчиків повинна бути більшою;
- вікові особливості: молодші учні швидко втомлюються, тому повторення в класі повинно займати основне місце.

Необхідно пам'ятати, що запам'ятовування найефективніше, якщо задіяно більше видів пам'яті. Тому вчитель, не боячись дублювання матеріалу, має задіяти в процесі запам'ятовування різні види пам'яті. Один і той же матеріал може бути викладено усно, проілюстровано образно та закріплено письмово.

6. «Ефект краю»

Необхідно пам'ятати про «ефект краю» в процесі запам'ятовування (запам'ятовується найкраще початок і кінець інформації, тому матеріал, що вивчається, повинен бути розбитий на якомога менші логічні частини). Для закріплення інформації в пам'яті потрібен час, тому що наступний матеріал перешкоджає відтворенню попереднього. Отже, найкраще запам'ятовується матеріал наприкінці уроку, особливо якщо він закріплений повторенням. Найгірше запам'ятовується матеріал у середині уроку. Цю особливість необхідно враховувати під час підготовки до уроків.

7. Повторення матеріалу

Повторення перешкоджає забуванню, тому вчитель повинен звертатися до основного матеріалу декілька разів протягом уроку. Організуючи повторення пройденого, необхідно збагачувати його елементами нового матеріалу, тобто повторення має носити творчий характер.

8. Мнемічні прийоми

У своїй діяльності педагог повинен використовувати спеціальні прийоми, які допомагають запам'ятовуванню (мнемічні прийоми). Новий матеріал пов'язується з уже засвоєною моделлю – римою, схемою, образом. Щоб відтворити матеріал, достатньо згадати елементи опорних схем (наприклад, кольори веселки легко запам'ятати за першими буквами слів, які утворюють вираз: «Кожний мисливець бажає знати, де сидить фазан» -ч- червоний, -п- помаранчевий, -ж- жовтий, -з-зелений, -б-блакитний, -с-синій, -ф-фіолетовий).

До основних мнемічних прийомів належать:

1. Логічне угруповання:

- розбивка матеріалу на основні частини;
- вигадання назви, з якою асоціюється зміст кожної частини плану;
- зв'язок елементів між собою за їх назвою в єдине ціле.

2. Співвідношення нового зі старим, уже відомим, матеріалом.

3. Класифікація.

4. Упорядкування.

5. Мовне оформлення: легше запам'ятати інформацію, оформлену звичайними словами, що базується на добре засвоєних поняттях.

6. Емоційно забарвлений матеріал запам'ятовується краще, ніж емоційно нейтральний. Тому потрібно впливати на почуття учнів там, де це можливо.

Необхідно мати на увазі, що поряд із загальними закономірностями пам'яті слід урахувувати й індивідуальні відмінності у видах пам'яті та особливостях запам'ятовування.

Якщо урок передбачає заучування якого-небудь матеріалу, то час, відведений на заучування, повинен бути індивідуальним. Орієнтуватися потрібно на учнів з більш низькими здібностями, а для учнів з високими здібностями повинні бути передбачені додаткові завдання. В іншому випадку частина учнів випадає з активної роботи, у них виникає почуття незадоволеності, втрачається інтерес до уроку.

Ураховуючи особливості пам'яті, не можна ставити оцінки одразу після подачі матеріалу. Вони не відображають дійсного засвоєння матеріалу, оскільки в дітей індивідуальні відмінності у швидкості та якості запам'ятовування.

Є діти, які:

- запам'ятовують швидко, але поверхнево;
- запам'ятовують швидко на тривалий час;
- запам'ятовують повільно, а забувають швидко;
- повільно запам'ятовують і повільно забувають матеріал

4.5. Мислення. Урахування закономірностей мислення при організації навчальної діяльності

Мислення – процес свідомого відображення загальних властивостей речей і явищ та знаходження закономірних зв'язків та відносин між ними. Отже, мислення – це процес опосередкованого та узагальненого пізнання навколишнього світу.

Функції мислення:

1. Розуміння. Досягається на основі зв'язування, що розуміється з особистим досвідом людини.

2. Вирішення проблем та завдань. Мислення виникає в тих ситуаціях, коли засоби та способи діяльності, раніше відомі,

виявляються недостатніми для досягнення цілей. Отже, розвиток мислення пов'язаний із виникненням протиріч, неможливістю вирішення старим, відомим способом.

3. Цілеутворення. Це процес «породження» нових цілей у мисленні та діяльності людини, формування образу майбутнього результату дій.

4. Рефлексія. Це діяльність людського мислення, спрямована на осмислення знання, аналіз його змісту та методів пізнання, своїх дій, самопізнання.

Мислення в будь-якій його функції є зміною якогось змісту, що досягається за допомогою різних прийомів та операцій. До загальних розумових операцій належать аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, абстракція.

Аналіз – це розумова операція розчленування складного об'єкта на складові його частини.

Синтез – це розумове поєднання елементів у єдине ціле.

Абстракція – відволікання суттєвих властивостей предмета від несуттєвих.

Порівняння – уявне співвіднесення будь-яких об'єктів і виділення в них загального або різного.

Узагальнення – уявне співвіднесення і виділення загальної ознаки в різних явищах або ситуаціях.

Ці операції не існують ізольовано одна від одної. Так, операцією, що часто трапляється, є аналіз через синтез. **«Об'єкт у процесі мислення включається в усі нові зв'язки і через це виступає в нових якостях: із об'єкта, таким чином, неначе вичерпується увесь новий зміст, він ніби повертається щоразу іншим своїм боком, у ньому з'являються все нові властивості»**

(С.Л. Рубінштейн [69]).

Виділення нових властивостей (аналіз) здійснюється через співвіднесення (синтез) досліджуваного об'єкта з іншим.

Загальні операції можуть бути об'єднані в більші одиниці мисленнєвої діяльності – прийоми мисленнєвої діяльності.

Прийом – це система операцій аналізу, синтезу, абстракції, узагальнення, організована на вирішення завдань того чи іншого типу.

Рушійною силою процесу мислення є протиріччя, які виникають (наприклад, між метою та засобами, якими володіє суб'єкт), тобто мислення розвивається в ході вирішення проблемної ситуації.

У навчальній діяльності мислення насамперед проявляється як розуміння навчального матеріалу. Розуміння можна визначити в слові та дії; для оцінки розуміння використовують:

- уміння ставити запитання;
- переказ своїми словами;
- самопідготовку запитань;
- практичні завдання.

Як відомо, будь-яка діяльність породжується мотивами (тобто тим, що спонукає до діяльності, заради чого вона здійснюється). Мислення в цьому випадку не є винятком.

МОТИВИ МИСЛЕННЯ	
<u>Внутрішні</u>	<u>Зовнішні</u>
Власне пізнавальні мотиви, які пов'язані зі змістом та процесом мислення. Внутрішня мотивація найбільш ефективна в навчальній діяльності, бо забезпечує повноцінну розумову роботу.	Зовнішні стосовно процесу мислення. Можливі негативні ситуації, коли учень діє формально (наприклад, вирішення завдання тільки тому, що його задали). Такі мотиви штовхають учня на досягнення певного результату.

Чи можливо сформувати в учнів пізнавальну мотивацію? Базуючись на твердженні Дж. Брунера, «ми зазвичай зацікавлюємося тим, що в нас добре виходить», було проведено експеримент, на основі якого сформульовано одну з методик,

що дозволяє розвинути внутрішню мотивацію,- «методика успіху».

Експеримент полягав у такому: узяли 2 класи (контрольний та експериментальний)

Контрольний	Експериментальний
Усім учням дали однакові завдання. При цьому одні вирішують усі завдання, інші – частину, хтось – жодного.	1. Підготовчий, «підбадьорливий» етап. Індивідуальний підбір завдань (легше, важче), щоб вирішили всі діти. 2. Етап «вимушеного успіху». Дітям повідомляється, що завдання важкі, але треба намагатися їх вирішити (насправді дається таке ж саме за складністю завдання, як на першому етапі). Кожний учень з ним справляється. 3. Етап «реального успіху». Дають завдання важчі, попереджаючи, що вони нового типу й оцінка за них не ставитиметься. Декілька разів діти вирішують завдання не на оцінку. А потім у цих заходах зникла потреба.

Необхідно, щоб матеріал, що засвоюється, тісно пов'язувався з мотиваційною сферою особистості та в учня виникало емоційне ставлення до розуміння знань (радість перемоги).

Іноді під час уроку мета педагога та учня не збігається. Для більш ефективної роботи вчитель має спеціально продумувати систему впливів, щоб сформувати в учнів мету, що відповідає меті педагога.

Ефективність процесу мислення залежить від рівня готовності до мислення (якщо дитина вважає, що вона не зможе впоратися з цим завданням, то прагне його обійти; отже, з'являється тенденція уникати мислення). Якщо учень розпочинає вирішення завдання з невпевненістю, то навряд чи варто очікувати від нього успіху.

Ефективність процесу мислення залежить від «зони найближчого розвитку» (Л.С. Виготський), тому навчання має проводитися на максимальному рівні труднощів, що відповідає реальним можливостям учня (коли навчання «важке, але посильне»). Отже, завдання повинні бути індивідуалізовані, щоб навчання мало максимальний ефект, який розвивається.

Важливо, щоб учні навчилися аналізувати власну мисленнєву діяльність, усвідомлювати її, виокремлювати етапи, знаходити помилки (доцільно розібрати вирішене завдання, проаналізувавши окремі кроки). На перших етапах навчання педагог має навчити дітей узагальнювати знання, виокремлювати головне.

При організації навчальної діяльності вчителю необхідно враховувати **індивідуальні відмінності в мисленні учнів**.

В.Д. Шадриков виділив такі характеристики розумових здібностей:

1. Глибина Здатність абстрагуватися.	Поверховість Низький рівень узагальненості, виокремлюються лише зовнішні ознаки, а не зв'язки.
2. Гнучкість Вияляється в здатності до зміни мисленнєвої діяльності в залежності від проблеми.	Інертність Шаблонність мислення, складність, нездатність до переключення.
3. Усвідомленість Здатність пояснити результат роботи і рішення.	Неусвідомленість Нездатність пояснити вирішення завдання та помічати свої помилки.
4. Самостійність Активність у процесі пошуку нових знань і шляхів рішень, прагнення до пошуку не тільки правильного, а і найбільш оптимального рішення.	Наслідуваність Виявляється в прагненні до виконання завдань відомими способами уникнення інтелектуального напруження.

Ці індивідуальні відмінності виявляються на рівні оволодіння знаннями та навченості.

З.І. Калмиков виділив високий, середній та низький рівні навченості.

Рівень навченості	Характеристики навченості
Високий	- висока активність, самостійність, прагнення до подолання труднощів, інтелектуального напруження; - високий рівень узагальнення; - гнучкість і глибина розуму: уникнення шаблонів. <u>Навчання успішне, якщо:</u> - висуваються високі вимоги; - максимум самостійності, мінімум допомоги; - знання закріплюються в процесі виконання завдань підвищеної складності.
Середній	Найбільша за чисельністю група дітей, на яких розраховано шкільне навчання; - середні показники мисленнєвих здібностей.
Низький	- поверховість розуму; - змішання понять; - труднощі в узагальненні; - інертність, шаблонність, розумова пасивність. <u>Навчання успішне, якщо:</u> - пояснення вчителя більш розгорнуте, з опорою на наочність; - використання більшої кількості вправ для формування навички, з поступовим ускладненням.

ВИДИ МИСЛЕННЯ

За формою

Конкретно-дієве	Мислення, безпосередньо включене до діяльності.
Наочно-образне	Здійснюється з урахуванням образів того, що сприймалося.
Абстрактно-логічне	На основі абстрактних понять, які образно не сприймаються.

За характером розв'язуваних завдань

Теоретичне	Мислення на основі теоретичних міркувань та висновків.
Практичне	Спрямоване на вирішення практичних завдань, що виникають під час практичної діяльності.

За рівнем новизни та оригінальності

Репродуктивне (шаблонне)	Відтворення заданого зразка
Продуктивне (творче)	Створення чогось нового, нове вирішення проблеми

Продуктивне мислення характеризується високою новизною свого продукту, своєрідністю процесу його одержання і суттєвим впливом на розумовий розвиток. Продуктивне мислення учнів забезпечує самостійне розв'язання нових для них проблем, глибоке засвоєння знань, швидкий темп оволодіння ними, широту їх перенесення у відносно нові умови.

Головною ознакою продуктивного мислення є можливість отримання нових знань у самому процесі, тобто спонтанно, а не шляхом запозичення ззовні.

Важливим є той факт, що на низькому, стимульно-продуктивному рівні інтелектуальної активності виявилися люди з дуже високими розумовими здібностями та знаннями, які проявляють у діяльності або тенденцію до самоствердження, або – уникнення невдач. Отже, головний бар'єр на шляху до творчості – це деформація мотиваційної структури особистості. Тому слід говорити не про розвиток творчих здібностей, а про формування творчої особистості. До основних показників розумового розвитку належать:

- багатий запас знань;
- системність знань;
- оволодіння раціональними прийомами розумових дій.

Високого рівня творчої активності досягають учні з мотивацією на досягнення успіху, при якій можливе творче вирішення завдання, а не з мотивацією на уникнення невдач. Орієнтація на самоствердження, суперництво, уникнення покарання стають бар'єром на шляху до творчості навіть при великому інтелектуальному потенціалі. Тому основне завдання педагога полягає не лише у формуванні окремих розумових процесів, а у вихованні творчої особистості загалом.

До основних рис творчої особистості належать:

- самовпевненість;
- незалежність;
- велика схильність до частой зміни настрою;
- допитливість;

- завзятість, наполегливість.

Творче мислення – це креативне мислення.

Креативність – здатність бачити речі в новому незвичайному світлі та знаходити унікальне вирішення проблем.

Креативність – повна протилежність шаблонному мисленню

Креативність та інтелект – це не те саме. Не всі люди з високим інтелектом мають креативність.

Результатами креативного мислення є музичні твори, витвори мистецтва, суспільно корисні винаходи.

Основні ознаки креативності:

- гнучкість;
- широта;
- оригінальність мислення.

4.6. Емоції. Вплив емоцій на пізнавальні процеси

Говорячи про переживання людини, використовують два терміни – «почуття та емоції». Емоції на відміну від почуттів мають ситуативний характер, тобто це переживання, що виникли в цей момент. Розрізняють позитивні та негативні емоції.

Емоції суттєво впливають на діяльність людини, виступаючи в якості внутрішніх спонукань до діяльності та зумовлюють саму діяльність. Негативні емоції дезорганізують діяльність.

Під впливом емоцій змінюється перебіг усіх пізнавальних процесів (пам'яті, уваги, мислення). Емоції можуть вибірково сприяти одним пізнавальним процесам та гальмувати інші.

В емоційно нейтральному стані людина реагує на предмети залежно від їхньої значущості, при цьому краще сприймається більш важлива інформація. Емоції ж помірного та високого ступеня інтенсивності викликають уже чіткі зміни

в пізнавальних процесах, з'являється сильна тенденція до сприйняття, пригадування лише того, що відповідає емоції, яка домінує. Спроби вплинути на сильну емоцію шляхом умовлянь, пояснень виявляються безуспішними. Одним із способів виходу із замкнутого емоційного кола є утворення нового емоційного стану, достатньо сильного, щоб загальмувати колишню емоцію.

Емоційне збудження покращує виконання легших завдань і ускладнює – більш важких. Але при цьому позитивні емоції, пов'язані з досягненням успіху, зазвичай сприяють підвищенню, а негативні, пов'язані з неуспіхом, – зниженню рівня виконання діяльності. Перебіг діяльності порушується, якщо успіх викликає емоції великої сили, а якщо успіх досягається ціною особливих зусиль, то можлива поява втоми, яка може погіршити якість діяльності. Неуспіх, якщо йде за серією успіху, викликає короткочасне підвищення рівня виконання діяльності.

Позитивні емоції сприяють кращій діяльності, у результаті якої ці емоції виникли.

Неможливо та й не потрібно повністю захищати дитину від негативних переживань. Їх виникнення в навчальній діяльності може відіграти і позитивну роль, спонукати до подолання перешкод. Тут важлива інтенсивність: надто сильні та негативні емоції, що часто повторюються, призводять до руйнування навчальних дій (наприклад, сильний страх заважає при відповіді навіть добре вивченого матеріалу, а якщо страх стає стійким, то діяльність набуває невротичного характеру). Учителю має орієнтуватися на позитивне підкріплення навчальної діяльності учня, тому не слід забувати про те, що однотипність позитивних емоцій рано чи пізно викликає нудьгу. Дитині, як і дорослому, необхідний динамізм емоцій, їх різноманітність, проте в рамках оптимальної інтенсивності.

Якщо людина піддається незвично сильному або тривалому навантаженню, то реакцією у відповідь буде виникнення стресу.

Виділяють 3 стадії стресу:

1. Реакція тривоги

Спочатку людині надзвичайно важко. Це, по суті, реакція організму у відповідь на загрозову подію, що є соматичним виразом мобілізації всіх сил організму.

2. Стадія резистентності (адаптації)

Людина звикає до впливу стресогенних факторів, відкривається друге дихання.

3. Стадія виснаження

Настає при більш тривалому впливі стресогенних факторів. Набута адаптація знову втрачається, а якщо стресогенний фактор досить сильний, то це неминуче призведе до смерті.

Звичайно, не можна повністю уникнути стресів у шкільному житті, оскільки це є своєрідним «тренажером». Потрібно лише вчасно зупинити вплив стресогенних факторів і стрес на стадії мобілізації організму. Завдання вчителя полягає не в придушенні негативних емоцій, а в прямому спрямуванні їх у процесі організації діяльності дитини.

Глава 5. ТАЛАНОВИТІ ТА ОБДАРОВАНІ ДІТИ

5.1. Здібності та задатки

Здібності – індивідуальні особливості особистості, які забезпечують успіх у діяльності та легкість оволодіння нею.

Здібності – динамічна освіта. На відміну від задатків, які надані людині від народження, здібності формуються і розвиваються в діяльності прижиттєво. Основною передумовою розвитку здібностей є задатки – вроджені анатомо-фізіологічні особливості людини, які створюють певні передумови для розвитку здібностей.

Від задатків до здібностей – шлях розвитку особистості.

Рівень розвитку здібностей залежить від:

- якості наявних знань та вмінь (правильні чи неправильні, міцні чи ні тощо), ступені їх об'єднання в єдине ціле;
- природних задатків людини;
- більшої чи меншої «тренованості» самих мозкових структур, що беруть участь у здійсненні пізнавальних та психомоторних процесів.

Самі собою задатки не забезпечують високих результатів. Головними умовами розвитку здібностей є:

- навчання та виховання;
- діяльність.

Самі по собі задатки ще ні на що не спрямовані. Людина може досягти значних успіхів у діяльності навіть через відсутність деяких із них.

Задатки бувають різних видів.

Одні з них не визначають ні змісту здібностей, ні рівня можливих досягнень. Їхнє значення обмежується тим, що вони надають своєрідності процесу розвитку здібностей, полегшують або ускладнюють їхній розвиток. До цієї категорії задатків належать, наприклад, властивості нервової системи. Інші задатки, не визначаючи змісту здібностей, мабуть, все-таки більше впливають на їх змістову сторону.

Тільки при наявності гарних задатків здібності можуть розвиватися дуже швидко і через несприятливі життєві обставини, проте автоматично навіть найкращі задатки власними силами не забезпечують високих досягнень. З іншого боку, і через відсутність (але неповну) людина може за певних умов досягати значних успіхів у відповідній діяльності.

Задатки власними силами багатозначні.

На основі одного задатку можуть формуватися різні здібності. Останні визначаються довкіллям, характером тих вимог, які висуваються до діяльності, яку обрала людина. Наприклад, такий задаток, як рухлива нервова система, може сприяти розвитку багатьох здібностей у будь-якому виді діяльності, пов'язаній з необхідністю швидко реагувати на зміну ситуацій, активно перебудовуватися на нові дії, змінювати темп роботи тощо.

Розрізняють загальні та спеціальні здібності, які взаємопов'язані між собою. Загальні здібності є основою для формування спеціальних.

ЗДІБНОСТІ загальні

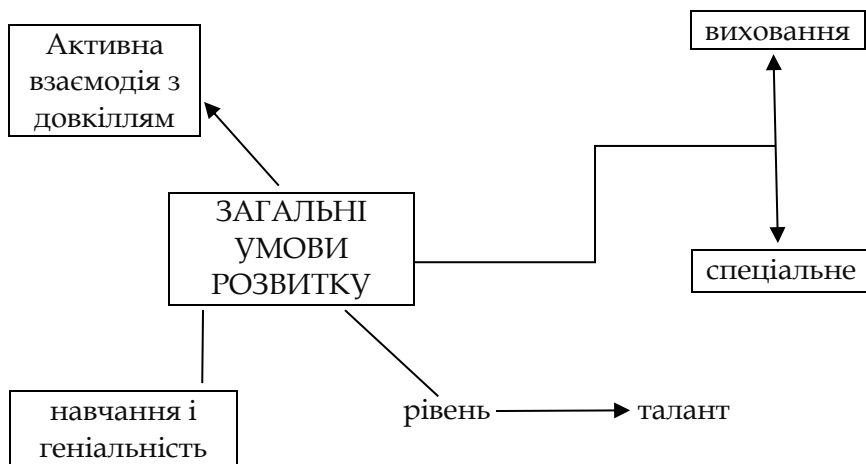
Індивідуальні властивості особистості, які забезпечують відносну легкість у оволодінні знаннями та продуктивність діяльності

ЗДІБНОСТІ спеціальні

Властивості особистості, які допомагають досягти високих результатів у певній діяльності (наприклад, професійні здібності).

Слід урахувати, що можливе відносне переважання чи загальних, чи спеціальних здібностей. Буває, як загальна обдарованість без виразних спеціальних здібностей, так і відносно високі спеціальні, яким не відповідають відповідні загальні здібності.

Успішність діяльності визначається не окремими здібностями, а їх поєднанням. Недостатній розвиток тієї чи іншої окремої здібності може бути компенсований розвитком інших здібностей, від яких залежить успішне виконання тієї ж самої діяльності.



Таблиця. Загальна структура здібностей

Отже, основне завдання школи є таким:

- забезпечення зростання загальних здібностей;
- підтримка розвитку спеціальних здібностей, підготовка учнів до вибору професії.

5.2. Психологічні аспекти роботи педагогічного колективу з обдарованими дітьми

Обдарованість – це сукупність загальних та спеціальних здібностей, властивих конкретній дитині. За даними вітчизняних досліджень таких дітей 2%, а зарубіжних – 3-5%.

Обдарованість та талант не синоніми. Говорячи про талант, мають на увазі дуже високий ступінь здібностей до певної соціальної діяльності (музичної, літературної, спортивної

тощо). У цей термін вкладають також і наявність творчого елементу та домінування вроджених якостей. Будь-яка талановита дитина є обдарованою, але не кожна обдарована – талановита.

М.С. Лайгіс виділяє 5 категорії здібних дітей:

1. Діти з раннім підйомом інтелекту.
2. Діти з яскравим проявом здібностей до окремих шкільних наук та видів діяльності.
3. Діти з потенційними ознаками обдарованості (володіють оригінальністю та самостійністю суджень, мають неординарну точку зору з різних питань).

Важливо не поплутати цей тип обдарованості з патологічними відхиленнями в розвитку особистості.

Не всі обдаровані діти досягають визначних результатів у зрілому віці. Відбувається «згасання» обдарованості, яке може бути обумовлене кількома причинами:

- відсутність у структурі обдарованості творчого компонента;
- можлива і відсутність достатнього потенціалу для розвитку необхідних вольових якостей;
- невідповідність потреб розвитку обдарованої дитини умовам навчання та виховання.

Якщо така дитина залишається в загальноосвітній школі, то навчання не йде попереду її розвитку, не знаходиться в «зоні найближчого розвитку», не вимагає особливого напруження.

Велике значення для розвитку та збереження обдарованості учня має діяльність учителя, який може не лише «відкрити» талант, а й «закрити» його. Мислення обдарованих дітей відрізняється від консервативного підходу, орієнтованого на «середнього» учня. Часто вчителі просто не помічають обдарованості дитини (Чехов за твори в школі не отримував більше «3», а Салтиков-Шчедрін отримав «2», написавши твір за доньку). Багато талантів виявляються в пізнішому віці (Чайковський зайнявся музикою після закінчення училища правознавства, у Врубеля талант художника був помічений у 27 років). Вважається, що талант

завжди проб'є собі дорогу, але якщо людина не матиме здоров'я і достатньої пробивної сили, то її талант може залишитися не поміченим.

Отже, для розвитку обдарованості необхідно:

1. Розвивати творчий компонент у структурі обдарованості (права напівкуля відповідає за дивергентне мислення).

2. Розвивати вольові якості дитини, її працьовитість. уміння планувати діяльність.

3. Вчасно забезпечити обдарованій дитині відповідні умови навчання.

Усе це говорить на користь диференційованої освіти.

Особливості обдарованих дітей

Американська дослідниця Лета Холлінгуорт зробила великий внесок у розуміння проблем адаптації обдарованих дітей. Педагогам слід урахувувати такі особливості:

1. Неприязнь до школи. Це ставлення може виникнути, якщо навчальна програма нудна і нецікава дитині, навчальний план не відповідає її здібностям.

2. Інтереси обдарованої дитини не співпадають з інтересами її однолітків, тому такі діти часто схильні до ізоляції, занурюються в собі.

3. Конформність. Обдаровані діти, відкидаючи стандартні вимоги, не схильні до конформізму, особливо якщо ці стандарти суперечать їхнім інтересам і здаються безглуздими.

4. Занурення у філософські проблеми. Обдаровані діти значно більшою мірою замислюються над такими філософськими проблемами: смерть, потойбічне життя, релігійні вірування, – ніж звичайна дитина.

5. Не відповідність між фізичним, інтелектуальним та соціальним розвитком.

Такі діти воліють більше спілкуватися з дітьми старшого віку, де їм важко бути лідерами, оскільки вони поступаються у фізичній силі.

Уїтморг, вивчаючи причини ураженості обдарованих дітей, доповнив список такими факторами:

1. Прагнення до досконалості (перфекціонізм). Для обдарованих дітей характерна внутрішня потреба досконалості. Вони не заспокоюються, поки не досягнуть вищого рівня.

2. Відчуття незадоволеності. Такі діти дуже критично ставляться до власних досягнень, часто незадоволені, звідси – відчуття неадекватності, низька самооцінка.

3. Нереалістичні цілі. Не маючи можливості їх досягти, обдаровані діти починають переживати. З іншого боку, прагнення до досконалості є тією силою, яка призводить до високих досягнень. Таким дітям необхідна допомога дорослого, який навчив би їх ставити реальні цілі.

4. Надчутливість, зокрема і психосоціальна. Оскільки обдаровані діти більш сприйнятливі до сенсорних стимулів і краще розуміють стосунки і зв'язки, вони схильні критично ставитися не тільки до себе, але й до оточуючих. Такі діти більш вразливі, вони часто сприймають слова та невербальні сигнали як прояв неприйняття оточуючими, їх вважають такими, які постійно відволікаються, бо реагують на різні стимули та подразники. Для таких дітей характерно загострене почуття справедливості.

5. Потреба уваги дорослих. Обдаровані діти часто монополізують увагу вчителів і батьків через свою природну допитливість, це викликає роздратування в інших дітей.

6. Нетерпимість щодо інших дітей, які стоять нижче їх в інтелектуальному розвитку. Обдарована дитина може відштовхувати оточуючих зауваженнями, що виражають зневагу та нетерпіння.

Отже, таким дітям потрібно не тільки постійно вдосконалювати свої знання, а й розвивати інтелект.

Глава 6. ПСИХОЛОГІЧНІ ПИТАННЯ ПЕРЕВИХОВАННЯ І ПСИХОКОРЕКЦІЇ

6.1. Порухення поведінки в підлітків. Девіантна поведінка і шляхи її профілактики

Девіантна поведінка – (deviatio – відхилення) поведінка, що відхиляється від загальноприйнятої норми:

- нормального психічного здоров'я;
- соціальної норми (антисоціальна поведінка).

Розрізняють кілька видів девіантної поведінки:

Алкоголізм. Особливості алкоголізму полягають у тому, що у великих дозах він пригнічує психічну активність, а в малих – стимулює активність, знімаючи свідоме гальмування і тим самим дає вихід пригніченим бажанням.

До основних причин, за якими підлітки вживають алкоголь, належать:

- прагнення позбутися характерного для цього віку стану тривожності, зайвого «самоконтролю» та сором'язливості;
- прагнення до експериментування;
- негативний приклад (наприклад, приклад батьків у неблагополучних сім'ях);
- особливості підліткової субкультури (випивка – ознака мужності), вплив групи.

Наркотизм (уживання наркотиків та їх замінників).

Агресивна поведінка (надмірна жорстокість, агресивність).

Найчастіше підліткова агресія – це наслідок загальної озлобленості та зниженої самоповаги в результаті пережитих життєвих невдач і несправедливості (наприклад, покинув батько, погані оцінки в школі тощо). Так підліток самостверджується. Агресивна поведінка може бути наслідком

гіперопіки з боку батьків, у такому разі в дитини відзначається несформованість почуття відповідальності за свої вчинки (А що я? Я як усі»).

Суїцидальні відхилення. Необхідно розрізняти істинний і демонстративний суїцид. У більшості випадків це демонстративні суїцидальні спроби, які, як правило, не повторюються. Важливо враховувати, що для більшості підлітків, у яких відмічені були суїцидальні спроби, характерний демонстративний суїцид, який часто використовується як шантаж. Найчастіше в підлітків виявляється «ефект Вертера» (самогубство відбувається під впливом чийогось прикладу).

Особистісні психічні розлади. До особистісних психічних порушень належать: синдром відчуження, роздвоєння особистості, захоплення парapsихологією, магією.

Протиправні порушення. Однією з найпоширеніших причин, через яку скоюються правопорушення підлітками, – це потреба в самоповазі. Вони звертаються до девіантних форм поведінки, оскільки не всі діти можуть задовольнити потребу в самоповазі соціально прийнятними способами.

Профілактика девіантної поведінки:

- своєчасне вживання заходів, не чекаючи поки акцентуація переросте в патологію;
- психолого-педагогічний вплив;
- за необхідності медикаментозне лікування.

Робота з попередження девіантної поведінки повинна проводитися в таких напрямках:

1. Навчання дітей засобам комунікації.
2. Розвиток здібностей адекватного сприйняття та вироблення системи критеріїв в оцінці себе та інших.
3. Зниження надмірного напруження та тривожності.
4. Регулювання соціальних відносин в учнівському колективі.

5. Формування адекватної самооцінки. самоповаги (позитивної «Я» – концепції).

Головне в спілкуванні з девіантними дітьми – розірвати замкнене коло, до якого потрапляє підліток. Найчастіше девіантна поведінка підлітка викликає негативну реакцію з боку дорослих, і вони перестають спілкуватися з такими дітьми, а це сприяє посиленню бажання підлітка спілкуватися з девіантним середовищем.

Найбільший ризик виникнення девіантної поведінки пов'язаний з підлітковим віком, тому що для підлітків характерна невизначеність соціального становища (уже не дитина, але ще й не дорослий), різноманітні труднощі перехідного періоду. Перехідний вік прискорює, підштовхує розвиток порушень, що з'явилися в дитинстві. Відхиленням у поведінці підлітків сприяє також шкільний невроз (небажання відвідувати школу у зв'язку з неуспішністю), надмірна сензитивність, вразливість, «гіперздатність» дитини (якщо таким дітям нічим зайнятися, то в школі їм стає нецікаво). Девіантна поведінка може виникнути як реакція у відповідь на зміну життєвих умов сім'ї.

6.2 Профілактика дезадаптації при переході з молодшої школи до середньої ланки навчання

Будь-які перехідні періоди висувують специфічні проблеми. Не є винятком і перехід у середню ланку навчання. У середній школі, у зв'язку зі змінами умов навчання, до учнів висувуються підвищені вимоги.

Перехід із молодшої школи до середньої припадає на початок підліткового віку. Як відомо, у ці роки можливість порушень у психіці дитини значно зростає. Кількість випадків шкільної дезадаптації підлітків більша, ніж у молодших учнів, оскільки в розвитку психіки підлітків відбувається величезний стрибок.

В адаптаційний період спостерігається:

1. Дезавтоматизація навичок. Найбільш схильні до процесу дезавтоматизації «свіжі» навички. Це пояснює той факт, що п'ятикласники припускаються найбільшій кількості помилок на правила, вивчені наприкінці четвертого класу.

2. Зниження результативності праці, що поєднується з підвищеною тривожністю п'ятикласників. Це пов'язано з декількома причинами:

- умовами навчання, що змінилися;
- віковими змінами (гормональна перебудова організму);
- центральна нервова система молодших підлітків перебуває в стані більшої активності (перезбуджений стан).

Процеси збудження набагато сильніші за процеси гальмування. Це пояснює той факт, що в підлітків порушено закон сили, що і відображається в поведінці (на незначний подразник виникає відповідна реакція). Це знаходить свій відбиток у поведінці підлітків: у дівчаток – зайва плаксивість, образливість; хлопчики стають більш шумними, рухливими, з'являється безліч непотрібних рухів. У всіх підлітків порушується координація рухів, що пояснює погіршення почерку.

Для зниження тривожності важливо не фіксувати увагу на оцінці, яку дитина отримує. Важливо дати зрозуміти дитині, що ставлення дорослих (учителів, батьків) не змінюється через оцінку.

3. Зниження витривалості призводить до швидкої втоми. Нервові центри головного мозку не в змозі «гальмувати» небажані рухи (дитина спочатку стає галасливою, потім поступово настає сонливість).

4. Відхилення соматичного характеру. У період адаптації можливі загострення деяких захворювань, тому дитині необхідне спостереження лікаря.

5. Навчальна діяльність відходить на другий план і перестає бути провідною (як у молодших учнів). У підлітків на

першому плані – спілкування, цим пояснюється зниження інтересу до школи, часті конфлікти з вчителями.

У п'ятому класі дитина повинна повністю опанувати самостійні форми роботи. Дитині необхідна допомога, але рішення вона повинна приймати самостійно. Ініціатива має відходити від неї. Тому завдання педагогів та батьків – стимулювати самостійність і активність.

6. Зміна самооцінки. У підлітковому віці змінюється критичне ставлення до себе, сильно підвищується потреба в позитивній оцінці іншими людьми.

Психогенна шкільна дезадаптація молодших підлітків в основному пов'язана з порушенням спілкування учнів із важливими для них людьми (це – джерело переживань).

Можлива компенсація: негативні переживання, пов'язані з одними людьми (наприклад, з однокласниками), можуть відшкодовуватися позитивними, що отримуються в процесі спілкування з іншими людьми (батьками, учителями), які здатні підвищити самооцінку дитини. Якщо компенсаторного спілкування немає, то підвищується ймовірність виникнення синдрому, названого психогенною шкільною дезадаптацією. З іншого боку, спілкування з товаришами – найкращий засіб компенсації порушень спілкування з учителями, батьками.

Психологами виділено кілька форм шкільної дезадаптації.

Перша форма – несформованість елементів та навичок навчальної діяльності. Первинним наслідком є зниження успішності. Причиною несформованості навчальної діяльності можуть бути як індивідуальні особливості інтелектуального розвитку дитини, так і педагогічна запущеність, неуважне ставлення батьків та вчителя до того, як діти опановують прийоми навчальної діяльності.

Друга форма обумовлена несформованістю або спотворенням мотивації навчальної діяльності, коли в системі мотивів учня домінують позашкільні орієнтації. Зовнішні симптоми відсутності навчальної мотивації подібні до симптомів несформованості навичок навчальної діяльності: недисциплінованість, відставання в навчанні, неухважність,

безвідповідальність, але, як правило, на тлі досить високого рівня пізнавальних здібностей. Причиною порушення мотивації в підлітковому віці може бути втрата інтересу до навчання, виникнення сильних альтернативних мотивів (інші види занять).

Третя форма пов'язана з нездатністю до довільного самоконтролю поведінки. причину цього через відсутність первинних порушень найчастіше шукають в особливостях сімейного виховання: це або потураюча гіперпротекція (уседозволеність, відсутність обмежень і норм), або панівна гіперпротекція (повний контроль за діями дитини).

Четверта форма по'язана з невмінням пристосуватися до темпу шкільного життя. Найчастіше це буває в дітей із мінімальною мозковою дисфункцією, у соматично ослаблених дітей. «Темпова» непристосованість виявляється по-різному: наприклад, у надто тривалому приготуванні уроків, перевтомі до кінця навчального дня, тижня тощо.

Усе сказане стосується психогенної шкільної дезадаптації, яка, попри очевидно болючий характер, не виходить за межі психологічних труднощів нормального дитинства. Отже, завдання вчителя полягає в тому, щоб вчасно помітити та скоригувати можливі відхилення.

6.3. Затримка психічного розвитку

Значну частину неуспішних учнів (приблизно половину) становлять діти із затримкою психічного розвитку.

Затримка психічного розвитку (ЗПР) – це тимчасове відставання розвитку психіки або її окремих функцій.

Більшість дослідників (Б.П. Пузанов, В.В. Лебединський, О.В.Трошин тощо) виділяє такі причини ЗПР:

1) патологія вагітності (травми вагітної жінки та плода, інтоксикації, токсикози, несумісність крові матері та плода за резус-фактором (резус-конфлікт), інфекційні захворювання матері);

2) незначні (мінімальні) органічні ушкодження головного мозку у внутрішньоутробному, ранньому періоді життя дитини або під час пологів;

3) генетично обумовлена недостатність центральної нервової системи, зокрема її основного відділу – головного мозку;

4) соматичні захворювання (інтоксикації, інфекції);

5) черепно-мозкові травми.

Несприятливі соціальні фактори (несприятливі умови виховання, недостатність інформації тощо) поглиблюють відставання в психічному розвитку. У таких дітей ще не сформована не тільки психологічна, а й фізична та фізіологічна готовність до початку навчання в школі.

Психолого-педагогічна характеристика дітей із ЗПР:

1. Емоційно-вольова незрілість, що проявляється в зниженні всіх видів інтелектуальної діяльності та функцій пізнавальної сфери. Відзначаються неадекватні поведінкові реакції.

Спостерігаються підвищена стомлюваність, знижена працездатність, зміна настрою, інфантилізм, сльозливість. Характерні апатико-динамічні порушення, що виявляються в невмінні прийняти рішення, пасивності, млявості, адинамічності.

2. Слабке знання навколишнього середовища, що виявляється в несформованості понятійного апарату, у порушенні зорово-просторового орієнтування та логічних зв'язків.

3. Порушення мовлення при збереженому мовному апараті, що проявляється в бідному словниковому запасі, аграматизмах, плутанні звуків, подібних букв.

4. Ослаблений фізичний розвиток, який проявляється в схильності до захворювань, зменшеного зросту, гіподинамії.

Психологічний аспект готовності до навчання передбачає сформованість певного рівня знань та уявлень про навколишній світ; розумових операцій, дій та навичок, мовленнєвого розвитку, пізнавальної активності, регуляції

поведінки. Діти із ЗПР виявляються не готовими до шкільного навчання за всіма цими параметрами. Труднощі в навчанні, пов'язані з невідповідністю дітей, посилюються ослабленим функціональним станом їхньої нервової системи, що веде до низької працездатності, швидкої стомлюваності та легкого відволікання. Через накопичення прогалин у знаннях таким дітям важко засвоювати новий матеріал, і вони фактично випадають із навчального процесу.

Недостатні знання учнів цієї категорії викликають негативне ставлення до них педагогів та учнів, які вважають цих дітей «дурними» та «безглуздими». Усе це призводить до виникнення в таких дітей негативного ставлення до школи, стимулює їхні спроби особистісної компенсації в іншій діяльності, що може призвести до асоціальної поведінки. У результаті така дитина не тільки сама нічого не отримує від школи, а й негативно впливає на своїх однокласників.

Навчання більш результативне в тих випадках, коли воно проводиться в спеціальних, особливо сприятливих умовах для таких дітей, створює найкращі можливості для корекції недоліків та досягнення високого рівня соціальної адаптації. ЗПР може пройти без стороннього втручання до 14-17 років у залежності від ступеню акселерації. Але якщо не розпочати ранню корекцію, то чинність набуває педагогічна занедбаність, яка може призвести до девіантної або деліквентної (асоціальної) поведінки.

ЗПР дає позитивний прогноз, якщо корекцію розпочато в максимально ранньому віці.

Примітка 1. Вікова карта людини

ВІК	ПРОВІДНА ДІЯЛЬНІСТЬ	ПСИХІЧНІ НОВОУТВОРЕННЯ
Дитячий вік (від місяця до року)	Фізіологічні потреби. Безпосереднє емоційне спілкування.	Здатність до неспання, перцептивна пам'ять. Потреба в спілкуванні, емоційних стосунках.
Ранній дитячий вік (від року до 3-х років)	Предметно- маніпулятивна діяльність	Розвиток мовлення та образного мислення. Формування та розвиток ставлення до предметів як до речей, що мають певне значення та спосіб застосування. Потреба орієнтації, система «Я» .

Дошкільний вік (від 3-х до 6-7 років)	Рольова гра	Потреба в значній діяльності. Формування перших етичних установок. Розвиток самооцінювання та рівня домагань. Переважа довільності психічних процесів, мотивів поведінки, пов'язаних з інтересом до процесу гри. Виникнення дитячої спільності.
Молодший шкільний вік (від 6-7 до 11 років)	Навчальна діяльність	Виникнення внутрішнього плану дій, закріплення довільності, стійких форм поведінки та діяльності. Розвиток нових пізнавальних відносин з оточуючим світом. Формування позиції учня, розвитку суспільної спрямованості. Формування темпераменту.
Середній шкільний вік (підлітковий: від 11 до 15-16 років)	Інтимно-особистісне спілкування в життєдіяльності та навчанні.	Почуття дорослості, прагнення до самостійності. Критичність мислення, здатність до рефлексії, формування самоаналізу. Прагнення до спілкування, оцінка товариських і дружніх стосунків як особистісних досягнень. Складності віку, статевого дозрівання.

Старший шкільний вік (юнацький від 15-16 до 18 років)	Навчально-професійна діяльність (ціннісно-орієнтаційна).	Інтенсивність формування особистості (суджень- оцінок, цінностей ідеалів, переконань. Самосвідомість, самовизначення. Прагнення до самовиховання, самовдосконалення, критичне ставлення до дорослих. Філософсько-романтичний світогляд.
Зрілий вік (від 19-65 років)	Продуктивність професійної діяльності.	Високий показник робіт сенсорних, мнемічних, інтелектуальних функцій. Моральна та суспільна зрілість. Соціальна зрілість та ідейні переконання. Досконалість та ефективність професійної діяльності. Турбота про інших.
Вік старості (від 60 років)	Перегляд життєвих рішень та їх інтеграція.	Почуття задоволеності та глибини життя, мудрості та самодостатності.

Примітка 2 . Що важливо знати про психологію підлітків для ефективного співробітництва з ними

Фізіологічні зміни, що відбуваються в головному мозку	Вплив фізіологічних змін на поведінку підлітків	Як це враховувати під час роботи з підлітками.
Скорочується період активності півного центру кори головного мозку	Нестійка увага	Інформаційні блоки не повинні бути більше 20 хвилин. Плануючи урок, необхідно використовувати різні методи його проведення: бесіди, дискусії, ігри, самостійну роботу в мікрогрупах.
Збільшується латентний період рефлексорних реакцій	Уповільнюються реакції. Підліток не відразу відповідає на запитання, завдання починає виконувати із затримкою.	Не квапити дитину. Враховувати цю особливість під час планування часу.
Погіршується здатність до диференціювання.	Погіршується розуміння матеріалу та засвоєння інформації.	Використовувати якомога більше барвистих зрозумілих прикладів та фактів. Під час викладання матеріалу постійно перевіряти за допомогою запитань, тестів, ігор, чи правильно учні зрозуміли матеріал. Неодноразово повторювати складний матеріал, використовуючи різноманітні методи.

Підкіркові процеси виходять з-під контролю кори головного мозку	Погано володіють своїми емоціями. Не можуть контролювати прояв як позитивних, так і негативних емоцій.	До появи емоцій ставитися з розумінням. Не оцінювати, не «заражатися» негативними емоціями. У конфліктних ситуаціях спрямовувати увагу на щось інше.
Послаблюється діяльність другої сигнальної системи	Мовлення може бути повільним, коротким, стереотипним. У підлітковому віці знижується розуміння аудіальної (словесної) інформації.	Не квапити дитину. Підказувати потрібні слова. При поясненні використовувати візуальні матеріали, малюнки, записувати ключові слова. Розповідати емоційно, використовуючи яскраві приклади.
Чутливість до думок оточуючих щодо зовнішності, знань, здібностей.	Стають уразливими. Для них краще нічого не говорити, ніж сказати та помилитися. Характерне прагнення виглядати краще за всіх і справити враження на оточуючих.	Уникати оцінок. Сприймати підлітка таким, яким він є. Дати можливість висловитися кожному. Заохочувати та підтримувати ініціативу.
Реакція емансації – прагнення звільнитися з-під контролю, опіки дорослих, зовнішнє бунтарство, демонстративність поведінки.	Як опір у групі виражається як демонстративне порушення правил, гучне обговорення слів та дій учителя, однокласників.	Використовувати демократичний стиль спілкування. Дати підліткам право вільно говорити про свої почуття та висловлювати свою думку, навіть якщо вона не співпадає з думкою вчителя чи вихователя.

Потреба в довірливому спілкуванні.	Бажають, щоб поважали їхню думку. Прагнуть бути почутими. Погано переживають ситуації, коли їх перебивають, недослухавши до кінця.	Спілкуватися на рівних, але не допускати панібратства. Звертатися особисто до кожного. Не порушувати конфіденційності.
Потреба в спілкуванні та дружбі, страх бути ізгом. Формування статевого потягу, визначення його спрямованості.	Часто уникають спілкування через страх (не сподобатися), тому більшість не може сформувати міжособистісні стосунки.	Цілком заохочувати неформальні стосунки між членами колективу, сприяти цьому. Підтримувати, підбадьорювати невпевнених у собі. У план виховної роботи вводити дискусії про дружбу, кохання.
Прагнення бути прийнятим у своїй соціальній ролі та статусі; потреба в ідентифікації з однокласниками, які мають значні якості.	Може бути яскраво виражене прагнення до епатажності, прикрашання своїх «подвигів» як соціально прийнятих, так і навпаки. Можуть не висловлювати свою точку зору, особливо якщо вона не співпадає з думкою групи. Боляче сприймають втрату авторитету.	У спільній діяльності об'єднати лідерів класу з дітьми, яких не приймають у класі. Можна давати різні завдання (як у школі, так і позаурочний час), які вимагають взаємодії (наприклад, запропонувати провести соціологічне опитування тощо).
Прагнення до ризику, гострих відчуттів.	Не вміють адекватно оцінювати свої сили. Не думають про власну безпеку.	Заохочувати впевнену, спокійну поведінку.

Потрапляння під вплив з боку ровесників.	Страх упевнено висловити свою точку зору і стати «білою вороною». Можуть не мати своєї точки зору і навичок самостійного ухвалення рішень.	У виховній роботі підбирати ігри, спрямовані на вироблення та відстоювання своєї точки зору, заохочувати бажання поділитися своїми враженнями.
Низька стресостійкість.	Можуть чинити неадекватно, імпульсивно.	Проводити дискусію щодо способів реагування в стресових ситуаціях.

ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ СЛОВНИК

А

- АВТОРИТАРНИЙ** [лат. auctoritas повна влада, наказ] –
- 1) заснований на сліпому підпорядкуванні владі;
 - 2) який прагне затвердити свій авторитет; владний.

АГРАМАТИЗМ [грец. agrammatos нечленороздільний] – порушення психофізіологічних процесів, що забезпечують граматичну впорядкованість мовленнєвої діяльності; при А. спостерігається опускання прийменників, неправильне узгодження слів у роді, числі, «телеграфний стиль» тощо.

АГРАМАТИЗМ ІМПРЕСИВНИЙ [лат. Impression враження] – нерозуміння значення граматичних форм в усному мовленні, що сприймається, та (або) при читанні.

АГРАМАТИЗМ ЕКСПРЕСИВНИЙ [лат. expression вираз, висловлювання] – невміння граматично правильно змінювати слова і будувати речення у своєму активному усному та (або) писемному мовленні.

АНАЛІЗ ТА СИНТЕЗ [грец. synthesis з'єднання, поєднання, складання] – протилежні та нерозривно пов'язані логічні прийоми; А. та С. знаходять собі широке застосування в дидактиці; А., розкладаючи складну проблему на її складові частини, спрощує та полегшує учням розуміння цього явища, а С. дає можливість не тільки пов'язати розрізнені початки досліджуваного предмета і зрозуміти його в цілому, а й досягнути зв'язок цього цілого з іншими предметами людського знання.

АНАЛІТИКО-СИНТЕТИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ КОРИ ГОЛОВНОГО МОЗКУ – у корі головного мозку відбувається замикання тимчасових зв'язків, яке пов'язано з виділенням подразника, на який утворюється рефлекс; отже, відбувається як аналіз, так і синтез, тобто здійснюється аналітико-синтетична діяльність.

АНОМАЛЬНІ ДІТИ – діти, мають відхилення від нормального психічного або (і) фізичного розвитку та

потребують спеціальних умов навчання й виховання; основні групи А. д.:

- 1) розумово-відсталі діти;
- 2) діти із затримкою психічного розвитку;
- 3) діти з порушеннями мовлення;
- 4) діти з порушенням слуху (глухі, слабочуючі, пізнооглухлі);
- 5) діти з порушенням зору (сліпі, діти з порушенням зору, слабозорі);
- 6) діти з порушенням опорно-рухового апарату;
- 7) діти з порушенням поведінки;
- 8) діти з порушенням емоційного розвитку;
- 9) діти з комплексними дефектами.

В

ВЕРБАЛІЗМ У НАВЧАННІ [лат.verbum слово] – недолік у навчанні, який виражається в перевазі словесного способу повідомлення знань; при цьому не забезпечується необхідною мірою дотримання принципів наочності, свідомості та активності, поєднання теорії з практикою, унаслідок чого знання учнів виявляються неповноцінними, формальними, учні не можуть застосовувати їх у практичній діяльності.

ВІКОВІ КРИЗИ – це перехідні періоди від одного етапу дитячого розвитку до іншого. Кризи виникають на стику двох вікових груп та знаменують собою завершення одного етапу розвитку і початок іншого.

ВІДХИЛЕННЯ – у психіатрії – розлад уваги, що характеризується його швидким перемиканням на нові об'єкти при виникненні випадкових асоціацій або дій зовнішніх подразників.

ВІДЧУТТЯ – найпростіша форма психічного відображення, властива тваринам і людині, що забезпечує пізнання окремих властивостей предметів та явищ. *Нижній поріг відчуття* – це мінімальна інтенсивність подразника, при якому вже виникає відчуття. *Верхній поріг відчуття* –

максимальне значення подразника, при якому ще виникає відчуття.

ВИХОВАННЯ - процес систематичного та цілеспрямованого впливу на духовний і фізичний розвиток особистості.

ВІДНОВЛЮВАЛЬНЕ НАВЧАННЯ - навчання, яке спрямоване на відновлення функцій, порушених унаслідок будь-якого захворювання.

Г

ГЕНЕЗИС - [грец.genesis зародження, походження, розвиток] - походження, виникнення, початок.

ГІПОКСІЯ - [gip + лат. oxxygenium кисень] - кисневе голодування організму.

ГІПОТЕЗА [грец.hyhotesis припущення] - припущення, що висувається для пояснення будь-якого явища, яке вимагає перевірки та доказу.

ГНОЗИС- [грец. gnosis пізнання, знання] - пізнання предметів, явищ, їх сенсу та символічного значення

Д

ДЕВІАНТНА ПОВЕДІНКА - [deviatio - відхилення] - поведінка, що відхиляється від загальноприйнятої норми.

ДІЯЛЬНІСТЬ - сукупність дій людини, яка спрямована на задоволення її потреб та інтересів. *Гра* - вид діяльності в умовних ситуаціях, спрямований на засвоєння суспільного досвіду. *Навчання* - процес систематичного оволодіння знаннями, навичками, вміннями, які необхідні для здійснення трудової діяльності. *Праця* - діяльність, що спрямована на створення суспільно корисного продукту, що задовольняє матеріальні або духовні потреби людей.

ДИДАКТИЧНІ ПРИНЦИПИ - основоположні вимоги до практичної організації навчального процесу; до **Д.п.** належать: науковість навчання, зв'язок теорії з практикою в навчанні,

наочність навчання, свідомість та активність у навчанні, міцність засвоєння знань учнями, систематичність та послідовність у навчанні, індивідуальний підхід до учнів, єдність освітніх, розвиваючих та виховних функцій навчання.

ДИЗАДАПТАЦІЯ [диз+адаптація] – розлад пристосування живого організму до дії факторів навколишнього та внутрішнього середовища.

ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ – [фр. differentiation від лат.differentia відмінність] – поділ, розчленування, розшарування цілого на різні частини, форми та ступені.

ДРУГА СИГНАЛЬНА СИСТЕМА – сукупність словесних сигналів, викликаних ними нервових процесів у системі тимчасових нервових зв'язків, що виникають на цій основі. Д.с.с. є вищим регулятором нервової діяльності та поведінки людини.

Е

ЕВРИСТИКА [грец. heurisko знаходжу] -1) методика навчання шляхом навідних запитань; 2) сукупність логічних прийомів та методичних правил теоретичного використання і знаходження істини.

ЕКЗАЛЬТАЦІЯ [лат.exaltatio підйом, наснага] – захоплений, збуджений стан; хвороблива жвавість.

ЕКСПЕРИМЕНТ [лат. experimentum проба, досвід] – 1) науково поставлений досвід, спостереження досліджуваного явища в умовах, що точно враховується, які дозволяють стежити за перебігом явища і багаторазово відтворювати його при повторенні цих умов; 2) досвід, спроба здійснити щось.

ЕМБРІОНАЛЬНИЙ РОЗВИТОК – 1) розвиток організму від запліднення до народження; 2) період внутрішньоутробного розвитку, протягом якого переважають процеси формування основ організації та закладання органів.

ЕМБРІОПАТІЯ [ембріо + грец.pathos страждання, хвороба] – загальна назва аномалій розвитку, що виникають у період ембріонального розвитку.

ЕМОЦІЇ – це переживання, що виникли в цей момент (на відміну від почуттів мають ситуативний характер).

ЕНДОГЕННИЙ [ендо + грец. genes породжуваний, що виникає] – що виникає та розвивається в організмі внаслідок внутрішніх причин.

ЕТИОЛОГІЯ [етіо + грец. logos вчення, наука] – 1) учення про причини та умови виникнення хвороб; 2) причина виникнення хвороби або патологічного стану.

3

ЗАДАТКИ – уроджені анатомо-фізіологічні особливості людини, що створюють певні передумови для розвитку здібностей.

ЗАТРИМКА ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ – тимчасове відставання розвитку психіки або її окремих функцій.

ЗДІБНОСТІ – психічна якість особистості, що відображає прояв індивідуальних особливостей особистості, що забезпечують успіх у діяльності та легкість оволодіння нею.

ЗОНА АКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ – те, що дитина вміє та знає сьогодні; завдання, які дитина вирішує самостійно.

ЗОНА НАЙБЛИЖЧОГО РОЗВИТКУ – динамічний принцип вивчення розумового розвитку дитини, що дозволяє оцінювати її подальші можливості; **З.н.р.** визначається змістом тих завдань, які дитина не може вирішити самостійно, але вже вирішує за допомогою дорослого, адже те, що спочатку робиться дитиною під керівництвом дорослого, стає потім її власним надбанням; термін введений Л.С. Виготським.

I

ІНТЕГРАЦІЯ [лат.integratio відновлення, поповнення + integer цілий] – 1) об'єднання в ціле будь-яких частин елементів (протилеж. *дезінтеграція*)

ІНТЕРПРЕТАЦІЯ [лат.interpretatio] – тлумачення, пояснення, розкриття змісту чого-небудь.

ІНФАНТИЛІЗМ[лат.infantis дитячий] – патологічний стан, який характеризується затримкою фізичного і (або) психічного розвитку із збереженням рис, що притаманні дитячому чи підлітковому віку.

К

КОМПЕНСАТОРНИЙ ПРОЦЕС [лат.compenso урівноважувати, відшкодовувати] – сукупність реакцій організму на ушкодження, що виражаються у відшкодуванні порушеної функції організму за рахунок діяльності неушкоджених систем, окремих органів або їх складових частин.

КОМПЕНСАЦІЯ [лат. compenso урівноважувати, відшкодовувати] – стан повного або часткового відшкодування функцій пошкоджених систем організму за рахунок компенсаторних процесів.

КОМПЕНСАЦІЯ ПОРУШЕНИХ ФУНКЦІЙ – відшкодування недорозвинених або порушених функцій шляхом використання збережених або перебудови частково порушених функцій.

КОРЕКЦІЙНО-ВИХОВНА РОБОТА – система педагогічних заходів, спрямованих на подолання чи ослаблення недоліків психічного та фізичного розвитку із дефектами у розвитку.

М

МЕЛАНХОЛІК – 1) той, хто страждає на меланхолію; 2) людина, яка схильна до пригніченого настрою та похмурих думок; людина, яка відрізняється (за своїм темпераментом) слабкою збудливістю, глибиною та тривалістю емоцій.

МЕТОДИКА – галузь педагогіки, що вивчає принципи, методи, прийоми та засоби навчально-виховної роботи з учнями.

МИСЛЕННЯ – процес свідомого відображення спільних властивостей речей та явищ і виявлення закономірних зв'язків та відносин між ними; мислення – це процес опосередкованого та узагальненого пізнання навколишнього світу..

МОВА – 1) система знаків, що служить засобом здійснення людського спілкування, мислення; соціально-психологічне явище, суспільно необхідне та історично обумовлене; 2) м'язовий орган, покритий слизовою оболонкою, розташований у порожнині рота; бере участь у жуванні, артикуляції, містить смакові рецептори.

МОВА ЛІТЕРАТУРНА – зразкова, нормалізована мова, норми якої сприймаються як правильні та загальнообов'язкові і яка протиставляється діалектам і просторіччям.

МОДЕЛЮВАННЯ– дослідження об'єктів пізнання на їх моделях; побудова моделей реально існуючих предметів та явищ (живих організмів, інженерних конструкцій, громадських систем, різних процесів тощо).

МОДЕЛЬ [фран. modele + італ. modello + лат. modulus міра, зразок] – схема, зображення або опис будь-якого явища або процесу в природі та суспільстві.

МОДИФІКУВАТИ [лат. modificare розміряти] – видозмінювати, вносити зміни, що повідомляють чому-небудь нові ознаки, властивості.

Н

НАВИЧКИ – автоматизовані компоненти свідомої діяльності, що виникли в результаті вправ, що зміцнили способи дій.

НАВЧАЛЬНІ ПОСІБНИКИ – друковані, графічні (плоскі та об'ємні) матеріали, призначені для навчання: підручники, словники, довідники і визначники, таблиці, карти і малюнки, макети, моделі та муляжі, різні прилади та інструменти; Н. п. роблять навчання наочним, конкретизують його, допомагають самостійній роботі учня.

О

ОПТИМАЛЬНИЙ - [лат. optimus найкращий] - найкращий, який найбільше відповідає певним умовам та завданням.

ОСОБИСТІСТЬ - це громадська людина, сутність якої складає розвинена свідомість; здатна до діяльності та суспільних відносин, активно реалізує ці здібності. О. є індивідуально своєрідна сукупність психофізіологічних систем, що прижиттєво формується - рис особистості, якими визначаються своєрідні для цієї людини мислення і поведінка.

П

ПАМ'ЯТЬ - це процес запам'ятовування, збереження і забуття інформації.

ПЕДАГОГІЧНА ЗАНЕДБАНІСТЬ - відхилення від норми в розвитку дитини, що обумовлене недоліками навчання та виховання; причинами П.з. можуть бути: відсутність правильного виховання в сім'ї. Часта зміна шкіл і викладачів, недостатня увага вчителів до дитини, яка не встигає, пропуски шкільних занять, бездоглядність; П.з. може виникнути внаслідок уповільненого розвитку дитини; так, діти, які з цієї причини виявляються не підготовленими до шкільного навчання без застосування в школі корекційно-виховних заходів, незабаром стають педагогічно занедбаними.

ПІДЛІТКОВІ РЕАКЦІЇ ПОВЕДІНКИ - «дивності» в поведінці підлітків (варіант нормальної поведінки). Якщо ці реакції поведінки спостерігаються в іншому віці, то це свідчить про патологічний розвиток особистості.

ПРЕВАЛЮВАТИ[нім. pravalieren + лат. praevalere] - переважати, мати перевагу.

ПРИНЦИП [лат. principium початок, основа] - основне вихідне положення будь-якої теорії, учення, науки; внутрішні переконання людини.

ПРОВІДНИЙ ВИД ДІЯЛЬНОСТІ – діяльність, яка найбільше впливає на психічний розвиток індивіда в певному періоді.

ПРОГНОЗУВАННЯ – складання *прогнозу* розвитку, становлення, поширення чого-небудь (наприклад, науки, галузі виробництва, процесу, стосунків тощо) на підставі вивчення ретельно відібраних даних.

ПРОГРАМА [грец.*programma* оголошення, припис] – *навчальна програма* -короткий систематичний виклад змісту навчання з певного предмета, що викладається в освітньому закладі, коло знань, умінь і навичок, що підлягають засвоєнню учнями.

ПРОПЕДЕВТИЧНИЙ – підготовчий; *пропедевтичний курс* – підготовчий, вступний курс, систематично викладений у стислій і елементарній формі, що передуює глибшому вивченню цієї дисципліни.

ПРОФІЛАКТИКА [грец.*prophylaktikos* запобіжний] – сукупність попереджувальних заходів, спрямованих на збереження та зміцнення здоров'я.

ПСИХІКА [грец.*psychikos* душевний] – 1) функція мозку, сутність якої полягає у відображенні дійсності у вигляді відчуттів, сприйнятів, уявлень, думок, почуттів, волі тощо; визначає якісну своєрідність поведінки тварин і людей. Вища форма психіки, що виникла в процесі суспільної праці та пов'язана з розвитком мовлення – людська свідомість; 2) духовна організація людини, сукупність її душевних якостей, душевний склад.

ПСИХОАНАЛІЗ [психо + *аналіз*] – метод лікування *неврозів*, що полягає у вивченні захворювання середовища, яке оточує хворого, обговорення з хворим стосунків, які склалися в нього із зовнішнім світом, з метою виявлення джерела невротичного стану,

ПСИХОДІАГНОСТИКА [*психо* + *діагностика*] – галузь психології, що розробляє методи виявлення та вимірювання індивідуально-психологічних особливостей особистості.

ПСИХОДРАМА [психо+ грец.drama дія] – вид групової психотерапії, у якому пацієнти поперемінно виступають як актори і глядачі, причому їх ролі спрямовані на моделювання життєвих ситуацій, що мають особистісний сенс для учасників з метою усунення неадекватних емоційних реакцій, більш глибокого самопізнання тощо.

ПСИХОМОТОРИКА [психо + лат. motor що приводить у рух] – індивідуальні конституційні, а також пов'язані зі статтю і віком особливості рухових реакцій людини.

Р

РЕАБІЛІТАЦІЯ [лат. rehabilitatio] – 1) відновлення в правах; 2) відновлення доброго імені, репутації; 3) відновлення або компенсація порушених функцій організму і працездатності хворих та інвалідів, що досягається застосуванням комплексу медичних, педагогічних і соціальних заходів.

РЕЗУС-ФАКТОР – антиген, що міститься в еритроцитах макак-резус (звідси назва) і людей; за наявності чи відсутності Р.-ф. виділяють резус-позитивні (близько 85% людей) і резус-негативні (близько 15% людей) організми; під час переливання резус-негативним особам резус-позитивної крові або під час вагітності резус-негативної жінки резус позитивним плодом можливі імунні ускладнення (гемолітична хвороба новонароджених тощо).

РЕЛАКСАЦІЯ [лат. relaxation зменшення напруження, ослаблення] – 1) у медицині – розслаблення чи різке зниження тону скелетної мускулатури аж до повного знерухомлення; може виникнути як патологічний стан; штучно може досягатися застосуванням міорелаксантів; 2) стан спокою, розслабленості, що виникає в людини внаслідок дії психічного напруження, після сильних переживань або фізичних зусиль; Р. може бути мимовільною (наприклад, при засинанні) та довільною.

РЕФЛЕКСІЯ [лат. reflexio відображення] – роздуми, повні сумнівів та протиріч; аналіз власного психічного стану.

РЕЦИДИВ [лат. recidivus що повертається] – 1) повернення, повторення будь-якого явища; 2) у медицині – повторний прояв хвороби після уявного одужання.

РУШІЙНІ СИЛИ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ – це внутрішнє протиріччя між досягнутим рівнем і тим новим змістом, який дитина опановує (Л.С. Виготський).

С

САНГВІНІК [лат.sanguis (sanguinis) кров] – людина, яка відрізняється (за своїм темпераментом) швидкою збудливістю, яскравим зовнішнім виразом емоцій, легкою їх змінюваністю.

СЕНЗИТИВНИЙ ПЕРІОД – період у житті людини, що створює найбільш сприятливі умови для формування в неї певних психологічних властивостей та видів поведінки.

СОЦІАЛЬНА СИТУАЦІЯ РОЗВИТКУ– це особливе поєднання внутрішніх процесів розвитку та зовнішніх умов, типові для кожного вікового етапу (Л. С. Виготський). Вона визначає динаміку розвитку і новоутворення.

СПІЛКУВАННЯ – це багатоплановий процес розвитку контактів між людьми, що породжується потребою спільної діяльності.

СПРИЙНЯТТЯ – відображення у свідомості людини цілісних властивостей предметів і явищ навколишнього світу.

СТРЕС [анг.stress напруження] – стан надмірно сильного і тривалого психологічного напруження, яке виникає в людини, коли її нервова система отримує емоційне напруження.

СУБКОМПЕНСАЦІЯ – неповна, часткова компенсація недоліків у психофізичному розвитку.

Т

ТЕМПЕРАМЕНТ[лат.temperamentum належне співвідношення (частин), пропорційність] – сукупність індивідуальних особливостей особистості, яка має фізіологічний основний тип вищої нервової діяльності та характеризує динаміку психічної діяльності особистості;

темперамент проявляється через почуття, у їх глибині або поверхневості, швидкості протікання, стійкості або швидкій зміні.

У

УВАГА – довільна чи недовільна направленість та зосередженість психічної діяльності.

УВАГА НЕДОВІЛЬНА – само собою виникає увага, викликана дією сильного, контрастного чи нового, неочікуваного подразника, а також значущого і викликаючого емоційний відгук явища

УВАГА ПІСЛЯДОВІЛЬНА викликається через входження в діяльність і виникає у зв'язку з цим інтерес, у результаті тривалий час зберігається цілеспрямованість, знімається напруження.

УВАГА ДОВІЛЬНА – свідоме зосередження на певній інформації.

УВАГИ ЗОСЕРЕДЖЕНІСТЬ – концентрованість уваги на одних об'єктах при одночасному його відволіканні від інших.

УВАГИ ОБСЯГ – кількість елементів, одночасно виразно сприйнятих за один акт сприйняття; при сприйнятті безлічі простих об'єктів (літер, фігур) протягом 0,1секунди. У.о. у дорослої людини дорівнює в середньому 5-9 елементам.

УВАГИ ПЕРЕМИКАННЯ – переведення уваги з одного об'єкту та виду діяльності на інший; У.п. може бути мимовільною і довільною.

УВАГИ ПОРУШЕННЯ – патологічні зміни спрямованості, вибіркової психічної діяльності; виділяють такі види порушень: звуження обсягу уваги, коли одночасно людина може сприймати лише невелику кількість об'єктів; нестійкість уваги, коли порушена концентрація уваги і спостерігається її відволікання на побічні подразники; порушення уваги спостерігається як при стані втоми, так і при органічних ураженнях мозку, насамперед лобових часток.

УВАГИ РОЗПОДІЛУ – здатність розосередити увагу на значному просторі, паралельно виконувати декілька видів діяльності або вчиняти кілька різних дій.

УВАГИ СТІЙКІСТЬ – здібність протягом тривалого часу зберігати стан уваги на будь-якому об'єкті, предметі діяльності, не відволікаючи і не послаблюючи уваги.

Ф

ФЛЕГМАТИК – людина, яка відрізняється (за своїм темпераментом) повільністю, спокоєм, слабким проявом почуттів.

Х

ХАРАКТЕР [грец. charakter. риса, особливість] – сукупність індивідуальних стійких психічних особливостей людини, що виявляються в її поведінці, діяльності.

ХОЛЕРИК [грец. chole жовч] – один із типів темпераменту; людина швидка, рвучка, але неурівноважена, схильна до бурхливих емоційних спалахів, різких змін настрою.

Ц

ЦЕНТРАЛЬНА НЕРВОВА СИСТЕМА – основна частина нервової системи, що представляє собою скупчення нервових клітин (нейронів) та їх відростків і відіграє найважливішу роль у здійсненні рефлекторної діяльності; складається з головного мозку, який знаходиться в порожнині черепа та спинного мозку, розташованого в хребті.

Ч

ЧИТАННЯ – складна навичка, засвоєння якої відбувається в процесі навчання; є впізнаванням і відтворенням звуків мовлення, позначених буквами.

ЛІТЕРАТУРА

- 1.Абульханова-Славська К.О. Діяльність та психологія особистості. – М.,1980
2. Адлер А. Практика та теорія індивідуальної психології. – М., 1995
3. Амонашвілі Ш.О. Привіт, діти. – М., 1983
4. Ананьев Б.Г. Психологія чуттєвого пізнання. – М., 1960
- 5.Ананьев Б.Г. Виховання уваги учнів. – М., 1980
- 6.Ананьев Б.Г. Про проблеми сучасного людського знання. – М., 1977
- 7.Асеев В.Г. Мотивація поведінки та формування особистості.– М., 1976
- 8.Бадмаев С.О. Психологічна корекція, що відхиляє від поведінки учня. – М., 1993
- 9.Балл Г. О. Концепція самоактуалізації особистості гуманістичної психології. – К., 1993
- 10.Бардін К.В. Якщо ваша дитина не хоче вчитися. – М., 1988
11. Басов М.Я. Вибрані психологічні праці. – М., 1976
12. Блейхер В.М., Бурлачук Л.Ф. Психологічна діагностика інтелекту та особистості. – К., 1978
13. Божович Л.І. Вивчення мотивації поведінки дітей та підлітків. – М., 1972
- 14.Брунер Дж. Психологія пізнання. – М., 1977
15. Верхиховська А.Т., Литвинова І.І., Ходочок А.В. Психологічні умови підготовки учнів до творчої діяльності// Психологія. Респ. наук.-метод.збірник Вип. 37. – 1997. – С.20-24
16. Вікова та педагогічна психологія/За ред. А.В. Петровського. – М., 1981
17. Виготський Л.С. Вибрані психологічні дослідження. – М., 1956
18. Виготський Л.С. Педагогічна психологія. . – М., 1926
19. Гальперін П.Я. Методи навчання та розумовий розвиток. – М., 1985

20. Гальперін П.Я. Розвиток досліджень щодо формування розумових дій// Психологічна наука в СРСР. . – М., 1959
21. Гамезо М.В. Атлас із психолгії. . – М., 1986
22. Голубева Е.Б. Здібність та індивідуальність. . – М., 1994
23. Гуткіна Н.І. Психологічна готовність до школи. . – М., 1996
24. Давидов В.В. Проблеми навчання, що розвиває. – М., 1926
25. Давидов В.В., Ломшер Й., Маркова А.К., Формування навчальної діяльності учня. – М., 1982
26. Десєв Л. Психологія малих груп. – М., 1979
27. Джеймс У. Психологія/ За ред. Л.А.Петровської. – М., 1991
28. Додонов Б.І. Емоції як цінність. – М., 1978
29. Ельконін Д.Б. Природа дитинства та його періодизація// Вибр. психол. праці. – М., 1989
30. Ельконін Д.Б. Введення в дитячу психологію. – М., 1989
31. Ельконін Д.Б. До проблеми періодизації психічного розвитку в дитячому віці. – М., 1989
32. Еріксон Е. Ідентичність: юність і криза. – М., 1999
33. Занков Л.В. Навчання та розвиток. – М., 1975
34. Зимня І.О. Педагогічна психологія. – Ростов н/Д, 1997
35. Зінченко П.І. Мимовільне запам'ятовування. – М., 1961
36. Іванов С.В. Аналіз уроку. Воронеж, 1975
37. Іллясов І.І. Структура процесу навчання. . – М., 1991
38. Калмикова З.І. Навчання та принципи побудови методів його діагностики. . – М., 1975.
39. Кан-Калік В.А. Учителю про педагогічне спілкування. – М., 1987
40. Каптерєв П.Ф. Дидактичні нариси. Теорія освіти// Вибр. пед. тв. . – М., 1982
41. Колесов Д.В., Мягков І.Ф. Учителю психології про фізіологію підлітка. . – М., 1986
42. Крутецький В.А. Основи педагогічної психології. . – М., 1986
43. Курс загальної, вікової та педагогічної психології/ За ред. М.В. Гамезо. . – М., 1982
44. Ланда Л.М. Алгоритмізація в навчанні. . – М., 1966
45. Левітов Н.Д. Дитяча і педагогічна психологія. . – М., 1960
46. Леонтьєв О.М. Діяльність. Свідомість. Особистість. – М., 1977

47. Лійметс Х.Й. Групова робота на уроці. . – М., 1975
48. Лінгарт І. Процес і структура людського вчення. – М., 1970
49. Липкіна А.Л., Рибак Л.А. Критичність і самооцінка у навчальній діяльності. . – М., 1986
50. Львова Ю.Л. Як народжується урок. . – М., 1976
51. Люблінська А.О. Учителю про психологію молодшого учня. – М., 1977
52. Мажбіц Є.І. Психологічні засади управління навчальною діяльністю. . – К., 1977
53. Світ дитинства: Молодший учень/ За ред. А.Г.Хрипкової. – М., 1981
54. Світ дитинства: Підліток. / За ред. А.Г. Хрипкової. – М., 1982
55. Мудрик А.В. Про виховання старшокласників. – М., 1981
56. Мухіна В.С. Дитяча психологія. – М., 1985
57. Мухіна В.С. Шестирічна дитина в школі. – М., 1986
58. Орлов О.Б. Психологія особистості та сутності людини: парадигми, проєкції, практики: Посібник для студентів психол. фактів. – М., 1995
59. Осницький О.К. Саморегуляція діяльності учня та формування активної особистості. – М., 1986
60. Охитіна Л.Т. Психологічні основи уроку. – М., 1977
61. Патохарактереологічне дослідження в підлітків/ за ред. А.Є. Личко. – Л., 1981
62. Петровська Л.Л. Компетентність у спілкуванні: соціально-психологічний тренінг. – М., 1989
63. Петровський А.В. Нове педагогічне мислення. – М., 1989
64. Піаже Ж. Психологія інтелекту/Вибр. психол. праці. – М., 1969
65. Пізнавальні процеси та здібності в навчанні/ За редакцією В.Д. Шадрикова. – М., 1990
66. Популярна психологія: Хрестоматія/ за ред. В.В. Мироненка. – М., 1990
67. Посталюк Н.Ю. Педагогіка співробітництва: шлях до успіху. – Казань, 1992
68. Практична психологія освіти/ За ред. І.В. Дубровіної. – М., 1997

69. Раттер М. Допомога важким дітям. – М., 1987
70. Реан А.О. Психологія педагогічної діяльності. – Іжевськ, 1994
71. Рубцов В.В. Організація та розвиток спільних дій у дітей у процесі навчання. – М., 1987
72. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. – Київ, 1974
73. Тализіна Н.Ф. Педагогічна психологія. – М., 1998
74. Тализіна Н.Ф. Формування пізнавальної діяльності учнів. – М., 1983
75. Ульяновська У.В. Шестирічні діти із затримкою психічного розвитку. – М., 1990
76. Уолфл Д. Тренування// Експериментальна психологія: У 2т./ за ред. С. Стивенса. – М., 1963
77. Фельдштейн Д.І. Психологія особистості, яка розвивається. – М., 1996
78. Формування інтересу до навчання в учнів/ За ред. А.К. Маркової. – М., 1986
79. Фрідман Л.М. Логіко-психологічний аналіз шкільних навчальних завдань. – М., 1977
80. Фрідман Л.М. Проблеми навчання та розвитку в сучасних умовах у психологічній освіті// Фенікс. Інф.-метод.журнал. – М., 1995 – №3
81. Фрідман Л.М., Кулагіна І.Ю. Психологічний довідник учителя. М., 1991
82. Хекхаузені Х. Мотивація та діяльність. М., 1988
83. Цукерман Г.А. Спільна навчальна діяльність як основа формування вміння навчатися. М., 1992
84. Хрестоматія з уваги/ За ред. О.М. Леонтьєва. М., 1976
85. Чейпі Д. Готовність до школи. М., 1992
86. Чупрікова Н.І. Розумовий розвиток та навчання. М., 1995
87. Шадріков В.Д. Діяльність та здібності. – М., 1995
88. Юнг К. Психологічні типи. – М., 1993
89. Якобсон П.М. Психологічні проблеми мотивації поведінки людини. – М., 1969

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	3
Глава 1. ПСИХОЛОГІЯ УЧНІВ	4
1.1. Особистість. Структура особистості у вітчизняній та зарубіжній психології	4
1.2. Концепція діяльності. Провідна діяльність.	7
Глава 2. НАВЧАННЯ ТА РОЗВИТОК	12
2.1. Роль спілкування в розвитку дитини	12
2.2. Сензитивні періоди розвитку особистості	15
2.3. Роль середовища та спадковості в розвитку дитини	16
2.4. Соціальна ситуація розвитку	18
2.5. Вікова періодизація	19
2.6. Рушійні сили розвитку	21
2.7. Л.С. Виготський про зони найближчого та актуального розвитку	22
Глава 3. ВІКОВІ ТА ІНДИВІДУАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ УЧНІВ	25
3.1. Готовність дитини до навчання в школі	25
3.2. Психологічні особливості підлітка	28
3.2.1. Етапи розвитку підлітків	31
3.2.2. Підліткові поведінкові реакції	32
3.3. Вікові кризи	35
3.3.1. Підліткова криза (12-15 років)	36
3.3.2. Психологічні особливості раннього юнацького віку	38
3.4. Темперамент і характер учнів	40
Глава 4. ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПІЗНАВАЛЬНИХ ПРОЦЕСІВ	46
4.1. Фактори розвитку пізнавальних процесів	47

4.2. Увага як головна умова здійснення пізнавальних процесів ..	48
4.3 Відчуття та сприйняття як пізнавальні процеси. Гігієна органів чуття.....	53
4.4 Пам'ять. Врахування закономірностей пам'яті при побудові уроків та організації навчальної діяльності	56
4.5. Мислення. Врахування закономірностей мислення при організації навчальної діяльності.....	61
4.6. Емоції. Вплив емоцій на пізнавальні процеси.....	70

Глава 5. ТАЛАНОВИТІ ТА ОБДАРОВАНІ ДІТИ.....73

5.1. Здібності та задатки	73
5.2. Психологічні аспекти роботи педагогічного колективу з обдарованими дітьми	75

Глава 6. ПСИХОЛОГІЧНІ ПИТАННЯ ПЕРЕВИХОВАННЯ І ПСИХОКОРЕКЦІЇ.....79

6.1. Порушення поведінки в підлітків. Девіантна поведінка і шляхи її профілактики	79
6.2 Профілактика дезадаптації при переході з молодшої школи до середньої ланки навчання.....	81
6.3. Затримка психічного розвитку	84

Примітка 1. Вікова карта людини

87

Примітка 2 . Що важливо знати про психологію підлітків для ефективного співробітництва з ними

90

ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ СЛОВНИК

94

ЛІТЕРАТУРА.....

107

Підписано до друку 11.11.2024. Формат 60×84 1/16. Папір офсетний
Умовн. друк. арк. 6,56. Обл. вид. арк. 3,96. Зам. № 4593.
Наклад 50 прим.

Видавець «ФОП Середняк Т.К.», 49000, Дніпро, 18, а/с 1212
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного
реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів
видавничої продукції ДК № 4379 від 02.08.2012.
Ідентифікатор видавця в системі ISBN 8489
49000, Дніпро, 18, а/с 1212
тел. (096)-308-00-38, (056)-798-04-00
E-mail: 7980400@gmail.com

Віддруковано на базі поліграфічно-видавничого центру «Кавун»
49000, Дніпро, 18, а/с 1212
тел. (066)-55-312-55, (056)-798-22-47
E-mail: arbuz.in.ua@gmail.com
www.arbuz.in.ua