

КОНСПЕКТИ ЛЕКЦІЙ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

ПЕДАГОГІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Лекція 1. Предмет, завдання та методи педагогічної психології

Предмет та задачі педагогічної психології. Психологія та педагогіка. Загальнопсихологічний контекст формування педагогічної психології: вплив на осмислення педагогічного процесу прагматичної функціональної психології, біхевіоризму, психоаналізу, гештальтпсихології, операціональної концепції Ж. Піаже, когнітивної психології, гуманістичної психології та культурно-історичної концепції Л.С. Виготського. Історія становлення педагогічної психології. Етапи становлення педагогічної психології. Структура педагогічної психології. Зв'язок педагогічної психології з іншими науками. Психологічні засади педагогічного процесу

Педагогічна психологія також є галуззю психології. Педагогічна психологія вивчає психологічні проблеми навчання і виховання. Це наука, яка вивчає закономірності процесу засвоєння людиною соціального досвіду в умовах навчально-виховного процесу. Педагогічна психологія виникла у другій половині XIX ст. Засновником української і російської педагогічної психології був психолог і педагог К.Д. Ушинський (1823—1871). Велику роль у її становленні відіграли українські психологи і педагоги П.Д. Юркевич (1826—1874), О.Ф. Лазурський (1874—1917) та ін.

Психологи основну увагу у педагогічній психології зосереджують на вивченні психологічних закономірностей навчання і виховання дітей, підлітків, юнаків і дорослих людей. Педагогічна психологія диференціювалась на декілька галузей знань. Серед них — психологія навчання, психологія виховання, психологія учителя.

Предмет психології навчання.

Психологія навчання є галуззю педагогічної психології. Психологія навчання вивчає закономірності розвитку особистості, виникнення психологічних новоутворень у людей різних вікових груп під час їх навчання. Психологи, які працюють у галузі психології навчання, спрямовують свої зусилля на пошук і створення оптимальних умов, що сприяють керуванню процесом навчання, яке включає засвоєння учнями знань, умінь і навичок, мотиви і цілі їх учіння, ставлення до навчання та інші проблеми. На основі даних психології навчання розробляються методи навчання і виховання.

Предмет психології виховання.

Предметом психології виховання є дослідження психологічних закономірностей формування особистості в умовах цілеспрямованої організації педагогічного процесу, тобто вивчення процесів, які здійснюються при взаємодії вихователя і вихованця, а також дослідження взаємодії між вихованцями. Психологія виховання вивчає, як формується моральна самостійність підростаючої особи, як складається у неї морально-

вольова сфера. Дослідники з проблем психології виховання зосереджували і зосереджують свої зусилля на формуванні у підростаючої особистості моральних уявлень, понять, принципів, переконань, дій, почуттів, звичок, що виражають позитивне ставлення дітей, підлітків, юнаків до України, батьків, вчителів, інших оточуючих людей, до української мови та інших мов, до навчання і праці, до прав і обов'язків, до себе самого.

Предмет психології учителя.

Психологія учителя є галуззю педагогічної психології. Психологія вчителя вивчає психологічні проблеми, що включають вчителя як спеціаліста з притаманними йому функціями, пов'язаними з навчанням і вихованням учнів у школі, класним керівництвом, проведенням позакласної роботи, зв'язками з батьками і громадськістю. Особливе місце тут займають взаємовідносини вчителя і учнів, взаємини між вчителями, шкільним керівництвом, створення сприятливого психологічного клімату у навчальних класах, у школі тощо. До проблем цієї галузі психологічних знань входять і психологічні питання формування вчителя не тільки як вузького спеціаліста-предметника, а й мислителя, громадського діяча, який формує погляди й переконання оточуючих людей, допомагає їм формувати національну свідомість, сприяє зміцненню добробуту людей незалежної України через пропаганду гуманних ідей, духовності тощо.

Вікова психологія має тісні зв'язки з іншими науками про людину. Вона, насамперед, зв'язана із філософією як наукою, від якої відокремились всі галузі психології. Особливо зв'язані з філософією різноманітні теоретичні положення вікової психології.

Після відокремлення психології від філософії певний час існувала одна галузь знань — психологія, яка вивчала і вивчає закономірності виникнення, розвиток і формування психіки у людини, тварини. Пізніше відбувся процес диференціації психології. Так виникла генетична психологія, яка у свою чергу відпочувала вікову, порівняльну психологію та психологію народів. Цілком природно, що вікова психологія зв'язана з цими галузями знань, які об'єднуються у генетичну психологію. (Порівняльна психологія досліджує філогенез психіки шляхом порівняння основних форм психіки тварин і людини; психологія народів вивчає історичний розвиток психіки людини шляхом зіставлення психології різних племен, народів і націй).

Вікова психологія зв'язана з педагогічною психологією та її галузями. Цей зв'язок обумовлений тим, що розвиток людини відбувається в умовах навчання, виховання та збагачення соціальним досвідом. Педагогічна психологія досліджує психологічні основи навчально-виховного процесу. Ця галузь знань розділилась на психологію навчання і психологію виховання. Вікова психологія зв'язана й з іншими галузями психології.

Серед них:

1. **диференціальна психологія** — галузь психології, що вивчає індивідуальні і групові відмінності у психіці людей, як впливають на ці відмінності статеві особливості, особливості організму, його нервової системи тощо. З цієї галузі знань вийшла індивідуальна психологія, яка

вивчає індивідуальні особливості психічних функцій людини, і групова психологія, що вивчає психологію поведінки соціальних груп. Спільним тут є з'ясування особливостей прояву психічних функцій у людей, різних за віком, які входять до цих соціальних груп;

2. соціальна психологія, що вивчає взаємовідносини людей у малих групах, колективах та їх вплив на психіку і діяльність підростаючої особистості, яка формується у певних життєвих групах, колективах, сім'ї, виконуючи у них певні функції і ролі;

3. психологія праці, що вивчає психологічні проблеми трудової діяльності, зокрема, інженерну психологію, яка розглядає об'єктивні закономірності процесів інформаційної взаємодії людини і технічних засобів за певних умов природного і соціального середовища. Наприклад, тут вікова психологія дає дані про мікрівікові особливості людей приблизно у межах від 18 до 60 років;

4. геронтопсихологія, що вивчає психічні функції, пов'язані зі старінням організму, зміною форм активності людей похилого віку тощо;

5. психологія важковиховуваних осіб різних вікових груп;

6. спеціальна психологія, яка вивчає психологічні особливості аномальних дітей і дорослих;

7. психогігієна, яка вивчає заходи, спрямовані на збереження й зміцнення психічного здоров'я людей різних груп тощо.

Вікова психологія зв'язана із іншими галузями психології, але цей зв'язок не позбавляє вікову психологію свого предмета дослідження. Видатні психологи і педагоги Я.А. Каменський, К.Д. Ушинський та ін. вказували на тісний зв'язок психології і, зокрема, вікової психології з педагогікою — наукою, що розробляє мету, зміст, методи та форми навчання й виховання підростаючого покоління. Вікова психологія зв'язана і з окремими галузями педагогіки. Наприклад, з дошкільною педагогікою, яка вивчає закономірності виховання дітей дошкільного віку, спираючись насамперед на дані вікової психології і дані інших психологічних та педагогічних галузей знань. Вікова психологія пов'язана з віковою анатомією й фізіологією та з їх диференціальними галузями: шкільною гігієною, педіатрією, психоневрологією. Цей зв'язок обумовлений тим, що на всіх вікових етапах розвитку особистості необхідною умовою є нормальне функціонування нервової системи.

З історії вікової і педагогічної психології

Дослідники знаходять окремі думки, що стосуються вікового розвитку психіки, ще у мислителів стародавнього Китаю, Індії та у представників античної філософії, де найбільш чітко висловив ідею генетичного підходу до психіки людини Арістотель. На його думку, все те, що людина має від природи, вона первісно дістає тільки як можливості, а лише згодом перетворює ці можливості у реальність завдяки своїм діям, які зв'язують її із зовнішнім світом та іншими людьми. Арістотель вважав, що індивідуальний розвиток людської психіки має ряд етапів, які він поєднував з етапами родової еволюції органічного світу. Хоча у Арістотеля ще не було чіткого

визначення психічних функцій у вікових межах, він все ж визначив загальний напрямок їх розвитку, наприклад, у розвитку пізнавальних процесів від відчуттів і загальних уявлень, і від них до узагальнених уявлень, і від думки через поняття — до знань, від безпосереднього суттєвого бажання — до розумної волі.

Зважаючи на недостатнє висвітлення внеску українських дослідників у дану проблему, ми при аналізі питань зробимо акцент на роботах українських вчених.

У Русі-Україні великого значення надавали розвитку дитини і, зокрема, її моральному вихованню. Свідченням цьому служать чимало джерел, серед яких і "Повчання Володимира Мономаха своїм дітям" (1117). У Русі-Україні зверталась увага на те, у якому віці розпочинати вчити дітей грамоті, рахунку тощо. Це питання було актуальним і в школах Галицько-Волинської держави. Тут виникла проблема, чи можна віддавати дитину до навчання із семи років, чи розпочинати його у більш старшому віці. У згадках про життя Іконописця Петра відзначалось, що, коли йому було сім років, його "віддали батьки книг учитись", при цьому зазначалось, що хлопчик спочатку вчився погано, і лише згодом випередив дещо старших школярів.

Гуманістична ідея про те, що спадковість дитини не є визначальною для її навчання, виховання і розвитку, була притаманна українським освітянам. Так, ще у кінці XV — на початку XVI ст. на Україні діяло багато шкіл, у яких навчалися хлопчики та дівчатка всіх верств населення, незалежно від заможності батьків. Ця ж гуманістична ідея знайшла своє відображення і у праці "Порядок дітей", написаній К. Острозьким (1526—1608) та викладачами його навчального закладу, а також у "Статуті Львівських братських шкіл" (1586). У "Статуті" було записано, що до навчальних закладів приймаються діти та юнаки як із заможних, так і незможних родин. Від вчителів вимагалось однакове ставлення до всіх дітей.

Український мислитель Касіян Сакович (1578—1647) у "Трактаті про душу" зробив спробу здійснити типологію людей, взявши за основу самовизначення і самовиховання. При цьому він враховував і вікові особливості людини, її розвиток. На його думку, одні люди живуть примітивно серед насолод, вони не усвідомлюють себе, свою природу, як малі діти. Друга група — це люди, які протягом життя не звертають уваги на самоствердження, але з віком, перед лицем смерті в жалю, сумнівах і каятті залишають світ. Третя група — це люди, котрі протягом свідомого життя перемагають тілесні спокути, тиск навколишнього середовища, намовляння, всілякі пастки. Він стверджував, що з віком відбуваються зміни у розвитку особистості, але ці зміни обумовлені встановленими ним типами людей. Всім людям властивий природжений потяг до вічного життя, почуття власного безсмертя, індивідуальної нескінченності. Люди третьої групи, яким притаманне самоствердження у похилому віці, позбавляються страху смерті, наближаючись до закономірного фінішу мудро і спокійно. По-іншому ведуть

себе люди похилого віку, які належать до першої і другої групи за його класифікацією.

Великий чеський реформатор школи Я.А. Каменський (1592—1670), родинними зв'язками близький до України, обґрунтував принцип "природо-відповідності" навчання, відстоював потребу вивчати природу дітей і молоді, їхні вікові особливості, на які слід зважати у процесі навчання.

Практичному втіленню гуманістичної ідеї про рівність дітей із заможних і незаможних родин був завданий удар з боку російських царів, починаючи з Петра I. З цього приводу І. Дзюба пише: "Що як до тодішньої "еліти", місцевої знаті і феодалів, то поряд з винищенням "непокірних" їх старались використати проти одноплеменців чи сусідів, забезпечуючи кар'єру, часто блискучу, ... а їх дітей — часто як заложників — навчали у найпрестижніших гімназіях Петербурга і Москви, готуючи нове покоління зразкових "слуг отечества". Таке ж завдання ставилось і в навчальних закладах України.

Інокентій Гізель (1600—1683) — український мислитель, освітянин, який за 45 років до англійського мислителя Дж. Локка (1632—1704) відзначив, що "нічого немає в інтелекті, чого не було в почутті", намагався виявити ступені переходу дитини від суттєвого, відчуттів і сприймань, до абстрактного мислення. Дж. Локк, заперечуючи привілеї феодалів на особливості їх нащадків, критикував концепцію природженості ідей. Він вважав, що всі діти народжуються з однаковими задатками, а їх розвиток залежить від тих умов, які створює для них соціальне середовище. Він продовжував розвивати думку про перехід дитини, молодої людини від відчуттів і сприймань до абстрактного мислення. Тобто Дж. Локк, як і Гізель, розвивав згадану нами думку Арістотеля.

Російський мислитель В.М. Татищев (1686—1750) дотримувався думки про те, що розвиток дитини залежить не від спадковості, а від навчання і виховання. Йому належить спроба періодизації дитинства. Французький мислитель К. Гельвецій (1715—1771) вважав, що люди від природи однакові і все в їх розвитку залежить від умов життя, навчання і виховання. Його співвітчизник Д. Дідро (1713—1784) був в основному згоден з цим положенням, проте зауважував, що виховання може зробити багато, але не все. Подібної думки дотримувались український мислитель Г.С. Сковороді (1722—1794) і російський мислитель О.М. Радищев (1740—1802). Так Г.С. Сковорода, розвиваючи гуманістичні погляди на розвиток дитини, відстоюючи думку, що не соціальний статус батьків обумовлює успіхи у навчанні і вихованні дітей, все ж зазначив, що дитині притаманні певні здатності і здібності. Він вважав, що завдання вчителя полягає в тому, щоб допомогти підростаючій особистості усвідомити свої потенційні можливості. Цей процес він пов'язував не тільки з майстерністю учителя, а й з віком підростаючої особистості, з розвитком її самосвідомості.

Швейцарський вчений-педагог Й. Песталоцці (1746—1827) обстоював ідею розвиваючого навчання, вважав, що при розробці проблем навчання важливо враховувати вікові особливості учнів, а завданням навчання має

бути розвиток їх активності, допитливості, спостережливості і здатності логічно мислити.

В умовах антигуманних ідей щодо навчання, виховання і розвитку підростаючої особистості, започаткованої російським царським урядом, починаючи з Петра I, українські гуманісти намагались прищеплювати свої ідеї навіть дітям із заможних родин. Так, І. П. Котляревський (1769—1838) закликав учителів "стукати до розуму і серця своїх привілейованих собратіїв, щоб викресати з цього глухого й черствого оточення іскри співчуття до народу".

Важливі положення про розвиток дитини на різних етапах її розвитку розробив німецький філософ Г. Гегель (1776—1841). Так, у роботі "Феноменологія духу" він визначив емоційне спілкування з дитиною, її предметні дії тощо як важливі психічні функції для подальшого розвитку особистості. Ці та інші його положення були творчо використані Л. Виготським, Д. Ельконіним та іншими психологами.

Німецький педагог і психолог Ф. Фребель (1782—1852) висловив ряд положень про розвиток дитини дошкільного віку і на їх основі розробив першу систему виховання дітей дошкільного віку.

Ф.А. Дістерверг (1790—1866) вважав, що шкільне навчання має враховувати вік та індивідуальні особливості учнів.

Український мислитель і письменник М.В. Гоголь (1809— 1852) дотримувався гуманістичних ідей про навчання, виховання і розвиток підростаючої особистості. Учитель, на його думку, має знайти ключ до "живих душ" дітей. Цей ключ він має шукати у власній душі. У листах до матері М. Гоголь описав свої згадки про дитячі роки, прояви егоцентризму у своєму дитинстві тощо.

М.С. Шашкевич (1811—1843) — український письменник-просвітитель, протестував проти покарання учнів за вживання рідної української мови. Він вважав, що головним у вихованні має бути вміння вчителя "запалити у серцях вогонь, який хіба що згасне у могилі". Відстоював ідею морального виховання.

Прогресивний російський мислитель О.І. Герцен (1812— 1870) обстоював розуміння обумовленості психічного розвитку дітей, їх вікових та індивідуальних особливостей для успішного навчання й виховання, для формування позитивних моральних якостей.

Дослідники історії психології відзначають, що виникнення й розвиток вікової психології припадає на другу половину XIX і на XX ст. Отже, тільки у другій половині XIX ст. вікова психологія почала складатись як спеціальна галузь психологічної науки. Ґрунт для цього був підготовлений у минулому.

Український психолог і педагог П.Д. Юркевич (1827—1874) продовжував розвивати раніш започатковані ідеї гуманізму у вихованні підростаючої особистості. Так, Юркевич писав, що увага і любовне ставлення до дітей має бути "провідною зіркою для вихователя". Виховний вплив має будуватися на розумовій і моральній зверхності вихователя, а не

на придушенні особистості дитини шляхом покарання. Слухняність дитини має досягатись не острахом, а любов'ю.

Педагогіка, на його думку, має базуватись на всебічних спостереженнях над психічними проявами підростаючої особистості і суттєвих законах розвитку людської природи, як складових теорій. Педагог, як і лікар, має керуватись теорією і не може покладатись на свій власний обмежений досвід. Юркевичу належить ряд важливих думок про розвиток психіки дитини. Так, він зазначав, що для дитячої психіки характерна надзвичайна ніжність і нестійкість. У дитячому віці особливо яскраво проявляється зв'язок пізнавальної сфери з емоційною і вольовою. У дитини думка дуже легко і швидко переходить у почуття, а почуття — в бажання і дії. Цю рису, наголошував він, необхідно використовувати для "рівномірного" розвитку особистості в цілому, для розвитку всіх пізнавальних здібностей і почуттів, тобто розвиток "дитячого духу" має бути всебічним і рівномірним. Ці думки Юркевича були важливими для виникнення вже у ХХ столітті положень про цілісний, комплексний, системний підхід до вивчення розвитку підростаючої особистості.

Для всебічного і рівномірного розвитку дитини важливо мати дані про розвиток його складових, і тому Юркевич намагався проникнути в суть цих складових, започаткувати їх дослідження психологами наступного століття. Так, він встановив, що характерною рисою психіки дитини є наочно-дійовий характер ставлення її до світу. Дитина, граючись, розглядаючи предмети, що її оточують, часто набуває навичок їх розуміння навіть краще, ніж коли одержує знання, читаючи книгу, і тому, зазначав він, учителю і батькам слід зважати на чуттєвий досвід дитини. Юркевич писав, що дитина спершу робить, а потім розуміє, і до розуміння вона приходять через реальні дії з предметами. Цю закономірність, вважав він, слід враховувати при розвитку у дітей здатності розуміння. Він наголошував, що ні вчитель, ні книга не зможуть привести дитину до розуміння, якщо не спонукати її до дій із реальними предметами. Недосвідчений учитель, писав він, задає дитині молодших класів питання типу: "Що таке ця річ?". Той учитель, який враховує дитячу психіку, запитує: "Що робить річ?", "Як вона змінюється?". Питання такого типу, на його думку, здатні зацікавити дитину, активізують її уяву і тому сприяють розвитку розуміння.

Юркевич продовжував розвивати ідею про хід пізнання від відчуття до мислення, ясно виражену Гізелем, і підняв у вітчизняній педагогічній психології проблему співвідношення чуттєвого і логічного, конкретного і абстрактного у процесі пізнання світу підростаючою особистістю. Так, він писав, що у дітей чуттєве пізнання є необхідним етапом для пізнання логічного. Йому належать слова: "Перш, ніж думати, необхідно спостерігати". Чуттєве і раціональне пізнання, зазначав він, має йти поруч на всіх вікових етапах. При цьому "поняття має бути поєднане з чуттєвим спогляданням". На його думку, "спостереження, мислення, згадування і логічна діяльність розуму мають йти поруч, вказуючи один одному і час, і застосування".

При цьому важливо враховувати вік учня. Так, він вважав великою помилкою вчителя, коли той створює для молодшого школяра велику розумову напругу при оволодінні граматиною і рахунком. Він радив учителям підводити учня до оволодіння законами логічного мислення через наочність і поступовість у приведенні знань у систему. Юркевич вважав, що розумовий розвиток учнів слід тісно пов'язувати з формуванням емоційно-вольової сфери. Учитель має домагатись, "щоб в учінні зірвала загальна воля і рішучість вчитися...". Юркевичу належать важливі думки про роль рідної мови у духовному розвитку дитини, її емоційної і раціональної сфери. Засвоєння учнями граматики, на його думку, буде успішним, коли учитель будуватиме цей процес на законах логіки.

Питання індивідуального підходу до учнів у навчально-виховному процесі не залишалось поза увагою Юркевича. Він писав, що не можна всіх і кожного учня зокрема розглядати без врахування індивідуальних відмінностей, що слід враховувати індивідуальний розвиток учнів і самих учителів, зважати на психічний і фізичний стан кожної дитини під час навчання.

П.Д. Юркевичу належать думки, що кожна освічена людина має бути знайомою з основами психології. Так, він писав, що така людина має потребу знайомитись із головними висновками фізіології. Ця потреба має бути і щодо знань про душу, її зміни і тайни, оскільки вони пов'язані із нашою сутністю і нашою цивілізацією.

Великий український і російський педагог та психолог К.Д. Ушинський розглядав психічні явища, що відносяться до вікової психології у складі педагогічної антропології. Йому належить і перше вживання терміну "педагогічна антропологія". У його зміст Ушинський вкладав думку про те, "що однобічність знань і мислення шкідлива як у педагогіці, так і у психології. Не можна дивитись на людину тільки з позиції фізіолога, патолога, психіатра, історика, політеконома, філолога тощо". Тому система освіти повинна враховувати специфічні вікові та індивідуальні особливості, а також особливості історії і розвитку даного народу. В часи жорстокої політики царського уряду, боротьби проти української і білоруської мови він виступав за те, щоб на Україні діти спочатку вивчали рідну мову. Вона, на його думку, забезпечує подальший розвиток дитини. На своїй батьківщині він намагався практично здійснити цей задум.

К.Д. Ушинський став основоположником української і російської дитячої психології. Свої ідеї про вікову психологію він втілював у шкільних підручниках та методичних посібниках.

На основі даних з вікової та педагогічної психології Ушинський сформулював ряд важливих положень з питань морального становлення підростаючої особистості. Моральному вихованню він надавав навіть більшого значення, ніж розумовому. Моральне виховання, зазначав він, є головним завданням виховання, більшим, ніж розвиток розуму взагалі, наповнення голови пізнанням. Без духовного розвитку людини все фактичне пізнання, зокрема математичні чи мікроскопічні дослідження, відмічав він,

не несуть користі, а можуть призвести навіть до шкоди самій людині і її оточенню. Ушинський зробив важливу спробу пояснити психологічні механізми формування моральної духовності дитини. Ними він вбачав стремління підростаючої особистості до вдосконалення, яке вважав природженим. Проте, цей компонент згаданого механізму хоч і є необхідним, але не єдиним. Із стремління до вдосконалення у дитини можуть зростати як позитивні, так і негативні моральні якості. Тут все залежить, зазначав він, від змісту ідеалу вдосконалення як мети, до якої йде конкретна особистість, від ступеня розвитку у дитини стремління боротись зі злом.

Праця людини, зазначав Ушинський, спрямована на зовнішнє середовище, на природу, але вона діє і на саму людину, на її внутрішній світ. Один результат праці людини, її матеріальний плід можна продати, передати по спадковості, а інший, пов'язаний з її духовністю, залишається у підростаючої особистості. Цей результат неможливо відняти, передати по спадковості, не купити навіть за золото. Результат праці людини залишається у ній. У цьому суть значення праці у психічному розвитку особистості. Проте, як зазначав Ушинський, не всяка праця гарантує моральний розвиток особистості. Таку функцію може виконувати лише вільна праця, тобто така, коли підростаюча особистість працює не з примусу, а свідомо. І тому важливо сформулювати у підростаючої особистості потребу трудитись, працювати.

До складової духовного розвитку людини Ушинський відносив потребу розумової праці. Вона відіграє важливу роль у розвитку самопізнання, у осмисленні себе в навколишньому середовищі.

Моральний розвиток підростаючої особистості Ушинський розглядав у контексті емоційної і вольової сфери людини, вважаючи її тонким індикатором моральної сутності людини. У розвитку емоційно-вольової сфери Ушинський надавав особливого значення духовності підростаючої особистості. Він застерігав, що вихователь має особливо кваліфіковано підходити до виховання почуттів дитини. При помилках у цій справі можна виховати "пустих бовтунів", неморальних людей. Почуття можна розвивати на базі організації власного досвіду дитини. Звідси він важливу роль надавав організації життя дитини у родині і школі, створенню у них здорової моральної атмосфери. Процес морального розвитку через згадані його складові та умови створює, за Ушинським, міцне підґрунтя для удосконалення розумової сфери підростаючої особистості.

Не відкидаючи значення спадкового і природженого, Ушинський надавав виключного значення вихованню, організації життя дитини, її спілкуванню тощо. Труднощі у вихованні дитини обумовлені тим, що на його результати впливає надзвичайно багато факторів, зазначав він.

Отже, К.Д. Ушинський зробив важливий крок до творчого переосмислення ідей українського космізму про цілісне вивчення людини у системі мікро- і макрокосмосу і здійснив його на ґрунтовній науковій основі.

Значний вплив на розвиток ідей вікової психології мала теорія еволюції Ч. Дарвіна (1809—1882), зокрема, розробка проблеми індивідуальної

еволюції людської психіки. Дарвіну належали і спеціальні спостереження за психічним розвитком свого сина, які він записав і опублікував.

У кінці XIX ст. почали з'являтися спеціальні роботи з вікової психології. Так, у 1882 р. вийшла книга В. Прейєра "Душа дитини", у якій було зроблено спробу розкрити особливості мовлення дитини від народження до трьох років. Автор встановив, що на кінець третього року життя дитина починає розрізняти кольори. Прейєр звернув увагу на негативні емоційні стани дитини у момент народження і перші дні її життя, конкретизував думку Регеля про необхідність позитивного емоційного спілкування матері з дитиною. Ці положення були використані психологами і філософами. /Так, німецький філософ І. Кант вбачав у негативних емоціях, виражених у крику новонародженої дитини, прояв протесту людського духу проти затискування його у лабеті чутливості, породжені зовнішніми чинниками. Згадане положення В. Прейєра слугувало для теоретичних міркувань про наявність чи відсутність страху у новонародженої дитини.

Німецький психолог В. Штерн (1871—1938) обґрунтував купання дитини у теплій ванні для стимулювання позитивних її емоцій. Ґрунтовніше і творчо використав ці думки Д. Ельконін для визначення провідної діяльності дитини від народження до року (емоційне спілкування дитини з матір'ю тощо).

Штерн опублікував роботи про психічний розвиток дітей до семирічного віку. На основі аналізу дослідних даних він встановив чотири стадії розвитку дитячих сприймань (предметна, дієва, відношень та якісна). Встановлені Штерном закономірності перевірялись іншими психологами (Мейман, А.І. Ніклюдов та ін.) Вони зробили деякі уточнення і доповнення до положень Штерна. Штерн виявив чотири стадії (за його терміном — "епохи") у розвитку мовлення. Перша припадає на дітей від 1,0 до 1,6, друга — від 1,6 до 2,0, третя — від 2,0 до 2,6 і четверта — від 3,0 до 4,0 років. Для кожної стадії він дав кількісні і якісні показники.

Німецький психолог К. Гроос вивчав гру у тварин і людини. Він намагався показати роль гри у розвитку дитини. Гроос залишив деякі спостереження і узагальнення відносно страху дитини. Це явище він розглядав як спадково організоване і біологічно обумовлене.

Англійський психолог У. Друммонд розробив деякі методи вивчення різних сторін психічного розвитку, а Д. Селлі описав характерні особливості дитинства на його перших етапах.

Американський психолог С. Холл відзначив, що наука про розвиток дитини є самостійною і не підпадає під жодну класифікацію, вона виходить, на його думку, і за межі психології. Саме з іменем С. Холла пов'язане створення науки про дитину — педології. Холл розглядав дитячий страх як атавізм. Він виявив динаміку появи страху у хлопців та дівчат. За його даними, у хлопців спостерігається поступове зростання страху від народження до 11—15 років (від 1,76 до 3,69 випадків на одного хлопця). Потім йде спад до 2,40 і деяка стабільність. У дівчат від народження до року — 4,89 випадків, а потім деякий спад у 7—11 років до 4,34 і різке підвищення

до 10,67 у віці 15—18 років з наступним різким спадом до 4,31 у віці 18—26 років. Холл вивчав ігри дітей. Так, за його даними, апогей гри дівчаток з ляльками припадав та той час у американських дітей на 8—9 років, а по^ім інтерес до цієї гри у дівчат зростає у віці 13—14 років.

У працях Д. Болдуїна і А. Чемберлена є дані про психічний розвиток дитини, зокрема, про особливості рухів, сприймань, ігор, наслідувань, навіювань, оцінок, почуттів. У нього є дані про явище соромливості у дітей. Соромливість, зазначав він, пересічно розпочинається на першому році життя. Він описав прояви соромливості та відчуттів і сприймань на деяких етапах розвитку дитини. За спостереженням Д. Болдуїна його 9-місячна дочка віддавала перевагу блакитному, червоному, зеленому і коричневому кольорам. Проте, такий висновок він зробив лише на основі спостережень за однією дитиною. Англійський психолог У. Уїнч провів аналогічні спостереження на 2000 дітей віком від 7 до 15 років. За його даними на вибір кольору впливали вік і стать дитини. Семилітні англійські хлопчики надавали перевагу пересічно червоному, потім жовтому кольорам. Старші діти (15 років) надавали перевагу синьому чи блакитному кольорам. Д. Болдуїн і Штехар вивчали ритмічні здатності дітей дошкільного віку. З цією метою дитина мала вистукати такт маршу, розіграного фонографом. На основі суб'єктивного порівняння експериментатора робились висновки. Д. Болдуїн спостерігав перші малюнки своєї дочки. Ці спостереження є важливими для оцінок даного виду активності дитини. Д. Болдуїн співставив ступінь статевої зрілості дівчат з їх інтересами гри з ляльками.

Італійський психолог П. Ломброзо написав книгу про психічні особливості дітей раннього віку, а Д. Колоцца — про роль гри у розвитку дитини.

Швейцарський психолог Є. Клапаред опублікував книгу про психологію дитини. Він встановив деякі закономірності у розвитку певних психічних функцій дитини. Так, за його даними, діти усвідомлюють схоже значно пізніше, ніж відмінне. Це трапляється тому, зазначив він, що тотожні положення організму по відношенню до об'єкту дитини використовуються для пристосування без необхідності усвідомити цю тотожність. На основі цих та інших положень Клапаред вивів, за його словами, "Закон усвідомлення" — "чим більше ми користуємося яким-небудь відношенням, тим менше ми його усвідомлюємо". Цим

Клапаред звернув увагу на умову усвідомлення. Розвиваючи цю думку Клапареда, Ж. Піаже зробив спробу пояснити, як проходить процес усвідомлення. Згідно Піаже, усвідомить який-небудь процес — означає не тільки відтворити знову, а й перевести його із початкового дієвого плану у план словесного відображення.

Є. Клапаред, спираючись на свої дані і дані своїх попередників, виділив два види обдарованості у підростаючої особистості — загальну і інтегральну. При цьому, за Клапаредом, "загальна обдарованість" проявляється у двох розуміннях — в широкому, коли вона означає "рівність всіх розумових властивостей дитини", і у вузькому, коли означає здатність інтелекту

розв'язувати нові проблеми. За Клапаредом інтегральна обдарованість включає "всякий повний акт обдарованості", під цим актом він розумів інтелектуальний процес, який включає постановку питання, гіпотезу, перевірку тощо. Пізніше ця ідея послужила для встановлення структури мислительної дії. У роботах Клапареда є окремі важливі положення про роль певної діяльності у житті дітей, різних за віком, про задоволення потреб та інтересів дітей і підлітків для їх розвитку. Він надавав великого значення і мотивам діяльності дитини у її розвитку.

Російський вчений В.М. Бехтерев (1857—1927) започаткував експериментальне дослідження рефлекторної діяльності мозку дітей. На основі дослідних даних він виділив два види рефлексу — секреторний і ерекційний, які взаємопов'язані один з одним, але в той же час і є самостійними. Секреторний рефлекс зв'язаний з виділенням статевих гормонів і починає функціювати у віці 12—14 років. Ерекційний рефлекс проявляється вже через кілька місяців після народження дитини. Але наявність цього рефлексу, зазначав Бехтерев, не слід розглядати, як об'єктивний показник статевого потягу. Ендокринна функція статевих залоз різко "зростає", коли ерекційний рефлекс тісно зв'язується з приливом крові до статевих залоз. Тоді, вказує Бехтерев, може наступати емоційний стан, зв'язаний із статевою функцією, який називають любовним поривом.

В.М. Бехтерев разом з Н.М. Щеловаковим особливого значення у розвитку функцій нервової системи підростаючої особистості надавали процесам домінантного характеру. Поряд з ними вони виділяли реакції, які при виникненні не гальмують інших реакцій і мають переважно місцевий характер. До таких вони відносили рефлекси, які виникають під впливом зовнішніх подразників на різні периферійні частини аналізаторів. Що стосується ока, помітили кілька стадій розвитку згаданої реакції, які вчені пов'язували з віком дитини. В.М. Бехтерев разом з В.Н. Суховою-Осиповою вивчали вплив емоційних станів на швидкість зорового сприймання. На основі одержаних даних Бехтерев зробив ряд висновків, які мають важливе значення і для сучасної вікової та педагогічної психології. До них відносяться, наприклад, загальний емоційний тон, який, безперечно, впливає на швидкість виникнення у дитини зорового враження. При негативному емоційному тоні у більшості випадків зорове враження виникає повільно, а при позитивному емоційному тоні — набагато швидше. Проте слід зважати і на деякі відтінки у емоційному тоні. Так, за даними згаданих дослідників, очікування людиною легкого ступеня гніву прискорює зорове враження, а придушений емоційний тон уповільнює швидкість такого враження. В.М. Бехтерев спільно із В.В. Срезневським одержали дані про вплив переляку на психічні функції. Переляк, що виник як вибух, викликає стан, який триває 0,5—1,0 с, при якому людина, не може виконати довільну дію. Протягом першої і другої хвилини послабляється увага, стає нестійкою. Після 1—2 хвилин спостерігається піднесення уваги, але і швидке її падіння. Переляк знижує процес відтворення запам'ятованого.

Особливої уваги заслуговують думки В.М. Бехтерева про цілісне вивчення підростаючої особистості. Ці думки, на наш погляд, виникли під впливом ідей К.Д.Ушинського про "педагогічну антропологію". Ідеї цих двох видатних мислителів знайшли подальший розвиток в дослідженнях видатних психологів Західної Європи і Америки. Ми маємо на увазі не тільки представників біхевіористичного напрямку, що загально визнано, а й інших. Але особливий вплив згадані ідеї мали на теоретичні і експериментальні праці Б.Г. Ананьєва та деяких українських психологів.

Австрійській психолог З. Фройд (1856—1939) на основі психологічних спостережень і лікарської практики виявив п'ять стадій психосексуального розвитку підростаючої особистості, які будуть детально розкриті в II розділі.

Російський дослідник О.П. Нечаев (1870—1948) впроваджував експериментальні методи у дитячу психологію. Застосування створених ним методів і прийомів дослідження сприяло одержанню важливих фактів для розвитку вікової психології. Наприклад. Н.Е. Румянцев за методикою Нечаєва досліджував розвиток естетичних почуттів різних вікових груп у дітей (1909 р.). Діти, підлітки і юнаки різних вікових груп у певний, відведений їм час мали назвати якомога більше предметів, які вони вважають красивими. 8—9-річні дівчатка називали такі предмети: сукні, квіти, стрічки, червоний олівець, ікону, книгу тощо. 16—17-річні дівчата називали: природу весною, виставку у театрі, картини у музеї, музику, вазу, водоспад, море, обличчя дитини тощо. Нечаєв за своїми методиками провів ряд досліджень і одержав важливі показники. Так, за спеціально розробленою методикою він пропонував дітям віком від 3 до 15 років запам'ятати 12 малюнків, а потім через 2—3 хвилини відшукати їх серед 36, до яких входили і згадані 12. Середня кількість правильних відповідей у дітей 3—4 років — 6,1; 9—10 років — 8,8; а 14,5—15,5 років — 10,7. Відповідно знижувалась кількість помилок від 6,2 до 0,2. Нечаєв досліджував розвиток різних видів пам'яті у дітей, підлітків і юнаків віком від 9 до 18 років. На основі одержаних даних він зробив ряд висновків.

Український психолог М.М. Ланге (1858—1921) здійснив ряд досліджень з проблем психіки дитини, опублікував книгу "Душа дитини у перші роки життя" (1892).

Грегор в 1915 р. встановив, що у дітей є шість типів визначень термінів: 1) чисто словесні; 2) мовленево-рухові реакції; 3) репродукція почутого чи заученого; 4) вказівка на мету чи призначення; 5) визначення за допомогою абстрактних понять; 6) логічне повноцінне визначення. На основі даних Грегора В. Штерн намітив вікові ступені. В 9 років діти визначають конкретні поняття, у 12 років — досягають напіваабстрактні поняття (община, начальство тощо), у 13 років — досягають визначення абстрактних понять з галузі логіки, етики тощо.

Український психолог І.О. Сікорський (1842—1919) у своїх роботах, зокрема "Душа людини", розглядав психічні явища в їх розвитку. При цьому при вивченні вікових особливостей людини він надавав великого значення фізіології. Сікорський вивчав і працездатність учнів. На думку Сікорського

новонароджена дитина здатна відчувати приємні і неприємні стани у самих загальних рисах. В роботах Сікорського описані його спостереження про впізнавання дітьми своїх батьків. Так, він наводить спостереження за дитиною 13—14 місяців від роду. Дівчинка була вигадувана матір'ю, але на початку 14-го місяця її повезли у село і рівно місяць вона не бачила матері. Після цього дитина не впізнала свою матір. Потрібно було три дні спілкування з матір'ю для того, щоб дитина її впізнала. Хлопчик віком 1 рік 8 місяців не бачив свого батька 4 місяці і впізнав його тільки через добу.

Російський психолог П.Ф. Лесгафт (1837—1909) на основі спостережень дав психологічні характеристики дітей у тодішніх умовах родинного життя і виховання.

Український психолог О.Ф. Лазурський (1874—1917) розробив основи "природного" експерименту як методу дослідження психічних особливостей школярів. При аналізі психічного розвитку дітей він звертав увагу на роль середовища, яке їх оточує, та на природні передумови підростаючої особистості. Він відзначив, що "кримінальні потяги" не виникають спонтанно. В дійсності внутрішня спонтанна активність, зв'язана із "кримінальними потягами", культивується відповідним середовищем. В іншому середовищі згадані потяги можуть набрати не кримінальних цілей.

Українська освітянка С.Ф. Русова (1856—1940) вивчала розвиток дитини дошкільного віку і на основі своїх спостережень та даних інших психологів і педагогів заснувала разом із своєю сестрою у Києві перший дитячий садок, в якому враховувались вікові особливості дітей.

Швейцарський психолог Ж. Піаже (1896—1980) встановив, що діти до 7—8 років не відрізняють мовлення від слова і не розуміють суті даної проблеми. У віці від 7 до 11 років діти вже починають розуміти проблему, але дають поряд з правильними і помилкові відповіді і тільки у 11 років усвідомлюють різницю між словом і мовленням. Піаже (1923) встановив, що за призначенням мовлення дітей ділиться на егоцентричне і соціальне. Егоцентричне він ділив на три категорії (повторення, монолог, колективний монолог), а у соціальному виділив шість форм (освідомлення; критика; наказ; прохання; погроза; питання і відповіді). Він здійснив вікову періодизацію і частково виявив умови функціонування згаданого мовлення і його форм, а також зробив спробу визначити коефіцієнт розуміння дитиною мови. За даними Піаже, існує три стадії у визначенні дітьми понять. Перша — характеризується відсутністю правильних понять, найбільш примітивним їх визначенням ("брат — це маленький брат"); друга — характеризується відповідями, суть яких полягає, наприклад, у тому, що "брати є там, де в родині є декілька дітей"; третя — становлять правильні відповіді, що містять вказівки, наприклад, на необхідність хоч двох дітей в одній родині.

Український психолог і лікар П.І. Ковальський (1849—1923) виходив з того, що на розвиток особистості впливає спадковість та умови життя. Спадковість, зокрема, дає схильність до душевного здоров'я або нездоров'я особистості, а не обумовлює саму психічну хворобу. Виходячи з цієї концепції, він простежив життєвий цикл окремих історичних осіб.

Видатний український вчений, мислитель, перший президент Української академії наук В.І. Вернадський вважав, що розвиток особистості, цикл життя людини слід розглядати у контексті взаємодії природи і суспільства. Особливу увагу тут, на його думку, слід звертати на ноосферу як вищу стадію розвитку біосфери. Людська особистість може розвиватись лише за умов розумної організації взаємодії суспільства і природи.

Українському психологу і педагогу Я.Ф. Чепічі (Зеленкеви-чу) (1875—1938) належать роботи з проблем розвитку рухової активності підростаючої особистості, зв'язку уваги з розумовим розвитком дитини.

Український педагог і психолог Г. Вашенко (1878—1967) вивчав розвиток емоційно-вольової сфери людини, розвиток ідеалів у підростаючої особистості. Проблеми навчання і виховання він розробляв на основі врахування вікових особливостей учнів.

Російський і український психолог П.П. Блонський (1884—1941) працював над проблемами вікової психології і педології, зокрема з питань розвитку пам'яті і мислення школярів. Він розглядав вікову психологію як складову педології, а пізніше — як окрему галузь психологічної науки.

Російський психолог Н.І. Озерський на основі дослідних даних склав метричну школу для визначення розвитку моторики дітей від 4 до 15 років (1923). Український психолог Р.І. Тамуріді внесла в цю школу суттєві доробки, особливо щодо моторного розвитку дітей віком від 8 до 15 років (1928). В ці роки приділялась увага вивченню мовлення дітей.

За даними дослідження Ф.Є. Вольш, словник дитини 7 років містить 215 слів. Серед них 75 % — визначають дії (1929). Український психолог і педагог С.А. Ананьїн (1872—1942) вивчав проблему розвитку інтересів у підростаючої особистості.

Російський і український психолог С.Л. Рубінштейн (1888—1960) працював над теоретичними проблемами психології, які мають важливе значення для розвитку вікової психології.

Питання вікової психології розроблялись у Харківській педагогічній школі, заснованій В.П. Протопоповим, І.О. Соколянським, О.С. Залужним. Вони розглядались у переважній більшості випадків у системі педології, яка включала, в їх розумінні, біологічні і психологічні та соціальні підходи до розвитку підростаючої особистості. В цій школі розроблялись питання, пов'язані з вимірюванням інтелекту, встановленням залежності розвитку дитини від її соціального стану, освіти батьків, впливу колективу на розвиток учнів, розроблявся колективний експеримент з позицій рефлексології. На жаль, ця школа проіснувала до 1936 року, але піддавалась репресивним діям ще раніше.

Проблеми вікової психології розроблялись також у Харківській психологічній школі, яка виникла на початку 30-х років у складі Всеукраїнської психоневрологічної академії. При ній було створено сектор психології, яким керував український і російський психолог О.Р. Лурія (1902—1977), а відділом дитячої і генетичної психології — російський і український психолог О.М. Леонтьєв (1903—1979). В цих наукових

установах працювали Л.І. Божович, П.Я. Гальперін, О.В. Запорожець. Згодом тут створилася міцна наукова психологічна група, до якої входили Д.М. Арановська, В.І. Аспін, Ф.В. Басін, Т.О. Гінсвська, О.В. Гордон, П.І. Зінченко, Ф.В. Басін, О.М. Концева, Л.І. Котлярова, Г.Д. Луков, В.В. Містюк, Г.В. Мазуренко, Т.І. Тітаренко, О.О. Хоменко. Ці психологи вивчали розвиток мислення у дошкільників, співвідношення розвитку мовлення і практичного інтелекту тощо.

Український і російський психолог О.В. Запорожець (1905— 1981) розробляв загально-психологічну теорію діяльності у генетичному аспекті, досліджував розвиток сприймань, пам'яті, емоційно-вольової сфери дошкільників.

Під керівництвом російського і українського психолога О.М. Леонтєва (1903—1979) у Харкові проводились дослідження психічного розвитку дітей.

Український і російський психолог Л.І. Божович (1908— 1981) — досліджувала формування особистості у дитячому віці, визначала новоутворення на окремих етапах розвитку підростаючої особистості.

Після постанови ЦК ВКП(б) 1936 р. про викривлення у системі народної освіти фактично припинилась експериментальна робота в галузі дитячої і педагогічної психології. Було дозволено лише описувати передовий досвід учителів. На Україні багато вчителів мали творчі напрацювання, але, на жаль, у ті часи вони не були належно оцінені і узагальнені. До таких належав досвід учителя Гайворонської середньої школи Романченка Ю.А. (1889—1980) з комплексного поєднання уроків української мови, співів та музики у початкових класах, що було однією з причин високої мовної грамотності школярів.

Проте, розвиток психологічної думки, хоч і був загальмований, не припинявся. Дещо змінювався нарядом досліджень. З'явилося чимало теоретичних робіт у галузі вікової і педагогічної психології, у яких партійні ідеологи вимагали критики т.з. "буржуазної психології" з обов'язковим використанням робіт класиків марксизму-ленінізму та провідних партійних ідеологів. З методів досліджень психологи переважно використовували спостереження. Але, незважаючи на це, провідні психологи колишнього СРСР розвивали ідеї, пов'язані з віковою і педагогічною психологією.

Після тривалої фактичної заборони проводити експериментальну роботу, особливо у галузі вікової і частково педагогічної психології, у часи т.зв. "відлиги" створювались умови для розгортання досліджень із загальних психологічних наук. У цей час почали створюватись експериментальні лабораторії при інститутах і школах. Сприяли цій роботі на Україні Г.С. Костюк і П.Р. Чамата— з питань психології— та В.І. Чепелєв і Б.С.Кобзар— з педагогіки і педагогічної психології.

До перших шкіл із невеликими психологічними лабораторіями відносяться школа № 166 м. Києва і школа № 85 м. Харкова. У 166-й школі м. Києва з 1960 року був започаткований комплексний експеримент з вікової і педагогічної психології та педагогіки і методики О.В. Скрипченком та Н.Ф.

Скрипченко. У школі були введені і апробовані нові навчальні програми з математики та мови.

У Харкові була створена подібна лабораторія при 85-й середній школі. Тут в 1968 р. був започаткований багаторічний експеримент. У школі були введені нові навчальні програми з російської мови та математики у початкових класах. Керував цим експериментом П.І. Зінченко, а активну участь в ньому брали Г.К. Середа, В.В. Репкін, Ф.Г. Боданський та ін., а також вчителі з Москви В.В. Давидов і Д.Е. Ельконін. Результати експериментальної роботи в цих школах зацікавили психологів і педагогів не тільки Росії, а й Німеччини, Болгарії, Японії та інших країн.

Видатний російський вірменського походження психолог Б.Г. Ананьєв (1907—1972) розглядав вікові особливості людини, виходячи з комплексного вивчення її онтогенезу. Так, у своїй роботі "Людина як предмет пізнання" (1969) він вважав завданням особливого розгляду питання співвідношення віково-статевих відмінностей з нейродинамічними властивостями людини, з типологічними особливостями нервової системи, а також проблеми нейропсихічної регуляції у процесах онтогенетичного розвитку. Заслуговують на особливу увагу його положення про нерівномірність і гетерохронність та явища симетрії і асиметрії у розвитку підростаючої особистості. Ці положення Ананьєва знайшли експериментальне підтвердження у роботах його учнів (О.Ф. Рибалко та інші), а також у психологів, зокрема і українських, які проводили комплекс вивчення розвитку дітей і підлітків (О.В. Скрипченко, Н.А. Побірченко, Т.М. Лисянська, І.С. Булах, В.В. Волошина та ін.).

Психологічні теоретичні положення Б.Г. Ананьєва та його послідовників, їх експериментальні дослідження ще не знайшли ґрунтового вивчення і заслуженої оцінки. Важливий і пошук попередніх джерел, на яких будувались згадані теоретичні положення та експериментальні дослідження. На нашу думку, їх слід шукати в ідеях античного космізму, далі — в українському космізмі, потім — послідовно в ідеях Г.С. Сковороди, К.Д. Ушинського, В.М.Бехтерева, В.І. Вернадського та інших.

Переважає більшість психологічних досліджень, проведених у ХХ столітті, стосувалась вивчення розвитку окремих психічних функцій, чи їх, так би мовити, мікрокомплексів: відчуттів і сприймань, пам'яті, уваги, мислення, темпераменту і характеру, самосвідомості, навчання і виховання.

Є ряд робіт, у яких поєднувались питання навчання, виховання і розвитку особистості. 60—90-і роки ХХ століття характеризуються в цілому піднесенням розвитку вікової і педагогічної психології на Україні, але цей розвиток був неоднозначний, не у всі роки однаковий. Головними причинами гальмування психологічної науки були втручання офіційних ідеологів. Коли науковцям-фізикам вдалось і позбавитись такого небажаного впливу (відомо, що готувалась постанова про ідеалізм у фізиці), то психологам не вдалось позбутись такого небажаного втручання. Вже на початку 50-х років офіційні ідеологи посилили критику на роботу деяких провідних психологів та й на всю психологію взагалі. Ставилось завдання зробити психологію

матеріалістичною наукою. Це виразилось у ряді статей, постановках сесій та конференцій, що мали назви "Учення І.П. Павлова і філософські питання психології". Включені в цю ідеологічну боротьбу психологи неодноразово реагували на неї. Звичайно, було небезпечно виступати проти цієї ідеологічної компанії, тому частина психологів після деякого схвалення кроків ідеологів все ж боляче реагували на фактичну ліквідацію психології, заміни її фізіологією. Проте, на щастя, такого не трапилось, хоч згаданих ідеологів почали підтримувати деякі психологи, в тому числі й українські. Наприклад, А.М. Авраменко вважав, що психологію слід докорінно "перебудувати" на основі вчення Сеченова і Павлова. Деякі фізіологи йшли ще далі, заперечуючи психологію як самостійну науку, зводили її цілком до фізіології, до вищої нервової діяльності. (Сам І.П. Павлов ніколи не ставив перед собою завдання ліквідувати психологію, замінити фізіологією вищої нервової діяльності, хоч науковий внесок його вчення у розвиток окремих проблем психології є незаперечним).

Таке помилкове розуміння взаємозв'язку психології і фізіології було, на щастя, в подальшому подолано. Важливу роль в цьому відіграла проведена АН СРСР у 1962 році нарада з філософських питань фізіології вищої нервової діяльності і психології, у якій активну участь брали і українські психологи (Г.С. Костюк, П.Р. Чамата, Є.-О. Мілерян, О.В. Скрипченко та ін.). В рішеннях наради було чітко відзначено, що "спроби звести психологію до фізіології вищої нервової діяльності, і тим ліквідувати її, є помилковими".

Були ще деякі наступи проти психологічної науки вже в Україні (в період, коли ідеологією керував Маланчук, але все ж в основному друга половина ХХ століття відзначається помітним розвитком психологічної науки і її галузей — вікової та педагогічної психології).

Роботи з вікової та педагогічної психології, виконані у другій половині ХХ століття, неоднакові за науковою значущістю, але у кожній з них є важлива думка чи встановлена на основі експерименту тенденція. Перш за все це роботи співробітників інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України, очолюваного нині академіком С.Д. Максименко, інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України, провідних кафедр психології вищих педагогічних навчальних закладів України. "Довідник з педагогіки і психології" (О.В. Скрипченко, Т.М. Лисянська, Л.О. Скрипченко) узагальнює ці дослідження і представляє основні імена вчених, що розвивали психологію в Україні.

Лекція 2. Психолого-педагогічний зміст навчання

Учень як суб'єкт учбової діяльності. Учень як представник вікового соціокультурно зумовленого періоду. Вікова періодизація як основа диференціації суб'єктів учбової діяльності. Школяр як суб'єкт учбової діяльності: особливості молодшого шкільного, підліткового та старшого шкільного віку. Проблеми навчання та психічного розвитку. Основні підходи щодо вирішення цієї проблеми. Основні тенденції психічного розвитку в учбовому процесі. Загальна характеристика навченості. Інтелектуальні властивості, що зумовлюють навченість. Показники навченості.

Центральною фігурою, системоутворюючим початком процесу навчання є вчитель - носій змісту освіти і виховання, організатор всієї пізнавальної діяльності дітей. У його особистості поєднуються об'єктивні і суб'єктивні педагогічні цінності. У процесі навчання величезну роль грає весь настрій морально-естетичного ставлення вчителя до життя. Учитель приводить в рух всі внутрішні і зовнішні механізми процесу навчання: він передає знання, організовує і стимулює пізнавальну діяльність дітей, пробуджує інтерес і формує у них потребу в знаннях.

Головним учасником, найактивнішим саморозвиваються суб'єктом навчального процесу є сама дитина, учень. Він той самий об'єкт і суб'єкт педагогічного пізнання, заради якого створюється процес навчання. У процесі пізнання в свідомість дитини скоюється найскладніший процес відображення реальної дійсності за допомогою різноманітних науково обгрунтованих методів навчання. Як механізми освоєння дійсності дітьми виступають діяльність і спілкування.

Процес навчання, освоєння дитиною системи знань, умінь і навичок підрозділяється на нерозривно діалектично взаємопов'язані етапи пізнання. Перший етап - етап сприйняття-засвоєння. На основі сприйняття здійснюється осмислення, що забезпечує розуміння і засвоєння матеріалу. Другий етап вбирає в себе в узагальненому вигляді результати первинного засвоєння і створює ос-Х н Івуд, яуг, уб,, ня пізнання-Він характеризується як засвоєння-відтворення. Сприйняття, засвоєння і первинне відтворення навчального матеріалу створюють можливість здійснення третього етапу пізнання - творчого практичного застосування знань. Пізнавальний процес досягає повноти та ефективності тоді, коли не тільки збагачує дітей знаннями, вміннями та навичками, а й забезпечує їх розвиток, соціальну активність, реальна участь в суспільній практиці.

У процесі навчання дитина не тільки об'єкт впливу, а й суб'єкт пізнання. У пізнавальній діяльності їм рухає природне протиріччя між його прагненням до активної участі в житті, до дорослості і відсутністю необхідного для цього життєвого досвіду, знань, умінь, навичок.

Стимули пізнавальної діяльності школярів пов'язані насамперед з можливістю зняття протиріччя. Важливим елементом навчального процесу є і учнівський колектив як об'єкт навчального впливу вчителя і суб'єкт пізнання. Особливе педагогічне значення має колективне взаємонавчання, в процесі якого навчальний і той, якого навчають школярі поглиблюють свої пізнання. Навчального надихає роль ведучого, а той, кого навчають прагне до зміни ситуації і отримує задоволення, стверджуючи себе в колективі.

Рушійними силами, стимулами колективного пізнання є для дітей і привабливість колективного спілкування, навчальної взаємодії, і підвищена емоційність колективного сприйняття, і протиріччя, розбіжності думок, що виникають у цьому процесі. Загальна навчальна мета спонукає учнів до подолання всіх труднощів і невідповідностей, об'єднує в прагненні до загального позитивного результату одержуваного освіти.

І необхідністю відбору з неї лише основ в цілях повчального пізнання.

Зміст навчального процесу як система може мати різну структуру викладу. Елементи структури - окремі знання або їх елементи, які можуть «зчіплятись» між собою різним чином. Найбільш поширеними в даний час є лінійна, концентрична, спіральна і змішана структури викладу змісту.

При лінійній структурі окремі частини навчального матеріалу утворюють безперервну послідовність тісно пов'язаних між собою ланок, що проробляються за час шкільного навчання, як правило, тільки один раз.

Концентрическая структура припускає повернення до досліджуваних знань. Один і той же питання повторюється кілька разів, причому його зміст поступово розширюється, збагачується новими відомостями.

Характерною особливістю спіральної структури викладу є те, що учні, не втрачаючи з поля зору вихідної проблеми, поступово розширюють і поглиблюють коло пов'язаних з нею знань.

Змішана структура - комбінація лінійної, концентричної і спіральної структур. Змішана структура є найбільш ефективною системою викладу матеріалу, тому що матеріал не тільки вивчається, але і закріплюється повтореннями і прикладами.

Так само, шляхом виявлення зіставлення даної теми з іншими науками, відбувається знайомство учнів з іншими предметами. Такий метод сприяє більш докладного вивчення предмета і різнобічно розвиває світогляд учня.

Людей, не здатних встояти перед спокусою відразу і швидко зануритися в зачаровує світ свого несвідомого, гравці на людських слабкостях надають наркотичні засоби. Але за це «легко і швидко» доводиться платити здоров'ям, долею і навіть життям (як відомо, безкоштовний сир буває лише в мишоловці).

Активна уява може бути відтворює і творчою. Відтворює уяву має у своїй основі створення тих чи інших образів, що відповідають опису. Цей вид уяви є неодмінним атрибутом будь-якої навчальної діяльності та проявляється при читанні літератури, вивченні географічних карт. Творча уява виражається в створенні нового, оригінального образу, ідеї. Творча уява являє собою активне, цілеспрямоване оперування наочними уявленнями в пошуках шляхів задоволення потреб, рішення життєвої чи іншого завдання. Творча уява виявляється в усіх видах мистецтва, у винаходах, в галузі науки і техніки. Продукт творчої уяви завжди може бути матеріалізований, тобто втілений у вигляді речі, але образ може залишитися на рівні ідеального змісту, оскільки реалізувати його на практиці неможливо.

Важлива особливість уяви полягає в тому, що воно здатне суб'єктивно заміщати собою реальність, і не тільки у вигляді галюцинацій, але практично у всіх змінених станах свідомості: під час медитації, творчого натхнення, під гіпнозом і т. п. У таких випадках створювана уявою картина може викликати почастішання пульсу, зміна дихання, збліднення особи, розширення зіниць і т. д.

Важливим елементом у процесі навчання є організаційні форми. Форма навчання являє собою обмежену за часом і організаційну в просторі

пізнавальну спільну діяльність вчителів та учнів. Ведущая * форма навчання - урок. Супутні форми різноманітні: лабораторно-практичні заняття, семінари, лекції, індивідуальне та групове навчання, гурток. Кожна форма набуває конкретної структури, специфічні риси й особливості залежно від змісту навчальної роботи і віку учнів.

Форма навчання в педагогічній практиці нерідко приходиться у протиріччя з змістом. Різноманітний навчальний матеріал залежно від його особливо-О) стей вимагає гнучких, рухомих форм організації СО пізнання.

Органічним елементом структури процесу навчання є самостійна позаурочна (домашня, бібліотечна, гурткова) робота учнів по засвоєнню обов'язкової і вільно одержуваної інформації, по самоосвіті. Це одна з форм навчання, яка придбала сьогодні велике самостійне значення.

Її функцією не є відшкодування недоліків в роботі вчителя, завдання якого в забезпечення гарної якості засвоєння знань, умінь і навичок учнями. Самостійні заняття необхідні як вирішальний засіб закріплення умінь і навичок, інтенсивного розвитку розумових сил, морального самоствердження. Як форм і методів самостійної позанавчальної діяльності використовуються: виконання домашніх завдань, самостійна робота в бібліотеці, конспектування, ведення

Розглянемо функції процесу навчання: 1) навчальна; 2) виховна; 3) розвиваюча; 4) про-форієнтаційна.

Серед них найбільш істотна - освітня функція. Основний сенс освітньої функції полягає в озброєнні учнів системою наукових знань, умінь, навичок і в її використанні на практиці.

Найбільш повно реалізація цієї функції повинна забезпечити повноту, систематичність і усвідомленість знань, їх міцність і дієвість. Це вимагає такої організації процесу навчання, щоб із змісту навчального предмета, що відображає відповідну область наукового знання, не випадало елементи, важливі для розуміння основних ідей і істотних причинно-наслідкових зв'язків, щоб в загальній системі знань не утворювалися незаповнені порожнечі.

Знання повинні особливим чином упорядковуватися, набуваючи все більшої стрункості і логічну підпорядкованість, щоб нове знання витікало з раніше засвоєного і прокладало шлях до освоєння подальшого.

Кінцевим результатом реалізації освітньої функції є дієвість знань, що виражається у свідомому операція ними, в здатності мобілізувати колишні знання для отримання нових, а також сформований TM найважливіших як спеціальних, так і загальнонавчальних умінь і навичок.

Уміння як уміла дія прямує чітко усвідомлюваною метою, а в основі навичку, т.е. автоматизованого дії, лежить система зміцнених зв'язків. Уміння утворюються в результаті вправ, які варіюють умови учбової

Традиційне навчання. Цей вид навчання є найпоширенішим і являє собою навчання знанням, умінням і навичкам за схемою: вивчення нового - закріплення - контроль - оцінка. Традиційне навчання є досить популярним в даний час. По-перше, збільшення наукових знань не може обійти і школу,

проектуючи на утримання навчальних дисциплін. По-друге, вчителі, зберігаючи орієнтацію на передачу, а не на самостійне освоєння необхідних учневі знань, підвищують вимоги до обсягу засвоєних учнем знань. По-третє, спроби вчителів, школи передбачити різні варіанти життєвизначення учнів і забезпечити їх необхідним запасом знань також ведуть до збільшення і ускладнення навчального матеріалу.

Дистанційна форма навчання (ДН) - отримання освітніх послуг без відвідування вузу, за допомогою сучасних інформаційно-освітніх технологій і систем телекомунікації, таких як електронна пошта, телебачення та Інтернет. Дистанційне навчання можна використовувати у вищій школі, а також для підвищення кваліфікації та перепідготовки фахівців.

Дистанційне навчання дозволяє отримати університетський диплом всім, хто з тих чи інших причин не може вчитися очно. Це особливо актуально саме для Росії, де останнім часом гостро стоїть проблема підготовки та перепідготовки фахівців.

Лекції ДО виключають живе спілкування з викладачем. Однак вони мають і ряд переваг. Для ^ записи лекцій використовуються дискети, CD-ROM - диски і т. д. Використання новітніх інформаційних технологій робить лекції виразними і наочними.

Консультації ДО є однією з форм керівництва роботою учнів і надання їм допомоги в самостійному вивченні дисципліни. Використовуються телефон та електронна пошта. Консультації допомагають педагогові оцінити особисті якості навчають: інтелект, увага, пам'ять, уяву і мислення.

Лабораторні роботи ДО призначені для практичного засвоєння матеріалу. У традиційній освітній системі лабораторні роботи вимагають: спеціального обладнання, макетів, імітаторів, тренажерів, хімічних реактивів і т. д. Можливості ДО надалі можуть істотно спростити завдання проведення лабораторного практикуму за рахунок використання мультимедіа-технологій, технологій імітаційного моделювання і т.

Розвивальне навчання. Одне з перших визначень цього поняття пов'язано з роботами піонерів в області розвиваючого навчання, насамперед з роботами В. В. Давидова: «... Розвиток становить відтворення індивідом історично сформованих типів діяльності і відповідних їм здібностей, які реалізуються в процесі їх привласнення. Тим самим привласнення є загальною формою психічного розвитку людини ».

Сенс у виділенні двох типів мислення: розумового-емпіричного і теоретичного. При цьому розвиваюче навчання зводиться до формування теоретичного мислення. Емпіричне мислення - орієнтація на зовнішні, чуттєво сприймаються властивості. Узагальнення, якщо воно виконується на матеріалі багатьох завдань, також базується на зовнішніх признаках. Теоретическое мислення - спосіб орієнтації, що забезпечує виділення загального для цього класу задач відносини.

Діяльності та передбачають її поступове ускладнення. Для вироблення навичок необхідні багатократні вправи в одних і тих же умовах.

Виховна функція. Виховує характер навчання - чітко виявляється закономірність, діюча непорушно в будь-якій епохи і в будь-яких умовах. Виховна функція органічно впливає з самого змісту, форм і методів навчання, але разом з тим вона здійснюється і за допомогою спеціальної організації спілкування вчителя з учнями. Об'єктивно навчання не може не виховувати певних поглядів, переконань, відносин, якостей особистості. Формування особистості взагалі неможливо без засвоєння системи етичних і інших понять, норм і вимог.

Навчання виховує завжди, але не автоматично і не завжди в потрібному напрямку. Тому реалізація виховує функції вимагає при організації навчального предмета, відборі змісту, виборі форм і методів виходити з правильно понятих завдань виховання на тому чи іншому етапі розвитку суспільства. Найважливішим аспектом здійснення виховує функції навчання є формування мотивів навчальної діяльності, спочатку визначають її успішність.

Розвиваюча функція. Правильно поставлене навчання завжди розвиває, проте розвиваюча функція здійснюється більш ефективно при спеціальній спрямованості взаємодії вчителів та учнів на всебічний розвиток особистості.

Ця спеціальна спрямованість навчання на розвиток особистості учня отримала закріплення в терміні «розвиваюче навчання». Розвиваючий характер навчання передбачає орієнтацію на розвиток особистості як цілісної психічної системи.

Щоденників, обмін інформацією (бесіда) з товаришами. Самостійна позаурочна робота школярів сприяє вирішенню протиріч між обмеженістю змісту шкільної освіти, консервативністю його форм і динамічним потоком вільної інформації, рухомими формами її передачі і засвоєння.

Важливе місце в структурі процесу навчання займає такий елемент пізнання, як практичне застосування знань, умінь і навичок в продуктивному, суспільно корисній праці. Цей елемент процесу пізнання є тим системообразуючим ланкою, яка обмежено об'єднує, пов'язує навчання і життя. Завдяки йому розвивається дитяча особистість переходить зі світу дитинства до стану дорослості, зі школи в життя.

Завершальним елементом структури процесу навчання є педагогічна діагностика. Вона забезпечується сукупністю спеціальних методів, способів і прийомів, спрямованих на виявлення якості знань, умінь і навичок учнів, на отримання зворотної інформації про ефективність його навчальної взаємодії з школярами. Діагностика дозволяє педагогу вносити корективи в навчальний процес: змінювати форми навчання, вводити нові методи, своєчасно підтягувати відстаючих і забезпечувати можливість просуватися вперед успішним. Серед методів діагностики - індивідуальний і фронтальний усний опитування, різноманітні самостійні письмові роботи, практичні завдання відтворюючого і творчого характеру. Своєчасна і правильна педагогічна діагностика виключає формалізм в роботі вчителя, допомагає йому разом з дітьми більш точно визначити їх здібності і дарування, зробити вибір в диференційованому навчанні.

Лекція 3. Учбова діяльність

Учбова діяльність - специфічний вид діяльності. Теорія учбової діяльності. Визначення учбової діяльності, її загальні характеристики. Предмет, засоби та способи учбової діяльності. Продукт учбової діяльності, її результат. Загальна структура учбової діяльності. Мотивація в структурі учбової діяльності. Загальна характеристика учбового завдання як складової учбової діяльності, її особливості а способи вирішення. Психологічні вимоги до учбових задач. Учбова задача в проблемній ситуації, етапи вирішення. Контроль, самоконтроль, оцінка, самооцінка в структурі учбової діяльності. Мотивація та учбові мотиви. Види мотивації в учбовій діяльності. Системна організація учбової мотивації. Способи формування мотивації навчання. Якісні та кількісні характеристики мотивації в процесі учбової діяльності. Форми проявів мотивів навчання. Зв'язок типів ставлення школяра до навчання із характером його мотивації і станом учбової діяльності. Сталість учбової мотивації

Учіння доцільно розглядати як активну цілеспрямовану діяльність школярів, яка полягає у засвоєнні знань, навичок та умінь, способів їх набуття, форм поведінки та видів діяльності.

Виходячи з того, що учіння має місце там, де дії людини підпорядковуються свідомій меті засвоїти досвід, його слід вважати специфічно людською діяльністю. Здатність до регуляції своїх дій свідомою метою виникає у дітей 4—5 років. Виникнення її зумовлено попередніми вилами діяльності.

Учіння, як і будь-яка діяльність, є зовнішньою та внутрішньою активністю. Зовнішня активність характеризується наявністю в ній фізичних дій, а внутрішня є особливою гностичною діяльністю, що спрямована на пізнання, збір та переробку інформації.

Учіння може протікати по-різному,— наприклад, при відносно малій психічній активності та більш вираженій зовнішній активності, навпаки, зовні не виявляється активність, а лише у внутрішньому плані. Часто буває так, що зовнішня та внутрішня активність взаємопереходять одна в одну.

Домінування одного виду активності над іншим залежить від засвоєння суб'єктом учіння способів оволодіння досвідом. Якщо вони сформовані, то переважає внутрішня активність (гностична діяльність), а коли потрібні дії не сформовані, то для формування потрібні зовнішні предметно-практичні дії як джерело внутрішніх гностичних дій. Останні утворюються на основі предметних зовнішніх дій шляхом їх ідентифікації.

Зовнішню (предметно-практичну) діяльність вчені називають первинним учінням, а внутрішню гностичну активність називають вторинним учінням.

Своєрідністю учіння є те, що воно спрямоване не тільки на засвоєння суб'єктом знань, умінь та навичок, а й на формування якісних змін у самого суб'єкта учіння. зокрема, прийомів, способів здобуття ним досвіду, його пізнавальної потреби, інтелектуальних почуттів, волі тощо.

Учіння є необхідною умовою всебічного психічного розвитку людини і триває у різних формах протягом життя.

Особливо важливу роль воно відіграє у дітей шкільного періоду дитинства. Під впливом учіння виникають зміни у різних підструктурах формуючої особистості, зокрема, в інтелектуальній та емоційно-вольовій сферах, у спрямованості особистості школяра, його характері, здібностях тощо.

Згідно поглядів Д.Б.Ельконіна, основним змістом учіння є засвоєння знань, умінь та навичок. Цей процес визначається структурою учіння та рівнем сформованості його. Проте не можна ототожнювати учіння із засвоєнням, бо воно може відбуватися і в інших видах діяльності. Головна мета засвоєння знань полягає в успішному застосуванні їх при розв'язуванні тих чи інших задач. У засвоєнні знань велику роль відіграє мова. Засвоюючи знання, людина виражає їх у поняттях, що відображають логічні та функціональні співвідношення предметів і явищ.

Підняття рівня сформованості учіння зумовлене навчанням, метою якого є створення умов діяльності, спрямованої на засвоєння досвіду. Досвід і способи його засвоєння не успадковуються, ними потрібно оволодівати. Цим і зумовлюється необхідність учіння. Оволодіння досвідом може відбуватися і спонтанно, без організаційного навчання, тобто в умовах "вільного виховання" (Жан-Жак Руссо). Таке навчання потребує багато часу і малопродуктивне, бо не дає глибоких системних знань та необхідних умінь і навичок.

Учіння в умовах організованого навчання набуває форми учбової діяльності учнів. Термін учбова діяльність вживається, щоб розрізнити такі поняття, як навчальна діяльність вчителя, учіння, учбова діяльність учня, засвоєння досвіду, навчальність та інші. Цей термін має зауваження з точки зору словотворення. Воно має й інші форми, виникнення яких зумовлене перебігом цього процесу у грі, спорті або ж у праці.

Учбова діяльність учнів, на думку Д.Б. Ельконіна, є специфічним видом людської діяльності, у якій засвоюється соціальний досвід і сама ця діяльність теж є об'єктом засвоєння.

Це діяльність, яка повинна побуджуватися адекватними мотивами. Ними можуть бути мотиви придбання узагальнених способів діяльності, або мотиви власного особистісного зростання, власного удосконалення. Це діяльність, яка спрямована на засвоєння системи знань, умінь та навичок, формування відповідних дій, операцій.

І.І. Ільясов відмічає три основні характеристики учбової діяльності учнів. Вони полягають у тому, що діяльність спеціально спрямована на оволодіння навчальним матеріалом та розв'язання задач навчального характеру, в ній засвоюються загальні способи дій та наукові поняття, на основі сформованих загальних способів дій відбувається розв'язування задач. Учбова діяльність повинна відповідати пізнавальним потребам, вона вдосконалюється сама та надає досконалості самому суб'єктові. Якість цієї діяльності залежить від дій суб'єкта.

Як специфічний вид діяльності, вона має суспільний характер та відбувається у відповідних установах (школах, вищих навчальних закладах). Учбова діяльність здійснюється суб'єктом. Вона є активною діяльністю. Має свій предмет. Здійснюється цілеспрямовано та свідомо.

З поняттям учіння, засвоєння навчального матеріалу, навчальної діяльності учнів пов'язані такі поняття, як научіння та навчальність учнів. Научіння є результатом дидактичних впливів вчителя та власне учбової діяльності учнів. Научіння полягає у набутті людиною нового сенсомоторного та інтелектуального досвіду, а також нових форм поведінки.

Навчальність — це індивідуальні особливості швидкості та якості засвоєння учнем знань, умінь та навичок у процесі навчання. Розрізняють загальну навчальність, як здатність засвоєння будь-якого матеріалу, та спеціальну, як засвоєння окремих видів матеріалу (різних наук, мистецтва, видів практичної діяльності). Перша є показником загальної, а друга — спеціальної обдарованості людини.

Навчальність — це здатність до учіння та засвоєння, а також — до самостійного пізнання. Вищий рівень навчальності визначається можливостями самостійного пізнання.

В основі навчальності лежить рівень розвитку пізнавальних процесів, мотиваційно-вольової та емоційної сфери людини, а також рівень оволодіння навчальною діяльністю учнем.

В предмет учбової діяльності входить внесення змін в інтелектуальний та особистісний розвиток учня. Такий вплив учбової діяльності, тобто вплив на зміни самого суб'єкта, проявляється особливо тоді, коли вона є провідною діяльністю, зокрема, в молодшому шкільному віці.

До засобів учбової діяльності відносяться інтелектуальні дії. С.Л. Рубінштейн називає їх мисленнєвими операціями, тобто аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, класифікація та інші. Крім інтелектуальних дій, до засобів учбової діяльності належать знакові, мовленнєві, вербальні засоби, а також знання, що складають основу, базу для засвоєння нових знань.

Учбова діяльність здійснюється з допомогою способів. Цими способами учні здобувають знання. В.В. Давидов, В.В. Рубцов до способів учбової діяльності відносять репродуктивні, проблемно-творчі, дослідницько-пізнавальні дії. Роботу над способами учбової діяльності розкриває теорія поетапного формування розумових дій (П.Я. Гальперін, Н.Ф. Талізін). П.Я. Гальперін у дії, яку необхідно засвоїти, виділяє дві частини: розуміння її, що відіграє роль орієнтації, та уміння її виконувати, тобто виконавська частина. Особливого значення П.Я. Гальперін надає орієнтувальній частині. На цьому етапі учням пояснюють мету дії, її об'єкт, систему орієнтирів. Весь зміст орієнтовної основи дії полягає в тому, що учням показують, як та в якому порядку виконують всі три види операцій, зокрема, орієнтувальні, виконавчі, та контрольні. Це ще лише ознайомлення з дією, а формування самої дії відбувається у виконанні її самим учнем. Виконання дії відбувається у матеріальному (або матеріалізованому) вигляді, у зовнішньо-мовленнєвому, у зовнішньому мовленні про себе та у внутрішньому мовленні.

Характеризується дія за такими параметрами, як форма, що означає рівень присвоєння дії (матеріальна або матеріалізована, зовнішньо-мовленнєва та розумова), узагальненість, що означає міру виділення суттєвих для виконання дії властивостей предмета та відділення їх від несуттєвих, розгорнутість та засвоєність, що означає виконання дії без зайвих операцій, легко, автоматизовано, швидко. Процес скорочення операціонального складу дії може відбутися тоді, коли учні досить свідомо засвоїли дію у розгорнутому вигляді, а згорнутість дії виникає пізніше, шляхом запровадження досягнень у її виконанні до рівня автоматизації. За такої умови елементи операцій або окремі операції випадають зі складу дії. Дія виконується повноцінно тоді, коли учень у випадку необхідності може поновити дію у розгорнутому виді.

Продуктом учбової діяльності є сам учень, його знання, виникнення змін у його мотивах, цінностях, цілях, планах, а також у поведінці, що

виражається у ставленні учня до цієї діяльності та в емоціях, які він в ній переживає.

Щоб навчання створювало всі необхідні умови для засвоєння індивідом досвіду, необхідно знати його природу, основні закономірності виникнення та формування основних компонентів учіння. Враховуючи це, психологія учіння має на меті описати його основні особливості, пояснити механізми виникнення та вдосконалення основних компонентів такої форми учіння, як учбова діяльність учня, виявити можливі рівні їх сформованості та умови, що необхідні для успішного оволодіння учнями цією діяльністю.

Лекція 4. Психологія виховання особистості школяра

Поняття мети виховання: завдання, загальна та спеціальні цілі сучасного виховання. Засоби та методи виховання. Непрямі, свідомі та несвідомі засоби виховання. Загальні соціальні інститути виховання: поняття та зміст. Психологічні теорії виховання: біогенетичні, соціогенетичні та проміжні теорії, їх переваги та недоліки. Необіхевіористичний підхід до виховання. Моделі виховання.

Мета виховання – це те, до чого прагне виховання. Метою виховання в педагогіці прийнято вважати кінцевий результат формування особистості. Разом з тим, таке означення досить умовне, бо "кінцевого" результату формування особистості не існує. Людина формується протягом усього життя в залежності від об'єктивних і суб'єктивних умов її онтогенезу. (*Онтогенез* – розвиток індивіда на відміну від розвитку виду – *філогенезу*). Але, оскільки педагогічні системи (дошкільна, шкільна і позашкільна) мають певні хронологічні межі, які дають змогу фіксувати певні рівні і якості сформованості особистості, то можна говорити і про відносно кінцеві результати освіченості і вихованості на певних етапах.

Мета виховання підростаючого покоління – *прерогатива держави*, яка за широкої участі науки і громадськості формулює її як головний компонент своєї педагогічної політики. Держава зобов'язана конституювати, узаконити забезпечення економічних, правових і організаційних умов досягнення декларованих виховних завдань.

Меті виховання підпорядковується все: зміст, організація, форми, методи виховання. Тому проблема мети виховання є найважливішою в педагогіці.

Виділяється *загальна* та *індивідуальна* мета виховання.

Загальна мета виражає якості, які повинні бути сформовані у всіх людей, а *індивідуальна*, якщо передбачається виховання окремої людини. Прогресивна педагогіка передбачає єдність загальної та індивідуальної мети.

Мета виражає загальну цілеспрямованість виховання. На практиці вона реалізується через систему конкретних завдань. Мета і завдання співвідносяться як ціле й частина, система і її компоненти. Тому є й таке означення: мета виховання – це система виховних завдань.

Завдань, які визначають мету виховання, як правило, багато – загальних і конкретних. Але в межах конкретно взятої виховної системи мета завжди одна. Мета — визначальна характеристика виховної системи. Саме мета і засоби її досягнення відрізняють одні системи від інших.

Як формуються мета і завдання виховання? У їх формуванні знаходять відображення багато об'єктивних причин. Закономірності фізіологічного дозрівання організму, психологічний розвиток людей, досягнення філософської і педагогічної думки, рівень загальної культури визначають загальну спрямованість мети і завдань. Але визначальним фактором завжди є ідеологія, політика держави. Тому мета і завдання виховання завжди мають яскраво виявлену класову спрямованість. Не існує жодної, навіть найдемократичнішої держави, де мета виховання в школі не спрямовувалася б на зміцнення існуючих відносин, була відірвана від політики та ідеології панівного класу. Останнім часом у світовій педагогіці утверджується ідея незалежності виховання від політики та ідеології, визначення його мети і завдань на основі загальнолюдських законів життя, потреб, прав і свобод.

Історія педагогіки – це нескінчений і неперервний ланцюг зародження, реалізації і відмирання мети і завдань виховання, а також педагогічних систем, які їх реалізовували. З цього випливає, що мета і завдання виховання не є раз і назавжди заданими, не існує і формально-абстрактних завдань, однаково придатних для всіх епох і народів. Мета і завдання виховання змінні, мають конкретно-історичний характер. При виборі і формулюванні мети виховання необхідно зважати на об'єктивні закономірності розвитку природи, людини, суспільства.

Фактори, які обумовлюють мету і завдання виховання:

1) *політика, ідеологія держави*;

2) *потреби суспільства*, які визначаються способом виробництва – рівнем розвитку продуктивних сил і характером виробничих відносин. Тому мета виховання завжди відображає досягнутий рівень розвитку

суспільства, ним визначається і змінюється зі зміною способу виробництва.

Проаналізуємо зміну мети і завдань виховання в залежності від типу суспільно-економічних формацій, яких історія налічує п'ять: первіснообщинна, рабовласницька, феодальна, капіталістична, пост-капіталістична.

При *первіснообщинному* ладі не було поділу на класи. Усі діти отримували однакову підготовку: їх навчали полювати, рибалити, виготовляти одяг та ш. Виховання було покликане забезпечити існування людей, знання і уміння, необхідні в суворому, жорстокому повсякденному житті. Спеціальних виховних закладів не було, школи лише зароджувалися.

При *рабовласництві* виховання вже стало функцією держави. З'явилися спеціальні заклади, що займалися вихованням. Наявність двох класів сприяла зміні характеру мети виховання. Вона стає дуалістичною. Метою виховання дітей рабовласників була підготовка їх до ролі панів, що залучалися до науки, насолоджувалися мистецтвом. Вони змушені були вести загарбницькі війни з метою поневолення інших народів і загарбання їхнього багатства, захисту своєї держави. Виховання (якщо його можна так назвати) дітей рабів передбачало підготовку їх до виконання наказів рабовласників. Рівень розвитку продуктивних сил і характер виробничих відносин висував саме ці, а не інші завдання. Крім того, класовий характер суспільства визначив класову диференціацію мети і завдань виховання. У відповідності з різними завданнями здійснювалася підготовка до життя, диференціювався світогляд, формувалася психологія.

При *феодалізмі* основні класи – феодалі і кріпаки. Мета і завдання виховання залишаються диференційованими: для дітей феодалів – лицарське виховання, а для дітей селян – трудове, в "школі" під відкритим небом. Перші вивчають мистецтво та науку, оволодівають "лицарськими добродійностями"; інші, – за поодинокими винятками, ніяких навчальних закладів не відвідують. Характер виробничих відносин не вимагає від нижчих верств населення ні загальної, ні спеціальної підготовки, тому роздвоєння мети і завдань, яке має місце в цьому суспільстві, виражає не лише їх класову спрямованість у суспільстві, а й залежність їх від способу виробництва.

Капіталістичний лад характеризується наявністю двох основних класів - буржуазії та пролетаріату. Характер розвитку виробництва змушує пануючий клас створювати систему навчальних закладів для робітників. Але буржуазія дбає про освіту трудящих лише в тій мірі, в якій це відповідає її інтересам. Разом з тим, вона забезпечує ґрунтовну освіту своїм дітям, щоб вони могли здійснювати управління державою, спрямовувати розвиток економіки, політики, культури, суспільних процесів. Створюється мережа приватних навчальних закладів, їхні діти отримують можливість здобуття вищої освіти у найпрестижніших навчальних закладах світу.

На зміну ранньому (класичному) капіталізму приходить розвинутий капіталістичний лад, який має назву пост капіталістичний (ринковий,

демократичний). При всій різноманітності посткапіталістичних форм і відносин, що існують у світі, загальна залежність мети і завдань виховання від способу виробництва зберігається. Це ж у повній мірі стосується і сучасного сьогоднішнього України.

3) важливий вплив на формування мети виховання виявляють і такі фактори, як *темпи розвитку науково-технічного і соціального прогресу, економічні можливості суспільства, рівень розвитку педагогічної теорії і практики, можливості навчально-виховних закладів, учителів та учнів.*

Таким чином, мета виховання визначається потребами суспільства і залежить від способу виробництва, темпів соціального і науково-технічного процесу, досягнутого рівня розвитку педагогічної теорії і практики, можливостей суспільства.

Серед загальнолюдських завдань виховання є одне завдання, яке виражає найвище призначення виховання – забезпечення кожній людині можливості всебічного і гармонійного розвитку. Достатньо чітко його формулювання зустрічаємо вже у філософів і педагогів-гуманістів епохи Відродження, але свої витоки воно бере з античних філософських вчень.

Сьогодні, як відзначено в "**Національній доктрині розвитку освіти**":

1. Мета державної політики щодо розвитку освіти полягає у створенні умов для розвитку особистості і самореалізації кожного громадянина України, вихованні покоління людей, здатних працювати і навчатися протягом життя, оберігати й примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства, розвивати і зміцнювати суверенну, незалежну, демократичну, соціальну та правову державу як невід'ємну складову європейської та світової спільноти.
2. Пріоритетними напрямками державної політики щодо розвитку освіти є:
 - $\frac{3}{4}$ особистісна орієнтація освіти;
 - $\frac{3}{4}$ формування національних і загальнолюдських цінностей;
 - $\frac{3}{4}$ створення для громадян рівних можливостей у здобутті освіти;
 - $\frac{3}{4}$ постійне підвищення якості освіти, оновлення її змісту та форм організації навчально-виховного процесу;
 - $\frac{3}{4}$ розвиток системи безперервної освіти та навчання протягом життя;
 - $\frac{3}{4}$ пропаганда здорового способу життя;
 - $\frac{3}{4}$ розширення україномовного освітнього простору;
 - $\frac{3}{4}$ забезпечення освітніх потреб національних меншин;
 - $\frac{3}{4}$ забезпечення економічних і соціальних гарантій для професійної самореалізації педагогічних, науково-педагогічних працівників, підвищення їх соціального статусу;
 - $\frac{3}{4}$ розвиток дошкільної, позашкільної, загальної середньої освіти у сільській місцевості та професійно-технічної освіти;
 - $\frac{3}{4}$ органічне поєднання освіти і науки, розвиток педагогічної та психологічної науки, дистанційної освіти;
 - $\frac{3}{4}$ запровадження освітніх інновацій, інформаційних технологій;

$\frac{3}{4}$ створення індустрії сучасних засобів навчання і виховання, повне забезпечення ними навчальних закладів;

$\frac{3}{4}$ створення ринку освітніх послуг та його науково-методичне забезпечення;

$\frac{3}{4}$ інтеграція вітчизняної освіти до європейського та світового освітніх просторів;

3. Держава повинна забезпечувати:

$\frac{3}{4}$ виховання особистості, яка усвідомлює свою належність до Українського народу, сучасної європейської цивілізації, орієнтується в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки, підготовлена до життя і праці у світі, що змінюється;

$\frac{3}{4}$ збереження та збагачення українських культурно-історичних традицій, виховання шанобливого ставлення до національних святинь, української мови, а також до історії та культури всіх корінних народів і національних меншин, які проживають в Україні, формування культури міжетнічних і міжособистісних відносин;

$\frac{3}{4}$ виховання людини демократичного світогляду, яка дотримується громадянських прав і свобод, з повагою ставиться до традицій, культури, віросповідання та мови спілкування народів світу;

$\frac{3}{4}$ формування у дітей та молоді сучасного світогляду, розвиток творчих здібностей і навичок самостійного наукового пізнання, самоосвіти і самореалізації особистості;

$\frac{3}{4}$ підготовку кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, освоєння та впровадження наукоємних та інформаційних технологій, конкурентоспроможних на ринку праці;

$\frac{3}{4}$ створення умов для розвитку обдарованих дітей та молоді;

$\frac{3}{4}$ підтримка дітей та молоді з особливостями психічного і фізичного розвитку;

$\frac{3}{4}$ стимулювання у молоді прагнення до здорового способу життя;

$\frac{3}{4}$ розвиток дитячого та юнацького спорту, туризму;

$\frac{3}{4}$ етичне, естетичне виховання;

$\frac{3}{4}$ екологічну, правову, економічну освіту;

$\frac{3}{4}$ доступність і безперервність освіти;

$\frac{3}{4}$ інноваційний характер навчально-виховної діяльності;

$\frac{3}{4}$ різноманітність типів навчальних закладів, варіативність навчальних програм, індивідуалізацію навчання та виховання;

$\frac{3}{4}$ моніторинг освітнього процесу, зростання якості освітніх послуг;

$\frac{3}{4}$ створення умов для ефективної професійної діяльності педагогічних, науково-педагогічних працівників відповідно до їх ролі у суспільстві. [4].

Як відзначено в "Державній національній програмі "Освіта". Україна XXI століття" – "Головна мета національного виховання – набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжнаціональних взаємин, формування у молоді незалежно від національної належності особистісних рис громадян Української держави, розвиненої духовності, фізичної

досконалості, моральної, художньо-естетичної, правової, трудової, екологічної культури" [6,15].

Ці важливі завдання у значній мірі покликана вирішувати загальноосвітня школа. Закон України "Про загальну середню освіту" (1999) [8] визначив принципово нові її контури. Зокрема, йдеться про перехід до нової за тривалістю, структурою, змістом, важелями управління школи з чітким обсягом навчального навантаження для кожного класу.

Концепція 12-річної середньої загальноосвітньої школи *домінантами виховного процесу* передбачає: патріотизм, моральність, особисту відповідальність, усвідомлення особистої цінності й цінності інших людей, освоєння і сприймання учнями духовної спадщини свого народу та інших народів світу.

На нових методологічних засадах визначено *основні завдання школи*, а саме:

$\frac{3}{4}$ всебічний розвиток індивідуальності дитини на основі виявлення її задатків і здібностей, формування ціннісних орієнтацій, задоволення інтересів і потреб;

$\frac{3}{4}$ збереження і зміцнення морального, фізичного, психічного здоров'я дитини; виховання школяра як громадянина України; як національно свідомої, вільної, демократичної, життєво й соціально компетентної особистості, здатної робити самостійний вибір і приймати відповідальні рішення у різноманітних життєвих ситуаціях;

$\frac{3}{4}$ формування у школярів бажання й уміння вчитися, виховання потреби в навчанні і здатності до нього протягом усього життя, вироблення вмінь практично і творчо використовувати здобуті знання;

$\frac{3}{4}$ становлення в школярів цілісного наукового світогляду, загальнонаукової, загальнокультурної, технологічної, комунікативної і соціальної компетентностей на основі засвоєння системи знань про природу, людину, суспільство, культуру, виробництво, оволодіння засобами пізнавальної і практичної діяльності;

$\frac{3}{4}$ виховання в учнів любові до праці, створення умов для їхнього життєвого і професійного самовизначення, формування готовності до свідомого вибору професії й оволодіння нею;

$\frac{3}{4}$ виховання школяра як людини моральної, відповідальної, з розвиненим естетичним і етичним ставленням до навколишнього світу й самої себе.

Школа – це простір для життя дитини; тут вона не готується до життя, а живе. Тому вся діяльність навчального закладу будується так, щоб сприяти становленню особистості як творця і проектувальника життя, гармонізації і гуманізації стосунків між учнями і педагогами, школою і родиною, керуючись ідеєю самоцінності дитинства, діалогу, компетентного вибору особистого життєвого шляху" [8].

Повинна зберігатись наступність мети і завдань виховання. Україна має свою історично сформовану національну систему виховання, її треба розвинути, поглибити і конкретизувати у відповідності з тими новими

ідеями, завданнями і цінностями, які постають перед особистістю і суспільством.

Отже, сьогодні мета середньої загальноосвітньої школи в Україні – сприяти розумовому, моральному, естетичному і фізичному розвитку особистості, всіляко розкривати її творчі можливості, формувати гуманістичні відносини, забезпечувати умови для розвитку індивідуальності дитини з урахуванням її вікових особливостей, виховувати патріота України.

Завдання виховання

У педагогічній науці і практиці мета виховання конкретизується системою його завдань. Іншими словами, термін "всебічне виховання" передбачає конкретну диференціацію його на складові, які й прийнято називати *завданнями виховання*.

Завдання 1. Розумове виховання.

Розумове виховання – це цілеспрямоване й планомірне управління розвитком розуму і пізнавальних здібностей шляхом збудження інтересу та інтелектуальної діяльності, озброєння знаннями, методами їх набуття і використання на практиці, розвиток культури розумової праці [329.-Т.4, 364].

В процесі і в результаті засвоєння наукових знань закладаються основи наукового світогляду.

Світогляд – це система поглядів людини на природу, суспільство, працю, пізнання. Світогляд передбачає глибоке розуміння явищ природи і суспільного життя, формування уміння свідомо пояснювати ці явища і визначати своє ставлення до них; уміння свідомо будувати своє життя, працювати, органічно поєднувати ідеї й справи.

Свідоме засвоєння системи знань сприяє розвитку логічного мислення, пам'яті, уваги, уяви, розумових здібностей, розвитку талантів і обдарувань.

Завдання розумового виховання:

- 1) засвоєння певного обсягу наукових знань;
- 2) формування наукового світогляду; пізнавальної активності;
- 3) розвиток розумових сил, здібностей і талантів; пізнавальних інтересів; потреби самоосвіти, системного поповнення своїх знань, підвищення рівня загальноосвітньої і спеціальної підготовки.

Зміст розумового виховання визначається як стандартним, так і вільним вибором моделі інтелектуального становлення особистості. Вітчизняна педагогіка володіє теорією розумового виховання, системою принципів, методів, форм, інваріантними і варіативними конструкціями управління і формуванням інтелектуального обличчя школяра.

Розумовий розвиток – процес розвитку розумових сил, здібностей і мислення учнів, що здійснюється в результаті комплексу найрізноманітніших впливів. Розумовий розвиток краще здійснюється за певних умов, зокрема в соціальному середовищі і в процесі виховання, залучення до активної діяльності, навчання прийомів пізнавальної діяльності. Означення "розумове виховання" і "розумовий розвиток" містять поняття "мислення" і "розумові здібності".

Мислення – це опосередковане і узагальнене пізнання людиною предметів і явищ об'єктивної дійсності в їх суттєвих взаємозв'язках і відношеннях. Мислення є продуктом діяльності мозку. Думка – завжди абстракція, результат переробки мозком конкретних чуттєвих даних (відчуттів, сприймань, уявлень).

В педагогічній і психологічній літературі, адресованій учителю, часто можна зустріти заклики і рекомендації розвивати як мислення взагалі, так і частинні його **види**: *діалектичне мислення, логічне, абстрактне, категоріальне, теоретичне, індуктивне й дедуктивне, алгоритмічне, технічне, репродуктивне й продуктивне, творче, системне*. В чому суть кожного з них?

Діалектичне мислення – активний процес відображення у свідомості особистості діалектики об'єктивного світу: матеріальності, закономірності розвитку, взаємозв'язку і взаємообумовленості явищ природи, життя рослин, тварин, організму людини, пізнання світу, діалектичних законів єдності і боротьби протилежностей, переходу кількісних змін у якісні, заперечення заперечення.

Діалектичне мислення учнів – це усвідомлення законів діалектики в доступній для них формі в процесі пізнавальної і суспільно-трудової діяльності, здатність до абстрагування, аналізу і синтезу, до самостійності суджень і висновків світоглядного характеру.

Логічне мислення пов'язане з оволодінням людиною прийомів логічної обробки знань, тобто встановленням узагальнених зв'язків між новими знаннями і раніше здобутим матеріалом, впорядкуванням їх у певну систему. Воно характеризується вмінням давати означення понять, робити висновки, а також оволодінням прийомами міркування, доведення, спростування, узагальнення, висунення гіпотез, прогнозів тощо.

Абстрактне мислення передбачає вміння людини ігнорувати несуттєві, другорядні ознаки, виділяти загальні й суттєві і на цій основі формувати абстрактні поняття.

Узагальнене мислення характеризується вмінням знаходити загальні принципи або способи дій, які характерні для певної групи явищ, причому рівень узагальнення залежить від того, на більшу чи меншу групу цей підхід розповсюджується.

Категоріальне мислення передбачає вміння об'єднувати в класи й групи на основі певних найсуттєвіших ознак подібності. (Наприклад, до ряду собака - кішка - кінь не можна віднести тигра, бо останній не домашній звір).

Теоретичне мислення характеризується здатністю (здібністю) до засвоєння знань високого рівня узагальнення, розуміння наукових основ і принципів розвитку тих чи інших галузей знань, умінням вбачати залежності і закономірності, що існують між явищами.

Індуктивне мислення передбачає рух (плин) думки від частинного до загального, від фактів до узагальнень, висновків, як у науковому дослідженні, так і в навчальному процесі.

Дедуктивне мислення пов'язане з процесом, що характеризує рух (плин) думки від загального до частинного, одиничного (від правил до прикладів).

Алгоритмічне мислення передбачає вміння дотримуватися інструкції чи припису, які визначають сувору послідовність здійснення певних дій, операцій, що забезпечують отримання необхідного результату.

Технічне мислення пов'язане з розумовою діяльністю інженерно-технічної праці. Воно передбачає розуміння наукових основ і загальних принципів виробничих процесів, психологічну готовність людини до роботи з технікою.

Репродуктивне мислення характеризується розумовою діяльністю, пов'язаною з актуалізацією раніше засвоєних знань для розв'язання завдань певного типу чи виконання дій в знайомих умовах.

Продуктивне (творче) мислення пов'язане з самостійним розв'язанням людиною нових раніше невідомих їй завдань, яке здійснюється як з опорою на вже відомі їй знання, так і з залученням нових даних, способів і засобів, необхідних для їх вирішення. Воно пов'язане з будь-якою діяльністю, результатом якої є продукти творчості або певні удосконалення, раціоналізація процесу тієї діяльності, якою займається людина.

Системне мислення виявляється в здатності людини вбачати зв'язки між науками, розуміти загальнонаукові закони, що лежать в основі їх розвитку, мати узагальнені уявлення про закономірності розвитку природи і суспільства, що пов'язано з формуванням наукового світогляду.

Математичне мислення – це форма вираження діалектичного мислення в процесі пізнання математики. Абстрактний характер математики як навчального предмета, дедуктивний спосіб викладу матеріалу в старших класах обумовлює специфіку мислення, яке називають *математичним*.

Значний інтерес становлять висловлювання видатних математиків про особливості математичного мислення і його стилю, а також про його розвиток. О.Я.Хінчин відзначав такі особливості математичного мислення, як *домінування логічної схеми міркувань, лаконізм, чітке розчленування процесу міркування, точність символіки, повноцінність аргументації*. Академік Б.В.Гнеденко відзначав ще таку рису, як *здатність відчувати нечіткість міркувань, відсутність необхідних ланок доведення*.

На думку Д.Пойа, математичне мислення не є суто "формальним", його змістом є не лише аксіоми, означення і строгі доведення, але й багато іншого: *узагальнення закономірностей, виявлених у частинних випадках, індуктивні доведення, доведення за аналогією*.

О.І.Маркушевич, аналізуючи математичний розвиток учнів, відзначав основні навички математичної діяльності: *розвиток кількісних і просторових уявлень, вміння вирізняти сутність питання, тобто вміння абстрагуватися, переходити від конкретної постановки питання до схеми, узагальнювати отримані висновки і ставити нові питання, а також точність, стислість і зрозумілість словесного вираження думки*.

Достатньо повно властивості й особливості математичного мислення розкриті В.Крутецьким в результаті дослідження математичних здібностей школярів. Вони виражаються, зокрема, в *здібностях до формалізованого сприймання матеріалу, розуміння формальної структури задачі, до логічного мислення у сфері кількісних і просторових співвідношень, числової і знакової символіки; у здібності до швидкого і широкого узагальнення математичних об'єктів, співвідношень і дій, до згортання процесу математичного міркування, у здатності мислити згорнутими структурами.*

Доповнюють характеристику математичного мислення такі його особливості як *гнучкість, прагнення до ясності, уміння переходити з прямого до оберненого ходу думки, узагальнена пам'ять на математичні співвідношення, типові характеристики, схеми міркувань і доведень, методи розв'язування задач і принципи підходу до них.*

Формування людського мислення – означає навчання діалектиці. Останнє означає усвідомлення змінюваності, подвійності, суперечливості, єдності, взаємозв'язку і взаємозалежності понять і співвідношень. Мислити діалектично означає виявляти здатність до нешаблонного, різнобічного підходу до вивчення об'єктів, предметів і явищ. Надзвичайно важливо розвивати у школярів якості, що притаманні науковому стилю мислення: *гнучкість, активність, цілеспрямованість, організованість пам'яті, глибина, критичність.*

Гнучкість мислення характеризується:

- 1) здатністю до доцільного варіювання способами діяльності;
- 2) легкістю перебудови системи знань, умінь і навичок при зміні умов діяльності;
- 3) легкістю переходу від одного способу дій до іншого, уміння вийти за межі звичного способу діяльності.

Гнучкість мислення виявляється в швидкій орієнтації в нових умовах, в умінні бачити нове у здавалося б відомому, виділяти істотне, що знаходиться у схованій формі.

Антипод гнучкості – рутинність, зашкарублість мислення.

Активність мислення характеризується постійністю зусиль, спрямованих на розв'язання конкретної проблеми, бажанням обов'язково розв'язати її, вивчити різноманітні підходи до її розв'язання, дослідити різноманітні варіанти постановки проблеми в залежності від змінюваних умов.

Антипод активності – пасивність мислення.

Цілеспрямованість мислення характеризується прагненням здійснювати розумний вибір дій у процесі вирішення певної проблеми, постійно орієнтуючись на визначену цією проблемою мету, а також прагнення до пошуку найпростіших і оптимальніших шляхів її розв'язання. Цілеспрямованість тісно пов'язана з такою моральною якістю особистості як допитливість, цікавість.

Організованість пам'яті означає здатність до швидкого і правильного відтворення необхідної інформації. Розрізняють образну (рухову, зорову,

слухову), емоційну і словесно-логічну пам'ять. Пам'ять розвивається особливо ефективно, якщо запам'ятовування яких-небудь фактів ґрунтується на розумінні їхньої сутності.

Розвитку і зміцненню пам'яті сприяє:

- а) мотивація навчання;
- б) складання плану навчального матеріалу;
- в) широке використання в процесі запам'ятовування порівняння, аналогії, класифікації і т. д.

Широта мислення — характеризується здатністю до формування узагальнених способів дій, що мають широкий діапазон перенесення на частинні, нетипові випадки.

Антиподом широти є вузькість мислення.

Глибина мислення — характеризується здатністю глибокого розуміння кожного факту, що пізнається, у взаємозв'язку з іншими фактами. Глибина мислення виявляється в умінні відокремити другорядне від основного, віднайти логічну структуру судження, відокремити те, що суворо доведене від того, що прийнято на віру.

Антиподом глибини мислення є поверховість мислення.

Критичність мислення — характеризується вмінням оцінити правильність вибраних шляхів розв'язання проблеми і отриманих при цьому результатів з точки зору їх достовірності, значимості і т. д.

Антипод — некритичність мислення.

Поєднання різноманітних компонентів мислення виявляється в *особливих здібностях людини*, а саме, здатності до:

- 1) швидкого і правильного сприймання, просторової уяви;
- 2) швидкого зосередження і перенесення уваги зі збереженням її стійкості й інтенсивності;
- 3) репродукувати провідні знання і досвід;
- 4) інтенсивної творчої уяви;
- 5) негайного оцінювання ситуації з різноманітних точок зору, бачити більше того, що є і що очевидно;
- 6) глибокого проникнення в сутність головних взаємозв'язків, схованих у даній проблемі, перед тим як приступити до її вирішення;
- 7) потреби в пізнанні нового, проблем, які можуть виникнути;
- 8) образності, точності й стислості мови, оригінальної відповіді на специфічні питання;
- 9) створення наочно-дійових і наочно-образних моделей тих чи інших ситуацій;
- 10) абстрактного мислення, визначення головних закономірностей пізнавального процесу;
- 11) лаконічного висловлення власних думок у відповідності з відомими правилами, вміння схематично і графічно їх зобразити;
- 12) створення об'єктів, які подібні за зовнішніми і внутрішніми ознаками до пізнавального об'єкту;

- 13) встановлення класу, до якого належить даний об'єкт і дана проблема;
- 14) передбачення проміжних і остаточних результатів;
- 15) виявлення деталей, корисних з точки зору розвитку основної ідеї аналізованої проблеми;
- 16) виявлення різноманітних функцій пізнавального об'єкта в проблемі, з тим, щоб дослідити його по-новому, здатність реорганізувати елементи структури даної ситуації так, щоб вони функціонували по-новому;
- 17) здійснення розумового експерименту;
- 18) розкриття різноманітних зв'язків між об'єктами та ідеями, вміння використовувати логічні зв'язки для перевірки достовірно зроблених висновків;
- 19) знаходження оригінальних ідей в різноманітних ситуаціях; використання в новій ситуації відомої ідеї;
- 20) моделювання життєвих ситуацій;
- 21) своєчасного відмовлення від звичних методів розв'язання проблеми, якщо вони неефективні, організовувати пошук нових шляхів їх розв'язання;
- 22) того, щоб у випадкових фактах, явищах, образах знайти опорний факт, корисний для вирішення даної проблеми.

Творчій особистості властиві такі якості:

- 1) глибина і широта знань у галузі своєї діяльності;
- 2) всебічна (або вузька) допитливість, зацікавленість;
- 3) замріяність, схильність до фантазії;
- 4) незалежність суджень;
- 5) винахідливість, здатність до імпровізації;
- 6) схильність до ризику.

Дослідженням мислення займаються логіка, психологія, філософія, мовознавство та інші науки.

Педагогічний аспект формування мислення пов'язаний з виявленням умов, шляхів і засобів розвитку мислення в учнів у навчально-виховному процесі.

Під *розумовими здібностями* (силами) розуміють певний ступінь розвитку розуму, що сприяє здатності людини до накопичення знань, удосконалення основних розумових операцій, оволодіння певними інтелектуальними вміннями, пов'язаними з різноманітними аспектами мислення і які характеризують розумову діяльність людини.

Все вищевикладене дозволяє окреслити завдання розумового виховання:

1. Накопичення фонду знань як умови розумової діяльності.
2. Оволодіння основними розумовими операціями.
3. Формування інтелектуальних умінь, що характеризують інтелектуальну діяльність.
4. Формування наукового світогляду.

Накопичення фонду знань передбачає, перш за все, оволодіння конкретним навчальним матеріалом: фактами, термінологією, символами, іменами, назвами, датами, різноманітними поняттями (загальними, частинними, окремими, абстрактними тощо), зв'язками і залежностями, що існують між ними і, які виражаються в правилах, законах, закономірностях, формулах. Знаннями є також уявлення про галузі і способи використання цих знань, володіння методами їх використання, розуміння місця кожної даної частини знань у загальній системі наукового уявлення про світ.

Важливу роль у досягненні високого рівня оволодіння знаннями відіграє особиста цілеспрямованість людини — мета, мотиви, що спонукають до пізнавальної діяльності, ґрунтовне оволодіння загально-навчальними вміннями (читати, працювати над засвоєнням навчального матеріалу, вироблення звичок до здійснення інтелектуальних зусиль і тривалої інтелектуальної діяльності та інші).

Розумовий розвиток і вміння мислити передбачає й оволодіння розумовими операціями, зокрема, такими як *аналіз, синтез, порівняння, класифікація*. Нагадаємо коротко характеристики цих операцій.

Так, *аналіз* – це мислене розчленування цілого на частини, або мислене відокремлення його властивостей.

Синтез – це мислене об'єднання частин предметів або окремих явищ, їх ознак і властивостей. Будучи операціями протилежними одна до одної, вони, однак, нерозривно пов'язані між собою і є складовими ряду розумових операцій.

Порівняння – це встановлення схожості і відмінності між предметами чи явищами за якоюсь ознакою чи кількома ознаками, що виділяють за певною послідовністю. Порівняння - необхідна умова для здійснення узагальнення.

Класифікація (систематизація) – це розподіл предметів чи явищ на групи в залежності від схожості чи відмінності між ними.

Вміння здійснювати аналіз, синтез, порівнювати та класифікувати предмети і явища надзвичайно потрібні в усіх ситуаціях, що вимагають прийняття рішень, формулювання висновків, оцінок, узгодження з поняттями, визначення належності явища чи предмета до того чи іншого класу.

До *інтелектуальних умінь*, якими необхідно оволодіти, щоб успішно навчатися, належать так звані навчальні вміння або вміння навчальної діяльності. Розрізняють *загальні навчальні вміння*, що мають місце при вивченні будь-яких навчальних дисциплін, і спеціальні, необхідні для оволодіння знаннями в якійсь певній галузі чи одній навчальній дисципліні.

До *загальних навчальних умінь* належать вміння читати, слухати, усно викладати свої думки, писати, працювати з книгою. Для кожної вікової категорії учнів ці вміння поступово ускладнюються як за структурою, так і за пред'явленням до них вимог.

Уміння читати характеризується виразністю, свідомістю, правильністю вимови слів, звуків, інтонації, темпу, вірним прочитанням різноманітних текстів за жанром і стилем.

Уміння слухати передбачає слухання читання, розповіді чи лекції учителя, відповідей, повідомлень чи доповідей товаришів і характеризується тривалістю зосередженої уваги, умінням, якщо потрібно оцінювати, аналізувати і рецензувати прослухане.

Уміння усно викладати і формулювати свої думки реалізується у відповідях на запитання, описі малюнка, тематичної картинки, переказі змісту прочитаного чи почутого, в описі спостереження, викладанні власних думок з теми, формулюванні запитань за текстом, оповіданням, розповіддю вчителя, відповіддю учня і т.д.

Уміння писати передбачає техніку письма й письмової мови і проявляється в умінні правильно переписувати з дошки, книги, писати під час диктування, описати побачене, написати переказ тексту, твору на задану чи вільну тему, використовувати різноманітні стилі викладу і т.д.

Уміння працювати з книгою передбачає як уміння знаходити книгу, визначати її загальний зміст, так і здійснювати різноманітні замітки (записи) у зв'язку з її вивченням. Воно передбачає також оволодіння умінням користуватися книгами різного призначення (науковою, художньою, довідковою літературою, періодикою, словниками).

Прикладом *спеціальних* умінь можуть слугувати уміння читати ноти, технічні креслення, карти, обчислювальні вміння з математики, уміння слухати музичний твір, записувати числа, формули, нотні знаки, користуватися спеціальними словниками при виявленні іноземних слів і т.д.

Усі ці уміння потрібно прищеплювати учням, а не сподіватися на те, що коли в підручнику буде написано: "перепишіть текст", "складіть план", "опишіть картину", "доведіть", то учні зроблять саме те, що від них вимагається і саме так, як це вимагає завдання.

До найзагальніших умінь, що допомагають оволодінню знаннями, належать і вміння та навички *самостійної роботи*, і більш широкі уміння, об'єднані поняттям *культури розумової праці*.

Під поняттям "культура розумової праці", як правило, розуміють уміння раціонально організувати режим розумової праці, виробити певну систему, здатність все робити точно, чітко, акуратно, тримати в порядку робоче місце і матеріали.

Ефективність розумової праці значно підвищується, якщо людина дотримується певної системи в роботі, організації робочого місця, системи розташування навчальних матеріалів та ін. Культура розумової праці передбачає також знання загальних правил розумової діяльності і вміння дотримуватися їх у процесі своєї праці (наприклад, знання важливості поступового входження в роботу, її ритмічності, регулярності, в чергуванні праці і відпочинку, роботи над складним і більш простим матеріалом). Знання загальних правил і рекомендацій допомагає в подальшому виробити свій стиль розумової праці, що відповідає індивідуальності кожного учня.

Оволодіння культурою розумової праці дозволяє легше залучитися і довше займатися напруженою інтелектуальною діяльністю.

Уміння і навички самостійної роботи містять як загально-навчальні уміння, так і вміння, пов'язані з розробкою правильного режиму розумової праці, організацією робочого місця, створенням певної системи розумової праці. Крім того, самостійна робота передбачає вироблення цілого ряду особливих якостей, потрібних для оволодіння знаннями в будь-якій галузі: уміння зосереджено й уважно працювати; наполегливість у переборенні труднощів, розвиток пам'яті і використання різноманітних її форм – логічної, моторної, зорової; уміння вести спостереження і записи; володіти раціональними способами розумових дій; уміння контролювати себе.

Загальні прийоми самостійної роботи необхідно вивчати спеціально, звертаючи на це особливу увагу на уроках, орієнтуючи учнів на те, що в майбутньому їм необхідно буде безперервно поповнювати свої знання як в системі підвищення кваліфікації, так і в процесі самоосвіти.

Важливе місце займає таке інтелектуальне уміння як *перенесення*, що означає використання достатньо узагальнених способів і прийомів дій, які засвоєні для одного виду навчального матеріалу, з метою оволодіння іншим (наприклад, засвоїти сукупність прийомів, що допомагають швидко розв'язувати математичні задачі і містять уміння економно записати її умову, проаналізувати дані).

Перенесення є можливим тоді, коли учні правильно встановлюють наявність загальних принципів виконання потрібних дій з вже відомими. Перенесення набуває особливого значення в умовах бурхливого зростання наукової інформації, оскільки може слугувати засобом більш швидкого й економного (за затратами сил і часу) оволодіння новими знаннями.

До вмінь, пов'язаних з використанням знань, можуть належати вміння виявляти здогадку чи інтуїцію. Під *інтуїцією* розуміють здатність людини знаходити шляхи вирішення проблеми, формулювати вірні висновки на основі обмеженої і навіть недостатньої кількості наявних даних з пропуском окремих етапів у міркуванні. Розвиток інтуїції дуже важливий для будь-якої творчої роботи, для здійснення наукових досліджень, коли передбачення або інтуїція сприяє формуванню гіпотези, допомагає розв'язанню окремих наукових проблем.

Нині великого значення надають розвитку у школярів *уміння передбачення* настання певних подій, отримання тих чи інших результатів на основі прийнятих рішень. Відзначається, що в системі при-чинно-наслідкових залежностей учні легко знаходять причини тих чи інших явищ і гірше орієнтуються в наслідках тих чи інших дій або прийнятого рішення. Передбачення, як інтелектуальне вміння високого рівня, ґрунтується, перш за все, на засвоєнні загальних закономірностей у природі, суспільному житті, науці і містить у собі вміння спостерігати, аналізувати, порівнювати, встановлювати зв'язки між явищами, виявляти тенденції розвитку, робити висновки за аналогією, а також оволодіння методами індуктивного і дедуктивного мислення.

Надзвичайно важливим завданням розумового виховання є формування **наукового світогляду**, основою якого слугує матеріалістичне розуміння наукової картини світу і його пізнання, з'ясування основних законів розвитку природи і суспільства. Наукові основи світогляду закладаються в процесі засвоєння школярами основних світоглядних ідей, що розкриваються в процесі викладання основних навчальних дисциплін, закріплюються, зміцнюються в різноманітній позаурочній роботі.

Науковий світогляд є найбільш загальною, вищою формою суспільної свідомості, що містить у собі систему філософських, економічних і соціально-політичних поглядів. Світоглядні ідеї пронизують собою всі інші форми суспільної свідомості, об'єднують їх у єдину й цілісно-орієнтаційну систему. Сукупність світоглядних ідей, що об'єднують сутність і закони розвитку природи, суспільства, мислення, формуються у свідомості школярів у вигляді поглядів, переконань, передбачень, гіпотез, аксіом, провідних ідей і ключових понять тієї або іншої науки, що створюють наукову основу пояснення різноманітних природних і суспільних явищ і процесів.

Науковий світогляд формується не лише в процесі засвоєння знань, але й у результаті подолання ненаукових штамтів, шаблонних, примітивних, буденних поглядів. Під впливом оновлення суспільства, розвитку суспільних і природничих наук він удосконалюється. Нові наукові факти, відкриття суспільних і природничих наук, новий суспільний досвід оновлення життя доповнює, уточнює, змінює існуючі погляди і стереотипи мислення.

Світогляд як цілісно-психологічне утворення має складну й багатоаспектну структуру. Його ядром є *погляди* і *переконання*, які органічно пов'язані з розвиненою здатністю до теоретичного мислення, виявлення високих інтелектуальних почуттів, свідомої, цілеспрямованої волі. Розглянемо кожне з цих понять у системі світогляду.

Погляди – це прийняті людиною як достовірні ідеї, знання, передбачення, теоретичні концепції. Вони слугують для пояснення явищ природи і суспільства, орієнтації поведінки, діяльності, відносин.

Переконання – якісно вищий стан поглядів. Це такі знання, ідеї, концепції, теорії, гіпотези, в які людина вірить як в істину. Реалізацію їх у життя вона вважає необхідним благом для людей і тому емоційно відстоює їх, готова за них постраждати, прагне захопити ними інших людей, здійснює вольові зусилля і практичні дії з метою їх здійснення. Органічною складовою переконань є почуття. Відстоювання, захист, впровадження переконань у життя нерозривно пов'язані з емоційними переживаннями людини. Особливо значимі для неї є інтелектуальні почуття, такі, як радість пізнання і віра в непогрішність істини, естетична насолода її красою і відданість їй, соціальний оптимізм і цілеспрямованість.

Неухильна воля – важливий елемент світогляду. Переконання спонукають людину до практичних дій. Науковий світогляд не обмежується теоретичною свідомістю, а поєднується з практичною свідомістю і вольовими діями.

Теоретичне мислення як елемент світогляду є розвиненою людською здатністю творчого осмислення знань, явищ дійсності, удосконалення світогляду і спрямування волі на реалізацію переконань.

Світогляд виконує ряд важливих суспільних функцій.

Освітня функція полягає в тому, що науковий світогляд робить для людини зрозумілим світ природи, і суспільства, формує освітню свідомість, позбавляє від соціальних, політичних, релігійних забобонів і пережитків. Він озброює методологією, сукупністю основних філософських принципів і методів пізнання дійсності, збагачує людину системою духовно-ціннісних орієнтацій.

Виховна функція світогляду реалізується в результаті того, що прийняті погляди і переконання вимагають від людини формування у себе певних морально-вольових якостей і естетичного ставлення до дійсності. Вірність переконанням, боротьба за їх реалізацію у життя передбачає твердість характеру, ідейну стійкість, наполегливість і незламну волю. Ці моральні якості виховуються в єдності з почуттями гуманізму, відповідальності, обов'язку, естетичними ідеалами суспільного і особистого життя.

Розвиваюча функція полягає в тому, що внутрішня духовна праця, спрямована на засвоєння змісту світогляду, передбачає й активну діяльність мислення. Основою наукового світогляду слугують принципи діалектичного підходу до аналізу й пізнання дійсності, що робить мислення гнучким, теоретичним, розглядаючи явище в русі, у взаємозв'язках. Розвивається здатність до нових узагальнень, до творчого осмислення явищ природи і суспільства.

Організаційна функція світогляду виявляється у тому, що він є основою практичної діяльності людей. Науковий світогляд дозволяє опанувати і сприйняти нове політичне мислення, відмовитися від застійних стереотипів і є активною організуючою домінантою у боротьбі за мир і роззброєння, в еволюційному перетворенні економіки, образу життя людей.

Прогностична функція наукового світогляду, що ґрунтується на знаннях законів суспільного розвитку, виявляється в науково-теоретичному і практичному осмисленні тенденції, у висуванні ідеї щодо творення майбутнього і сьогодення.

Світогляд, як цільне особистісно-психологічне утворення, виховується у школярів у цілісному педагогічному процесі, одночасно впливаючи на розвиток їх свідомості, почуттів, волі і поведінки. Мета світоглядного виховання – формування стійкої, надійної структури дитячої особистості, що визначає розуміння і ставлення до природи, суспільства й мислення у єдності з свідомістю, почуттями, волею і поведінкою. Його завданнями є формування наукових поглядів і переконань, що пояснюють світ, критичного ставлення до антинаукових уявлень, обґрунтованих методологічних підходів до пізнання і діяльності. Його невід'ємною частиною є інтелектуальні почуття, діалектичне мислення, уміння об'єктивно оцінювати явища природи і суспільства на основі наукових даних, здатність твердого виявлення волі, рішучості при реалізації своїх переконань. Ці складні завдання вирішуються

у навчально-виховному процесі за допомогою оволодіння основами наук, а також у результаті морального, культурологічного, економічного і екологічного виховання.

Науково-педагогічна концепція ґрунтується на ідеї цілісного становлення особистості в системі суспільних відносин, діяльності, спілкування, в органічній єдності її світоглядної свідомості, почуттів і волі. Світогляд особистості дієвий і життєво-ефективний тоді, коли в ньому відображаються гармонія і суперечності життя. Світоглядна свідомість обумовлює почуття і волю дитини: почуття – зміцнюють свідомість і стимулюють волю; воля - спрямовується свідомістю і керується почуттями.

Світогляд, як стійкий внутрішній стан дитячої свідомості, є органічною єдністю наукових поглядів і переконань з процесом їх пізнання, творчого використання, що супроводжується почуттями і емоційними переживаннями, а також вольовими зусиллями. Тому в дійсності формування світогляду це складний процес одночасного, органічно поєданого розвитку наукової свідомості, культури мислення, почуттів і емоційних відношень, цілеспрямованості і культури вольових дій. Світоглядне виховання як органічна єдність свідомості, мислення, почуття і волі, здійснюється в єдності навчально-виховного процесу і життя, вимагає комплексного підходу до всієї справи виховання.

Свідомість дитини, як система поглядів і переконань, формується, перш за все, в результаті засвоєння основ наук. Разом з тим, у цьому процесі формуються воля і почуття. Почуття дитини як система емоційного ставлення до світу виявляється і виховується в реальних взаємовідносинах і в результаті оволодіння мистецтвом як формою суспільної свідомості. Разом з тим, у процесі спілкування й оволодіння мистецтвом формується суспільна свідомість дітей, стимули поведінки і вольова спрямованість. Воля дитини, як система цілеспрямованих дій і поведінки, формується у праці і суспільно корисній діяльності. У процесі практичної цілеспрямованої діяльності зміцнюється суспільна свідомість і удосконалюється культура почуттів.

Педагогіка ґрунтується на науково-філософських засадах навчального плану, якими обумовлюється вибір основних предметів, здатних у сукупності з достатньою повнотою розкрити перед учнями світоглядну картину світу і забезпечити науковою базою їх практичну діяльність. Усі навчальні предмети виконують два педагогічні завдання: пряме - розкриття законів і вивчення фактів конкретної науки і побічне - залучення її фактів і законів до цілісної системи світогляду.

Предмети природничо-математичного циклу дають можливість учителю розкрити перед учнями ідею матеріальності світу природи. Міжпредметні зв'язки дозволяють показати єдність матеріальної дійсності, взаємозв'язок і взаємозалежність різноманітних форм існування і руху матерії.

Предмети *природничо-математичного циклу*, особливо біологія, математика, фізика, хімія дають багатий матеріал для вивчення і практичного пізнання загальних законів діалектики. Школярі накопичують цілий арсенал

фактів, спостережень, які дозволяють зробити діалектичні висновки. Вони знайомляться з явищами переходу речовини з одного якісного стану в інший, з'ясовуючи механізми подібних перетворень, дізнаються про суперечності, єдність і взаємодію додатніх і від'ємних частин; про взаємозалежність процесів, що відбуваються в мікро-, макро- і мегасвіті; про наступність і послідовність у розвитку життя; про старіння, смерть і народження нових рослин та організмів. Все це змальовує у свідомості дітей наукову картину суперечливого, динамічного світу, матеріальної єдності природи, взаємозалежності і загального взаємозв'язку явищ, універсальності і специфічності законів розвитку.

Школярі переконуються, що набуті ними знання є істинними, перевірені на суспільно-історичному досвіді людей. У процесі наукового пізнання природи учні позбавляються формалізму і догматизму мислення, привчають і пристосовують свою думку до адекватного відображення життєвих процесів.

Важливе значення для формування наукового світогляду мають предмети *суспільно-гуманітарного циклу*. Історія, суспільствознавство, основи держави і права, як і природничі предмети, мають єдину філософську та історичну основу. Вивчаючи суспільно-гуманітарні предмети, школярі засвоюють певну суму фактів з життя людського суспільства, основні закони і перспективи його розвитку. У них продовжує формуватися мислення. Вони навчаються конкретно-історичного аналізу для розуміння суспільних явищ і подій. Розглядаючи суспільне явище історично, учні пізнають, як воно виникло, які етапи у його розвитку, з якими іншими явищами воно пов'язане, яке місце займає у загальному процесі і в якому напрямку розвивається. Учні навчаються бачити суперечності суспільних процесів, розуміти суперечності як рушійну силу розвитку. Конкретно-історичне мислення дає можливість дітям уже в школі оволодівати здатністю грамотно оцінювати події в державі і за рубежем, самостійно розбиратися в потоці наукової і політичної інформації світоглядного характеру.

Центральне місце у формуванні світогляду дітей у процесі виховання морально-естетичних почуттів займають *предмети мистецтва*: література, образотворче мистецтво, музика, театр, кіно. Найважливіші проблеми викладання мистецтва у школі пов'язані з ідеєю цілісного засвоєння учнями художнього твору як явища витонченого мистецтва, розвитку ідейно-емоційного, істинно естетичного ставлення до нього, а також специфічного аналізу художнього образу.

Важливе значення у формуванні світогляду школярів відіграє також власна практична, творча діяльність у різноманітних видах мистецтва. В період дитинства, найбільш активного емоційного ставлення дитини до навколишнього світу, важливо використовувати самодіяльність дітей у галузі мистецтва як засобу світоглядного самовияву, самосвідомості, самопізнання і самовиховання. Створюючи літературний твір, відображаючи свої уявлення і думки на папері, виконуючи ту чи іншу роль у п'єсі, дитина утверджує себе, виявляє свої погляди і переконання, розширює свій світогляд.

Дійовому утвердженню світогляду дітей активно сприяє і їхня суспільно корисна та продуктивна праця, яка дає можливість переконатися у правильності своїх поглядів, реалізувати себе як особистість, що діє у згоді зі своїми переконаннями.

Таким чином, світогляд школярів - це основи наукових поглядів і переконань, нерозривно пов'язаних з почуттями і волею. Він озброює учнів науковою методологією і способами мислення, дає змогу пояснити світ з наукових позицій, пізнавати його, ґрунтуючись на законах діалектики, і брати участь у його перетворенні.

Завдання розумового виховання надзвичайно складні, вимагають до себе особливої уваги з боку вчителів, батьків, громадськості, суспільства.

Завдання 2. Моральне виховання.

Моральне виховання – це цілеспрямований процес формування моральної свідомості, моральних почуттів і вироблення навичок і звичок моральної поведінки [329. - Т.3,119]

Моральна свідомість – це відображення в свідомості людини принципів моральності, тобто норм поведінки, які регулюють відношення людей між собою і в суспільстві. Моральна свідомість виражається в формі моральних *понять* та *суджень*, визначається умовами матеріального життя суспільства, суспільним буттям, формується під впливом ідеології даного суспільства та власної практики суспільної поведінки. Формування моральної свідомості передбачає не лише засвоєння людиною моральних понять, але й активне ставлення людини до дотримання моральних принципів, намагання втілити ці принципи в своїй поведінці. У цьому випадку моральні поняття перетворюються в переконання і стають мотивами моральної поведінки.

Моральні поняття – це такі поняття, в яких відображаються найсуттєвіші аспекти моральних відносин, тобто ставлення людини до інших людей і суспільства. В них виражається моральна свідомість людини. Найважливішими моральними поняттями є: *совість, честь, гідність, справедливість, добро, щастя, обов'язок, порядність* та ін. Як моральність в цілому, моральні поняття не є абсолютними. Вони змінюються від епохи до епохи. "Уявлення про добро і зло так змінювалися від народу до народу, від епохи до епохи, що часто прямо суперечили одне одному" [Ф, Енгельс. Анти-Дюрінг. - М., 1948. - С. 87]. Найзагальніші моральні поняття називаються *моральними категоріями* і розглядаються наукою про мораль — етикою.

Моральні почуття – переживання людиною свого ставлення до вчинків у відповідності з нормами моралі. Розрізняють суспільно значимі і особисті переживання людини. Вони можуть не тільки не співпадати, але нерідко й суперечити одні іншим. Моральні почуття поряд з інтелектуальними и естетичними належать до вищих почуттів, найбагатших за змістом і найскладніших за структурою.

Моральна поведінка — поведінка, обумовлена моральними нормами і принципами, які регулюють взаємини людей у даному суспільстві.

Важливою умовою виховання моральної поведінки є формування моральної свідомості, моральних понять і моральних почуттів.

Важливе значення має питання про оцінку моральної поведінки, безпосередньо пов'язаної з моральними *ідеалами*, тобто певними зразками поведінки, з якими порівнюються вчинки людей. Характер моральних ідеалів залежить від суспільних умов. Однак, існують об'єктивні критерії моральності, система загальнолюдських цінностей.

Переконання – це твердий, аргументований погляд на щось, що ґрунтується на певних положеннях, судженнях, які в свідомості людини пов'язані з глибокими і щирими визнаннями і переживаннями їх істинності, незаперечності. Переконання визначають поведінку, вчинки і вимагають наявності широких і глибоких знань. Але наявність знань ще не забезпечує автоматичний перехід їх у переконання. Переконання — це єдність знань і особистого ставлення до них як таких, що беззастережно відображають дійсність і визначають поведінку.

Завдання морального виховання – формування моральних понять, суджень, почуттів, навичок і звичок поведінки, які відповідають існуючим суспільним нормам.

Основою морального виховання є як загальнолюдські цінності, загальновизнані моральні норми, вироблені людьми в процесі історичного суспільного розвитку, так і нові принципи і норми, що виникають на сучасному етапі розвитку суспільства.

Загальнолюдські моральні якості – чесність, справедливість, обов'язок, відповідальність, гідність, честь, совість, безкорисливість, працелюбність, повага до старших.

Серед моральних якостей, обумовлених сучасним розвитком суспільства, виділяють патріотизм, повагу до законів, Конституції України, держави, органів влади, державної символіки, чесне і добросовісне ставлення до праці, дисциплінованість, громадянський обов'язок, вимогливість до себе, небайдужість до подій, що відбуваються в державі, соціальну активність, милосердя та інші.

Важливою потребою педагогічної науки і практики сьогодення є потреба переосмислення моральних ідеалів, збереження кращих моральних цінностей минулого, в тому числі й радянського періоду, відновлення раніше заборонених і переслідуваних релігійно-духовних моральних цінностей. Існує ризик засмічення спектру моральних норм міжособистісних відносин і поведінки, особливо в сфері захисту прав і свобод юних і дорослих громадян країни. Суттєву небезпеку для морального виховання становить апологетика заможності, грошей, кар'єризму, індивідуалізму і жадоби особистого успіху будь-якими методами і засобами.

Полярність шкільних моделей моральності і уроків реального життя в суспільстві дуже ускладнюють роботу українського учительства. В спектрі морального виховання і перевиховання інтенсивно постають завдання попередження, переборення аморальності з світу дорослих: проституції, алкоголізму, наркоманії, злочинності.

Принципи морального виховання.

Моральному вихованню, як організованому педагогічному процесові, властиві певні закономірності, які отримали своє відображення в основних принципах виховання. Ці принципи відображають основні вимоги до змісту морального виховання, його організації, форм і методів.

Принцип *гуманістичної цілеспрямованості* вимагає формування у школярів моральної свідомості, розвитку почуттів, вироблення поваги і звичок моральної поведінки у відповідності з вимогами і нормами вироблених людством загальнолюдських моральних цінностей.

Принцип *зв'язку виховання з життям* зобов'язує вихователів знайомити учнів не лише з життям суспільства, а й активно залучати школярів до його перетворення на краще.

Принцип *виховання у праці* передбачає залучення дітей до активної трудової діяльності, формування високих моральних якостей, сприяє розвитку моральної свідомості, моральних почуттів і поведінки у їх єдності і взаємозв'язку.

Принцип *виховання в колективі* вимагає організації в процесі морального виховання спільної діяльності, колективних зусиль у розв'язанні спільних завдань, що стоять перед школою, суспільством, державою, народом.

Принцип *індивідуалізації виховання* передбачає розкриття в дитині кращих духовних і морально-естетичних можливостей, здібностей, задатків і талантів; високу вимогливість і велику повагу до особистості вихованця.

Принцип *систематичності і послідовності* полягає в розкритті завдань і змісту морального виховання, у використанні методів його здійснення.

Принцип *поєднання педагогічного керівництва і управління з розвитком ініціативи і самостійності вихованців, їх самовиховання.*

Методи морального виховання

1. *Особистий приклад вчителя.* Виховна дія його заснована (грунтується) на інстинкті наслідування, переймання. В процесі спілкування з дорослими шляхом наслідування діти легко засвоюють моральні норми і правила поведінки, формують моральну свідомість. Визначальним є позитивний приклад. На моральну свідомість і поведінку дітей впливають яскраві приклади з життя видатних людей, приклади поведінки сучасників, героїв літературних творів, кінофільмів, театральних вистав.

2. *Роз'яснення учням змісту моральних категорій, моральних норм і правил поведінки.*

3. *Вправи учнів у моральній поведінці.*

4. *Формування переконань,* спрямованих на засвоєння учнями естетичних понять, на роз'яснення моральних принципів, на вироблення етичних ідеалів.

5. *Змагання* – сприяє розвитку творчих сил і вияву активності учнів, прискорює процес формування у них моральної поведінки.

6. *Заохочення і покарання* слугують для схвалення позитивних і засудження негативних вчинків учнів. При вмілому використанні вони

стимулюють позитивні дії учнів і допомагають попередити й усунути негативні звички поведінки.

У процесі морального виховання використовують різноманітні прийоми і засоби впливу на учнів: вимогу, прохання, нагадування, доручення, розпорядження, переведення з одного виду діяльності на інший, змалювання перед учнями захоплюючих перспектив та інші.

Виховна функція релігії. Багато віків релігійне виховання було єдиною продуманою педагогічною системою з усіма властивими їй ознаками: метою, наставником, вихованцем, змістом, методами і засобами, критеріями і оцінкою результатів. Його метою було і є формування у свідомості релігійної ідеології і богослухняності. Як засіб впливу, поряд з обстановкою в церкві, богослужінням і обрядами, широко використовувалися такі віками перевірені методи виховного впливу як причастя, проповідь, сповідання, відпущення гріхів, благословіння, заповіді. Використовуються і засоби покарання відпокутування гріха, позбавлення благословіння, прокляття, віддання забуттю, постриг. Методами релігійного самовпливу і самовиховання є молитва, дотримання посту, покаяння, розкаяння, самобичування.

Важливе виховне значення має загальна організація релігійного життя і діяльності: обов'язкові регулярні відвідування церкви, розподілені в часі обов'язкові молитви, суворе дотримання постів, престольних та інших церковних свят. Уся ця система засобів, методів та умов спрямована на організацію життя і діяльності дітей у відповідності з нормами релігійної моралі. Вона слугує обмеженню змісту духовного життя людини релігійними догмами і морально-естетичними релігійними переживаннями, вимагає слухняності і покірності. Система релігійного виховання забезпечує стійкий педагогічний результат у вигляді навіювання дитині віри в Бога, нерідко доведеної до фанатизму, її сила обумовлена опорою на всі сфери особистості дитини в цілому: підсвідому, несвідому, емоційну, а також на свідомість, волю, навички і звичні форми поведінки.

Представники релігійної педагогіки головну увагу звертають на виховання дошкільнят, які сприймають, оцінюють події і реагують на них почуттями, з допомогою яких, минаючи свідомість, у підсвідомості формується механізм управління звичною поведінкою. Гріх Божий, віра у всемогутнього, надія на заступництво і спасіння зміцнюються у сфері підсвідомого, існують автономно, консервативно, слабо піддаються впливу свідомості і знання. Дитина дошкільного віку, не маючи досвіду життя і знань, відкрита і беззахисна. Вона шукає наставника і нерідко потрапляє у духовний полон до всемогутнього, всеблагого, всемилостивого Бога, який нібито перебуває поряд з нею, в ній самій. До Бога завжди можна звернутися за допомогою. Для дитини є потребою з метою попередження можливих невдач у майбутньому звертатися до Бога. В результаті інтенсивно здійснюється релігійне самовиховання

Масова культура, засоби масової інформації – журнали, кінофільми, книги – приділяють велику увагу релігії, проведенню релігійних культів, проблемі релігійного переживання і моральних пошуків людини. Разом з

тим, молоді нав'язується релігійна символіка: модним є носіння хрестиків, зображення Христа на майках, сорочках, сумках. На психіку молоді виявляють вплив забобони, що розповсюджуються серед спортсменів, діячів культури і мистецтва. Особливо це імponує частині молоді, що вихована у дусі суспільного інфантилізму і вільного виховання. Ці юнаки і дівчата звертаються до релігії у пошуках шляхів позбавлення проблем суспільного життя і духовно-морального задоволення. Пожвавлення здорового, духовно-цінного інтересу до старовини, релігійної музики, іконного живопису, церковної архітектури для деяких молодих людей стає зародженням, розвитком релігійних почуттів і віри. Аналіз виховної функції релігії показує, що релігійне виховання є цілою системою впливу з глибокими соціально-історичними і психологічними коренями.

Завдання 3. Естетичне виховання.

Естетичне виховання – це цілеспрямоване формування естетичних смаків та ідеалів особистості, розвиток її здібностей до естетичного сприймання явищ дійсності і предметів мистецтва, а також до самостійної творчості в галузі мистецтва [329. - Т.4, 799].

Завдання естетичного виховання:

- 1) формування естетичних знань, естетичної культури, естетичного ідеалу, естетичного ставлення до дійсності, бажання бути прекрасним у всьому: в думках, справах, вчинках, зовнішньому вигляді;
- 2) оволодіння естетичною спадщиною минулого;
- 3) розвиток естетичних почуттів, потреби жити і працювати за законами краси;
- 4) залучення людини до прекрасного в житті, природі, праці.

Завдання естетичного виховання можна умовно поділити на дві групи: 1-а - набуття теоретичних знань; 2-а - формування практичних умінь. Перша група завдань передбачає залучення до естетичних цінностей; друга - до активної естетичної діяльності.

В системі естетичного виховання *провідними естетичними категоріями є: естетичне відношення, почуття, естетичний смак, ідеал, естетична свідомість, норма, оцінка, а також категорія краси, прекрасного.*

Головні *джерела* естетичного виховання - природа, суспільство, відносини між людьми. Специфічним аспектом естетичного виховання всебічно розвиненої особистості є розвиток у школярів талантів, обдарувань і творчих здібностей у різних сферах мистецтва.

Найбільш *гострими проблемами* формування естетичної культури є дезорієнтуючий вплив на естетичну свідомість школярів засобів масової інформації, лавини доступних всім і зовнішньо привабливих творів псевдомистецтва. Справжнє мистецтво, класична естетика і естетична класика придушуються і перестають бути джерелом формування естетичного світогляду учнів. Але й спроби примусового нав'язування естетичних смаків, поглядів, ідеалів приречені на невдачу. Пошуки шляхів формування естетичної культури школярів, розуміння прекрасного в мистецтві, природі,

людських стосунках надзвичайно складні і виходять за межі педагогічних можливостей школи.

Завдання 4. Фізичне виховання

Трактується як цілеспрямоване і планомірне управління формуванням фізичного і психічного здоров'я особистості. У Педагогічній енциклопедії відзначено, що фізичне виховання має на меті зміцнення здоров'я людини і її правильного фізичного розвитку [329. - Т.4,494]. В єдності з розумовим, моральним, естетичним і трудовим воно сприяє всебічному розвитку особистості.

Найважливішими завданнями фізичного виховання є:

- 1) зміцнення здоров'я, фізичного розвитку;
- 2) підвищення розумової і фізичної працездатності;
- 3) розвиток і удосконалення природних рухових якостей (сили, спритності, витривалості тощо); потреби, прагнення бути здоровим, бадьорим, дарувати радість собі і оточуючим.
- 4) набуття нових видів рухів;
- 5) формування гігієнічних навичок; потреби постійно й систематично займатися фізкультурою і спортом;
- 6) виховання моральних якостей (сміливості, мужності, наполегливості, рішучості, дисциплінованості, відповідальності, колективізму та інших).

Найважливішими проблемами фізичного виховання школярів на сьогоднішньому етапі розвитку українського суспільства є проблеми залучення їх до науково обґрунтованого режиму фізичних і психічних тренінгів, оволодіння індивідуалізованими програмами попередження і переборення відставання в фізичному і аномалій в психічному розвитку. Бар'єром на шляху формування здорового підростаючого покоління є низький рівень життя і соціальна незахищеність більшості українців.

Завдання 5. Трудове виховання і політехнічна освіта.

Трудове виховання охоплює ті аспекти виховного процесу, де формуються трудові дії, виробничі відносини, вивчаються знаряддя праці і способи їх використання. Праця в процесі виховання є й провідним фактором розвитку особистості, і засобом творчого освоєння світу, набуття досвіду доступної та посильної трудової діяльності в різноманітних сферах праці, і невід'ємним компонентом загальної освіти.

Трудове виховання – це цілеспрямований процес формування творчої, працелюбної особистості, цивілізованого господаря своєї Батьківщини як під впливом соціального середовища, так і в процесі трудового навчання, спрямованого на вироблення відповідних навичок та умінь професійної майстерності, готовності до життєдіяльності в умовах ринкових відносин.

Найважливішими завданнями трудового виховання є:

- $\frac{3}{4}$ вироблення свідомого ставлення до праці як вищої цінності людини і суспільства, активної позиції кожної особистості;
- $\frac{3}{4}$ розвиток потреби в праці, діловитості, підприємстві;

³/₄ виховання дисциплінованості, організованості, вміння залучатися до виробничих відносин;

³/₄ формування працелюбства, глибокої поваги до праці і людей праці; трудових умінь, навичок культури розумової і фізичної праці, громадсько-трудової активності;

³/₄ підготовка і виконання необхідних і доступних видів професійної діяльності, підготовка до вибору майбутньої професії.

Важливим завданням школи є поєднання трудового виховання з розумовим, фізичним, естетичним, моральним вихованням. Поєднання навчання з продуктивною працею створює широкі можливості для перенесення знань, отриманих у процесі вивчення основ наук, у сферу практичної діяльності, стимулює здатність до самостійного, творчого вирішення трудових завдань, прищеплення школярам інтересу до науково-дослідницької діяльності.

Уміння працювати в колективі передбачає прагнення працювати спільно, готовність прийти на допомогу іншим, дисциплінованість, почуття відповідальності за спільну справу, високу вимогливість до себе, почуття особистої відповідальності за результати своєї праці перед колективом – це вже моральні категорії.

Підготовка школярів до трудової діяльності у значній мірі залежить і від правильного фізичного розвитку, у зв'язку з чим особливе значення надається фізичному вихованню дітей і підлітків.

Формування особистих якостей, пов'язаних з трудовою діяльністю, як і будь-яке виховання, неможливе без відповідного навчання трудовим умінням і навичкам, практичним прийомам виконання різноманітних робіт. Іншими словами, трудове виховання нерозривно пов'язане з *трудоим навчанням* – вони є двома аспектами єдиного процесу підготовки школярів до творчої трудової діяльності.

Трудове навчання – це спеціально організований педагогічний процес, спрямований на вироблення в учнів трудових умінь і навичок, на оволодіння практичних прийомів трудової діяльності.

Зміст, форми і методи трудового навчання спрямовані на ознайомлення учнів з основами техніки, технології, організації і економіки виробництва. Трудове навчання покликане забезпечити школярам систему трудових знань, умінь і навичок, розвивати технічну творчість і сільськогосподарський досвід, формувати трудову культуру, свідоме ставлення до праці, сприяє визначенню майбутньої трудової діяльності.

Найважливішими принципами трудового навчання є зв'язок з вивченням основ наук, творчий підхід до вирішення трудових завдань, суспільно корисний характер праці індивіда, політехнічна спрямованість.

Політехнічна освіта – передбачає оволодіння знаннями наукових основ і принципів усіх галузей виробництва та озброєння загально-технічними уміннями, необхідними для участі в продуктивній праці.

Суспільно корисна праця передбачає участь учнів у різноманітних трудових справах, які мають суспільно корисну значимість, потрібних для

свого класу, школи, району (збір металолому, макулатури, ремонт школи, обробіток пришкільної ділянки, очищення і прибирання території тощо). Суспільно корисна праця може бути й продуктивною, якщо в її результаті отримана продукція, що має об'єктивну цінність.

Продуктивна праця – це така праця, в результаті якої створюються матеріальні блага (праця, яка є засобом для існування людини). Продуктивна праця характеризується: 1) матеріальним результатом; 2) організацією; 3) залученням до системи трудових відносин всього суспільства; 4) матеріальною винагородою.

Самообслуговування має характер побутової праці, пов'язаної з дотриманням чистоти в класі, школі, на території школи, тобто все те, що передбачає обслуговування себе і свого колективу.

Домашня (побутова) праця пов'язана з дотриманням чистоти і порядку в себе вдома, приготуванням їжі, ремонтом взуття, одягу тощо.

Професійна орієнтація, як педагогічна категорія, означає процес ознайомлення учнів з різноманітними професіями і надання їм допомоги у виборі своєї майбутньої професії й спеціальності у відповідності з індивідуальними нахилами і здібностями.

Порівнюючи вищеназвані педагогічні категорії, варто відзначити, що поняття "трудове виховання" є більш широким у порівнянні з іншими, які є його органічними складовими.

Найпомітніший внесок у розробку проблем трудового виховання внесли Я.А. Коменський, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцці, А. Сен-Сімон, Ш. Фур'є, Г. Кершенштейнер, К. Ушинський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, П. Атутов, М. Болдирєв, М. Гончаров, Б. Лихачов, І. Мар'єнко.

Зміст, форми і методи трудового виховання. У радянській школі була сформована певна система трудового виховання школярів, яка передбачала формування відповідального ставлення до навчальної праці; оволодіння основами політехнічних знань і умінь у процесі вивчення шкільних навчальних дисциплін; трудове навчання, що здійснювалося на спеціальних уроках праці, заняттях у шкільних майстернях, колективних сільськогосподарських підприємствах тощо; трудове виховання в процесі самообслуговування і громадсько-продуктивної праці, позакласну роботу в галузі трудового виховання, а також різноманітні форми залучення учнів до праці в літній період. Однак така система трудового виховання не завжди давала ефективні результати. Сучасні умови розвитку українського суспільства вимагають принципово нових підходів у сфері завдань, змісту, форм, методів і засобів трудового виховання сучасних школярів.

Реалізація системи завдань трудового виховання дозволяє виділити *три аспекти* змісту трудового виховання: 1) *понятійно-логічний* – формування понять і ролі праці, продуктивних сил, виробничих відносин і т.д.; 2) *емоційно-образний* – розкриття героїки праці, моральних прагнень, мотивів праці тощо; 3) *дієво-практичний* – формування загально-трудова умінь

(планування майбутньої діяльності, організація робочого місця і праці, самоконтроль), навичок культури розумової праці, мотивів вибору професії.

Форми трудового виховання: гра, ручна праця, сільськогосподарська праця, навчання, суспільно корисна праця, обслуговуюча праця, домашня праця, продуктивна праця, творча праця.

Загальноосвітні предмети сприяють формуванню в учнів знання наукових основ сучасного виробництва, про провідні напрями його інтенсифікації, трудової діяльності. Це в значній мірі досягається завдяки здійсненню політехнічного принципу навчання.

Трудове виховання та профорієнтація в процесі вивчення основ наук здійснюється з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей і можливостей учнів. У молодшому шкільному віці велика увага приділяється вихованню дисциплінованості, працелюбства, колективізму та інших соціально значимих якостей трудівника; в підлітковому віці ця робота доповнюється формуванням в учнів стійкого мотиву приносити користь суспільству своєю працею, усвідомлення того, що праця - це джерело всіх матеріальних і духовних багатств людини і суспільства; в старшому віці наголос робиться на формування якостей особистості, що характеризують морально-психологічну і практичну готовність до праці в майбутньому.

В Концепції національного виховання в Україні, зокрема, відзначено основні виховні завдання трудового виховання:

а) *в сім'ї та родині* – залучення дитини до спільної з дорослими діяльності, розвиток творчої працелюбної особистості, спрямування її зусиль на турботу про навколишнє середовище. Виховання дітей як цивілізованих господарів та підготовка їх до життя в умовах ринкових відносин;

б) *в дитячих дошкільних закладах* — започаткування основ трудового виховання, виховання поваги і любові до батьків, родини, Батьківщини, людей праці;

в) *в загальноосвітній школі* – вироблення свідомого ставлення до праці, розвиток потреби в творчій праці, діловитості, підприємстві та ін.

Трудове виховання і професійна освіта об'єднані в шкільному навчанні в технології, що містять у собі трудове навчання, виробничі технології, основи виробництва, інформатики. На вивчення технологій у I—IX класах відводиться по 2 години на тиждень, а в X-XI класах - 3 години на тиждень.

В результаті вивчення вищеназваних дисциплін учні набувають знання про предмети, засоби і процеси праці, засвоюють практичні уміння і навички, необхідні для виконання продуктивної праці в певній галузі, розвивають своє мислення та індивідуальні якості, що сприяють залученню до трудової діяльності.

У I - IV класах учні оволодівають елементарними прийомами обробки різноманітних матеріалів (паперу, картону, тканини, природних матеріалів, дроту, фанери), навчаються збирати макети і моделі з деталей набору "Конструктор" з метою ознайомлення з елементами техніки, виконання в'язальних робіт, а також комбіновані роботи з виготовлення корисних

виробів для школи, дитячого садка, дому. Учні оволодівають знаннями і вміннями вирощування рослин у приміщенні і на шкільній навчально-дослідній ділянці. Проводяться екскурсії на природу, шкільну навчально-дослідну ділянку, в майстерню і т.д. В процесі усіх цих робіт учні отримують знання і вміння, необхідні для виконання побутової праці в сім'ї.

У V - IX класах учні отримують загально-трудова підготовку: знання і практичні вміння обробки металу, дерева, тканини, виконання сільськогосподарських робіт; знайомляться з основами електротехніки, металознавства, графічної грамоти; отримують уявлення про найважливіші галузі народного господарства; знайомляться з елементами техніки і конструювання; навчаються вирощувати, переробляти і заготовляти сільськогосподарські продукти, виконувати доступні будівельні та ремонтні роботи.

Кризовий стан нашого суспільства болісно позначився на трудовому вихованні і трудовій моралі молодого покоління. Останнім часом різко знизився рівень трудової зацікавленості молоді. Сьогодні близько 10% молодих людей поповнюють сферу матеріального виробництва, 30% - сферу посередницької фінансової діяльності та торгівлі, 15% - сферу так званої нерегламентованої зайнятості. Близько 20% стають на шлях неробства, наркоманії, проституції, шахрайства. Кожна четверта молода людина, котра має середню освіту, не працює і не вчиться. Кожний шостий фахівець з вищою освітою не може знайти собі роботи за фахом. Серед фахівців із середньою спеціальною освітою не працює кожний п'ятий. Найбільшою повагою та привабливістю для молоді користуються підприємства спільної з іноземним капіталом форми власності та приватні підприємства.

У процесі формування ринкових відносин змінюється трудова етика, а саме:

- 1) руйнуються стереотипи про неприпустимість найманої праці, хоча ця теза минулої трудової моралі та соціальної етики долається з великим опором з боку традиційної свідомості;
- 2) відходить у минуле один з постулатів колишньої моралі - існування за рахунок нетрудових доходів аморальне; за даними соціологічних спостережень, нині значна частина респондентів вважає, що громадяни країни можуть жити за рахунок відсотків на вкладений капітал, дивідендів від придбаних акцій, отриманої спадщини;
- 3) зміцнюється орієнтація на нетрадиційні для нашого суспільства цінності, зокрема на приватну справу, сферу малого підприємництва. Привабливими з цього приводу є не тільки можливості матеріального характеру, а й свобода самоорганізації, творчості, незалежності.

Проблема профорієнтації учнів за сучасних умов надзвичайно складна, вона обумовлена ідеологічними, соціально-політичними і економічними факторами.

За сучасних умов молодь вільна у своєму виборі на ринку робочої сили. Нині ніхто в адміністративному порядку не примушує до суспільно корисної праці. При цьому дуже важливо, щоб у процесі навчання й виховання у

молоді сформувалися погляди на престижність тієї чи іншої професії, того чи іншого заняття з урахуванням об'єктивних суспільних потреб. Водночас потрібна досить гнучка й мудра економічна політика держави щодо розвитку суспільного виробництва в усіх його сферах, запровадження дійових економічних стимулів до роботи у пріоритетних напрямках, від яких вирішальним чином залежить стабілізація та подальший розвиток економіки.

Досвід радянської школи показав необґрунтованість лєнінського підходу, що "Коммунистический труд в более узком и строгом смысле слова есть бесплатный труд на пользу общества... труд добровольный, труд вне нормы, даваемый без расчета на вознаграждение, без условия о вознаграждении, труд по привычке на общую пользу и по сознательному (перешедшему в привычку) отношению к необходимости труда на общую пользу, труд, как потребность здорового организма" [Ленин В.И. ПСС. - Т.40. - С. 315].

У школі переважала утилітарна праця – формальний додаток до шкільного навчання, насамперед як засіб штучної професіоналізації загальної освіти. Така праця мало пов'язана з інтелектуальним, фізичним, моральним, у цілому всебічним і гармонійним розвитком особистості, перспективними тенденціями сучасного виробництва, потребами, запитамі школярів. Виховне завдання такої праці невелике. Криза "трудової підготовки", "трудового виховання" стала глибокою та очевидною.

Надзвичайно гострою проблемою трудового виховання стала проблема знецінення продуктивної праці і втрата її привабливості. Психологічні наслідки апологетики заняття бізнесом не у виробничій галузі, а в торгівлі і посередництві, ідеалізація псевдо-підприємництва, зовсім не пов'язаного з інтересами українського народу, і збільшенням національних багатств України, перекося соціальної свідомості у цій сфері висувають перед педагогікою специфічне історичне завдання — протистояти омані влади і тих, у чийй компетенції перебуває система трудової підготовки і трудового виховання шкільної молоді України.

Праця в школі, в тому числі й пізнавальна, повинна мати особистісну й соціальну спрямованість, передбачати усвідомлену, різноманітну діяльність, врахування вікових психофізіологічних особливостей учнів. Переосмислення призначення і характеру шкільної праці викликало появу нових нестандартних підходів, що містять у собі цілий ряд альтернатив: від повної відмови від продуктивної і навіть навчальної праці школярів до організації шкільних кооперативів, бізнес-структур, які схожі на госпрозрахункові підприємства, що діють за законами ринкової економіки. При цьому впроваджуються нові технології трудового виховання, здійснюється диференціація трудового навчання, поліпшується матеріальна база, вводяться нові навчальні курси.

Необхідно й надалі розробляти інноваційні моделі трудового виховання молоді в умовах виробничої конкуренції і ринкових відносин, безробіття і готовності молоді до боротьби за свої права в сфері зайнятості.

Це були найважливіші завдання виховання в класичному їх розумінні. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки виділяють також правове, екологічне, економічне виховання.

Завдання 6. Правове виховання учнів є надзвичайно гострою проблемою в Україні. Необхідність поглибленого вивчення і практичної реалізації виховання свідомості, законслухняності, право-захищеності дітей і дорослих обумовлена двома факторами; перш за все, розробкою і впровадженням у життя нових основ українського законодавства і, по-друге, приєднанням України до міжнародних конвенцій і документів про права дітей і молоді. Радянська педагогіка обмежувалась поверхневим відображенням цієї важливої галузі виховання. Проблема дотримання і порушення прав школяра висувається як така, що потребує методичних, теоретичних і процесуально-виховних розробок. Про гостроту потреби в становленні і розвитку педагогіки права свідчать, зокрема, новітні дослідження педагогічних конфліктів у стосунках учитель - учень.

Завдання 7. В останні десятиріччя проблеми екологічної культури людини, **екологічного виховання** набули статусу державного стандарту освіти в Україні. Це обумовлено такими факторами: напружений стан зберігається в районах, що постраждали від аварії на Чорнобильській АЕС; на грані екологічної кризи Придніпров'я, Придністров'я, Донбас, басейни Чорного і Азовського морів; в багатьох містах України гранично допустимі концентрації шкідливих речовин у повітрі перевищують у десятки разів; зростають обсяги токсичних промислових відходів; стан двох третин водних джерел не відповідає нормативам, здійснюються небезпечні забруднення підземних вод; багато гектарів колись плодоносних земель нині вилучені з сільськогосподарського виробництва у зв'язку з ерозією, затопленням, засолоненням, перетворенням у пустелю; частина продуктів харчування небезпечна для використання в їжі, оскільки насичена пестицидами, нітратами, гормонами і радіонуклідами; зростає смертність українського народу, захворюваність алергічними, онкологічними та іншими небезпечними хворобами, відсутня достатня і оперативна інформованість населення з екологічних проблем.

Постала гостра необхідність вирішення екологічних проблем на державному рівні. Важлива роль в організації екологічного всеобучу, неперервної екологічної освіти, екологічного виховання належить загальноосвітній школі.

Загальноосвітня школа покликана виховувати школярів у душі любові до рідної природи, охорони навколишнього середовища. Ця мета конкретизується в завданнях:

- 1) *освітні* (пізнавальні) – розширення знань про наукову картину природи. Формування умінь і навичок оберігати її;
- 2) *виховні* – формування наукового світогляду, екологічної культури, почуттів патріотизму, любові до природи, бережливості, працьовитості, колективізму, позитивної соціальної орієнтації;

3) *розвиваючі* – розвиток творчих здібностей, навичок дослідництва, експериментування, винахідництва.

Найважливіші *принципи* екологічного виховання: комплексний підхід до реалізації освітніх, виховних і розвивальних функцій, здійснення предметних і міжпредметних зв'язків, зв'язку з життям; формування інтересу і природоохоронної самостійності учнів, поглиблення і зміцнення знань учнів з основ наук; наступності у навчанні, оптимізації навчання.

Природоохоронна освіта учнів здійснюється в різних напрямках: на уроках, заняттях гуртка, під час проведення екскурсій; у процесі суспільно корисної праці, різних масових заходів нерідко учні виступають пропагандистами природоохоронних знань серед своїх товаришів, місцевого населення, беруть участь в озелененні, доглядають лісопарки та ліси, охороняють рослини і тварин, обліковують і зміцнюють ерозійні ґрунти, береги водойм. Вони роз'яснюють населенню правила збирання ягід, грибів, плодів, лікарських рослин, проводять спостереження за станом популяції рідкісних видів, інвентаризують місцеву флору і фауну.

Успіху природоохоронної освіти сприяє й дослідницька робота учнів, під час якої вони розширюють свій екологічний світогляд, оволодівають методами дослідження природи, накопичують певний досвід у справі охорони природи. Необхідно також прищеплювати учням навички естетичного сприймання природи, формувати гуманістичні ідеали.

Таким чином, екологічне виховання є настійною вимогою часу; воно нерозривно пов'язане з розумовим, моральним, естетичним, трудовим, фізичним вихованням учнів.

Завдання 8. Економічне виховання також стало життєвою необхідністю, особливо в умовах переходу до ринкових відносин, важливим засобом підвищення творчої активності мас, формування в кожній людині почуття господаря, дбайливого ставлення до своєї власності і власності інших, використання природних ресурсів, сировини, матеріалів, палива, енергії.

Економічне виховання учнів спрямоване на вироблення у них економічного мислення, почуття громадянина-господаря, бережливого ставлення до індивідуальної, колективної і суспільної власності, умінь застосовувати здобуті економічні знання у повсякденному житті і діяльності, раціонально використовувати матеріальні й духовні цінності, примножувати їх на виховання таких моральних якостей як почуття господаря своєї справи і своєї держави, відповідальність, діловитість, організованість, підприємливість, творче ставлення до праці, вміння порівнювати власні потреби з можливостями їх задоволення, поєднувати особисті інтереси з колективними і загальнонародними та загальнодержавним і.

Школа має подбати про те, щоб кожна молода людина, яка вступає в життя навчалася ефективно працювати, оволоділа вміннями планувати свою працю, берегти народне добро, була підготовлена до активної участі в управлінні економічним, політичним і господарським життям країни. Тому дуже важливо, щоб учні практично долучалися до виробничих відносин,

отримували життєві уявлення про ринкові відносини, вчилися заробляти і цінувати трудову гривню. Необхідно ознайомлювати школярів на практиці з такими поняттями, як режим економії, продуктивність праці, собівартість, якість продукції, а також з основами чесного підприємництва і бізнесу та ін.

Економічне виховання учнів здійснюється в процесі засвоєння ними основ наук, позакласних і позашкільних заходів, спільної роботи школи, сім'ї, трудових колективів і громадських організацій з економічної освіти і виховання.

Таким чином, економічна освіта й виховання учнів є одним з найважливіших аспектів виховання всебічно й гармонійно розвиненої особистості, патріота України, що нерозривно пов'язані з розумовим, моральним, естетичним, фізичним, трудовим, правовим, екологічним вихованням. Мета його полягає в тому, щоб забезпечити систематизоване оволодіння учнями економічними законами, категоріями, поняттями, виробити економічне мислення, підприємливість і діловитість, свідому дисципліну, потребу трудитися на благо своєї сім'ї, своїх батьків і дітей, свого народу і своєї держави України.

Лекція 5. Управління вихованням особистості дитини та його психологічний зміст.

Психологічні умови формування властивостей особистості. Індивідуальний підхід щодо виховання учнів. Діяльність, спрямованість особистості і її формування. Розвиток моральної сфери особистості: формування моральної свідомості та поведінки школяра. Соціально-

психологічні аспекти виховання. Спілкування як фактор виховання. Основні форми спілкування. Роль колективу у вихованні учнів. Сім'я як соціально-психологічний фактор виховання. Виховання і формування соціальних установок особистості. Ефективність педагогічного впливу. Проблема управління вихованням особистості. Структура та види управління вихованням особистості. Механізм перетворення зовнішнього виховного управління на внутрішню систему самоуправління і самовиховання.

Психологія виховання вивчає внутрішні психологічні механізми становлення і розвитку особистості загалом, окремих її властивостей, а також керування цим процесом.

Завдання педагогічної психології: з'ясувати розуміння внутрішньої психологічної сутності виховного процесу; обґрунтувати його мету, засоби і результати, умови та механізми; дослідити роль вихователя у цьому процесі та закономірності саморозвитку.

На сучасному етапі розвитку психологічної науки виокремлюємо проблеми, які потребують спеціального вивчення: вплив праці та інших об'єктивних чинників на становлення особистості; взаємозв'язок інтелектуальної сфери особистості та моральної; критерії вихованості, визначення вимог до особистості; управління процесом формування особистості; ефективність того або іншого виховного впливу; формування єдиної теорії виховання; створення умов для становлення різнобічно й гармонійно розвинутої особистості, яка була б активною у суспільних та особистих справах; керівництво процесом цього становлення.

1. Соціальний механізм. Існує суспільна мораль, на якій базуються соціальні установки, заборони, заохочення. Велику роль відіграють засоби масової інформації. Тут дуже важливим є механізм усвідомлення, що проявляється в соціальній пам'яті та соціальному мисленні.

Соціальна пам'ять - це вид пам'яті, який спрямований на запам'ятовування, збереження і відтворення змісту і характеру людських відносин, власного життєвого шляху, способів поведінки і санкцій власної совісті у ситуації виконання (невиконання) обов'язку тощо.

Соціальне мислення - це мислення, предметом якого є взаємини людей, соціальні процеси і життєвий шлях особистості.

2. Педагогічний механізм базується на взаємодії вихователя і вихованця. Цей механізм використовує міжособистісні механізми. Істотними є поступовість, послідовність, систематичність у вихованні. Важливими є якості особистості вихователя.

3. Психологічні механізми:

○ - Горизонтальний механізм включає систему взаємопов'язаних послідовних компонентів, які мають прямий і зворотній зв'язок: знання - розуміння - переживання - регулятивний механізм - поведінка - здібності - діяльність - ставлення і спрямованість - світогляд. На основі розуміння знання і його переживання виникає мотив, якій діє через психічну саморегуляцію,

що призводить до певної поведінки. Поведінка пов'язана зі ставленнями, здібностями і діяльністю.

Світогляд - це інтеграція всього досвіду, всіх форм активності людини.

- Вертикальний механізм - основа впливу рівнів психіки один на одного і їх усіх на фізіологічні механізми. Найбільше значення має програмований вплив рівня свідомості на рівні психіки і на фізіологію. Свідомі установки трансформуються через конкретні знання, звички і навички, емоції, відчуття, дії. Існує і зворотна дія інстинктів: через емоції на образи уяви і почуття - гальмування свідомості та волі, створення шкідливих установок. Зазначені вище взаємовпливи відбуваються на основі механізмів психічної саморегуляції. Одним із них є саморегуляція мотивації - це процес вибору між різними можливими діями, позиціями, смислами з урахуванням поєднання потреб, ціннісних орієнтацій, інтересів, подолання ситуативної амбівалентності спонукальної сфери, з'єднання потенційної та актуальної мотивацій. Вона здійснюється у двох формах: як вольова поведінка, що спрямована на подолання внутрішніх перешкод на шляху досягнення мети; як один із чинників процесу переживання, функція якого полягає в гуманізації мотиваційної сфери, подоланні внутрішніх конфліктів і протиріч на основі свідомого породження нових смислів виконуваного обов'язку.

- Психодинамічний механізм включає три ланки: потреба - зусилля - задоволення. В процесі здійснення зусилля людина здобуває новий досвід.

- Міжособистісний груповий механізм включає такі взаємозв'язані механізми: психічне зараження, наслідування, механізм ідентифікації, груповий тиск, змагання, суперництво.

Психічне зараження - це процес безпосередньої передачі емоційного стану від одного індивіда до іншого на рівні психофізіологічного контакту та поза власним осмисленням, або як доповнення до нього.

Наслідування - відтворення суб'єктом у перетвореному вигляді певних зовнішніх рис, зразків поведінки, манер, вчинків тощо.

Механізм ідентифікації полягає в постановці суб'єктом себе на місце іншої людини через заглиблення у її внутрішній світ. Це процес, у результаті якого людина завдяки емоційним зв'язкам свідомо або несвідомо поводить себе так (або це собі уявляє), ніби вона сама є тією особою. У гуманістичній психології цей феномен розглядається як один із центральних.

4. Фізіологічні механізми - мозкова система кодування і управління психічними явищами: тимчасові нервові зв'язки, динамічні стереотипи, умовні та безумовні рефлексії, перша і друга сигнальні системи.

Рівні виховання, як і рівні психіки, послідовно розвиваються і функціонують в дитячому віці. Кожен наступний рівень включає в себе попередній (К.К.Сергеев).

Перший рівень розвитку психіки - рівень існування (немовлята). Основна програма поведінки - інстинктивна. Рівень виховання - сенсорно-емоційний. Дієвими стимулами є заохочення і покарання. Вони на цьому рівні повинні базуватися на педагогічному такті. Заохочувати і наказувати

потрібно в міру, не захвалюючи, не задобрюючи, не принижуючи. Важливо залишатися на рівні об'єктивних відносин.

Другий рівень розвитку - предметно-образний (раннє дитинство, дошкільний і молодший шкільний вік). Рівень виховання -наслідувально-стереотипний. Головне у вихованні - тренування дій з утворенням навичок і звичок. Їх потрібно виховувати поступово, систематично, поєднуючи розвиток автоматизмів з нестандартною творчістю. На цьому етапі розвитку формуються моральні звички.

Третій рівень - конкретно-логічний (підлітки). Рівень виховання - інтелектуальний.

Основа всіх видів активності цього рівня - знання, розуміння, переконання. Необхідно, щоб знання володіли мотиваційною силою.

Четвертий рівень - свідомості (юність). Рівень виховання -морально-вольовий. Характеризується цілеспрямованістю, програмуванням, плануванням, свідомо-вольовою, моральною регуляцією внутрішніх і зовнішніх зв'язків і відносин. На основі свідомості і самосвідомості формується світогляд.

При виборі методів і окремих прийомів виховання необхідно орієнтуватися на позитивні якості та особливості учня, дотримуватися поваги до його особистості, спиратися на основні потреби дитини, передбачати активність дитини, врахувати її індивідуальність та соціальні умови життя.

Методи виховання залежать від мети виховання, індивідуальних особливостей дитини, шляхів та механізмів її розвитку.

Основними чинниками формування особистості учня є:

1. Суспільне буття і свідомість.
2. Специфічні особливості виробництва, побуту, культури, природи населеного пункту і географічного регіону, в якому живе особистість.
3. Сім'я.
4. Середовище неформального спілкування: сусіди, друзі тощо.
5. Громадське виховання в різних позашкільних закладах (станції юних техніків тощо.)
6. Школа.

Ці чинники здійснюють на учня свій вплив не прямо, а переломлюються через внутрішні умови самої особистості.

Школа здійснює вплив за допомогою виховання. Вчитель, приступаючи до виховного процесу, повинен враховувати всі його компоненти, зокрема:

1. Знати психологічну основу особистості учня: чого хоче дитина (потреби, мотиви); що вона може (здібності); хто вона є (характер). Для цього вчитель має скласти індивідуальну карту учня, яка може включати:

- - особливості сім'ї школяра;
- - фізичний розвиток і здоров'я;
- - особливості темпераменту і характеру;
- - розвиток психічних процесів;
- - самооцінка і рівень домагань;

- - інтереси і нахили, професійна спрямованість;
- - особливості поведінки;
- - ставлення до товаришів;
- - ставлення до навчання, успіхи в навчанні;
- - інші особливості учня.

2. Усвідомити, що вчитель хоче виховати (чітко поставити ціль, знати зразок, критерії вихованості).

3. Розуміти механізми виховання та володіти його методами (відібрати для учня конкретні методи виховання).

Ефективність виховної роботи залежатиме від дотримання таких психологічних рекомендацій:

1. Основою виховної роботи повинно бути формування в учнів потрібної мотивації. Існують такі шляхи формування у учнів потрібної мотивації: Перший шлях ("знизу вверх"). Він полягає в створенні таких об'єктивних умов, такої організації діяльності учнів, які ведуть до формування потрібної мотивації. Цей шлях означає, що вчитель, спираючись на потреби, які вже є в учня, так організовує

певну діяльність, щоб вона викликала у нього позитивні емоції задоволення і радості.

Другий шлях - засвоєння вихованцем, запропонованих йому в готовій формі, спонукань, цілей, ідеалів. Цей шлях пов'язаний з методами переконання, пояснення, навіювання, інформування, прикладу.

2. Формування в учнів позитивних звичок поведінки і боротьба проти негативних звичок, які у них є. Основний шлях формування звичок - багаторазове повторення дій упродовж тривалого часу. Важливо створити в класі правильну громадську думку і ставлення до звичок учнів. Чинниками, які впливають на формування звичок є: власна діяльність дітей, їх прагнення, бажання виробити в себе корисні звички. Вчителю варто частіше використовувати позитивне підкріплення: похвалу, заохочення, схвалення. Велику роль відіграє власний приклад вчителя.

3. Виховання якостей особистості можливе лише в процесі її власної діяльності.

4. Учитель повинен адресувати виховні впливи не тільки до розуму учнів, але і до їх почуттів.

5. Виховання має відбуватися через колектив, з опорою на потреби дитини.

6. Вихователь повинен відповідати таким вимогам:

- а) моральна досконалість;
- б) бачення перспективи розвитку дитини;
- в) збереження прихованої позицію;
- г) здійснення безперервного виховання через бачення всього життя дитини.

7. Важливою психологічною вимогою до організації виховного процесу школярів є виховання в учнів адекватної самооцінки особистості.

Однією зі складних проблем виховання залишається проблема критеріїв вихованості. У різні часи прогресивні діячі намагалися сформулювати ідеал вихованої людини. Так, наприклад, А.П.Чехов вважав, що виховані люди повинні відповідати таким вимогам:

1. Поважати людську особистість, а тому завжди мають бути м'якими, ввічливими, поступливими.
2. Співчувати не тільки котам і жебракам, а й тому, що не помітиш простим оком.
3. Поважати чужу власність, а тому віддавати борги.
4. Бути чистосердечними і боятися брехні.
5. Не принижувати себе з метою викликати в іншого співчуття.
6. Поважати свій талант.
7. Виховувати в собі естетичні погляди.

Сучасна психологічна наука пропонує такі критерії вихованості: _

1. Відповідність поведінки, ставлень, установок людини моральним вимогам суспільства.
2. Гармонійне поєднання усіх видів виховання в поведінці, ставленнях, діяльності.
3. Ступінь практичного прояву в особистості почуття відповідальності, самостійності, активності.
4. Співвідношення в установках і поведінці людини колективізму-індивідуалізму, альтруїзму-егоїзму.
5. Співвідношення внутрішнього гуманізму і зовнішньої вихованості.
6. Особливості поведінки в ситуації безкарності та поза примусом і контролем.
7. Поведінка в ситуації емоційної напруги, стресових, екстремальних ситуацій.
8. Ступінь самоволодіння, орієнтація, ясність мислення.
9. Здатність творчо змінювати поведінку в нестандартних умовах.

Самовиховання - це самостійна, цілеспрямована, систематична робота людини, спрямована на формування і розвиток своїх кращих, соціально цінних якостей і усунення недоліків, яка здійснюється з ціллю максимальної самореалізації. Це вищий тип виховання на основі розвитку вищих психічних функцій. До цих функцій можна віднести: свідомість, волю, увагу, мислення, уяву.

Для процесу самовиховання важливими є всі властивості свідомості. Особливе значення має рефлексія як здатність виділити своє "Я", критична оцінка своїх якостей. Успіх самовиховання залежить від зосередження, стійкості, концентрації, розподілу і переключення уваги. Мислення важливе для складання програми, визначення етапів самовиховання, пошуку засобів для рішення задач, контролю і аналізу результатів. Рівень розвитку уяви зумовлює успіх самонавіювання, вольового управління. Сила волі залежить від її тренування, від зовнішньої і внутрішньої детермінації.

Завдання самовиховання: досягнення гармонійної, всесторонньої досконалості: фізичної, моральної, розумової, світоглядної. Якщо конкретизувати ці завдання, то можна виділити такі:

1. Підвищити ступінь загальної творчої активності, жити більш цілеспрямовано, перемогти інерцію.

2. Раціоналізувати своє життя.

3. Розвивати самодисципліну, свої потреби, інтереси, бажання.

4. Зміцнити почуття відповідальності. Працювати над формуванням єдності слова і діла.

5. Відмовлятися від зайвого. Формувати почуття міри.

6. Виховувати ставлення до людей, як до вищої цінності.

7. Вчитися управляти емоціями, почуттями. Структура самовиховання:

1. Джерело процесу самовиховання - адекватна самооцінка.

2. Потреба в самовихованні. Вона виникає на основі адекватної самооцінки.

3. Розвиток мотивації роботи над собою. Є такі мотиви самовиховання: особистісні (самовихованням потрібно зайнятися, щоб було за що себе поважати); вузькосоціальні (для отримання доброго ставлення оточуючих); широко соціальні (нести добро людям). Потрібно, щоб була сформована вся сукупність цих мотивів за домінування особистісних.

4. Визначення цілі.

5. Складання програми самовиховання, плану та правил. Це змістовна сторона роботи над собою, довгостроковий документ, який з часом коректується і уточнюється.

6. Прийняття рішення. Це практично завжди є вольовим актом.

7. Застосування методів самовпливу.

8. Мобілізація своєї моральної вихованості та емоційно-вольової активності. Мобілізувати свою волю і емоції важливо, щоб не перетворити самовиховання в нудну, монотонну роботу.

9. Підсумковий самоконтроль.

10. Формування нової адекватної самооцінки. Відповідно, можна намітити такі **етапи самовиховання:**

1. Визначення в собі недоліку.

2. Створення ідеалу (образу), до якого варто прагнути.

3. Аналіз свого характеру, позитивних рис, що допоможуть усунути недолік.

4. Визначення задач самовиховання.

5. Складання програми самовиховання: розробка режиму, комплексу вправ тощо.

6. Практична реалізація програми.

7. Оцінка здійсненої роботи, аналіз перемог і невдач. Основні методи самопізнання: самоспостереження, самоаналіз, самооцінювання.

Основні методи самоволодіння:

- самопереконання, яке застосовується тоді, коли людині необхідно підкріпити свої позиції;

- самокритика - людина відмічає свої недоліки, ті якості, які заважають самовихованню;

- самопримушення як спонування себе діяти відповідно до прийнятих для себе правил і норм;

- самоконтроль - це внутрішній "педагог", який нічого не пропустить, тому, що все знає про людину;

- самонаказ, найчастіше використовується, коли потрібно зробити перший крок, а його зробити важко;

- самонавіювання - це психологічна готовність, установка до певної поведінки.

Методи самостимулювання: самопідбадьорювання, самозаохочення, самопокарання.

Самовиховання - є працею душі, яка вимагає зусиль, планування і обліку. Воно проводиться завжди в процесі будь-якої справи, під час спілкування, наодинці з собою. Людина працює над собою не тільки для себе, а й для інших, щоб бути корисним людям. Самовиховання - це єдність усіх його напрямків (розумового, морального, трудового, естетичного, фізичного).

Лекція 6. Психологічна служба у школі і її роль в оптимізації учбово-виховного процесу в школі

Основи діяльності психологічної служби в школі: головні напрямки роботи, функції. Логіка й організація психологічного вивчення особистості школяра і колективу шкільного класу. Алгоритм отримання психологічної інформації. Результат психологічної діагностики учня, класного колективу як

основа для вдосконалювання учбово-виховного процесу. Програма вивчення особистості школяра. Орієнтація на особистісний розвиток учнів. Основні характеристики особистості та методи їх вивчення. Дотримання положень "Етичного кодексу психолога" при діагностиці особистісних властивостей школяра. Програма вивчення колективу шкільного класу. Поняття про колектив. Визначення поняття колектив. Основні властивості колективу та методи їх вивчення.

Програма профілактичного забезпечення людини в різних видах діяльності була підготовлена всіма етапами розвитку теоретичної і практичної вітчизняної психології і педагогіки.

На межі ХХ ст. особливо яскраво проявилася тенденція до посилення практичної спрямованості психологічної науки. Чим більшим знанням про людину і засоби їх отримання володіла психологія, тим природніше проявлялась потреба, потреба в поєднанні здобутих знань із специфікою розв'язання поставлених суспільством завдань. У цей час проявилася потреба в перетворенні психології із терапевтичної в практичну науку, не тільки таку, яка обслуговує людську діяльність, але і таку, що володіє засобами її регуляції.

На початку ХХ ст. для визначення будь-якої практики впливу на людську психіку і управління нею був введений в категоріальний апарат психології термін "психотехніки" (У. Штерн, Г. Монстенберг). Вперше у психологічній науці ставиться питання про характер використання знань для розв'язання психологічних проблем. Для цього розробляються способи психологічного впливу на людей з метою підвищення ефективності їх функціонування як професіоналів, підкреслюючи необхідність ретельного відбору контингенту для участі в тій чи іншій діяльності.

В 30-ті роки, на жаль, негативне ставлення до психологічних знань в нашій країні привело до того, що наукові дослідження з використання рекомендацій психології при організації різноманітних видів людської діяльності були практично припинені.

З новою гостротою проблема застосування психологічної науки на практиці виникла на межі 70-80 рр. Одночасно в різних галузях психології загострилося розуміння необхідності усестороннього і комплексного застосування її видів і рекомендацій в різних сферах життя.

Модель і напрямки розбудови психологічної служби в масштабі всієї країни були висунуті і активно підтримані провідними вітчизняними психологами. Створення в країні психологічної служби для вирішення конкретних завдань психологічного обслуговування в усіх сферах нашого життя було визначене VI Всесоюзним з'їздом психологів.

При цьому кожній галузі психологічної науки загальної психології, соціальної психології, вікової і педагогічної психології, психології праці та інженерної психології, медичної психології, психології управління та ін., - пропонувалось визначити і поставити перед собою ті конкретні завдання,

вирішення яких забезпечить можливість в найближчий час впровадити результати психологічних досліджень в практику.

Психологічна наука розробляє проблеми психологічного забезпечення в таких галузях суспільної практики як середня і вища освіта, виробництво, медицина, сфера обслуговування, юридична практика, спорт та ін.

Сфери застосування практичної психології в цей період може умовно об'єднати в декілька груп:

- а) для оптимізації конкретного виду діяльності;
- б) в інтересах створення довготривалих та суттєвих змін в життєдіяльності людей;
- в) з метою вирішення особистих завдань.

Турбота про виховання і підготовку молодих кадрів зумовила активне обговорення і визнання психологами і педагогами сутності і змісту психологічного забезпечення навчально-виховного процесу в школі і вузах.

Пріоритет в становленні психологічної служби як організаційної форми реалізації набутків практичної психології в сфері освіти отримали саме шкільні психологи. На даний час найбільша кількість практичних психологів працює в загальноосвітніх школах. Це не випадково, оскільки переважна більшість психологічних проблем виникає саме в процесі вторинної соціалізації.

Функції психолога в школі, форми і напрямки роботи є досить різноманітним, про що свідчить "Положення про психологічну службу" та інші нормативні документи.

Форми роботи шкільного психолога вибираються ним особисто і є різноманітними:

- читання лекцій,
- проведення групових тренінгів і занять,
- індивідуальні консультації для учнів, учителів, батьків,
- тестування й анкетування всіх учасників навчально-виховного процесу та ін.

Статус практикуючого психолога у ЗОШ має свою специфіку. З одного боку, він не повинен відігравати роль учителя – людини, яка оцінює або санкціонує поведінку учня. З іншого боку, психолог – рівноправний член педагогічного колективу, який бере активну участь у вирішенні долі вихованців.

Психологічне забезпечення педагогічного процесу в школі вперше почало створюватися в Естонії.

В центрі уваги було створення психологічної служби в школі, обговорювались завдання і основні напрямки роботи психолога в школі, його статус і підготовку питання організації і обміну досвідом.

В 1982 р. в Москві, під керівництвом І. В. Дубровіної та Ю. С. Бабанського розпочався експеримент по введенню в склад педагогічного колективу педагога-психолога з метою визначення його функцій, виявлення

основних напрямів і форм роботи, встановлення мас компетенції, визначення тих сторін педагогічного процесу, де необхідна участь шкільного педагога.

Трохи пізніше, в 1994 р, Є. М. Дубровська та О. А. Тихомандрицька, розглядаючи психологічне забезпечення педагогічної діяльності, в якості основного завдання шкільного психолога виділили 2 стратегії такого забезпечення:

Психологічне консультування та психологічне проектування. Психологічне консультування розглядають як вирішення корекційних завдань ситуації, що вже виникла. Під проектуванням розуміли складну взаємодію психолога з представниками інших спеціальностей з прогнозування майбутньої ситуації і закладання в неї таких психологічних умов, які забезпечили б оптимальне протікання соціальної діяльності. Іншими словами, якщо при консультуванні психолог допомагає клієнту адаптуватися до вже існуючих конкретних умов здійснюваної ним діяльності, то при проектуванні мова йде про виявлення нового психологічного змісту визначеного виду ситуації. Саме проектування стало основою профілактичної роботи шкільного психолога.

Через нестачу кадрів виникла необхідність підготовки керівників шкіл і вчителів в якості шкільних психологів. Тим самим функції психологічного забезпечення регулювались за межі діяльності професійних психологів.

Особливо важливим завданням в межах психологічної служби в школі М. В. Ромезо вважав розробку теорії і практики наукової організації розумової праці школярів, вплив і практичне використання можливостей психолого-педагогічних факторів, що забезпечують співвідношення характерних норм і реальної поведінки школярів.

В цей період визначалось багатство підходів до визначення завдань шкільної психологічної служби. Так, Н. Ф. Темезіна виділяла чотири класи завдань, у вирішення яких повинен брати участь шкільний психолог [; ст. 4]

До першого класу завдань вона відносила оцінку стану навчально-виховного процесу і рівня сформованості навчального колективу.

До другого класу були віднесені корекційно-відновлювальні завдання.

В третій клас виявились включені профорієнтація учнів, робота по професійній підготовленості, просвіті.

Четвертий клас – консультативна робота.

В. В. Балишакова наступним чином охарактеризувала **коло завдань шкільного психолога:**

- По-перше, вивчення індивідуально-психологічних особливостей з врахуванням вікових, статевих та національних відмінностей і вивчення між особистісних взаємин учнів.

- По-друге, психологічне консультування батьків, психологічний аналіз шкільних виховних заходів.

- По-третє, вивчення індивідуально-психологічних особливостей членів педагогічного колективу і їх між особистісних взаємин; виявлення природи "психологічних бар'єрів", що виникають між учнями і вчителями.

- По-четверте, вивчення тих чи інших сторін пізнавальних процесів особистості, надання методичної допомоги вчителям для проведення психолого-педагогічної діагностики.

І. В. Дубровіна та А. М. Прихожан вважали, що основним завданням шкільної психологічної служби повинно бути забезпечення індивідуального підходу до учнів.

Таким чином, велика кількість і різноманітність завдань, що вирішуються шкільним психологом, з однієї сторони свідчать про труднощі підготовки психолога для школи і психологічної підготовки учителів, так і психолог і вчитель повинні бути компетентні в різних галузях психологічних знань і другої сторони, говорить про те, що в школі виникає маса запитань, які потребують вирішення на психологічному і педагогічному рівні.

Залежно від спеціалізації навчального закладу та моделі психологічної служби психолог вибирає пріоритетні напрями своєї діяльності.

Разом з тим існує кілька основних напрямів, що їх має забезпечити психолог:

- підвищення психологічної культури всіх учасників навчально-виховного процесу. Ця найважливіша робота здійснюється з учнями, вчителями, батьками. Вона може відбуватися у формі лекцій, читання факультативних курсів, проведення психологічних консультацій з учителями, семінарів для вчителів та батьків;

- психологічна профілактика й корекція – визначення осіб, що схильні до девіантної поведінки і відставання в навчанні; робота з дітьми "групи ризику" (такими, що мають проблеми в навчанні, емоційні розлади); допомога дітям у кризових ситуаціях; здійснення психологічно-педагогічних заходів з усунення відставань, девіацій та конфліктів; запобігання конфліктів між учасниками навчально-виховного процесу; превентивне виховання, метою якого є формування в учнів орієнтації на здоровіший спосіб життя та захист психологічного здоров'я; профілактика адиктивної поведінки (алкоголізму, наркоманії, СНІДу і злочинності серед неповнолітніх);

- соціально-психологічне обстеження учасників педагогічного процесу з метою покращення педагогічного процесу з метою підвищення навчання й виховання учнів.

Лекція 7. Нова школа нової України

Роль школи у суспільному прогресі. Нова школа - школа культури життєвого самовизначення. Стратегічні пріоритети нової школи сучасної України. Імперативи нової школи: духовний, гуманістичний і демократичний, комунікативний, особистісно-діяльнісний. Сенс і логіка діяльності нової школи. Характерні риси нової школи. Робота над образом школи в соціумі. Нові підходи до осмислення освіти: герменевтика і концепція глибинної наступності процесів в історії культури. Залежність іміджу нової школи від інноваційного потенціалу навчального закладу.

Сутність інновацій, інноваційні механізми розвитку освіти. Процеси розвитку нової школи. Сутність нововведень, часткові та системні нововведення. Параметри інноваційного потенціалу. Цикли розвитку інноваційних процесів. Формування інноваційної культури педагогів. Карта інноваційних пошуків. Проблема управління інноваційними процесами. Інноваційна культура як процес і продукт інноваційної діяльності.

17 серпня 2016 року Міністерство освіти і науки України оприлюднило для широкого обговорення першу версію “Концептуальних засад реформування середньої освіти”. Цей документ простою мовою пояснює ідеологію змін в освіті, що закладаються в проекті нового базового закону “Про освіту” (№ 3491-д від 04.04.2016). Цей законопроект з’явився в результаті громадсько-політичного діалогу тривалістю понад 3 роки. “Концептуальні засади” отримали багато відгуків у засобах масової інформації та соціальних мережах.

Центральне місце в системі освіти належить середній школі. На відміну від університету, в школі ще можна вирівняти дисбаланс у розвитку дітей. Світогляд закладається саме в сім’ї та школі. У школі формується особистість, її громадянська позиція та моральні якості. Тут вирішується, чи людина захоче і чи зможе навчатися впродовж життя. “Метою повної загальної середньої освіти є різнобічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка усвідомлює себе громадянином України, здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, трудової діяльності та громадянської активності”. Проект Закону України “Про освіту” №3491-д від 04.04.2016.

В Україні, як і в усьому світі, набирає ваги так зване покоління Y, або “діти тисячоліття”, які народилися між 1990 і 2000 роками. Їхні погляди, спосіб життя кардинально відрізняються від старших поколінь. Досить поглянути на організацію офісів провідних технологічних корпорацій, щоб зрозуміти, на що орієнтується креативний клас, який визначає обличчя сучасної економіки. Для них немає чіткого розмежування між роботою, навчанням і відпочинком. Робота не обов’язково має бути серйозною і нудною. Життя для них – це постійне творення, гармонія між зароблянням коштів, пізнанням нового, самовдосконаленням, грою та розвагою. На підході покоління Z. Сучасні діти значно відрізняються від попередніх поколінь. Вони не обов’язково будуть поділяти погляди старших. Яке життя оберуть сьогоднішні першокласники? Якою б не була відповідь, маємо запропонувати майбутнім поколінням українців школу, яка буде для них сучасною.

Наскрізне застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі та управлінні закладами освіти і системою освіти має стати інструментом забезпечення успіху нової української школи. Запровадження ІКТ в освітній галузі має перейти від одноразових проектів у

системний процес, який охоплює всі види діяльності. ІКТ суттєво розширяють можливості педагога, оптимізують управлінські процеси, таким чином формуючи в учня важливі для нашого сторіччя технологічні компетентності.

Сучасний світ складний. Дитині недостатньо дати лише знання. Ще важливо навчити користуватися ними. Знання та вміння, взаємопов'язані з ціннісними орієнтирами учня, формують його життєві компетентності, потрібні для успішної самореалізації у житті, навчанні та праці. Нові освітні стандарти будуть ґрунтуватися на «Рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя» (18.12.2006), але не обмежуватимуться ними. У цих Рекомендаціях визначено 8 груп компетентностей. Ключові компетентності – ті, яких кожен потребує для особистої реалізації, розвитку, активної громадянської позиції, соціальної інклюзії та працевлаштування і які здатні забезпечити особисту реалізацію та життєвий успіх протягом усього життя.

Нова школа працюватиме на засадах “педагогіки партнерства”. Основні принципи цього підходу повага до особистості; • доброзичливість і позитивне ставлення; • довіра у відносинах; • діалог – взаємодія – взаємоповага; • розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків); • принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей)

Тема 8. Психологія педагогічної діяльності та особистості вчителя

Поняття педагогічної діяльності. Структура педагогічної діяльності: конструктивний, організаторський і комунікативний компоненти. Функції педагогічної діяльності: інформаційна, розвиваюча, орієнтаційна, мобілізаційна, дослідницька. Функції вчителя в організації учбово-виховного процесу. Психологічні вимоги до особистості вчителя. Індивідуальність педагога. Педагогічні здібності: дидактичні, експресивні, перцептивні, організаторські, сугестивні. Педагогічний такт і здібність до педагогічного спілкування.

Педагогічна діяльність - це професійна активність учителя, в якій за допомогою різних засобів впливу на учнів реалізуються задачі навчання й

виховання (А. Маркова). У загальному вигляді педагогічна діяльність - це особливий, багатогранний і багатоплановий вид діяльності, пов'язаний з навчанням і вихованням.

Види педагогічної діяльності: навчальна, виховна, організаторська, пропагандистська, управлінська, консультативна й самоосвітня.

Психологічна структура педагогічної діяльності включає:

- Мотиваційно-орієнтовну ланку - готовність до діяльності та постановка вчителем цілей і задач.
- Виконавську ланку - вибір і застосування засобів впливу на учнів.
- Контрольно-оцінну ланку - контроль та оцінка своїх власних педагогічних впливів, тобто педагогічний самоаналіз.

Зауважимо, що педагогічна діяльність насправді починається не з мети, а з аналізу вихідної педагогічної ситуації.

Педагогічною ситуацією називають сукупність умов, у яких учитель ставить педагогічні цілі й задачі, приймає та реалізує педагогічні рішення. У принципі, будь-яка ситуація стає педагогічною, якщо в ній реалізуються педагогічні цілі й задачі.

Педагогічна задача (задача в даному випадку розуміється як система, що складається з предмета задачі та моделі необхідного стану предмета) повинна:

- включати характеристику психічного розвитку до впливу й бажані зміни у психічному розвитку після впливу;
- урахувати учня як активного співучасника процесу (у даному випадку має місце «довизначення» задачі з боку учня в залежності від його особистої мотивації, рівня домагань і т. п. або «перевизначення» - заміна задачі вчителю на свою власну).

«Довизначення» або «перевизначення» - це реальні процеси зміни, активного прийняття й переробки педагогічних задач у свідомості учня в залежності від його можливостей.

Рішення педагогічних задач включає кілька етапів: аналітичний, постановку цілей і конструктивний, на якому відбувається планування способів рішення задач.

Особливістю педагогічних задач є те, що їх рішення вимагає негайних дій, а результат буває відстрочений у часі, що ускладнює контроль. У педагогічному процесі завжди існує ієрархія задач: глобальні, стратегічні, поетапні й тактичні.

Для реалізації педагогічної діяльності необхідні відповідні вміння.

У першу групу вмінь включають: вміння бачити в педагогічній ситуації проблему та формулювати її у вигляді педагогічної задачі; вміння бачити та вивчати педагогічну ситуацію.

Другу групу вмінь складають: вміння «чому учити» (робота зі змістом матеріалу) і «як учити» (ефективне сполучення прийомів і засобів навчання).

Третя група вмінь пов'язана з використанням психологічних знань: вміння хронометрувати процес праці й аналізувати свою діяльність.

Психологія вчителя

Центральною ланкою в усій педагогічній діяльності є особистість учителя.

Одним із великих фахівців у галузі вивчення психології вчительської праці й особистості вчителя є А. Маркова, на яку далі ми й будемо посилались.

На наш погляд, базовою психологічною вимогою до особистості педагога є любов до дітей. Без цієї умови педагогічна діяльність як така не буде повноцінною. Діти дуже чуйні до того, як до них ставляться. Нелюбов з боку вчителя в остаточному підсумку породжує нелюбов з боку учнів, і тоді не тільки виховання, а й нормальне навчання стане неможливим (за висловлюванням Ксенофонта, «ніхто не може нічому навчитись у людини, яка не подобається»).

Наступною найбільш важливою вимогою до особистості вчителя є наявність спеціальних знань у тій сфері, в якій він навчає дітей, і знань психолого-педагогічного характеру (закономірностей вікового розвитку організму й особистості дитини, володіння різноманітними педагогічними прийомами тощо).

Професійна компетентність педагога складається з багатьох параметрів. Нижче наведена психологічна карта оцінки педагогічної діяльності вчителя (за А. Марковою), в якій автор виділяє три основних блоки:

- педагогічну діяльність;
- педагогічне спілкування;
- особистість учителя.

Необхідні характеристики, якими повинен володіти педагог:

Педагогічна ерудиція - загальний запас сучасних знань і способів, якими ці знання можна ефективно передати.

Педагогічне цілепокладання - потреба у плануванні своєї праці й уміння виробити сплав із цілей суспільства та своїх особистих цілей.

Педагогічне мислення - виявлення посеред зовнішніх, незаданих, прихованих властивостей педагогічної дійсності в ході порівняння та класифікації ситуацій причинно-наслідкових зв'язків.

Практичне педагогічне мислення - аналіз конкретних ситуацій з використанням теоретичних закономірностей і прийняття на їх основі педагогічних рішень.

Педагогічна інтуїція - швидке, одномоментне ухвалення педагогічного рішення з урахуванням передбачення подальшого розвитку ситуації без розгорнутого усвідомленого аналізу.

Педагогічна імпровізація - знаходження несподіваного педагогічного рішення.

Педагогічний такт - почуття розумної міри на основі співвіднесення задач, умов, можливостей учасників спілкування. Такт - це вибір і здійснення такого заходу педагогічного впливу, що заснований на ставленні до особистості дитини як головної цінності. Педагогічний такт - це одна з форм реалізації педагогічної етики.

Педагогічна емпатія - розуміння учня, що спирається на аналіз його особистості, емоційне співпереживання й відгук на його почуття.

Педагогічна творчість - пошук і знаходження нового в педагогічній діяльності.

У цілому ж до інтегральних характеристик особистості вчителя можна віднести: педагогічні здібності, характер і спрямованість особистості, психічні стани.

Ми вважаємо за можливе акцентувати увагу на такій характеристиці особистості вчителя, як уміння стати в рефлексивну позицію стосовно самого себе й до здійснюваної діяльності в цілому. Результатом виходу в таку позицію є здатність педагога зрозуміти, усвідомити свої справжні мотиви, труднощі, причини прояву тієї чи іншої поведінки та стосунків, що дозволяє вчасно скорегувати свою поведінкову програму з метою найбільш ефективного здійснення професійної діяльності.

Розрізняють перцептивно-рефлексивні (визначальну можливість проникнення в особистість учня й розуміння себе) та управлінські педагогічні здібності.

До більш виокремлених педагогічних здібностей відносять здатності:

- бачити й відчувати, чи розуміє учень досліджуваний матеріал, установлювати ступінь і характер такого розуміння;
- самостійно підбирати навчальний матеріал, визначати оптимальні засоби та методи навчання;
- по-різному викладати, доступно пояснювати той самий матеріал, щоб забезпечити його розуміння та засвоєння всіма учнями;
- будувати навчання з урахуванням індивідуальності учнів;
- правильно будувати урок, удосконалюючи свою викладацьку майстерність;
- передати свій досвід іншим учителям і вчитись на їхньому прикладі;
- до самонавчання;
- формувати в учнів потрібну мотивацію та структуру навчальної діяльності;
- вселяти в людину впевненість, заспокоювати її, стимулювати до самовдосконалення;
- знаходити потрібний стиль спілкування;
- викликати до себе повагу з боку вихованців, користуватись неформальним визнанням з їхнього боку.

У літературі, присвяченій педагогічній діяльності, особливо виділяють таку характеристику в особистості вчителя, як педагогічна свідомість, що включає:

- усвідомлення норм, правил і моделей своєї професії;
- усвідомлення цих якостей в інших людях;
- урахування оцінки себе як професіонала іншими людьми;
- самооцінку окремих сторін своєї особистості.

Комунікативна сторона педагогічної діяльності

Величезне значення у процесі навчання й виховання має стиль взаємодії та спілкування вчителя з учнями. Тут можна виділити дві основні позиції:

«Закрита позиція» - це знеособлена, підкреслено об'єктивна манера викладання, відсутність власних суджень і думок.

«Відкрита позиція» характеризується відмовленням від власного педагогічного всевідання та непогрішності, відкриттям свого досвіду учням.

Вибір тієї чи іншої позиції багато в чому залежить від загального рівня особистої психологічної свободи вчителя. Перша позиція може використовуватись просто для маскування якогось «страху», наприклад, у починаючих учителів. Як правило, учителі, які мають достатній досвід роботи й високий ступінь особистісної самореалізації, прагнуть до другої позиції.

Серед необхідних комунікативних умінь учителя відзначають:

- уміння управляти своєю поведінкою;
- уміння спостерігати та переключати увагу;
- уміння соціальної перцепції («читання по обличчю»);
- емпатію - уміння не тільки бачити, а й розуміти, співпереживати;
- хороші навички мовного спілкування.

Комунікативні здібності педагога піддаються розвитку. Добрі результати в їх формуванні дають соціально-психологічний тренінг і тренінг педагогічних умінь.

Висновки про взаємодію педагога з учнями можна будувати на основі аналізу:

- результатів засвоєння знань (рівень засвоєння, перспективне й оперативне значення цього засвоєння);
- результатів засвоєних способів і прийомів розумової діяльності;
- характеристики ставлення учнів до предмета;
- відносин між учнями й між учнями та педагогом;
- загальної оцінки уроку з погляду навчання, розвитку й виховання учнів.

У цілому в діяльності педагога виділяють такі основні функції:

Інформаційну - точність, логічність подачі інформації, уміння виділяти головне, доступність інформації й опора на наявний досвід, зв'язок інформації із практикою й уміння прогнозувати засвоєння матеріалу учнями.

Перцептивну - уміння сприймати психічний стан учнів і «бачити» особистість учня.

Комунікативну - включає стиль спілкування, педагогічний такт, характеристики мови, експресивні якості, контакт із класом.

Організаторську - організація учителем власної діяльності та пізнавальної діяльності учнів.

Розвивальну - робота з формування й розвитку прийомів і способів розумової діяльності учнів, їхньої особистості та колективу.

Контролюючу - різні способи контролю засвоєння інформації, об'єктивність оцінок, навчання самоконтролю.

Реалізація на практиці всіх цих функцій одночасно - досить складна задача. Саме тому за рівнем психічної напруженості праця шкільного вчителя й займає друге місце після роботи авіадиспетчера.

Таким чином, для ефективної професійної діяльності в галузі навчання й виховання необхідні: по-перше, добра підготовка, по-друге, постійне самовдосконалення.

Проблема підготовки педагогічних кадрів

Особливе місце в підготовці педагога займають психологічні знання й уміння. У даний час у галузі психологічної підготовки вчителів і педагогів вищої школи існує ряд проблем:

1. Потреба вчителя у психологічних знаннях може бути великою, але вона не підкріплюється сформованою практикою роботи, тому масив уже готових наукових рекомендацій залишається незатребуваним.

2. Дотепер не розроблена цілісна концепція, що лягла б в основу показників ефективності праці вчителя, викладача. Психологічні дослідження в цьому напрямі роздроблені: одні вивчають діяльність, інші - спілкування, треті - здатності й т. д.

3. Вивчення психології не спрощує роботу педагога, але піднімає її на більш високий рівень і підвищує впевненість учителя в собі, своїх знаннях і здібностях, оскільки розуміння внутрішніх причин поведінки учнів змінює сам тип мислення вчителя.

Дотепер у деяких педагогічних ВНЗ при вивченні циклу психологічних дисциплін переходять із традиційних лекційних занять на тренінги з метою більш глибокого оволодіння майбутніх учителів необхідними вміннями й навичками для навчально-виховавчої роботи з учнями різного віку.

На закінчення хотілося б торкнутись індивідуально стилю діяльності педагога. Обдарована, творча людина - це завжди індивідуальність. А індивідуальність педагога, у свою чергу, сприяє вихованню творчої особистості, чи то дитина чи дорослий. Чим більше серед учителів різноманітних і цікавих особистостей, тим більша ймовірність того, що вони навчать і виховують людей, які володітимуть безліччю різних і корисних індивідуальних якостей.

Індивідуальний стиль педагога виявляється в темпераменті (часі та швидкості реакції, індивідуальному темпі, емоційному відгуку); характері реакції на ті чи інші педагогічні ситуації; виборі методів навчання й засобів виховання; стилі педагогічного спілкування; реагуванні на дії й учинки дітей; манері поведінки; застосуванні засобів психолого-педагогічного впливу на дітей і дорослих.

Індивідуальний стиль діяльності - це насамперед урахування своїх індивідуальних особливостей при виборі тих чи інших засобів і прийомів педагогічної діяльності. Тому при поширенні передового педагогічного досвіду завжди виникає питання про можливості його адаптації до особистості іншого вчителя. Тут головним моментом є творче, індивідуальне опрацювання цього досвіду.

Лекція 9-10. Життя особистості як соціально-психологічне явище

Поняття людського життя. Життєдіяльність особистості. Динаміка життя. Повнота життя. Людське життя як категорія соціальної психології. Загальні категорії психології життя особистості. Свідома побудова життя особистістю. Життєві результати. Поняття "способу" і "стилю" життя. Особистість як суб'єкт способу життя. Основні форми життєдіяльності особистості. Спосіб життя і культура. Соціально-часові і соціально-просторові ознаки способу життя. Соціальне і індивідуальне в способі життя. Стиль життя особистості і вікові етапи життєвого шляху. Типологія стилю життя особистості. Стиль життя і самосвідомість особистості. Стиль життя і творчість.

Життєвий шлях – це історія формування і розвитку особистості у визначеному суспільстві, її біографія як сучасника визначеної епохи і ровесника визначеного покоління

Життєвий шлях завжди містить у собі біологічне й історичне. Особистість не може розвиватися, не створюючи свою історію. Індивідуальна активність людини поступово зростає, зовнішні фактори поступаються місцем внутрішнім, формується відповідальність за власні наміри, вчинки і їхні наслідки.

Життєвий шлях, таким чином, - це розгорнутий у часі процес самовизначення особистості, у якому маються поворотні етапи (події), коли з прийняттям того або іншого рішення на більш-менш тривалий період визначається життя людини.

Першою спробою дати наукове психологічне визначення життя є робота Ш.Бюлер «Життєвий шлях особистості як психологічна проблема».

Вона вважала, що особистістю рухає прагнення до самоздійснення і творчості. Вона виділяє такі етапи життєвого шляху, як:

1 етап (16-20 – 25-30 років) – пошук себе, супутника життя. У мріях і надіях намічається ескіз майбутнього життя, вибір головних життєвих цілей, пошук і перевірка себе в різних видах діяльності

2 етап (25-30 - 45-50 років) – апогей життя, зрілість. Самореалізація здійснюється на основі реальних досягнень

3 етап (45-50 – 65-70 років) – інволюція, етап закінчується з завершенням професійної діяльності.

Час до 16 і після 70 років Ш.Бюлер виносить за рамки життєвого шляху.

Б.Г.Ананьев уточнив, що людина може розвиватися як по біологічному, так і по психологічному типі:

Конвергентний (біологічний, онтогенетический) тип розвитку – віковий прогрес у період дозрівання. Стабілізація в зрілості, інволюція в старості.

Дивергентний (психологічний) тип розвитку – життєві функції стабілізуються після досягнення високого рівня, життєва кульмінація продовжується практично до кінця життя, незважаючи на біологічну інволюцію організму

Епигенетическая концепція розвитку особистості Э.Эриксона. Життєвий цикл кожної людини складається з 8 стадій, на кожній з яких особистість зіштовхується з кризою - дилемою протилежних відносин до світу і собі

Суть задуму Ериксона полягала в тому, щоб показати, що на кожному віковому етапі відбувається або сприятливе подолання кризи, або несприятливе. У першому випадку особистість міцніше й опановує засобами для рішення нових життєвих задач. В другому випадку особистість виявляється в наступній стадії, будучи обтяжена незжитими проблемами минулого.

Стадії психосоціального розвитку (по Э.Эриксону)

стадія	Вік	Психосоціальний криза	Сильна сторона
1	0-1 рік	Довіра - недовіра	Надія
2	1-3 року	Автономія - сором	Сила волі
3	3-6 років	Ініціативність – почуття провини	Цілеспрямованість

4	6-12 років	Працьовитість – почуття неповноцінності	Компетентність
5	12-19 років	Его-идентичність – рольове змішання	Вірність
6	20-25 років	Інтимність - ізоляція	Любов
7	26 – 64 роки	Продуктивність - застій	Турбота
8	65 - смерть	Его-інтеграція - розпач	Мудрість

2. Події як вузловий момент життєвого шляху.

С.Л.Рубинштейн відзначав, що в життєвому шляху маються поворотні крапки – «події» - вузлові моменти життєвого шляху індивіда, коли з прийняттям того або іншого рішення на більш-менш тривалий період визначається життєвий шлях людини. «Лінія, що веде від того, чим людина була на одному етапі своєї історії, до того, чим він став на наступному, проходить через те, що він зробив»

А.Адлер надавав великого значення першим подіям, що людина запам'ятовує у своєму житті, саме в цих ранніх спогадах проглядається головна мета і стиль життя.

У житті бувають періоди, перенасичені подіями, коли ми живемо напружено й активно, і трапляються періоди відносного штилю, коли нічого не відбувається. У залежності від того, який період життєвого шляху ми проходимо, як його оцінюємо, наскільки задоволені самореалізацією, які маємо життєві перспективи, ми і визначаємо свій психологічний вік.

И.Кант затверджував, що велика кількість вражень, одержуваних людиною за визначений проміжок часу, суб'єктивно робить цей відрізок більш тривалим. Психологічний час формується саме шляхом переживання взаємозв'язків між подіями життя.

У структурі психологічного часу масштаб події визначається впливом, що воно робить на життя в цілому, на головні сфери самореалізації.

3. Життєві кризи особистості

Криза

- це неможливість реалізації життєвих цілей, цінностей, задуму життя, себе в цілому, це період, коли старий світогляд руйнується, усі потрібно переглянути, відмовитися від звичних представлень про цінності, ідеали, змісти.

- У перекладі з грецького – рішення, поворотний пункт, вихід

Життєва криза – це тривалий, глибинний конфлікт із приводу життя в цілому, це період, протягом якого змінюється сенс життя, головні її мети, шляхи їхнього досягнення

Кризи можуть бути нормативними – отделяючими один період життя від іншого, що стимулюють розвиток особистості

Гейл Шихи:

1. Криза виривання коренів – 16 років

Необхідно вирвати зі свого серця корені, що там пустили батьки. Це означає перегляд цінностей, норм, ідеалів, принципів, і – або свідоме прийняття їх, або відмовлення від них

2. Криза «план на все життя» - 23 року

3. Криза «підсумок і корекція» - 30 років – план, що блискуче виглядав у 23 року, має потребу в коректуванні. Лейтмотив – «бігти і змінювати»

4. Криза середини життя – 37 років – зв'язаний з усвідомленням того, що усі для нього скінчиться – перегляд усього, що ми зробили, про що думаємо, що почуваємо, на чому коштуємо

Кризи можуть бути аномальними, не зв'язаними з завершенням визначеного етапу розвитку, вони виникають у складних життєвих обставинах, коли людині потрібно діяти вище рівня своїх можливостей

Узагалі говорячи, виділяють кризи вікові, по соматическим підставах, соціально-статусні (рольові) і внутрішнього росту

Основні показники життєвої кризи:

- зниження адаптивованості поведінки
- зниження рівня самосприйняття
- примитивізація саморегуляції

Кризи – явище закономірного і необхідне для росту особистості. Основне питання в тім, щоб зуміти вийти з кризи гідно і більш зрілим, сильним, чим раніш

Відношення людини до кризової ситуації. Тривалість кризової ситуації, можливості конструктивного або деструктивного виходу з кризи значно визначаються типом відносини до що відбувається.

Типові відносини до життєвої кризи:

1. Ігнорування. Незадоволеність професійною діяльністю, соматическое захворювання можуть досить тривалий час не усвідомлюватися людиною

2. Перебільшення. Людина очікує катастрофи, війни, революції. Це логіка «Самонакручування», коли все негативне перебільшується, а позитивне, навпаки, применшується. Не ведеться пошук компенсаторних ресурсів, можливостей виходу зі складної ситуації. Таке відношення збільшує імовірність неприємностей, людина зневіряється у свої сили.

3. Демонстративне відношення. Людина розуміє, що сталося, реально оцінює і прогнозує події, але вважає потрібним підкреслити в очах інших складність ситуації. Це дає можливість перекласти відповідальність на долю, нещасний випадок і т.п.

4. Волюнтаристичне відношення. Людина в глибині душі усвідомлює свою кризову ситуацію. Але вважає, що усі в його руках, усі можна перебороти, якщо збільшити вимогливість до себе. Така людина не знає і не хоче знати свої реальні можливості, орієнтується тільки на абстрактне представлення про себе

5. Продуктивне відношення. Людина розуміє, що його хворобливий стан є неминучим, має свої причини, протриває якийсь час, що в ньому є щось позитивне, нові обрії і необхідно почати визначені зміни в житті, переглянути колишні пріоритети. У такої людини немає страху новизни, він верить можливості росту, самовдосконалення і готовий шукати нові змісти.

Стратегії дозволу життєвої кризи.

Конструктивні:

1. «Порівняння з гіршим» - людин порівнює себе з тими, у кого ще гірші умови;

2. «Прогнозована невдача» - заздалегідь розглянути найгірший варіант розвитку подій і способи попередження цього варіанта

3. «позитивне мислення», позитивне тлумачення неприємних переживань

4. «ототожнення» з тими, хто здатний справитися гідно з подібними ситуаціями – дозволяє відчувати себе сильніше, щасливіше, упевненіше

5. «відхід» - відмовлення від привабливих пропозицій, чреватих кризою

Деструктивні:

наркоманія, алкоголізм, суїцидні наміри і дії. Ці стратегії демонструють нездатність особистості витримати іспиту, необхідність зовнішньої допомоги.

4. Прогнозування і планування життєвого шляху.

Розвиток є основний спосіб буття особистості.

Серед найважливіших аспектів еволюції психіки виділяється розширення границь тимчасової перспективи. У свідомості людини представлені такі тимчасові інтервали, що зв'язані не тільки з індивідуальним минулим або майбутнім людини, але і вихідні далеко за рамки його індивідуального життя.

Усе соціальне життя людини є спрямованістю на меті, що знаходяться в більш-менш віддаленому майбутньому. Якщо говорити про особистісне пристосування, то це буде скоріше адаптація до майбутнього, чим до сьогодення. Особистість пристосовується до майбутнього, прогножуючи його, розробляючи життєві плани, програми, усвідомлені або неусвідомлені орієнтири.

Тимчасова перспектива (1939 Л.Франк) припускає взаємозв'язок і взаємозумовленість минулого, сьогодення і майбутнього у свідомості і поведженні людини.

Інтегральним елементом житнетворчества людини є життєва програма як цілісна модель життєвого шляху. У життєвій програмі зрілої особистості відбивають магістральні життєві цілі і способи їхньої реалізації. Життєва програма відтворює ведучу життєву лінію, що накладає відбиток на всі прояви особистості.

Знання людини про собственом майбутнє завжди приблизне, неповне, неточне, але людина бачить свої життєві перспективи як загальну спрямованість ймовірних найважливіших подій. Життєва перспектива – це

потенційна можливість розвитку особистості, неминучість визначених змін у майбутнім житті. Перспектива не є чимось фатальним: особистість активно впливає на обставини свого життя, здійснює вчинки, здатні змінити життєву перспективу.

На відміну від життєвої програми, перспектива м.б. і не дуже приємної і бажаної.

Реалізація життєвої програми вимагає значних зусиль, особистісні перспективи не вимагають вольових рішень. Життєва програма конкретизується в життєвих планах, що завжди спрямовані на досягнення визначеної мети і можуть змінюватися в залежності від зміни ситуації, у життєвих планах враховуються конкретні об'єктивні умови і суб'єктивні можливості особистості, визначаються терміни виконання дій і їхні темпи на різних етапах. Поки особистість не усвідомлює свою життєву перспективу, вона не може усвідомити зміст свого життя, оцінити адекватно потенційні можливості, життєві сили. Ціль є ідеальним образом майбутнього результату діяльності, а перспектива – це не тільки очікувані результати, але і зміни, которі неможливо запланувати, що ніяк не залежать від суб'єкта.

Відсутність перспектив, як і нереалістичні перспективи, - це несприятливі умови для самовираження. На кожному етапі життя бажано мати змістовні реалістичні перспективи, що відповідають попередньому рівневі досягнень, особливостям віку, потенційним можливостям людини.

Соціологи свідчать, що люди, имеющие цілі в житті, що відбивають їхній глибинний інтереси, більш задоволені життям, краще себе почувають, у них гарний настрій. Вони значно менш конфліктні, майже не скаржаться на те, що їх не розуміють. У різних соціальних групах таких людей від 4 до 13 %

Формуючи свій життєвий світ особистість одночасно перебуває в складному силовому полі зовнішніх обставин і впливів. Цю «зовнішню», об'єктивну сторону людського життя відбиває поняття способу життя

Спосіб життя людей – це система істотних, типових форм і способів їхньої життєдіяльності. До основних форм життєдіяльності особистості відносяться наступні: продуктивна діяльність, споживання, пізнання, спілкування з іншими людьми. Вони представлені в житті кожної людини, але в різній «пропорції». Ступінь їхньої представленості залежить від віку індивіда, від його професійної приналежності, географічної приналежності, культури і від його індивідуальних особливостей

Спосіб життя обумовлюється й обмежується матеріальними можливостями, рівнем життя соціальної групи, до якого належить особистість, умовами культурного розвитку і дозвілля, рівнем правового забезпечення життєдіяльності.

Основні параметри способу життя задані індивідові системою соціальних взаємин, що складається незалежно від індивідуальних бажань і надій. Розрізняють спосіб життя молоді і пенсіонерів, городян і селян, населення південних і північних міст, значний відбиток на спосіб життя накладають національні традиції і звичаї. Окрема особистість обмежена у своїх можливостях і не може охопити у своїй життєдіяльності всього

різноманіття навколишнього світу і різноманітних проявів способу життя. Тому «типовими представниками» того або іншого способу життя (скажемо, американські, англійські або японського) стають найбільше соціально активні особистості, яким удається протягом власного життя включитися в широке коло форм і способів життєдіяльності, властивих даному суспільству.

Спосіб життя і культура. Велике значення має також культурне оточення людини, можливість прилучення до надбань світової і вітчизняної культури. Культура праці, культура спілкування, культура побуту і сімейного життя, політична культура. Від рівня культурного розвитку особистості залежить загальна психологічна атмосфера в суспільстві

На відміну від способу життя як прояву соціального в індивідуальному поняття "стиль життя", навпаки, виражає індивідуальну специфіку людського життя, індивідуальну форму функціонування способу життя, це та оригінальна і неповторна, що вносить особистість у своє життя.

Стиль життя – це стійка цілісність, або навіть гармонія окремих елементів системи життєдіяльності особистості, що виявляється в таких особливостях життєдіяльності, як її ритм, темп, розподіл часу, що домінують цінності, міра і рівень освоєння різних способів життєдіяльності.

У стилі життя особистості з найбільшою повнотою втілюються її індивідуальні потреби і здібності, індивідуальна своєрідність особистості

Поняття стилю життя стало уперше використовуватися А.Адлером, що мав на увазі під ним унікальне з'єднання рис, способів поведінки і звичок, що визначають неповторну картину існування людини.

Формується стиль життя ще в дитинстві під впливом пережитих труднощів і ґрунтується на прагненні до мети, остаточно закріплюючи до 4-5 років. Доросле життя лише фіксує і зберігає вироблений у дитинстві стиль життя, тому дає можливість прогнозувати поведінку людини.

Важливим для формування стилю життя є порядок народження дітей у родині: єдина дитина – залежність і егоцентризм; первісток – «монарх, позбавлена трону», змушений привчати себе до ізоляції, консервативний, прагне до влади і схильний до лідерства, завжди випробують ревності до молодшого і схильні самозатверджуватися; середня дитина увесь час живе «у тіні» старшого і намагається його надолужити, для нього характерне суперництво і честолюбство, орієнтація на досягнення і прагнення до переваги; остання дитина в родині – сильне почуття неповноцінності поряд з відсутністю почуття незалежності, вона боїться суперництва й уникає конкуренції.

Стиль стійкий і виявляється в рішенні людиною основних життєвих задач, серед яких Адлер виділив роботу, дружбу і любов і які здійснюються, роблячи взаємний вплив один на одного.

Спираючи на оцінку ступеня виразності соціального інтересу і ступеня активності стосовно цих трьох задач, Адлер розрізняє 4 типи стилів життя, що супроводжують стилеві життя: керуючий, що одержує, що уникає і соціально-корисний тип.

Керуючий тип. Люди самовпевненим і напористі, з незначним соціальним інтересом – їхнє поведження не припускає турботи про інші, у них виражена установка переваги над зовнішнім світом. Життєві задачі вони вирішують у ворожій, антисоціальній манері..

Тип, що бере. Відносяться до зовнішнього світу паразитично, задовольняють велику частку своїх потреб за рахунок інших, прагнучи одержати якнайбільше. Відсутній соціальний інтерес і низька активність.

Тип, що уникає. Низька активність, низький соціальний інтерес. Не володіє позитивними цілями, основною стратегією поведження є избегання. Переважає соціально-марне поведження і низька продуктивність життя.

Соціально-корисний тип. Висока активність і високий соціальний інтерес. Втілення особистісної зрілості; усвідомлюють необхідність співробітництва, особистої мужності і готовності діяти для лругих. Зацікавлені в благополуччі інших.

В.Т. Кондрашенко виділяє такі типи стилів життя, як:

- гедоністичний - прагнення до задоволення, до реалізації своїх потреб
- аскетичний – прагнення до зниження інтенсивності своїх потреб;
- споглядальний стиль – орієнтація на зовнішні враження, що реалізують прагнення спростити відносини зі світом. Властивий людям, що здатні виявити незвичайну фантазію щодо побудови різних планів і проєктів, що, як правило, не здійснюються; короткострокові спалахи діяльної активності чергуються в них із затяжними періодами пасивності, підвищений критицизм щодо вчинків і дій найближчого оточення сполучається з власною інфантильністю
- діяльний стиль життя, прагнення до самовдосконалення і всебічного розвитку. Таким людям властивий високий рівень особистісної активності в різних сферах життя, прагнення реалізувати себе в конкретних справах і вчинках, здатність концентрувати волю на подоланні труднощів і перешкод, уміння підкоряти собі соціальні ситуації, досить високий рівень домагань.

Важливим показником і критерієм стилю життя особистості є співвідношення репродуктивних і індивідуальних творчих рис у її соціальному поведженні. Якого би стилю життя ні дотримувала людина, найчастіше його життєдіяльність у цілому може оцінюватися або як пристосувальна, адаптивна, або як розвивається, перетворюючий світ усередині і навколо себе (маніпулятивний, пристосувальний, гомеостатический і самоактуалізаційний, творчий). Відповідно до мері прояву творчості стилі життя особистості можна розділити на традиційний, наслідувальн, престижн, демонстративн і індивідуально-творчий.

Традиційний стиль властивий насамперед традиційним суспільствам, у яких жорстко діють соціальні нормативи в різних сферах життя. Традиційний стиль по своїй істоті пасивний, у ньому залишається мало простору для індивідуального вибору і самоствердження особистості.

Репродуктивно-наслідувальний і престижний стилі життя вимагають уже більшої активності від особистості, але ця активність орієнтована на вибір і запозичення готових зразків поведіння.

Демонстративний стиль якоюсь мірою можна віднести до творчого типу. Але в ньому переважає не оригінальність, а оригінальничанье. Суб'єкт виявляє не стільки свої ширі якості, скільки бажання виділитися, бути заміченим.

Індивідуально-творчий стиль життя властивий людям з вираженими особистісними характеристиками, високою самооцінкою, цілеспрямованим і добре усвідомлює свої потреби і цінності. Вони здатні приймати відповідальні рішення, добре адаптуються в новому середовищі, не втрачаючи при цьому своїй самотності.

СЕМІНАРСЬКЕ (ПРАКТИЧНЕ) ЗАНЯТТЯ 1 **Предмет, завдання та методи педагогічної психології**

1. Предмет, завдання та сучасний стан розвитку педагогічної психології.
2. Структура педагогічної психології.
3. Зв'язок педагогічної психології з іншими науками.
4. Методи дослідження у педагогічній психології.
5. Понятійно-категоріальний апарат педагогічної психології.

Рекомендована література: основна: 4,5,6,7,10,20,21,22,25. додаткова: 27,30,36,37,38,51.

СЕМІНАРСЬКЕ (ПРАКТИЧНЕ) ЗАНЯТТЯ 2 **Психолого-педагогічний зміст навчання**

1. Психологічна характеристика процесу навчання.
 2. Психологічний аналіз дидактичних принципів навчання.
 3. Особливості навчальної мотивації.
 4. Фактори, що впливають на ефективність навчання.
 5. Гра як психологічна основа формування змісту навчання в дошкільному віці.
- Рекомендована література: основна: 4,5,6,7,8,10,15,17,18,19,20,21,23,24,

СЕМІНАРСЬКЕ (ПРАКТИЧНЕ) ЗАНЯТТЯ 3 **Учбова діяльність**

1. Психологічні передумови формування у дітей уміння вчитися.
2. Роль вихователя у підготовці дошкільника до оволодіння учбовою діяльністю.
3. Критерії психологічної готовності дитини до школи.
4. Неуспішність, її причини та запобігання у дошкільному віці.

Рекомендована література: основна: 4,5,6,7,8,10,15,17,18,19,20,21,23,24,25. 10 додаткова: 29,31,34,37,40,46,56,62,63,80

СЕМІНАРСЬКЕ (ПРАКТИЧНЕ) ЗАНЯТТЯ 4 **Психологія виховання особистості школяра**

1. Підходи до визначення виховання, його закономірності.
2. Мета, принципи, форми і методи виховного впливу.

3. Поняття про моральність. Вчинок як одиниця моральної поведінки.

4. Самовиховання та його специфіка.

Рекомендована література: основна: 3,4,5,6,9,16,18,20,21,25. додаткова: 28,32,41,47,53,54,68,69,70,71,74,82,87.

СЕМІНАРСЬКЕ (ПРАКТИЧНЕ) ЗАНЯТТЯ 5

Управління вихованням особистості дитини та його психологічний зміст

1. Вікові особливості виховання дошкільника.

2. Виховання і гра, виховання і трудова діяльність дітей дошкільного віку.

3. Критерії та показники вихованості дітей.

4. Зв'язок дошкільного закладу і сім'ї у вихованні дітей.

5. Психологія виховання дошкільників з порушеннями у поведінці.

Рекомендована література: основна: 3,4,5,6,9,16,18,20,21,25. додаткова: 28,32,41,47,53,54,68,69,70,71,74,82,87.

СЕМІНАРСЬКЕ (ПРАКТИЧНЕ) ЗАНЯТТЯ 6

Психологічна служба у школі і її роль в оптимізації учбово-виховного процесу в школі

1. Теоретичний аналіз проблеми організації психологічної служби

2. Організація та планування роботи практичного психолога

3. Зміст роботи психолога з дітьми дошкільного віку

4. Особливості роботи психолога з молодшими школярами

5. Специфіка роботи психолога з підлітками та старшокласниками

6. Особливості роботи психолога з батьками та педагогічними колективами

Рекомендована література: основна: 4,5,6,7,8,10,15,17,18,19,20,21,23,24,25. 10 додаткова: 29,31,34,37,40,46,56,62,63,80

СЕМІНАРСЬКЕ (ПРАКТИЧНЕ) ЗАНЯТТЯ 7

Нова школа нової України

1. Мета НУШ (нової української школи) та її компоненти.

2. Характеристика основних компетентностей освіти. Особистісні та соціальні якості випускника НУШ.

3. Учитель – головна дійова особа нової реформи про освіту.

4. Особливості підготовки сучасного вчителя для НУШ. Соціальна місія та професійні якості вчителя.

5. Структура загальної середньої освіти (початкова, базова, профільна школа)

6. Особливості організації та нормативно-правове забезпечення навчально-виховного процесу в середніх навчальних закладах.

7. Автономія школи і якість освіти. Державні та освітні програми.

8. Етапи запровадження реформи НУШ (2016 – 2030 рр.)

СЕМІНАРСЬКЕ (ПРАКТИЧНЕ) ЗАНЯТТЯ 8

Психологія педагогічної діяльності та особистості вчителя

1. Професійно значущі якості особистості вчителя.

2. Педагогічні здібності вчителя та їх розвиток.
3. Характеристика педагогічної діяльності:
4. Структурні компоненти;
5. Рівні результативності;
6. Індивідуальний стиль діяльності вчителя.
7. Психологія педагогічної саморегуляції.
8. Загальна характеристика педагогічного спілкування.
9. Ефективність педагогічного спілкування.
10. Психологічні особливості педагогічного колективу.

СЕМІНАРСЬКЕ (ПРАКТИЧНЕ) ЗАНЯТТЯ 9 **Життя особистості як соціально-психологічне явище**

1. Поняття людського життя. Життєдіяльність особистості.
2. Динаміка життя. Повнота життя. Людське життя як категорія соціальної психології. Загальні категорії психології життя особистості.
3. Свідома побудова життя особистістю.
4. Основні форми життєдіяльності особистості.
5. Стиль життя особистості і вікові етапи життєвого шляху.
6. Типологія стилю життя особистості.

СЕМІНАРСЬКЕ (ПРАКТИЧНЕ) ЗАНЯТТЯ 10 **Життєвий шлях особистості**

1. Поняття життєвий шлях особистості
2. Психологічні фактори вибору життєвого шляху
3. Самосвідомість особистості та її життєвий шлях
4. Вплив соціальних інститутів на в\самопроекування життєвого шляху

РЕКОМЕНДОВАНІ ДЖЕРЕЛА ІНФОРМАЦІЇ

1. Аминов Н.А. Диагностика педагогических способностей.- М., 1997.
2. Алешина Е.С. Проблема диагностики педагогических способностей.- Л., 1998.
3. Березовин Н. Я, Коломинский Я. Л. Учитель и детский коллектив. Минск, 1975.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология.- М., 1999.
5. Возрастная и педагогическая психология: Тексты /Сост. и коммент. Шуаре Марта О. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1992.
6. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов /М.В. Матюхина, Т.С. Михальчук, Н.Ф. Прокина и др.; Под ред. М. В.Гамезо и др.—М.: Просвещение, 1984.
7. Габай Т.В. Педагогическая психология. - М., 2002.
8. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения.- М., 1997.
9. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения.- М., 1987.
10. Зимняя И.А. Педагогическая психология. - Ростов-на-Дону, 1997.
11. Канн-Калик В. Учителю о педагогическом общении.- М., 1987.
12. Кузьмина Н.В. Одаренность педагога как фактор развития способностей учащихся.- М., 1984.
13. Леонтьев А.А. Педагогическое общение.- М., 1979. 1
4. Немов Р.С. Психология. Книга 2.- М., 1998.
15. Практическая психология образования /Под ред. И.В. Дубровиной. - М., 1997.
16. Рахимов А.З. Педагогическая акмеология.- Уфа, 1999.
17. Рахимов А.З. Психодидактика.- Уфа, 1996.

18. Реан А.А. Социальная и педагогическая психология.- СПб, 1999.
19. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии.- М., 1999.
20. Скрипченко Вікова та педагогічна психологія
21. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология.- М., 1998.
22. Талызина Н.Ф. Практикум по педагогической психологии: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений.- М., 2002.
23. Фельдштейн Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии. - М., 1995.
24. Фридман Л.М. Психопедагогика общего образования.- М., 1997.
25. Хрестоматия по педагогической психологии.- М., 1995.
- Додаткова 26. Асмолов А.Г. Психология личности. - М., 1990.
27. Баттерворт Дж., Харрис М. Принципы психологии развития (Пер. с англ.). - М., 2000.
28. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание (Пер. с англ.). - М., 1986.
29. Бондаревский В.Б. Воспитание интереса к знаниям.- М., 1985.
30. Божович Л.И. Личность и ее развитие в детском возрасте. - М., 1968.
31. Бороздина Л.В. Исследование уровня притязаний. - М., 1993.
32. Бороздина Л.В. Психология характера. - М., 1997.
33. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. - М., 1996.
34. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. - М., 1990.
35. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В. Петровского. - М., 1979.
36. Выготский Л.С. Собр. Соч. В 6-ти т. - М., 1982.
37. Выготский Л.С. Педагогическая психология. - М., 1991.
38. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука. - М., 1998. 25 с.
39. Гамезо М.В., Герасимова В.С., Горелова Г.Г., Орлова Л.М. Возрастная психология: личность от молодости до старости: Учебное пособие. - М., 1999.
40. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. - М., 1986.
41. Донцов И.А. Самовоспитание личности.- М., 1984.
42. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. - М., 1999.
43. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология. - М., 2000.
44. Зинченко В.П., Моргунов Е.В. Человек развивающийся. – М., 1995.
45. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. - М., 1991.
46. Ильясов И.И. Структура процесса учения. - М., 1986.
47. Ковалев А.Г. Личность воспитывает себя.- М., 1983.
48. Кон И.С. Психология ранней юности. - М., 1982.
49. Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М. Психология малой группы. - М., 1991.
50. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. - М., 1998.
51. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. - М., 1983.
52. Лисина М.И. Проблема онтогенеза общения. - М., 1986.
53. Лишенные родительского попечительства. Хрестоматия / Под ред. В.С. Мухиной. - М., 1991.
54. Лихачев Б.Т. Воспитательные аспекты обучения.- М., 1982.
55. Маркова А.К. Психология труда учителя. - М., 1993.
56. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения - М., 1990.
57. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. - М., 1994.
58. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. - М., 1999.
59. Немов Р.С. Психология. В 3-х т. - М., 1994.
60. Петровская Л.А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг.- М., 1989.
61. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. - М., 1994.
62. Познавательные процессы и способности в обучении/Под ред. В.Д. Шадрикова. - М., 1990.
63. Психологическая служба школы./Под ред. И.В. Дубровиной. - М., 1995.

64. Прихожан А.Н., Толстых Н.Н. Подросток в учебнике и в жизни. - М., 1990.
65. Психическое развитие в младшем школьном возрасте/Под ред. В.В. Давыдова. - М., 1990.
66. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории. - М., 1997.
67. Психология возрастных кризисов: Хрестоматия/Сост. К.В. Сельченко. - Мн., 2000.
68. Психология воспитания/Под ред. В.А. Петровского. - М., 1995.
69. Психология индивидуальных различий. Тексты/Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. - М., 1982.
70. Психология личности. Тексты/Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. - М., 1982.
71. Психология эмоций. Тексты/Под ред. В.К. Виллюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. - М., 1993.
72. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе.- М., 1989.
73. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности (Пер. с нем.). - М., 1994.
74. Рогов И.Е. Личность учителя: теория и практика.- Ростов, 1996.
75. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. В 2- т. - М., 1986. 26
76. Рудестам К. Групповая психотерапия. М., 1993.
77. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека. - М., 1995.
78. Словарь персоналий. Психологи от А до Я. - М., 1997.
79. Современная зарубежная социальная психология. Тексты/Под ред. Г.М. Андреевой, Н.Н. Богомоловой, Л.А. Петровской. - М., 1984.
80. Сосновский Б.А. Мотив и смысл. - М., 1993.
81. Флэйк-Хобсон К., Робинсон Б.Е., Скин П. Развитие ребенка и его отношений с окружающими (Пер. с англ.). - М., 1993.
82. Формирование личности в переходный период: От подросткового к юношескому возрасту/ Под ред. И.В. Дубровиной. - М., 1987.
83. Формирование личности старшеклассника/Под ред. И.В. Дубровиной. - М., 1989.
84. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции (Пер. с нем.). - М., 1991.
85. Фрейд З. Психология масс и анализ человеческого «Я». - Минск, 1992.
86. Френе. Антология гуманной педагогики.- М., 1997.
87. Хрестоматия по детской психологии/Под ред. Г.В. Бурменской. - М., 1996.
88. Шадриков В.Д. Деятельность и способности. - М., 1994.
89. Шахматов Н.Ф. Психическое старение. - М., 1996.
90. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. - М., 1989.
91. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис (Пер. с англ.). - М., 1996.