

Психологічний супровід особистісного розвитку школяра

Стаття розкриває актуальні питання психологічного супроводу розвитку школяра. В індивідуальному стилі учіння досягається гармонійність індивідуальних особистісно-створюючих процесів й соціальної взаємодії.

Ключові слова: психологічний супровід, особистісний розвиток школяра, внутрішньоіндивідуальні особливості, міжіндивідуальні відмінності.

Статья раскрывает актуальные вопросы психологического сопровождения развития ученика. В индивидуальном стиле обучения достигается гармоничность индивидуальных личностно-образующих процессов и социального взаимодействия.

Ключевые слова: психологическое сопровождение, личностное развитие ученика, внутрииндивидуальные особенности, межиндивидуальные отличия.

Специфічність людського учіння визначається тим, що людська поведінка регулюється не тільки біологічними потребами, а й соціальними нуждами і вимогами. Крім того, людина на пасивно пристосовує свою поведінку до наявних умов, а й активно впливає і перебудовує їх, і людський досвід не обмежується властивостями, які сприймаються, не вичерпується безпосередніми контактами з конкретно-чуттєвими об'єктами, цей досвід безкінечно розширюється завдяки абстрактному і теоретичному мисленню, завдяки пізнанню. Окремо слід зазначити, що мова людини – це те знаряддя, яке дозволяє створити цілковито нові форми переробки інформації, позначити понятійні структури і здійснити когнітивні операції, обмінятися в процесі спілкування з іншими людьми індивідуальним досвідом, зафіксувати і передати громадський досвід.

У процесі учіння людина набуває не тільки відомостей і рухових автоматизмів, але також і риси характеру, установки, переконання, ідеологічні і світоглядні позиції, мотиви. Всі ці особистісні характеристики, хоча й пов'язані зі змістом знань і засобами дій, однак набуваються та видозмінюються в ході

свідомої діяльності й повинні бути чітко відокремлені від знань і умінь.

Учбова діяльність ще й тому не зводиться до надбання знань і умінь, що вона робить людину все більш здатною свідомо керувати своїми діями, спрямовувати їх на досягнення передбачуваних цілей, які індивід висуває, спираючись на прийняті суспільством норми і цінності, і з якими він співвідносить свій життєвий шлях в цілому. Крім того, в ході учіння набуваються також стратегія і способи регуляції дії. Причому часом, особливо на початкових стадіях учіння, переважають несамотійні, гетерономні, керовані іншими людьми форми дії, а по мірі онтогенетичного розвитку все більшу вагу і значення набувають самотійна регуляція дії, власні цілі й автономна організація дій. Характерний для системи виховання принцип формування таких особистісних якостей, як самотійність і відповідальність, є прикладом навчання свідомому виробленню планів, рішень і самотійним діям.

Учбова діяльність характеризується надзвичайно великими індивідуальними відмінностями. Ці відмінності бачать батьки, що спостерігають за своїми дітьми і порівнюють їх між собою або ж з їх товаришами по іграх, знаходять у своїх учнів вчителя, і не тільки в учнів різного віку, але й у тих, хто ходив у один і той же дитсадочок, вчився в одному класі.

Отже, кожна людина вчиться по-своєму. Індивідуальні відмінності в учбовій діяльності мають багато параметрів і значний діапазон. Передусім до них відносяться відмінності між людьми, тобто міжіндивідуальні відмінності.

Але поряд з ними існують ще й відмінності в учбовій діяльності однієї й тієї самої людини. Ці відмінності залежать, зокрема, від вимог і умов ситуації. Скажімо, учень може охоче вивчати математику і неохоче – історію, з готовністю слідувати порадам свого батька і агресивно зустрічати будь-які вказівки матері, місяцями ретельно і добросовісно виконувати домашні завдання, а потім почати робити їх формально і погано. Такого роду відмінності, які спостерігаються в діяльності однієї й тієї ж самої людини, одержали назву внутрішньоіндивідуальних. Вони, виражаючи стійкі і ситуативні особливості учбової діяльності даної людини, відбивають той факт, що не кожна людина вчиться завжди і всьому однаковим чином.

Внутрішньоіндивідуальні особливості і міжіндивідуальні відмінності тісно пов'язані, вони можуть накладатися одна на одну, ускладнюючи тим задачу побудови універсальної типології тих, хто навчається. Незважаючи на це, низка внутрішньоіндивідуальних особливостей є важливою відправною точкою для індивідуальної педагогічної роботи зі школярами. Часто високі результати у галузі знань, що цікавлять учня, здійснюють позитивний вплив на інші сфери його діяльності. Цілеспрямоване спостереження внутрішньоіндивідуальних особливостей учіння дозволяє захочувати і враховувати інтереси дитини, співвідносити вимоги до неї з рівнем її успіхів.

Учіння не є деякою ізольованою когнітивною функцією, воно являє собою органічну складову частину свідомої діяльності і, отже, значною мірою є проявом особистості суб'єкта, що діє. Крім того, воно залежить від того, яким чином його конкретні цілі вбудовані до системи більш широких цілей і перспектив особистості. Так само, як кожна людина відрізняється від інших людей ступенем виявлення численної множини особливостей, структурою цих особливостей визначається унікальність кожної особистості, численною множиною особливостей розрізняються між собою учбові діяльності людей.

Як можна розчленити, згрупувати, упорядкувати, класифікувати компоненти діяльності учіння більш задовільним чином?

Різноманіття індивідуально-психологічних властивостей учнів зумовлює необхідність концептуальної визначеності щодо утворення і виокремлення їх груп для здійснення диференційованого навчання. Традиційно в школі виділяються як найбільш сталі групи за рівнем успішності – “сильні”, “слабкі” та “середні” учні. Зрозуміло, що насправді поділ цей дуже умовний, випадковий і не ґрунтується ні на яких системних особистісно-психологічних показниках. Ми хотіли б підкреслити, що проблема саме в цих системоутворюючих показниках, а не в самій по собі “непсихологічності” такого поділу. Більше того, як буде показано, виокремлення груп учнів насправді й повинне відбуватися саме за педагогічними (а зовсім не психологічними) критеріями. Інша справа, що ці критерії мають бути не штучними і випадковими, а органічно втілювати особливості психологічної природи учня.

Отже, вирішенню конкретної задачі диференціації навчання має передувати вихідна методологічна позиція. Спробуємо її сформулювати.

По-перше, до основи нашого розуміння сутності процесу навчання покладено думку Г.С. Костюка про те, що навчання є спільна діяльність вчителя і учня, сутністю якої є те, що вчитель організовує і керує самостійною діяльністю учня (учінням), в якій засвоюються нові знання та способи дій. Загалом, відбувається змінювання дитини. У цій системі фактичною метою вчителя є створення умов для формування учня як суб'єкта учіння. Водночас, такі педагогічні дії, як пояснення нового, система домашніх завдань, оцінювання втрачають свій власний сенс і виступають як засоби (знаряддя) формування і управління самостійною діяльністю (взагалі, все повинно відбуватися з точністю “до навпаки” порівняно зі шкільною практикою). Інша сторона стосується змісту і спрямування цієї організаційно-управлінської діяльності є: вона зовсім необов'язково має зводитися до примусу чи маніпулювання. Навпаки, необхідно, щоб переважали гуманні її форми – допомога, заохочення до власного розкриття, підтримка ініціативи тощо. У цій системі різко зростає ступінь професійних вимог до вчителя – він, окрім всього іншого (і ми б сказали – перш за все), має бути фасилітатором, тобто людиною, з якою хочеться взаємодіяти – доброю, відкритою, компетентною.

Друга методологічна теза стосується проблеми співвідношення навчання (у викладеному сенсі) і розвитку учня. Видатний представник гуманістичної психології А. Маслоу говорив, що у дітей є *потреба у розвитку*, вони прагнуть розвиватися, люблять розвиватися і радіють, коли відчують, що розвиваються [3]. Навчання як спільна діяльність учня і вчителя, безумовно, *може* стати такою формою вияву активності дитини, в якій вона буде розвиватися. Але може й не стати, і тут все залежить від того, як воно буде організоване, чи отримає дитина радість від приємного, хоча й нелегкого спілкування з учителем, від можливості власного самовияву, від усвідомлення отримання нових знань і засвоєння нових дій. Знову згадаємо Г.С. Костюка, якому належить думка, що не будь-яке навчання організує, “веде за собою”, виступає *формою* розвитку дитини, а лише те, яке зумовлює появу перерахованих результатів, що суб'єктивно переживаються дитиною [2]. З іншого боку, це єдина форма навчання, яка, власне, його виправдовує: виправдовує фізичні і моральні втрати дитини,

згааний час, регламентовану життєдіяльність тощо. Проте, адекватність навчання розвитку дитини може стати реальністю лише тоді, коли ми будемо виходити з чіткого концептуального розуміння самого по собі розвитку.

Третя методологічна теза. Всебічне знайомство з теорією і сучасним станом дослідження проблем розвитку психіки, а також проведення численних власних досліджень, приводять до висновку, що найбільш адекватним методом вивчення цього глобального явища є *генетико-моделюючий*. Наше розуміння цього методу, його змістовно-організаційних особливостей та принципів побудови викладено в ряді публікацій, тому тут ми відзначимо найбільш суттєве [4]. Логіка методу дозволила зрозуміти людську особистість як відпочаткову цілісність, що саморозвивається. Останній термін означає, що ця цілісність завжди має свої власні внутрішні інтенції руху і самозмін, отже розвиток не викликається і не зумовлюється оточенням, він з ним – *взаємодіє*. При цьому, те, що саморозвивається, не є відпочатково тільки в чистому вигляді біологічний індивід (як це прийнято вважати в психології дуже давно). Народжена від злиття соціального (почуття кохання) і біологічного (статевих клітин), нова цінність від самого початку існування є саме єдністю цих двох складових, які постійно взаємодіють, взаємообумовлюють і взаємопереходять в одне (те “біологічне”, що народилося і *стане* соціальним, вже несе на собі, в собі відблиск соціального, адже ще до нього саме соціальне – любов – викликало рух істот одна до одної, і, врешті, як велике диво, – це соціальне стало біологічним – зародком людської істоти).

Саморозвиток і саморух цієї нової цілісності (людської дитини) зумовлений тим, що її пронизує і огортає особлива сила нужди – універсальної інформаційно-енергетичної субстанції, яка в своєму довічному існуванні породжує і зумовлює саморозвиток живих істот. Вона втілюється і в біологічні, і в соціальні прояви: втілена і перетворена у найзагадковіше й найвище людське почуття – любов, нужда в той же час була втілена і в суто натуральний статевий потяг. Саме ця гармонія призвела до того, що людська нужда “запліднила” собою біологічні (фізичні) носії і це призвело до появи нової істоти. Нужда зумовлює генезис людини, і, водночас, вона моделює нові форми взаємодії та поведінки, які сприяють їй зумовлюють

її рух (звідси, до речі, і назва методу). Суб'єктивно людина не може усвідомити цю силу нужди: вона переживає її як відображення потягів, а потім усвідомлює як потребу. Гармонійність взаємовідносин біологічного і соціального в нужді (а отже – і в особистості як втіленій нуждою цілісності) є відпочатково природно обумовленою. Всі безмежні варіанти біологічних особливостей (в тому числі і відхилення) передбачають *відповідних* особливостей соціальної взаємодії з єдиною метою – забезпечити максимальну гармонійність цілісності (людини). І, також – гармонійність її розвитку. Те, про що писав А. Маслоу – радість від розвитку, є суб'єктивно відображеним переживанням комфортності від того, що дві ці сили (внутрішня – нужда, втілена в унікально-своєрідну цілісність, і зовнішня – соціальні контакти) були відповідними і збалансованими, адже, навіть дуже хвора дитина, дитина з серйозними відхиленнями (біологічне) може пережити радість розвитку, якщо в її навчанні ми врахуємо, *по-перше*, її безмежний потяг до нового і до власних змін, і, *по-друге*, її реальні можливості, пов'язані зі специфікою її природи. Дійсна проблема організації навчання зумовлена тим, що ні першого, ні другого ми не враховуємо.

Встановлені закономірності реалізуються конкретно в межах вікових станів розвитку дитини. Покажемо це на прикладі початкової школи. У молодшому шкільному віці відбувається не просто ріст органів і тканин, як це прийнято вважати. Хоча автори і визначають певну *нерівномірність* такого росту, сутність цього не аналізується, а вона є кардинально важливою. Біологічна система цілісної особистості не просто росте, вона *вибудовується* – встановлюються відношення між системами органів, які мають свою “мету”: з урахуванням специфіки (навіть відхилень) ось цього конкретного організму, забезпечити йому все ж таки існування, яке буде ефективним і здоровим (це є глибока понятійна сутність виразу “здоровий спосіб життя”: здоровий – отже такий, що гармонійно відповідає власній складній природі).

Ці дуже складні процеси об'єднуються з іншою цінністю – системою соціальних контактів. Нужда “вимагає” нових знань, а біологічна складова, набуваючи системної якості, – нових осмислених рухів, поведінкових проявів, внутрішніх виявів. Нерозуміння і неврахування цієї складності призводить до того,

що потреба пережити радість від розвитку фруструється і дуже швидко (це – характерна ознака віку) відбивається на медико-психологічні показники: втома, роздратованість, депресивність, зниження апетиту, захворюваність тощо. Загалом, те, що в психології має назву “психосоматики”, у молодших школярів існує як одне, настільки прозорі у них переходи від біологічного до психологічного, соціального, і навпаки. І, відповідно, наслідки цього є серйозними, якщо не катастрофічними: на жаль, ми не маємо емпіричних досліджень, але уявляється змістовною гіпотеза, що саме в цьому віці закладається “букет” нездоров’я, оскільки не складається здоровий спосіб життя в означеному тут розумінні.

У цьому сенсі зовсім недоречною буде диференціація дітей на “сильних” та “слабких” учнів, адже “сильні” можуть бути “негармонійними” в тому плані, що у них не склалася ще відповідність функціонування цілісності. Тож прагнення успіху, великі навантаження будуть виснажувати дітей, і саме з цієї причини (а не інших) “сильні” учні перестають бути такими в підліткових класах.

Загалом, слід погодитися з думкою, що стала загальним місцем – початкова школа покликана “навчити вчитися”. Але що це означає реально? З точки зору генетико-моделюючого аналізу йдеться про необхідність організувати самостійну діяльність учіння дітей таким чином, щоб вона приносила не лише якусь абстрактну і зовсім незрозумілу для дитини користь, а ще й радість і задоволення від можливості самовиявлення. Але для цього виявляється необхідним урахування тих складних індивідуально своєрідних процесів, які відбуваються в цей час у цілісній особистості дитини, зокрема, її біологічній складовій. Слід розуміти – відбувається (поза нашою участю) складний процес вибудовування функціонування цілісної системи з урахуванням всіх її відмінностей. Це вибудовування є природно-доцільним і дуже своєрідним, непомітним. Задача полягає не в тому, щоб його покращити або усереднити чи “відмінити”, а в тому, щоб у плані соціального управління “вбудувати” свої організаційні впливи і допомогти гармонізуватися системі.

Завдання це доволі складне і не під силу лише вчителю. Тут необхідний супровід, причому не лише психологічний, але й медико-генетичний (з цієї точки зору, робота педологічних

служб школи у 20 – 30 роки минулого століття уявляється і необхідною, і виваженою, адже до такої служби входили і педологи, і психологи, і медики. Отже, необхідність медико-психологічного супроводу обумовлюється тим, що вчитель, за визначенням, не може встановити реальних глибинних причин тих чи інших явищ у поведінці дитини. Короткий “абстрактний” приклад. Вчитель може помітити, що неуспішність дитини пов’язана з тим, що вона погано чує. Що він може зробити? Говорити з дитиною голосніше, посадити її ближче до себе, повторювати, врешті, звернути увагу батьків на дане відхилення. Але існує інший бік – всі ці заходи дуже мало допоможуть, оскільки:

1. Призведуть до негативної реакції інших дітей, що буде психологічно травмувати дану дитину.

2. Викличуть підсилену концентрацію свідомості дитини на васі, що, швидше за все, лише загострить ситуацію.

Медик тут може спробувати допомогти (якщо це можливо). Спеціаліст з медичної психології (медико-генетичної, так буде точніше) буде виходити з кардинально іншої позиції. Ця вада є однією із багатьох індивідуальних особливостей, яка вже врахована в процесі самостановлення цілості, і, безумовно, дитина несвідомо і непомітно вибудовує способи дій в соціальному оточенні, щоб бути все ж таки ефективною і адаптованою. Цей процес, повторимо, вже *йде*, і треба у спостереженні і вивченні життєвої ситуації дитини встановити, про що конкретно йдеться. Тобто, як саме і в чому (за допомогою чого) дитині вдається, маючи таку ваду, адаптуватися.

Далі слід ці знання “перевести” у форму, зрозумілу вчителю і батькам, і разом з ними вибудувати стратегію формування учіння дитини, яка б вписувалася і позитивно продовжувала її власні надбання. Тоді буде ефективний результат. Безумовно, наш приклад штучний і легкий, але головним було відкрити сутність.

Фактично ми бачимо, що завдання навчання і супроводу молодших школярів полягає у формуванні того, що має назву “індивідуальний стиль діяльності”. Зазначимо, що у традиційній науці прийнято вважати, що це новоутворення з’являється у дітей (якщо з’являється!) лише в старших класах школи. З нашої точки зору, ця думка є невірною. “Вміння вчитися” – це й є індивідуальний стиль учіння, в якому

досягається гармонійність індивідуальних особистісно-створюючих процесів, з одного боку, та соціальної взаємодії – з іншого.

Список використаних джерел

1. Клаус Г. Введение в дифференциальную психологию учения. – М., 1987.
2. Костюк Г.С. Навчання і психічний розвиток учнів. – Психологічна наука. Вчитель. Учень. – К.: Радянська школа, 1979. – С. 19-32.
3. Маслоу А. Психология бытия. – М., 1997.
4. Максименко С.Д. Генезис существования личности. – К., 2006.

The article deals with the relevant problems of psychological accomplishment of the pupil's development. Harmonicity of individual personality creating processes and social interaction is achieved in the individual style of studying.

Key words: psychological accomplishment, personality pupil's development, innerindividual peculiarities, interindividual distinctions.

Отримано: 2.10.2008.

УДК 378.147.134:53

П.С. Атаманчук

Умови цілеспрямованого формування фахових компетентностей учителя фізики

З позицій діяльнісно-особистісного прогнозування результатів навчання розглянуто проблему моделювання і формування рівнів професійної компетентності та світогляду майбутніх учителів фізики.

Ключові слова: прогноз, модель, еталон, цільова програма, управління, контроль, особистісні орієнтації, компетентність, світогляд, самоосвіта.

С позицій діяльно-особистісного прогнозування результатів обучения рассмотрено проблему моделирования и