

**ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ПРИВАТНИЙ ЗАКЛАД
«ДНІПРОВСЬКИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»
НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИЙ ІНСТИТУТ**

Кафедра психології

На правах рукопису

ЗАІЧЕНКО ЯРОСЛАВ ВЛАДИСЛАВОВИЧ

**АДАПТОВАНІСТЬ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО
НАВЧАННЯ**

Спеціальність **053 Психологія**

Освітня програма **Психологія**

Кваліфікаційна робота на здобуття освітнього ступеня **бакалавра**

Науковий керівник:

Коваленко Тетяна Юріївна

Доктор наук, професор

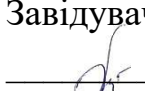


РЕКОМЕНДОВАНО ДО ЗАХИСТУ

Протокол засідання кафедри психології

№__15_від_15.05.2025

Завідувач кафедри психології

 Людміла ПРІСНЯКОВА

Нормоконтроль Наталія СЕРГІЄНКО



Дніпро, 2025

ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ПРИВАТНИЙ ЗАКЛАД
«ДНІПРОВСЬКИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»
НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИЙ ІНСТИТУТ
Кафедра психології

Кафедра психології
Освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавр
Напрямок підготовки психологія С4

ЗАТВЕРДЖУЮ
Завідувач кафедри психології
 Людмила ПРИСНЯКОВА
«24» червня 2025 р

З А В Д А Н Н Я
НА ОСВІТНЬО-КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ ЗДОБУВАЧУ ВИЩОЇ
ОСВІТИ
ЗАІЧЕНКО ЯРОСЛАВ ВЛАДИСЛАВОВИЧ

1. Тема роботи: «АДАПТОВАНІСТЬ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО НАВЧАННЯ
- Науковий керівник роботи: Коваленко Тетяна Юріївна доктор наук, професор
- Затверджені наказом вищого навчального закладу від «__» _____ року № __
2. Строк подання студентом роботи: _16.06.2025 р. _____
3. Вихідні дані до роботи: література з проблеми досліджень, емпіричні методи психологічних досліджень, математичні методи.
4. Зміст роботи (перелік питань, які потрібно розробити): вступ, теоретичний та емпіричний розділи, список використаних літературних джерел.
5. Перелік графічного матеріалу: ілюстрована таблицями та 4рисунками; за результатами досліджень.

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з\п	Назва етапів дипломного проекту (роботи)	Строк виконання етапів проекту (роботи)	Примітка
1.	Вступ. Опрацювання та реферування літератури з теми дослідження. Визначення об'єкта і предмета дослідження. Формулювання мети, завдання, гіпотези.	12.12.2024	виконано
2.	I Розділ. Теоретичний аналіз літературних джерел по адаптації дітей до навчання у школі та ролі першої вчительки в житті прешокласника	8.02.2025	виконано
3.	II Розділ Емпіричне дослідження. Математична обробка результатів психодіагностики. Виявлення тенденцій та закономірностей	14.04.2025	виконано
4.	Робота в цілому. Висновки. Оформлення. Подання остаточного варіанту на кафедру для перевірки на академічну доброчесність	15.05.2025	виконано

Здобувач вищої освіти

Керівник роботи

 ЗАІЧЕНКО Я.В.
 КОВАЛЕНКО Т.Ю.

АНОТАЦІЯ

Адаптація дітей молодшого шкільного віку є однією з актуальних проблем, що стоять перед психологічною наукою і практикою. Ранній початок навчання, інтенсивні учбові програми, об'єм інформації, що збільшився, підвищення вимог до освіти, бажання розвинути розумові здібності дітей, їх творчу активність в загальноосвітній практиці не завжди поєднуються з можливостями збереження їх успішної адаптації. Одним із факторів що мають великий вплив на адаптацію дітей до школи є перша вчителька, а саме її стиль викладання.

Перехід від дошкільного віку до молодшого шкільного віку можна назвати малою кризою, тому що для цього періоду характерна спеціально націлена робота суспільства по підготовці дитини до максимально безболісного переходу в наступний віковий період життя, по максимальному врахуванню її здібностей, що вже розвинулись.

Об'єкт: адаптованість дітей молодшого шкільного віку до навчання.

Предмет: психологічний вплив особистості першої вчительки як один з факторів, що впливає на успішну адаптованість дітей молодшого шкільного віку до навчання.

Мета: виявити, вплив стилю викладання особистості першої вчительки на адаптацію до навчання, і визначити можливість її корекції у дітей молодшого шкільного віку.

Гіпотезою дослідження є припущення про те, що авторитарний стиль викладання має негативний вплив на рівень успішної адаптації учнів молодшої школи.

Завданням дослідження є:

1. Проаналізувати науково-педагогічну літературу на тему психологічний вплив особистості першої вчительки на адаптацію молодших школярів до навчання у школі.
2. Емпіричним шляхом виявити рівень адаптованості молодших школярів та стиль викладання їх класних керівників

3. Виявити вплив особистості першої вчительки на адаптацію до навчання молодших школярів.

4. Проаналізувати отриманні результати та зробити висновки.

Методи:

- Теоретичний, що полягає в аналізі психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження;
- Емпіричні: Тест «Сходишки» В.Г. Щур; Тест М. Люшера; Тест «Малюнок школи» Е.Ю. Бруннера; Тест шкільної тривожності Філіпса; Тест Н.Г. Лусканової „Рівень шкільної мотивації і адаптації”; Тест «Психологічний портрет вчителя» Г.В. Резапкіна.

Отриманні результати та їх новизна: розглянутий вплив особистості першої вчительки на успішну адаптацію учнів молодшої школи, а саме стилю викладання на рівень адаптації, проведений кількісний та якісний аналіз, та інтерпретація отриманих даних.

Annotation

Adaptation of children of primary school age is one of the urgent problems facing psychological science and practice. Early start of education, intensive educational programs, increased volume of information, increased requirements for education, the desire to develop children's mental abilities, their creative activity in general educational practice are not always combined with the ability to maintain their successful adaptation. One of the factors that has a great influence on children's adaptation to school is the first teacher, namely her teaching style.

The transition from preschool age to primary school age can be called a minor crisis, since this period is characterized by specially targeted work of society to prepare the child for the most painless transition to the next age period of life, taking into account his developed abilities as much as possible.

Study object: adaptation of primary school children to learning.

Study subject: psychological influence of the personality of the first teacher as one of the factors influencing the successful adaptation of primary school children to learning.

Study purpose: to identify the influence of the teaching style of the personality of the first teacher on adaptation to learning and to determine the possibility of its correction in primary school children.

Study hypothesis is the assumption that the authoritarian teaching style has a negative impact on the level of successful adaptation of primary school students.

Study tasks:

1. To analyze scientific and pedagogical literature on the topic of the psychological influence of the personality of the first teacher on the adaptation of primary school students to school.
2. To empirically identify the level of adaptation of primary school students and the teaching style of their class teachers
3. To identify the influence of the personality of the first teacher on the adaptation of primary school students to learning.
4. To analyze the obtained results and draw conclusions.

Methods:

- Theoretical, which consists in the analysis of psychological and pedagogical literature on the research problem;
- Empirical: Test "Steps" V.G. Shchur; Test M. Luscher; Test "Drawing of School" E.Yu. Brunner; Test of school anxiety Phillips; Test N.G. Luskanova "Level of school motivation and adaptation"; Test "Psychological portrait of a teacher" G.V. Rezapkin.

The obtained results and their novelty: the influence of the personality of the first teacher on the successful adaptation of primary school students, namely the teaching style on the level of adaptation, was considered, a quantitative and qualitative analysis was carried out, and the obtained data were interpreted.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	7
РОЗДІЛ I. Адаптація молодших школярів до навчально-виховного процесу: проблеми і особливості	
1.1 Проблема адаптації в науковій літературі.....	11
1.2 Залежність рівня адаптації від різноманітних факторів.....	19
1.3 Психічні особливості дітей молодшого шкільного віку і їх вплив на адаптацію до навчально-виховного процесу.....	26
1.4. Стили педагогічного спілкування та їх характеристика.....	42
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1.....	45
РОЗДІЛ 2. Емпіричне дослідження психологічного впливу особистості першої вчительки на адаптованість молодших школярів до навчання	
2.1 Організація дослідження.....	48
2.2 Методи дослідження.....	50
2.3 Аналіз результатів дослідження: кількісні та якісні показники.....	55
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2.....	69
ВИСНОВКИ.....	72
ЛІТЕРАТУРА.....	74

ВСТУП

Актуальність проблеми дослідження полягає в тому, що адаптація дітей молодшого шкільного віку є однією з актуальних проблем, що стоять перед педагогічною наукою і практикою. Ранній початок навчання, інтенсивні учбові програми, об'єм інформації, що збільшився, підвищення вимог до освіти, бажання розвинути розумові здібності дітей, їх творчу активність в загальноосвітній практиці не завжди поєднуються з можливостями збереження їх успішної адаптації. Одним із факторів що мають великий вплив на адаптацію дітей до школи є перша вчителька, а саме її стиль викладання. Те як авторитарний чи демократичний стиль викладання можуть як позитивно так і негативно впливати на успішну адаптацію учнів, та покращувати її. . Наявність авторитарних тенденцій у стилі викладання не сприяє взаєморозумінню та творчій атмосфері уроку. Учні нерідко втрачають активність, самостійність, їхня самооцінка падає, нерідко призводять до агресивності як форми психологічного захисту.

Враховуючи теоретичну і практичну значимість проблеми для вирішення важливих завдань, що стоять перед національною школою, а також недостатню її розробленість в психологічній науці, ми досліджуємо Психологічний вплив особистості першої вчительки на адаптацію молодших школярів до навчання у школі.

Перехід від дошкільного віку до молодшого шкільного віку можна назвати малою кризою, тому що для цього періоду характерна спеціально націлена робота суспільства по підготовці дитини до максимально безболісного переходу в наступний віковий період життя, по максимальному врахуванню її здібностей, що вже розвинулись.

Це момент, коли на зміну проблемам, пов'язаних із самим фактом підготовки і вступу в школу, приходять проблеми, зв'язані вже з власне з особливостями навчання в школі як нової діяльності.

Всі ці труднощі є відображення поступового входження дитини в нову соціальну ситуацію розвитку: в неї появляються нові „режимні” обов’язки (вчасно приходити до школи, виконувати домашні завдання, дотримуватись розкладу занять). Йде процес адаптації до нового колективу ровесників. Зав’язуються ділові особисті стосунки з вчителем. Нарешті, змінюється соціальна позиція дитини в сім’ї, ставлення до неї інших членів сім’ї. Формується світогляд дитини, нові уявлення і погляди. Збагачується світ її почуттів, естетичних переживань, ширшими стають інтереси, захоплення. Всю цю „програму” дитина засвоює в перші шкільні роки. Враховуючи, що енергія дитинства практично невичерпна якщо її вміло спрямувати, потрібно усвідомити, як важливо знати особливості процесу адаптації до школи кожної окремо взятої дитини, щоб запобігти різним ускладненням до завершення нею початкової ланки освіти.

Пристосування (адаптація) дитини до школи відбувається не одразу. Це довготривалий процес, пов’язаний із значним напруженням всіх систем організму. Складність пристосувань організму до нових умов, висока „ціна”, яку платить організм дитини за досягнуті успіхи, визначає необхідність ретельного врахування всіх факторів, які сприяють адаптації дитини до школи і, навпаки, гальмують її, заважають адекватно пристосуватись. Одним із таких факторів, як ми вже зазначили, є проблеми, характерні для даного вікового періоду. Ці питання широко вивчав і висвітлював в своїх роботах Л.С. Виготський. [17]. Його концепцію розвивали вітчизняні психологи Б.Г. Ананьєв[3], Д.Б. Ельконін[86], А.Н. Леонтьєв[47]. Прояви поведінки психогенної шкільної дезадаптації (ПШД) описують та пояснюють причини їх виникнення психологи Л.С. Славіна[45], В.Є Каган[27], А.Л. Венгер[1], Е.В. Новикова[59].

Вони в певній мірі задовольняють потреби шкільних психологів і вчителів, але в цілому тема „Адаптація молодших школярів до навчально-виховного процесу” ще недостатньо вивчена і висвітлена у вітчизняній

психологічній літературі, хоча актуальність її і важливість переоцінити неможливо.

Враховуючи теоретичну і практичну значимість, ми досліджуємо Психологічний вплив особистості першої вчительки на адаптацію молодших школярів до навчання у школі.

Об'єкт: адаптованість дітей молодшого шкільного віку до навчання.

Предмет: психологічний вплив особистості першої вчительки як один з факторів, що впливає на успішну адаптованість дітей молодшого шкільного віку до навчання.

Мета: виявити, вплив стилю викладання особистості першої вчительки на адаптацію до навчання, і визначити можливість її корекції у дітей молодшого шкільного віку.

Гіпотезою дослідження є припущення про те, що авторитарний стиль викладання має негативний вплив на рівень успішної адаптації учнів молодшої школи.

Завданням дослідження є:

1. Проаналізувати науково-педагогічну літературу на тему психологічний вплив особистості першої вчительки на адаптацію молодших школярів до навчання у школі.
2. Емпіричним шляхом виявити рівень адаптованості молодших школярів та стиль викладання їх класних керівників
3. Виявити вплив особистості першої вчительки на адаптацію до навчання молодших школярів.
4. Проаналізувати отриманні результати та зробити висновки.

Методологічною основою дослідження є теоретичні концепції ведучих вітчизняних психологів: Л.С. Виготського. [17]; Б.Г. Ананьєва [3], Д.Б. Ельконіна [86], А.Н. Леонтьєва [47]. Прояви поведінки психогенної шкільної дезадаптації (ПШД) описують та пояснюють причини їх виникнення психологи Л.С. Славіна[45], В.Є Каган[27], А.Л. Венгер[1], Е.В. Новикова[59].

Методи:

- Теоретичний, що полягає в аналізі психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження;
- Емпіричні: Тест «Сходинки» В.Г. Щур; Тест М. Люшера; Тест «Малюнок школи» Е.Ю. Бруннера; Тест шкільної тривожності Філіпса; Тест Н.Г. Лусканової „Рівень шкільної мотивації і адаптації”; Тест «Психологічний портрет вчителя» Г.В. Резапкіна.

Наукова значимість полягає у використанні нових методів дослідження, а також вияву впливу особистості першої вчительки, як фактора, що впливає на успішну адаптацію дітей молодшого шкільного віку до навчання.

Отриманні результати та їх новизна: розглянутий вплив особистості першої вчительки на успішну адаптацію учнів молодшої школи, а саме стилю викладання на рівень адаптації, проведений кількісний та якісний аналіз, та інтерпретація отриманих даних.

Практична значимість отримані результати можуть бути використані для корекційної програми з питань покращення адаптації молодших школярів.

Структура роботи: Кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку літературних джерел, таблиць, рисунків.

РОЗДІЛ І. АДАПТАЦІЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ДО НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ: ПРОБЛЕМИ І ОСОБЛИВОСТІ

1.1 Проблема адаптації в науковій літературі

Термін „адаптація” - (від латинського *adapto* - пристосовую) це пристосування будови і функцій організму, його органів і клітин до умов середовища. Процеси адаптації спрямовані на збереження гомеостазу (від грецького *homeo* - подібний, *status* - стояння) тобто рухливо-урівноваженого стану будь-якої системи, де рівновага зберігається її протидією зовнішнім і внутрішнім факторам, що порушують цю противагу.

Саме механізми адаптації, вироблені в процесі тривалої еволюції і які передаються спадково, забезпечують можливість існування організму в мінливих умовах середовища.

В педагогіці і психології набув поширення термін „шкільна адаптація”. Він використовується для опису проблем і труднощів, що виникають у школі.

Загалом поняття „адаптація” є одним з ключових (базових) у психології.

Процес адаптації відбувається тоді, коли в системі організм - середовище виникають зміни, що забезпечують формування нового гомеостатичного стану, який, в свою чергу, сприяє досягненню оптимальної ефективності фізіологічних функцій і поведінкових реакцій.

Оскільки організм і середовище знаходяться не в статичній, а в динамічній рівновазі, їх співвідношення змінюється постійно, як і процес адаптації.

Уявлення про те, що кожна система прагне до збереження своєї стабільності було перенесено із фізіології на взаємодію організму із оточуючим світом. Така думка характерна для концепції Жана Паже,

встановлення рівноваги організму із середовищем, яка відзначала, що у випадку порушення балансу між компонентами психічної системи вона прагне до його відновлення.

У розвиток загальної теорії соціально-психологічної адаптації найбільший внесок зробили вітчизняні психологи Л.С. Виготський, В.В. Давидов, А.Ф. Лазуровський, В.І. Лебедєв, А.А. Налчаржян, А.В. Петровський, Л.А. Петровська, Н.І. Сарджвеладзе та інші вчені.

Суть цієї теорії полягає в тому, що соціально-психологічна адаптація являє собою:

а) процес і результат активного пристосування до видозміненого середовища за допомогою найрізноманітніших соціальних засобів (дій, вчинків, діяльності);

б) компонент дійового ставлення індивіду до світу, провідна функція якого полягає в оволодінні умовами і обставинами свого буття;

в) складову осмислення і розв'язання типових, переважно репродуктивних задач і проблем шляхом соціально прийнятих, чи ситуативно можливих способів поведінки особистості, що конкретно виявляється в наявності таких психологічних феноменів, як оцінка, розуміння і прийняття нею навколишнього середовища і самої себе, їх будови, вимог, завдань тощо.

Адаптаційні реакції організму на несприятливі впливи значної інтенсивності мають ряд загальних рис і називаються адаптаційним синдромом. Інколи виділяють різні фази процесів адаптації до незвичайних екстремальних умов (наприклад, фазу початкової декомпенсації і наступні фази часткової, а потім і повної компенсації). Зміни, що супроводжують адаптацію, стосуються всіх рівнів організму: від молекулярного до психічного регулювання діяльності. Вирішальну роль в успішності адаптації до екстремальних умов і до зовнішніх впливів відіграють процеси тренування, функціональний, психічний моральний стани індивіда, рівень сформованості мотиваційної сторони діяльності особистості.

Похідним від поняття „адаптація” є поняття „адаптація соціальна” (від лат. *adaptum* - пристосовую і *socium* - соціальний) -

1) постійний процес активного пристосування індивіда до умов соціального середовища;

2) результат цього процесу.

Співвідношення цих компонентів визначають характер поведінки і ціннісних орієнтацій індивіда, можливості їх досягнень в соціальному середовищі. Не дивлячись на безперервний характер адаптації, її звичайно пов'язують з періодами кардинальної зміни діяльності індивіда і його соціального оточення. Основні типи адаптаційного процесу:

- тип, що характеризується переважанням активного впливу на соціальне середовище;

- тип, що відзначається пасивним, конформним прийняттям цілей і ціннісних орієнтацій групи, - формуються в залежності від структури потреб і мотивів індивіда. Важливим аспектом соціальної адаптації являється прийняття індивідом соціальної ролі.

Спираючись на критерій ступеня адекватності між цілями і результатами діяльності особистості, розмежовують три різновиди адаптаційних процесів-показників:

а) адаптативність як справжня чи відносна гармонійність між суб'єктивними цілями і кінцевими результатами, яка супроводжується позитивним ставленням особистості до навколишнього світу і самої себе;

б) не адаптивність як більшою чи меншою мірою усвідомлена невідповідність між цілями і результатами діяльності, яка породжує амбівалентні почуття і оцінки, яка не справляє психотравмуючого впливу на особистість;

в) дезадаптивність як певна дисгармонія між цілями і результатами, яка є джерелом психічної напруги, внутрішнього дискомфорту і нестабільності перебігу психічних процесів (страх, депресія, фрустрація тощо). [28].

Кожному із цих понять, які фіксують різні сторони соціально-психологічної адаптації відповідає певна ділянка понятійного поля. Зокрема, психологічному аналізу, на рівні суб'єкта відповідає ділянка понятійного поля, яка описує адаптацію як процес, а на рівні особистості - адаптацію як результат. Отже, говорять про „адаптивність чи дезадаптивність” людини як суб'єкта своєї життєдіяльності тоді, коли мова йде про перебіг адаптаційних процесів, структуру і динаміку адаптаційної активності, а коли має місце оформленість психічних процесів у вигляді станів і комплектів (страх, депресія, нейротизм тощо), правильним вживанням термінів „адаптованість”, чи „дезаптованість” особистості.

Рівні психологічного пізнання.

Звичайно, рівні психологічного пізнання (по горизонталі) і рівні соціально-психологічної адаптації тісно пов'язані між собою, переплітаються і доповнюють одне одного. Така структура є, як правило, динамічною. Певний, сформований базис, доповнюється, змінюється.

Водночас і адаптивна активність школяра постійно змінюється то в один, то в інший бік. Ці понятійні зв'язки і відмінності мають не лише теоретичне значення, вони сприяють більш глибокому і точному психологічному пізнанню основних характеристик адаптивної взаємодії школяра з його оточенням, від чого багато в чому залежить правильний вибір методів і прийомів психологічної допомоги йому у розв'язанні особистісних проблем. [12].

Ефективність соціальної адаптації в знаній Ірі залежить від того, наскільки особа адекватно сприймає себе і свої соціальні зв'язки. Викривлене або недостатнє уявлення про себе веде до порушень соціальної адаптації.

В західній психології проблема соціальної адаптації розробляється в рамках напрямку, що виник на базі необхвіоризму і відгалужень психоаналітичної психології. При цьому головна увага приділяється порушенням адаптації (невротичним і психосоматичним розладам) і засобам її корекції. На початковому етапі цієї роботи психологічна допомога в

основному надавалась дітям з відхиленням в розвитку, а головним завданням були психотерапія і допомога в соціальній адаптації дітей з тими чи іншими формами патології.

Пізніше психологи стали надавати допомогу дітям із власне психологічними проблемами, не пов'язаних з патологією: високою тривожністю, порушенням між особистісних стосунків, труднощів в навчанні і сімейному вихованні.

В теперішній час психологічна допомога з метою кращої адаптації дітей до оточуючого світу на Заході надається за двома показниками: виникнення кризової життєвої ситуації (розпад сім'ї, госпіталізація, неуспішність в школі) і сильний або стійкий розлад поведінки (страхи, агресивність, злочинство, брехливість, дискомфорт у спілкуванні).

У вітчизняній психології необхідність систематичного контролю за ходом психічного розвитку дітей була визнана з перших же років її становлення. В роботах Л.С. Виготського, Н.М. Щелованова, Б.М. Теплова це завдання ставилось досить широко. З уявлень про дитинство, як період істинного формування особистості дитини, закономірно впливали висновки про особливе значення умов життя і розвитку дитини і необхідність психологічного контролю за розвитком нормальної дитини з метою своєчасного виявлення навіть легких, далеких від патології труднощів і відставання, профілактики різноманітних несприятливих варіантів розвитку. Л.С. Виготський орієнтував дослідників на вивчення „всіх особливостей кожного віку... всіх основних типів нормального і аномального розвитку, всієї структури і динаміки дитячого розвитку в їх багатоплановості”. [9].

Глибше пізнати психологічну природу особистої адаптованості школярів допомагає нам таблиця 2 (А.В. Фурман).

АДАПТОВАНІСТЬ		
Дуже висока	Не адаптованість	Дезадаптоваість
Висока	Неочевидна	Ситуативно-стійка

Середня низька	Очевидна	Критична
СТАВЛЕННЯ		
Дуже позитивне Позитивне	Нейтральне	Негативне Вкрай негативне
ПРИЙНЯТТЯ		
Максимально можливе і повноцінне	Проблемно- діалогічне	

Під особистісною адаптованістю слід розуміти відносно усталену тенденцію у функціонуванні внутрішнього світу школяра, яка у своєму сумісному вияві характеризується наявністю гармонійності, відповідності між цілями індивіда та результатами, що досягаються ним в процесі життєдіяльності. Міра такої злагодженості може бути різною. Проте, психологічна ситуація в усіх випадках особистісної адаптованості така, що учень відчуває себе впевнено, спокійно, врівноважено і навіть комфортно. І це незважаючи на постійне зростання навчальних, між особових та іншого роду труднощів і перепон на шляху до задоволення своїх потреб. Очевидно, що хороша адаптованість особистості пов'язана з відсутністю таких характерологічних рис, як тривожність, нейротизм тощо.

Адаптаційний процес торкається всіх рівнів організму: від молекулярної до психічної регуляції діяльності. У цьому процесі психічна адаптація відіграє важливу роль.

Психічна адаптація - це процес взаємодії особистості із середовищем, при якому особистість повинна враховувати особливості середовища і активно впливати на нього, щоб забезпечити задоволення своїх основних потреб і реалізацію значимих ланцюгів.

Процес взаємодії особистості й середовища полягає в пошуку й використанні адекватних засобів і способів задоволення основних потреб. Адекватна форма поведінки при задоволенні потреби - це така форма

поведінки, що не перешкоджає можливості задоволення іншої основної потреби.

Не адаптованість, поряд із незначним негативним впливом на перебіг психічних процесів особистості все ж відіграє переважно позитивну роль, виступаючи рушійною силою розвитку і передумовою вдосконалення її поведінки і діяльності. АН протиположна конструктивній за спрямованістю не адаптованості дезадаптованість діє на внутрішній світ особистості негативно, а часто і травмуючи. При особистісній дезадаптованості учень відчуває себе дискомфортно, пригнічено. Спостерігаються невротичні відхилення, дисгармонійні акцентуації і комплекси, о виникають в результаті реагування на елементи середовища (людей, події, ситуації тощо) чи власного внутрішнього світу (муки совісті, почуття провини...).

Реакція школяра на реакцію загрози його здоров'я чи усталеній життєдіяльності актуалізує роботу механізмів психозисту (витіснення, перенесення, заміщення тощо), максимально викликає до життя всі, навіть найнезначніші, внутрішні резерви психологічного опору учня навколишнього світу. В цьому разі він перебуває у стані тривожності з особливо гострим напруженням, заклопотаністю, нервовістю. [28].

Питання адаптації дитини до школи активно розроблялось у вітчизняній психології ще на початку 70-х років минулого століття.

Підсумком аналітичної і дослідницької роботи НДІ психології УРСР став збірник „Обучение и развитие младших школьников” (Под редакцией Г.С.Костюка К., 1970). Даної проблеми торкався І.Кирилюк в роботі „Навчальні інтереси молодших школярів, К., 1982.

Фундаментальну психологічну основу для практикуючих педагогів було створено колективом психологів під керівництвом академіка АПН В.В. Давидова, ним розроблялися питання психології дітей молодшого шкільного віку, зокрема питання адаптації в процесі дослідження педагогічного спілкування, тобто спілкування в навчально-виховному процесі.

Питання дитячого спілкування в нових шкільних умовах розглядалося

не в зв'язку з будь-якою діяльністю, і не в залежності від неї, а швидше на фоні різних форм діяльності. Це було зумовлено тим, що перед психологією було поставлено в той час фактично соціальне замовлення - визначити доцільність і особливості систематичного шкільного навчання дітей шестирічного віку. Дані дослідження не втратили актуальності і в наш час.

1.2 Залежність рівня адаптації від різноманітних факторів

В останні роки вітчизняні психологи приділяють певну увагу соціально-психологічній адаптації, особливо у 6-7-річних дітей, що вперше приходять у школу. Зокрема вважається, що для того, щоб адаптуватись, слід докласти певних зусиль.

Виходячи з того, що під ас соціально-психологічної адаптації не тільки середовище діє на людину, але і вона сама змінює соціально-психологічну ситуацію, то адаптуватись доводиться не тільки дитині до класу, до свого місця в школі, до учителя, але і самим педагогам до їх вихованців.

Процес адаптації передбачає взаємопов'язаність і взаємо обумовленість зусиль і учнів, і педагогів.

Діти не з однаковою успішністю приймають нові умови життєдіяльності. Можна визначити 3 рівні адаптації молодших школярів до школи.

Високий рівень адаптації.

Учень позитивно ставиться до школи, вимоги вчителя сприймає адекватно, навчальний матеріал засвоює легко; глибоко і повно оволодіває програмним матеріалом, розв'язує ускладненні завдання, старанний, уважно слухає вказівки, пояснення вчителя; виконує доручення без зовнішнього контролю, виявляє великий інтерес до самостійної навчальної роботи, готується до всіх уроків; займає в класі високе статусне становище.

Середній рівень адаптації.

Учень позитивно ставиться до школи, її відвідування не викликає негативних емоцій, розуміє навчальний матеріал, якщо вчитель пояснює його детально і наочно; засвоює основний зміст навчальних програм, самостійно розв'язує типові задачі, зосереджений і уважний при виконанні завдань, вказівок дорослого, але при його контролі; буває зосередженим тільки тоді, коли займається чимось цікавим; готується до уроків і виконує домашні завдання майже завжди; дружить з багатьма однокласниками.

Низький рівень адаптації.

Учень негативно або байдуже ставиться до школи; нерідко жаліється на нездоров'я; переважає пригнічений настрій, спостерігаються порушення дисципліни; новий матеріал засвоює фрагментарно; утруднена самостійна робота з підручником; не проявляє інтересу до виконання самостійних завдань, до уроків готується нерегулярно, йому необхідний постійний контроль з боку вчителя і батьків; знає по прізвищах і іменах не всіх однокласників.

Виділено 3 основних фази адаптації.

Перший етап - орієнтувальний, коли весь комплекс нових впливів на дитину на початку навчання відповідають бурхливою реакцією і значним напруженням практично всі системи організму. Ця „фізіологічна буря” триває 2-3 тижні.

Другий етап - нестійке пристосування, коли організм шукає і знаходить якісь оптимальні варіанти реакцій на ці впливи.

Третій етап - період відносно стійкого пристосування, коли організм знаходить найбільш сприятливі варіанти реагування на навантаження, що вимагає найменшого напруження всіх систем.

Тривалість всіх трьох фаз адаптації приблизно 5-6 тижнів (вересень-жовтень). Можливі індивідуальні відмінності для різних учнів.

Щоб показати, наскільки важливий для дитини процес фізіологічної адаптації до школи порівнюють напруження в діяльності серця учня з напруженням космонавта в стані невагомості. Весь перший рік навчання в

школі можна вважати періодом нестійкої і напруженої регуляції всіх систем організму.

Досвід показує, що на протязі першого півріччя дуже помітні порушення нервово-психічного стану дітей. В цей період кількість учнів, що мають нервово-психічні відхилення зростає приблизно на 14-16 %, а до кінця навчального року до 20 % [5].

Через це не можна звинувачувати учня у невихованості при підвищеній збудженості, роздратуванні, в'ялості, апатії. Всі ці зовнішні прояви неадекватної поведінки найчастіше пов'язані з порушенням функціонального стану УНС, що вимагає корекції, а інколи із захворюванням.

У всякому разі всі зміни в поведінці дитини, як правило, відображають індивідуальні особливості психологічної адаптації до нових умов навколишнього середовища.

Варто пам'ятати, що готовність дітей до систематичного навчання різна, різний стан їх здоров'я, а значить процес адаптації до школи у кожному окремому випадку буде різним. Крім цього, Г.М. Чуткіна називає й інші фактори, що обумовлюють високий рівень адаптації: адекватна оцінка свого становища, правильні методи виховання в сім'ї, відсутність в ній конфліктних ситуацій, сприятливий статус в груп ровесників, високий рівень освіти батьків, позитивний стиль взаємовідносин типу „вчитель-учень” та „учень-учень”. Ті ж фактори у негативному контекст утруднюють процес адаптації, мають на неї несприятливий вплив.

І це при тому, що в нашому суспільстві посилюється ряд тенденцій, які істотно ускладнюють психічний розвиток і виховання дітей. Серед них слід насамперед відзначити зменшення тривалості і збіднення змісту спілкування в сім'ї, дефіцити тепла, уважного ставлення один до одного, втрата спільних форм корисної діяльності дитини з дорослими. Місце особистісного і пізнавального спілкування все більше займають його вузько прагматичні форми - з приводу побуту, режиму навчання і т.п.

Збіднення контактів в поєднанні з завищеною вимогливістю до дитини

не сприяють формуванню у неї відчуття своєї самоцінності для інших. Навпаки, нерідко вже в ранньому віці ці фактори провокують у дітей невпевненість у своїх силах, стійке емоційне неблагополуччя, негативізм, афективні реакції, негативні форми самоствердження.

Дуже важливе місце серед джерел різноманітних психологічних проблем, що ускладнюють розвиток дитини, займає школа. Тільки за медичними критеріями 15-20 % дітей шкільного віку перебувають у стані шкільної дезадаптації.

Важливу роль в адаптації дитини до школи відіграє наступність методів роботи і стилів педагогічного спілкування педагогів, працюють з дітьми в різні їх вікові періоди. Тому при роботі з шестилітками вчителям рекомендовано застосовувати переважно ті ігрові та наочні методи навчання та стилі спілкування, до яких звикли дошкільники.

Одним з найважливіших факторів, що впливають на адаптацію шестиліток до школи є їх функціональна готовність до навчання.

Тому що початок навчання в школі - один із найважливіших і найвідповідальніших моментів в життя дітей. Це не тільки нові умови їх життя і діяльності - це нові контакти, нові відносини, нові обов'язки. Змінюється все життя дитини. Школа з перших же днів ставить перед нею нові завдання, що вимагають максимальної мобілізації інтелектуальних і фізичних сил.

Дослідження психологічної готовності дітей до школи приділили велику увагу багато вітчизняних психологів; по різному підходили до даної проблеми. Наприклад, Л.І. Божович визначає вимоги, що ставляться школою до дитини і одночасно виділяє такі новоутворення в її психіці, які відповідають цим вимогам. Так, у дитини, що приходить у школу, повинен бути певний рівень пізнавальних інтересів, готовність до зміни соціальних позицій, бажання вчитись, опосередкована мотивація, внутрішні етичні норми, самооцінка.

На думку Л.І. Божович та вчених, що працюють в рамках даного

напрямую, сукупність даних психологічних властивостей і якостей і являє собою психологічну готовність до навчання.

Свій внесок в розробку проблеми психологічної готовності до школи внесли В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін, Е.М. Бохорський. Л.А. Венгер, Л.І. Цеханська, У.В. Ульяновська, В.С. Мухіна.

В останні роки все більше увагу на проблему готовності до шкільного навчання звертають за рубежом, зокрема психологи С. Штребел, А. Керн, Я. Йирасек та інші. На думку цих авторів, дитина, що йде в школу, повинна володіти певними ознаками школяра: бути зрілою в розумовому, емоційному і соціальному відношеннях.

Проте, багато зарубіжних вважають, що ці психічні властивості, природні задатки обумовлені генетично, і не враховують впливу соціального середовища, сім'ї на рівень формування шкільної зрілості.

Як показують дослідження вітчизняних психологів, психологічна готовність до школи тісно зв'язана із зміною соціальної позиції дитини в суспільстві, а також із специфікою навчальної діяльності в молодшому шкільному віці.

Конкретний зміст психологічної готовності не є постійним, а змінюється і збагачується.

Великий рівень сучасної науки і техніки, розвиток суспільства диктують зміни змісту і методів шкільного навчання. Поєднання фізичного, функціонального та психічного стану дитини дає той комплекс факторів, які визначають її готовність до навчання в школі.

Більшість дітей в основному готові до школи. Вони хочуть бути учнями, приймають вимоги вчителя, як суспільно значимі і неминучі. Проте, ряд дітей для успішної їх діяльності на уроці вимагають до себе додаткової уваги з боку вчителя і тому їх психологічну готовність до школи слід виявляти раніше і в повному об'ємі, тобто діагностувати різноманітні її сторони:

- а) інтелектуальну готовність;

- б) вольову готовність;
- в) мотиваційну готовність,

а також сформованість у дитини правильного ставлення до вчителя, як дорослого, що виконує певні функції, розвиток необхідних форм спілкування з ровесниками.

Несформованість однієї чи двох сторін готовності до школи (наприклад, інтелектуальної чи вольової при наявності навіть досить високої мотивації) веде до виникнення труднощів адаптації до школи.

Спостереження за дітьми, різноманітні методики, тести „шкільної зрілості” зарубіжних та вітчизняних психологів дають змогу шкільним психологам, вчителям чи вихователям дошкільних установ визначити ще до вступу дитини в школу різні сторони її психологічної готовності до навчання.

- а) здатність розуміти вимоги вчителя і свідомо виконувати їх;
- б) вміння зосередитись і тривалий час утримувати свою увагу на певній діяльності;
- в) наявність певного інтересу при виконанні завдань;
- г) якість знань, що має дитина, ступінь їх усвідомленості, чіткість уявлень, можливість використання раніше набутого досвіду;
- д) словниковий запас, наявність фонематичного слуху, достатній розвиток моторики.

Основним показником при цьому психологічному обстеженні є рівень розумової активності.

Всі ці дані фіксуються психологом у спеціальній карті і зберігаються в особовій справі учня з тим, щоб вчитель міг використати їх для попередження труднощів адаптації, або для корекції явищ дезадаптації, якщо вони проявились. Вчитель та шкільний психолог в процесі навчання дитини доповнюють цю карту новими даними, одержаними в результаті спостережень, анкетувань, фіксуючи психолого-фізіологічні особливості дітей молодшого шкільного віку та психологічні аспекти навчально-

виховного процесу в початковій школі з тим, щоб домогтись якомога ефективнішого їх поєднання і запобігти виникненню синдромів дезадаптації молодших школярів до навчально-виховного процесу.

1.3 Психічні особливості дітей молодшого шкільного віку і їх вплив на адаптацію до навчально-виховного процесу

Починаючи з 6-7 років достатньо чітко виражені індивідуальні особливості вищої нервової діяльності дитини, які проявляються в темпераменті - сукупності індивідуальних особливостей особистості, що характеризують динамічну і емоційну сторони її діяльності і поведінки. Ці властивості особистості вже досить стійкі і досить чітко проявляються в молодшому шкільному віці у вигляді таких основних характеристик, як загальна психологічна активність, моторика, емоційність. Властивості нервової системи (сила, рухливість, врівноваженість) проявляється в поведінці на уроці та в позаурочний час вчителі якраз і визначають тип темпераменту учня. Однак, те що закладене в людині від природи, величезною мірою піддається розвитку і зміні в процесі життя і діяльності особистості під впливом найрізноманітніших зовнішніх впливів і виховання. Так, величезного значення в молодшому шкільному віці набуває процес навчання - як провідна діяльність школяра. Воно виступає для учня як важлива, суспільно-оцінювана діяльність, щ завдяки її специфіці і формам організації носить колективний характер. В міру формування людської діяльності, колективних взаємин у молодших школярів поступово виникають і розвиваються суттєві позитивні якості психіки.

Те, що психічні особливості молодших школярів нестабільні і не лімітуються з віком, а можуть бути значно змінені і розвинені, а також те, що поліпшення і збагачення можливостей розумової діяльності дітей безпосередньо залежить від змісту і організації їх розумової активності і діяльності переконливо довели в своїх дослідженнях Б.Г. Ананьєв, Н.О.

Менчинська, Г.О. Люблінська, І.В. Гіттіс, П.Я. Гальперін, Д.Б. Ельконін, В.В. Давидов, Л.В. Замков та інші вітчизняні психологи та педагоги.

Дослідження останніх років показали великі можливості розвитку дітей, які ще не всі використовує школа.

Менчинська, Г.О. Люблінська, П.Я. Гальперін, Д.Б. Ельконін, В.В. Давидов, Н.Ф.Тамціна, Г.С. Костюк в своїх дослідженнях і працях психологічно обґрунтовують основи нової системи початкового навчання, де навчальна діяльність реформується не стільки для підвищення рівня успішності школярів, скільки для розвитку інтелектуальних сил і можливостей учнів.

Вони прагнуть до такої побудови анамітико-синтетичної діяльності учнів, яка б забезпечувала міцне, швидке й осмислене засвоєння знань.

Звичайно, молодший школяр дуже активний, діяльний і рухливий.

На початку молодшого шкільного віку у дитини певною мірою ще зберігаються такі риси, як нестійка увага, слабо виражена здатність довільно керувати власною поведінкою, недостатній самоконтроль.

Формування більш високого рівня довільної поведінки, цілеспрямованості. Удосконалення психічних процесів - сприймання, уваги, пам'яті, мислення та ін. - складає одну із істотних особливостей психічного розвитку дитини в молодшому шкільному віці.

Систематична оцінка навчальної, суспільно-корисної діяльності і поведінки молодшого школяра з боку вчителя, товаришів, батьків сприяє дальшому розвитку його самосвідомості і пов'язаних з нею таких рис, як відповідальність, почуття власної гідності, повага до інших людей. Більш самостійною і стійкою стає самооцінка молодшого школяра порівняно з дошкільником. Проте, вчителю особливо важливо знати і враховувати, що самооцінка молодшого школяра потребує корекції з боку авторитетного дорослого. По-перше, емоції впливають на об'єктивність оцінки, а по-друге, авторитет дорослого такий великий, що часто оцінка дорослого заступає власну оцінку.

Проводячи соціометричні дослідження в початкових класах та індивідуальні бесіди з учнями після дослідження, ми переконуємось, що мінімальну кількість виборів отримують учні, які відстають у навчанні і яким часто робить зауваження вчитель. Методика „Сходинок добра і зла”, проведена в 3 класах, показує, що ці ж учні ставлять себе на сходинку, ближче до зла, або посередині.

В той же час дітям початкових класів дуже важлива оцінка дорослих і однокласників. Майже всі діти цього віку хочуть бути „самими-самими” добрими, сильними, красивими, головними, першими і т.д.

Вони люблять хвалитись будь-чим, а у випадку невдач - плачуть. Тому рекомендують утримуватись від оцінювання в першому класі, а від негативних оцінок - на протязі навчання в початкових класах.

Дитина вже в першому класі здатна робити узагальнення, правильні висновки, знаходити причину явищ. Так при використанні для визначення рівня „шкільної зрілості” субтесту 10 „Послідовність малюнків” шкали вимірювання інтелекту Векслера 58 % дітей справляються із завданням і достатньо аргументовано обґрунтували свій вибір даної послідовності. Та при використанні методики 2 Словник” Гільбуха та субтесту 8 „Деталі”, яких не вистачає Векслера простежується, що у дітей малий словниковий запас, вони не можуть вільно оперувати словами, не знають їх значення. Часто це залежить від середовища, в якому перебуває дитина, тому мова вчителя повинна бути змістовною, чіткою, емоційною, яскравою, в доступному і зрозумілому темпі.

Шкільне навчання ставить перед дитиною нові, серйозні вимоги, виконання яких стосується не лише знань, умінь, навичок, а й рис її особистості.

Бурхлива енергія робить нерідко імпульсивною його поведінку. Але це не означає, що вікові особливості дитини не зазнають впливу педагога.

При достатньому інтересі до праці і вимогливості вчителя молодший школяр стає досить стриманим, дисциплінованим, здатним тривалий час

зосередитись на виконанні завдання. Але його енергії і потреби в рухах треба давати розумний вихід: активні і різноманітні заняття на уроках, проведення фізкультхвилинок, динамічні паузи під час перерви на повітрі все сприяє тому, щоб учень з найбільшою ефективністю засвоював знання з найменшими втратами для свого організму.

Характерною особливістю дітей молодшого шкільного віку є достатній розвиток першої сигнальної системи, здатність дитини сприймати все коректно, наочно. Тому, наочний матеріал діти сприймають дуже добре. Разом з тим продовжує розвиватись і друга сигнальна система.

Ми охарактеризували основні загальні психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку. Та психологічні особливості кожної дитини, її розумовий розвиток особистісних якостей складають не передбачуване і неповторне поєднання, яке і характеризує його індивідуальність.

Знання основних закономірностей функціонального психічного розвитку молодшого школяра особливо важливе для вчителя. Без нього неможливо здійснювати індивідуальний підхід, диференціювати навчання, оптимальний стиль спілкування.

Основа адаптації кожної дитини - особливості її темпераменту. Психологічними дослідженнями доведено, що тип темпераменту - вроджена якість, кожна дитина має генетичні відмінності від інших.

Завдання перших тижнів навчання в школі - знайти підхід до кожної дитини, нейтралізувати небажані вияви темпераменту, грамотно керувати емоційним станом дитини.

Сангвінікв можна охарактеризувати трьома ознаками: сильні, урівноважені, рухливі. Ці діти надзвичайно активні, енергійні, відзначаються високою працездатністю. Вони легко переборюють труднощі і допомагають долати їх іншим. Можуть бути лідерами. Діти-сангвініки намагаються займатися тільки легкою, приємною і цікавою для них діяльністю.

Психічний розвиток молодшого школяра, формування його особистості є біологічно і соціально зумовленим процесом. За даними Г.Костюка,

„онтогенез людського організму визначається біологічною спадковістю, онтогенез особистості — соціальною спадковістю” [39, С165]. Ці дві детермінанти тісно пов'язані в процесі розвитку людини. Біологічна спадковість має своїм джерелом генетичний апарат людини, що сформувався в процесі біологічної еволюції і визначає розвиток організму. Соціальна спадковість представлена сукупністю культурних досягнень людства, накопичених у процесі його історичного і суспільного розвитку.

У молодшому шкільному віці триває функціональний розвиток нервової і серцево-судинної систем, органів дихання, шлункового тракту тощо. З фізіологічного погляду цей віковий період — відносно спокійний, ріст і розвиток відносно рівномірні [11].

Процеси гальмування в молодших учнів переважають над процесами збудження частіше, ніж у дошкільнят, що створює важливі фізіологічні передумови для формування таких волевих якостей, як здатність коритися вимогам, виявляти самостійність, утримуватися від небажаних вчинків, контролювати себе. В учнів початкових класів рухливішими стають нервові процеси, завдяки чому діти можуть швидко змінювати поведінку відповідно до обставин, легше звикають до незнайомих людей, нових видів діяльності. Змістовну характеристику навчальної діяльності молодших школярів знаходимо в працях Г.Люблінської, Г.Костюка, О.Скрипченка, Н.Лейтеса. Психологи відзначають, що „діти цього віку, як правило, слухняні, з готовністю виконують вимоги дорослих. У них яскраво виявляється наслідувальність — важливе джерело успіхів у початковому навчанні. Молодші учні схильні до приучування та емоційного сприймання” [12, С32]. Особливістю їхньої розумової діяльності є те, що вони часто обмежуються сприйняттям зовнішніх ознак, понять, явищ. Такі вікові особливості, як беззастережне підкорення авторитетові, підвищена сприйнятливість, вразливість, багато в чому визначають навчальні досягнення молодших школярів.

Учителі початкових класів відзначають зростлу поінформованість своїх вихованців про навколишнє життя. Багато дітей приходять до школи, вміючи читати, лічити, добре володіючи мовою. Однак непоодинокі випадки, коли інтелектуальний розвиток випереджає розвиток мотивації і вольових якостей. Характерна особливість молодших школярів — їхня «демократичність» у поводженні з учителем, мимовільність поведінки, невміння узгоджувати свої дії з нормами шкільного життя [55].

У розвитку дітей спостерігається зростання негативних тенденцій: невротичні реакції в поведінці, невміння зосередитися на роботі, прояви агресивності щодо ровесників і незнайомих людей. Ймовірно, що все це зумовлено складностями соціально-економічної перебудови суспільства. Багато сучасних дітей виховуються в умовах одиної сім'ї, у сім'ях, де немає бабусь, дідусів. Це ускладнює умови їх соціалізації, збіднює внутрішнє життя в усіх його вимірах.

Під впливом навчання у молодших школярів розвивається теоретичне мислення, тобто вони засвоюють наукові поняття, закономірності, поступово оволодівають такими мислительними операціями, як аналіз, порівняння предметів, узагальнення істотних ознак і відкидання неістотних. Крім того, систематичне навчання сприяє і виникненню довільності психічних процесів, плануванню, контролю власних дій [25].

По-різному ставляться молодші учні до знань, нової інформації. У кожному класі є чимало дітей, які довірливо, з готовністю сприймають почуте, вбирають без обдумувань усе, що каже вчитель. У них постійна робоча установка: слухати, наслідувати, виконувати. Проте з перших днів навчання вчитель помічає дітей, які вирізняються ініціативністю, бажанням висловити власну думку. Все вони хочуть дослідити, побачити, випробувати. Як і дошкільнята, молодші школярі — «чомучки». Вони часто запитують дорослих: «Що це? Як це трапилося? Звідки взялося?», — і не задовольняються короткою відповіддю. Вони неодмінно хочуть знати причину події, обставини, як і що відбувалося тощо. » [27].

Згідно спеціальних досліджень, когнітивний (пізнавальний) розвиток молодших школярів охоплює розвиток процесів мислення, мовлення, пам'яті, уяви. Вік першокласників, за Ж.Піаже, припадає на перехід від доопераційного мислення до мислення на рівні конкретних операцій. Діти цього віку здатні встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, якщо вони можуть безпосередньо спостерігати за зміною об'єкту. Досягнення рівня конкретних операцій відкриває можливості для учнів 2-4 класів теоретично міркувати про світ, і створює основу для досягнення стадії формальних операцій, яка розпочинається уже в 11—12-річних дітей. [12].

Під впливом навчання в мисленні молодшого школяра змінюються співвідношення його образних і понятійних, конкретних і абстрактних компонентів. Ці зміни відбуваються по-різному, залежно від змісту навчання. Завдання його полягає в тому, щоб „забезпечувати розвиток не тільки конкретного, а й абстрактного мислення молодших школярів” [19, С18]. Виконуючи завдання на визначення об'єктів, першокласники на початку навчального року здебільшого виділяють функціональні їхні ознаки, тобто ознаки, пов'язані з призначеннями предметів («будинок, щоб жити», «ніж, щоб різати», «корова дає молоко» тощо).

Учні перших і частково других класів застосовують переважно практично-дієвий і образно-мовний аналіз. Діти порівняно легко розв'язують задачі, коли можна використати практичні дії із самими предметами, наприклад, паличками, кубиками або виділити ознаки частин предметів, спостерігаючи їх. Спочатку аналіз є елементарним. Так, першокласники на початку навчального року схильні аналізувати тільки одну частину предмета (у розповіді під час опису картини вони визначають одну-дві події, не виділяючи головної). Поступово аналіз набуває комплексного характеру, стає повнішим, оскільки учні розглядають більш-менш усі частини чи властивості пізнавального предмета, хоч ще не встановлюють взаємозв'язків між ними. [54].

У частини учнів другого класу і в більшості учнів четвертого класу аналіз стає системним. Розглядаючи частини і властивості предметів, учні знаходять серед них головні, виявляють їх взаємозв'язки і взаємозалежності. Обсягом аналізу є предмети, явища, процеси, дії, вчинки людей, мовні явища. Аналіз при цьому тісно пов'язується з синтезом, тобто об'єднанням у думках виділених елементів у єдине ціле, встановленням зв'язків між ними. Аналіз, як і синтез, потрібний для того, щоб учні усвідомили будь-який наочний і мовний матеріал.

Молодші школярі по-різному порівнюють предмети. Так, одні учні схильні знаходити тільки різні, інші й подібні ознаки. Одні порівнюють переважно яскраві, які привертають їх увагу, інші — виділяють і малопомітні ознаки. Одні діти здійснюють порівняння на основі випадково виділених ознак, інші намагаються дотримуватися певної послідовності. Є індивідуальні відмінності і в кількості ознак, за якими порівнюються предмети, загалом же вони збільшуються з віком учнів. Кількість ознак, за якими першокласники порівнюють предмети, під кінець навчального року зростає в 1,8 рази порівняно з тією, яка була на початку навчального року. [49].

Якщо дидактичні умови сприятливі, молодші школярі успішно навчаються порівнювати також числові й алгебраїчні вирази, формули, схеми, речення тощо, знаходити в них щось схоже й відмінне. Молодшим школярам доводиться порівнювати не тільки сприйняті, а й уявлювані об'єкти. Другокласники можуть успішно виділити спільні й відмінні ознаки двох уявлюваних, відомих їм предметів, живих істот (наприклад, горобця й ворони, яблука і сливи тощо). Порівнюючи нові й раніше пізнані предмети чи явища, молодші школярі не тільки аналізують їх, а й синтезують, висловлюючи результати цих процесів у формі суджень.

Розвиток мовлення у молодших школярів багато залежить від розвитку мовного слуху. Для усвідомлення звуку, як одиниці мовлення, учень має навчитися виділяти його із звукового комплексу (слова), знаходити-чути і впізнавати в інших звукових спілкуваннях, зіставляти звуки, вимовлені

окремо та у словах, встановлювати звуковий склад, співвідношення між звуками і буквами у словах. Неодмінною передумовою успішного засвоєння залежностей між звуковою і графічною системами мови є звукобуквений аналіз слів. Основа звукобуквеного аналізу — це чітке усвідомлення двох знакових систем, що служить для зображення тієї самої мовної одиниці — слова. Перехід від однієї звукової системи (орфографічної) до іншої (фонематичної) вимагає від учнів певного ступеню абстракції. [55].

За даними дослідження Ж. Піаже мовлення дітей 6-8 років виявляється в таких його функціональних формах: повторення (дитина повторює почуте слово, не звертаючи уваги на його суть); монолог (дитина говорить ні до кого не звертаючись); колективний монолог (дитина звертається до уявного співбесідника); повідомлення (дитина обмінюється думками з товаришами чи дорослими, будучи зацікавленою в тому, щоб її слухали і розуміли); критика; наказ; прохання й погрози; питання і відповіді. Їх співвідношення є одним з показників розвитку мовлення.

У молодшому шкільному віці активно розвивається мовлення і швидко росте пасивний словник — кількість слів, що розуміє дитина. Темп збагачення дитячого мовлення нерівномірний, у ньому є фази прискорення й уповільнення. Спостерігаються також значні індивідуальні відмінності як у темпі збагачення словника, так і в широті його використання. До 6 років мова стає засобом спілкування і мислення дитини, а також предметом свідомого вивчення, оскільки при підготовці до школи починається навчання читанню і письму. Як вважають психологи, мова для дитини стає рідною [49].

Те, що дитина засвоює граматичні форми слова і набуває значний активний словник, дозволяє їй перейти до контекстної мови. Зміст такої мови розкривається в самому контексті, який стає зрозумілим для інших. Щоб мовлення дитини успішно розвивалося, треба забезпечити цілеспрямовану мовленнєву діяльність в таких напрямках:

виділяти певні звукокомплекси (слова) з цілого мовного потоку, який діти постійночують;

здійснювати тонкий фонематичний аналіз кожного звукокомплексу, тобто розрізняти схожі сполучення звуків (фонеми) і слова, наприклад: «та-то», «ба-ба», «хлопчик-м'ячик»;

віднести виділене слово до певного об'єкта (ознаки, дії, зв'язку), тобто розуміти слова;

узагальнювати однорідні предмети (дії, ознаки, відношення) і називати їх тим самим певним словом;

розуміти ціле речення, тобто групу слів, об'єднаних певними граматичними зв'язками; в реченні завжди передана закінчена думка;

засвоїти механізм вимови (артикуляцію);

засвоїти вміння відбирати в кожному окремому випадку потрібні слова і, організовуючи їх у певні граматичні структури, передавати свої думки в зрозумілих іншим людям реченнях [6].

Усі ці складні завдання дитина розв'язує неодноразово і не однаково успішно. Діти засвоюють мову двома шляхами: в повсякденному, природному спілкуванні з навколишніми дорослими і в процесі спеціально організованого педагогами й батьками навчання. Від змісту, характеру і методів такого природного і спеціального навчання залежить розвиток мовлення дитини в кожний період її життя.

Молодший шкільний вік характеризується значними якісними змінами, які відбуваються в розвитку пам'яті дитини. За даними дослідження П.Зінченка, А.Смірнова та ін., при цілеспрямованій роботі учителя у молодших школярів поступово змінюються способи запам'ятовування. Більшість першокласників просто повторюють кожне слово, яке необхідно запам'ятати. У 3 класі більшість дітей повторюють слова групами. Деякі з них групують слова за загальними ознаками. Окремі учні 4 класу при запам'ятовуванні використовують семантичну обробку матеріалу, логічні висновки для реконструювання подій. Здійснюючи індивідуальний підхід, учитель може стимулювати окремих учнів створювати «розумовий образ», який відрізняється яскравістю і краще запам'ятовується. Можна навчити

найбільш розвинених учнів 4 класу прийому відшукування інформації у пам'яті, створювати різноманітні сценарії для збереження запам'ятованого.

У молодшому шкільному віці значно підвищується здатність заучувати й відтворювати. Зростає продуктивність запам'ятовування навчального матеріалу. В учнів другого класу запам'ятовування конкретного матеріалу збільшується на 28%, абстрактного — на 68%, емоційного — на 35%. Обсяг запам'ятовування за однаковий проміжок часу однакового матеріалу з віком і навчанням молодших школярів теж зростає. Якщо прийняти обсяг запам'ятовування першокласника за 100 балів, то він виразиться в учня 2-3 класів 163 балами [6].

В учнів 2-3 класів зростає міцність запам'ятовування. У молодших школярів інтенсивно розвивається точність запам'ятовування тексту. Учні 3 класу в середньому в 2,4 рази точніше запам'ятовують текст порівняно з учнями 1 класу і в 1,5 рази точніше, ніж учні 2 класу [12].

З віком у молодших школярів підвищується точність впізнавання запам'ятованих об'єктів. Найбільший діапазон відмінностей у впізнаванні спостерігаються у першокласників, а в учнів третіх класів він значно звужується (у 4-5 разів). Дівчата початкових класів дещо точніше впізнають об'єкти, ніж хлопчики цього віку. Відбуваються й якісні зміни у процесах впізнавання. Першокласники, впізнаючи об'єкти, більше спираються на їх загальні ознаки, а третьокласники детальніше аналізують, виділяють у них більш специфічні видові й індивідуальні ознаки.

Розвиток пам'яті молодших школярів полягає в зміні співвідношення мимовільного й довільного запам'ятовування (у бік зростання ролі довільного), образної і словесно-логічної пам'яті. У молодшому шкільному віці особливо інтенсивно розвивається словесно-логічна пам'ять. Цей розвиток обумовлений мовленням учнів у зв'язку із засвоєнням учнями навчальної програми. Згадані автори підкреслюють, що запам'ятовування першокласників недостатньо цілеспрямоване. Лише у третьокласників

зростає цілеспрямованість, а заучування набуває мотивованого характеру [49].

На розвиток пам'яті у молодших школярів впливають не тільки притаманні тенденції у вікових закономірностях пам'яті, а й методи і способи роботи учителя, змістовна і структурна побудова підручників, навчальних посібників. Чітке структурування учбового матеріалу на уроці, системність в організації навчальної діяльності учнів, послідовність інформаційного матеріалу, логіка його викладу на уроці суттєво впливає на розвиток пам'яті у молодших школярів.

Основна тенденція в розвитку уяви молодших школярів полягає в переходах від переважно репродуктивних її форм до творчої переробки уявлень, від простого їх комбінування до логічно обґрунтованої побудови нових образів. Розвитку репродуктивної уяви у дітей молодшого шкільного віку важливо надавати особливої уваги. На думку деяких психологів, якщо не розвивати відтворювальну уяву у молодшому шкільному віці, то це неминуче призведе до гальмування художнього сприймання не тільки у цьому віці, а й на наступних етапах розвитку особистості.

Засвоєння молодшими школярами змісту прочитаних оповідань, розв'язування ними математичних задач, розуміння природних явищ, історичних подій потребує створення нових образів. Учні справляються з такими завданнями в роботі над текстом (наприклад, складання заголовків до його частини) тільки тоді, коли вони уявляють собі ті події, про які йдеться. Створення таких уявлень допомагає учням зрозуміти зміст тексту, узагальнити в коротких назвах його окремі частини і краще його запам'ятати. У процесі навчання здійснюється розвиток в учнів пізнавальних інтелектуальних процесів, який характеризується кількісними та якісними їх змінами. Вони виявляються зокрема в розвитку сприймання. Кількісні зміни полягають у зростанні швидкості перебігу процесу сприймання, у збільшенні числа сприйнятих об'єктів, розширенні обсягу їх запам'ятовування тощо. Якісні зміни являють собою певні перетворення структури сприймання,

виникнення нових його особливостей, які знаменують собою піднесення його пізнавальної ефективності. [40].

У молодших школярів сприймання стає більш довільним, цілеспрямованим і категорійним процесом. Сприймаючи нові для них предмети і явища, учні прагнуть відносити їх до певної категорії об'єктів. Особливості сприймання молодших школярів виявляються у виконанні завдань на вибір об'єктів з певної їх сукупності. Вибираючи предмети, вони орієнтуються здебільшого на їх колір та форму. В одних випадках за характерну ознаку предмета вони беруть форму, а в інших — колір. Чим старші учні початкових класів, тим більша роль у їх сприйманні належить формі. Зростає і точність розрізнення форм предметів.

В учнів 3-х класів удосконалюється робота аналізатора, підвищується їх чутливість до різних властивостей предметів. Точність розрізнення кольорів і кольорових відтінків, наприклад, збільшується на 45% порівняно з учнями перших класів. Про удосконалення в молодших школярів розрізнення кольорів свідчать дані виконання ними завдань на їх диференціацію та вибір. Дівчатка краще диференціюють предмети за кольором, ніж хлопчики. Під впливом навчання удосконалюється диференціація кольорів як у хлопчиків, так і у дівчаток. У дітей збільшується кількість слів, якими вони означають кольори та їх відтінки (блідо-рожевий, світло-зелений тощо). Розвивається здатність диференціювати відтінки освітленості об'єктів. В учнів третіх класів вона зростає майже вдвічі порівняно з першокласниками.

Фонетичний слух у молодших школярів швидко розвивається під впливом систематичної роботи на уроках читання, письма і усного мовлення. Належна увага вчителів до розвитку в учнів слуху сприяє успішному оволодінню ними читанням і письмом, запобіганню помилкам у звуковому аналізі слів та їх писемному відтворенні [40].

У процесі навчання у школярів розвивається сприймання форм предметів. При цьому в сприйманні першокласників часто форма предметів чітко не виділяється. Також розвивається сприймання простору. Так,

першокласники правильно визначають місце предметів (праворуч, попереду, позаду тощо), осмислено сприймають предмети, які знаходяться справа-зліва, попереду-позаду від іншої людини, правильно називають праву і ліву руку людини, яка стоїть навпроти нього. Учні 1-2 класів здатні визначити просторові співвідношення різних предметів, якщо поставлене перед ними завдання має конкретний, наочний характер. Якщо ж даються завдання визначити просторові співвідношення поза наочною ситуацією, то чимало учнів 1-2 класів не можуть правильно його виконати.

Основним джерелом емоцій у молодших школярів є учбова та ігрова діяльність. Формуванню почуттів сприяють успіхи і невдачі в учінні, взаємини з ровесниками і батьками, читання художньої літератури, сприймання телепередач, кінофільмів, інтелектуальні ігри. Л.Виготський відмічав, що вже 6—7-літні діти досить добре усвідомлюють свої переживання, зумовлені оцінкою дорослих. До емоційної сфери молодших школярів належать переживання нового, здивування, сумніву, радощів пізнання, які стають основою формування пізнавальних інтересів, допитливості учнів. Групові заняття та ігри сприяють розвитку в учнів моральних почуттів і формуванню рис характеру.

Для молодших школярів загалом характерний життєрадісний, бадьорий настрій. Причиною афективних станів, які іноді бувають у них, є розходження між домаганнями і можливостями задовольнити їх прагнення домогтися високих оцінок своїх якостей і дійсним ставленням ровесників до нього. У такій ситуації він може виявити грубість, запальність, забіякуватість та інші форми емоційної нестійкості. Якщо вчитель і батьки залишають ці випадки без уваги, то вони можуть призвести до ізоляції дитини в колективі, формування в неї негативних рис характеру [18].

У першому класі спілкування з ровесниками та старшими дітьми, роль учителя у вихованні моральних почуттів особливо важлива. Провідна роль його зберігається і на наступних етапах навчання учнів, але поряд з цим

зростає й значення як фактора формування в учнів моральних почуттів, зокрема почуття дружби, товариськості, обов'язку, гуманності.

У молодшому шкільному віці розвивається почуття симпатії. Воно відіграє важливу роль в утворенні малих груп та позакласних об'єднань.

На емоційний стан молодших школярів впливають взаємини у сім'ї та жорстоке ставлення батьків до дитини (відмовлення у задоволенні потреб дитини, яке супроводжується сильною неприязню; зайва холодність батьків, нездатність їх відповісти на спроби дитини спілкуватись з батьками; прилюдне приниження дитини; загроза застосовувати фізичне насилля, яка викликає страх у дитини; заборона спілкуватись з ровесниками чи брати участь у родинних заходах тощо) [64].

Помітних успіхів досягають молодші школярі в набуванні здатності здійснювати цілеспрямовані дії, долати при цьому зовнішні та внутрішні труднощі. Формуванню їх вольових якостей сприяє передусім шкільне навчання, яке вимагає від учнів усвідомлення й виконання обов'язкових завдань, підпорядкування їм своєї активності, довільного регулювання поведінки, вміння активно керувати своєю увагою, слухати, думати, запам'ятовувати, узгоджувати свої потреби з вимогами вчителя.

Виховувати волю дитини означає організовувати її діяльність, навчати розумної поведінки, тренувати в хороших вчинках; формувати здатність до інтенсивної й систематичної роботи, до переборення труднощів у житті і праці; виробляти звичку завжди бути енергійною, рішучою, наполегливою людиною; прищеплювати вміння підпорядковувати свою діяльність свідомо поставленим цілям, переборюючи сторонні бажання, страх, лінощі тощо.

Підвищена емоційна збудливість негативно впливає на вольові якості. Для деяких молодших школярів характерна нестримність бажань, мінливість настрою, яким вони не можуть керувати. Негативно позначається на формуванні вольових рис характеру молодших школярів прагнення наслідувати інших. Моральні критерії у молодших школярів ще не досить визріли, і тому їм потрібна допомога вчителя та батьків.

1.4. Стилі педагогічного спілкування та їх характеристика

Однією з найважливіших вимог, що пред'являє педагогічна професія до особистості вчителя, є чіткість його соціальної та професійної позиції.

Позиція педагога - це система інтелектуального та емоційно-оцінного ставлення до світу, педагогічної дійсності та педагогічної діяльності.

Соціальна та професійна позиція педагога не можуть не відбитись на стилі його педагогічного спілкування, під яким розуміються індивідуально-типологічні особливості взаємодії педагога з учнями. Саме тому стиль педагогічного спілкування розглядається в тісному зв'язку із загальним стилем педагогічної діяльності. У стилі педагогічного спілкування знаходять вираження особливості комунікативних можливостей педагога; сформований характер взаємин педагога й вихованців; творча індивідуальність педагога; особливості учнів. Стиль спілкування неминуче відбиває загальну й педагогічну культуру вчителя та його професіоналізм.

Перше експериментальне психологічне дослідження стилів поведінки було проведено в 1938 році німецьким психологом Куртом Левіном. У цьому ж дослідженні була введена класифікація стилів керівництва, що прийнято використовувати й у наші дні: авторитарний, демократичний, нейтральний (потуральний). При авторитарному стилі спілкування педагог одноосібно вирішує всі питання, що стосуються життєдіяльності як класного колективу, так і кожного учня. Виходячи з власних установок, він визначає положення й цілі взаємодії, суб'єктивно оцінює результати діяльності. Учні не беруть участі в обговоренні проблем, що мають до них пряме відношення, а їхня ініціатива оцінюється негативно й відкидається. Авторитарний стиль спілкування реалізується за допомогою тактики дидакту й опіки, протидія учнів владному тиску педагога найчастіше призводить до виникнення стійких конфліктних ситуацій.

Педагоги, які дотримуються цього стилю спілкування, не

дозволяють учням виявляти самостійність та ініціативу. Їх відрізняє нерозуміння учнів, неадекватність оцінок. Зовнішні показники успішності діяльності авторитарних педагогів найчастіше позитивні. Але соціально-психологічна атмосфера в таких групах, як правило, неблагополучна.

Авторитарний стиль спілкування породжує неадекватну самооцінку учнів, прищеплює культ сили, викликає неадекватний рівень домагань у спілкуванні з оточуючими людьми.

Нейтральний (потуральний) стиль спілкування характеризується прагненням педагога мінімально включатись у діяльність, що розуміється як зняття із себе відповідальності за її результати. Такі педагоги формально виконують свої функціональні обов'язки. Потуральний стиль спілкування реалізує тактику невтручання, основу якої складають байдужість і незацікавленість проблемами учнів.

Альтернативою авторитарному та нейтральному стилям спілкування є демократичний стиль спілкування.

При такому стилі спілкування педагог орієнтований на підвищення ролі учня у взаємодії, на залучення кожного до рішення загальних справ. Основна особливість цього стилю - взаємосприйняття та взаємоорієнтація. У результаті відкритого й вільного обговорення виникаючих проблем учні разом із педагогом приходять до того чи іншого рішення.

Для педагогів, які дотримуються цього стилю, характерні активно-позитивне ставлення до учнів, адекватна оцінка їхніх можливостей, успіхів і невдач. Їм властиві глибоке розуміння учнів, цілей і мотивів їхньої поведінки, уміння прогнозувати розвиток їх особистості.

За зовнішніми показниками своєї діяльності педагоги демократичного стилю спілкування уступають своїм авторитарним колегам. Але соціально-психологічна атмосфера в їхніх групах завжди більш благополучна. Міжособистісні відносини в них відрізняються довірою та високою вимогливістю до себе й інших. При демократичному стилі спілкування педагог стимулює учнів до творчості, ініціативи, організує умови для

самореалізації, що створює можливості для взаємної персоналізації педагога й учнів.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1

Проблема адаптації дітей 6-7 річного віку до школи, до навчально-виховного процесу одна із найважливіших проблем дитячої і педагогічної психології, як і проблема психологічної готовності до шкільного навчання.

Від їх вирішення залежить як побудова оптимальної програми виховання і навчання дошкільників, так і формування навчальної діяльності у учнів молодших класів.

Питання адаптації дитини до школи широко вивчав і висвітлював в своїх роботах Л.С. Виготський. Його концепцію розвивали вітчизняні психологи Б.Г. Ананьєв, Д.Б. Ельконін, А.Н. Леонтьєв. Прояви поведінки психогенної шкільної дезадаптації (ПШД) описують та пояснюють причини їх виникнення психологи Л.С. Славіна, В.Є Каган, А.Л. Венгер, Е.В. Новикова. Вагомі наукові доробки з питань адаптації дитини до школи мають співробітники Інституту психології імені Г.С. Костюка Академії Педагогічних наук України. Інститутом видається серія „Психологічний інструментарій”, зокрема вийшли в світ збірники „Готовність дитини до навчання” (2003 р.), „Адаптація дитини до школи „ (2003 р.), „Готовність дитини до школи” (2004 р.). Психічна адаптація - це процес взаємодії особистості із середовищем, при якому особистість повинна враховувати особливості середовища і активно впливати на нього, щоб забезпечити задоволення своїх основних потреб і реалізацію значимих ланцюгів. Процес адаптації передбачає взаємопов’язаність і взаємообумовленість зусиль і учнів, і педагогів. Шкільне навчання ставить перед дитиною нові, серйозні вимоги, виконання яких стосується не лише знань, умінь, навичок, а й рис її особистості. Бурхлива енергія робить нерідко імпульсивною його

поведінку. Але це не означає, що вікові особливості дитини не зазнають впливу педагога. При достатньому інтересі до праці і вимогливості вчителя молодший школяр стає досить стриманим, дисциплінованим, здатним тривалий час зосередитись на виконанні завдання. Але його енергії і потреби в рухах треба давати розумний вихід: активні і різноманітні заняття на уроках, проведення фізкультхвилин, динамічні паузи під час перерви на повітрі все сприяє тому, щоб учень з найбільшою ефективністю засвоював знання з найменшими втратами для свого організму. Завдання перших тижнів навчання в школі - знайти підхід до кожної дитини, нейтралізувати небажані вияви темпераменту, грамотно керувати емоційним станом дитини.

Характерною

особливістю дітей молодшого шкільного віку є достатній розвиток першої сигнальної системи, здатність дитини сприймати все коректно, наочно. Тому наочний матеріал діти сприймають дуже добре. Разом з тим продовжує розвиватись і друга сигнальна система. Соціальна та професійна позиція педагога не можуть не відбитись на стилі його педагогічного спілкування, під яким розуміються індивідуально-типологічні особливості взаємодії педагога з учнями. Саме тому стиль педагогічного спілкування розглядається в тісному зв'язку із загальним стилем педагогічної діяльності. У стилі педагогічного спілкування знаходять вираження особливості комунікативних можливостей педагога; сформований характер взаємин педагога й вихованців; творча індивідуальність педагога; особливості учнів. Стиль спілкування неминуче відбиває загальну й педагогічну культуру вчителя та його професіоналізм.

Вплив оцінки вчителя на розвиток учнів здійснюється в 2-х напрямках: а) орієнтуючому, тобто такому, який впливає на розумову роботу школяра, сприяє усвідомленню ним досягнутого рівня засвоєного матеріалу; б) стимулюючому - такому, що впливає через переживання успіху і неуспіху на афективно-вольову

сферу учня, на формування його рівня домагань, намірів. Становлення самооцінки залежить не тільки від успішності дитини і особливостей спілкування з учителем, а й від сімейного виховання.

Під впливом оцінки дорослих у дитини формується тип мотивації поведінки і діяльності, виробляється настанова на досягнення успіху або уникнення невдач.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ВПЛИВУ ОСОБИСТОСТІ ПЕРШОЇ ВЧИТЕЛЬКИ НА АДАПТОВАНІСТЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ДО НАВЧАННЯ.

2.1 Організація дослідження

Для виконання поставлених задач було проведено ряд досліджень. Всі методики, тестування проводилися на базі середніх шкіл Криничанського району Дніпропетровської області. У дослідженні приймали участь 4 вчителів (жінки) початкової школи педагогічний стаж котрих складав близько 15-20 років та їх 80 учнів 2-х класів (ми позначили їх умовно 2А, 2Б, 2В, 2Г), 7-8 років. Було проведено ряд досліджень, а саме: для виявлення рівня адаптації молодших школярів ми провели Тест «Сходинки» В.Г. Щур; Тест «Малюнок школи» Е.Ю. Бруннера; Тест шкільної тривожності Філіпса та Тест Н.Г. Лусканової „Рівень шкільної мотивації і адаптації»; для визначення стилю викладання: Тест М. Люшера; Тест «Психологічний портрет вчителя» Г.В. Резапкіна.

Гіпотезою дослідження є припущення про те, що авторитарний стиль викладання має негативний вплив на рівень успішної адаптації учнів молодшої школи. Стиль викладання виступає в даному дослідженні незалежною змінною, дитяча тривожність та дезадаптація – залежною змінною. Визначивши стиль викладання кожного з вчителів та рівень тривожності та адаптації їх класів, як залежної змінної, ми порівнюємо чи дійсно є різниця між рівнем адаптації в класах з демократичним стилем викладання та авторитарним.



Рис.2.2.1 Статеві особливості учасників дослідження

2.2 Методики дослідження

Тест «Сходинки» В.Г. Щур

Дана методика використовується для виявлення системи уявлень дитини про те, як вона сама себе оцінює, як, на її думку, її оцінює мама, вчитель, найкращий товариш та як співвідносяться ці уявлення між собою.

Обладнання: ручка, лист для відповідей, опитувальник тесту, схема «сходинки».

Процедура дослідження: методика проводиться індивідуально. Процедура дослідження – це бесіда з дитиною з використанням певної шкали оцінок, на котрій вона сама розміщує себе та уявно визначає те місце, куди її поставлять інші люди.

Дана методика була обрана нами для дослідження рівня самооцінки учнів молодшої школи.

Тест Люшера

Тест М. Люшера заснований на припущенні про те, що вибір кольору відображає нерідко спрямованість випробуваного на певну діяльність, настрій, функціональний стан і найстійкіші риси особистості.

Зарубіжні психологи застосовують іноді тест М. Люшера з метою профорієнтації при підборі кадрів, комплектуванні виробничих колективів, в етнічних, геронтологічних дослідженнях, при рекомендаціях з вибору шлюбних партнерів. Значення квітів у їх психологічної інтерпретації визначалися у ході різнобічного обстеження численного контингенту різних піддослідних.

Характеристика квітів включає в себе 4 основних і 4 додаткових кольори.

Основні кольори: 1) синій - символізує спокій, задоволеність; 2) синьо-зелений - почуття впевненості, наполегливість, іноді впертість; 3) оранжево-червоний - символізує силу вольового зусилля, агресивність, наступальні тенденції, порушення; 4) світло-жовтий - активність, прагнення до спілкування, експансивність, веселість. При відсутності конфлікту в оптимальному стані основні кольори повинні займати переважно перші п'ять позицій.

Додаткові кольори:

5) фіолетовий; 6) коричневий; 7) чорний; 8) нульовий. Символізує негативні тенденції: тривожність, стрес, переживання страху, гніву. Значення цих кольорів в найбільшій мірі визначається їх взаємним розташуванням по позиціях, що буде показано нижче.

Інструкція: «Перед Вами кольорова карта. Тепер виберіть з восьми кольорів той, який вам більше подобається. При виборі кольору переконливе прохання: не намагайтеся його співвіднести з улюбленим кольором в одязі, кольором очей і т.п. Ви повинні виділити найбільш приємний колір з восьми і записати його номер, під яким він знаходиться. Потім з решти семи кольорів, крім того, який ви обрали виберіть найбільш приємний і запишіть його номер. Повторіть процедуру. Переверніть лист. Через 2-3 хвилини кольорова картина знову вивішується на дошку. Тепер, діти, виконайте те ж саме, тільки не намагайтеся згадати порядок запису квітів на першому виборі і свідомо не намагайтеся змінити попередній порядок. Ви повинні вибирати кольори наче вперше ».

Перший вибір характеризує бажане за дійсне, другий - дійсне. У результаті тестування одержуємо вісім позицій:

Перша і друга - явна перевага;

Третя і четверта - перевага

П'ята і шоста - байдужість до кольору

Сьома і восьма - антипатія до кольору

На підставі аналізу більше 36 000 результатів досліджень М. Люшер дав зразкову характеристику обраних позицій: *1-а позиція* відображає засоби досягнення мети; *2-а позиція* показує мету, до якої прагне випробуваний; *3-я і 4-а позиції* характеризують перевагу кольору і відображають відчуття випробуваним щирої ситуації, в якій він знаходиться, або ж образ дій, який йому підказує ситуація;

5-а і 6-а позиції характеризують байдужість до кольору, нейтральне до нього ставлення. Вони як би свідчать, що випробуваний не зв'язує свій стан, настрій, мотиви з даними кольорами. Однак у певній ситуації ця позиція може містити резервну трактування кольору, наприклад, синій колір відкладається тимчасово як невідповідний у даній ситуації; *7-а і 8-а позиції* характеризують негативне ставлення до кольору, прагнення придушити яку-небудь потребу, мотив, настрій, що відображаються зі своїм кольором.

Тест «Малюнок школи» Е.Ю. Бруннер

Дана методика дозволяє визначити відношення дитини до школи та рівень шкільної тривожності.

Обладнання: аркуш паперу формату А4, кольорові олівці.

Методика проведення: бесіда, уточнюючі питання щодо намальованого, коментарі записуються на зворотній стороні аркуша.

Порядок дослідження: учням роздаються аркуші паперу та кольорові олівці. Потім дається інструкція: «На цьому аркуші паперу намалюйте школу».

Тест шкільної тривожності Філіпса

Використаний у дослідженні тест шкільної тривожності Філіпса призначений для вивчення рівня і характеру тривожності, пов'язаної зі шкільним життям молодших школярів.

Перевагою при виборі саме цієї методики став той факт, що вона дає можливість більш глибоко і суттєво діагностувати не лише загальну тривожність дитини в стінах школи, а й такі фактори:

- переживання соціального стресу;
- фрустрація потреби у досягненні успіху;
- страх самовираження;
- страх ситуації перевірки знань;
- страх не відповідати очікуванням оточуючих;
- низький фізіологічний опір стресу;
- проблеми і страхи у відносинах із учителями.

Тест складається з 58 питань, що пропонуються учням в письмовому вигляді. На кожне питання потрібно однозначно відповісти „Так” чи „Ні”.

Тест «Психологічний портрет вчителя» Г.В. Резапкіна.

Дана методика дозволяє побудувати «портрет» вчителя та визначити стиль викладання за наступними шкалами: пріоритетні цінності, психоемоційний стан, самооцінка, стиль викладання, рівень суб'єктивного контроль.

Перевагою при виборі даної методики став факт наявності шкали «стиль викладання», за допомогою якої ми можемо більш точно визначити стиль викладання кожного досліджуваного вчителя.

Тест Н.Г. Лусканової „Рівень шкільної мотивації і адаптації”

Спосіб оцінки рівня шкільної адаптації та мотивації учнів початкових

класів Н. Г. Лусканової. Методика включає в себе коротку анкету з трьома варіантами відповіді в кожному питанні. Відповідно, було встановлено п'ять основних рівнів шкільної адаптації.

Перший рівень. 25-30 балів - високий рівень шкільної адаптації, навчальної активності.

Другий рівень. 20-24 бали - хороша шкільна адаптація.

Третій рівень. 15-19 балів - позитивне ставлення до школи, але школа приваблює таких дітей пізнавальної діяльністю.

Четвертий рівень. 10-14 балів - низька шкільна адаптація.

П'ятий рівень. Нижче 10 балів - негативне ставлення до школи, шкільна дезадаптація.

Дана анкета може бути використана при індивідуальному обстеженні дитини, а також може застосовуватися для групової діагностики.

Нами була обрана методика Н.Г. Лусканової „Рівень шкільної мотивації і адаптації” для повного виявлення рівня шкільної адаптації молодших школярів.

2.3 Аналіз результатів дослідження: кількісні та якісні показники.

Для виконання поставлених задач було проведено ряд досліджень, а саме: для виявлення рівня адаптації молодших школярів ми провели Тест «Сходинок» В.Г. Щур; Тест «Малюнок школи» Е.Ю. Бруннера; Тест шкільної тривожності Філіпса та Тест Н.Г. Лусканової „Рівень шкільної мотивації і адаптації». В даному дослідженні приймали участь чотири класи по 20 дітей віком 7-8 років у кожному: 2А, 2Б, 2В, 2Г.

Аналіз дослідження «Сходинок»

При проведенні методики «Сходинок» направлену на визначення рівня самооцінки, ми використовували аркуші з зображенням сходинок на які учням потрібно було розмістити себе, та куди б на їх думку їх розмістили інші люди. На найвищі сходинок себе розташовували діти з високою

самооцінкою, а на найнижчі з низькою. Нами було виявлено, що у дітей 2А та 2Б класів рівень самооцінки вищий ніж у 2В та 2Г класу про це свідчать нижче наведені таблиці.

Таблиця 2.2.1

Рівень самооцінки за методикою «Сходишки»

	Високий рівень	%	Середній рівень	%	Низький рівень	%
2А	10	50%	7	35%	3	15%
2Б	10	50%	5	25%	5	25%
2В	4	20%	9	45%	7	35%
2Г	6	30%	6	30%	8	40%

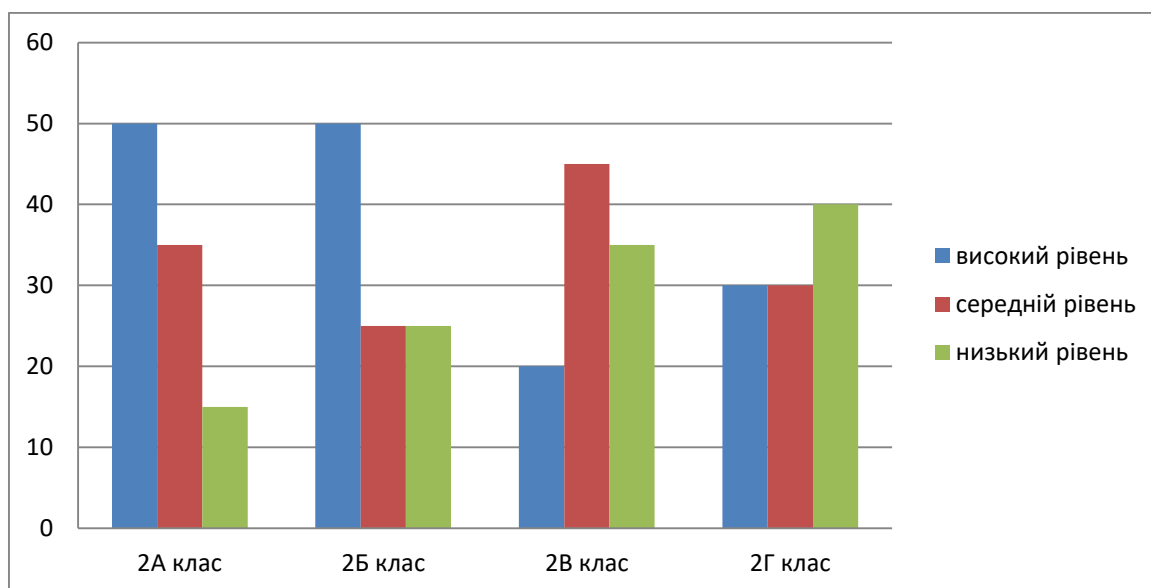


Рис.2.2.2. Рівень самооцінки за методикою «сходишки»

Перш за все треба звертати увагу, на який щабель дитина сама себе поставила. Вважається нормою, якщо діти цієї вікової категорії ставлять себе на щабелі «кращі» і навіть «найкращі» діти. В будь-якому випадку це мають бути верхні щабелі, оскільки положення на нижніх щабелях (а тим більше на найнижчих щабелях) говорить не лише про неадекватну оцінку, а і про негативне відношення до себе, невпевненості у власних силах. Це дуже серйозні порушення структури особистості, що може призвести до депресії, неврозів та асоціального у дітей. Як правило, це пов'язано з байдужим ставленням до дітей, відштовхуванням або суворим авторитарним вихованням, при якому знижується самооцінка і сама дитина приходить до висновку, що її люблять лише за гарну поведінку. Оскільки діти не можуть бути хорошими постійно і тим більше не можуть відповідати всім очікуванням дорослих, виконувати всі їх вимоги, то, відповідно, в таких умовах діти починають сумніватися у собі, у своїх силах та батьківській любові. Також не впевнені у собі та батьківській любові діти, яким взагалі не займаються вдома. Таким чином, ми бачимо, що нехтування дитиною, як і авторитаризм, постійна опіка та контроль, приводять до схожих результатів.

Аналіз методики «Малюнок школи».

Для визначення відношення дітей до школи та рівня тривожності нами була проведена методика «малюнок школи». Методика проведення: бесіда, уточнюючі питання щодо намальованого, коментарі записуються на зворотній стороні аркуша. Порядок дослідження: учням роздаються аркуші паперу та кольорові олівці. Потім надається інструкція: «На цьому аркуші паперу намалюйте школу». За даними дослідження нами були отримані такі

результати:

Таблиця 2.2.2.

Рівень тривожності та відношення до школи за методикою «Малюнок школи»

	Високий	%	Середній	%	Низький	%
--	---------	---	----------	---	---------	---

	рівень		рівень		рівень	
2А	11	55%	8	40%	1	5%
2Б	5	25%	12	60%	3	15%
2В	1	5%	12	60%	7	35%
2Г	2	10%	14	70%	4	20%

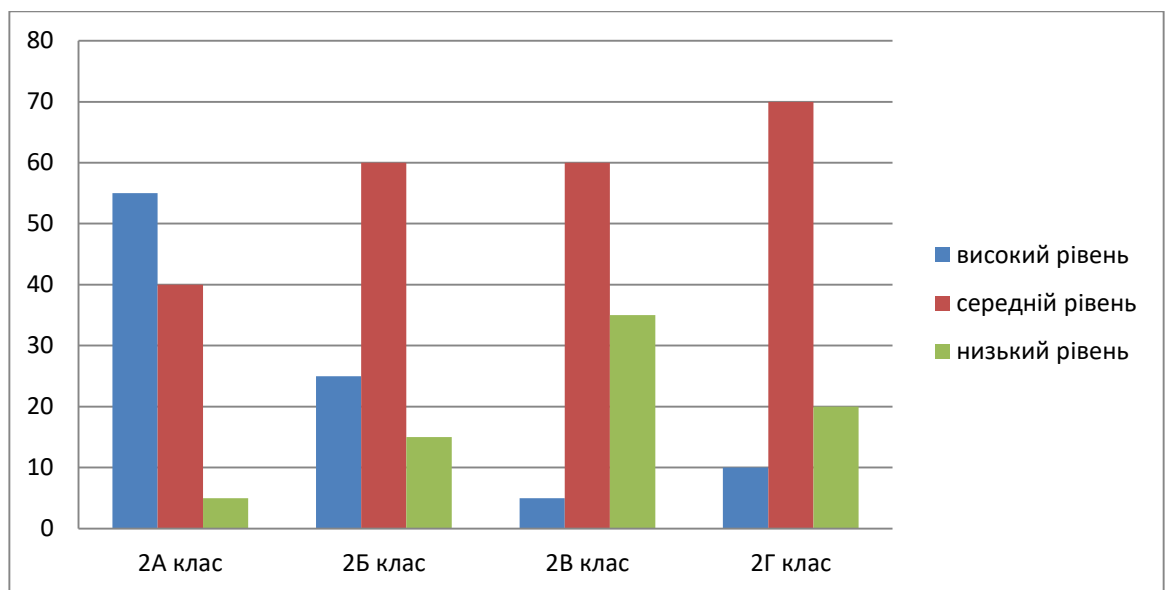


Рис.2.2.3. Рівень тривожності та відношення до школи за методикою «Малюнок школи»

Аналізуючи результати тесту «Малюнок школи», було виявлено, що в учнів 2А класу емоційно благополучне відношення до школи та навчання, і лише в 1 досліджуваного виявлено деяку тривогу щодо шкільного навчання як незнайомої для нього ситуації.

Серед учнів 2Б також було виявлено емоційно благополучне відношення до школи та навчання, і лише у 3 осіб виявлену деяку тривогу.

У 2В та 2Г класах класів було виявлено більше показників тривоги щодо шкільного навчання, особливо ці показники (1бал) спостерігалися у 7 та 3-х осіб.

На основі отриманих даних можна зробити висновки, що в учнів 2А та 2Б класу склалося дійсно емоційно благополучне відношення до школи та навчання, в учнів 2В та 2Г класів спостерігається тривога щодо шкільного навчання.

Аналіз Тесту шкільної тривожності Філіпса

Перевагою при виборі саме цієї методики став той факт, що вона дає можливість більш глибоко і суттєво діагностувати рівень тривожності, пов'язаної зі шкільним життям молодших школярів.

Тест складається з 58 питань, що пропонуються учням в письмовому вигляді. На кожне питання потрібно однозначно відповісти „Так” чи „Ні”. За даною методикою ми отримали наступні результати: Таблиця 2.2.3.

Рівень тривожності за методикою Філіпса «Тесту шкільної тривожності».

	Високий рівень	%	Середній рівень	%	Низький рівень	%
2А	3	15%	12	60%	5	25%
2Б	2	10%	15	75%	3	15%
2В	2	10%	12	60%	6	30%
2Г	3	15%	10	50%	7	35%

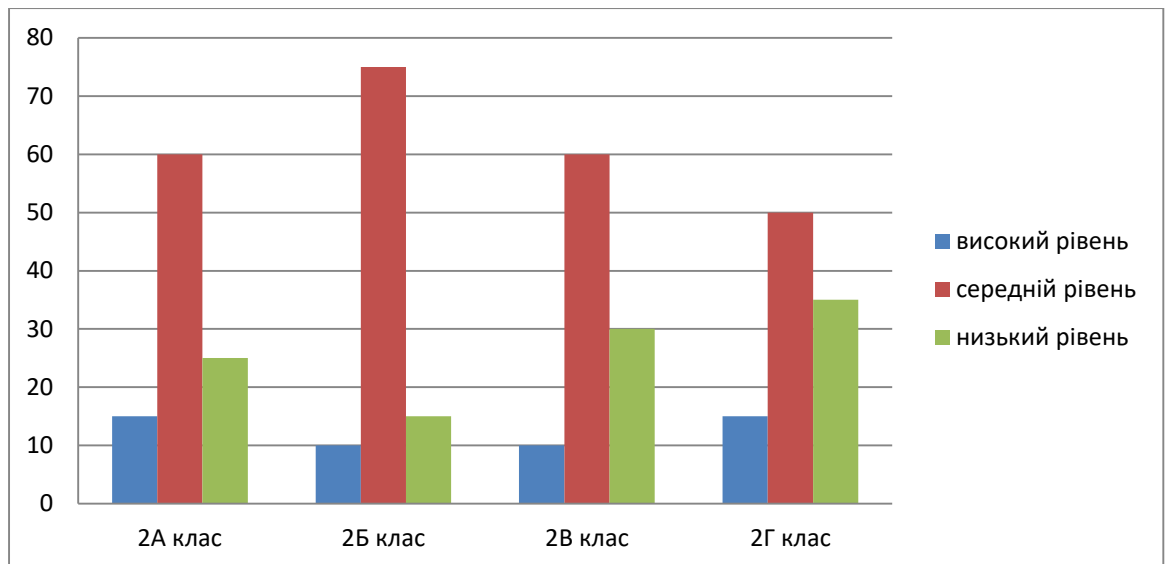


Рис.2.2.4. Рівень тривожності за методикою Філіпса «Тесту шкільної тривожності».

За результатами даного дослідження, можна говорити про те, що у всіх 2-х класах переважає середній рівень тривожності: 2А-60%; 2Б-75%; 2В-60% та у 2Г-50%. Високий рівень спостерігається лише в двох-трьох осіб з класу (10-15%). В учнів, в яких не було виявлено загальної тривожності, проявляється тривожність лише за певними синдромами.

Аналіз методики оцінювання рівня шкільної мотивації і адаптації Н. Г. Лусканової.

Нами була обрана методика Н.Г. Лусканової „Рівень шкільної мотивації і адаптації” для повного виявлення рівня шкільної адаптації молодших школярів.

Методика включає в себе коротку анкету з трьома варіантами відповіді в кожному питанні. Відповідно, було встановлено п'ять основних рівнів шкільної адаптації.

Перший рівень. 25-30 балів - високий рівень шкільної адаптації,

навчальної активності.

Другий рівень. 20-24 бали - хороша шкільна адаптація.

Третій рівень. 15-19 балів - позитивне ставлення до школи, але школа приваблює таких дітей пізнавальної діяльністю.

Четвертий рівень. 10-14 балів - низька шкільна адаптація.

П'ятий рівень. Нижче 10 балів - негативне ставлення до школи, шкільна дезадаптація.

Таблиця 2.2.4.

Рівень адаптації та мотивації за методикою «рівень шкільної мотивації і адаптації» Н. Г. Лусканової.

	Високий рівень	%	Середній рівень	%	Низький рівень	%
2А	9	45%	7	35%	4	20%
2Б	9	45%	8	40%	3	15%
2В	3	15%	8	40%	9	45%
2Г	3	15%	9	45%	8	40%

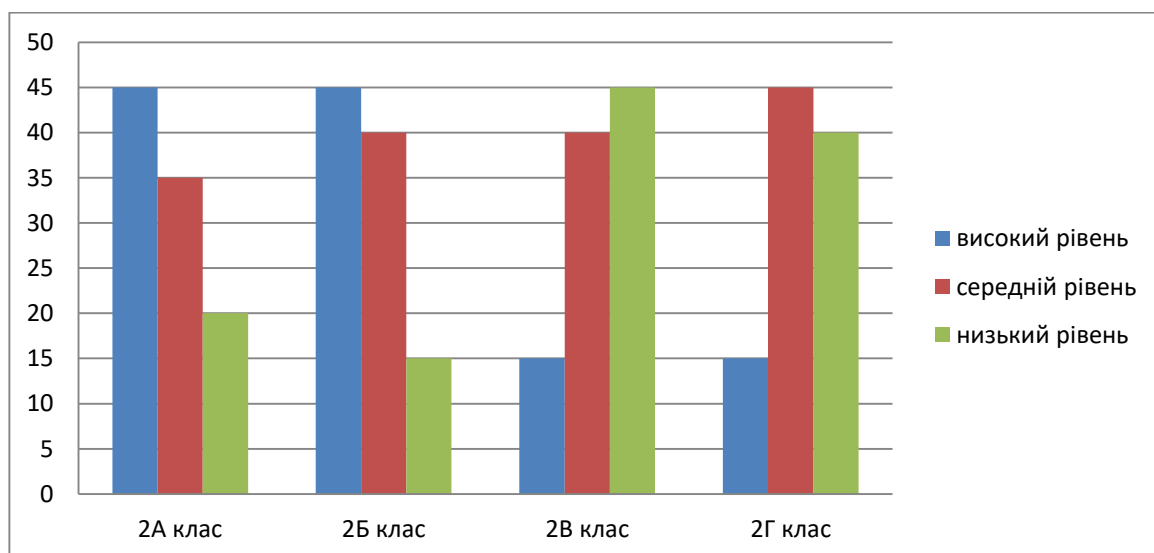


Рис.2.2.5. Рівень адаптації та мотивації за методикою «рівень шкільної мотивації і адаптації» Н. Г. Лусканової.

За даними анкетування в 2А та 2Б класах переважає високий рівень адаптації 45% - діти швидко пристосовуються до різних життєвих умов, успішно навчаються, не мають конфліктів з однокласниками та вчителем. Навпаки у 2В та 2Г класах, у них переважає низький рівень 40% - діти не встигають в навчанні, у них можливі проблеми з однолітками та вчителями. Що до середнього рівня 35-45% - дитина відвідує школу, добре навчається, має задовільні відносини в спілкуванні з оточуючими.

Таблиця 2.2.5.

Зведена таблиця «Рівень адаптації»

	Високий рівень	%	Середній рівень	%	Низький рівень	%
2А	7	35%	9	45%	4	20%
2Б	9	45%	8	40%	3	15%
2В	2	10%	9	45%	9	45%
2Г	3	15%	8	40%	9	45%

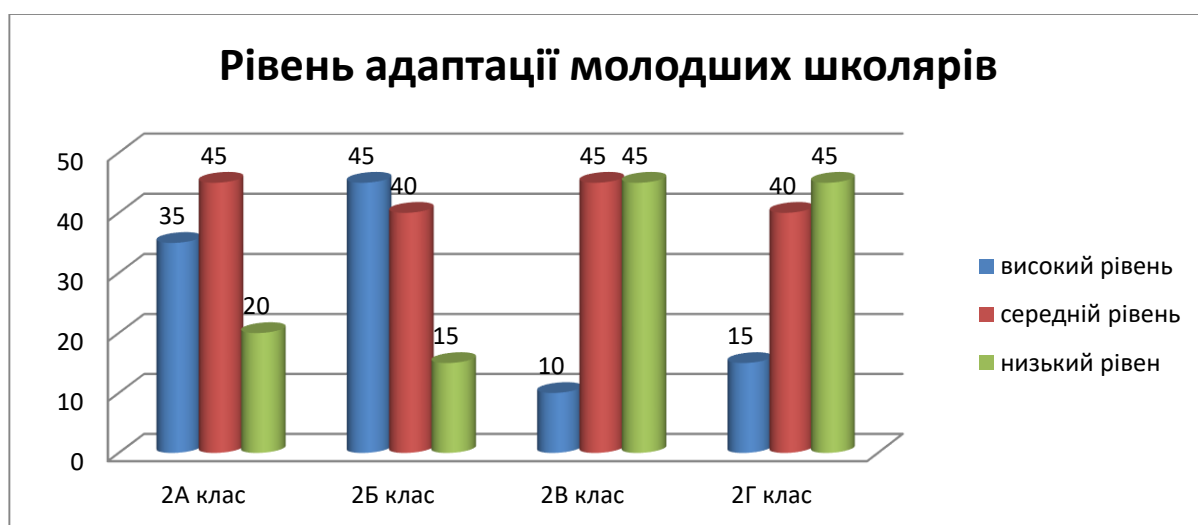


Рис.2.2.6.Рівень адаптації молодших школярів

За даною таблицею та діаграмою, ми можемо сказати, що високий рівень адаптації переважає у 2А та 2Б класах (35%- 45%) - Такі діти швидко пристосовуються до різних життєвих умов, успішно навчаються, не мають конфліктів з однокласниками та вчителем. У дітей з високим рівнем адаптації добре розвинені розумова діяльність, темп психічних процесів, достатній розвиток логічного мислення та інше. Усе це дає змогу добре засвоювати новий матеріал та вдало його використовувати. Навпаки ж у 2В та 2Г класах, у них переважають діти з низьким рівнем адаптації (45%) - Такі діти не встигають в навчанні, у них можливі проблеми з однолітками та вчителями. Причини такого рівня адаптації можуть бути різні: низький рівень розвитку загальних здібностей, високий ступінь емоційної нестійкості, не сформованість мотиваційної сфери, та взаємовідносини з вчителькою. Данні по таблиці в Додатку 5.

Для визначення стилю викладання у вчителів ми використали наступні методики: Тест М. Люшера та Тест «Психологічний портрет вчителя» Г.В. Резапкіна. В дослідженні приймали участь чотири вчителі кожного з досліджуваних класів (2А,2Б,2В,2Г) , педагогічний стаж котрих складав близько 15-20 років.

Восьмикольоровий тест Люшера для вчителів

З метою виявлення емоційної основи поведінки вчителів, а також їх тривожності проведено тестування за методикою М. Люшера.

Вчителям було запропоновано по черзі обрати кольорові картки за уподобанням. Процедура виконували два рази.

За результатами даного тесту було виявлено: невелику тривожність в усіх вчителів, основні кольори були поставлені на 6 (вчителі 2Б;2Г - !) – 7 (вчителі 2А;2В - !!) позиції, ми можемо говорити про відсутність явного конфлікту і оптимальному стані досліджуваної групи педагогів.

Вчителі мають потребу в дії, емоційної залученості, змінах, спілкуванні. Оптимістичність, легке вживання в різні соціальні ролі,

демонстративність, потреба подобатися оточуючим, залежність від впливів середовища, пошуки визнання і прагнення до причетності в міжособистісному взаємодії. Також, з порядку розташування кольорів, ми можемо говорити про виражений вольовий тип реагування, активність позиції, емотивність. Широта інтересів і висока пошукова активність у співдружності з тенденцією до планомірності в прийнятті рішень і діях сприяють ефективній діяльності.

Тест «Психологічний портрет вчителя»

Дана методика дозволяє побудувати «портрет» вчителя та визначити стиль викладання за наступними шкалами: пріоритетні цінності, психоемоційний стан, самооцінка, стиль викладання, рівень суб'єктивного контроль.

Перевагою при виборі даної методики став факт наявності шкали «стиль викладання», за допомогою якої ми можемо більш точно визначити стиль викладання кожного досліджуваного вчителя.

Вчителям кожного з класів були надані бланки для відповідей з 50 питаннями, із запропонованих трьох варіантів відповіді вони повинні були обрати той, котрий точніше за все відбиває їхні думки, почуття, реакції.

Таблиця 2.2.6.

Зведена таблиця визначення стилю викладання за тестом Люшера та «психологічним портретом вчителя»

	Пріоритет . цінності	Психоемоц ійний стан	Самооцін ка	Рівень суб'єктивно го контролю	Тривож ність по Люшеру	Стиль викладан ня
Вчитель 2А класу	1	3	2	1	2	Здемокра тичний
Вчитель 2Б класу	2	2	2	1	1	Здемокра тичний
Вчитель 2В класу	1	3	1	2	2	1авторита рний
Вчитель 2Г класу	1	1	1	2	1	1авторита рний

Визначаючи стиль викладання кожного вчителя, ми враховували такі шкали як: пріоритетні цінності, самооцінку, психоемоційний стан, рівень суб'єктивного контролю та тривожність виявлену за методикою Люшера. Ми можемо сказати, що у вчителів 2А та 2Б класу виявлено демократичний стиль викладання - вчитель на уроках створює сприятливу емоційну обстановку, відповідно, учні почувають себе комфортно. Благополучний емоційний стан дає можливість вчителю не втрачати самовладання в екстремальних ситуаціях і приймати вірні рішення. Емоційна стабільність, працездатність вчителя благотворно впливає на психологічний клімат в школі. Для цього вчителя характерне позитивне само сприйняття, відповідно, на уроках створюється атмосфера живого спілкування. Учня вчитель сприймає як особистість, яка заслуговує на повагу. Він прислуховується до думки учня, заохочує самостійність суджень, враховує не лише успішність, але й особистісні якості учнів. Протилежний

демократичному стилю виявлений у вчителів 2В та 2Г класах – авторитарний, вчитель використовує свої права, не враховуючи думку дітей. Головні методи впливу – наказ, повчання. Для такого вчителя характерна низька задоволеність професією, хоча він може мати репутацію «сильного педагога». Але на його уроках діти почувають себе незатишно, втрачають активність і самостійність, їх самооцінка знижується. Можливі конфліктні ситуації. Авторитарний стиль в чистому виді є стресовою виховною стратегією.

Для підтвердження нашої гіпотези про припущення про те, що авторитарний стиль викладання має негативний вплив на рівень успішної адаптації учнів молодшої школи, ми поділили досліджуваних на дві групи: до першої увійшли 2А та 2Б класи, у котрих класні керівники з демократичним стилем викладання; до другої 2В та 2Г класи, у котрих класні керівники з авторитарним стилем викладання. За допомогою t-критерія Стюдента, направлено на оцінку відмінностей величин середніх та двох вибірок, ми використали дані з основної методики «Рівень шкільної мотивації та адаптації» та отримали дані результати:

Таблиця 2.2.7.

	Група 1(демократичний стиль)	Група 2 (авторитарний стиль)
Середн.	22,2	14,83
t эмп.= 4,3		

Таблиця 2.2.8

Критичні значення

t кр.	
p< 0,05	p< 0,01

Отримане нами $t_{\text{емп.}}=4,3$ знаходиться в зоні значимості, що свідчить про підтвердження гіпотези.

Отже, ми можемо говорити про те що між рівнем адаптації в класах з авторитарним та демократичним стилем викладання є різниця. У вчителів з авторитарним стилем викладання діти менш адаптовані до навчання ніж у вчителів з демократичним. Це говорить, що дійсно авторитарний стиль викладання має негативний вплив на успішну адаптацію молодших школярів до навчання.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2

На підставі проведеного емпіричного дослідження нами була виявлена пряма залежність між психологічним впливом особистості першої вчительки та успішною адаптацією дітей молодшого шкільного віку.

За методикою Тест «Сходінки» В.Г. Щур ми визначили рівень самооцінки дітей молодшої школи, проаналізувавши результати ми можемо сказати, що у 2А класа переважає високий рівень – 50% осіб, середній 35%, низький – 15%, в 2Б також переважає високий рівень – 50% осіб, середній – 25%, 25% - низький ; в 2В класі переважає середній рівень – 45% осіб, високий – 20%, низький – 35%; в 2Г переважає низький рівень – 40%, середній – 30%, високий – 30%. Нами було виявлено, що у дітей 2А та 2Б класів рівень самооцінки вищий ніж у 2В та 2Г класу.

Тест «Малюнок школи» Е.Ю. Бруннера показав, що за шкалою рівня тривожності та відношення до школи в 2А переважає високий рівень – 55%, в 2Б, 2В та 2Г класах – середній 60%, 70%. На основі отриманих даних можна зробити висновки, що в учнів 2А та 2Б класу склалося дійсно емоційно благополучне відношення до школи та навчання, в учнів 2В та 2Г класів спостерігається тривога щодо шкільного навчання.

Проаналізувавши тест шкільної тривожності Філіпса, можна говорити про те, що у всіх 2-х класах переважає середній рівень тривожності: 2А-60%;

2Б-75%; 2В-60% та у 2Г-50%. Високий рівень спостерігається лише в двох-трьох осіб з класу (10-15%). В учнів, в яких не було виявлено загальної тривожності, проявляється тривожність лише за певними синдромами.

Аналіз результатів тесту Н.Г. Лусканової „Рівень шкільної мотивації і адаптації”, було виявлено, в 2А та 2Б класах переважає високий рівень адаптації 45% - діти швидко пристосовуються до різних життєвих умов, успішно навчаються, не мають конфліктів з однокласниками та вчителем. Навпаки у 2В та 2Г класах, у них переважає низький рівень 40% - діти не встигають в навчанні, у них можливі проблеми з однолітками та вчителями. Що до середнього рівня 35-45% - дитина відвідує школу, добре навчається, має задовільні відносини в спілкуванні з оточуючими.

За результатами теста М. Люшера, було виявлено: невелику тривожність в усіх вчителів, основні кольори були поставлені на 6 (вчителі 2Б;2Г - !) – 7 (вчителі 2А;2В - !!) позиції, ми можемо говорити про відсутність явного конфлікту і оптимальному стані досліджуваної групи педагогів.;

Визначаючи стиль викладання кожного вчителя, за допомогою Тесту «Психологічний портрет вчителя» Г.В. Резапкіна, ми враховували такі шкали як: пріоритетні цінності, самооцінку, психоемоційний стан, рівень суб'єктивного контролю та тривожність виявлену за методикою Люшера. Ми можемо сказати, що у вчителів 2А та 2Б класу виявлено демократичний стиль викладання, протилежний демократичному стилю виявлений у вчителів 2В та 2Г класу – авторитарний.

За результатами нашого дослідження можна зробити висновок, учні 2А та 2Б класу мають високий рівень адаптації, оскільки для їх вчителів характерний демократичний стиль викладання. Між учнями та першою вчителькою, спостерігається повна довіра та взаєморозуміння. Вчитель на уроках створює сприятливу емоційну обстановку, відповідно, учні почувають себе комфортно. Благополучний емоційний стан дає можливість вчителю не втрачати самовладання в екстремальних ситуаціях і приймати вірні рішення. Але ці

фактори відсутні у процесі спілкування між вчителями та учнями 2В та 2Г класів, в яких рівень адаптації нижчий ніж у попередніх класах, оскільки для класних керівників характерний авторитарний стиль викладання. Вчитель використовує свої права, не враховуючи думку дітей. Головні методи впливу – наказ, повчання. На його уроках діти почувають себе незатишно, втрачають активність і самостійність, їх самооцінка знижується.

За допомогою t-критерію Стюдента ми підтверджуємо різницю між рівнями адаптації двох груп учнів, в одній з авторитарним стилем викладання в іншій з демократичним. t-критерій знаходиться в зоні значимості, що і є підтвердженням нашої іпoteзи. Авторитарний стиль викладання має негативний вплив на успішну адаптацію учнів.

ВИСНОВКИ

1. Проаналізувавши психолого-педагогічну літературу на тему, психологічний вплив особистості першої вчительки на адаптації молодших школярів до навчання у школі, можна зробити висновок, що існує безліч підходів до розгляду проблеми шкільної адаптації та чинників, що її обумовлюють. Серед останніх відзначають стиль викладання вчителя, особливості виховання дитини в сім'ї, певні особистісні характеристики. Ці питання широко вивчав і висвітлював в своїх роботах Л.С. Виготський. [17]. Його концепцію розвивали вітчизняні психологи Б.Г. Ананьєв[3], Д.Б. Ельконін[86], А.Н. Леонтьєв[47]. Прояви поведінки психогенної шкільної дезадаптації (ПШД) описують та пояснюють причини їх виникнення психологи Л.С. Славіна[45], В.Є Каган[27], А.Л. Венгер[1], Е.В. Новикова[59]. У даній роботі ми приділили увагу розгляду психологічного впливу особистості першої вчительки на успішну адаптацію дітей молодшого шкільного віку.

2. У контексті теми кваліфікаційної (випускної) роботи ми ставили за мету: виявити, вплив стилю викладання особистості першої вчительки на адаптацію до навчання, і визначити можливість її корекції у дітей молодшого шкільного віку. Для досягнення мети та підтвердження гіпотези був поставлений ряд завдань, для яких ми використовували належні методики: Тест «Сходінки» В.Г. Щур; Тест М. Люшера; Тест «Малюнок школи» Е.Ю. Бруннера; Тест шкільної тривожності Філіпса; Тест Н.Г. Лусканової „Рівень шкільної мотивації і адаптації”; Тест «Психологічний портрет вчителя» Г.В. Резапкіна. На основі емпіричного дослідження нами було виявлено серед чотирьох класів у двох класах (2А, 2Б) , високий рівень адаптації, та низький рівень адаптації також у двох класах (2В, 2Г). Також ми визначили стиль викладання кожного з вчителів: у вчителів 2А та 2Б – демократичний стиль викладання, у вчителів 2В та 2Г класів – авторитарний.

3. На основі отриманих даних була виявлена пряма залежність між психологічним впливом особистості першої вчительки та успішною

адаптацією дітей молодшого шкільного віку. За даними методиками було виявлено, що учні 2А та 2Б класу мають високий рівень адаптації, оскільки для їх вчителів характерний демократичний стиль викладання. В учнів 2В та 2Г класу рівень адаптації нижчий ніж у попередніх, оскільки для їх класних керівників властивий авторитарний стиль викладання. Відмінності в рівнях успішної адаптації між учнями двох груп ми бачимо за допомогою t-критерія Стюдента, котрий дорівнює 4,3, який і дозволяє нам говорити, що авторитарний стиль викладання дійсно негативно впливає на успішну адаптацію учнів. А саме, учень для вчителя - об'єкт впливу, а не рівноправний партнер. Вчитель сам приймає рішення, установлює твердий контроль виконання пропонованих вимог, часто використовує свої права без урахування ситуації та думки учнів. Наявність авторитарних тенденцій у стилі викладання не сприяє взаєморозумінню та творчій атмосфері уроку. Учні нерідко втрачають активність, самостійність, їхня самооцінка падає, нерідко призводячи до агресивності як форми психологічного захисту.

4. В результаті дослідження було виявлено, що особистість першої вчительки має суттєвий психологічний вплив на успішну адаптацію молодших школярів. Суттєвий вплив на даний фактор має стиль викладання, а саме авторитарний стиль, та безпосередньо сама особистість першої вчительки.

Гіпотеза дослідження підтверджується, авторитарний стиль викладання дійсно має негативний вплив на рівень успішної адаптації учнів молодшої школи.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- 1 Андросович К. А. Аналіз емпіричного вивчення соціальної адаптації учнів професійно-технічних навчальних закладів [Текст] / К. А. Андросович // Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2015. № 5 (36). С. 42-45
- 2 Андросович К. А. Аналіз результативності програми соціальної адаптації [Текст] / К. А. Андросович // Наука і освіта : наук.-практ. журнал Південного наукового центру НАПН України. – Одеса : Південноукраїнський НПУ ім. К. Д. Ушинського. 2014. № 5 (СХХІІ) С. 112–118.
- 3 Андросович К. А. Аналіз сутності та змісту соціальних аспектів адаптації особистості / К. А. Андросович // Зб. тез міжнар. наук.-практ. конф. «Актуальні тенденції розвитку світової психологічної та педагогічної практики». 26–27 груд. 2014 р. Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2014. С. 39–45.
- 4 Андросович К. А. Особливості соціальної адаптації першокурсників в залежності від соціального статусу [Текст] / К. А. Андросович // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. Луганськ : Ноулідж, 2014. № 3 (35). С. 13–18.
- 5 Баранова Н. Психокорекція агресивності та конфліктності у підлітків. Психолог. 2005. № 36. С. 17-24.
- 6 Бафталовська Н. Я. Агресивна поведінка підлітків. Шкільному психологу усе для роботи. 2010. № 6. С. 9–11.
- 7 Безпалько О. В. Соціальна педагогіка та соціальна робота у сучасному освітологічному просторі / О. В. Безпалько // Освітологічний дискурс. - 2011. - № 1. С. 103-111.
- 8 Басс А., Дарко Е. Опитувальник діагностика стану агресії. URL: <https://vseosvita.ua/library/metodika-diaagnostiki-pokaznikiv-ta-form-agresii-bassadarki-23373.html>

- 9 Бойко І. І. Психологічна адаптація підлітка до нових умов навчання [Текст] / І. І. Бойко // Психологія: зб. наук. пр. К. : НПУ. 1999. Вип. 2. С. 92–96.
- 10 Бовть О.Б. Проблеми психологічної діагностики агресивної поведінки дітей та підлітків. Педагогіка і психологія. 1997. №3. С.22-28.
- 11 Буренніков Ю. А. Фактори адаптації студентів першого курсу до навчання у вищому технічному навчальному закладі [Текст] / Ю. А. Буренніков, І. В. Хом'юк // Вісник Вінницького політехнічного інституту. – 2007. № 3. С. 93-93.
- 12 Вікова психологія: навч. посібник / О. В. Алпатова. К. : НАУ, 2017. 140 с.
- 13 Дроздов О.Ю. Соціально-психологічні фактори динаміки агресивної поведінки молоді: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. Чернігів, 2003. 225 с.
- 14 Качмар, О. В. Вплив соціального макро- і мікросередовища на прояви агресивності особистості / О. В. Качмар // Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії / ред. В. Г. Воронкова. - Запоріжжя, 2016. Вип. 66 (2016). С. 183 - 191
- 15 Качанова Ю. В. Агресивність : аналіз теоретичних підходів / Ю. В. Качанова // Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили]. Сер. : Соціологія. 2011. Т. 156, Вип. 144. С. 29–32.
- 16 Клочан Ю. В. Педагогічні умови соціальної адаптації учнів професійно-технічного навчального закладу [Текст] : автореф. дис. ... на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук / Ю. В. Клочан. Луганськ : 2009. 22 с.
- 17 Кравчук С.Л. Особливості агресивних проявів особистості в залежності від її гендерної ролі / С.Л. Кравчук Психологія: Зб. наук. пр. / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. К. 2000. - Вип. 3 (10). С. 87-92.
- 18 Кульчинська О. І. Емоційна та інтелектуальна поведінка. К., 2003. 274 с.

- 19 Левківська Г. П. Адаптація першокурсників в умовах вищого закладу освіти [Текст] : навч. посібн. / Г. П. Левківська, В. Є. Сорочинська, В. С. Штифурак. – К. : Либідь, 2008. 128 с.
- 20 Лоренц К. Агрессия: так называемое «зло»: Пер. с нем. : Прогресс; Универс. 1994. 272 с.
- 21 Ляхова І., Учитель О. Використання системного аналізу процесу адаптації студентів-першокурсників [Текст] / І. Ляхова, О. Учитель // Рідна школа. – 2001. № 1. С. 61–63.
- 22 Мамаєв Л. М., Дегтярьова Л. М., Добрик Л. О. Адаптація студентів-випускників ліцею в умовах вузу [Текст] / Л. М. Мамаєв, Л. М. Дегтярьова, Л. О. Добрик // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. К., 1996. Вип. 16. С. 82–85.
- 23 Маслоу А. Г. Мотивація і особистість. Євразія, 2009. 143 179 с.
- 24 Мельниченко А.А. Гендерні особливості прояву агресивної поведінки серед підлітків. Дипломна робота на здобуття освітнього ступеня бакалавра спеціальності «Психологія». Національний авіаційний університет. Київ. 2022. 43 с.
- 25 Мізерна О. О. Психологічні особливості прояву агресії у дітей підліткового віку. Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук за спеціальністю 19.00.07 педагогічна та вікова психологія / О. О. Мізерна. Київ. 2005. 24 с.
- 26 Подляшаник В. В. Адаптаційний потенціал та професійне здоров'я особистості [Текст] / В. В. Подляшаник // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 12. – С. 71–74.
- 27 Розов В. Методики оцінки і самооцінки адаптивних індивідуально-психологічних властивостей особистості [Текст] / В. Розов // Практична психологія та соціальна робота. 2007. № 7. С. 14–16.
- 28 Саханюк С. Тренінг соціальної адаптації першокласників [Текст] / С. Саханюк // Практична психологія та соціальна робота. 2005. № 2. С. 91–99.

- 29 Скрипник В. Особливості перебігу та самосприйняття соціальнопсихологічної адаптації студентів-першокурсників [Текст] / В. Скрипник // Психологія і суспільство. 2005. № 2. С. 87–93
- 30 Трофимчук В. В. Теоретичний аналіз феномену «агресивність особистості». Проблеми сучасної психології : збірник наукових праць. № 1 (13). 2018. С. 184-188.
- 31 Цап Н. М. Агресивність дитини: за і проти / Н. М. Цап // Практична психологія та соціальна робота. 1999. №6. С. 12–13.
- 32 Цільмак О. М. Психологічні детермінанти прояву агресії / О. М. Цільмак // Наука і освіта : наук.-практ. журнал. 2005. № 1-2. С. 38-41.
- 33 Чолаку А. І. Соціально-педагогічна робота з профілактики агресивності учнів молодшого підліткового віку : автореф. дип. роботи на здобуття освітнього ступеня «магістр»: спец. 231 «Соціальна робота» / А. І. Чолаку , ЧНУ ім. Петра Могили. Миколаїв. 2020. 17 с.
- 34 Шкарлатюк К.І. Агресія та здатність до прогнозування в підлітковому віці. Психологічні перспективи. Вип. 17. Волинський національний університет імені Лесі Українки. Луцьк, 2010. С. 273–280
- 35 Шугурова Т. Л. Психологічний інструментарій для діагностики адаптованості студентського юнацтва [Текст] / Т. Л. Шугурова; ред. кол. : С. Д. Максименко (гол. ред.) та ін. // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – Т. VII : Екологічна психологія. – Вип. 30. – С. 445–454.
- 36 Шугурова Т. Л. Соціалізація та адаптація особистості в умовах сучасного суспільства [Текст] / Т. Л. Шугурова; за ред. Н. Є. Завацької // Психологія культурно-дозвіллевої діяльності як чинника соціалізації особистості: монографія. Луганськ : Ноулідж, 2014. С. 6–13.
- 37 Янцур М. С. Професійна психодіагностика : практикум [Текст] / М. С. Янцур. К. : МПУ ДЦЗ, МОУ РДПІ, 1995. 158 с.

- 38 Androsovykh Ksenya. Analysis of social adaptation depending on the psychic states of vocational school first-year students [Text] / Ksenya Androsovykh // British Journal of Science, Education and Culture. 2014. No. 1. (5) (January-June). Vol. V. «London University Press». – London, 2014. P. 542–547 (Proceedings of the Journal are located in the Databases Scopus).
- 39 Aarons, G. A., Green, A. E., Palinkas, L. A., Self-Brown, S., Whitaker, D. J., Lutzker, J. R., Chaffin, M. J. Dynamic adaptation process to implement an evidence-based child maltreatment intervention. *Implementation Science*. 2012. № 7(1). doi:10.1186/1748-5908-7-32
- 40 Barkley, R.A., Edwards, G.H. & Robin, A.L. Defiant teens. A clinician's manual for assessment and family intervention. New York: Guilford. 1999.
- 41 Berkowitz L. Simple views of aggression // *American Scientist*. 1969.
- 42 Burns, E. C., Martin, A. J., & Collie, R. J. Adaptability, personal best (PB) goals setting, and gains in students' academic outcomes: A longitudinal examination from a social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*. 2018. № 53. P. 57-72. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.02.001>
- 43 Diener, E., Lucas, R. E., & Scollon, C. N. Beyond the hedonic treadmill: Revising the adaptation theory of well-being. *American Psychologist*. 2006. № 61(4). P. 305-314. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.61.4.305>
- 44 Dustman, P. A continuum of approaches toward developing culturally focused prevention interventions: From adaptation to grounding. *The Journal of Primary Prevention*. 2014. № 35(2). P. 103–112. doi:10.1007/s10935-013-0334-z
- 45 Estell, D. B., Farmer, T. W., Irvin, M. J., Thompson, J. H., Hutchins, B. C., & McDonough, E. M. Patterns of middle school adjustment and ninth grade adaptation of rural African American youth: Grades and substance use. *Journal of Youth and Adolescence*. 2007. № 36(4), 477–487. <https://doi.org/10.1007/s10964-007-9167-5>
- 46 Hartmann H. Ego psychology and the Problem of adaptation. –NY., 1958

- 47 Holliman, A. J., Waldeck, D., Jay, B., Murphy, S., Atkinson, E., Collie, R. J., & Martin, A. J. Adaptability and social support: Examining links with psychological wellbeing among UK students and nonstudents. *Frontiers in Psychology: Educational Psychology*. 2021. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.636520>
- 48 Holliman, A. J., Collie, R. J., & Martin, A. J. Adaptability and academic development. In S. Hupp & J. D. Jewell (Eds.), *The Encyclopedia of Child and Adolescent Development*. JohnWiley & Sons, Inc. 2020. doi: 10.1002/9781119171492.wecad420
- 49 Kendziora, K., Osher, D., & Weissberg, R. Promoting children's and adolescents' social and emotional development: District adaptations of a theory of action. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*. 2016
- 50 Kumpfer, K. L., Magalhaes, C., Xie, J., & Kanse, S. Cultural and gender adaptations of evidence-based family interventions. In M. J. van Ryzin, K. L. Kumpfer, G. M. Fosco, & M. T. Greenberg (Eds.), *Familybased prevention programs for children and adolescents: Theory, research, and large-scale dissemination*. 2016. New York, NY: Psychology Press. P. 256–281.
- 51 Li, H. The related research of emotional intelligence, self-esteem and social adaptation of left- behind junior middle-school students (Master's thesis). Guangxi University, Guangxi, China. 2015.
- 52 LePine, J. A., Colquitt, J. A., & Erez, A. Adaptability to changing task contexts: Effects of general cognitive ability, conscientiousness, and openness to experience. *Personnel Psychology*. 2000. № 53. P. 563–593. doi:10.1111/j.1744-6570.2000.tb00214.x
- 53 Martin, A. J., Nejad, H. G., Colmar, S., Liem, G. A. D., & Collie, R. J. (2015). The role of adaptability in promoting control and reducing failure dynamics: A mediation model. *Learning and Individual Differences*, 38, 36-43. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.02.004>
- 54 Martin, A. J., Nejad, H. G, Colmar, S., & Liem, G. A. D. Adaptability: Conceptual and empirical perspectives on responses to change, novelty and

uncertainty. *Australian Journal of Guidance and Counselling*. 2012. № 22. P. 58-81. <https://doi.org/10.1017/jgc.2012.8>

55 Martin, A. J., Nejad, H. G., Colmar, S., & Liem, G. A. D. Adaptability: How students' responses to uncertainty and novelty predict their academic and non-academic outcomes. *Journal of Educational Psychology*. 2013. № 105. P. 728-746. <https://doi.org/10.1037/a0032794>

56 Miles D.R., Carey G. Genetic and environmental architecture of human aggression // *J. Pers. Soc. Psychol.* 1997. V. 72. N 1. P. 207–217

57 Schwarzer R. Self-efficacy in the adaption and maintenance of health behaviors: theoretical approaches and a new model [Text] // *Self-efficacy : Thought Control of Action*. Washington. 1992. – P. 217–245.

58 Schwarzer R., Fuchs R. Changing risk behaviors and adopting health behaviors: The role of self-efficacy beliefs [Text] / Ed. by A. Bandura // *Selfefficacy in changing societies*. Cambridge. 1995. P. 259–288.

59 Selye Hans. *The Story of the Adaptation Syndrome*. Montreal. 1952.

60 Stirman, S. W., Miller, C. J., Toder, K., & Calloway, A. Development of a framework and coding system for modifications and adaptations of evidence-based interventions. *Implementation Science*. 2013. № 8 (1). doi:10.1186/1748-5908-8-65

61 Sundell, K., Beelmann, A., Hasson, H., & von Thiele Schwartz, U. Novel programs, international adoptions, or contextual adaptations? Meta-analytical results from German and Swedish intervention research. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*. 2016

62 Terziev, V. Studying different aspects of social adaptation. *Social Science Research Network*. 2017. № 9. P. 1352–1361.

63 Tomás, J. M., Gutiérrez, M., Pastor, A. M., & Sancho, P. Perceived social support, school adaptation and adolescents' subjective well-being. *Child Indicators Research*. 2020. № 13. P. 1597–1617. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09717-9>

64 Zhang, D., Cui, Y., Zhou, Y., Cai, M., & Liu, H. The role of school adaptation and self-concept in influencing Chinese high school students' growth in

math achievement. *Frontiers in Psychology*. 2018. № 9. P. 1– 11.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02356>

65 Zhou, M., & Lin, W. Adaptability and life satisfaction: The moderating role
of social support. *Frontiers in Psychology*. 2016. № 7. P. 1134. doi:
[10.3389/fpsyg.2016.01134](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01134)

