



Рис. 3

Тому ми вважаємо, що, крім підтримки держави та її соціальних інститутів, жінці потрібно розуміння з боку сім'ї та оточуючих. Батьки повинні ще з дитинства спрямовувати представниць жіночої статі на досягнення успіху та визнання, на самореалізацію, на повноцінний розвиток задатків та здібностей. У школі необхідно більше уваги приділяти вихованню самостійності та незалежності мислення дівчат, розвитку їх організаторських спроможностей та ділових якостей, зазначених вище, а також вводити елементи підприємницької діяльності на позакласних заходах та на уроках праці (наприклад, гра "Організуй свою справу"). До того ж такому вихованню сприяє сам менталітет української жінки - незалежної, рішучої, впевненої в собі, інтелектуально розвиненої, духовно наповненої особистості.

УДК 371.311.1

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ШКІЛЬНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ ТИХ, ХТО НАВЧАЄТЬСЯ

Білоусова З.Г., к. пед. н., доцент, Овсяннікова В.В., к. психол. н., доцент

Запорізький державний університет

Дослідження спеціалістів (Амонашвілі Ш.А., Коломинський М.Л., Венгер А.Л., Татенко Н.А. та ін.) показують, що негативні емоції у зв'язку з перебуванням дитини в школі, стаючи постійними, стійкими, формують негативне ставлення до навчального процесу. Наприклад, дуже часто причиною труднощів адаптації молодшого школяра є відсутність соціального контакту при низькому розвитку мовлення. Шкільне життя учня на етапі навчальної школи наповнене різноманітними видами діяльності і спілкування, які відбуваються в повсякденному, постійному спілкуванні з педагогами та однокласниками: дитина вчиться та виконує навчальні завдання під керівництвом учителя, грається разом з товаришами по класу, розв'язує разом задачі, поділяє загальні турботи та бере свої приватні обов'язки, розказує однокласникам про свої враження та хвилювання, вислуховує їх розповіді, свариться з одними і водночас вступає в нові дружні стосунки з іншими. Дуже великий вплив на інтелектуальну та емоційно-вольову сферу дитини має її навчальна діяльність у процесі уроку. Педагогу необхідно не тільки розуміти, але і відчувати, що, наприклад, звичайне усне опитування на уроці в більшості дітей викликає стан, близький до сильного стресу (дистресу).

На думку В.А. Сухомлинського, серце дитини сильно збуджується в ті хвилини уроку, коли він чекає, кого спитає вчитель. Якщо в цей момент поміряти кров'яний тиск, можна побачити, як здригнеться стрілка, коли, нарешті, після довгих вчительських роздумів, клас почує ім'я того, кого викликають. Мало того, що свідомість відповідаючого учня придалено думкою про можливу помилку та невдачу, сама розумова діяльність по відтворенню усвідомленого матеріалу - надзвичайно напружений розумовий процес,

Яким би змістовним та емоційно-насиченим, багато ілюстрованим не був урок, в учнів неминує виникає стан стомлення, в основі якого - виснаження, гальмування визначних ділянок кори головного мозку. Спеціалісти на основі багаторічних спостережень прийшли до висновку, що, коли емоційні зони кори

головного мозку перебувають у стані збудження тривалий час, інтерес гасне, наступає втомленість та апатія. Інформація вчителя може не доходити до свідомості школярів, які в таких умовах не можуть осмислити навчальний матеріал. Сухомлинський В.А. вважав, що все яскраве, насичене масою та новизною фактів та явищ при невмілому підході педагога переходять у свою протилежність. Стомлення учнів ще настає і тому, що в таких навчальних ситуаціях дітям доводиться затрачувати більш зусиль на вільне отримання та гальмування невимушеного прагнення до відповідного самовираження.

Психічний стан класу педагогу потрібно визначати в присутності зацікавлених, небайдужих до його дій "свідків" - учнів, а в подібній діяльності криється два змістові пласти: "сенс для себе" та "сенс для інших", які вчителю необхідно вміти адекватно діагностувати. У процесі уроку вчитель турбується не тільки про усунення виникаючих перешкод, котрі порушують хід уроку (робить зауваження не дисциплінованому учню, надає допомогу у виконанні завдань і т.п.), що фіксується у "сенсі для себе", він також повинен припускати, як сприймаються його дії "свідками" (учнями), тому він повинен представляти "сенс для других", наприклад, робити зауваження так, щоб воно було прийнято іншими, як справедливе, не порушувало режиму навчального процесу. Це - об'єктивна трудність професійної діяльності вчителя, коли його діяльність ніби роздвоюється: вона, з одного боку, зберігає направленість на виконання поставленої задачі, але, з іншого боку, у ній повинно бути ураховано належне сприйняття оточуючими самого вчителя. Присутні на уроці учні як би "вимагають від вчителя об'єктивності в оцінці знань, вчинків та прийнятому рішенні, вчитель в їх присутності відчуває боязнь бути незрозумілим, це призводить до ускладнення взаємовідносин у системі "вчитель - учні".

Оптимальна взаємодія вчителя і класу в професійній діяльності - основна умова успіху та задоволення вчителя своєю працею. Водночас невміння налагодити психологічний контакт з класом - причина багатьох невдач і розчарувань у професійній діяльності шкільного вчителя. Від цього залежить реалізація особистісно-гуманних ідей педагогіки співробітництва з учнями не тільки початкової ланки школи, але і старшокласників.

Однією з важких проблем шкільної дезадаптації є відсутність стійкої навчальної мотивації, причинами якої можуть бути пробіли в опорних знаннях, вміннях та навичках, які прирікають учня на хронічну неуспішність і тям самим відбивають у нього охоту вчитися; недостатній розвиток інтелектуальних здібностей у загальноучбових вмінь і навичок; невіра у свої сили: несприятливий статус й системи міжособистісних відносин у класі і важкості спілкування з однолітками й; антипатія до вчителя.

При специфічній неуспішності високу вірогідність мають такі гіпотези: антипатія до вчителя і несформованість спеціальних здібностей, що відіграють вирішують роль у засвоєнні даного предмету (наприклад, слабкий розвиток фонематичного слуху при вивченні мови в початкових класах). Відхилення від індивідуального оптимума навчальної діяльності є однією з важливих причин дезадаптації школярів. Під таким опіумом вважається відповідність навчальної діяльності школяра неособистісному рівню його здібностей.

Спостерігається три основні види відхилень і відповідність трьом типам тих, хто навчається (Ю.З. Гильбух): ті, хто вчиться задовільно або добре, але нижче актуального рівня своїх здібностей (дисоніруючий фактор - недостатня сформованість мотивів навчання); ті, хто намагаються вчитись краще, ніж дозволяє актуальний рівень розвитку здібностей, але навчатись гірше у зв'язку з емоційним стресом (дисоніруючий фактор - підвищений рівень домагань, гіпертрофія навчальних мотивів, зумовлена амбіціями батьків, ті хто вчиться задовільно або добре, але міг би вчитись краще, якби не мав недостатків у розвитку здібностей (гіперактивність, нестійкість уваги, невміння слухати вчителя та ін.)

У психокорекції і психопрофілактиці усіх цих відхилень криються великі резерви не тільки підвищення якості знань, але і уникнення процесу шкільної дезадаптації. Одне з постійних відхилень - систематичні порушення дисципліни на уроках, котрі можуть бути викликані різноманітними причинами: погані успішності, подразненням, викликаним свідомістю своєю нещасливою долею, анімною неповноцінністю, бажанням звернути на себе увагу однокласників. Бувають і зворотні: учень свідомо виражає протест проти нудьги, незавантаженості своїх здібностей, недостатньої в цьому віці витрати енергії на корисні заняття. Усі ці явища можуть бути причиною шкільної дезадаптації учнів.