

від того, наскільки повно і своєчасно буде задоволена ця потреба.

Третій етап звикання для дітей першої групи характеризується тим, що спілкування набуває ініціативного характеру. Дитина постійно звертається до дорослого, самостійно вибирає іграшки і грається з ними. На цьому період адаптації дитини до умов суспільного виховання закінчується.

Діти другої групи проходять два етапи в процесі звикання (від 7 до 10–20 днів). А для дітей третьої групи, які з перших днів відчують потребу в активних самостійних діях і спілкуванні з дорослими на пізнавальні теми, кінцевий етап стає першим і тому вони звикають швидше від інших (від 2–3 до 7–10 днів).

Якщо не буде організовано спілкування та ігрова діяльність «нової» дитини, звикання її не тільки затримається, а й ускладниться, тобто якщо у неї під час приходу в садок були сформовані навички спілкування, хронометраж методиста дозволяє правильно їх виявити. Ось чому вихователів необхідно знати характерні особливості дітей, етапи їх звикання. Від того, наскільки правильно він визначить потребу, що зумовлює поведінку дитини, створить необхідні умови, котрі сприяють задоволенню потреби, буде залежати характер і тривалість адаптації дитини. Якщо вихователь не враховує цього, то його педагогічні впливи будуть безсистемними, випадковими.

Отже, для побудови стратегії адаптації дітей до дошкільного закладу дуже важливо знати вікові та індивідуальні особливості дошкільнят. Адже навіть у віці 2–3 роки малюк вже має власний індивідуальний досвід поведінки, спілкування з оточуючими, свої потреби і бажання, звички, вміння і навички. Все це необхідно брати до уваги в процесі виховання, особливо в період звикання малюка до життя в дитячому садку.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Алексєнко Т. Первинна соціалізація дитини у родинному середовищі // Дошкільне виховання. – 1997. – № 6. – С. 12–13.
2. Большой толковый психологический словарь / Сост. С. Ребер – М., 2003.
3. Ватутина Н. Д. Ребёнок поступает в детский сад. – М., 1983.
4. Галанов А. С. Я иду в детский сад: Пособие для родителей и воспитателей. – М., 2002.
5. Гурковська Т. Вперше до дитячого садка // Дошкільне виховання. – 1998. – № 11–12. – С. 8–9; 1999. – № 2. – С. 18–19.
6. Закон України «Про дошкільну освіту» // Дошкільне виховання. – 1998. – № 9. – С. 3–7.
7. Захарова Н. Адаптація дітей до дитсадка // Дошкільне виховання. – 2006. – № 4. – С. 8–10.
8. Клименкова О. Делимся опытом организации работы с родителями // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 3. – С. 45–46.
9. Кордуэлл М. Психология: А–Я. Словарь-справочник. – М., 2000.
10. Костина В. Новые подходы к адаптации детей раннего возраста // Дошкольное воспитание. – 2006. – № 1. – С. 34–36.
11. Кузьменко В. Словничок психолога. Адаптація // Дошкільне виховання. – 1995. – № 8. – С. 18–19.
12. Марінушкіна О. Є. Порадник практичного психолога. – Харків: Основа, 2008.
13. Маценко Ж. Незабаром у дитячий садок // Психолог. – 2003. – № 17. – вкладка.
14. Мушинський В. Психологічна адаптація дітей до умов дошкільного закладу // Психолог. – 2004. – № 25–26. – С. 12–14.
15. Опанасенко Л. Адаптація малюка в дитячому садку // Психолог. – 2004. – № 25–26. – С. 15–17.

Олена ХОПТЯНА

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРАВОВОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ

*У статті висвітлено апробації деяких психолого-педагогічних умов ефективності правового виховання учнів 5–6 класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів. Розкрито психосоціальні зміни, які відбуваються в підлітковому періоді. Подано рекомендації стосовно правовиховної роботи з молодшими підлітками, які автор умовно ділить на типи: активно-позитивні, позитивні, індиферентні.*

На всіх етапах розвитку суспільства особливу значущість має правове виховання підростаючого покоління, формування його правової вихованості. У наукових роботах з філософії,

педагогіки, психології, соціології і права досліджуються окремі аспекти цієї проблеми.

**Метою статті** є висвітлення апробації деяких психолого-педагогічних умов ефективності правового виховання учнів 5–6 класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів.

Особливості виховання підлітків досліджували Г. С. Абрамова, Б. Ф. Баєв, І. Д. Бех, І. С. Булах, В. А. Вінс, Н. К. Вічалковська, С. В. Воронова, Л. С. Виготський, І. М. Гоян, Є. П. Ільїн, О. Б. Кізь, І. С. Кон, Г. С. Костюк, В. С. Мухіна, Ф. Райс та інші вчені.

На думку психологів, зміни, що відбуваються в підлітковому періоді, послідовно охоплюють чотири сфери розвитку: тіло, мислення, соціальне життя й самосвідомість. У кожній галузі формуються свої психосоціальні новоутворення, які відображають зміст даного моменту розвитку.

1. У ранньому підлітковому віці організм дитини інтенсивно зростає й змінюється. Це зумовлює необхідність реконструкції тілесного образу «Я» та формування чоловічої або жіночої «родової» ідентичності. Негативний образ свого тіла, на думку Г. Крайга та Д. Бокума, є чинником ризику, що веде до депресії й порушень харчування. Підлітковий синдром дисморфоманії – заклопотаності своїм тілом і зовнішністю – проходить до 14–15 років [1].

Зміни в організмі спричиняють підвищення загальної та інтелектуальної активності підлітків. Часто найбільш розповсюдженою формою прояву їх активності стає негативізм у прагненні протистояти будь-яким пропозиціям, судженням, почуттям тих, на кого спрямоване відчуження. При цьому, як відзначає В. С. Мухіна, негативізм є не тільки механізмом відчуження, а й «початком активного пошуку підлітком власної унікальної сутності, власного «Я» [2, 346].

2. Розвиток інтелектуальної сфери підлітка характеризується якісними й кількісними змінами, які спричиняють появу нових способів пізнання світу. У розвитку когнітивних здібностей можна виокремити два напрями: розвиток здібності до абстрактного мислення й розширення часової перспективи.

Вік від 11 до 15 років є, згідно з концепцією Ж. Піаже, періодом формування гіпотетико-дедуктивного виду мислення, що характеризується появою спроможності абстрагувати поняття від дійсності, формулювати й перебирати альтернативні гіпотези і робити власну думку предметом самоаналізу. З 11–12 років у підлітків активно формується здібність міркувати, не зв'язуючи себе з конкретною ситуацією, орієнтуватися на одні лише загальні посилання незалежно від інформації, що була сприйнята у конкретних обставинах. «Інакше кажучи, підліток може діяти в логіці міркування» [2, 389].

У цей період значно збільшується обсяг уваги, здібність протягом тривалого часу зберігати її інтенсивність і переключати фокус свідомості з одного предмета на інший. Разом з тим характер уваги стає більш вибіркоким, він більшою мірою залежить від спрямованості інтересів, цілей діяльності. Як відзначав Л. С. Виготський, розвиток поняттєвого мислення спричиняє перебудову («інтелектуалізацію») всіх елементарних пізнавальних функцій: сприйняття стає осмисленим, запам'ятовування починає спиратися на значеннєві зв'язки, увага здобуває довільний характер і т. д. [3].

Однак говорити про довільний характер поведінкових актів можна лише тоді, коли в дитини розвинеться здатність самостійно визначати цілі і завдання навчальних дій, знаходити засоби для її досягнення. Для формування подібних вмінь у школярів повинні бути розвинені розумові операції (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, конкретизація та ін.), сформовані навички аналізу проблемних ситуацій, критерії оцінювання способів розв'язання задач, вміння здійснювати самоконтроль та регуляцію власної інтелектуальної діяльності.

Формування часової перспективи як окремого напрямку розвитку когнітивної сфери підлітка було розглянуто в роботах Г. С. Абрамової, О. П. Краковського, Ж. Піаже, Л. О. Регуш та ін. На думку Г. С. Абрамової, засвоєння наукових понять формує внутрішній план дій дитини, в якому проявляється змістовна орієнтація на всі вимірювання часу («я це вже знаю», «це вивчу», «цього не знаю», «це буду знати»). «Засвоєння закономірностей речей й явищ дозволяє передбачати свої дії та перетворення предметів, що відображається в уміннях планувати власні рухи в просторі й часі», – зазначає вона [4, 451].

У підлітковому віці, за даними Л. О. Регуш, відбувається якісне вдосконалювання здібностей прогнозування при плануванні дій, що характеризується жорстким

підпорядкуванням планів загальній меті, а також змінюється характер процесу висування й перевірки гіпотез[6]. Підлітки 10–12 років легко можуть висувати й перевіряти одиничні (конкретні) гіпотези, але мають труднощі в обґрунтуванні своїх припущень, формулюванні загальних стратегій рішення завдань.

3. Підлітковий період характеризується важливими змінами в соціальних відношеннях і соціалізації, оскільки переважний вплив родини поступово замінюється впливом групи однолітків, що є джерелом референтних норм поведінки й одержання певного статусу. Головним мотивом поведінки й діяльності молодших підлітків у школі є, вважає Л. І. Божович, прагнення знайти своє місце серед товаришів, у колективі однолітків [7]. Одержання певного статусу в групі потребує від підлітків встановлення відносин конкуренції і співробітництва з партнерами обох статей. Успішність формування системи соціальних відносин залежить не стільки від рівня розвитку комунікативних навичок, як від ступеня соціальної зрілості особистості.

Протягом підліткового періоду соціальне пізнання стає все більш важливою детермінантою поведінки дітей. У цьому віці діти повинні навчитися самостійно вирішувати складні ситуації в дружніх відносинах і розбиратися в питаннях справедливості, дотримуватися соціальних норм, звичаїв й умовностей, поважати авторитети й моральний закон. В. С. Мухіна визначає ранній підлітковий період як етап розвитку, що має високу сензитивність до спілкування та взаємодії із системою прав та обов'язків. Підлітки орієнтовані на розвинення власного почуття відповідальності за себе й інших, на необхідність самостійного вибору в повсякденному житті й в екстремальних ситуаціях. «Підліток є здатним зрозуміти й прийняти значення вибору як елемента сучасної культури, коли він сам вільно й відповідально робить цей вибір», – вказує авторка [2, 418].

Модель соціального розвитку, що запропонували Г. Крайг і Д. Бокум, містить три компоненти, розвиток яких підвищує соціальну компетентність підлітків. Першим компонентом соціального пізнання є система суджень і припущень («соціальний висновок») про думки, почуття й наміри інших людей, які беруть участь у комунікаціях. Другим компонентом соціального пізнання є розуміння школярами соціальної відповідальності. Підлітки поступово накопичують знання про існування таких понять, як «законність» і «справедливість», «чесність» і «вірність», «повага до авторитетів» та ін. Третім аспектом соціального пізнання є розуміння соціальних настанов – таких як звичаї та умовності. Більшість звичаїв спочатку заучуються механічно й виконуються прямолінійно, але з досвідом їх використання стає все більш гнучким й осмисленим. Розвиток моральної свідомості припускає не лише механічне запам'ятовування соціальних правил й умовностей, а й формування на їх основі власних переконань, що обумовлюють прийняття самостійних рішень у ситуаціях вибору певних форм поведінки [1].

4. Перебудова самосвідомості, на думку І. С. Кона, пов'язана не стільки з розумовим розвитком підлітка, скільки з появою в його світосприйманні нових питань про

Формування самосвідомості ґрунтується на процесах становлення психосоціальної ідентичності. Згідно з концепцією М. Кле, процес ідентифікації містить у своєму складі три основні завдання розвитку: 1) усвідомлення часової довжини власного «Я», що включає минуле та проєкцію себе в майбутнє; 2) усвідомлення себе як відмінного від інтеріорізованих образів інших людей; 3) здійснення системи виборів, які забезпечують цілісність особистості (мова йде про вибір професії, статевої поляризації та ідеологічних установок) [9, 47].

Більшість хлопців та дівчат 10–12 років перебувають у статусі дифузії або мораторію. Підлітки в статусі мораторію заклопотані «пошуком самих себе», перебувають на етапі прийняття рішень щодо вибору професії, релігійних або етичних цінностей, політичних поглядів, переконань.

І. С. Кон, Г. Крайг та інші дослідники вмокремили такі наслідки формування неадекватної ідентичності: 1) відхід від психологічної інтимності, запобігання тісних міжособистісних стосунків; 2) розмивання почуття часу, нездатність будувати життєві плани, страх дорослішання й змін; 3) розмивання продуктивних, творчих здібностей, невміння мобілізувати свої внутрішні ресурси та зосереджуватися на якійсь головній діяльності;

4) формування «негативної ідентичності», відмова від самовизначення та вибір негативних зразків для наслідування.

Узагальнюючи результати багатьох психологічних і педагогічних досліджень, В. С. Мухіна зробила висновок, що в умовах установ інтернатного типу вікові труднощі збільшуються [2]. Підліток, позбавлений батьківського піклування, більшою мірою зазнає і переживає невпевненість у собі та своїй цінності для інших, відчуженість тощо. Причетність до таких же, як він, створює своєрідне «Ми» закритих установ, що посилює психологічну залежності від групи однолітків (конформізм).

Аналіз результатів констатувального етапу нашого експерименту дав підстави зробити типологічне групування учнів 5–6 класів базових шкіл-інтернатів. Їх умовно названо актуально-позитивний, позитивний та індивідуальний тип. Порівняння з розробленими критеріями даних фактичної правової вихованості у досліджуваній віковій групі дозволило виокремити в розвитку правової вихованості молодших підлітків декілька рівнів: достатній, середній, початковий. В межах цих рівнів у молодших підлітків проявлялися різні поєднання знань, емоційно-мотиваційних установок та способів поведінки. Найбільш вартісним, інтегрованим вважався поведінковий компонент.

До групи з достатнім рівнем були зараховані учні з активно-позитивним ставленням до норм права, наявністю у них необхідного мінімуму правової поінформованості: повнота, глибина правових знань відповідають віку дітей, вони можуть застосувати дані знання у схожих ситуаціях, при зміні яких виявляють гнучкість, конкретність, ґрунтовність правових знань. Ці вихованці володіють внутрішньою потребою і переконаністю у необхідності дотримання норм права, достатнього для вікових потреб рівня правових умінь.

До групи із середнім рівнем віднесені учні з позитивним ставленням до норм права, достатнім чи середнім рівнем правових знань. Такі школярі зіштовхувалися з труднощами систематизації знань, знаходження варіативних способів їх застосування. Ставлення до права, своїх прав і обов'язків, усвідомлення необхідності дотримання законів зумовлені у них зовнішньою мотивацією. Діяльність у правовій сфері – ситуативно правомірна.

Групи з початковим рівнем склали учні з індивідуальним типом. Характерним для цієї групи вихованців є уривчасті знання норм права, своїх прав та обов'язків. Ставлення до них вибіркове, відповідність поведінки вимогам законодавства спричинена зовнішньою мотивацією, в якій переважає страх перед покаранням. Правові вміння низькі або відсутні. Діяльність в рамках чинного законодавства – правомірна чи ситуативно неправомірна.

У ході формувального етапу експерименту нами були розроблені та апробовані рекомендації щодо роботи з молодшими підлітками цих трьох груп. Так, для молодших підлітків з індивідуальним ставленням до питань правового виховання та уривчастими знаннями ми запропонували вихователям сконцентрувати увагу на послідовності донесення правової інформації, підвищенні ступеня усвідомленості засвоєння понять, що враховував би внутрішню динаміку думки дитини при її поступовому переході від знання значення нового знака до власне понятійного узагальнення цього знання. Завдяки створенню певних умов для свідомого проходження молодшими підлітками усіх фаз процесу формування понять ми змогли підвищити рівень засвоєння інформації.

На стадії «мотивування» ми створювали умови для усвідомлення учнями 5–6 класів необхідності нового способу опису свого попереднього досвіду. Найкращим способом досягнення усвідомлення було створення у них ефекту «неможливості» розв'язання ситуації внаслідок відсутності адекватних поняттєвих засобів її аналізу.

На етапі «категоризації» ми вводили новий термін, пояснювали його значення, наводили приклади можливого вживання. Важливим моментом було сконцентрувати увагу молодших підлітків на відмінності певного поняття від інших термінів, що мають подібний зміст. Ці заходи дозволили створити установку на визначення відмітних часткових і загальних (несуттєвих й істотних) ознак відповідного поняття.

Фаза «збагачення» припускала накопичення та диференціацію досвіду оперування термінами, розширення можливих ракурсів осмислення їхнього змісту. За наявності умов ми демонстрували, як змінюється зміст поняття за рахунок включення його в різні контексти (ситуації), показували різні варіанти інтерпретації значення терміна.

На стадії «переносу» вихованці експериментальних шкіл-інтернатів тренувалися застосовувати засвоєні поняття в різних ситуаціях, для цього були розроблені усні й письмові завдання.

Метою останнього етапу «згортання» була реорганізація множини наявних відомостей щодо певного поняття і перетворення їх в узагальнену одиницю знання. Для цього ми вводили завдання з обмеженням часу виконання, а також пропонували проявити знання й творчий підхід у запропонованих завданнях.

Для підтримки недостатньо високої мотивації ми використовували оцінки, які були спрямовані на формування та підсилення позиції необхідності. «Так треба», «Так прийнято», «Я повинен» – установки, які підлітки приймали без критики. Дуже важливо було домогтися формування такої моральної позиції, за якої вони отримували задоволення від правильно обраного стилю поведінки відповідно до засвоєної нормативності, від відчуття виконаного обов'язку, від корисності своїх дій для досягнення групової мети та ін.

Оскільки на силу і стійкість мотивів впливає успішність діяльності людини, то ми вважали важливим створити для вказаної групи підлітків атмосферу, яка би перешкождала виникненню в них надмірної фрустрації. Використання таких форм ефективного заохочення, як підкреслення при оцінюванні значущості досягнутих результатів, порівняння дійсних досягнень підлітка з його минулими результатами, висловлення впевненості в майбутніх успіхах, сприяло виникненню в учнів 5–6 класів задоволення досягнутими результатами, що підтримувало стійке позитивне ставлення до своєї діяльності.

Для формування почуття впевненості у своїх силах і зняття остраху перед невдачами і помилками ми, особливо на початку формувального експерименту, вводили посилені завдання і надавали вихованцям допомогу під час їх виконання. Ми не використовували завищені оцінки, щоб не сформувати в підлітків неадекватні уявлення про себе (завищену самооцінку). Якщо дитина була неуспішна у виконанні завдання, ми вводили, крім низької оцінки результату, позитивну оцінку її потенціалу. Висока оцінка потенціалу підвищує впевненість у своїх силах, сприяє формуванню тенденції «зробити краще», «спробувати ще раз». Ми вважали, що таке подвійне оцінювання зумовлює формування двох критеріїв самооцінки: оцінки рівня власних досягнень і ступеня своїх потенційних можливостей. За наявності неузгодженостей у цих оцінках – низька самооцінка результату в сполученні з високою самооцінкою потенціалу – виникає стійке прагнення до саморозвитку й самовдосконалення.

У другій групі молодших підлітків, які мали середній рівень засвоєння правових знань і умінь та позитивне ставлення до норм права, основним напрямком своєї роботи ми вважали формування внутрішньої мотивації. Ми припускали, що джерелом внутрішньої мотивації – «прагнення виконувати діяльність заради неї самої, заради нагороди, що міститься в самому процесі діяльності» [11, 89] – є потреба в автономності та самовизначенні.

Отже, в процесі формувального етапу експерименту використовувалися два способи підтримки внутрішньої мотивації: надання більшої самостійності, автономності у вирішенні проблемних завдань; домагатися, щоб підлітки ідентифікували себе з цілями групи, навчального процесу, освітнього закладу.

Ми надавали можливість учням 5–6 класів проявляти свою самостійність в організації й проведенні позаурочних заходів (розробка сценарію, виступів, підбір форм проведення заходів), виконанні певних доручень учителів. У процесі навчання заохочували вихованців експериментальних шкіл-інтернатів до прийняття та інтеріоризації цінностей, що були пов'язані із засвоєнням правового матеріалу, виявленням своїх здібностей й інтересів, підвищенням своєї правової компетентності, ефективним вирішенням конфліктних ситуацій.

На початку дослідження молодші учні цієї групи відрізнялися низькою ініціативністю, пасивністю, відсутністю навичок самостійної організації власної поведінки. Вони мали несталі ситуативні інтереси, орієнтувалися на погляди однолітків у процесі прийняття рішення, очікували підказки дорослих, не прагнули сприймати свої дії як відносно незалежні від інших. Розвиток самостійності цих дітей потребував від вихователів проявляти вміння дозувати та поступово скорочувати до мінімуму міру допомоги підліткові.

Ми використовували у своєму дослідженні техніку поетапного зниження контролю з боку педагогів за проявом дитячої активності. На першому етапі самостійність підлітка

виявлялася у виконанні того, що було заплановано вихователем або вихователем разом з учнем. На другому етапі самостійність проявлялася не тільки у виконанні, а й здійсненні самоконтролю. Підліток сам ухвалював рішення щодо продовження виконання завдання за виробленим планом або про внесення змін до плану, або про припинення спроб і звертання за допомогою до педагога. На наступному етапі підліток отримував можливість самостійно планувати діяльність, вибирати способи виконання та контролю. На останньому етапі учні експериментальних шкіл-інтернатів проявляли в повному обсязі творчу ініціативу, самостійно ставили цілі, обирали напрями її досягнення, брали на себе відповідальність за результат.

Таким чином – 6 класів експериментальних шкіл-інтернатів (планування діяльності, урахування наслідків), які відповідають за свідоме регулювання власного інтелектуального поведіння.

Формування здібності планувати діяльність включало засвоєння вмінь і навичок висування мети, розділення її на конкретні завдання, продумування найбільш адекватних засобів їх реалізації, визначення послідовності власних дій тощо. Сформованість вмінь і навичок аналізу проблемної ситуації та можливих її змін сприяла підвищенню рівня здібності до прогнозування наслідків прийнятих рішень.

Для стимулювання активності підлітків цієї групи вихователі активно використовували питання й завдання, в яких необхідно було надати емоційну оцінку матеріалу, пояснити своє ставлення до реальних і вигаданих подій, наприклад: «Яке із завдань тобі найбільш сподобалося? Чому?», «Який спосіб поведіння здався тобі найбільш ефективним?» та ін. Робота з групою молодших підлітків з активно-позитивним ставленням до правових норм була зосереджена на формуванні та розвитку активної пізнавальної позиції, підтримці в них внутрішньої мотивації на високому рівні.

Розвитку пізнавального інтересу сприяло використання на заняттях елементів частково-пошукової діяльності. Вихователі підбирали систему проблемних питань, відповіді на які викликали інтелектуальні утруднення в молодших підлітків. Питання спиралися на сформовану базу знань, але способи учень зазнавав труднощів, вихователь наводив різні варіанти «підказок» і навідні запитання, які направляли інтелектуальний пошук. Після знаходження відповіді вихователь обов'язково підсумовував способи рішення, визначав найбільш перспективні спроби, узагальнював принцип розв'язання завдань.

Таким чином, мотивація мала найбільшу спонукальну силу і функцію самогенерування в ситуації, коли у молодшого підлітка в процесі виконання завдань, доручень виникало почуття відповідальності й значущості і він вчасно отримував інформацію про результати своєї діяльності.

Для стимулювання рівня мотивації ми рекомендували вихователям використовувати наступні вимоги до завдань, доручень:

- для підвищення ймовірності успіху пропонуються учням завдання, які спрямовані на активізацію кількох різних видів активності, стимулювали використання вмінь і здібностей особистості.
- доручення повинні мати кінцеві результати, до яких прагнуть учні;
- завдання мають мати певний ступінь значущості для теперішнього або майбутнього життя підлітка, його близьких;
- виконання завдання чи доручення передбачає певну автономність, тобто незалежність і можливість діяти на власний розсуд у питаннях планування роботи та визначення способів її виконання;
- виконання завдань супроводжується отриманням прямої і ясної інформації щодо ефективності роботи (зворотній зв'язок).

Відкрита пізнавальна позиція є одним з компонентів метакогнітивного досвіду. Вона припускає варіативність і розмаїття способів аналізу, готовність сприймати незвичайну, парадоксальну інформацію.

Формуванню відкритої пізнавальної позиції сприяли завдання, які давали учням 5–6 класів змогу усвідомити існування декількох підходів до вирішення певної ситуації, містили аналіз проблемних ситуацій, стимулювали готовність приймати й обговорювати незвичайні ідеї, суперечливі твердження. Ступінь складності завдань поступово зростає, ситуації, які

використовувалися під час обговорення, все більше наближалися до реальності, що розкривало перед вихованцями перспективу у вивченні права.

Додатково члени цієї групи отримували психологічну інформацію, що розширювала їхні знання про власні інтелектуальні якості (особливості пам'яті, мислення, уваги, способи постановки і вирішення проблем та ін.). Разом із педагогами вони обговорювали найкращі способи запам'ятовування інформації, правила ефективного мислення, прийоми концентрації й розподілу уваги. На заняттях формувалися навички оцінювання окремих «кроків» власної інтелектуальної діяльності, її результатів, а також рівня власних знань у різних предметних областях. Для підтримання високого рівня інтелектуальної активності у молодших підлітків ми організували ознайомлення та засвоєння прийомів самостимулювання й настроювання роботи інтелекту в ситуаціях.

Набутий досвід дає підстави стверджувати, що реалізація психолого-педагогічних умов підвищує ефективність правового виховання учнів 5–6 класів шкіл-інтернатів.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. – 9-е изд. – СПб.: Питер, 2005. – 940 с.
2. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студентов вузов. – 6-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2000. – 456 с.
3. Выготский Л. С. Психология подростка // Собрание сочинений: В 6-ти т. Т IV. Детская психология / Под ред. А. Р. Лурия, М. Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1984. – С. 5–242.
4. Абрамова Г. С. Возрастная психология: Учебник для студентов вузов. – Екатеринбург: Деловая книга, 1999. – 624 с.
5. Краковский А. П. О подростках: Содержание возрастного, полового и типологического в личности младшего и старшего подростка. – М.: Педагогика, 1970. – 272 с.
6. Регуш Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего. – СПб.: Речь, 2003. – 352 с.
7. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте (Психологическое исследование). – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
8. Кон И. С. Психология ранней юности: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
9. Кле М. Психология подростка: Психосексуальное развитие. – М.: Педагогика, 1991. – 176 с.
10. Холодная М. А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
11. Сидоренко Е. В. Мотивационный тренинг. – СПб.: Речь, 2005. – 240 с.

Юлія СІВКО

## ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ

*У статті розкривається педагогічне спілкування як складний багаторівневий процес у ВНЗ. За його допомогою здійснюється вплив викладача на особистість студента з метою забезпечення не лише передання інформації під час заняття, а й отримання зворотного зв'язку, що є основою ефективної взаємодії.*

Гуманізація системи освіти, що характеризує сучасний етап її розвитку, висуває високі вимоги до загальної та професійної підготовки педагогічних кадрів, прояву їх творчої індивідуальності. Педагогічна діяльність є складною та багатокомпонентною. З різноманіття її компонентів Н. Кузьміна виокремлює три: змістовний, методичний і соціально-психологічний [7, 20–27]. Вони утворюють внутрішню структуру педагогічного процесу. Єдність і взаємозв'язок цих трьох компонентів дозволяють реалізувати повною мірою завдання педагогічної системи. Головним є соціально-психологічний компонент, тобто педагогічне спілкування, що забезпечує реалізацію двох інших. У спілкуванні складається важлива система виховних взаємин, сприятливої ефективності виховання й навчання. У педагогічній діяльності спілкування набуває функціонального і професійно значимого характеру. Воно є в ній як інструмент впливу: і звичайні умови, і функції спілкування одержують тут додаткове «навантаження», тому що з аспектів загальнолюдських переростають у компоненти професійно творчі.

На визначальну роль і велике значення педагогічного спілкування у навчально-виховному процесі вказували багато педагогів і психологів. Так, А. Макаренко відзначав необхідність для вчителя опановувати технікою педагогічної майстерності, тобто технікою