**Невдачі у навчанні як головна перешкода успішності у дорослому віці**

Щаслива особистість - гуманістична мета освіти й сімейного виховання. Попри очевидну актуальність проблематики в науковій літературі не зустрічається єдиного бачення *особистістю ідеалу.* Це можна пояснити різницею ціннісних акцентів та досвідних смислів різних авторів.

Проблеми щастя та розвитку є філософськими. Потрібно концептуально визначитись, чи слід активно змінювати дитину чи радше самим у неї вчитись, бо в певному сенсі вона є досконалою*.* Уже в Біблії сказано: "будьте такими, як діти, бо таких є царство Боже." І вже в наші дні, згідно з давньою традицією, П.Коельо в особі героя роману "П'ята гора" закликає людей *бути дітьми* н вказує на "три ознаки такого стану:" ...в дітей немає минулого, вони радіють без причини та завжди мають, що робити."

По суті, діти наділені екзистенційною чуттєвістю, що асоціюється з психологічним еталоном повноти життя. Вони перебувають у вимірі "тут і тепер", вони активні, конгруентні й інтегровані в світ, який відкритий для пізнання.

На жаль, змальований образ дитинства виглядає як антична утопія. Та й не диво - часи змінилися. Прагматизм, інформаційні перевантаження, комерційні маніпуляції масами, груповий інфантилізм - все це сумні ознаки сьогодення.

Головна ідея гуманізму - повернути людям їх втрачену природність, "зупинити процес відчуження людини від духовних цінностей. А це можливо лише засобами розвитку особистості.

Якою ж конкретно мусить бути особистість як освітньо-виховний ідеал? Що сприяє досягненню цього ідеалу?

Своєрідно визначає структуру особистості Євген Глива, практикуючий науковець, представник української діаспори в Австралії. У своїй книзі "Принципи психотерапії і гіпнотерапії" він вказує на мету психотерапевта реабілітувати особистість людини, а саме, повернути їй *здатність насолоджуватися усіма життєвими благами,* "включно з харчами, працею, відпочинком, сексом, але також щоб вона зуміла вжитися в своє культуральне середовище та вільно і з вдоволенням спілкувалась зі своїм середовищем".

Наголошуючи на першій умові цілісної особистості - здатності насолоджуватись і радіти життю в усіх його проявах, - автор далі розмірковує над критеріями здорової розвиненої особистості, яка мусить бути здатною:

- *трактувати значення та функції суспільних інституцій;*

- *брати на себе відповідальність за долю групи,* родини, громади:

- *витримувати тиск від різних детермінант,* що спричиняють тривогу, дискомфорт та усілякі невигоди без того, щоб вдаватись до захисних моделей інфантильної поведінки;

а також:

- має *самопошану* та належну *пошану до оточення;*

- *відрізняє минуле від теперішнього і майбутнього;*

- бачить *обмеження своїх можливостей,* що не перешкоджає, проте, її самовпевненості стосовно досягнення реалістичних цілей;

- має *відчуття свободи:*

- має простір для *спонтанності в самопрояві;*

- *толерантна* до самопроявів інших

В наведеній концепції прослідковується *рівновага* в поведінці *між самочинним,* спонтанним з одного боку *та* підпорядкованістю суспільним інтересам, *свідомим самоконтролем -* з іншого.

Проблемність освітніх впливів на особистість дитини полягає в тому, що, приділяючи належну увагу другому аспекту, тобто *суспільно запитаним моделям поведінки,* ми забуваємо про значущість першого, а саме, нехтуємо *спонтанно-ігровою, захопленою природою дитини.*

І якщо вже говорити про гуманізм в освіті то завдання її - *зберегти і примножити цей дитячий* духовний скарб - довіру, відкритість новому, емоційну інтегрованість в теперішнє замість концептуальної залежності від минулого. І педагоги мають повернути собі той особливий душевний стан, в якому творити й співтворити з дітьми легко й радісно. В цьому сенсі потрібно *підніматися до рівня дітей.* Вчитись у них бути щасливими.

**На нашу думку, основним всеохоплюючим *критерієм цілісної особистості є її успішність*** Згадаймо дидактичний принцип гуманізованого навчання - забезпечувати кожній дитині постійність успіхів. Ідея не нова, та потрібно з'ясувати лише ознаки успіху як соціально-психологічного явища.

**Критеріями успіху, рівною мірою є об'єктивно *значущий результат* та суб'єктивне *задоволення від процесу.* Сходинками до такої успішності можуть бути поступово сформовані структурні елементи особистості, вказані вище. Відповідно до них можна скласти конкретну програму навчання та виховання дітей різного віку.**

У своїй роботі я ставлю за мету дослідити дві основних проблеми:

1. Виявлення факторів, що впливають на успішність в дорослому віці

2. Виявлення та узагальнення факторів, які стосуються невдач у навчанні.

Чи є якийсь зв'язок успішності особистості з іншими соціально-психологічними обставинами її життя? Цікавими в цьому відношенні є результати дослідників Лондонського університету, які вивчали особистісні риси дітей в перспективі їх успішності в дорослому житті. Вибірка становила 12 000 людей, народжених в 1970 році, за якими спостерігали протягом 30 років. Деякі висновки виявились несподіваними. Всупереч очікуванням дослідників, діти, які відрізнялись підвищеною тривожністю, плаксивістю, боязливістю, які часто проводили час на самоті, розвинулись як успішні дорослі за згаданими критеріями.

Інтерпретація даних, однак, знімає видиму парадоксальність: *діти, які багато часу проводять сам-на-сам, розвивають радше схильність до самостійного вибору та індивідуальних рішень,* аніж до підкорення тиску однолітків. Професор Джон Біннер назвав отримані дані "доволі рельєфними" і "дуже визначними". Він буквально сказав: "Це демонструє потреб)' розширювати освітню програму, яка повинна не просто формувати вміння, а вбачати сенс у духовних аспектах життя дитини, у її соціальному та особистісному розвитку".

Слушно додати, що чутливі діти не можуть відвідувати дошкільних масових закладі в, бо це часто шкодить їхньому здоров'ю. Тому, розвиваючись у багатьох випадках вільно, вони не втрачають своєї природності, яка є основою такого психологічного явища, як *саморегуляція,* що забезпечує людині успіх протягом життя. Причому слід наголосити: в механізмі саморегуляції несвідоме, самочинне займає набагато більшу частину, ніж контрольоване, вольове.

Проте очікування лондонських дослідників щодо доленосної перспективи підвищеної агресивності та моральних вад дітей підтвердилися. Так, різкі, метушливі діти, які при цьому часто псували речі, чинили опір дорослим та дражнили інших, виявилися в дорослому віці невдоволеними своїм життям. Діти, які мали стійку звичку красти, зчиняти бійки та обманювати, значно частіше, ніж їхні морально адаптовані однолітки почувалися в дорослому віці нещасливими. Серед них було багато безробітних та схильних до паління, інших залежностей.

Ми коментуємо це наступним чином. В агресивній захисній поведінці завжди присутнє напруження, хоча воно може бути неочевидним. Це напруження - прояв недовіри, свідчення обтяжливості травмуючого минулого; воно опосередковує спілкування дитини зі світом. Такий стан - наслідок зовнішнього тиску, неприйняття дитини в її природності. Це результат вимагання недоступних віку вольових дій замість практичного залучення в ігрову діяльність; це те, що випливає з покарань замість акцентування на позитивному; те, що є плодами емоційного нехтування замість інтересу до світобачення дитини, співпереживання з нею дивовижних відкриттів.

Не диво, що в згаданих дослідженнях діти, в яких була помітна самоповага, які мали хороші дружні стосунки з іншими дітьми, стали успішними й задоволеними життям дорослими, не схильними до депресій та залежностей.

Такі діти виховувались в сім'ях, де їм приділяли увагу, *їх завжди вислуховували й поважали їхні ідеї.* Вони, зазвичай, добре вчились, без гальмування бралися за складні та нові справи.

Тут помітно зв'язок успішності дитини з її почуттям власної гідності та довіри до оточення, що в купі є складовими авторитету.

Хоча "погані" риси в дитинстві збільшують вірогідність неуспіху в майбутньому, Біннер зазначає, що лише невеликий відсоток демонструє цей неуспіх вочевидь, більшість з культурних міркувань намагається його приховати. Показовим є те, що хлопці, які схильні були звинувачувати інших у власних проблемах, в дорослому житті мати низьку кваліфікацію та незначні доходи. Також хлопці зі слабкими читацькими вміннями, ставши дорослими демонстрували расові та національні упередження. їх частіше залишали жінки.

Хороші математичні здібності в дівчат та хороші читацькі здібності в хлопців виявились у прямому зв'язку з почуттям щастя в дорослому віці. На нашу думку, тут не обійшлось без андрогенної тенденції.

Дівчата, що успішно оволодівають раціональними способами взаємодії, що мають успіх в хлоп'ячих справах завжди мають вищу самооцінку, ніж їхні однолітки з традиційною фемінністю. Хлопці, які мали хороші читацькі здібності, демонструвати виші загальноінтелектуальні обдарування, зокрема, високу реактивність, здатність швидко переключати увагу, що в цілому характеризує їх як психологічно гнучких.

Західні дослідники показати, що спосіб, в який діти та підлітки проводять вільний час, впливає на успіх у їхньому подальшому житті безвідносно до соціального класу батьків.

Залучені до образотворчого мистецтва та музики, а також ті, які захоплюватися читанням поезії, писані вірші, оповідання, вели письмові нотатки, - всі вони мали значно більший шанс потім вчитися в університеті та постійно отримувати зростаючу зарплатню. Це ж стосувалось і любителів відвідувати театр. В цілому діти, що полюбляли творчі види дозвілля, мати високий рівень задоволення життям, схильність до волонтерської роботи в дорослому віці.

Кар'єрний успіх любителів мистецтва пояснюється лондонськими дослідниками так: висококультурна діяльність підлітків створює для них можливість зав'язувати дружні стосунки з впливовими дорослими, і це визначає їх подальшу долю. На нашу думку, таке пояснення є недостатнім.

Схильність до мистецтва - це культивування спонтанності у власних самопроявах та толерантність до спонтанних самопроявів інших людей. Це бажання внутрішньої свободи й інтересу до життя безвідносно до його економічно еквівалентних вигод. Така особливість дає людині можливість працювати легко, радісно, із задоволенням в самому процесі, що є духовним показником життєтворчості.

Ці та інші зарубіжні дослідження дозволяють виділити спільні риси, які впливають на успіх людини, тобто є умовами розвитку її особистості:

• висока чутливість;

• емпатійність;

• внутрішня свобода та індивідуальність;

в сформовані загально інтелектуальні вміння.

А *самоконтроль, дотримання моральних норм, правильне тлумачення функцій державно суспільних інституцій, мотивація власних досягнень* стають похідними від цих рис.

Знову звернемо увагу на те, що, якщо останньому аспекту приділяється в освітніх впливах чи не найбільша увага, то перші три не тільки не розвиваються, а часто активно гальмуються. Особливо це стосується високої чутливості та свободи й індивідуальності.

Міркуючи над впливом *чутливості - емпатійності* на успішність особистості, слід вказати, що за її наявності *механізм саморегуляції* розвивається швидше, він у цьому випадку є більш тонким, ніж у людини з помірною чутливістю-емпатійністю.

Не слід забувати, що чутливі люди дуже залежні від схвалення оточуючих, тому роблять багато, аби це схвалення отримувати якщо не в прямій, то хоча б у відстроченій чи опосередкованій формі. Вмотивована таким чином діяльність приводить до успіху - звісно, за умов інтелектуатьного розвитку особистості та її здатності витримувати значні утиски й навантаження.

Варто застерегти, що висока чутливість може перетворюватися на *вразливість-тривожність,* яка мато асоціюється з успіхом за тими ж таки критеріями щастя.

Тривожна людина не вміє насолоджуватись життям, радіти з нічого, бо постійно хвилюється за майбутнє, жалкує за минулим, тримається за свої схеми належного, але нереального. У неї немає ні спонтанності, ні довіри, ні свободи, хоча при цьому може бути наявна інтелектуальна, моральна та вольова компетентність*.*

Вразливість-тривожність розвивається у чутливих дітей на фоні зовнішнього тиску, тотальних обмежень, в тому числі обмежень похвали, на фоні відсутності емоційно-тактильних контактів з матір'ю, іншими близькими людьми в перші роки життя*.*

Внутрішню свободу та індивідуальність легко розвивати засобами *образотворчого та драматичного мистецтва.* Проте не слід ставити дитину в ситуацію порівняння з іншими, навіть з її попередніми досягненнями. Кожен моментний прояв є сам оцінним.

Лише коли Дитина навчиться *насолоджуватись своєю творчістю безвідносно до еталонів,* тоді можна поступово підключати елементи навчання, схвалюючи дитину за старанність, терплячість і нові досягнення.

Наші дослідження дозволили зробити висновок: потрібно постійно підкреслювати дитині, що *сьогоднішні здобутки є результатом сьогоднішньої праці й терпіння, що вони не залежать від минулого,* вони завжди є результатом теперішніх дій.

Малювання, ліплення, аплікації є традиційними видами дитячого прикладної творчості, які пропонуються в усіх дошкільних, шкільних та деяких позашкільних закладах; також кожна дитина може займатись цим вдома.

Хоча за силою емоційного впливу, за інтенсивністю конструктивну щодо *я-концепції особистості* ***драматизаціям*** та їх варіантам немає рівних, на жаль, вони все ще залишаються екзотичними формами освіти та дозвілля. Це має своє пояснення: дитячі театральні студії, звісно, потребують фінансової, технічної та кваліфікаційної підтримки. Крім того, необхідно враховувати часові *,й* енергетичні затрати дітей та їх керівників. Тому драматичні гуртки та театральні студії - справа особистого ентузіазму й самовідданості окремих педагогів - не є чисельними й довготривалими.

У цьому зв'язку *елементи* ***психологічної драми, рольової імпровізації та драматичного тренінгу*** є доступними й бажаними в навчально-виховному процесі. Ці форми психокорекції мають широко застосовуватись в роботі не тільки з проблемними дітьми. їх можна розробляти для системного виховання та навчання обдарованих дітей і дітей з не проявленими здібностями. Діапазон різновидів драматичних форм широкий: текстові (рідною та іноземною мовами) рольові відтворення та імпровізації, пантоміма, образна пластика, танцювальні сюжети, лялькові мініатюри, режисерські етюди. їх призначення має ту універсальність, яка робить взаємодію між педагогом і дітьми об'єктивно результативною та суб'єктивно приємною. А це гарантує успіх.

Під час драматичних вправлянь та імпровізацій інформація краще запам'ятовується та відтворюється в новій перекомбінованій формі, бо сприймання супроводжується емоційними переживаннями, в тому числі інтелектуальними (здивування від виявленого протиріччя, напруження, направлене на зняття протиріччя).

Крім того, така діяльність спирається на потреби в грі, в творчій самоактуалізації, спілкуванні, пізнанні, динаміці. Існує упередження щодо вікової пріоритетності - мовляв, грати необхідно з дошкільнятами та молодшими школярами. Але згадані потреби є актуальними для підлітково-юнацького віку. До того ж, проблеми духовного та морального змісту не вирішуються директивно та однобічно. Часто вони вимагають еклектичного підходу, індивідуального осмислення та альтернативності розв'язання. В розіграних назовні ситуаціях , виховується толерантність, повага й інтерес до інших бачень та чужого досвіду Рольові вправи екстеріоризують поняття та теоретично засвоєні закономірності, й тим перетворюють знання на вміння.

Особистість дитини розвивається в активних, зокрема драматичних формах за рахунок інтелектуального вдосконалення, емоційного саморегулювання, розширення внутрішньої свободи, засвоєння й закріплення суспільно доцільних правил взаємодії.

Колись задекларовані "правила поведінки школяра" в *особистісно зорієнтованій освіті* мають стати ***правилами взаємодії дітей і дорослих,*** бо великою є відповідальність кожного учасника інтеракції за її перебіг та результат.

Перевагою мистецьких форм навчання та дозвілля є те, що вони уможливлюють *індивідуалізацію,* яка сприяє особистіший рефлексії. Недаремно *силу особистісної* структури Євген Глива вбачає в здатності особистості до *свідомого самопізнання.*

Сприймаючи мистецькі твори, діти співставляють зовнішні подразники з власними внутрішніми реакціями на них. Так людина пізнає міру своєї глибини, знаходить свої больові точки, робить несподівані відкриття щодо самої себе. І чим більше діапазон її реакцій, тим вільнішою вона себе почуває. Це відбувається тому, що в кожній її реакції є щирість і тимчасове ототожнення з об'єктом, який вразив. З цієї причини дітям потрібно сприймати багато динамічних мистецьких зразків з одного боку та творити самостійно в умовах вдало змодельованих ситуацій, а не просто поставлених завдань - з іншого.

Робимо висновок: конкретне завдання особистісно зорієнтованої освіти полягає в тому, щоб *розробити і впроваджувати систему вдало змодельованих ситуацій, які спонукають дітей до інтелектуальної, емоційної та* ***духовної творчості.*** На наш погляд, ***духовна творчість*** включає:

- *самопізнання,* яке проходить через первинне само ототожнення з вражаючими об'єктами;

- *самоприйняття,* яке проходить через усвідомлення діапазону власної варіативності:

- *самоінтеграцію* в культурно-психологічний простір соціуму (на більш зрілому етапі - в буттєвий простір), яка проходить через вторинне самоототодження з елементами цього простору, опосередковане ціннісними орієнтаціями суб'єкта.

Досліджувати розвиток особистості в процесі її духовної творчості - перспектива подальших наукових пошуків.

Знаменитий фізик А. Ейнштейн відмічав що кожна дитина народжується геніальною. І від не: очікують, що вона зможе досягти майстерності якнайменше в одній із галузей життя, й у неї дійсно є така можливість. Власне, це також відображено в теоретичних засадах гуманістичної психології.

Здатність бути талановитим по-своєму є в кожному, і потрібно знайти лише засіб, щоб реалізувати її. Видатний український філософ і педагог Г. Сковорода розробив вчення проте, як розкрити специфічні для кожного учня здатності. "Кожна дитина потенційне обдарована. Пізнай себе і свою спільність", - наголошував Сковорода. Він вважав, що тільки на цій основ можна досягти великих успіхів як у самому педагогічному процесі, так і в його результатах, - тобто зробити щасливим учня.

Сучасна педагогіка теж доводить, що кожен учень якщо у нього відсутні органічні пошкодження нервової системи, може успішно вчитися в школі. Чому всі ж таки не всім дітям вдається досягти цього? Чому і кожній школі є учні, яким досить важко вчитися, як не засвоюють навчальну програму, для яких школа за лишається неприємною згадкою?

Причини шкільних невдач можуть бути дужі різними і складними. До них відносять такі чинники як відсутність інтересу до навчання, погана поведінка; в школі, важка атмосфера в сім'ї, тривала хвороба різні недоліки в навчально-виховному процесі. Склад ний характер причин невдач учня в шкільному навчанні відмічають всі дослідники. Одні схильні бачити основну їх причину в поганих соціально-економічних умовах життя учнів. Інші вважають, що "корінь зла потрібно шукати в дефектах біопсихологічної "підготовленості" учнів. Треті бачать причину в недосконалості школи. То що ж все-таки не дозволяє "потенційним геніям" досягти успіхів?

**1. Соціально-економічні причини.** Ця категорій причин посилилася у нас нещодавно і пов'язана з важким соціально-економічним станом держави. Соціальна піраміда, як ніколи раніше, різко розширюється до низу, і вже приблизно 50% респондентів при опиту ванні відповідають, що живуть за межею бідності.

Як свідчать результати досліджень, які проводилися ще в 50-х роках, діти, які знаходяться у важких матеріальних умовах, мають досить низькі результати навчання. Саме таке положення сьогодні у досить великої частини учнів: відсутність коштів на підручники, їжу, одяг, необхідність самотужки заробляти гроші, складний морально психологічний клімат у сім'ї тощо. Звичайно, все це негативно впливає на успіхи учнів.

**2. Причини біопсихологічного характеру.** Вон досліджувалися багатьма вченими в різних країна світу. Узагальнюючи їх висновки, звернемо увагу н той факт, що всі вчені-приходили до думки: природжені задатки - як здібності; так і риси характеру - певною мірою обумовлюють шкільні успіхи учнів, але більш суттєву роль відіграють при цьому інші причини психологічного походження, поява яких залежить від роботи самої школи.

Розбіжність у позиціях окремих дослідників виявляється лише тоді, коли йдеться про уточнення ролі природних задатків в загальному розвитку особистості, а також про визначення ступеня їх впливу на успіхи учнів в навчанні.

**3. Низький рівень нервово-психічного здоров'я та соціально-педагогічна запущеність** теж обумовлюють низький рівень навчання дитини. Чи існують якісь ознаки для розподілу цих двох груп причин? Бо за цим стоїть принципове питання: як допомогти дитині подолати відставання?

Виявляється, що такі ознаки є. По-перше, у дітей з ослабленою нервовою системою звичайно наявний ряд досить характерних порушень: сну, апетиту, неприємні відчуття (болі) з боку внутрішніх органів. У них можуть бути частішими головні болі, підвищена пітливість, вони гризуть нігті тощо.

По-друге, їх поведінка, наприклад при підвищеній збудженості, не обумовлена об'єктивною доцільністю. Вона імпульсивна, мало мотивована, часто навіть на шкоду собі. У важких і педагогічно запущених дітей таких явиш, не буває, їхні дії як правило мають чітку, вигідну їм спрямованість і мотивацію. Так стоїть питання, коли говорити про труднощі, які обумовлені тільки медицинськими причинами або обставинами соціально-педагогічного характеру. Але на практиці, майже в усіх випадках, коли йдеться про соціально-педагогічну запущеність, поряд стоять і питання медицинські. Пов'язано це звичайно з тим, що мікросередовище, яке оточує таких дітей, часто характеризується наявністю негативних психотравмуючих впливів. Тут, окрім напружених міжособистих відносин, сварок, скандалів, діти часто знаходяться під впливом негативних прикладів, починають палити, пити. Тому практично всі ці питання виявляються взаємопов'язаними і негативно впливають на шкільні успіхи дітей.

**4. Психологічна неготовність до шкільного навчання.** Необхідний і достатній рівень актуального розвитку дитини має бути таким, щоб програма навчання потрапляла в "зону найближчого розвитку" дитини. Ця зона визначається тим, що дитина може досягти співробітництва з дорослим,

Якщо актуальний рівень психічного розвитку дитини такий, що його "зона найближчого розвитку" нижче за потрібну для засвоєння навчальної програми в школі, то дитина вважається психологічно не готовою до навчання, вона неспроможна засвоїти програмний матеріал і відразу потрапляє в розряд відсталих учнів. Вчитися такій дитині досить важко.

**5 Дидактичні причини**. Сучасні педагоги і психологи в цілому не згодні з переоцінкою впливу соціально-економічних і біопсихологічннх чинників на успіхи або невдачі школярів у навчанні. Фаталістичне ставлення до цих причин призводить до зниження відповідальності школи і сім'ї за результати навчання й пов'язане з недооцінкою педагогіки як науки. Фактором, який с визначальним в результатах навчання, є, на думку більшості сучасних педагогів, навчально-виховна робота, свідомі і цілеспрямовані зусилля вчителя.

Розглянемо більш детально дидактичні причини, які впливають на навчальні успіхи школярів.

**5.1. Мотивація до навчання**. Наявність в учнів прагнення до пізнання нового - одна з найголовніших умов здійснення навчально-виховного процесу. Пізнавальний інтерес не тільки сприяє розвитку інтелекту, а й є рушійною сплою вдосконалення особистості в цілому. Однак і тепер трохи менше половини учнів не мають позитивної мотивації до навчання. У чому причина такого ненормального становища? Традиційна система освіти з надмірно автократичною, примусовою бюрократизованою системою, неминуче продукує нудьгу і страх. Школа нерідко стає джерелом кошмару, що вбиває жагу пізнання, гасить емоції, відбиває бажання до чого б то не було. В такій ситуації учень досить часто зазнає невдачі, і оскільки перебуває в ній довго, то, як правило, упокорюється.

**5.2. Зміст навчання**. Однією з причин низької мотивації є те. що шкільні програми, як правило, далекі від кола інтересів дитини. Школа виявляється неспроможною навчити її застосовувати шкільні знання на практиці, у житті. Як наслідок, у школярів не розвивається навчальна мотивація. Але ж тільки мотивація може допомогти учневі подолати трудні предмети, оскільки якщо вона відсутня, дітей чекають невдачі. Прикро, що школа не пов'язує програми навчальних предметів з життям дітей, а для дітей, у свою чергу їх власний досвід не асоціюється зі школою. Але бар'єр між школою і життям збільшується ще іі тому, що досвід (знання), одержані дітьми поза школою, протиставляється тому, що вони набувають у школі. Як бачимо, так само, як і раніше, актуальним залишається питання, чому навчати.

Визначний австрійський психотерапевт В.Франкл вважає, що для людини основним є збереження сенсу її діяльності і всього її існування Доти, доки цей сенс зберігається, людина може переносити будь-які страждання. Якщо ж його втрачено, то навіть великі удачі перестають радувати, людина втрачає віру у власні сили, робиться пасивною і помалу набуває навченої безпорадності. Але ж саме в дитинстві і юності людина особливо гостро потребує піднесеного сприймання світу, пошуку себе і справжнього сенсу життя й взагалі пошукової активності. Звичайно ж, позбавляти її. радості цього етапу злочинно, жорстоко.

Інтереси деяких учнів не збігаються зі змістом якоїсь частини навчальних предметів, тому робота з ними стає для учнів важкою і безглуздою. І оскільки частина школярів перебуває в такому стані тривалий час, вони втрачають інтерес до навчання, віру у власні сили і навіть втрачають сенс життя.

**5.3. Педагоги.** Поза всяким сумнівом, дуже велику роль у набутті (ненабутті) знань школярами має педагог, його майстерність, особистісні якості, технології навчання. Незалежно від того, з якої причини погіршується успішність у школярів, позиція викладача відіграє вирішальну роль у подоланні або закріпленні цього відставання. На жаль, нерідко утворюється замкнене коло, коли негативні оцінки, йдучи одна за одною, не тільки не спонукають учня до більш інтенсивної роботи, а п остаточно підривають його віру у свої можливості, надію на поліпшення свого становища і, зрештою, інтерес до навчання. В результаті досить швидко розвивається навчена безпорадність.

Особливо шкідливий вплив справляє зіставлення такого учня з однокласниками, а також ставлення учителя до нього як до безнадійно відсталого (так починається негативне навіювання). Ті вчителі, які дозволяють собі репліки на кшталт "Ти все одно ніколи не навчишся" або "Ти в мене ніколи не матимеш добрих оцінок", - своїми руками вганяють учня у навчену безпорадність. Навіть якщо таке ставлення не декларується, воно звичайно яскраво виявляється у самому стилі спілкування з учнями. Для дитини чи підлітка, залежного у своїй самооцінці від думки оточення, особливо тих. кого він поважає, такого ставлення може бути достатньо для остаточної втрати віри в себе і формування негативної Я-концепції.

**5.4. Учень-об'ект**. В освітній системі, автократичній і бюрократичній, учень розглядається не як самостійний суб'єкт, з яким ведеться діалог, а як реактивний пристрій, керований ззовні. Він стає об'єктом впливів, приймачем знань і суспільних цінностей. Це нагадує магнітофонну плівку, на яку записуються і з якої відтворюються мелодії. В той же час ініціатива, жага пізнання, активність, вибір лінії життя - тобто все. завдяки чому ми стаємо людьми, виявляється відсунутим на задній план або взагалі ігнорується. В такій освітній системі лишається мало місця для самовиховання, віри у власні сили, активної життєвої позиції, і в результаті цього учень з часом набуває пасивності і безпомічності.

**5.5. Спосіб набуття знань**. Принципове значення у житті людини має спосіб структурування знань, їх упорядкованість і доступність. Досить поширена теза, що інформація, яку індивід самостійно інтегрує, осмислює у відповідності з власними виборами, відіграє все більшу роль у регулюванні поведінки. Про це досить переконливо говорив Л. С Виготський: "В основу виховного процесу має бути покладена особиста діяльність учня, і все мистецтво педагога має зводитися лише до того, щоб спрямовувати і регулювати цю діяльність". Однак що ж відбувається у школі? Як правило, в системі навчання спосіб структурування знань/ нав'язаний згори. Інформація нагромаджується не у процесі набуття власного досвіду, а внаслідок засвоєння вербальних форм, часто невідповідних інтелектуальним можливостям дитини. Такі відомості, що не були піддані рефлекції. власне кажучи, мертві або безплідні: вони принципово не впливають на людські дії. Система цінностей, нав'язана ззовні, без участі активної позиції учнів, не викликає позитивних емоцій. Більше того, вона стає надмірно тяжкою, ускладнює навчання і, власне, життя учнів, прирікаючи їх на невдачі.

**5.6. Стандартизація, масовість навчання**. Що ж несе для учня масове, бюрократизоване і уніфіковане навчання? Один з найстаріших педагогів, академік М. Скаткін в одній з книг дуже різко, але справедливо відзначив: "Сучасна освіта, мета якої повідомити певну і однакову для всіх суму знань, виглядає як масове вбивство талантів". В результаті здібні учні недовантажені, воніе деморалізуються, а слабкі перевантажені і, як не стараються, не можуть впоратися зі своїми завданнями за відведений час. Адже відомо, що всі люди різні, і, на жаль, практика освіти цю нерівність поглиблює, розвиваючи і закріплюючи у свідомості учнів комплекс меншовартості, травмуючи їх психіку. Чи не краще відмовитися від принципу вчити одне і те ж за один і тон же час? Чи одне і те ж залишити, а другу умову зняти? Вчитися не за часом, а до результату, до досягнення певного рівня майстерності?

Досить безсторонню характеристику існуючому навчанню дає відомий польський психолог і педагог Ю. Козелецькин: "Сучасне навчання не тільки не розвиває індивідуальних можливостей, але й гальмує їх, навіть блокує. Таке навчання нівелює різноманіття талантів і мотивів. Відомо, що маленькі діти спонтанно виявляють творчість, що їх пізнавальна мотивація дуже висока. Проте освітній "млин" просто перемелює ці переваги. Дослідження показують, що діти, які не відвідували нормальної школи, а вчилися на власному досвіді або ж виховувалися у сім'ї, мають в цілому більше потенціальних можливостей для розвитку уяви і творчої інтуїції, ніж діти, що пройшли шкільний вербальний тренінг". Всі нормально розвинені люди можуть досягти одних і тих же результатів; просто одним для цього потрібно менше часу, а іншим більше. Індивідуалізація навчання дозволяє досягти такого становища, за якого всі учні досягнуть однакових результатів. При цьому буде гарантований потрібний рівень підготовки учнів і зникнуть нарешті горезвісні трійки і разом з ними невдахи.

**5.7. Негативна Я-концепція**. Дуже важливим у розумінні причин виникнення невдач у школі, та й не тільки у ній, є поняття "Я-концепція". Для психологів і педагогів все більш очевидним стає той факт, що самооцінка дитини і сприйняття себе (Я-концепція) значною мірою визначає його поведінку і успішність. Труднощі таких невстигаючих не є наслідком їх розумової або фізичної неповноцінності, а швидше результатом уявлення про себе як не здатних до серйозного навчання. Коли учень говорить: "Я цього не подужаю", це значно більше говорить про нього самого, ніж про виучуваний предмет. Якщо у навчальних ситуаціях дитина одержуватиме переважно негативний досвід, то цілком можливо, що в неї сформується не тільки негативне уявлення про себе як учня, а й негативна загальна самооцінка. Сформована в учня негативна Я-концепція призводить до наступних невдач і, більше того, до появи ще одного невдахи. В разі неуспіху на якомусь етапі навчання у школяра різко падає ймовірність того, що він матиме успіхи в майбутньому.

**5.8. Оцінка знань.** Цікавим є також зв'язок між успіхом у навчанні і застосовуваною системою оцінки знань. З ряду психологічних досліджень випливає, що оцінка для учня є дуже важливим мотивом його діяльності. Однак у багатьох учнів розвинене прагнення одержати оцінку за всяку ціну, навіть якщо вони її не заслуговують. Навчання перетворюється в гонитву за оцінкою. Відбувається немовби її фетишизація, причому на шкоду мотивам, пов'язаним з пізнавальним інтересом учнів.

Крім того, при сучасному підході до оцінки знань виникла проблема, яка пов'язана з успішністю відстаючих учнів. Відставання у навчанні може зумовлюватися різними причинами, про які ми говорили раніше; багато з них обговорювалися в пресі. Але один аспект, на наш погляд, іще не знайшов достатнього відображення. Йдеться про замкнене коло, коли низький рівень знань або неспроможність донести свої знання до вчителя караються поганою оцінкою і моральним осудом, а методи покарання замість того, щоб мобілізувати школяра на активне навчання, остаточно його деморалізують і призводять до ще більшого відставання, яке у свою чергу тягне за собою негативні оцінки.

А чи регулює оцінка рівень знань, вмінь? Здавалося б, за логікою речей, якщо учень одержить не найвищу оцінку, то він має повернутися до теоретичних знань - допрацювати, поповнити їх. Потім вони ж мають бути повторно оцінені педагогом, - проте цього не відбувається. Оцінка одержана і, як правило, учень не повертається до "білих плям" (тим більше, що педагог не вимагає цього), залишаючись недовченим. Таким чином, існуюча система оцінок створює всі умови для розчарувань і втрати мотивації, а відтак породжує велику кількість трійочннків-невдах, кількість яких викладачі збільшують, закриваючи очі і виставляючи трійку (аби позбутися), замість того, щоб допомогти учневі піднятися до належного рівня і відчути себе людиною.

**6. Неадаптованість** навчання до психологічних, фізіологічних та індивідуальних особливостей учнів.

Успіхи учня суттєво визначаються також і тим, наскільки в навчанні враховуються закони людської психології, фізіології, а також особистості кожного учня.

**6.1. Неефективне "використання" мозку**. При сучасному навчанні досить рідко робляться спроби пробудити уяву слухача, його фантазію, інтуїцію та емоції. Іншими словами, навчальні заклади розвивають функції лівої півкулі (аналітичної), нехтуючи при цьому правою півкулею (інтуїтивною, образною, емоційною).

Однак сила мислення залежить від того, як працюють обидві півкулі мозку. Існуючі технології навчання ніби розсікають мозок надвоє і працюють з однією його півкулею. Таке навчання засноване на пригніченні головних механізмів сінєргетичного функціонування обох півкуль.

Мислення, позбавлене елементів образності, ризикує зробитися сухим, формальним. Навчання, зовсім не звернене до образного мислення, не лише не сприяє розвитку учня, а й у кінцевому підсумку пригнічує його і негативно впливає на результати навчання.

**6.2. Щоденна багатопредметність** порушує найпростіші закони людської пам'яті. Знання, отримані на одному занятті, не встигають перейти з оперативної пам'яті у довгочасову наступна дисципліна "витискує" їх, і сама, в свою чергу, витискується новою дисципліною. "Скакання" по предметах наче навмисно придумане, щоб розхитати природні основи пам'яті та примусити її працювати якомога гірше.

Крім того, багатопредметність часто призводить до того, що слухач готується лише до одного заняття, тому що не заняття - контрольна, залік, або його проводить "дуже суворий" викладач. Щоб не порушувати природні основи пам'яті, М.П. Щетінін застосовує метод заглиблення в дисципліну (в розкладі передбачаються тільки заняття з цієї дисципліни на цей день). Заглиблення в багато разів підвищує продуктивність навчання.

**6.3. Фізична гіподинамія** - суттєва суперечність навчально-виховного процесу і природи людини призводить до майже нерухомого образу життя учнів. Наслідки цього негативні. Так, до закінчення школи 50% учнів стають короткозорими, 30-40% страждають від серцево-судинних порушень, 20-30% - від нервових розладів.

Ще з часів Коменського освітні заклади своїм устроєм, побутом заважають розвитку здорової, гармонійно розвиненої людини, нівечать її. Фахівцями доведено, що фізична гіподинамія - основна причина порушення обміну речовин, хвороб серця, органів травлення, збільшення нервових захворювань, а також поганого настрою і песимізму, що негативно впливає і на успіхи в навчанні.

**6.4. Школа монологу.** Ще у "Великій дидактиці" Ян Амос Коменський розглядав звернене мовлення як каталізатор мислення. Він радив учням шукати того, кому можна було б пояснити те, що вивчається: "Якщо треба - відмов собі в чомусь і заплати тому, хто тебе буде слухати". Адже іноді протягом цілого дня учень не промовить і слова, пов'язаного з його основною діяльністю.

Проте відомо, що педагог-новатор В.Ф. Шаталов домігся великих успіхів у навчанні, в тому числі за рахунок того, що суттєво збільшив час "активної" роботи учнів (вони стали більше розмовляти на заняттях).

**6.5. Школа пам'яті**. Зараз в освітніх інститутах, включаючи і школу, домінує енциклопедичний принцип, згідно з яким чим більшим обсягом програмного матеріалу оволодів учень, тим краще. Тому у школі діти виявляють, що мозок їм потрібний, в основному, для механічного запам'ятовування, а не для того, щоб задовольнити цікавість, реалізувати ідею. На жаль, найчастіше успіх забезпечується доброю пам'яттю, а не вмінням мислити; як бачимо, система освіти - наголошує на вторинній функції мозку - пам'яті, в той час, як його основній функції, мисленню, приділяється порівняно мало уваги. Багатьом дітям доводиться переходити від мислення до запам'ятовування, що для них буває досить трудно, оскільки вони вже відчули радість від самостійного мислення іще в дитинстві. Дітей збиває з пантелику несподівана і незрозуміла їм суперечність між роками дитинства, коли вони могли так чи інакше розв'язувати власні проблеми і одержувати радість від певних розумових зусиль, і всім наступним життям у школі, де багато з того, чому їх вчать їм не цікаво і відірвано від того світу, в якому вони живуть. Таким чином, перевантаження пам'яті *у* поєднанні з відірваністю навчання від реального життя, а також відсутність гармонійності **у** розвитку учня призводять до невдач.

**6.6. Пасивна педагогіка.** Важливим як для успіхів у навчанні, так і для розвитку активної, творчої особистості є задоволення потреб слухачів в активній творчій діяльності. Проте в сучасних освітніх інститутах питома вага часу, що відводиться на формування і розвиток творчості учнів, дуже мала. Так, час на творчі ситуації в реальній педагогічній практиці складає в середній школі 0,5%, у вищій - близько 5%. В діяльності викладача переважають методи та стиль прямого ті оперативного управління, яке досить "жорстко" визначає діяльність слухачів, так що вони майже цілком позбавляються можливості зайнятися творчістю.

Заняття в класах організовані так, що учень знаходиться не в стані активного і творчого піднесення Скоріше треба говорити про монотонність та загальмованість. Саме відсутність у навчальному заклад умов для розвитку активності і творчих починань учнів призводить до суттєвого зниження їх соціально та інтелектуальної активності.

**Висновок**

Як свідчить проведений аналіз причин невдачучнів у школі, головною серед них є невідповідності між вимогами до підготовки учнів та дидактичним середовищем школи. В зв'язку з цим особливої актуальності набуває розробка таких педагогічних систем навчання і виховання, які б створили умови для самореалізації особистості, її духовного становлення, саморозвитку та формування успішної людини. Саме тому сучасна школа вимагає докорінного переосмислення парадигми навчання і виховання за наступними напрямами.

1. Посилення уваги в навчально-виховному процесі до учня як особистості та найвищої цінності суспільства.

2. Орієнтація иавчально-виховного процесу на оптимальне задоволення потреб учнів у духовному, моральному та інтелектуальному розвитку їхніх здібностей.

3. Досконале оновлення арсеналу методів, форм, педагогічних технологій навчання і виховання.

4. Оновлення змісту навчання у відповідності до досягнень науки, сучасних технологій навчання, а також задоволення освітніх потреб учнів.

5. Реалізація у навчально-виховному процесі особистісно-діяльнісного та діалогічного підходів, педагогіки співробітництва.

6. Реалізація у навчанні самостійної, творчої праці учнів як важливого засобу мотивації навчання, формування гармонійного та всебічного розвитку Особистості.

7. Зміщення акцентів у діяльності викладачів на самостійну пізнавальну діяльністьучнів.

8. Організація спеціального навчання учнів щодо розуміння ними своїх можливостей та методики саморозвитку, самовиховання,самонавчання.

9. Суттєве вдосконалення системи відбору, підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів, підвищення їх майстерності.

**Таким чином, зараз в умовах творення України має реалізовуватися принципово новий підхід до виховання, навчання і розвитку особистості, який розробляється на ідеях гуманізації освіти. Саме він дозволить учням подолати основні причини невдач у навчанні, стати впевненими в собі, щасливими, творчими особистостями і активними громадянами держави.**

**Література**

1.Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. - Казань: КГУ, 1990.

2.Глассер У. Школа без неудачников. - М.: Прогресс, 2001

3.Калошин В.Ф. Про навчену безпорадність //Початкова школа. - 1994. - №9-10

4.Козелецкий P.O. Человек многомерный /психологическое эссе/. - К.: Лыбидь, 2001.

5.Куписевич Ч. Основы общей дидактики. - М.: Высшая школа, 1986.

6. Лукоянов Ю.Е. Если вашему ребенку трудно учиться. - М: Знание, 2000

7.Посталюк Н.Ю. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект. М.: Педагогика, 2000