

Н. М. Токарева

ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Навчально-методичний посібник



УДК 37. 015. 3.

Токарева Н.М. Основи педагогічної психології: навчально-методичний посібник / Н. М. Токарева – Кривий Ріг, 2013 – 223 с.

ISBN 978-617-696-159-8

Рецензенти:

Максименко С.Д. дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, директор Інституту психології НАПН України ім. Г.С.Костюка, завідувач лабораторії психології навчання ім. І.О.Синиці Інституту психології НАПН України ім. Г.С.Костюка

Пов'якель Н.І. доктор психологічних наук, професор

Гошовський Я.О. доктор психологічних наук, професор

Рекомендовано Міністерством освіти і науки України
як навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів
(Лист МОНУ № 1 / 11 – 11816 від 22.07.13)

Рекомендовано до друку вченою радою КПІ ДВНЗ КНУ
(протокол № 5 від 13 грудня 2012 р.)

У посібнику викладено основні теоретичні положення педагогічної психології як навчальної дисципліни: психологічні особливості учбової діяльності, навчання, виховання та педагогічної діяльності. Теоретико-інформаційний блок посібника доповнюють методичні рекомендації, які носять практико-орієнтовний характер: вони містять плани практично-семінарських занять до вивчення тем із педагогічної психології (питання для підготовки та дискусії), психологічні завдання, тести для самоперевірки, що сприяє систематизації знань при підготовці студентів до занять, полегшує пошук матеріалу і визначає структуру семінарських занять при вивченні педагогічної психології. Структура посібника відповідає вимогам до викладання у вищих навчальних закладах у контексті кредитно-модульної системи організації навчального процесу,

Посібник підготовлений для впровадження у навчальний процес педагогічного університету і адресований викладачам психології, студентам. Може використовуватися для самостійної роботи студентів, при підготовці до семінарських занять, екзаменів і заліків.

Зміст

Передмова	5
I. Загальна характеристика педагогічної психології як науки	14
1.1. Предмет і завдання педагогічної психології.....	14
1.2. Методологічні принципи педагогічної психології	16
1.3. Методи педагогічної психології	18
1.4. Зв'язок педагогічної психології з іншими науками.....	21
1.5. Етапи становлення педагогічної психології	23
Практично-семінарське заняття №1	26
II. Психологія учбової діяльності	29
2.1. Загальна характеристика учбової діяльності	29
2.2. Структура учбової діяльності	32
2.3. Мотиваційний компонент учбової діяльності	33
2.4. Операційний компонент учбової діяльності	39
2.5. Контроль і самоконтроль у структурі учбової діяльності	42
2.6. Самостійна учбова діяльність	46
2.7.Змістовний компонент учбової діяльності. Формування і розвиток навичок	49
Практично-семінарське заняття № 2	53
III. Психологія навчання	57
3.1. Загальна характеристика процесу навчання	57
3.2. Проблема психічного розвитку у процесі навчання. Зона ближнього розвитку	58
3.3. Класифікація видів навчання. Традиційне та інноваційне навчання	60
3.4. Формування понять у процесі навчання	77
3.5. Психологічні основи індивідуалізації та диференціації навчання	83

3.6. Контроль і оцінювання навчальних досягнень учнів	95
Практично-семінарське заняття № 3.	100
IV. Психологія виховання.	106
4.1. Загальна характеристика процесу виховання	106
4.2. Методологічні та методичні принципи виховання	109
4.3. Закономірності виховного впливу	111
4.4. Основні фактори і психологічні умови ефективного виховання	113
4.5. Психологічні вимоги до форм і методів виховання на різних вікових етапах	119
4.6. Психологічні аспекти самовиховання особистості	124
4.7. Критерії та рівні вихованості особистості.....	127
Практично-семінарське заняття № 4.	132
V. Психологія педагогічної діяльності та професійного спілкування.	140
5.1. Загальна характеристика педагогічної діяльності	140
5.2. Структура педагогічної діяльності	144
5.3. Стили педагогічної діяльності	149
5.4. Управління пізнавальною сферою учнів	153
5.5. Стили педагогічного спілкування	162
Практично-семінарське заняття № 5.	168
VI. Психологія особистості вчителя.	176
6.1. Загальна характеристика особистості учителя	176
6.2. Педагогічні здібності та уміння вчителя	182
6.3. Професійна компетентність вчителя	189
6.4.Професійні стреси у діяльності вчителя	193
Практично-семінарське заняття № 6.	197
Література.	202
Додатки.	205

ПЕРЕДМОВА

У зв'язку із оновленням змісту освіти в умовах системного реформування принципів освітньо-виховного процесу особливого значення набуває питання психологічного супроводу учасників педагогічної взаємодії. Озброєння вчителів психологічними знаннями є нагальною потребою сьогодення.

Вивчення курсу «Педагогічна психологія» є одним із складових компонентів психолого-педагогічної підготовки майбутнього вчителя. Розуміння психологічних механізмів та закономірностей навчально-виховного процесу створює передумови для ефективної взаємодії вчителя з учнем в контексті особистісно - орієнтованих технологій, що забезпечує індивідуалізацію навчання і виховання учнів.

Однак складність проблеми активного засвоєння і рефлексії накопичених сучасною наукою і практикою знань і відсутність єдиних критеріїв для підвищення продуктивності психолого-педагогічної діяльності зумовлюють певні труднощі при засвоєнні курсу «Педагогічна психологія» як академічної дисципліни студентами педагогічного університету.

З метою систематизації необхідної інформації і підвищення якості засвоєння проблемних питань педагогічної психології студентами було розроблено даний навчально-методичний посібник.

Методичний комплекс побудований передусім на основі принципів:

- достовірності інформації;
- системності викладення матеріалу;
- поєднання досягнень кредитно-модульної системи організації навчального процесу із традиційними формами навчальної роботи у вищих навчальних закладах;
- планомірної взаємодії суб'єктів навчального процесу (викладачів та студентів) на засадах діалогу та монологу.

Навчальний курс із педагогічної психології являє собою комплекс змістових частин, які включають лекційні та практичні заняття, самостійну роботу студентів

(СРС), індивідуальну роботу студента під керівництвом викладача (ІРС), консультації тощо.

У структурі даного навчально-методичного посібника передбачені опорні конспекти лекцій до кожної з тем курсу, які не розглядаються як завершене викладення інформації, а являють собою своєрідні схеми, що можуть допомогти студентам зорієнтуватися у насиченому інформаційному просторі.

До змісту навчально-методичного посібника включено:

- аналіз предмету та методів дослідження у педагогічній психології;
- загальні теоретичні характеристики процесів учіння, навчання, виховання;
- психологічний аналіз особливостей педагогічної діяльності та професійного спілкування;
- психологічний аналіз структури особистості вчителя та його поведінки.

Методичні рекомендації, надані у даному посібнику, носять практико-орієнтовний характер, тому в них наведено плани практично-семінарських занять до вивчення тем із педагогічної психології (питання для підготовки та дискусії), психологічні завдання, тести для самоперевірки, що сприяє систематизації знань при підготовці студентів до занять, полегшує пошук матеріалу і визначає структуру семінарських занять при вивченні педагогічної психології.

До особливостей кредитно-модульної системи навчання належить переорієнтація студентів на індивідуальну роботу із викладачем та самостійне опрацювання наукової літератури. Згідно із означеним провідною ідеєю методики викладання курсу «Педагогічної психології» ми вважали ідею активізації пізнавальної діяльності студентів, що забезпечує розвиток самостійності і осмисленості розумової діяльності, цілеспрямованості науково-дослідницької роботи. Відповідно до даного положення запропонована нами структура практичного заняття враховує три рівні підготовки:

1. **Репродуктивний рівень** – обов'язковий програмний мінімум, що включає основні теоретичні питання педагогічної психології та достатнє володіння понятійним апаратом;

2. **Евристичний рівень** – проблемні питання, що потребують поглибленого вивчення теми і зумовлюють переростання обговорення у дискусію;
3. **Творчий рівень** – завдання для пошуково-дослідницької діяльності студентів, результати якої мають обговорюватися на занятті.

Структура кожного практичного заняття передбачає

- самостійну роботу студентів із навчальною літературою та першоджерелами;
- реферування літератури;
- складання схем;
- розв'язання психолого-педагогічних задач;
- роботу із психодіагностичними методиками;
- виконання дослідницько-пошукової роботи тощо.

Максимальна кількість балів за кожен модуль може бути отримана в результаті якісного і своєчасного виконання студентами різнорівневих завдань.

При підготовці до практичних занять, виконанні самостійної роботи студентами (СРС), індивідуальної роботи студентами (ІРС) необхідно використовувати не лише літературу, яка рекомендована до кожної теми модулів, а й працювати із усім комплексом вихідного інформаційного забезпечення, зміст якого, звичайно, не може бути вичерпним. Важливо використовувати фахову періодику, зокрема журнали «Практична психологія та соціальна робота», «Рідна школа», «Педагогіка і психологія» тощо.

Означена логіка вивчення курсу «Педагогічної психології» допомагає викладачеві оптимально організувати хід лабораторно-практичного заняття, уникаючи дублювання матеріалу лекції, реалізувати принцип єдності теорії і практики, актуалізувати професійно значимі знання, уміння та навички студентів.

**Структура змістового модулю
дисципліни «Педагогічна психологія»**

Психологічні закономірності навчання, виховання та педагогічної діяльності вчителя				
Тема	Кількість годин, відведених на:			
	Лекції	Семінарські та практичні заняття	Самостійну роботу	Індивідуальну роботу
Тема 1. Загальна характеристика педагогічної психології як науки			1	2
Тема 2. Психологія учбової діяльності.	2	2	3	4
Тема 3. Психологія навчання.	4	2	5	4
Тема 4. Психологія виховання.	4	2	4	6
Тема 5. Психологія педагогічної діяльності та професійного спілкування.	2	2	4	4
Тема 6. Психологія особистості вчителя.	2		3	4
Всього годин	14	8	20	24

Успішність студентів при вивченні педагогічної психології оцінюється за наступною шкалою (відповідно до вимог Положення про організацію навчального процесу у Криворізькому педагогічному інституті Державного вищого навчального закладу «Криворізький національний університет» та ECTS):

За національною шкалою (залік)	За національною шкалою (іспит)	За шкалою ECTS	Кількість балів
Зараховано	Відмінно	A	90- 100
		B	80-89
	Задовільно	C	70-79
		D	60-69
		E	50-59
Не зараховано	Незадовільно	FX	25-49
		F	1-24

Результати поточного контролю мають враховуватися при виставленні підсумкової оцінки з навчальної дисципліни. При підсумковому оцінюванні мають враховуватися:

- знання студентів,
- вміння застосовувати набуті знання при розв'язанні практичних завдань,
- навички самостійної та індивідуальної роботи.

Оцінюванню підлягають:

- характеристики відповіді: елементарна, фрагментарна, неповна, повна, логічна, доказова, обґрунтована, творча;
- якість знань: правильність, повнота осмисленість, глибина, гнучкість, системність, узагальненість;
- ступінь сформованості загально навчальних та предметних умінь та навичок;
- рівень оволодіння розумовими операціями (аналіз, синтез, порівняння, уміння робити висновки тощо);

- досвід науково-дослідницької діяльності: уміння виявляти і вирішувати проблеми, формувати гіпотези тощо;
- самостійність оцінних суджень

В межах модуля розподіл балів здійснюється за наступними видами робіт:

Вид роботи	Максимальна кількість балів	Примітки
1. Відвідування занять	2 бали	Нараховується за умови відсутності пропусків
2. Активна участь у лабораторно-практичних заняттях: виступ на семінарі, участь у дискусії, рішення психологічних задач, аналіз результатів психодіагностичної роботи тощо	5 балів	Визначається як середнє арифметичне з оцінок, отриманих протягом вивчення модуля.
3. Тестовий контроль знань	5 балів	Визначається як середнє арифметичне з оцінок за всіма темами модуля.
4. Конспектування та реферування першоджерел	3 бали	Нараховується за умови вчасного складання всіх конспектів.
5. Використання додаткової літератури при підготовці до занять	3 бали	
6. Підсумкова контрольна робота	5 балів	«5» - 5 балів «4» - 3 бали «3» - 1 бал
7. Участь у науково-дослідницькій роботі: участь в олімпіаді, рецензії на наукові статті, написання науково-дослідницьких робіт на конкурс, статей, виступи на наукових конференціях тощо	10 балів	

Критерії оцінювання знань студентів:

Оцінки за відповіді на заняттях або при контрольному тестуванні виставляється відповідно до наступних вимог:

Оцінку «Відмінно» - «5» - (А) отримує студент, який

- повно, логічно і послідовно розкриває зміст питання,
- відповідь свідчить про всебічні, систематизовані, глибокі знання,
- вільно володіє теоретичними основами і психологічною термінологією,
- правильно застосовує одержані знання для розв'язання практичних завдань, для аналізу психологічних явищ,
- творчо вирішує поставлені завдання,
- гнучко використовує міжпредметні зв'язки в узагальненні інформації,
- демонструє ґрунтовні знання першоджерел, уміння самостійно розкривати їх зміст, робити узагальнення і висновки, використовуючи додаткову літературу,
- вільно володіє нормативною, сучасною українською мовою.

Оцінка «Дуже добре» - «4» - (В) виставляється студенту за умови, що він

- володіє понятійним апаратом психології,
- уміння і навички студента дозволяють викласти матеріал логічно, послідовно, висловити власну думку, зробити висновок,
- правильно розкриває основний зміст матеріалу,
- добре знає основні психологічні закономірності і вміє використовувати їх при розв'язанні практичних завдань,
- комплексно вирішує поставлені завдання, правильно використовує довідкову літературу,
- добре володіє українською мовою,
- у відповіді допускає 1 – 2 незначні неточності у використанні психологічної термінології чи тлумаченні психологічних явищ.

Оцінка «Добре» - «4» - (C) виставляється студенту за умови, що він

- достатньо володіє понятійним апаратом психології,
- уміння і навички студента дозволяють викласти матеріал досить логічно, послідовно,
- правильно розкриває основний зміст матеріалу,
- добре знає основні психологічні закономірності і вміє використовувати їх при розв'язанні практичних завдань,
- комплексно вирішує поставлені завдання, правильно використовує довідкову літературу,
- добре володіє українською мовою,
- у відповіді допускає 1 значну неточність (серйозну помилку) у використанні психологічної термінології чи тлумаченні психологічних явищ.

Оцінка «Задовільно» - «3» - (D) виставляється, якщо студент в основному :

- правильно викладає теоретичний матеріал на рівні репродуктивного мислення,
- володіє психологічною термінологією,
- вміє проілюструвати теоретичні положення прикладами,
- у відповіді неповно обґрунтовує висновки, припускається помилок при узагальненні,
- допускає ряд серйозних помилок при використанні спеціальної термінології та інтерпретації психологічних явищ,
- зміст окремих питань викладає частково, непослідовно,
- відповідь виявляє прогалини у знаннях.

Оцінка «Достатньо» - «3» - (E) виставляється, якщо відповідь студента в основному задовольняє мінімальним критеріям:

- викладає теоретичний матеріал на репродуктивному рівні,
- достатньо володіє психологічною термінологією,
- вміє проілюструвати теоретичні положення прикладами,

- у відповіді неповно обґрунтовує висновки, припускається помилок при узагальненні,
- при розкритті окремих теоретичних положень припускається серйозних помилок, неточності у розумінні та інтерпретації психологічних явищ,
- відчуються труднощі у використанні теоретичних положень при розв'язанні практичних завдань,
- не вміє самостійно зробити узагальнюючий висновок.

Оцінка «Незадовільно» - «2» - FX – з можливістю повторного складання або F- з обов'язковим повторним вивченням дисципліни виставляється, коли у відповіді

- відсутня логіка і обґрунтування теоретичних положень,
- відповідь має переважно репродуктивний характер, допускаються суттєві помилки,
- відповіді мають фрагментарний характер,
- відповідь не розкриває загальний зміст питання.

I. Загальна характеристика педагогічної психології як науки.

1.1. Предмет і завдання педагогічної психології.

Педагогічна психологія є результатом успішного розвитку двох наук – психології та педагогіки і є комплексною галуззю знань.

Педагогіка досліджує сутність та закономірності навчально-виховного процесу, розробляє теорії і технології навчання і виховання, визначає їхні принципи, зміст, форми і методи.

Психологія виявляє індивідуальні, вікові особливості і закономірності розвитку і поведінки людей, що є важливою передумовою для визначення способів і засобів навчання і виховання.

Педагогічна психологія – галузь психологічної науки, яка вивчає закономірності становлення і розвитку особистості в умовах навчально-виховного процесу.

Недостатні знання про психологічні особливості навчально-виховного впливу, педагогічну діяльність дезорганізують роботу вчителя і вихователя, нейтралізують перспективи професійного вдосконалення фахівця.

І.О.Зимня в якості *предмету педагогічної психології* називає факти, механізми і закономірності засвоєння соціокультурного досвіду людини, закономірності інтелектуального і особистісного розвитку дитини як суб'єкта учбової діяльності, організованої і керованої педагогом у різних умовах освітнього процесу [14,с.30].

Завдання педагогічної психології:

- розкриття механізмів і закономірностей навчального та виховного впливу на інтелектуальний і особистісний розвиток учня;
- визначення механізмів і закономірностей засвоєння учнями соціокультурного досвіду, його структурування у індивідуальній свідомості учня і використання у різних ситуаціях;
- визначення зв'язку між рівнями інтелектуального і особистісного розвитку учня і формами, методами навчального та виховного впливу (співробітництво, активні форми навчання тощо);

- визначення особливостей організації і управління учбовою діяльністю учнів і впливу цих процесів на інтелектуальний, особистісний розвиток і навчально-пізнавальну активність;
- вивчення психологічних основ діяльності педагога;
- визначення фактів, механізмів, закономірностей розвивального навчання;
- визначення закономірностей, умов, критеріїв засвоєння знань, формування операційного складу діяльності на основі процесу розв'язання задач;
- визначення психологічних основ діагностики рівня і якості засвоєння і співвіднесення із освітніми стандартами;
- розробка психологічних основ удосконалення освітнього процесу на всіх рівнях освітньої системи (І.О.Зимня).

Структура педагогічної психології.

Традиційно педагогічна психологія розглядається у єдності трьох розділів:

- психологія навчання;
- психологія виховання;
- психологія вчителя.

І.О.Зимня до структури педагогічної психології включає наступні *складові* [14,с.35]:

- психологія освітньої діяльності (як єдності учбової та педагогічної діяльності);
- психологія учбової діяльності та її суб'єкта (учня, студента);
- психологія педагогічної діяльності (у єдності навчання і виховання) та її суб'єкта (вчителя, викладача);
- психологія учбово-педагогічного співробітництва та спілкування.

На сучасному етапі педагогічна психологія все більше диференціюється і представлена трьома напрямками [29,с.6]:

- психологія вищої школи (вищої освіти);
- педагогічна психологія шкільної освіти;
- психологія професійної освіти.

Місце педагогічної психології в системі наук визначається комплексом таких **функцій** [33, с.200]:

1. **Теоретико-пізнавальної** – з'ясування методологічних засад (закономірностей, чинників, умов) навчально-виховного процесу, педагогічної діяльності;
2. **Прогностичної** – формування конструктивності навчання і виховання, способів управління процесом становлення особистості;
3. **Прикладної** – вироблення практичних рекомендацій для реалізації педагогічного впливу на розвиток особистості;
4. **Контрольної** – співвіднесення особистісно зорієнтованої парадигми з практикою педагогічної діяльності;
5. **Синтезуючої** – систематизація знань інших наук про становлення особистості (філософія, педагогіка, соціологія) та галузей психології (вікова психологія, соціальна психологія, експериментальна психологія, диференційна психологія тощо) з метою реалізації диференційованого підходу до суб'єктів навчання і виховання.

Педагогічна психологія передбачає розробку педагогічних основ подальшого вдосконалення навчально-виховного процесу відповідно до перебудови змісту освіти, апробації нових навчальних планів і програм, пошук оптимальних методів навчання і виховання, що забезпечують максимальне врахування індивідуально-типологічних особливостей підостаючої особистості.

1.2. Методологічні принципи педагогічної психології

Педагогічна психологія як академічна дисципліна розвивається згідно із загальнофілософськими, загальнопсихологічними та спеціальними принципами [33, с.200- 201]:

Загальнофілософські принципи:

- принцип загального зв'язку;
- принцип розвитку;
- принцип єдності теорії та практики;

- принцип управління процесом розвитку.

Загальнопсихологічні принципи:

- принцип детермінізму – установлення причинно-наслідкових зв'язків у навчально-виховному процесі, унаслідок чого з'ясовуються особливості його перебігу, рівень результативності, можливості та способи вдосконалення;
- принцип розвитку у діяльності – з'ясування особливостей становлення особистості в ігровій, навчальній та інших видах діяльності;
- принцип єдності свідомості та діяльності: поза діяльністю неможливий розвиток особистості, рівень свідомості якої виявляється в їх продуктах, наприклад, успішності, дотриманні моральних принципів, норм;
- принцип системності аналізу природи психічних явищ – комплексне вивчення становлення особистості в умовах різнопланових чинників соціально-педагогічного впливу; їх структурний аналіз, установлення динаміки, змісту ієрархічних зв'язків; відсутність еkleктизму, суб'єктивізму в дослідженнях, побудова довготривалих прогнозів;
- принцип суб'єктності – визнання неповторності людини, урахування її індивідуальності, заперечення авторитаризму в навчанні і вихованні.

Спеціальні принципи:

- принцип соціальної доцільності – обумовлює створення освітніх систем, які сприяють вихованню самостійної, самодостатньої, творчої особистості;
- принцип індивідуального консультування та прогнозування становлення особистості в умовах організуючих та дезорганізуючих чинників соціально-педагогічного впливу; реалізація диференційованого підходу з метою забезпечення розвитку психічного здоров'я;
- принцип обґрунтованого застосування методів навчання і виховання;
- принцип рівноправності та різнопланової взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу.

Перед сучасною педагогічною психологією поставлено ряд теоретичних і практичних *актуальних проблем (Р.С.Немов)*:

- проблема сенситивних періодів у житті дитини;
- визначення зв'язку між свідомо організованим педагогічним впливом на дитину і її психічним розвитком;
- проблема загального і вікового узгодження навчання і виховання;
- проблема системного характеру розвитку дитини і комплексності педагогічного впливу;
- проблема зв'язку дозрівання і навчання, задатків і здібностей, генотипової та середовищної обумовленості розвитку психічних характеристик і поведінки дитини;
- проблема психологічної готовності дітей до свідомого виховання і навчання;
- проблема педагогічної занедбаності дитини;
- проблема забезпечення індивідуалізації навчання;
- проблема соціальної адаптації і реабілітації [цит. за 39, с.18 - 21].

1.3. Методи педагогічної психології

Методологічні принципи науки зумовлюють комплекс її методів як способів пізнання і перетворення дійсності, шляхів (засобів) дослідження.

Методи педагогічної психології за формою практично є ідентичними до методів вікової психології.

Методи педагогічної психології можна розглядати в системі різних класифікацій (С.Л.Рубінштейна, Б.Г.Ананьєва та інших.)

Б.Г.Ананьєв у праці «Про методи сучасної психології» для організації дослідження у віковій та педагогічній психології запропонував зручну класифікацію, яка відображає основні кроки проведення науково-дослідної роботи. У цій класифікації він виділяє *чотири групи методів*:

1. **Організаційні** (порівняльний метод – зіставлення груп досліджуваних; лонгітюдний – багаторазові обстеження тих самих осіб протягом

тривалого часу, комплексний – їх поєднання, вивчення об'єкта різними засобами і представниками різних наук).

2. **Емпіричні**, які використовуються для збору фактичних даних: спостереження і самоспостереження, експеримент; психодіагностичні методи – тести, анкети, опитувальники, соціометрія, референтометрія, інтерв'ю, бесіда; аналіз продуктів діяльності; біографічний метод; трудовий метод (аналіз процесу діяльності). Особливе місце належить проєктивним методам, до яких відносяться особистісні тести, методики завершення речень, різноманітні малюнкові методики (наприклад, "кінетичний малюнок сім'ї").
3. **Методи обробки даних** (кількісні – визначення середніх величин, коефіцієнтів кореляції, побудова графіків, схем; якісні – аналіз, синтез, систематизація даних)
4. **Інтерпретаційні методи** (генетичний, системно-структурний методи; порівняння даних з вихідною гіпотезою, формулювання закономірностей).

Основними методами у педагогічній психології вважаються спостереження та експеримент (табл.1.1) [29,с.7 - 9].

Таблиця 1.1.

Методи дослідження у педагогічній психології

Методи психолого-педагогічного дослідження	
Основні	Допоміжні
<ul style="list-style-type: none"> • Спостереження • Експеримент 	<ul style="list-style-type: none"> • Аналіз результатів діяльності • Опитування • Тестування • Професіографія

Спостереження – емпіричний метод отримання інформації шляхом планомірного цілеспрямованого сприймання певних об'єктів або явищ без втручання спостерігача у перебіг подій із подальшою систематизацією фактів і здійсненням висновків.

Вимоги до спостереження як цілеспрямованого і систематичного споглядання особистості у різних ситуаціях:

- пасивна позиція дослідника;
- збереження природності психічних проявів;
- цілеспрямованість (визначення мети, завдань спостереження, побудова програми, вибір способу фіксації даних);
- систематичність (плановість, керованість, постійний аналіз результатів, висновки);
- системна фіксація результатів.

Експеримент – метод збору фактів у спеціально створених умовах, які забезпечують активний прояв психічних явищ, що вивчаються.

Вимоги до експерименту як методу збору фактів у спеціально створених умовах, які забезпечують активний прояв психічних явищ, що вивчаються:

- активне втручання дослідника у процес дослідження;
- організація системи спеціальних умов діяльності, що відповідає гіпотетично спланованій системі компонентів об'єктивної дійсності;
- цілеспрямованість; орієнтованість на перевірку гіпотези;
- планомірність; активний вплив на явище, яке вивчається, з допомогою чинників, обраних за незалежною змінною;
- фіксація результатів;
- об'єктивність висновків.

Аналіз результатів (продуктів) діяльності – метод опосередкованого вивчення психолого-педагогічних явищ за практичними результатами і предметами праці, в яких втілюються творчі сили і здібності учнів. Цілеспрямований систематичний аналіз творів, переказів, текстів, усних і письмових повідомлень (відповідей) учнів. Аналіз змісту, форми цих повідомлень сприяє розумінню педагогом особистісної та учбової спрямованості учнів, їх ставлення до навчання, навчального предмету та педагога.

Опитування – метод отримання інформації за посередництвом відповідей респондентів на конкретні питання дослідника. Опитування може бути

письмовим (анкетування), коли питання і відповіді надаються письмово, та усним (інтерв'ю, бесіда), під час якого встановлюється особистий контакт із досліджуваним.

Тестування – метод психологічної діагностики, що передбачає використання стандартизованих питань і задач, які мають певну шкалу значень. Тестування із відомою імовірністю дозволяє визначити актуальний рівень розвитку у індивіда необхідних навичок, знань, особистісних характеристик. Тест – короткочасне, однакове для всіх завдання, за результатами якого визначається наявність і рівень розвитку певних психічних якостей людини.

Метод професіографії – метод вивчення трудової діяльності людини, що передбачає створення описово-технічної і психофізіологічної характеристики професійної діяльності людини. Результатом є професіограми або інформація щодо процесу праці вчителя, її організації, психограми, що включають професійно важливі якості, які актуалізуються педагогічною діяльністю і забезпечують її виконання.

1.4. Зв'язок педагогічної психології з іншими науками.

Педагогічна психологія розглядається як складне *інтегроване знання*, основними підставами структурування якого є

- загальна психологія, що дозволяє осмислити категорію «конкретної діяльності», яка втілює психологічні аспекти розвитку і ставлення людини до суспільства (А.В.Петровський);
- загальнопедагогічні закономірності і механізми освітньої діяльності (П.Ф.Каптерев).

Дана теза узгоджується із трактуванням *міждисциплінарності* і *самостійності* педагогічної психології у концепції Б.Г.Ананьєва, який стверджував, що педагогічна психологія – гранична, комплексна галузь знань, яка зайняла певне місце між психологією і педагогікою, стала сферою спільного вивчення взаємозв'язків між вихованням, навчанням і розвитком підростаючих поколінь [цит. за 14, с.11]

Згідно із твердженням І.О.Зимньої [14,с.9-12] педагогічна психологія пов'язана із системою наук в силу того, що

- вона є конкретною галуззю загальнопсихологічного знання і формується на його основі: на основі знань про психіку, психічний розвиток, його рушійні сили, загальні та індивідуальні особливості людини, її особистісне становлення тощо. Це пов'язує педагогічну психологію із віковою, соціальною, диференційною та іншими розділами психологічної науки;
- освітній процес є культурологічним аспектом передання соціального досвіду, у якому акумульовано знання цивілізації у знаковій мовленнєвій формі. Це обумовлює зв'язок педагогічної психології із філософією, культурологією, соціологією, лінгвістикою тощо;
- предметом вивчення педагогічної психології є людина, яка пізнає довкілля і вчиться цьому пізнанню.

Загальна психологія є базовою наукою для педагогічної психології. Це проявляється в активному використанні педагогічною психологією наукових фактів щодо специфіки, структури й проявів окремих психічних функцій як об'єктів психолого-педагогічного дослідження. Педагогічна психологія активно використовує загальнопсихологічну методологію психологічних досліджень (систему категорій, принципів наукової теорії).

Педагогічна психологія пов'язана із **соціальною психологією**, що досліджує явища формування, протікання й результативності впливу соціальної взаємодії на соціальні об'єкти (особистість, групи). Педагогічна взаємодія виступає як окремий випадок соціальної взаємодії. У соціальнопсихологічному аспекті педагогічна психологія вивчає проблеми соціалізації особистості учня, психології особистості вчителя як суб'єкта педагогічного спілкування та діяльності, питання специфіки міжособистісних відносин в учнівських групах у процесі педагогічної взаємодії тощо [8, с.12- 15].

Найтісніше педагогічна психологія пов'язана із **віковою психологією**, адже досліджує умови і фактори формування психічних новоутворень під впливом освітньо-виховного процесу.

Необхідність врахування індивідуально-типологічних властивостей особистості при організації навчально-виховного процесу дозволяє простежити зв'язок педагогічної психології із *диференційною психологією*.

Очевидним є також взаємозв'язок педагогічної психології із *педагогікою*. У середині XIX ст. класик вітчизняної педагогіки К.Д.Ушинський у роботі «Людина як предмет виховання» наголосив на думці про те, що, якщо педагогіка хоче виховувати людину у всіх відношеннях, то вона повинна насамперед пізнати її також в усіх відношеннях (тобто, психологічно) [8, с.15]. Подібне бачення взаємозв'язку педагогічної психології та педагогіки простежується і у теорії О.М.Леонтьєва, який зазначає, що педагогічна діяльність є відправним моментом досліджень із педагогічної психології.

1.5. Етапи становлення педагогічної психології. Виділяють три етапи становлення педагогічної психології [14, с.17- 27; 8, с.6 - 12]:

Перший етап філософсько-педагогічного або загально дидактичного розвитку психолого-педагогічних ідей (середина XVII ст. – середина XIX ст.). Цей період представлений іменами педагогів Я.А.Коменського (1592–1670), Г.Песталоцци (1746-1827), І.Гербарта (1776-1841), А.Дістервега (1790-1866), К.Д.Ушинського (1824-1870) та інших, в чийх роботах висловлювалися психологічні ідеї щодо особливостей організації освітніх процесів.

Другий етап теоретичного обґрунтування та організаційного становлення педагогічної психології (50-ті роки XIX ст.- початок XXст.). Як самостійна наука педагогічна психологія почала формуватися із середини XIX ст.. Він тісно пов'язаний із іменами Миколи Пирогова (1810 – 1881), Костянтина Ушинського (1824 – 1871), який обґрунтував необхідність педагогічної психології як науки, визначив її предметний зміст («Людина як предмет виховання. Дослід педагогічної антропології») і Петра Каптерева (1849 – 1922), який у 1877 році опублікував працю «Педагогічна психологія», присвячену психологічному аналізу освітнього процесу.

Значний внесок у становлення педагогічної психології здійснили П.Д.Юркевич (1827 – 1874), який розвивав ідеї гуманізму, О.Ф.Лазурський (1874 -

1917) як засновник природного експерименту (комплексне поєднання систематичного спостереження та лабораторного експерименту) [33, с.208- 220].

Перша вітчизняна експериментальна робота, присвячена розумовій утомі школярів, належала І.О.Сікорському (1842 – 1919) і була видана у 1879 році. У 1901 році В.М.Бехтерев (1857 – 1927) заснував першу лабораторію із проблем педагогічної психології.

Дослідження зарубіжних і вітчизняних психологів та педагогів даного періоду створили базис педагогічної психології.

Основними *тенденціями розвитку* педагогічної психології були

- комплексна розробка проблем психічного розвитку дітей, їх навчання та виховання, професійної діяльності вчителя (Н.Х.Вессель, П.Ф.Каптерев, П.Д.Юркевич, П.Ф.Лесгафт та ін.);
- самостійне формування окремих розділів педагогічної психології, зокрема психології навчання, психології виховання тощо.

Період характеризується формуванням особливого психолого-педагогічного напрямку – педології. У дослідженнях (Дж.М.Болдуін, Е. Кіркпатрік, Е.Мейман, П.П.Блонський, Л.С.Віготський та інші) комплексно визначалися особливості поведінки дитини.

Третій етап (початок ХХ ст.- наші дні). У 20 – 30-тих роках ХХст. у педагогічній психології було створено низку психологічних концепцій (Л.С.Віготський (1896 – 1934), С.Л.Рубінштейн (1889-1960), Д.Б.Ельконін (1904 – 1984), О.М.Леонтьєв (1903-1979), Г.С.Костюк (1899 – 1982), О.В.Запорожець (1905-1981), П.Я.Гальперін (1902 -1988)), які увійшли до теоретичного арсеналу світової психолого-педагогічної науки.

На сучасному етапі відбувається теоретичне обґрунтування найбільш ефективних систем навчання, учбової діяльності, розвитку здібностей і особистості учня.

У ХХ ст. у західноєвропейській психології виокремилися основні наукові уявлення про значення навчання і виховання в становленні особистості:

- Психоаналіз: з'ясування природи несвідомої мотивації поведінки та спрямування її в русло альтруїстичного самовияву (Г.Грін); зниження

втомлюваності, попередження процесів уповільненого психічного розвитку (М.Клейн);

- Біхевіоризм: створення системи стимулів у процесі навчання і виховання (Дж.Уотсон), розробка ефективної полярної системи «заохочення – покарання», ідея програмованого навчання (Б.Скіннер); ставлення до дитини як до програмованого компоненту соціальної системи;
- Екзистенційно-гуманістичний підхід: мета виховання полягає у тому, щоб навчити людину творити у собі особистість (Ф.Калгрэн).

Активна роль у становленні сучасної педагогічної психології належить вітчизняним психологам. У 1960-х роках Л.Н.Ланда сформулював теорію алгоритмізованого навчання, пізніше В.Оконь та М.Махмутов розробили цілісну систему проблемного навчання. У 1960-1970-х роках П.Я.Гальперін, Н.Ф.Талізін розробили основні положення теорії поетапного формування розумових дій. Експериментально були обґрунтовані основні напрямки розвивального навчання – дидактико-методична система Л.В.Занкова, система Д.Б.Ельконіна, В.В.Давидова тощо.

Практично-семінарське заняття № 1

Тема: Загальна характеристика педагогічної психології як науки.

Мета заняття: з'ясувати особливості предмету, завдань та основних розділів педагогічної психології, засвоїти специфіку основних груп методів педагогічної психології. Розкрити основні етапи розвитку педагогічної психології та її сучасну проблематику, навчитися використовувати методи педагогічної психології для вивчення розвитку особистості у навчально-виховному процесі.

Питання для підготовки:

1. Педагогічна психологія як галузь психологічної науки. Значення педагогічної психології у педагогічній діяльності вчителя.
2. Предмет і завдання педагогічної психології. Розділи педагогічної психології.
3. Методологічні принципи педагогічної психології.
4. Зв'язок педагогічної психології з іншими науками та галузями психології (філософія, педагогіка, загальна психологія, вікова психологія, фізіологія тощо).
5. Методи дослідження педагогічної психології.
6. Етапи становлення педагогічної психології.
7. Основні проблеми сучасної педагогічної психології.

Питання для дискусії:

1. В чому полягає зв'язок педагогічної психології із педагогічною діяльністю вчителя?
2. Чим відрізняються предмет вивчення педагогічної психології та предмет педагогіки?
3. Чи було виникнення педагогічної психології закономірним явищем розвитку психічної науки? Чому?

4. Прокоментуйте висловлювання К.Д.Ушинського. Як дані твердження відображують специфіку педагогічної психології?
- *Якщо педагогіка хоче виховувати людину у всіх відношеннях, то вона повинна насамперед пізнати її також в усіх відношеннях*
 - *У самій природі людини треба знайти засоби виховної діяльності*
5. З якими галузями психології педагогічна психологія пов'язана найбільш тісно? Чому?
6. Які з методів збору фактичних даних є найбільш важливими для педагогічної психології? Чому?
7. Доведіть, що психологічна спостережливність – складова частина педагогічної майстерності вчителя.
8. Дайте порівняльну характеристику методів спостереження та експерименту у педагогічній психології.
9. Як Ви оціните ідею розподілу дітей за їх інтелектуальними здібностями за допомогою психологічних тестів з тим, щоб навчати їх в подальшому за навчальними програмами різної складності. Аргументуйте свою точку зору.

Психологічні завдання:

1. Проаналізуйте міжпредметні зв'язки педагогічної психології з іншими науками, оперуючи логічними відношеннями субпідрядності (рід - вид), (частина - ціле) та координаційності (ціле – ціле).
2. Визначте переваги й складності застосування організаційних методів у психолого-педагогічних дослідженнях.
3. Розгляньте умови ефективного застосування методів спостереження, опитування та експерименту у психолого-педагогічних дослідженнях.

Самостійна робота студентів

1. Визначте основні завдання сучасної педагогічної психології як науки.
2. Проаналізуйте проблеми педагогічної психології в Україні. Розгляньте внесок українських вчених у становлення педагогічної психології:

М.І.Алексєєва, Г.О.Балл, І.Д.Бех, М.Й.Боришевський, І.С.Булах,
С.Д.Максименко, О.Я.Чебикін та інші.

Результати представте у вигляді тез.

Приклад плану:

- І.Д.Бех – доктор психологічних наук. Інститут проблем виховання АПН України, один із авторів теорії особистісно зорієнтованого виховання;
 - Основні праці вченого (окремо назвати ті, які є у бібліотеці університету);
 - Наукові інтереси: моральне виховання особистості, становлення особистості у молодшому шкільному віці тощо;
 - Значущість наукових здобутків ученого [33, с.222].
3. На підставі аналізу відповідних розділів підручників педагогічної психології визначте умови ефективного застосування опитувальних методів у психолого-педагогічних дослідженнях.

Індивідуальна робота студентів

1. За завданням викладача виконайте тематичне дослідження про одного із учених: М.В.Ломоносов, М.І.Новиков, Ф.Прокопович, Г.С.Сковорода, Т.Г.Шевченко, П.Ф.Каптерев, О.Ф.Лазурський, П.Ф.Лесгафт, А.П.Нечаєв, І.О.Сікорський.

Представте результати у вигляді реферату або виступу на семінарському занятті.

2. Визначте принципи застосування малюнка у дитячій психологічній діагностиці.

Література основна: 7; 8; 9; 14; 29

Література додаткова: 22; 31; 33; 38; 39

II. Психологія учбової діяльності

2.1. Загальна характеристика учбової діяльності

Поняття «учбова діяльність» неоднозначно тлумачиться у психолого-педагогічній літературі. У широкому сенсі слова воно іноді неправомірно розглядається як синонім понять «научіння», «учіння» і навіть «навчання».

У діяльнісному контексті (Д.Б.Ельконін, В.В.Давидов, А.К.Маркова, І.О.Зимня) *учбова діяльність* – діяльність суб'єкта, спрямована на оволодіння узагальненими способами учбових дій і саморозвиток у процесі розв'язання учбових задач, поставлених вчителем, і за посередництвом учбових дій [14,с.251].

За визначенням Зимньої І.О. [14,с.251-252] учбова діяльність є специфічним видом діяльності. Вона спрямована на самого учня як її суб'єкта у плані вдосконалення, розвитку, формування його особистості завдяки усвідомлюваному, цілеспрямованому присвоєнню ним суспільного досвіду у різних видах і формах суспільно корисної, пізнавальної, теоретичної і практичної діяльності. Діяльність учня спрямована на засвоєння глибоких системних знань, що є засобами цієї діяльності, і адекватне та творче застосування цих засобів у різних ситуаціях.

Основні характеристики учбової діяльності [14, с.252 - 253]:

- учбова діяльність спеціально спрямована на оволодіння навчальним матеріалом і розв'язання учбових задач;
- у процесі учбової діяльності засвоюються загальні способи дій і наукові поняття;
- загальні способи дій випереджають розв'язання задачі, відбувається сходження від загального до окремого (за І.І.Ільсовим);
- учбова діяльність призводить до змін у самому суб'єкті – учневі (Д.Б.Ельконін);
- у процесі учбової діяльності відбуваються зміни психічних властивостей і поведінки учня залежно від результатів його власних дій; це є активна форма учіння (І.Лінгарт).

Серед власне діяльнісних характеристик учбової діяльності традиційно виділяють суб'єктність, активність, предметність, цілеспрямованість, осмисленість.

Визначаючи учбову діяльність як специфічний вид діяльності людини, Д.Б.Ельконін наголошував на *суспільному характері* учбової діяльності [цит. за 14, с. 253]:

- за змістом, через те, що вона спрямована на засвоєння всіх багатств культури і науки, накопичених людством;
- за смислом, тому що вона є суспільно значущою і суспільно оцінювана;
- за формою, в силу того, що вона відповідає суспільно виробленим нормам спілкування і протікає у спеціальних суспільних закладах.

Згідно із Д.Б.Ельконіним, учбова діяльність не тотожна засвоєнню – воно є її основним змістом і визначається будовою і рівнем її розвитку. Водночас, за твердженням І.О.Зимньої, засвоєння опосередковує суб'єктні зміни не лише у інтелектуальному, але й у особистісному плані, що також входить до предмету учбової діяльності.

Засоби учбової діяльності, за допомогою яких вона реалізується, розглядаються у трьох планах [14, с.254]:

- *інтелектуальні дії* (у термінах С.Л.Рубінштейна – розумові операції), покладені в основу пізнавальної та дослідницької функції учбової діяльності: аналіз, синтез, узагальнення, класифікація тощо;
- *знакові, мовні, вербальні засоби*, у формі яких засвоюється знання, рефлексується і відтворюється індивідуальний досвід;
- *фонові знання*, через залучення до яких нових знань структурується індивідуальний досвід.

Способи учбової діяльності можуть бути різними: репродуктивні, проблемно-творчі, дослідницько-пізнавальні дії (В.В.Давидов, В.В.Рубцов).

З позицій діяльнісного підходу О.М.Леонтьєв стверджував, що учіння має місце там і тоді, де діяльність людини керується свідомою метою засвоїти певні знання, навички, вміння й форми поведінки та діяльності.

За видами пізнавального досвіду, що набувається, учбова діяльність може бути спрямована на засвоєння

- конкретного досвіду (чуттєвого, раціонального);
- узагальненого досвіду (практичної діяльності, дослідницької, репродуктивної або творчої діяльності) [8, с.109].

Результатом учбової діяльності є **засвоєння** (С.Л.Рубінштейн), що відображує змістовну сторону учіння. Засвоєння наукових знань і відповідних умінь є основною метою і головним результатом діяльності (В.В.Давидов).

Засвоєння – це складна інтелектуальна діяльність людини, що включає всі пізнавальні процеси (сенсорно-перцептивні, мнемологічні), що забезпечують прийняття, смислове опрацювання, збереження і відтворення прийнятого матеріалу.

Основні характеристики засвоєння:

- міцність, що визначається незалежністю використання засвоєних знань і напрацьованих умінь від часу і ситуації;
- керованість, що характеризує засвоєння як спеціально організований процес;
- особистісна обумовленість (суб'єктність);
- онтогенетична обумовленість, що пояснює особливості засвоєння матеріалу на різних вікових етапах онтогенезу як щодо використовуваних засобів, так і щодо співвіднесення репродуктивних і продуктивних дій;
- узагальнення, що реалізується за трьома напрямками: узагальнення принципу, програми і способу дії;
- готовність (легкість) актуалізації знань, їх повнота і системність [цит. за 29, с.59].

С.Л.Рубінштейн виділяє чотири основних **етапи (стадії) засвоєння:**

Початковий етап – ознайомлення, що передбачає включення активного свідомого ставлення особистості до сприйнятого матеріалу, виділення його із загального фону та визначення його суттєвих властивостей. Весь процес сприймання опосередкований розумовою діяльністю.

Осмислення – встановлення найбільш суттєвих зв'язків і відносин у змістовній сутності матеріалу.

Запам'ятовування, що, згідно із теорією С.Л.Рубінштейна, передбачає не лише постійне осмислення, включення до нових смислових зв'язків, але й переосмислення матеріалу. Отже, при організації процесу засвоєння має бути обов'язково передбачений переказ, вільне відтворення учбового матеріалу.

Застосування на практиці, включення нового знання у структуру минулого досвіду або використання його для побудови нового знання, що є не лише результатом учіння, але й способом оволодіння знаннями, їх закріплення, формування навичок [цит. за 29, с.60-61].

Продуктом учбової діяльності є

- структуроване і актуалізоване знання, покладене в основу уміння розв'язувати певні задачі у різних галузях науки та практики;
- внутрішні новоутворення психіки і діяльності у мотиваційному, ціннісному і смисловому планах [14, с.255].

2.2. Структура учбової діяльності.

На основі *традиційного уявлення про учбову діяльність* як спосіб пізнання узагальнена структура учбової діяльності представлена у науковому доробку І.О.Зимньої [14, с.256-257], яка серед компонентів називає такі :

- мотивація;
- учбові задачі у певних ситуаціях у різних за формою завданнях;
- учбові дії (предметні та допоміжні);
- контроль, що переходить у самоконтроль;
- оцінка, що переходить у самооцінку.

У контексті *діяльнісного підходу* (В.В.Давидов, Д.Б.Ельконін, П.Я.Гальперін та інші) структура учбової діяльності представлена такими компонентами (табл.2.1):

- потребово-мотиваційний;
- програмно-цільовий;

- операційно-дійовий;
- контрольно-оціночний.

Первинна форма учбової діяльності передбачає колективно-розподілений спосіб виконання учбових дій цілим класом або окремими його групами. В процесі інтеріоризації досвіду формується індивідуальна учбова діяльність, показниками якої є наявність у її суб'єкта (учня) уміння ініціативно і самостійно визначати у предметі відоме і невідоме знання, ставити змістовні питання.

Таблиця 2.1.

Компонентний склад структурної організації учбової діяльності			
Потребово-мотиваційний компонент	Учбова ситуація		Контрольно-оціночний компонент
	Програмно-цільовий компонент	Операційно-дійовий компонент	
Сукупність спонук, що включає комунікативно-пізнавальну потребу суб'єкта на фоні його загальної потреби досягнень	Учбові завдання та рекомендації для знаходження загальних способів дій та їх застосування до розв'язання задач певного типу.	Дії та операції, спрямовані на засвоєння наукових понять і способів дій, їх відтворення і застосування до рішення конкретних задач.	Дії контролю, спрямовані на порівняння результатів своїх навчальних дій із зовнішнім зразком. Дії оцінки фіксують кінцеву якість засвоєних наукових знань і загальних способів рішення задач.

2.3. Мотиваційний компонент учбової діяльності.

Для досягнення учбової мети в учбовій ситуації суб'єкт має докласти певне зусилля, необхідне для подолання об'єктивних та суб'єктивних перешкод на шляху до гностичної мети – оволодіння певними знаннями, уміннями, навичками. Ефективність учбової діяльності залежить від мотивації.

Мотив (від фр.motif – спонукача причина) – психічне явище, що є спонукою до дії (В.І.Ковальов, Х.Хекхаузен та ін) [35,с.70]. Звичайно ж, мотив – це не будь-яка спонука, що виникає в організмі людини, а лише внутрішньо усвідомлена спонука, що відображає готовність людини до дії або вчинку. Таким чином, стимул спричиняє дію або вчинок не прямо, а опосередковано, через

мотив: спонукою мотиву є стимул (предмет), а спонукою дії або вчинку – внутрішньо усвідомлена спонuka (мотив).

Кінцеве ставлення людини до виконуваної діяльності відображують дві групи мотивів: *зовнішні* (мотиви-стимули) і *внутрішні* (табл.2.2).

Таблиця 2.2.

Класифікація мотивів учіння

Внутрішні мотиви	Зовнішні мотиви
<i>мотиви, пов'язані із самим процесом учбової діяльності</i>	<i>мотиви, пов'язані із результатом учбової діяльності</i>
Види: бажання дізнаватися про щось нове (пізнавальний інтерес); Радість від подолання труднощів	Мотиви самоосвіти; Мотиви престижу та інші соціальні мотиви; Мотиви уникнення неприємностей; Ігрові мотиви.

Хоча це ділення певною мірою є умовним, однак у першому випадку домінує орієнтація на досягнення певних результатів (зовнішня мотивація), а у другому – на сам процес (внутрішня мотивація). Наприклад, при рішенні пізнавальних задач може домінувати мотивація престижності, успіху, самоствердження, а може – мотивація самої діяльності (пізнавальний інтерес).

У західній психології для розрізнення двох *видів мотивації* використовують спеціальні терміни:

- *екстринсивна мотивація* – обумовлена зовнішніми умовами і обставинами; мотиви визначаються не змістом діяльності, а опосередковано пов'язаними з нею факторами;
- *інтринсивна мотивація* – внутрішня із особистісним ставленням до самої діяльності; мотиви даної групи породжуються у самій діяльності і визначаються наявністю інтересу безпосередньо до її процесу і змісту.

Під *мотивом учбової діяльності* традиційно розуміють всі фактори, що обумовлюють прояв учбової активності: потреби, цілі, установки, інтереси тощо.

Учбова діяльність полімотивована, тому що процес навчання здійснюється для школярів не у особистісному вакуумі, а у складному переплетенні соціально обумовлених процесів і умов.

Існують різні класифікації учбових мотивів [28, с. 71].

В цілому положення про те, що внутрішня мотивація учіння (пізнавальні інтереси, зацікавленість у навчанні) є найбільш успішною і призводить до найкращих результатів у психології є аксіоматичною.

В той же час очевидно, що реальний навчальний процес значною мірою спонукається і зовнішньо мотивуючими факторами, відносно яких мета навчального процесу є засобом або умовою їх досягнення. Серед них: орієнтація на оцінку, різні форми схвалення та покарання, престижно-лідерські моменти тощо.

А.К.Маркова серед мотивів учіння виділяє дві групи:

1. **Пізнавальні мотиви**, пов'язані із змістом учбової діяльності і процесом її виконання, що у свою чергу поділяються на підгрупи:

- широкі пізнавальні мотиви, які орієнтують школярів на оволодіння новими знаннями,
- учбово-пізнавальні мотиви, які спрямовують школярів на засвоєння способів здобування знань (інтерес до самостійного набуття знань, до методів наукового пізнання, способів саморегуляції учіння, раціональної організації своєї учбової діяльності),
- мотиви самоосвіти, що спрямовують школярів на самостійне вдосконалювання способів здобування знань.

2. **Соціальні мотиви**, пов'язані із різними соціальними взаємодіями школяра з іншими людьми:

- широкі соціальні мотиви, що визначають усвідомлення соціальної необхідності вчитися: прагнення отримувати знання, щоб бути корисним суспільству, бажання виконати свій обов'язок, розуміння необхідності вчитися і почуття відповідальності, бажання підготуватися до професійної діяльності,
- вузькі соціальні мотиви (позиційні), що обумовлюють прагнення зайняти певну позицію (наприклад, лідерську), певне місце у стосунках із оточенням, отримати визнання, схвалення, самоствердитись,

- мотиви соціального співробітництва, що сприяють прагненню до усвідомлення ефективності співпраці із іншими, до самовиховання і самовдосконалення.

А.К.Маркова відзначає, що учбово-пізнавальні мотиви формуються у ході самої учбової діяльності, тому важливими є особливості її організації (табл.2.3).

Таблиця 2.3.

Класифікація мотивів учіння (за А.К.Марковою).

Безпосередньо-спонукальні мотиви	Перспективно-спонукальні мотиви	Інтелектуально-спонукальні мотиви
<i>Засновані на емоційних проявах особистості</i> (яскравість, новизна, привабливість особистості педагога, бажання отримати винагороду, схвалення, боязнь отримати негативну оцінку, небажання бути об'єктом обговорення у класі).	<i>Засновані на розумінні значущості знань взагалі у учбового предмету зокрема</i> (прикладний характер знань, пов'язування навчального предмету із майбутньою самостійною діяльністю, розвинене почуття обов'язку, відповідальності, очікування у перспективі отримання винагороди).	<i>Засновані на отриманні задоволення від самого процесу пізнання</i> (інтерес до знань, допитливість, прагнення розширити свій культурний рівень, захопленість самим процесом розв'язання навчально-пізнавальних задач).

Таблиця 2.4.

Класифікація мотивів учіння (за П.М. Якобсоном)

Мотивація негативного характеру, пов'язана із мотивами, закладеними поза самою учбовою діяльністю	Мотивація позитивного характеру, пов'язана із мотивами, закладеними поза самою учбовою діяльністю	Мотивація, закладена у самій учбовій діяльності і безпосередньо пов'язана із метою учіння
Усвідомлення певних незручностей і неприємностей, якщо школяр не буде вчитися (докори батьків і вчителів, страх покарання)	Схвалення оточення, почуття обов'язку, шлях до особистого добробуту, кар'єра, бажання зайняти лідерську позицію у класі.	Розширення світогляду, набуття знань, задоволення допитливості, реалізація своїх здібностей, прояв інтелектуальної активності.

Важливу роль у пізнавальній діяльності людини відіграє визначення суб'єктивної імовірності досягнення успіху при різних способах поведінки і діяльності. Цей прогноз робиться людиною із урахуванням наступних моментів (Є.П.Ільїн):

- своїх можливостей (наявності знань, умінь, навичок; рівня розвитку необхідних якостей; стану у даний момент),
- оцінки ситуації, в якій людина знаходиться (наявності засобів досягнення мети; поведінки значущих для діяльності інших людей; наявності необхідного часу).

Розрізняють два види мотиву досягнення: прагнення до успіху і прагнення уникати невдачі.

Прагнення до досягнення успіху за Ф.Хоппе або «мотив досягнення» за Д.Макклелландом – це стійке виявлення індивідом потреби досягати успіху у різних видах діяльності. Мотивація прагнення до успіху відповідає здатності переживати гордість і задоволення при досягненні успіху, прагненню бути успішним у різних галузях (тенденція до демонстрації успішності). Цінність успіху залежить від труднощів розв'язуваного завдання, передбачає вибір складних завдань. Для такої людини:

- привабливі ситуації змагання, досягнення;
- вона впевнена в успішному результаті ситуації досягнення;
- шукає інформацію для судження про свої успіхи;
- властива готовність брати на себе відповідальність;
- характерна більша наполегливість при прагненні до мети, завзятість при зіткненні з перешкодами, рішучість у невизначених ситуаціях;
- вона вибирає завдання середнього ступеня складності, маючи адекватний середній рівень домагань, який підвищується після успіху і знижується після невдачі;
- схильна до розумного ризику, одержує задоволення від виконання завдань.

Мотивація уникання невдач відповідає здатності переживати провину й приниження при неуспіху. При вираженому домінуванні цієї мотиваційної тенденції людина особливо не переживає щастя за досягнення, побудником цінності стає невдача (не бути гіршим за інших). Людина просто уникає успіхів. Така людина:

- шукає інформацію про можливості невдачі в ситуації досягнення;
- прагне вибирати або прості (де їм гарантовано 100% успіху), або занадто складні завдання (де невдача не сприймається як особистий неуспіх);
- схильна приписувати успіхи швидше зовнішнім факторам, ніж власним зусиллям або здібностям, проте невдачі приписує тільки собі;
- більш ефективно працює в умовах слабкої стимуляції.

В результаті безпосередня учбова активність значною мірою заміщається різного роду захисними механізмами, спрямованими на витіснення із структури діяльності фруструючого змісту: агресія, звинувачення, неконструктивна критика тощо.

Основними *факторами, що впливають на формування позитивної стійкої мотивації до учбової діяльності*, є такі:

- зміст учбового матеріалу (має викликати емоційний відгук, активізувати пізнавальні психічні процеси, спиратися на минулий досвід, стимулювати інтерес тощо);
- організація учбової діяльності (дотримання у структурі діяльності трьох етапів: мотиваційного, операційно-пізнавального та рефлексивно-оціночного; використання інноваційних технологій, інтерактивних методів навчання тощо);
- колективні та інтерактивні форми учбової діяльності;
- оцінка учбової діяльності (переважно якісний аналіз досягнень школярів, виявляти причини недоліків);
- стиль педагогічної діяльності учителя.

У формуванні мотивів учіння значну роль відіграють словесні підкріплення, оцінки, що характеризують учбову діяльність особистості (Б.Г.Ананьєв).

Найбільший вплив на академічні успіхи учня здійснює пізнавальна потреба у поєднанні із високою потребою у досягненнях (самоповага, успіх, рівень домагань).

Причини негативного ставлення до учіння [цит. за 29, с.48]:

- учбовий матеріал не сприяє підтриманню допитливості, не відповідає рівню розумового розвитку учнів, рівню наявних знань;
- прийоми і методи роботи не сприяють виникненню пізнавальної активності та самостійності учнів;
- засоби спонукання не узгоджені із причинами негативного ставлення до учіння.

2.4. Операційний компонент учбової діяльності.

Учбова ситуація є елементом цілісного освітнього процесу і включає у себе два основних компонента: учбову задачу і учбові дії, необхідні для її розв'язання.

Умови створення учбової ситуації (Ітельсон Л.Б.):

- пізнавальна потреба суб'єкта;
- наявність об'єктивних можливостей набути необхідних знань, умінь, навичок (носії необхідної інформації тощо);
- узгодження даного і необхідного;
- певні фізичні, інтелектуальні, операційні можливості розв'язання учбової задачі.

Створення учбової ситуації є передумова і форма подання учневі учбової задачі.

Характеристики учбової задачі:

- учбова задача визначається як певне учбове завдання, що має чітку мету і формулювання, які впливають на розв'язання задачі та її результат (І.О.Зимня). За О.М.Леонт'євим, задача – це мета задана у певних умовах;
- мета і результат учбової задачі полягають у зміні самого суб'єкта, а не предметів, з якими виконуються дії (Д.Б.Ельконін);

- для досягнення певної учбової мети необхідно розв'язання системи задач;
- учбові задачі задаються у певних учбових ситуаціях і передбачають певні учбові дії – предметні, контрольні, допоміжні(технічні).

Згідно із твердженням А.К.Маркової, засвоєння учбової задачі відпрацьовується як розуміння школярами кінцевої мети і призначення учбового завдання.

Структура учбової задачі. Учбова задача – це системне утворення (О.Г.Балл, І.О.Зимня), у якому обов'язковими є два компоненти:

- предмет задачі у вихідному стані;
- модель предмету задачі, яку потрібно створити.

У трактуванні **Л.М.Фрідмана** будь-яка задача складається із таких **компонентів**:

- предметна галузь – клас фіксованих означених об'єктів, про які явно або неявно йдеться у задачі;
- відношення, які пов'язують ці об'єкти (постійні та змінні; відомі та невідомі);
- вимоги задачі – вказівки щодо мети розв'язання задачі; те, що необхідно з'ясувати при розв'язанні;
- оператор задачі – сукупність тих дій (операцій), які необхідно виконати щодо умов задачі, щоб її розв'язати (загальні правила, формули, теореми, загальні знання, на підставі яких будується система необхідних учбових дій) [цит. за 14, с.262].

Спосіб розв'язання учбової задачі – це будь-яка процедура, при виконанні якої може бути забезпечено вирішення даної задачі. При розв'язанні задачі одним способом метою учня є знаходження правильної відповіді. Розв'язуючи задачу кількома способами, учень повинен обрати найбільш економне рішення, що потребує актуалізації багатьох теоретичних знань (О.Г.Балл).

Модель розв'язання задачі включає всі частини способу дій: орієнтовну, виконавчу та контрольну частини (Е.І.Машбіц). Для вирішення задачі суб'єкт повинен володіти певною сукупністю засобів: матеріальних (інструменти,

машини), матеріалізованих (тексти, схеми, формули), ідеальних (знання, які використовуються).

Розв'язання задачі, виконання учбової діяльності можливе лише на основі опанування учбовими діями та операціями.

Дія – це одиниця аналізу діяльності, що спрямовує на мету і відображає предмет потреби. **Операція** – спосіб виконання дії, прийом, що відповідає певним умовам реалізації діяльності.

Класифікація учбових дій.

Учбові дії можуть розглядатися із різних позицій [14, с.275- 279].

У відповідності із **типом психічної діяльності** виділяють:

- мислительні (логічні) дії, що передбачають здійснення таких операцій як порівняння, аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення тощо;
- перцептивні дії (упізнавання, ідентифікація тощо);
- мнемічні дії (запам'ятовування, структурування інформації, збереження, актуалізація тощо).

З позиції **суб'єкта діяльності** виділяють дії, що співвідносяться із певним етапом учбової діяльності і реалізують його:

- дія ціклепокладання;
- програмування;
- планування;
- виконавчі дії (вербальні, невербальні, формалізовані, неформалізовані, предметні, допоміжні);
- дії контролю (самоконтролю);
- дії оцінки (самооцінки).

За **характером учбової діяльності** розрізняють

- репродуктивні дії, спрямовані на відтворення зразка, а також стандартні дії, орієнтовані на дотримання визначених вимог активності, її алгоритму і прийнятих способів виконання;

- продуктивні, творчі, здійснення яких потребує здібностей до проблематизації та пошуку нестандартних способів розв'язування задач за самостійно сформованими критеріями дії.

Означені учбові дії забезпечують успішне розв'язання учбових задач у контексті вивчення основ наук та самостійне виконання навчально-пізнавальних завдань. Основними елементами цієї системи визначаються такі логічні прийоми: [8, с.147]:

- визначення, або пояснювання понять;
- порівнювання й класифікація;
- аналіз та синтез;
- узагальнення і конкретизація, систематизація інформації; доведення і спростування тощо.

2.5. Контроль і самоконтроль у структурі учбової діяльності

У загальній структурі учбової діяльності значне місце відводиться діям *контролю* (самоконтролю) і *оцінки* (самооцінки). Це обумовлено тим, що будь-яка дія є довільною, регульованою лише за умови контролювання і оцінювання у структурі діяльності (І.О.Зимня).

Суб'єкт учіння може припускатися помилок у процесі виконання учбових дій: недостатньо докладно виявляє властивості предмета чи засобів дії, не бачить можливих впливів зі сторони навколишнього середовища, переоцінює власну фізичну силу, інтелектуальний потенціал, уважність, пам'ять тощо. Результатом цього є помилки виконання дії, продукт виявляється дефектним. Цим зумовлюється необхідність контролю у процесі учбової діяльності. Призначення контрольної частини дії полягає у стабілізації її виконання у потрібному варіанті шляхом орієнтації у ситуації виконання і забезпечення необхідних актів корекції.

Контроль за виконанням дії виконується механізмом зворотного зв'язку або зворотної аферентації (П.К.Анохін) у загальній структурі діяльності.

Засобами контролю учбових дій виступають знання й зразки компонентів виконавських учбових дій.

Контроль передбачає три ланки [14,с.280], що утворюють структуру внутрішнього контролю суб'єкта діяльності за її реалізацією:

- модель, образ необхідного, бажаного результату дії;
- процес порівняння цього образу і реальної дії;
- прийняття рішення щодо продовження і корекції дії.

Таблиця 2.5.

Види контролю

Критерії	Види
За масштабом цілей навчання	<ul style="list-style-type: none"> • стратегічний • тактичний • оперативний
За етапом навчання	<ul style="list-style-type: none"> • початковий (відбірковий) • учбовий (проміжний) • підсумковий (заключний)
За часовою спрямованістю	<ul style="list-style-type: none"> • ретроспективний • випереджувальний • поточний
За частотою контролю	<ul style="list-style-type: none"> • разовий • періодичний • систематичний
За широтою контрольованої галузі	<ul style="list-style-type: none"> • локальний • вибірковий • суцільний
За організаційними формами навчання	<ul style="list-style-type: none"> • індивідуальний • груповий • фронтальний
За формою соціального опосередкування	<ul style="list-style-type: none"> • зовнішній (соціальний) • змішаний (взаємоконтроль) • внутрішній (самоконтроль)
За способами здійснення контролю	<ul style="list-style-type: none"> • письмовий • усний • стандартизований і не стандартизований • машинний • матричний тощо

Серед основних *загальних операцій контрольних дій* виділяються такі:

- порівнювання операцій виконавських дій, що реалізуються, та їхніх результатів із зразками якостей їхніх предметів;

- оцінка збігу реального ходу цих дій та їхніх результатів із заданими або нормативними параметрами;
- внесення корекцій відповідно до зразків у випадку їхнього розходження [8, с.152].

Учбова діяльність не може здійснюватися самостійно за відсутності її рефлексивно-оціночних складових, представлених діями контролю та оцінки, які функціонують як самооцінка і самоконтроль діяльності.

Самоконтроль – дія, що потребує одержання суб'єктом інформації про адекватність процедури, яку він виконує, і відповідність кінцевого результату ідеальному зразкові [8, с.151]. Такі дії виконуються із метою визначення готовності до переходу до наступної дії або до внесення необхідних коректив у роботу.

Процес самоконтролю будується таким чином:

- суб'єкт повинен одержати інформацію про характер виконуваних операцій, потім дослідити властивості одержаного продукту;
- суб'єкт зіставляє одержану інформацію з інформацією про нормативно дану процедуру, задані якості продукту й оцінює ступінь їхньої відповідності;
- на основі цієї оцінки приймається рішення про продовження діяльності або внесення корекцій [8, с.151-152].

За умов традиційного навчання самоконтроль учня формується стихійно шляхом нескінченних спроб і помилок за кінцевим результатом або як результат наслідування вчителя (**підсумковий самоконтроль**). Проте більш продуктивними є такі види самоконтролю як **поопераційний** та **перспективний** самоконтроль, що потребують цілеспрямованого формування.

Поопераційний (поточний, покроковий) самоконтроль забезпечує корекцію діяльності й стеження за правильністю розгортання дій, їх послідовністю, усвідомлення зробленого і дій, які необхідно виконати.

Перспективний (плануючий) самоконтроль передбачає випереджувальне зіставлення учбових дій із власними можливостями ефективного їх виконання у розумовому плані, умовивідно [8, с.153].

**Стадії прояву самоконтролю щодо засвоєння матеріалу
(П.П.Блонський):**

1. Відсутність будь-якого самоконтролю. Учень не засвоїв матеріал і не може, відповідно, нічого контролювати.
2. Стадія «повного самоконтролю», на якій учень перевіряє повноту репродукції засвоєного матеріалу і правильність репродукції.
3. Стадія вибіркового самоконтролю, при якому учень контролює, перевіряє лише головне за контрольними питаннями.
4. Відсутність видимого самоконтролю, контроль здійснюється на підставі попереднього досвіду, на основі певних деталей, ознак [цит. за 29, с.56].

Самооцінка – це процес оцінювання особистістю власної діяльності на різних етапах її здійснення. Вона фіксує відповідність або невідповідність результатів засвоєння інформації учбовій ситуації [8, с.154].

Розрізняють два основні **види самооцінки** [8, с.154]:

- **ретроспективна** самооцінка - оцінка результатів своєї діяльності за критерієм «задовільно-незадовільно»;
- **прогностична** самооцінка – оцінка учнем своїх власних можливостей щодо спроможності впоратися із навчальним завданням, яке пропонується до виконання.

Важливим параметром самооцінки учбової діяльності є її адекватність. Формування адекватної самооцінки учнями своїх реальних і потенційних можливостей може бути досягнутим за такої організації навчання, коли самі учні долучаються до спільної учбово-оціночної діяльності (В.А.Якунін).

Така форма організації навчання складається із трьох умовних **етапів, що відображують перехід від зовнішніх форм оцінювання до самооцінки** (інтеріоризація дії оцінювання):

1. Провідна роль у оціночній діяльності зберігається за педагогом.
2. Залучення учнів до самостійної оціночної діяльності в умовах їх колективної учбової роботи. При цьому кожний із учнів приймає на себе контрольні-оціночні функції вчителя відносно своїх

однокласників. Отже учнівська взаємооцінка виступає як первинна форма оцінного співробітництва і як форма первинного досвіду самостійного оцінювання.

3. Перехід до самостійного оцінювання власної учбової діяльності і поведінки. При цьому формування оцінки себе здійснюється у ретроспективному і прогностичному напрямках [цит. за 29, с.57 – 58].

Ефективними *прийомами психолого-педагогічної роботи* щодо формування адекватної самооцінки А.І.Липкіна вважає такі [цит. за 8, с.156]:

- самооцінювання власних робіт учнями перед перевіркою педагога й подальше обговорювання критеріїв оцінювання у випадку неспівпадіння результатів;
- взаємне рецензування дітьми робіт, виконаних у класі, із обов'язковим визначенням помилок і переваг рецензованої роботи;
- ситуації порівнювання досягнень учня із його ж попередніми досягненнями із відзначенням позитивних надбань тощо.

У мотиваційному плані самооцінка дозволяє учневі визначити рівень власного прогресу. Найбільш важливою функцією самооцінки є регулятивна: самооцінка може стати як стимулом розвитку учіння, так і загальмувати його.

2.6. Самостійна учбова діяльність.

Уміння вчитися самостійно є інтегральною характеристикою особистості.

У контексті діяльнісного підходу (Д.Б.Ельконін, І.О.Зимня) *самостійна учбова діяльність* – це організована самим школярем під впливом його пізнавальних мотивів робота у спеціально відведений час в умовах самоконтролю та опосередкованого системного впливу вчителя [14,с.332]. Розвиток самостійності у навчанні передбачає перехід від учбової діяльності школяра під контролем вчителя до такої діяльності, коли учень потребує лише самоконтролю для ефективного виконання учбових дій. Першими дидактично виправданими завданнями є передання учневі для самостійного виконання самооцінку, далі – самоконтроль, згодом – визначення способів і завдань навчальної роботи [8, с.203].

За психолого-педагогічною структурою самостійна робота учня складається із таких *елементів* [8, с.203]:

- завдання вчителя й спеціально відведений час для його виконання;
- виконання цього завдання без безпосередньої участі педагога;
- подолання учнем пізнавальних труднощів, розумового або фізичного напруження для виконання поставленого завдання.

Основними *детермінантами самостійної учбової діяльності* школяра можна вважати такі:

1. Здатність до саморегуляції (І.О.Зимня), спроможність до моделювання власної діяльності та адекватного її оцінювання.

2. Оволодіння повноцінною учбовою діяльністю у єдності всіх її компонентів:

- усвідомлення внутрішньої мотиваційної основи самостійної учбової діяльності, власної пізнавальної потреби;
- осмислення мети самостійної роботи – ближньої та віддаленої (наприклад, задоволення окремої пізнавальної потреби чи підвищення рівня інтелектуального розвитку), власного досвіду виконання самостійних учбових завдань; прийняття учбової задачі, надання їй особистісного смислу (І.О.Зимня);
- усвідомлення індивідуальних особливостей своєї навчальної діяльності, визначення власних інтелектуальних, особистісних і фізичних можливостей;
- розроблення плану самостійної роботи, добір адекватних дидактичних засобів і способів реалізації поставлених цілей;
- визначення форм і часу самоконтролю.

3. Засвоєння загальних прийомів учбової роботи школярів (А.К.Маркова) - «навчитись вчитися»:

- прийомів смислового опрацювання тексту (виділення загальних ідей, усвідомлення законів, правил, формул), складання опорних конспектів, схем тощо;

- прийомів культури читання (динамічне читання великими синтагмами) та культури слухання, конспектування, роботи з книгою (анотації, реферування, рецензування) тощо;
- прийомів запам'ятовування – структурування навчального матеріалу, використання прийомів мнемотехніки;
- прийомів зосереджування уваги, що спираються на використання різних видів самоконтролю (поетапну перевірку роботи, визначення порядку перевірки тощо);
- прийомів пошуку додаткової інформації: робота зі словниками, довідниками тощо;
- прийомів раціональної організації часу, розумного розмежування праці та відпочинку, усвідомлення загальних правил гігієни праці (режим і порядок на робочому місці, освітлення тощо) [цит. за 8, с.207 – 209].

Ю.М.Кулюткін розумову самостійність визначає як важливу якість особистості, що характеризує здатність здійснювати самоуправління своєю діяльністю і є основою творчої спрямованості людини, продуктивності її діяльності. Розумова самостійність виявляється у здатності школяра ставити перед собою цілі діяльності, визначати задачі, вибирати засоби та способи їх розв'язання. Самостійність обумовлює також і спроможність людини планувати, організовувати, регулювати свою діяльність, визначає здатність до самоконтролю та самооцінки.

Можна умовно виділити *три рівні розумової самостійності* (за складністю навчальних задач, які розв'язують учні):

- учні вміють самостійно розв'язувати типові задачі, що потребують простого відтворення засвоєних на уроці способів використання знань;
- учні виявляють здатність самостійно розв'язувати нестандартні задачі, самостійно відшукувати способи дій, встановлювати міжпредметні зв'язки, узагальнювати, класифікувати, доводити тощо;
- учні здатні самостійно розв'язувати творчі задачі, у творчих пошуках спроможні до перенесення знань, умінь та навичок.

Отже, самостійна робота є цілеспрямованою, внутрішньо мотивованою, структурованою самим суб'єктом у сукупності виконуваних ним дій і корекції за процесом і результатом діяльності [14, с.335]. Її виконання потребує досить високого рівня самосвідомості, рефлексивності, самодисципліни, особистої відповідальності, приносить учневі задоволення як процес самовдосконалювання і самопізнання.

2.7.Змістовний компонент учбової діяльності. Формування і розвиток навичок.

Як предмет і продукт діяльності учіння, *досвід людини* – це *знання* про сутнісні характеристики об'єктів дійсності, а також дії та операції перетворювання їх при розв'язанні практичних і пізнавальних задач: *вміння* – способи використання й здобування знань у практиці індивідуальної діяльності та *навички* – автоматизовані прийоми виконання дій [8, с.165].

Основним змістом навчання є опанування системою знань у поєднанні із опануванням відповідними навичками.

Знання людини можуть існувати в індивідуальній свідомості на рівні

- *уявлення*, в якому відображено лише зовнішні наочні ознаки предметів;
- *понять*, у яких зафіксовано суттєві ознаки явищ.

Знання про явища дійсності та про способи дії з ними можна охарактеризувати з позиції його змістовних і формальних характеристик:

- до *змістовних характеристик* знань належать їхня повнота, диференційованість, узагальненість, характер взаємовідносин (підлеглий або координаційний, субпідлеглий) компонентів знання та порядок здійснення;
- *формальні характеристики* знань змінюють себе по мірі інтеріоризації: матеріальна (матеріалізована) форма, що проявляється у предметах дійсності як певних носіях інформації, вербальна форма, що є символічно означеною словом, та розумова форма.

Виділяють такі *стадії процесу засвоювання знань*:

- первинне ознайомлення із матеріалом або сприйняття його у широкому розумінні слова із урахуванням його структурованості, логічності й доступності;
- осмислення матеріалу, включення його у нові смислові зв'язки й переосмислення (особливо корисними щодо цього є самостійне відтворення матеріалу, оскільки, формулюючи власну думку, людина формує її);
- закріплення матеріалу, в процесі якого із необхідністю відбувається перевірка й самоконтроль адекватного усвідомлення, виявляються місця, що потребують додаткового усвідомлення;
- опанування матеріалом, що передбачає можливість оперування ним у різних умовах, застосовуючи його на практиці для розв'язання задач [8, с.168-169].

Формування і розвиток навичок у процесі учіння. Навички відіграють значну роль у житті людини, оскільки стабілізують розвиток знань, умінь та здібностей.

На початку засвоєння певної дії людина має довільно визначати і контролювати як саму дію, спрямовану на досягнення мети, так і окремі операції, рухи, за посередництвом яких дана дія виконується. У результаті повторного вирішення задачі людина набуває можливості виконувати дію як єдиний цілеспрямований акт, що не потребує постійного свідомого контролю за реалізацією окремих операцій. Під *навичкою* традиційно розуміють дію, автоматизовану у результаті чисельних повторень. Навичка характеризується відсутністю спрямованого контролю свідомості, оптимальним часом виконання, якістю (І.О.Зимня).

Навички не лише використовуються, але й формуються у процесі діяльності. Діяльнісна сторона розвитку навички представлена зокрема у концепції Л.Б.Ітельсона (табл.2.7) [цит. за 29, с.62-63].

Таблиця 2.7

Розвиток навички (Л.Б.Ітельсон)

Етап розвитку	Характер	Мета навички	Особливості виконання
---------------	----------	--------------	-----------------------

навички	навички		дії
Ознайомчий	Осмислення дій та їх уявлення	Ознайомлення із прийомами виконання дій	* Чітке розуміння мети, але непевне – способів її досягнення * Вельми грубі помилки при дії
Підготовчий (аналітичний)	Свідоме, але невміле виконання	Оволодіння окремими елементами дії; аналіз способів їх виконання	* Чітке розуміння способів виконання дії, але неточне і нестійке її виконання * Багато зайвих рухів, напружена увага * Зосередженість на власних діях; поганий контроль
Стандартизуючий (синтетичний)	Автоматизація елементів дії	Узгодження і поєднання елементарних рухів у єдину дію	* Підвищення якості рухів, їх об'єднання, усунення зайвих, перенесення уваги на результат * Покращення контролю, перехід до м'язового контролю
Варіативний (ситуативний)	Пластичне пристосування до ситуації (уніфікація)	Оволодіння довільною регуляцією характеру дії	* Гнучке доцільне виконання дій * Контроль на основі спеціальних сенсорних синтезів * Інтелектуальні синтези (інтуїція)

Фактори формування навичок (І.О.Зимня):

- правильний розподіл вправ у часі;
- розуміння, осмислення учнями принципу, основного плану виконання дії;
- знання результатів виконуваної дії;
- вплив раніше засвоєних знань і вироблених навичок на даний момент на учіння;
- раціональне співвіднесення репродуктивності і продуктивності.

Умови успішного формування навичок:

- цілеспрямованість;

- внутрішня мотивованість і зовнішня інструкція, що створюють установку;
- правильний розподіл вправ під час навчання;
- включення тренованого уміння до значущої учбової ситуації;
- необхідність постійних для учня знань про результати виконання дії;
- розуміння учнем загального принципу, схеми дії, до якого включено дію, що тренується;
- врахування впливу перенесення і інтерференції раніше вироблених навичок.

В якості *об'єктивних показників сформованої навички* у педагогічній психології [29, с.64].називають такі *зовнішні критерії*:

- правильність і якісність навичок оформлення (відсутність помилок);
- швидкість виконання окремих операцій або їх послідовності.

До *внутрішніх критеріїв* відносять такі:

- відсутність спрямованості свідомості на форму виконання дії;
- відсутність напруження і швидкої втомлюваності;
- випадіння проміжних операцій (редуцированість дій).

Дія, закріплена у навичках, моделюється людиною на засадах усвідомлення методу дії, на розумінні принципу операцій.

Навички формуються і розвиваються у процесі діяльності з тим, щоб долучитися до неї на засадах підпорядкованого компоненту.

Практично-семінарське заняття №2.

Тема: Психологія учбової діяльності.

Мета: з'ясувати особливості учбової діяльності, засвоїти систему понять із теми. Розкрити основні характеристики учбової мотивації, навчитися

використовувати отриману інформацію у навчально-виховному процесі. Усвідомити зв'язок між характеристиками структурних компонентів учбової діяльності, умовами її ефективності.

Питання для підготовки:

1. Учбова діяльність та її характеристики.
2. Структура учбової діяльності.
3. Мотиваційний компонент учбової діяльності. Створення педагогом умов для формування мотивації учіння у школярів.
4. Операційний компонент учбової діяльності. Класифікація учбових дій.
5. Контроль у структурі учбової діяльності. Види самоконтролю і самооцінки та їх розвиток у процесі учбової діяльності.
6. Уміння вчитися самостійно як інтегральна характеристика особистості.
7. Змістовний компонент учбової діяльності.
8. Формування і розвиток навичок у процесі учіння.

Питання для дискусії:

1. Одна із заслуг біхевіоризму полягає у тому, що представники цього напрямку вперше звернулися до аналізу реальної практичної діяльності, поведінки. Однак аналіз поведінки і, зокрема, учіння вони проводили за схемою S – R. Чи можна сказати, що біхевіористи реалізують діяльнісний підхід до учіння?
2. Чи буде учень вчитися, якщо у нього відсутня пізнавальна потреба? Чим буде для нього у цьому випадку учіння? Чи може у таких умовах відбуватися засвоєння знань?
3. Чи відрізняється, на вашу думку, зміст понять «засвоєння» та «учіння»? Доведіть свою думку.
4. Східна мудрість говорить: «Хотіти значить могти». Проаналізуйте дану приказку стосовно учбової діяльності.
5. Які види учбових дій виділяються у структурі учбової діяльності? Проілюструйте відповідь прикладом вашої профільної дисципліни.

6. Чим відрізняється співробітництво учнів від співробітництва із вчителем?
Чи потрібна, на вашу думку, співпраця із однолітками при виконанні учбової діяльності? Чому? Доведіть свою думку.
7. Які із внутрішніх детермінант успішної учбової діяльності є, на ваш погляд, найбільш важливими? Чому?

Практичні завдання:

1. Чим відрізняється учбова діяльність від інших основних видів діяльності (гра, праця, спілкування)? Чим вони схожі? Складіть порівняльну таблицю.
2. Визначте характер мотивації учіння, виходячи із наступних характеристик поведінки учнів:
 - а) школяр схильний задавати вчителю питання, прагнучи отримати додаткову інформацію щодо навчального предмету;
 - б) часто цікавиться ставленням товаришів до виконаного ним завдання;
 - в) проявляє інтерес до аналізу власних помилок;
 - г) розв'язує задачі, щоб показати, що він не гірший за інших;
 - д) вчиться, тому що примушують дорослі;
 - е) впоравшись із задачею, шукає інші способи її розв'язання;
 - ж) відчуває задоволення, надаючи допомогу товаришам у виконанні завдань.
3. Серед перерахованих мотивів учбової діяльності школярів визначте такі, що характерні для молодших школярів, для підлітків та для старшокласників. Відповідь аргументуйте.
 - а) прагнення до успіху задля ствердження себе у ролі здібної людини;
 - б) бажання отримати хорошу оцінку;
 - в) бажання бути «справжнім школярем»;
 - г) бажання заслужити схвалення батьків;
 - д) прагнення отримати освіту;
 - е) інтерес до самого процесу учіння, до учбових дій;
 - ж) інтерес до знань, до явищ, які вивчаються;
 - з) розуміння практичної користі предмету, який вивчається, для подальшого оволодіння вміннями та навичками;

- і) прагнення не образити вчителя.
4. Проаналізуйте ситуації і визначте, розвиток якого компоненту учбової діяльності стимулює педагог:
- а) Після виконання учнями самостійної роботи учитель запропонував їм помінятися зошитами і перевірити роботу свого товариша по парті.
- б) Учитель запропонував учням прочитати математичну задачу і змінити питання задачі так, щоб вона розв'язувалася на три дії.
- в) Для проведення повторювально-узагальнюючого уроку в 1-му класі вчитель обрав форму сюжетної гри.

Завдання для самостійної роботи:

1. Розробіть алгоритм самостійної домашньої роботи учня, відповідно до традиційної структури засвоєння учбового матеріалу: *сприймання – осмислення – розуміння – запам'ятовування – практичне застосування*.

Розробляючи алгоритм, враховуйте наступне:

- оберіть певну порцію інформації шкільного курсу із вашої профільної дисципліни;
- кожний крок алгоритму має здійснюватися учнем у найбільш оптимальних умовах із урахуванням психологічних закономірностей психічних процесів: наприклад, сприймання має відображувати структуру об'єкта, фігура повинна виділятися на фоні тощо; осмислення має призводити до узагальнення суттєвого і т.д.

Продемонструйте створений вами алгоритм у змодельованій у аудиторії учбовій ситуації.

2. Проаналізуйте ефективність даного алгоритму виконання домашньої роботи для успішного засвоєння школярем відповідної інформації.
3. Визначте за допомогою анкети (дивись додаток 1) рівень учбової мотивації 1 – 2-х школярів молодшого шкільного віку та 1-2-х студентів (додаток 2).
У чому виявляється виявлений вами рівень мотивації у досліджуваних?
Наведіть приклади. Як це впливає на успішність учбової діяльності?
4. Законспектуйте:

- Ительсон Л.Б. Учебная деятельность. Её источники, структура, условия.//Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред.. И.И.Ильясова, В.Я.Ляудис. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1981. – 304с. – С. 79 – 83.
- Эльконин Д.Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте.//Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред.. И.И.Ильясова, В.Я.Ляудис. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1981. – 304с. – С. 84 – 85.
- Богоявленский Д.Н., Н.А.Менчинская. Психология усвоения знаний в школе.//Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред.. И.И.Ильясова, В.Я.Ляудис. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1981. – 304с. – С. 93 – 97.
- Мильман В.Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности // Вопросы психологи. – 1987. - №5 – С.129 - 138.

5. Складіть зведений термінологічний словник до теми.

Індивідуальна робота студентів:

1. Згідно із завданням викладача підготуйте доповідь за темами:
 - «Пізнавальний інтерес як продуктивний мотив учіння»;
 - «Психологічні умови формування вмінь самостійно навчатися»;
 - «Подолання неуспішності в учінні».
2. Охарактеризуйте вікову динаміку учбової діяльності школярів.
3. Проаналізуйте повноту представлення даної теми у підручниках із педагогічної психології, що наявні у бібліотеці.

Література основна: 8; 14; 29; 31; 33; 38; 43.

Література додаткова: 18; 19; 24; 25; 26; 28; 32; 35.

III. Психологія навчання.

3.1. Загальна характеристика процесу навчання.

І.О.Зимня визначає термін «*навчання*» як цілеспрямоване послідовне передання (трансляцію) суспільно-історичного, соціокультурного досвіду іншій людині (людям) у спеціально організованих умовах сім'ї, школи, ВНЗ, суспільства [14, с.118].

Суттєві *ознаки* процесу навчання (С.П.Баранов):

- навчання – це спеціально організована пізнавальна діяльність;
- навчання забезпечує прискорення пізнання в індивідуальному розвитку;
- навчання – це засвоєння закономірностей, зафіксованих у досвіді людства.

Навчання як процес включає у себе *дві частини*:

- *викладання*, в ході якого здійснюється передання (трансляція) системи знань, умінь, досвіду діяльності;
- *учіння* як засвоєння досвіду через його сприймання, осмислення, перетворення і використання.

Організація навчання передбачає, що педагог здійснює:

- визначення цілей учбової роботи;
- формування потреб учнів щодо оволодіння матеріалом, який вивчається;
- визначення змісту матеріалу, який підлягає засвоєнню учнями;
- організація учбово-пізнавальної діяльності щодо оволодіння матеріалом, який вивчається;
- надання учбовій діяльності школярів емоційно-позитивного характеру;
- регулювання і контроль учбової діяльності школярів;
- оцінювання результатів діяльності учнів [29, с.20].

Паралельно учні здійснюють учбово-пізнавальну діяльність, що передбачає:

- усвідомлення цілей і задач навчання;
- розвиток і поглиблення потреб і мотивів учбово-пізнавальної діяльності;
- осмислення теми нового матеріалу і основних питань, що підлягають засвоєнню;
- сприймання, осмислення і запам'ятовування учбового матеріалу;
- застосування знань на практиці і наступне повторення;

- прояв емоційного ставлення і вольових зусиль в учбово-пізнавальній діяльності;
- самоконтроль і здійснення коректив у учбово-пізнавальну діяльність;
- самооцінка результатів власної учбово-пізнавальної діяльності.

3.2. Проблема психічного розвитку у процесі навчання. Зона ближнього розвитку.

Аналіз категорії навчання буде неповним без усвідомлення її взаємозалежності щодо категорії розвитку. В історії психологічної науки існували різні *підходи* до вирішення даного питання, які можна об'єднати у 4 групи:

- розвиток і навчання – незалежні процеси, навчання не впливає на розвиток, що усвідомлюється як розгортання програми спадковості (біологічної або соціогенетичної), а лише демонструє результати останнього (А.Біне, Прейер та ін.);
- навчання (научіння) і є розвиток, ці категорії синонімічні і розуміються або як процес творення асоціацій і навичок, або напрацювання відповідних реакцій, або утворення умовно-рефлекторних зв'язків (представники школи біхевіоризму);
- навчання надбудовується над розвитком по мірі того, як дозрівання забезпечує готовність до нього, воно – зовнішня умова розвитку (Штерн, Ж.Піаже та ін.);
- навчання йде попереду розвитку, просуваючи його далі і викликаючи у ньому новоутворення. Навчання як процес передання дитині соціокультурного досвіду випереджає її розвиток, стимулює цей процес, створюючи перспективний план розвитку, при цьому спираючись на актуальний рівень розвитку дитини (Л.С.Виготський та ін.).

Остання теорія є найбільш аргументованою і доведеною у сучасній педагогічній психології. Предмети і способи їх використання не можуть бути відкриті дитиною без співпраці із дорослими. Визначальну сторону розвитку дитини у процесі навчання складає засвоєння знань і способів діяльності. Дослідження вітчизняних психологів Д.Б.Ельконіна, В.В.Давидова довели, що

навчання може помітно розширити можливості пізнавальної діяльності. Змінюючи змістовну сутність навчання, можна оптимізувати розвиток дитини.

Учіння Л.С.Виготського про зону ближнього розвитку.

Л.С.Виготський сформулював положення про два ***рівня розумового розвитку*** дитини:

- рівень актуального розвитку, у межах якого дитина самостійно (без допомоги дорослого) користується засвоєними знаннями, вміннями та навичками для розв'язання практичних задач;
- рівень ближнього розвитку, у межах якого носієм досвіду є дорослий, спільно з яким дитина вчиться розв'язувати поставлені задачі.

Показники рівня актуального розвитку:

1. Навченість:

- знання школяра;
- оперування окремими ізольованими учбовими діями, вміннями, навичками [28, с.58].

2. Розвиненість (розумові здібності):

- володіння цілісною діяльністю у єдності її компонентів (учбовою, мислительною, мнемічною);
- наявність сформованої учбової діяльності (самостійне визначення задач у навчанні, побудова узагальнених орієнтирів у діяльності, варіативність у діяльності, реалістична самооцінка у діяльності);
- характеристики розумового розвитку (здатність до інтеріоризації, абстрактне мислення, внутрішній план дій, володіння операціями мислення (порівняння, аналіз, синтез, абстрагування тощо), діалектичне мислення, оптимальні якості розуму тощо).

3. Вихованість:

- моральні знання і переконання школяра, мотиви, цілі, емоції в учінні;
- моральні вчинки у поведінці і у навчанні;
- узгодженість знань, переконань і поведінки.

Показники зони ближнього розвитку:

1. Научуваність:

- здатність до засвоєння знань, сприйнятливість до допомоги інших;
- активність орієнтування у нових умовах;
- перенесення досвіду у нові умови;
- переключення з одного способу учбової роботи на інший;
- швидкість утворення нових понять і способів дії;
- темп, працездатність, витривалість.

2. Розвиненість (розумові здібності):

- відгук на спонукання до подальшого розумового розвитку, що походить зовні;
- переключення з одного плану мислення на інший.

3. Вихованість:

- відгук на спонукання до розвитку особистості, що походять зовні;
- активність орієнтування у нових соціальних умовах;
- перенесення і гнучкість способів поведінки у нових умовах [28, с.59].

Навчання має орієнтуватися на зону ближнього розвитку, тобто дещо перевищувати наявні можливості школярів. Згідно із концепцією Л.С.Виготського, навчати дитину тому, чому вона не здатна навчитися, так же марно, як і навчати її тому, що вона вміє уже самостійно робити.

Основою навчання має стати активна участь самих школярів у процесі набуття знань, поступове формування у співпраці із дорослими здатності самостійно набувати знання.

3.3. Класифікація видів навчання. Традиційне та інноваційне навчання.

Для систематизації сучасних психологічних теорій навчання використовується рід загальних критеріїв.

Зокрема Зимня І.О. пропонує таку класифікацію видів навчання [14, с.80 – 96]:

1. За *безпосередністю (опосередкованістю) взаємодії* педагога і учня:

- контактне навчання (всі традиційні напрямки навчання);

- дистанційне навчання;
2. За **усвідомленістю (інтуїтивністю) навчального процесу**:
- інтуїтивне освоєння досвіду (наприклад, вивчення рідної мови); сугестопедичний напрям, що базується на методах занурювання у ситуацію навчання і використання механізмів як активної, так і периферійної зон свідомості (теорія сугестопедичного навчання Г.К.Лозанова, метод активізації резервних можливостей особистості О.Китайгородської та ін.);
 - теорії, що ґрунтуються на принципі свідомості. Залежно від того, що є об'єктом усвідомлення, розрізняють:
 - * теорію традиційного навчання (учень усвідомлює тільки правила й засоби дій) – Н.Ф.Тализіна;
 - * теорію цілеспрямованого формування розумових дій (усвідомлення самих дій, підпорядкованих правилам) – П.Я.Гальперін;
 - * теорію програмованого й алгоритмізованого навчання (усвідомлення програми, алгоритму дій) – Н.Ф.Тализіна, Л.Н.Ланда;
 - * теорію проблемного навчання (усвідомлення проблеми або задачі, для розв'язання якої необхідне освоєння певних способів, прийомів і засобів) – В.Оконь, О.М.Матюшкін та ін.
3. За **наявністю управління освітнім процесом**:
- традиційне навчання, що не базується на управлінні;
 - навчання, що визначає управління основним психологічним механізмом засвоєння навчального матеріалу (теорія поетапного формування розумових дій, програмоване, алгоритмізоване навчання)
4. За критерієм **взаємозв'язку освіти і культури**:
- навчання, яке побудоване на дисциплінарно-предметному принципі (традиційний спосіб організації змісту навчання);
 - навчання, що передбачає проєкцію образу культури в освіту й формування в учнів проєктного способу взаємодії зі світом
5. За критерієм **зв'язку навчання із майбутньою професійною діяльністю** :
- традиційне навчання поза контекстного типу;

- контекстне, знаково-контекстне навчання (А.А.Вербицький)

6. За *способом організації навчання*:

- навчання із використанням активних форм і методів (проблемних ситуацій, дискусій, ділових та імітаційних ігор) – проблемне сугестопедичне, знаково-контекстне навчання;
- традиційне навчання – пояснювально-репродуктивне.

Традиційно навчання розглядають як цілеспрямований процес формування знань, умінь і навичок шляхом осмислення і запам'ятовування навчального матеріалу.

В основі традиційного навчання лежить асоціативно-рефлекторна теорія учіння, згідно з якою психіка людини здатна сприймати, зберігати і відтворювати зв'язки між окремими подіями життя, які чимось подібні або відрізняються.

Характерні особливості традиційного навчання:

- за безпосередністю взаємодії суб'єктів навчання – це **контактне** навчання, засноване на суб'єкт – об'єктних стосунках, де учень – пасивний об'єкт навчального впливу учителя (суб'єкта), який діє у межах навчальної програми;
- за способом організації навчання – це пояснювально-репродуктивне, що використовує методи трансляції готових знань, навчання за зразком, орієнтоване на репродуктивне відтворення. Засвоєння навчального матеріалу відбувається переважно за рахунок механічного запам'ятовування;
- за принципом усвідомленості – це свідоме навчання. Свідомість спрямована на сам предмет засвоєння – знання, а не на способи їх отримання;
- орієнтація навчання на середнього учня, що спричиняє труднощі засвоєння навчальної програми як невстигаючих, так і обдарованих учнів [29, с.22].

Таблиця 3.1

Переваги і недоліки традиційного навчання

Переваги	Недоліки
----------	----------

<p>1.Дозволяє оперативно у концентрованому вигляді озброїти значну кількість учнів знаннями основ наук і зразками способів діяльності.</p> <p>2.Забезпечує міцність засвоєння знань і швидке формування практичних умінь та навичок.</p> <p>3.Безпосереднє управління процесом засвоєння знань і навичок забезпечує можливість швидкої корекції осмислення, перешкоджає появі прогалин у знаннях.</p> <p>4.Коллективний характер засвоєння дозволяє виявити типові помилки і орієнтує на їх уникнення.</p>	<p>1.Орієнтоване більше на пам'ять, ніж на мислення.</p> <p>2.Мало сприяє розвитку творчості, самостійності пізнавальної активності.</p> <p>3.Недостатньо враховуються індивідуальні особливості сприйняття інформації</p> <p>4.Проблеми стимулювання соціальних і специфічно пізнавальних мотивів навчання школярів.</p> <p>5.Переважає суб'єкт-об'єктний стиль стосунків між викладачами і учнями.</p>
--	--

Теорія змістовного узагальнення В.В.Давидова.

Теорія змістовного узагальнення – спосіб організації діяльності учнів, заснований на засвоєнні досвіду шляхом формування теоретичних понять і специфічних способів дій узагальненого характеру, що передбачають узагальнення істотних ознак предметів та явищ, відображення внутрішніх зв'язків між предметами.

Стадії введення нового поняття (узагальнення змісту):

- ознайомлення із запропонованою вчителем учбовою ситуацією, задачею (математичною, лінгвістичною тощо) та орієнтування у ній;
- оволодіння зразком такого перетворення матеріалу, що виявляє найбільш суттєві відношення між елементами і забезпечує вирішення задачі;
- означені відношення фіксуються у формі предметної або знакової (символічної) моделі, що дозволяє абстрагуватися від конкретних умов задачі;
- виявляються ті властивості, завдяки яким можна виявити умови і способи рішення задачі.

Учні мають засвоїти *систему* теоретичних понять та узагальнених способів розв'язання задач певного типу.

Психологічна сутність проблемного навчання.

Проблемне навчання – спосіб організації діяльності учнів, заснований на отриманні нових знань шляхом вирішення теоретичних і практичних проблем, проблемних задач у спеціально створених для цього проблемних ситуаціях (В.Оконь, М.М.Махмутов, О.М.Матюшкін, Т.В.Кудрявцев, І.Я.Лернер та ін.)

Проблемне навчання засноване на аналітико-синтетичній діяльності учня, що реалізується у міркуваннях, роздумах. Це дослідницький тип навчання.

Етапи проблемного навчання:

- усвідомлення проблемної ситуації;
- формулювання проблеми на основі аналізу ситуації;
- вирішення проблеми, що передбачає висунення, зміни і перевірку гіпотез;
- перевірка рішення.

Проблемна ситуація для людини виникає, якщо

- існує пізнавальна потреба та інтелектуальні можливості розв'язати задачу;
- наявні труднощі, суперечності між старим і новим, відомим і невідомим, умовами і вимогами.

Типи проблемних ситуацій (Т.В.Кудрявцев):

- ситуація невідповідності між наявними знаннями учнів і новими вимогами;
- ситуація вибору із наявних знань єдино необхідних для вирішення конкретної проблемної задачі;
- ситуація використання наявних знань у нових умовах;
- ситуація суперечності між можливостями теоретичного обґрунтування і практичного застосування [цит. за 29, с.25].

Згідно із І.Я.Лернером проблемне навчання може мати різні *дидактичні рівні*:

- проблемне викладання (повідомлення), що передбачає формулювання проблемної задачі, яка, після виникнення проблемної ситуації перед учнями, розв'язується вчителем;

- частково-пошуковий (евристичний) рівень, що характеризується самостійним розв'язанням поставленої вчителем проблемної задачі учнями під керівництвом вчителя;
- дослідницький рівень, що визначається самостійним пошуком учнями проблеми та її розв'язанням. Вчитель спрямовує дії учнів та контролює їх. Проблемне навчання дозволяє досягнути двох цілей:
- сформувати у школярів необхідну систему знань, умінь, навичок;
- досягти високого рівня розвитку школярів, розвитку здібностей до самонавчання, самоосвіти.

Проблемне навчання може бути різного рівня труднощів для учнів залежно від того, які дії і скільки щодо вирішення проблеми вони здійснюють (табл. 3.2.) [22, с.172]

Таблиця 3.2.

Рівні проблемності навчання

Рівень проблемності	Дії вчителя	Дії учня
0	Визначення проблеми, формулювання її, вирішення проблеми	Запам'ятовування способу розв'язання проблеми
I	Визначення проблеми, її формулювання	Розв'язання проблеми
II	Визначення проблеми	Формулювання проблеми, вирішення проблеми
III	Проведення загальної організації і контролю, керівництво	Усвідомлення проблеми, формулювання її, вирішення проблеми

Крім того при використанні проблемного навчання формується особливий стиль розумової діяльності, дослідницька активність і самостійність учнів.

Таблиця 3.3

Переваги і недоліки проблемного навчання

Переваги	Недоліки
----------	----------

<p>1. Сприяє формуванню певного світогляду учнів, тому що висока самостійність засвоєння знань обумовлює можливість трансформації їх у переконання.</p> <p>2. Формує особистісну мотивацію учнів, їх пізнавальні інтереси.</p> <p>3. Розвиває розумові здібності учнів при високій розумовій та мотиваційній активності.</p> <p>4. Сприяє формуванню і розвитку діалектичного мислення учнів, забезпечує виявлення ними нових зв'язків у явищах і закономірностях, що вивчаються.</p>	<p>1. Малопродуктивне порівняно із іншими типами навчання при формуванні практичних умінь і навичок.</p> <p>2. Вимагає значних витрат часу для засвоєння певного обсягу знань.</p> <p>3. Малопродуктивне у класах із різним рівнем знань учнів; проблемна ситуація виникає лише для учнів із достатнім рівнем знань, умінь та навичок.</p> <p>4. Перевантаження учбового матеріалу проблемними ситуаціями може викликати у школярів негативні емоції невизначеності, розгубленості.</p>
---	---

Психологічна сутність програмованого навчання.

Програмоване навчання – навчання за спеціально розробленою навчальною програмою, що являє собою упорядковану послідовність задач, за посередництвом яких регламентується діяльність педагога і учнів [29, с.25].

Теоретичною основою програмованого навчання є біхевіористичне положення про формування досвіду людини (научіння) шляхом встановлення зв'язків між стимулом і реакцією в умовах підкріплення (Б.Скіннер, Н.Краудер та ін.).

Принципи програмованого навчання:

- послідовність;
- доступність;
- систематичність;
- самостійність.

Програмоване навчання передбачає таку організацію навчання, коли учень не може зробити наступний крок у засвоєнні, не оволодівши попереднім матеріалом. Для цього учбовий матеріал розділяється на невеликі «порції», що пропонуються у чіткій логічній послідовності. Кожний крок відразу

підкріплюється; для цього використовуються технічні засоби. Кожний крок програми зазвичай складається із *трьох кадрів* (що утворюють «програму»):

- інформаційного, в якому надається необхідна інформація про знання або дії, що вивчаються;
- контрольного, у формі завдання для самостійного виконання;
- керівного, в якому учень перевіряє своє рішення завдання і на основі результатів перевірки отримує вказівки щодо переходу до наступного кроку.

Процес навчання індивідуалізується. Зазначені «порції» послідовно надаються учням (тексти, креслення, схеми, малюнки, аудіозаписи, наприклад, при вивченні іноземної мови). Перш ніж отримати наступну порцію інформації, учень повинен довести, що він засвоїв попередню (надати правильну відповідь на питання, розв'язати задачу). Зворотній зв'язок у системі «учитель – учень» забезпечує безперервний контроль над роботою учнів і робить навчальний процес керованим.

Форми програмованого навчання:

- лінійне програмування (розроблене американським психологом Б.Скіннером на початку 1960-х років): учні проходять всі кроки програми послідовно, у тому порядку, в якому вони наведені у програмі, що передбачає безпомилкове розв'язання задач;
- розгалужене програмування (розроблене американським педагогом Н.Краудером), що передбачає наявність у контрольних завданнях задачі або питання та кількох варіантів відповідей, серед яких є одна правильна відповідь та декілька невірних із типовими помилками;
- змішане програмування.

Характеристика лінійної програми (Б.Ф.Скіннер, В.Оконь):

- дидактичний матеріал ділиться на незначні дози (кроки), які учні долають відносно легко, крок за кроком;

- питання або пробіли, що знаходяться у межах програми, мають бути доступними для розв'язання учнями, щоб вони не втратили інтерес до навчання;
- учні самі надають відповіді на питання і заповнюють пробіли, залучаючи до цього необхідну інформацію;
- у ході навчання учнів відразу ж інформують щодо правильності чи помилковості їхніх відповідей;
- учні проходять по черзі всі кроки програми у зручному для кожного темпі;
- значна на початку програми кількість вказівок, що полегшують отримання відповідей, поступово зменшується;
- задля уникнення механічного запам'ятовування інформації одна й та ж думка повторюється у різних варіантах у кількох кроках програми [цит. за 29, с.26].

Характеристика розгалуженої програми (Н.Краудер):

- більш повно враховує особливості наuczіння людини (мотивацію, осмислення, вплив темпу проходження тощо) порівняно із лінійною;
- відрізняється від лінійної програми чисельністю вибору кроків, орієнтована не стільки на безпомилковість дії, скільки на визначення причини, що може обумовити помилку;
- підтвердження правильності відповіді є у даній програмі зворотнім зв'язком, а не лише позитивним підкріпленням;
- може являти собою великий текст, що включає багато відповідей на питання до тексту.

Питання, у розумінні Н.Краудера [цит. за 29, с.26], мають за мету:

- перевірити знання учнем матеріалу, включеного до певного блоку;
- у випадку негативної відповіді відіслати учня до координуючих і відповідно обґрунтовуючим відповідь крокам;
- закріпити основну інформацію за допомогою раціональних вправ;
- збільшити зусилля учнів і одночасно ліквідувати механічне навчання через чисельне повторення інформації;

- формувати потрібну мотивацію учнів.

Змішане програмування комбінує характеристики лінійної та розгалуженої форм програмування.

Таблиця 3.4

Переваги і недоліки програмованого навчання

Переваги	Недоліки
1. Забезпечується пізнавальна активність кожного учня.	1. Надмірна алгоритмізація навчання перешкоджає формуванню продуктивної пізнавальної діяльності.
2. Учень працює у індивідуальному темпі, ритмі, стилі розумової діяльності, напрацьовуючи способи раціональних розумових дій.	2. Забезпечується формування репродуктивного стандартного мислення.
3. Виховує вміння логічно мислити.	3. Знижується розвиток мовленнєвих умінь та навичок учнів при обмеженні живого спілкування школярів.
4. Здійснюється безперервний зворотній зв'язок між учнем і вчителем, який успішно реалізує індивідуальний підхід у навчанні.	4. Не забезпечується можливість творчого широко варіативного осмислення навчального матеріалу, розвитку творчих здібностей школярів.
5. Інтенсивно стимулюється мотив досягнення успіху.	5. Складно забезпечити однаковий для всіх учнів темп засвоєння інформації, передбачений шкільною навчальною програмою.

Програмоване навчання на початку 1970-х років отримало нове бачення у роботах Л.Н.Ланди, який запропонував алгоритмізувати цей процес.

Алгоритм, згідно із концепцією Л.Н.Ланди [цит. за 14, с.87-88], - це правило, що визначає послідовність елементарних дій (операцій), які в силу їхньої простоти однозначно розуміються і виконуються всіма. Алгоритм – це система вказівок щодо цих дій та порядку їх виконання.

Теорія поетапного формування розумових дій і понять П.Я.Гальперіна.

Теорія поетапного формування розумових дій – концепція визначення психологічних основ формування знань, умінь, навичок із заздалегідь заданими властивостями на основі певного плану і програми їх поетапного розвитку. Навчання розглядається як управління процесом інтеріоризації розумових дій – переходом від дій із зовнішніми перцептивними опорами до розумових дій із знаковим матеріалом (без зовнішніх опор).

Теоретичну основу даної концепції серед інших склали такі положення:

- Будь-яке внутрішнє психічне є перетворене, інтеріоризоване зовнішнє, спочатку психічна функція виступає як інтерпсихічна, потім як інтрапсихічна (Л.С.Виготський).
- Психічна, внутрішня діяльність має таку ж структуру, що й зовнішня, предметна (О.М.Леонтьєв, Н.Ф.Тализіна).

П.Я.Гальперін розмежував дві частини предметної дії, що має бути освоєна:

- орієнтовну частину, що забезпечує розуміння дії;
- виконавчу частину, що передбачає вміння виконувати дію.

Автор особливе значення надавав орієнтовній частині, розглядаючи її як «керівну інстанцію».

Орієнтовна основа дії (ООД) – це система умов, на яку спирається людина при виконанні дії. Орієнтовна основа дії спрямована на формування правильного і раціонального уявлення про виконавчу частину та забезпечує вибір одного із можливих способів виконання.

Ефективність орієнтовної основи залежить:

- від ступеню узагальнення знань (орієнтирів), що входять до неї;
- від повноти (достатності) відображення в них умов, що об'єктивно визначають успішність дії;
- від способу отримання учнем орієнтовної основи (надана у готовому вигляді або складена самостійно).

Розрізняють (П.Я.Гальперін, Н.Ф.Тализіна) такі *типи орієнтовної основи дії*:

- *перший тип ООД* характеризується неповним складом орієнтовної основи, орієнтири представлені у одиничному вигляді і виділені самим суб'єктом

шляхом спроб і помилок. Формування дії на такій основі відбувається повільно, із помилками;

- **другий тип ООД** характеризується наявністю всіх умов, необхідних для правильного виконання дії. Проте умови надані суб'єкту у готовому одиничному вигляді, що передбачає розв'язання конкретної задачі у конкретному випадку. Формування дії на такій основі відбувається швидко і безпомилково, однак сфера перенесення дії обмежена схожістю конкретних умов її виконання;
- **третій тип ООД** має повний склад, орієнтири представлені у загальному вигляді, характерному для цілого класу явищ. У кожному конкретному випадку ООД складається суб'єктом самостійно із допомогою загального методу, який йому надано. Дії властиві швидкість і безпомилковість процесу формування, велика стійкість і широта перенесення.

При аналізі виконавчої частини освоєння розумової дії П.Я.Гальперін враховував ступінь оволодіння дією, ступінь узагальненості та скороченості дії, міру освоєння розумової дії, що передбачало реалізацію таких етапів:

- осмислення орієнтовної основи дій;
- оволодіння рівнем предметної дії, із опором на наочність;
- рівень голосного промовляння без опору на матеріальні об'єкти; мовленнєві дії створюють новий об'єкт – абстракції, що забезпечують стереотипність дій та їх швидку автоматизацію;
- перенесення зовнішнього голосного мовлення у внутрішній план (мовлення про себе);
- рівень інтеріоризованої дії, дія в умі.

Засвоєння знань і дій, що їх включають, відбувається успішно, коли вихідна форма є матеріалізованою. Від матеріальної (матеріалізованої) форми виконання дії здійснюється поетапний перехід (шляхом скорочення операцій) до перцептивної (із опором на наочність), від неї – до зовнішньо мовленнєвої, потім через форму зовнішнього мовлення про себе – до розумової форми виконання дії.

Таблиця 3.5

Переваги і недоліки теорії поетапного формування розумових дій

Переваги	Недоліки
<p>1. Забезпечує адекватний темп розумової діяльності, сприяє напрацюванню оптимальних способів раціональних розумових дій.</p> <p>2. Сприяє повному засвоєнню наукових понять, навичок та вмінь.</p> <p>3. Забезпечує добре контрольоване формування внутрішнього плану розумових дій із різноманітним знаковим матеріалом.</p> <p>4. Особливо доцільне впровадження теорії при навчанні дітей молодшого шкільного віку, чутливих до навчання із перцептивною орієнтувальною основою розумової дії.</p>	<p>1. Не забезпечується можливість творчого широко варіативного осмислення навчального матеріалу, розвитку творчих здібностей школярів.</p> <p>2. Вимагає значних витрат часу для засвоєння певного обсягу знань, умінь, навичок.</p> <p>3. Проблеми стимулювання соціальних і специфічно пізнавальних мотивів навчання школярів.</p>

Концепція розвивального навчання Л.В.Занкова.

Дидактична система *Л.В.Занкова* – система розвивального навчання, спрямована на ранню інтенсифікацію всебічного загального розвитку школяра. Згідно із концепцією Л.В.Занкова [цит. за 29, с.30] у процесі навчання виникають не знання, уміння, навички, а їхній психологічний еквівалент – новоутворення у вигляді когнітивних (пізнавальних) структур, узагальнено-сміслових системних презентацій знань, способів їх отримання і використання. Кожний елемент знань повинен засвоюватися лише у зв'язку з іншими і в межах певного цілого (відповідно до принципу системності і цілісності).

Принципи навчання:

- принцип навчання на високому рівні труднощів;
- принцип високого темпу у вивченні програмного матеріалу – безперервне збагачення школярів новими знаннями без одноманітного повторення пройденого матеріалу;
- принцип провідної ролі теоретичних знань;
- принцип усвідомлення школярем процесу учіння, що обумовлює позитивне ставлення школярів до учіння;

- принцип цілеспрямованої систематичної роботи щодо розвитку всіх (сильних і слабких) учнів, що передбачає індивідуалізацію і варіативність процесу навчання.

Концепція розвивального навчання В.В.Давидова і Д.Б.Ельконіна.

Теорія розвивального навчання В.В.Давидова і Д.Б.Ельконіна – дидактична система, спрямована на формування учбової діяльності та її суб'єкта у процесі засвоєння теоретичних знань за посередництвом здійснення аналізу, планування і рефлексії.

В.В.Давидов стверджував можливість навчання із спрямуванням, зворотнім традиційному: від загального до окремого, від абстрактного до конкретного, від системного до одиничного, що значно оптимізує розвиток теоретичного мислення школярів. При цьому В.В.Давидов спирається на вихідні положення Д.Б.Ельконіна щодо провідної ролі навчання у розумовому розвитку через зміст засвоєваних знань, похідним від якого є методи (способи) організації навчання. Важливими компонентами мислення є такі дії як аналіз, планування, рефлексія, що мають дві форми: емпірико-формальну і теоретико-змістовну.

Характерні особливості:

- навчання має бути спрямоване на створення зон ближнього розвитку, що сприяють формуванню психічних новоутворень. Традиційне ж початкове навчання не створює необхідних зон ближнього розвитку, а лише тренує і закріплює ті психічні функції, які у своїй основі виникли і почали розвиватися на попередньому віковому етапі (у дошкільному віці);
- основними лініями розвитку є: формування учбової діяльності і її суб'єкта, абстрактно-теоретичне мислення і довільне управління поведінкою;
- навчання орієнтоване не лише на ознайомлення із фактами, але й на пізнання взаємин між ними, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, на перетворення взаємин у об'єкт вивчення [цит. за 29, с.32-33].

Принципи навчання:

- принцип якісної різниці стадій навчання, кожна з яких має бути співвіднесеною із етапом онтогенетичного розвитку дитини;

- принцип закономірного управління темпами і змістом розвитку особистості через організацію навчального впливу;
- принцип розвитку у діяльності;
- принцип предметності, що передбачає аналіз та моделювання предмету вивчення.

Концепція розвивального навчання З.І.Калмикової.

Теорія розвивального навчання З.І.Калмикової – система навчання, спрямована на розвиток і формування продуктивного (творчого) мислення, що характеризується високою новизною свого продукту, своєрідністю процесу його отримання і суттєвим впливом на розумовий розвиток.

Дидактичні принципи розвивального навчання:

- проблемність навчання;
- індивідуалізація і диференціація навчання;
- гармонійний розвиток різних компонентів мислення (конкретного, абстрактно-теоретичного);
- формування алгоритмічних і евристичних прийомів розумової діяльності;
- спеціальна організація мнемічної діяльності [цит. за 29, с.33-34].

Таблиця 3.6

Порівняльна характеристика прийомів розумової діяльності

Прийоми алгоритмічного типу (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення)	Прийоми евристичного типу (конкретизація, абстрагування, варіювання, аналогія)
Розвивають репродуктивне мислення.	Розвивають творче (продуктивне) мислення.
Розвивають раціональне мислення відповідно до законів формальної логіки.	Орієнтують не на формально-логічний, а на змістовний аналіз проблем.
Визначають послідовність дій з метою безпомилкового розв'язання задач.	Безпосередньо стимулюють пошук нових проблем, відкриття нових знань.

Усвідомлені знання є найважливішим компонентом розумового розвитку. Їх збереження вимагає особливих зусиль, переведення знань у довготривалу пам'ять

задля подальшого використання. Відповідно, виникає необхідність спеціальної організації мнемічної діяльності.

Прийоми мнемічної діяльності:

- пряма установка на запам'ятовування;
- осмислене використання таких прийомів як групування, класифікація, співставлення, виділення смислових опор тощо;
- «стиснення», «ущільнення» матеріалу;
- накладання інформації на наочно представлені «опори» - умовні знаки, символи, що відображають не лише окремі елементи цих знань, але й взаємозв'язок між ними;
- чисельні повернення до матеріалу тощо.

Інноваційні технології навчання.

Активне реформування сучасної системи освіти спричиняє прагнення звільнитися від жорстких рамок, стереотипної одноманітності і авторитарності, впровадити варіативність, гнучкість при виборі змісту і методів навчання та виховання. Саме цим можна пояснити такі тенденції в сучасній освіті як

- вимога гуманізації освітнього процесу, врахування інтересів, нахилів учнів,
- суб'єкт-суб'єктні стосунки, особистісно-орієнтований підхід, розвиток індивідуальності кожного,
- високий рівень вимог до якості освіти і розвитку учнів,
- орієнтація на культурно-моральні цінності,
- конкурентні стосунки між освітніми закладами в умовах вільного ринку, що зумовлює необхідність створювати власний стиль закладу, формувати індивідуальний імідж.

Розвиток інституту освіти в означеній соціальній ситуації закономірно вимагає системних інновацій.

Інновація (від лат.innovatio – оновлення) – нововведення, зміни; новий підхід, створення якісно нового, використання відомого в інших цілях.

Інноваційна діяльність – це така система цілеспрямованого та керованого вироблення і внесення змін - нововведень в окремі аспекти чи сфери суспільного життя, що охоплює пізнання, проектування, впровадження та моніторинг новацій на одному чи кількох результативних рівнях творення: предметів, соціальних технологій, організацій чи нового типу людини – інноваційної особистості (А. Фурман).

Особливості технології інноваційного навчання:

- одиницею управління є цілісна навчально-виховна ситуація у єдності освоюваної діяльності із різноманітними формами взаємодії між учасниками;
- особистісно-орієнтована позиція педагога, відкритість, установка на солідарність, індивідуальну допомогу; стиль вчителя демократичний, що заохочує до активності;
- учні виступають як суб'єкти навчання, спілкування, організації співробітництва із учителем;
- широкий спектр взаємодій допомагає актуалізувати особистісний досвід кожного учасника і сприяє освоюванню різних позицій і ролей особистості у системі навчальних і міжособистісних взаємодій (партнер, керівник, помічник тощо);
- основною метою навчання є розвиток особистості й різноманітних форм мислення кожного учня у процесі засвоювання знань з предмета;
- в організації навчально-пізнавальної діяльності на перший план висуваються творчі, продуктивні завдання, що розширюють зону перспективного розвитку учнів; з метою підтримки високого рівня мотивації активності учнів форми взаємодії змінюються на різних етапах засвоювання змісту діяльності;
- переважає взаємний і самоконтроль у рамках загальних, прийнятих групою цінностей і змістів [8, с.79-82].

Сучасна психолого-педагогічна наука виділяє ряд **основних інноваційних технологій навчання**, які співіснують у світовому дидактичному просторі поряд із домінуючою традиційною технологією організації освітнього процесу:

- вільна технологія відкритої школи, що забезпечує свободу індивідуального вибору й відповідальне ставлення учня до свого навчання;
- діалогічна технологія, ключовим елементом якої є діалогічність індивідуальної свідомості;
- технологія збагачення ментального досвіду особистості;
- технологія навчання у співробітництві, що використовує інтерактивні техніки групової комунікації;
- особистісно орієнтована технологія, спрямована на саморозвиток учня;
- розвивальна технологія, що забезпечує формування дослідницького характеру активності учнів у режимі діалогу;
- активуюча технологія орієнтована на підвищення рівня пізнавальної активності за рахунок уведення у навчальний процес проблемних ситуацій, при опорі на пізнавальні потреби й інтелектуальні почуття аудиторії тощо [8, с.82-86].

3.4. Формування понять у процесі навчання.

Результатом навчання перш за все є формування різних видів пізнавальної діяльності або її окремих елементів: понять, уявлень тощо.

Поняття – це форма відображення матеріального об’єкта та засіб його мисленого відтворення (особлива мисленева дія) [36, с.271]. Через поняття відбувається реалізація змістовного узагальнення, здійснюється перехід від сутності до явища. Поняття – це логічна форма мислення, найвищий рівень узагальнення, характерний для словесно-логічного мислення.

Логіка у поняттях розрізняє об’єм і зміст. Під об’ємом розуміють той клас об’єктів, які належать до даного поняття, об’єднуються ним. Так, в об’єм поняття *гори* входить все різноманіття гір незалежно від їх конкретних характеристик. Під змістом поняття розуміють ту систему суттєвих властивостей, за якою відбувається об’єднання даних об’єктів у єдиний клас. Сукупність властивостей, за якими об’єднуються об’єкти у єдиний клас, називаються необхідними і достатніми ознаками [43, с.188-190].

Поняття поділяють на емпіричні та теоретичні, що відрізняються характером утворення:

- **теоретичні поняття** виникають на основі аналізу ролі та функції певного співвіднесення предметів та явищ в межах структурованої системи, тобто відображують внутрішні зв'язки; за змістом вони є засобом переходу відсутності до існування явищ, а за формою – виведенням одиничного із загального;
- **емпіричні поняття** утворюються під час порівнювання предметів і уявлень про них, що дозволяє виділити в них однакові, загальні властивості; вони відображають лише зовнішні властивості предметів і тому повністю спираються на наочні уявлення.

Таким чином, можна говорити про індуктивний характер (від одиничного до загального) емпіричних понять і дедуктивний (від загального до конкретного) – теоретичних.

Оволодіння основами будь-якої науки передусім означає засвоєння системи її понять. Поняття, що формуються у школярів при вивченні наук, характеризуються тим, що їх засвоєння починається із усвідомлення суттєвих ознак поняття, яке досягається введенням визначення (Л.С.Виготський). Знання суттєвих ознак поняття може змінити хід і характер пізнавальної діяльності тільки тоді, коли ці ознаки ввійдуть у неї в якості орієнтирів, тобто будуть реально використовуватися при розв'язанні пізнавальних задач [43, с.192].

Становлення понять – це процес формування не тільки особливого образу світу, але й певної системи дій. Дії, операції і являють собою, за визначенням Н.Ф.Талізінної, власне психологічний механізм понять.

Вибір дії визначається метою засвоєння понять. Важливе місце у навчальному процесі відіграє дія **розпізнавання**, підведення під поняття, що має відповідати наступному правилу:

- об'єкт належить до даного поняття, якщо він має хоча б одну ознаку із числа альтернативних;
- якщо об'єкт не має жодної із цих ознак, то він не належить до даного поняття;

- якщо про жодну із ознак не відомо, властива вона даному об'єкту чи ні, то не відомо, чи належить даний об'єкт до даного поняття [43,с.193].

Робота з поняттями передбачає реалізацію наступних *логічних операцій*:

- визначення понять;
- обмеження понять;
- узагальнення понять;
- ділення поняття;
- класифікація понять та інші.

Однією із найголовніших логічних операцій є *визначення поняття*, що задає орієнтовну основу подальшої роботи із поняттям. За допомогою цієї операції розкривається зміст поняття, його сутність або встановлюється значення терміну та вирішуються дві задачі:

- вирізняється коло ознак або сукупність, що відрізняє один предмет від інших;
- розкривається зміст (істотні ознаки) поняття.

Оволодіння школярами умінням правильно виконувати логічну операцію визначення понять – важлива умова підвищення культури і дисципліни мовлення та рівня засвоєння навчальних предметів, оскільки створює адекватне розуміння поняття як узагальненого і абстрактного образу предметів даного класу. Засвоєння визначення поняття забезпечує залучення поняття до тих дій, які школярі виконують при розв'язанні задач.

Обмеження понять – логічна операція, яка дозволяє переходити від поняття більшого обсягу до поняття меншого обсягу. Цей перехід здійснюється шляхом додавання до змісту вихідного родового поняття ознак видового поняття. Операція обмеження використовується у випадках, коли виникає необхідність уточнити його змістовну сутність. Наприклад, «вчений» - «психолог» - «науковець, який створив теорію поетапного формування розумових дій та понять» - «П.Я.Гальперін».

Узагальнення поняття – логічна операція, яка забезпечує перехід від видового поняття до поняття з більшим об'ємом (родового). Ця операція здійснюється шляхом відкидання видостворюючої ознаки. Кінцевим результатом

узагальнення є категорії – загальні, фундаментальні поняття, які відображають найбільш істотні, закономірні зв'язки і відносини реальної дійсності.

Ділення поняття – логічна операція, в результаті виконання якої розкривається об'єм родового поняття або визначаються його види. Застосовується тоді, коли потрібно пояснити, з яких частин (членів) складається той чи інший предмет.

Класифікація – логічна операція розподілення предметів того чи іншого роду на класи згідно із найбільш істотними ознаками, які властиві предметам даного роду і відрізняють їх від предметів інших родів.

Для того, щоб вирішувати питання щодо приналежності предмета чи явища до даного поняття, потрібно встановити наявність у цього предмета (явища) системи необхідних і достатніх ознак. Відповідно, робота з поняттями передбачає уміння школярів диференціювати ознаки на суттєві та несуттєві, розуміння відмінності необхідних і достатніх властивостей [43, с.59-62].

Серед найбільш представлених у навчально-методичній літературі методів формування понять є такі:

- індуктивний метод;
- дедуктивний метод;
- інвективний метод.

Індуктивний метод займає важливе місце у системі навчальних методів, орієнтованих на формування понять. Він є провідним в утворенні життєвих понять, спрямовує думку учня на порівняння, класифікацію та узагальнення. Загальна схема індуктивного методу формування понять є наступною:

Емпіричні знання → факти, що спостерігаються → індуктивні узагальнення.

Дедуктивний метод передбачає ознайомлення із загальними систематизуючими принципами, а потім – із конкретними фактами їх виявлення.

Згідно із теоретичними положеннями В.В.Давидова основними логіко-психологічними вимогами до процесу дедуктивного формування понять є наступні:

- поняття, що конструюють даний навчальний предмет або його основні розділи, мають засвоюватися учнями шляхом розгляду предметно-матеріальних умов їх знаходження, завдяки чому вони стають необхідними;
- засвоєння знань загального та абстрактного характеру повинне передувати ознайомленню з більш конкретними знаннями, що мають бути виведеними із перших як із своєї єдиної основи.

Інвективний метод полягає у якісно новому використанні вже наявних знань для вироблення нових способів розв'язання задачі. Його джерелом є не чуттєвий досвід, а дії: поняття не виводяться, а формуються у пошуковій діяльності.

Інвективне утворення понять може здійснюватися двома способами:

- перший спосіб передбачає перехід на інший рівень організації знань, коли самостійні автономні сукупності перетворюються на частини цілого або навпаки;
- другий спосіб пов'язаний зі зміною принципу організації, коли координація елементів у межах даної сукупності замінюється їх субординацією.

При організації процесу формування наукових понять також слід враховувати різницю між теоретичними та емпіричними поняттями, що обумовлює і різницю технологій формування даних понять.

Теоретичні поняття виникають на основі аналізу ролі та функції певного відношення предметів або явищ у межах структурованої системи. Емпіричні ж поняття створюються при порівнянні предметів та наочних уявлень про них, що дозволяє зафіксувати в них загальні властивості.

Діяльнісна теорія формування знань дозволяє керувати процесом засвоєння понять, формувати їх із заданими властивостями. Досягається це, за визначенням Н.Ф.Тализіної, шляхом реалізації наступної системи умов [43,с.196-199]:

- **Наявність адекватної дії:** вона має бути спрямована на суттєві властивості.
- **Знання складу використовуваної дії.**

Так, наприклад, дія розпізнавання включає:

1. Актуалізацію системи необхідних і достатніх властивостей поняття;

2. Перевірку кожного з них у досліджуваних об'єктах;
3. Оцінку отриманих результатів за допомогою одного із логічних правил розпізнавання.

При розкритті змісту дії особливу увагу необхідно приділяти її орієнтовній основі, яка має бути не тільки адекватною, але й повною.

- ***Представленість всіх елементів дії у зовнішній, матеріальній (або матеріалізованій) формі*** (використання схем, моделей тощо).
- ***Поетапне формування введеної дії.***

Так, наприклад, на етапі попереднього ознайомлення із поняттям (або дією з ним) учням, після створення проблемної ситуації, розкривають призначення дії з поняттям, важливість перевірки всієї системи необхідних і достатніх ознак та можливість отримання різних результатів тощо. Учні, використовуючи орієнтири (ознаки, правила) у матеріальній або матеріалізованій формі, встановлюють наявність необхідної системи ознак у предметів, що задаються безпосередньо або у вигляді моделей і креслень.

Після виконання п'яти – восьми завдань із реальними об'єктами або моделями учні без заучування запам'ятовують і ознаки понять, і правила дії. Потім дія переводиться у зовнішньомовленнєву форму, коли завдання надаються у письмовому вигляді, а ознаки понять, правило і інструкція називаються або записуються учнями напам'ять. На цьому етапі учні можуть працювати у парах, по черзі виступаючи то у ролі виконавця, то у ролі контролера.

Згодом дію можна перевести у внутрішню форму. Завдання надається у письмовому вигляді, а відтворення ознак, їх перевірку, порівняння отриманих результатів із правилом учень здійснює про себе. Міра контролю поступово скорочується, поопераційний контроль замінюється контролем за кінцевим результатом і здійснюється за необхідності.

Якщо дія виконується правильно, то його переводять на етап розумової дії: учень сам і виконує, і контролює дію. Зворотній зв'язок учень отримує при появі труднощів або невпевненості у правильності результату.

- ***Наявність поопераційного контролю*** при засвоєнні нових форм дії.

Як доводять науковці-психологи [10; 43], контроль лише за кінцевим продуктом дії не дозволяє слідкувати за змістом і формою діяльності, яку виконують учні. Поопераційний контроль забезпечує повний обсяг знань. При формуванні понять за допомогою дії підведення під поняття в якості операцій виступає перевірка кожної ознаки, порівняння із логічним правилом тощо.

3.5. Психологічні основи індивідуалізації та диференціації навчання.

Індивідуалізація навчання орієнтована на врахування специфічних індивідуальних особливостей школярів у організації навчально-виховного процесу.

Індивідуальний підхід до учнів у процесі навчання передбачає реалізацію двох аспектів: психологічного та педагогічного. *Психологічний контекст* полягає у встановленні індивідуальної своєрідності учнів, їхніх особистісних і діяльнісних особливостей. *Педагогічний контекст* забезпечує вибір таких засобів і форм впливу на учнів, що найбільш відповідають їхнім психологічним особливостям.

У психологічному аспекті до індивідуальних особливостей школярів можна віднести:

- індивідуально-типологічні характеристики (особливості темпераменту, характеру);
- спрямованість особистості: інтровертність (прагнення уникнути активного спілкування, взаємодії з іншими, орієнтованість на власні цінності) або екстравертність (прагнення до спілкування з іншими, відчуття піднесення від взаємодії з людьми);
- характеристики задатків і здібностей;
- особливості інтелектуальної діяльності і когнітивного стилю школярів: імпульсивність (навчання здійснюється методом спроб і помилок, характеризується спонтанністю самовиявів, швидкою реакцією) або аналітичність (дитині потрібно більше часу на засвоєння й обробку інформації); полезалежність (учень не здатний виокремити необхідну

інформацію з «фонової», залежить від ситуації або контексту) або полenezалежність (учень легко розрізняє основну і вторинну інформацію, не залежить від ситуації або контексту) тощо;

- рівень домагань і самооцінку учнів,
- особливості виконання учбової діяльності,
- наочуваність тощо.

Розглянемо індивідуалізацію навчання на прикладі урахування особливостей темпераменту суб'єкта учіння.

Під *властивостями темпераменту* розуміються такі природні психічні властивості, що характеризують динамічну сторону психічної діяльності: швидкість виникнення і стійкість психічних процесів, їх інтенсивність, спрямованість психічної діяльності тощо [17].

В.С.Мерлін виділяв такі властивості темпераменту, як

- сенситивність – чутливість,
- реактивність – легкість виникнення реакції, спонукання до дії,
- пластичність (змінність) – ригідність (інертність) установок,
- тривожність (схильність до хвилювання, неспокою),
- екстравертованість (відкритість, комунікабельність) – інтровертованість (замкнутість),
- емоційна збудливість,
- експресивність – енергійність прояву емоцій у жестах, мовленні,
- активність довільної цілеспрямованої діяльності.

Урахування особливостей динамічного стереотипу поведінки людини при організації зокрема її пізнавальної активності є необхідною передумовою оптимізації ефективності даної діяльності.

Існують дані, що особи із рухливою нервовою системою (холерики, сангвініки) краще, ніж інертні (флегматики), засвоюють трудові навички. При невдачах у виконанні навчальних завдань у інертних частіше виникає стан напруження або невдоволення. Змінення звичних і повторюваних умов діяльності може спричинити сильне емоційне напруження для осіб із слабкою нервовою

системою, здійснюючи дезорганізуючий вплив. Особи із сильною нервовою системою у ситуації новизни виявляють більшу сміливість і ініціативу.

У результаті проведених досліджень визначено, що сангвініки і флегматики дещо випереджають меланхоліків і холериків у вирішенні задач на розмірковування, що не включають швидкісних компонентів як умову успішності. У задачах, що включають швидкісні компоненти як умову успішності, флегматики значно поступаються представникам інших типів темпераменту, меланхоліки не поступаються сангвінікам і холерикам. Експертні оцінки навчальної успішності найвищі у сангвініків, потім визначаються холерики, флегматики і, нарешті, меланхоліки.

Відмінності при розв'язанні розумових задач виявляються і у типах реагування. При імпульсивному реагуванні людина відразу, не замислюючись, відповідає на зовнішні подразнення, легко схиляється на користь певної гіпотези, не враховуючи ступеню її імовірності, діє, не розмірковуючи і часто приймаючи необдумані рішення. Рефлексивна людина, перш ніж діяти, мислено перевіряє гіпотези, відпрацьовує ті з них, які здаються їй більш імовірнішими, вчиняє обдумано, зважено і обережно. Імпульсивна поведінка призводить у середньому до менших витрат часу і більшій частоті помилок, ніж рефлексивна стратегія.

Прояви лабільності – інертності нервової системи знаходять своє вираження у швидкісних, темпових показниках виконання різноманітних видів діяльності (наприклад, у динаміці мовленнєвого вираження думок, у швидкості актуалізації наявних знань, у швидкості реагування на зовнішні подразники, у продуктивності діяльності у ситуації, пов'язаній із лімітом часу, у легкості чи складності переходу на інший спосіб дії тощо).

А.К.Байметов [2] виявив у школярів три групи різних стилів учбової діяльності:

- пов'язані із відмінностями у динаміці впрацьовування в учбову діяльність і втомлюваністю (таблиця 3.7);
- спричинені впливом напруження (таблиця 3.8);
- обумовлені обсягом розумової діяльності (таблиця 3.9).

Таблиця 3.7

**Стильові особливості, пов'язані із відмінностями у динаміці
впрацьовування і втомлюваністю**

Школярі із сильною нервовою системою	Школярі із слабкою нервовою системою
Менше втомлюються і через це менше витрачають часу на відпочинок; підготовка уроків «за один підхід»	Більша втомлюваність і необхідність спеціального відпочинку після шкільних занять, часті перерви під час підготовки уроків
Надають перевагу заняттям не у абсолютній тиші, а разом із товаришами	Для занять потрібна повна тиша і усамітнення

Таблиця 3.8

Відмінності у впливі напруження

Школярі із сильною нервовою системою	Школярі із слабкою нервовою системою
У ситуації напруження спостерігається певне збільшення ефективності розумової діяльності, орієнтовні і контрольні дії ще більше зливаються із виконавчими	Звуження обсягу розумової діяльності, певне зниження її ефективності; більше розмежування орієнтовних, виконавчих і контрольних дій
Скорочення загального часу виконання завдань	Загальна тривалість виконання завдань збільшується

Таблиця 3.9

Особливості індивідуального стилю, обумовлені обсягом розумової діяльності

Школярі із сильною нервовою системою	Школярі із слабкою нервовою системою
---	---

Підготовчі, виконавчі і контролюючі дії відносно «злиті», через це менше часу витрачається на підготовчі і контрольні дії	Відносна самостійність підготовчих, виконавчих і контрольних дій у виконанні завдань, велика тривалість підготовчих і контрольних дій.
Виправлення, додавання робляться здебільшого по ходу роботи	Більша частина виправлень і додавань вносяться під час перевірки
Протягом тривалого часу можуть пам'ятати і турбуватися паралельно про декілька завдань, спеціально їх не плануючи і не розподіляючи за часом виконання у вигляді складання плану роботи.	Переважно розпочинають нову роботу лише після повного завершення попередньої, виконання завдань, отриманих на тривалий термін, заздалегідь планується, складаються плани занять на день, тиждень тощо.
Конспективність письмового мовлення (використання переважно простих речень, із меншою кількістю слів і смислових одиниць в одному реченні і слів у одній смисловій одиниці)	Переважання у письмовому мовленні складних конструкцій із різноманітними підрядними зв'язками, велика розгорнутість висловлювань (більша кількість одиниць і слів у реченні).
Перевага усного мовлення перед письмовим викладенням своїх думок	Перевага письмового мовлення перед усним викладенням інформації

Розглянуті положення переконливо свідчать про необхідність індивідуального підходу у навчанні, який би стимулював активність і творчість учнів. Роль нейродинамічного стереотипу поведінки і діяльності у формуванні особистості полягає перш за все у тому, що він певним чином модифікує навчально-виховний вплив навколишнього середовища (Я.Стреляу), створюючи сприятливі умови для навчання кожного школяра.

Важливу роль у індивідуалізації навчання відіграє також і наочність школярів.

Наочність людини є одним із основних показників її готовності до учіння, до засвоєння знань стихійно або цілеспрямовано в умовах певної конкретної освітньої системи.

Наочність – це сприйнятливність учня до засвоєння нових знань, його готовність до переходу на нові рівні розумового розвитку (Б.Г.Ананьєв).

Н.О.Менчинська цим терміном позначає сприйнятливість до засвоєння знань і способів учбової діяльності [цит. за 39, с.157].

Научуваність – це індивідуальна, відносно стійка властивість особистості.

Основні показники:

- темп просунення у засвоєнні знань і формуванні умінь;
- легкість засвоєння знань (відсутність напруження, втоми, переживання задоволення);
- гнучкість у переключенні на нові способи і прийоми роботи;
- міцність збереження засвоєного матеріалу.

Суттєвими є і показники научуваності, запропоновані А.К.Марковою [цит. за 29, с.68- 69]:

- активність орієнтування у нових умовах;
- ініціатива у виборі необов'язкових рішень, самостійне звернення до більш складних завдань (інтелектуальна ініціатива за Д.Б.Богоявленською);
- наполегливість у досягненні поставленої мети, уміння працювати у ситуаціях перешкод, відволікання;
- сприйнятливість, готовність до прийняття допомоги іншої людини, відсутність протистояння.

Научуваність – це динамічна характеристика.

Розрізняють групи учнів із різним рівнем научуваності: від високої до середньої, заниженої і низької. Більш висока научуваність сприяє більш інтенсивному розумовому розвитку, однак із високим розумовим розвитком може узгоджуватися більш низька научуваність, яка компенсується старанністю.

Рівень научуваності часто не співпадає із успішністю школярів.

Успішність – це оцінка навчальних досягнень школярів.

Оптимальні варіанти індивідуалізації навчання:

- адаптування завдань усередині класу: використання задач однакових за змістом із залученням системи ускладнюючих питань;

- використання можливостей роботи в малих групах, залучення учнів-консультантів;
- створення можливості вибору завдань і темпу їх виконання;
- використання індивідуальних домашніх завдань;
- різний рівень допомоги, консультування учнів.

Для оптимізації навчання необхідно поступово переходити від епізодичної індивідуалізації завдань до диференційованої побудови всього навчально-виховного процесу.

Психологічні основи диференціації навчання.

Диференціація навчання передбачає визначення подібних, типових особливостей груп школярів, нахилів і можливостей учнів задля урахування зони ближнього розвитку та створення сприятливих умов для розвитку кожного.

Навчання можна диференціювати у двох напрямках:

- за рівнем здібностей;
- за нахилами та інтересами школярів.

Традиційно учнів поділяють на три категорії:

- учні здатні до прискореного навчання (обдаровані учні);
- такі, що розвиваються за віковою нормою;
- школярі, що потребують підвищеної індивідуальної уваги (невстигаючі учні).

Особливості навчання обдарованих дітей.

Обдарована дитина – це дитина, яка виділяється серед своїх однолітків яскраво вираженими успіхами у досягненні результатів діяльності, що перевищують умовний «середній» рівень.

Н.С.Лейтес розрізняє три *категорії здібних дітей*:

- учні із раннім розвитком інтелекту;
- діти із яскравим проявом здібностей до окремих шкільних наук і видів діяльності;

- діти із потенційними ознаками обдарованості.

О.І.Савенков серед *психологічних характеристик пізнавальної сфери* обдарованих дітей називає такі:

- допитливість – постійна потреба у пізнанні, дослідженні довкілля;
- сенситивність (чутливість) до проблем – здатність бачити суперечності, незвичайне;
- надситуативна активність – потреба постійного заглиблення у проблему, незалежно від вимог оточення, оцінки;
- високий рівень розвитку логічного мислення – здатність діяти відповідно до законів логіки;
- підвищений інтерес до задач дивергентного типу – створення кількох рішень при розв’язанні пізнавальних задач;
- оригінальність мислення – здатність висувати незвичайні ідеї;
- гнучкість мислення – здатність швидко і легко знаходити нові стратегії рішення, встановлювати асоціативні зв’язки, переходити від явищ одного класу до інших;
- продуктивність мислення – здатність до генерування великої кількості ідей;
- легкість асоціювання – здатність виробляти узагальнені стратегії на основі виявлення прихованих від звичайного погляду зв’язків та відношень із їхньою подальшою деталізацією;
- здатність до прогнозування – високий рівень розвитку уяви, інтуїції, глибини аналізу;
- висока концентрація уваги – здатність протягом тривалого часу виконувати складні завдання;
- відмінна пам’ять – здатність зберігати великий обсяг інформації, висока ефективність дії операційних механізмів пам’яті;
- здатність до оцінювання як похідна від критичного мислення - здатність оцінювати продукти власної діяльності, розуміння власних та чужих думок та вчинків [37, с.56].

У *психосоціалній сфері* обдарованій дитині притаманні такі характеристики [37, с.56 - 57]:

- прагнення до само актуалізації, до розкриття свого внутрішнього потенціалу як основного спонукального мотиву творчості;
- перфекціонізм – прагнення до досконалості;
- самостійність – відповідальність за свої вчинки та їх наслідки;
- соціальна автономність – неприязнь до всього традиційного, банального;
- егоцентризм як наслідок усвідомлення своєї інтелектуальної переваги;
- лідерство – здатність до керування іншими, яскраві організаторські здібності;
- здатність до змагання, конкуренції як важливий фактор розвитку характеру;
- підвищена емоційна чутливість (наприклад, до зауважень), насолода творчістю;
- творче сприйняття випадковостей, здатність опинитися у потрібному місці у потрібний час;
- почуття гумору.

У традиційній освіті проблема навчання обдарованих дітей не є систематизованою, що породжує ряд *труднощів*:

- труднощі соціального дорослішання обдарованої дитини, її ізолюваність від світу однолітків;
- вузькість формування особистості на підставі виявлення конкретних здібностей;
- раннє професійне самовизначення, як результат інтересу дитини до певної діяльності.

Серед основних проблем, що виникають у обдарованих дітей у школі, Літа Холлінгоурт [цит.за 30, с. 163] зазначає наступні:

- ворожість до школи через не цікавість програми, занижену складність програми, консервативність вчителів тощо;
- ізолюваність;

- нонконформізм (нездатність змінювати власні думки під тиском думок інших);
- занурення у філософські проблеми;
- негармонійність фізичного, інтелектуального, соціального розвитку;
- прагнення до досконалості, що обумовлює відчуття незадоволення, занижену самооцінку, тривожність;
- гіпертрофована потреба в увазі дорослих, монополізування уваги вчителя, що спричиняє проблеми спілкування із однолітками.

Задля реалізації *оптимального психодидактичного підходу* до навчання обдарованих дітей необхідно:

- створення ефективного освітнього середовища, яке б сприяло розвитку обдарованості, підбір та підготовка кадрів, гуманізація навчально-виховного процесу;
- розроблення експериментальних навчальних програм із урахуванням психологічних закономірностей розвитку обдарованої особистості та можливостей варіативної частини навчального плану школи;
- пошук, відбір, діагностування обдарованості дітей;
- модернізація методів та засобів навчання, спрямованих на активізацію пізнавально-творчих потенцій обдарованих дітей (прискорення та збагачення навчання, поглиблення та проблематизація навчального матеріалу, індивідуалізація процесу, підвищення соціальної компетентності школярів тощо);
- сприяння психолого-педагогічній освіті батьків.

Особливості навчання невстигаючих учнів.

Недостатня сформованість психологічних механізмів захисту у школярів, низька психологічна культура окремих вчителів, відсутність активної позиції батьків у процесі виховання, збіднення та формалізація міжособистісних контактів, що поєднуються із підвищеною вимогливістю до виконавчої

дисципліни школярів, обумовлюють труднощі у навчанні школярів, невстигання. Невстигаючі учні потребують підвищеної уваги вчителів та психологів.

Причини невстигання школярів у навчанні.

Л.С.Славіна серед **причин невстигання** називає такі:

- негативне ставлення до учіння;
- труднощі засвоєння учбового матеріалу;
- невміння працювати;
- відсутність пізнавальних учбових інтересів;
- відсутність навичок і способів учбової діяльності або неправильно сформовані навички і способи учбової діяльності [цит. за 29, с.70].

П.П.Борисов пропонує об'єднати всі можливі причини невстигання у чотири блоки [цит. за 29, с.70]:

Таблиця 3.10

Причини невстигання у навчанні

Педагогічні причини	<ul style="list-style-type: none"> • недоліки викладання окремих предметів; • прогалини у знаннях за попередні роки;
Соціально-побутові причини	<ul style="list-style-type: none"> • несприятливі умови життя; • негідна поведінка батьків; • низька матеріальна забезпеченість родини; • відсутність домашнього режиму; • бездоглядність дитини
Фізіологічні причини	<ul style="list-style-type: none"> • хвороби; • загальна слабкість дитини; • порушення рухових функцій ЦНС; • хвороби нервової системи
Психологічні причини	<ul style="list-style-type: none"> • особливості розвитку уваги, пам'яті; • повільність розуміння; • недостатній рівень розвитку мовлення; • не сформованість пізнавальних інтересів; • вузькість світогляду

Визначають різні типи невстигання.

Н.П.Локалова виділяє такі **типи невстигання**:

- загальне відставання в учінні;
- відставання із окремих предметів [цит. за 29, с.71].

Розрізняють такі *групи невстигаючих учнів*:

- педагогічно занедбані діти;
- розумово відсталі діти, які перенесли захворювання на ранніх етапах онтогенезу, що загальмували нормальний розвиток головного мозку;
- ослаблені діти, які під впливом захворювання швидко втрачають працездатність, сприймають навчальний матеріал лише протягом 20-30 хвилин, а на останніх уроках працювати взагалі не здатні [39, с.158].

Типологія невстигаючих учнів за дослідженнями Л.І.Божович, Л.С.Славіної, Н.І.Мурачковського [цит. за 29, с.71]:

- учні, у яких низька якість розумової діяльності поєднується із позитивним ставленням до навчання;
- учні, у яких висока якість розумової діяльності поєднується із негативним ставленням до навчання;
- учні, у яких низька якість розумової діяльності поєднується із негативним ставленням до навчання.

Для дітей першої групи характерними є відсутність пізнавальних інтересів, що може компенсуватися успіхом у інших видах діяльності (спорт, мистецтво тощо), не сформованість прийомів учіння, репродуктивний підхід до розв'язання розумових задач, неадекватне використання індивідуально-типологічних особливостей на фоні позитивного ставлення до навчання. У психолого-педагогічній роботі із даною категорією школярів необхідні корекція прийомів учбової діяльності, формування інтелектуальних умінь із опором на індивідуально-типологічні властивості особистості.

Діти другої групи відзначаються відсутністю мотивації до навчання та існуванням моральних конфліктів щодо організації учбової діяльності. Корекція недоліків у навчанні школярів даної групи потребує розвитку ціннісних орієнтацій школярів щодо академічної активності та навчальної саморегуляції, формування позитивної мотивації до навчання та адекватного підкріплення навчальних досягнень.

У роботі із дітьми третьої групи потрібно координувати роботу педагогів та психологів у обох напрямках.

Психологічні аспекти оптимізації навчання пов'язані із активною участю школярів у навчальному процесі, самостійним мисленням, поступовим формуванням здатності самостійно набувати знання. Психологи виділяють такі *напрямки оптимізації навчання*:

- орієнтування у навчанні на «зону ближнього розвитку»;
- оптимальна організація та контроль навчального процесу (використання проблемного навчання, реалізація прийомів розвивального навчання тощо);
- диференційований підхід;
- врахування особливостей сенситивних періодів розвитку (періодів життя людини, що створюють найбільш сприятливі умови для формування у неї певних психологічних властивостей та видів поведінки. Сенситивність пов'язана із певною готовністю психофізіологічного апарату для розвитку конкретної психічної функції)[39, с.158-160];
- врахування вікових та індивідуально-типологічних характеристик школярів у мотивуванні та організації процесу навчання.

3.6. Контроль і оцінювання навчальних досягнень учнів

Контроль – невід'ємна частина навчання. Залежно від функцій, які виконує контроль у навчальному процесі, розрізняють три *основні його види*:

- *попередній контроль*, призначений для визначення вихідного рівня розвитку різних сторін особистості школяра і, перш за все, вихідного стану пізнавальної сфери;
- *поточний контроль*, що реалізує функцію зворотнього зв'язку (дозволяє викладачеві отримувати інформацію про перебіг процесу засвоєння кожним школярем). На перших етапах процесу засвоєння контроль має бути поопераційним, на початку матеріального (матеріалізованого) і зовнішньо мовленнєвого етапів контроль повинен бути систематичним – за кожним завданням, що виконується. Наприкінці першого і другого етапів, а також на заключних етапах, зовнішній контроль має бути епізодичним – за вимогою учня або за наявності у нього систематичних помилок;

- **підсумковий контроль** використовується для оцінки результатів навчання, досягнутих наприкінці роботи над темою.

Вимоги до організації підсумкового контролю:

- відповідність змісту підсумкового контролю задачам, що визначають цілі навчання. Уміння використовувати зміст вивченого матеріалу при розв'язанні цих задач і свідчить про досягнення навчальної мети;
- валідність контролю, тобто відповідність запропонованих контрольних завдань, тому, що необхідно перевірити. Підсумковий контроль має відповідати вимогам двох видів валідності: змістовної (пов'язаної із предметними знаннями) і функціональної (відповідність контрольного завдання тій пізнавальній дії, виконання якої підлягає контролю);
- надійність контролю – стійкість результатів, що можуть бути отриманими за умови повторного контролю [29, с.78].

Підсумковий контроль виражається у вигляді оцінки.

Педагогічна оцінка – ставлення педагога до фактичного результату діяльності учня, що визначається мірою відповідності досягнутого заданим нормам.

Оцінювальна діяльність навчання створює зовнішній контур регуляції, яка таким чином орієнтує й коригує навчальну активність учнів.

Педагогічна оцінка забезпечує:

- орієнтування учнів щодо стану знань і ступеню їхньої відповідності вимогам навчальної програми;
- заохочування, стимуляція пізнавальної та афективно-вольової сфери учнів;
- безпосередня або опосередкована інформація про успіх або неуспіх у даній навчальній ситуації;
- вираження загальної думки, судження педагога про учня [8, с.158].

Ці функції можуть бути різною мірою представлені у оцінці вчителя. У процесі навчання педагогічна оцінка проходить значну еволюцію, виявляючись у різних формах і модифікаціях, відрізняючись за рівнем узагальнення, способам пред'явлення і оціночного впливу (Б.Г.Ананьєв).

Типи оцінки за рівнем узагальнення:

- **парціальна оцінка**, що є вихідною формою педагогічної оцінки щодо окремих знань, умінь, навичок і окремих актів поведінки; забезпечує поточний контроль навчальної діяльності учня, орієнтування його у актуальній навчальній ситуації;
- **фіксована оцінка** відображує проміжні або завершені успіхи школяра, його старанність і дисципліну на уроці, тому вона носить більш узагальнений і систематичний характер (дорівнює оцінці);
- **інтегральна (загальна) оцінка**, що є системним утворенням (складається на основі парціальної і фіксованої оцінок) і повно відображає судження педагога про учня (рівень здібностей, ставлення до навчання, дисциплінованість та інші).

За способом пред'явлення (презентації):

- **пряма оцінка** – безпосередньо звернена до особи, яка підлягає оцінюванню;
- **опосередкована оцінка** – оцінка одного із учнів здійснюється або через оцінку іншого учня, або через його оцінювання однокласниками.

Психологічною проблемою оцінювання навчальних досягнень школярів є питання впливу оцінки на ефективність навчання.

За способом оціночної стимуляції розрізняють такі види парціальної оцінки:

- **відсутність оцінки** (найгірший за психологічними наслідками вид оцінки). Такий спосіб впливу не орієнтує людину у результатах її діяльності, дезорганізує поведінку і викликає у неї стан невпевненості;
- **невизначена парціальна оцінка** близька до відсутності оцінки. Надається у вигляді однослівних реплік, нейтральних оцінок: ну..., угу..., гм..., добре, там побачимо...тощо. Непрямі оцінки даного типу можуть бути незрозумілими учневі. Невизначена оцінка є перехідною формою до прямих визначених оцінок;
- **пряма однозначна оцінка**, що може бути негативною або позитивною:
негативні оцінки: зауваження, заперечення, догана з елементами сарказму, докору й нотації (наприклад: наступного разу будеш переписувати 10 разів);
позитивні оцінки: підбадьорювання або заохочування (давай-давай, ну,

ну...а далі?), схвалення (молодець, правильно!) та згода (так, добре...) [цит. за 29, с.80-81].

Найменший стимулюючий потенціал містять нейтральні оцінки, позитивні краще впливають на слабо встигаючих учнів, стимулюючи їхню мотивацію до навчання, а негативні оцінки є ефективним коригуючим засобом регулювання навчання добре встигаючих, сильних учнів. Створюючи загрозу статусові такого учня, негативні оцінки стимулюють його навчальну активність для засвоєння негативно оцінених знань[8, с.159].

В основі будь-якої оцінки лежить операція порівняння одного явища, об'єкту із іншим. Розрізняють такі *способи оцінювання* (А.Я.Анцупов):

- досягнутий результат оцінюють за мірою його відповідності кінцевій меті діяльності (образу бажаного результату): *«результат – мета»*. При оцінюванні визначають, що не зроблено на шляху до кінцевої мети;
- оцінювання шляхом порівняння із станом справ на початку діяльності: *«результат – початок»*, що є найменш конфліктним способом. При оцінюванні визначають, що зроблено у процесі діяльності;
- оцінювання шляхом порівняння результатів діяльності особистості із результатами діяльності інших(кращих, середніх, гірших): *«результат – інші»*;
- рівень реального стану проблеми порівнюється із можливим ідеальним (відповідно до уявлень оцінювача): *«результат – ідеал»*;
- досягнутий результат оцінюють за мірою його відповідності нормативним документам: *«результат – норма»*.

Одна й та ж діяльність залежно від способу оцінювання може бути оцінена по-різному [1].

З погляду сучасної дидактики оцінювання повинно ґрунтуватися на позитивному принципі, що передусім передбачає врахування рівня досягнень учня, а не ступеня його невдач.

При визначенні навчальних досягнень школяра аналізу підлягає таке:

- характеристика відповіді учня, яка може бути елементарною, фрагментарною, неповною, повною, логічно., доказовою, обґрунтованою, творчою;
- якість знань, їхня правильність, повнота, осмисленість, глибина, гнучкість, дієвість, системність, узагальненість, міцність;
- ступінь сформованості загально навчальних та предметних умінь та навичок;
- рівень оволодіння розумовими операціями: вміння аналізувати, синтезувати, порівнювати, абстрагувати, узагальнювати, робити висновки тощо;
- досвід творчої діяльності (вміння виявляти й ставити проблеми, формулювати гіпотези, розв'язувати проблеми);
- самостійність власних суджень учня [8, с.160].

Психологічні рекомендації щодо оцінювання:

- оцінка учня – не самоціль, а інструмент вдосконалення його учбової діяльності;
- оцінка має бути компетентною, здійснюватися за сутністю справи, а не за формою;
- оцінювати потрібно конкретну відповідь учня, не зважаючи на попередні досягнення і помилки;
- критерії оцінки мають бути однозначними, простими і зрозумілими всім (повнота і точність відтворення матеріалу; вміння міркувати, аргументувати свою відповідь; вміння застосовувати теоретичні знання при розв'язанні практичних задач тощо);
- оцінка має враховувати перспективні результати діяльності, мета є системоутворюючим фактором діяльності людини;
- потрібно регулярно надавати можливість учням давати самооцінку своєї роботи, що розвиває критичність мислення і робить оцінку виховним фактором;

- педагог несе відповідальність за точність, об'єктивність і неупередженість оцінки;
- форма оцінки має бути коректною і детально аргументованою, що дозволяє учневі зрозуміти свої помилки;
- оцінка не може бути інструментом впливу на поведінку школярів, дисципліну;
- при оцінюванні необхідно мінімізувати вплив суб'єктивних факторів на оцінку школярів, здійснювати диференційований підхід до оцінювання знань[1].

Типові суб'єктивні помилки оцінювання (Б.Г.Ананьєв):

- великодушність, що виявляється у винесенні завищених оцінок;
- ореол, пов'язаний із упередженістю, що проявляється у тенденції оцінювати лише позитивно або негативно тих учнів, до яких педагог ставиться, відповідно, позитивно або негативно;
- центральна тенденція, що виявляється у прагненні уникнути крайніх оцінок;
- контраст, що полягає в оцінюванні знань, якостей особистості і поведінки людини залежно від того, наскільки високо виражені ті ж характеристики у самого вчителя;
- близькість, що виражається у тенденції виносити схожі за часом і місцем оцінки;
- логічні помилки, що проявляються у винесенні схожих оцінок різним психологічним властивостям і характеристикам, які є логічно пов'язаними [цит. за 29, с.81].

Практично-семінарське заняття № 3.

Тема: Психологія навчання.

Мета: з'ясувати психологічні особливості навчання, засвоїти систему понять із теми. Розкрити основні характеристики різних типів навчання, навчитися використовувати отриману інформацію у навчально-виховному процесі. Усвідомити зв'язок між характеристиками і типом навчання, умовами ефективності навчання всіх типів школярів.

Питання для підготовки

1. Теоретичні принципи діяльнісної теорії навчання.
2. Проблема психічного розвитку у процесі навчання.
3. Учіння Л.С.Виготського про зону ближнього розвитку.
4. Класифікація видів навчання. Традиційне навчання та його характеристики.
5. Концепція проблемного навчання.
6. Психологічна сутність програмованого навчання.
7. Теорія поетапного формування розумових дій і понять П.Я.Гальперіна.
8. Теорія змістовного узагальнення В.В.Давидова.
9. Поняття про розвивальне навчання. Концепції розвивального навчання Л.В.Занкова, В.В.Давидова та інших.
- 10.Інноваційні технології навчання.
- 11.Індивідуальний підхід у організації навчання.
- 12.Психологічні основи диференціації навчання. Особливості навчання обдарованих та невстигаючих учнів.
- 13.Психологічні основи педагогічного контролю і оцінювання.

Питання для дискусії

1. При організації засвоєння розумової дії педагог спочатку змодельовав її у зовнішньому плані, а потім забезпечив перенесення дії у внутрішній план. Який принцип педагогічної психології у даному випадку був реалізований вчителем у процесі навчання?

2. Прокоментуйте висловлювання філософів. Які закономірності педагогічної психології навчання відображені у даних сентенціях? Аргументуйте свою думку.

Корисніше знати декілька мудрих правил, які завжди могли б слугувати тобі, ніж вивчитися багатьом речам, для тебе некорисним.

*Сенека Луцій Аней-молодший
(біля IVст. до н.е., Давній Рим)*

Учіння без роздумів марне, але і роздуми без учіння небезпечні.

*Конфуцій
(Vст. до н.е., Давній Китай)*

Швидке накопичення знань, набутих при занадто малій самотійній участі, не дуже плідне. Ученість також може родити лише листя, не даючи плодів.

*Ліхтенберг Георг Крістоф
(XVIII ст., Німеччина)*

3. Широко розрекламований свого часу досвід навчання уві сні (гіпнопедія), як відомо, себе не виправдав. Чому? Які закономірності педагогічної психології не враховувалися у даному випадку?
4. Учителя стверджують: якщо учень не хоче вчитися, то його неможливо навчити. Чи погоджуєтесь ви з цим? Чи буде взагалі відбуватися засвоєння знань у ситуації, коли є навчання, проте немає учіння? Який вихід із даної ситуації ви можете запропонувати?
5. Л.С.Виготський говорив, що учитель – не соліст, від успіху якого залежить успіх спектаклю. Який смисл має дане висловлювання? Про яку важливу закономірність педагогічної психології йдеться?
6. Чи можна стверджувати, що індивідуальне навчання є більш ефективним порівняно із груповим? Чому?

7. Чому недостатньо отримати інформацію лише щодо правильності кінцевої відповіді?
8. За яких умов контроль виконує мотиваційну і закріплюючу функції? Наведіть приклади. Які ще функції може виконувати контроль у навчанні?

Практичні завдання.

1. Визначте відмінність розуміння у педагогічній психології категорій учіння і навчання.
2. Заповніть порівняльну таблицю основних концепцій навчання:

Критерії порівняльного аналізу	Програмоване навчання	Проблемне навчання	Теорія змістовного узагальнення	Концепція розвивального навчання
Методологічна основа				
Автори концепції				
Основні ідеї				
Сильні сторони даного підходу				
Обмеження даного підходу				

3. Проаналізуйте психолого-педагогічні умови формування мотиваційного компоненту навчальної діяльності школярів із різною успішністю.
4. Проілюструйте на прикладі вашої фахової дисципліни вплив типу орієнтовної основи дії на ефективність навчання учнів.
5. Визначте відсутній етап формування розумових дій і понять (за П.Я.Гальперінім):

На уроці математики у 2-му класі педагог запропонував учням відразу ж після пояснення нового матеріалу запам'ятати і повторити алгоритм виконання письмових розрахунків.

Який етап формування розумових дій і понять не врахував учитель?

6. Дайте психологічний коментар педагогічній ситуації:

Після перевірки контрольних робіт школярів вчитель сказав:

«Яка молодець Маша Іванова, у неї у роботі немає жодної помилки, а ось у Петра Сидорова їх, на жаль, багато».

Наскільки дана фраза сприятиме підвищенню успішності учнів?

Завдання для самостійної роботи:

1. Дайте класифікацію виконавських навчальних дій. Відтворіть алгоритм їхнього становлення як розумових дій.
2. Розкрийте психологічні умови цілеспрямованого формування дій самоконтролю і самооцінки учнів різного віку у навчанні.
3. Обравши конкретну тему із профільного предмету вашої підготовки, розробіть доцільні завдання для учнів із урахуванням їхніх індивідуально-типологічних властивостей (за вибором).
4. Опрацюйте рекомендовану літературу. Законспекуйте основні положення:
 - Давыдов В.В. Основные проблемы развития мышления в процессе обучения. //Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред.. И.И.Ильясова, В.Я.Ляудис. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1981. – 304с. – С. 203 – 207.
 - Матюшкин А.М. Теоретические вопросы проблемного обучения. //Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред.. И.И.Ильясова, В.Я.Ляудис. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1981. – 304с. – С. 274 – 279.
 - Гальперин П.Я. О методе поэтапного формирования умственных действий. //Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред.. И.И.Ильясова, В.Я.Ляудис. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1981. – 304с. – С. 97 – 101.
 - Калмыкова З.И. Обучаемость и принципы построения методов её диагностики. //Хрестоматия по возрастной и педагогической

психологии / Под ред.. И.И.Ильясова, В.Я.Ляудис. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1981. – 304с. – С. 290 – 296.

- Акимова М.К., Козлова В.Т. Учет психологических особенностей учащихся в процессе обучения // Вопросы психологи. – 1988. - №6. – С.71-77.
- Щербанова Е.И. Особенности когнитивного и мотивационно-личностного развития одаренных старшеклассников/ Е.И.Щербанова // Вопросы психологи. 1999. - №6. – С.36-47.

Індивідуальна робота студентів.

1. Порівняйте погляди біхевіористів (Е.Торндайк), когнітивістів (Ж.Піаже), Л.С.Виготського на співвідношення навчання і розвитку у процесі навчання. Складіть тези порівняльного аналізу.
2. Напишіть реферат, що характеризує одну із сучасних концепцій навчання.
3. Дайте психологічну оцінку сучасній системі шкільного оцінювання, яка діє в Україні. Як можна було б удосконалити систему оцінювання знань школярів, студентів? Розробіть власний проект і запропонуйте його для обговорення.
4. Проаналізуйте діагностично-корекційні прийоми роботи з учнями, що демонструють відставання у темпах навчання.
5. Визначте можливості урахування типу перцептивної модальності школярів (див. додаток 3) у навчальному процесі.

Література основна: 7; 8; 9; 22; 28; 29; 30; 32; 37; 38; 39

Література додаткова: 1; 2; 10; 11; 12; 13; 20; 27; 31; 40; 41; 45; 46

ІV. Психологія виховання

4.1. Загальна характеристика процесу виховання.

Психологія виховання як самостійна галузь психологічного знання виокремила у середині ХХ століття, коли у розвинених країнах Заходу відбулося переосмислення місця і долі людини в індустріальному суспільстві на основі відповідних виховних ідеалів.

Основним завданням психологія виховання має вивчення психологічних особливостей і закономірностей активного і цілеспрямованого формування особистості в онтогенезі в умовах цілеспрямованого педагогічного впливу.

Особистість формується під впливом різних факторів, домінуючим серед яких є виховання, що забезпечує передання накопиченого культурно-історичного досвіду від одного покоління до іншого.

З позицій психології **виховання** – це процес інтеріоризації, тобто переведення зовнішніх щодо особистості досвіду, знань, цінностей у внутрішній, психічний план особистості: її переконання, установки, поведінку.

Виховання як психологічне явище – це планомірний і цілеспрямований вплив на свідомість і поведінку особистості з метою формування певних мотивів, інтересів, ідеалів, світогляду і установок [39, с.84]. Деякі концепції розглядають виховання як процес управління, організації виховного впливу.

За визначенням П.І.Підкасистого **процес виховання** – це цілеспрямована змістовна професійна діяльність педагога, що сприяє максимальному розвитку особистості дитини, входженню дитини у контекст сучасної культури, становленню її як суб'єкта і стратега власного життя, гідного людини [цит. за 39, с.84].

Процес виховання діалектичний, що визначає його безперервність. Діалектика виховного процесу розкривається у **суперечностях**:

- між задачами виховання і рівнем вихованості учня;
- між узагальненим морально-етичним досвідом та індивідуальним життєвим досвідом дитини;
- між колективними формами виховання та індивідуальним характером оволодіння духовними цінностями;

- між неупорядкованим впливом соціального середовища і цілеспрямованістю і планомірністю виховання тощо.

Виховний процес *відзначається*:

- тривалістю, по суті виховання триває все життя;
- безперервністю;
- комплексним характером (єдністю цілей, задач, поєднання форм і методів виховного впливу);
- варіативністю і невизначеністю результатів через індивідуальні відмінності вихованців та вихователів;
- двостороннім характером виховного впливу: від вихователя до вихованців (прямий зв'язок) та від вихованців до вихователя (зворотній зв'язок).

Складність виховного процесу:

- його результати не є явними (порівняно із процесом навчання);
- між педагогічними проявами вихованості і невихованості знаходиться довготривалий період утворення необхідних якостей особистості;
- виховний процес динамічний, рухливий, змінний.

Процес виховання – це послідовне розв'язання ряду педагогічних ситуацій, що передбачає реалізацію таких *етапів*:

- діагностика вихованців і визначення задач виховання;
- проектування виховного впливу: розробка змісту, методів, форм;
- організація педагогічної взаємодії;
- перевірка і оцінка результатів [39, с.85].

Методи виховання – це конкретні способи впливу на свідомість, почуття, поведінку вихованців для вирішення педагогічних задач, спілкування вихованців із педагогом-вихователем.

Класифікація методів виховання:

- *методи переконання*, за допомогою яких формуються погляди, уявлення, поняття вихованців, відбувається оперативний обмін інформацією (навіювання, аргументування, діалог, доведення, переконання тощо);

- **методи вправ**, за допомогою яких організовується діяльність вихованців, стимулюються її позитивні мотиви (різні види завдань щодо індивідуальної та групової діяльності у вигляді доручень, вимог, змагань, показу зразків, створення ситуацій успіху);
- **методи оцінки і самооцінки**, за допомогою яких відбувається оцінка вчинків, стимулювання діяльності, надається допомога вихованцям у саморегуляції їхньої поведінки (критика, заохочення, зауваження, покарання, ситуації довіри, контролю, самоконтролю, самокритики) [цит. за 29, с.40].

Методи виховання необхідно відрізнити від **засобів виховання**, з якими вони пов'язані. Засобами виховання є, перш за все предмети матеріальної і духовної культури, які використовуються для розв'язання педагогічних задач (книги, кінофільми, засоби масової інформації особистий приклад вихователя тощо).

Виховні впливи будуть найбільш ефективними, якщо вони використовуються комплексно і торкаються усіх сфер особистості (включають когнітивні, емоційні і поведінкові виховні впливи).

Психологічні теорії виховання.

Теорія виховання – це концепція, що пояснює походження, формування і змінення особистості, її поведінку під впливом вихователя.

Найбільш поширеними у ХХ ст. вважалися такі теорії виховання:

- **біогенетичні теорії**, згідно з якими особистісні якості людини передаються спадково, під впливом умов життя мало змінюються і вихованню не підлягають (Е. Кречмер, У.Макдауголл, С.Холл, З.Фрейд).
- **соціогенетичні теорії**, автори яких (А.Бандура, Дж.Мід, Е.Гоффман, К.Левін) стверджують, що особистісні властивості людини виникають за її життя під впливом соціальних умов і принципово піддаються вихованню у спеціально створених умовах.
- **психогенетичні теорії**, не спростовуючи значущості біологічного і соціального факторів, на перший план у процесі виховання висувають розвиток власне психічних процесів (Е.Еріксон, А.Фрейд (психодинамічні

теорії), Ж.Піаже (когнітивістські теорії), К.Бюлер, А.Маслоу (персоно логічні теорії)).

В основі сучасної вітчизняної системи виховання покладено такі *ідеї*:

- реалізм цілей виховання – формування цілісної особистості із стійкими переконаннями і життєвою позицією;
- спільна діяльність дітей і дорослих;
- особистісна спрямованість виховання;
- добровільність;
- колективістична спрямованість.

У сучасній школі співіснують дві *моделі виховання*:

- предметно орієнтована модель виховання на основі директивної педагогіки, що розглядає виховний вплив за схемою *«вимога вчителя – сприймання вимоги вихованцем – дія»*. Дана модель не розкриває суттєвих особливостей морального розвитку вихованця, зменшує активність рольової позиції дитини у засвоєнні моральних норм поведінки, сприяє розвитку конформізму, схильності до симуляції переконань;
- особистісно орієнтована модель на основі діалогічної педагогіки, що потребує реалізації трьох позицій: *розуміння дитини – визнання дитини – прийняття дитини*. Дана модель спрямована на формування суспільно-значущих властивостей суб'єкта, зростання ініціативності, зміцнення ціннісних орієнтирів.

4.2. Методологічні та методичні принципи виховання.

Узагальнення філософських, етичних і педагогічних аспектів виховного процесу дозволили виділити такі *методологічні принципи ефективного виховання*:

- *Орієнтація на ціннісні відношення* – постійність професійної уваги педагога до формування ставлення вихованця до соціально-культурних цінностей (людини, природи, суспільства, праці, пізнання) і ціннісних основ життя (добра, істини, краси).

- **Принцип суб'єктності** – педагог максимально сприяє розвитку здатності дитини усвідомлювати своє «Я» у зв'язках із людьми й світом, осмислювати свої дії, передбачати їхні наслідки для інших людей та власної долі, здійснювати осмислений вибір життєвих рішень.
- **Принцип прийняття дитини як даності** – визнання за нею права на існування такою, як вона є; повага до історії її життя, визнання цінності її особистості; збереження щодо кожної дитини, незалежно від її успіхів, розвитку положення, здібностей, поваги до її особистості (П.І.Підкасистий) [цит. за 29, с.40].
- **Принцип особистісної свободи дитини** – узгодження соціальних норм і правил, цілей і завдань виховання із правом дитини на автономність існування, на самостійний вибір життєвих орієнтирів і цінностей, що не обмежують свободу інших [цит. за 8, с.224].

З метою активного використання психологічних особливостей виховного процесу педагогу необхідно усвідомити загальні психологічні вимоги або **методичні принципи виховання:**

- **Принцип включення особистості у значущу для неї діяльність** (найчастіше – провідну для певного віку), що забезпечує повноцінну активність вихованця і саморозвиток;
- **Принцип врахування домінуючої мотивації** особистості в організації виховного процесу;
- **Принцип зміни соціальної позиції учня** в референтній групі передбачає закладання у соціальну технологію виховного процесу умов, які дають вихованцеві змогу обирати різні соціальні позиції (різні ролі і статусні стосунки з іншими), вільно переходити від однієї з них до іншої;
- **Принцип цілеспрямованого творення емоційно збагачених ситуацій** приписує стимулювання співпереживання дитини як психологічного механізму, комплементарного формуванню її соціальних установок і ціннісних орієнтацій;

- **Принцип демонстрації наслідків учинку вихованця для референтної групи (особи)**, тобто людей, ставлення й оцінка з боку яких для нього важливі;
- **Принцип розвитку особистісної і соціальної рефлексії вихованця** передбачає систематичне спонукання його до усвідомлення й аналізу своїх намірів і характеру поведінки, її впливу на почуття й ставлення навколишніх, прогнозування їхніх соціальних очікувань, зустрічних дій з метою подальшої саморегуляції своєї соціальної поведінки та оптимізації взаємовідносин із іншими людьми [8, с.225-226, 38, с. 90].

4.3. Закономірності виховного впливу.

Одиницею виховного процесу як процесу взаємодії двох активних суб'єктів (вихователя й вихованця) є виховний вплив. При цьому вихованець одночасно виступає об'єктом, на який спрямовано виховний вплив, і суб'єктом виховання, за яким визнається спроможність активно впливати на перебіг виховного процесу.

Виховний вплив – це процес організації сумісної активності вихователя і вихованців щодо здійснення їхніх цілеспрямованих дій, які мають на меті зміну психологічних характеристик об'єктів виховного впливу (потреб, мотивації, установок, цінностей та рис характеру) та перебудову поведінки останніх [8, с.226].

За ступенем стимуляції різних типів психічної активності вихованців розрізняють виховні впливи, які можна позначити як:

- **інтелектуальні**, які переважно стимулюють міркування й роздуми особистості, її особистісну рефлексію. Такі впливи здійснюються із використанням методів переконування (діалог, розповідь, доведення, бесіда, диспут);
- **емоційні**, які активізують переживання й почуття людини як об'єкта виховного впливу, апелюють до її ставлення до самої себе й до ціннісних орієнтацій, ідеалів і життєвих переконань (методи переконування, творення виховних ситуацій, рольова гра, змагання);

- **вольові**, спрямовані на активізацію й розвиток саморегулятивної активності вихованця як суб'єкта власної життєдіяльності (доцільними тут є привчання, метод вправ (доручень), метод прикладу, система перспективних ліній) [8, с.231].

За психічними станами, які викликають виховні впливи у вихованців, розрізняють такі:

- **фасилітуючий вплив** – стимулюючий вплив активності вихователя на вихованця, внаслідок якого поведінка останнього стає вільнішою, більш невимушеною й продуктивнішою порівняно з її попередніми проявами. За таких умов дитина, як правило, переживає стан радості, піднесеності, відчуває приплив сил і бажання активних дій. Серед методів виховання такий стимулюючий ефект мають, насамперед, схвалення, заохочування, підбадьорювання, творення ситуації успіху, система перспективних ліній;
- **інгібіційний вплив**, навпаки, обмежує, пригнічує, гальмує активність дитини. Найчастіше такий ефект мають різного роду категоричні заборони, погрози, загрози покарання, здійснення покарання та інші методи впливу, що генерують у вихованців почуття страху або переживання ними власної неспроможності, неповноцінності та безсилля [8, с.231-232].

Основними *закономірностями виховання* М.В.Савчин вважає такі:

- дія зовнішніх виховних впливів на дитину відбувається через внутрішні умови, залежність результату виховного впливу від внутрішньої позиції, потреб, ідеалів, Я-концепції, ціннісних орієнтацій вихованця;
- цілеспрямоване включення дорослим у життя дитини правил, норм поведінки, контроль за їх виконанням. З часом відбувається добровільне, усвідомлене прийняття, перетворення на внутрішні вимоги до себе;
- результат виховання залежить від дії стихійних (вплив на дитину засобів масової культури та інформації, спілкування із друзями, ровесниками і старшими, позашкільні організації, самодіяльність дитини) та керованих (школа, сім'я) чинників[38, с.95-96].

П.І.Підкасистий відзначає такі *закономірності виховання*:

- Виховання дитини як формування у структурі її особистості соціально-психологічних новоутворень здійснюється лише шляхом її **активності**. Міра зусиль дитини має відповідати мірі її можливостей.
- Зміст діяльності дітей у процесі їх виховання визначається на кожному моменті розвитку **актуальними потребами дитини**. Випереджаючи актуальні потреби, педагог ризикує зустріти опір і пасивність дітей. Якщо не враховувати вікові зміни потреб дитини, то процес виховання ускладнюється і порушується.
- Дотримання пропорційного **співвідношення зусиль дитини і зусиль педагога у спільній діяльності**: на початковому етапі доля активності педагога перевищує активність дитини, згодом активність дитини зростає і на заключному етапі вона все робить сама під контролем педагога. Спільно розподілена діяльність допомагає дитині відчувати себе суб'єктом діяльності, що є важливим для вільного творчого розвитку особистості.
- Лише **в умовах любові й захищеності** дитина вільно виражає свої ставлення, позитивно розвивається.
- Організована діяльність має супроводжуватися або завершуватися ситуацією успіху, яку повинна пережити кожна дитина. **Ситуація успіху** – це суб'єктивне переживання досягнень, внутрішнє задоволення дитини своєю участю у діяльності, власними діями і отриманими результатами. Позитивне підкріплення – загальна умова створення ситуації успіху.
- Виховання має носити **прихований характер**, діти не повинні відчувати себе суб'єктами педагогічного впливу [цит. за 29, с.39-40].

4.4. Основні фактори і психологічні умови ефективного виховання

Виховання як процес формування цілісної особистості. Головною метою виховання є формування і розвиток дитини як особистості, яка характеризується корисними якостями, необхідними їй для життя у суспільстві. Зміст виховання визначається загальнолюдськими і моральними цінностями.

Основою формування людини як особистості є *діяльність*. Засвоєння діяльності та її ускладнення є важливою умовою розвитку психіки людини. Джерелом активності особистості є її потреби, що виражаються у мотивах.

Сутність виховання полягає у *формуванні мотивів поведінки і діяльності* та доступних для дитини певного віку способів і *форм поведінки*, що обумовлюють її моральність, внутрішню свободу і відповідальність.

Серед мотивів поведінки суттєву роль відіграють ідеали і переконання. *Ідеали* (зразки, моделі) – це образи, якими керується особистість і які визначають план самовиховання, характер оволодіння моральними нормами поведінки, спрямовують і регулюють процес розвитку. *Переконання* – усвідомлювані мотиви поведінки, що надають діяльності і поведінці людини особливу значущість і спрямованість і обумовлюють наявність власної оцінки, її аргументацію.

Протягом життя дитини поступово формуються і стабілізуються такі мотиви, що набувають провідне значення. Створюється певна ієрархічна структура мотиваційної сфери людини, що обумовлює вчинки особистості. Вчинки людини регулюються певними соціальними нормами та викликають моральні оцінки навколишніх людей, що впливають на формування позиції особистості. *Внутрішня позиція особистості* – це система спрямованості особистості, її мотивів, потреб і прагнень, які зумовлюють певне ставлення людини до дійсності, до соціального оточення й до самої себе та визначають конкретну лінію її поведінки. Центральними елементами такої системи спрямованості є особистісні смисли, які розуміються як смислові установки, значущі мотиви, заради яких особистість діє [8, с.220-223].

Розрізняють *три основних види спрямованості* особистості:

- *особистісна спрямованість* (престижна, егоїстична) визначається домінуванням мотивів власного добробуту, самоствердження, особистого спокою;
- *колективістична спрямованість* (суспільна, альтруїстична), що обумовлює спонукання вчинків людини інтересами і потребами суспільства, колективу, інших людей;

- **ділова спрямованість**, що виникає, коли переважають мотиви, породжувані самою діяльністю; проявляється через захоплення процесом діяльності, безкорисливе прагнення до істини, оволодіння новими вміннями.

При оволодінні доступними способами і формами поведінки у дітей формуються **звички**, що утворюються у результаті вправлення дитини у суспільно корисних діях і обумовлюють автоматичність вчинків. Звички відкривають вихователю можливість внести свої принципи у характер вихованця (К.Д.Ушинський).

Важливим питанням психології виховання є проблеми **формування характеру особистості**. Характер – індивідуальне поєднання стійких особливостей або рис особистості, які зумовлюють типові для даного суб'єкта способи поведінки. У структурі характеру прийнято виділяти **дві групи рис**:

- риси, в яких проявляється ставлення людини до дійсності (до людей, до праці та її результатів, до себе, до власності): товарищескість, правдивість, відвертість, тактовність, працелюбність, скромність, самокритичність тощо;
- вольові риси характеру, що визначають здатність керувати власною поведінкою відповідно до певних принципів, прийнятих на себе зобов'язань або поставленої мети: цілеспрямованість, наполегливість, рішучість, витримка тощо.

Основними напрямками виховання характеру дитини психологи вважають:

- формування просоціальної спрямованості, що визначається інтегрованістю соціальних ідеалів (правди, справедливості, нації, Батьківщини) і духовних цінностей часу в особистісні прагнення і переконання людини;
- формування відповідальної й самостійної поведінки;
- вирішення проблем соціальної адаптації [8, с.243-253].

Необхідною умовою становлення стійких властивостей особистості є проходження вихованцем трьох фаз: **«розуміння – емоційне ставлення – вчинки»**. Розуміння пов'язане із усвідомленням загальної ситуації виховання, її ціннісно-сислової спрямованості, є основою інтеріоризації суджень вихователя. Проте будь-яка моральна норма набуває для вихованця безпосереднього особистісного смислу, якщо збагачується позитивними емоційними

переживаннями. Педагогові слід спеціально формувати афективні моделі емоційних переживань: бажання задоволення, радості, насолоди тощо. Задоволення від успіху (а це є неодмінною умовою ефективного виховного процесу) є наслідком того, що деякі дії у певній ситуації приводять до підтвердження певної афективної моделі успіху [4, с. 42-43].

Основними **факторами виховання** є такі:

- провідна діяльність особистості на певному етапі онтогенезу;
- спілкування, що сприяє засвоєнню інформації, оволодінню уміннями, навичками та звичками соціальної взаємодії;
- спільна діяльність із дорослими (або колективом) на основі оптимальної самоактивності і самоорганізації (розвивається відповідальність, ініціативність, наполегливість тощо);
- референтна (значуща для індивіда) соціальна група однолітків;
- вплив сім'ї.

Психологічні умови формування властивостей особистості:

- Виховання передбачає **вплив на емоційну сферу**. Виховний вплив на емоційну сферу має зважати на всю структуру особистості, весь суб'єктивний світ людини. Вихователь повинен уміти встановити зв'язок між тим, що потрібно сформувати у школяра, і тим, що суб'єктивно значуще для нього.
- **Активність і самостійність самої особистості** в осмисленні та оцінюванні певної інформації, що створює сприятливі передумови для формування переконань.
- Принцип **розвитку у діяльності**. Саме через спеціально організовану діяльність відбувається формування мотивів та звичних способів поведінки особистості.
- **Підкріплення** (схвалення і покарання), що забезпечує адекватне орієнтування особистості у ситуації. Відсутність підкріплення призводить до згасання мотиву [39, с.98].

Виховна діяльність полімотивована. У системі **мотивів виховання** розрізняють:

1. **Внутрішні мотиви:**

- прагнення стати вихованою, інтелігентною, тактовною людиною;
- прагнення пізнати і оволодіти нормами моралі;
- прагнення сформувати і закріпити навички соціальної поведінки, адекватні способи дій;
- прагнення саморегуляції, активності;
- бажання бути корисним суспільству.

2. Зовнішні (соціально-обумовлені) мотиви:

- прагнення отримати схвалення;
- прагнення створити образ, імідж вихованої людини;
- прагнення отримати подяку, високу оцінку своїх дій;
- прагнення зайняти гідне місце серед товаришів, у суспільстві.

Основні шляхи формування виховної мотивації:

- створення взірця поведінки;
- організація умов діяльності для засвоєння і використання соціальних норм поведінки;
- стимулювання та схвалення соціально-нормативних дій;
- організація індивідуальної пізнавальної діяльності;
- організація колективної діяльності;
- організація спілкування із дорослими та однолітками;
- підтримка прагнень, бажань, що соціально схвалюються.

Вирішальним фактором формування виховної мотивації є включення особистості у різноманітні види діяльності (гра, учіння, праця, спілкування). Показником сформованості виховної мотивації є, по-перше, її ієрархія, по-друге, надання мотивам діяльності і поведінки соціально цінної орієнтації та спрямованості.

Психологічні механізми формування особистості.

Одним із важливих завдань психології виховання є дослідження психологічних механізмів виховання.

Найбільш вивченими у педагогічній психології є *«стихийні» механізми формування особистості*, підпадаючи під вплив яких суб'єкт не усвідомлює їх достатньо, а також не може ними свідомо керувати [цит. за 39, с.118-124]:

- механізм *зсунення мотиву на ціль*, сутність якого полягає у тому, що предмет (ідея, мета), який протягом певного часу стійко насичувався позитивними емоціями, із часом перетворюється на самостійний мотив;
- механізм *наслідування*, що полягає у перейманні і відтворенні людиною певних форм поведінки, способів діяльності інших людей, особливостей їхнього характеру тощо. Наслідування виникає на основі ідентифікації;
- механізм *ідентифікації* – спосіб розуміння, пізнання іншої людини у процесі міжособистісної взаємодії шляхом уподібнення, ототожнення себе із нею;
- механізм *засвоєння соціальних ролей* – сукупності дій, функцій, яких очікує від людини соціальне оточення.
- механізм *«зараження» переживаннями іншого*, здатність до емпатії, радості щодо певного етичного поняття як регулятора моральної поведінки особистості;
- механізм *осмислення та переосмислення*. Норми, ідеали, цінності стають рушіями поведінки дитини, якщо набувають для неї певного особистісного значення. Особистісний смисл виникає і розвивається у спільних діях, ігрових, побутових ситуаціях, у навчанні тощо.

На думку Ю.Б.Гіппенрейтер, зазначені механізми функціонують в межах загального, генерального процесу опредмечування потреби у спілкуванні.

Механізми морального розвитку (інтеріоризація норм і правил поведінки):

- імітація – усвідомлене прагнення до копіювання певної моделі поведінки дорослого на основі емоційно значущих стосунків;
- ідентифікація – засвоєння чужих моделей поведінки, установок, цінностей як власних;
- почуття сорому – механізм заборони на реалізацію певних власних поведінкових, діяльнісних норм;

- почуття провини – переживання невідповідності власної поведінки на основі її порівняння із обраними для себе зразками [33, с.244].

При організації виховного впливу педагог має враховувати:

- вікові особливості дитини;
- особливості потребово-мотиваційної сфери особистості вихованця;
- індивідуальні особливості психіки дитини;
- життєвий досвід вихованця тощо.

4.5. Психологічні вимоги до форм і методів виховання на різних вікових етапах.

Ефективність використання форм і методів виховання значною мірою зумовлюється віковими особливостями становлення особистості, розвитком її інтелектуальної сфери, емоційної вразливості, чутливості до поведінки навколишніх:

- **дитячий вік** – доречними є роз'яснення правил поведінки, допомога у засвоєнні норм моралі, наслідування дорослих, орієнтація на взірець, схвалення і покарання;
- **дошкільний вік** – через незрілість інтелектуальних структур, нерозвиненість моральної свідомості діти найкраще сприймають прямий текстовий вплив вихователя у вигляді вимоги, яку навіть не потрібно ілюструвати й аргументувати, оскільки діти ще не спроможні це сприйняти й усвідомити. Доцільними є створення рольових ігор за правилами, бесіди про стосунки між людьми, цілеспрямоване керування діяльністю, поведінкою з метою засвоєння дітьми найважливіших соціальних функцій, формування внутрішніх «моральних інстанцій» (Д.Б.Ельконін); окрім того саме цей вік є сенситивним періодом розвитку моральних почуттів дитини, формування її емоційної чутливості до переживань інших людей шляхом розвитку емоційного передбачення наслідків своїх дій для цих людей;
- **молодший шкільний вік** – велику роль у функціонуванні психіки дитини відіграють наочно образні пам'ять і мислення, тому велике значення для вихованців починає відігравати приклад навколишніх або ж літературних

персонажів. Найдоцільнішими тут стають поряд із текстовими контекстні виховні впливи, які базуються на реальних або художньо відтворених зразках: включення у колективну взаємодію, стимуляція пізнавальної активності і міжособистісного спілкування, демонстрація вчителем моральних якостей, орієнтація на нормативний взірець, схвалення нормативної поведінки, заохочення дитини до участі у виховних заходах;

- **підлітковий вік** – у вихованців підвищена емоційна чутливість, посилена розвитком їхнього абстрактно-логічного мислення, тісно пов'язаного зі здатністю людини виявляти неочевидні факти та їхні зв'язки. Це обумовлює можливість використання непрямих виховних впливів – підтексту, до якого вихованці меншого віку просто не чутливі. Дієвими є переконання у необхідності діяти відповідно до норм і правил, підтримання бажання стати дорослим, активізація розвитку розумових здібностей, трудових умінь та навичок, схвалення прагнення до морального та етичного росту, стимулювання потреби у самопізнанні та самовизначенні, педагогічна оцінка діяльності та поведінки;
- **юнацький вік** – допускається використання текстових і підтекстових форм виховного впливу, допомога у професійному самовизначенні особистості, підтримка у реалізації соціальних функцій, у моделюванні життєвого сценарію тощо.

Особливу увагу при організації виховних впливів слід приділяти **використанню змісту провідної діяльності:**

- **дошкільний вік** – провідною діяльністю є **сюжетно-рольова гра**, що моделює життєдіяльність дорослих: мотив одержати схвалення дорослих є найсильнішим у моральній регуляції поведінки. При цьому моральна поведінка невід'ємна від ставлення дитини до самої себе, що також має джерелом оцінку дорослого. Тому значного виховного ефекту можна досягти шляхом доведення до їхньої свідомості факту, що певні вчинки окремої дитини не відповідають ні їхньому позитивному уявленню про себе, ні схвальним оцінкам оточуючих (наприклад, «Ти хороший, як

- Буратіно, але зараз поводишся, як Карабас-Барабас»); у грі дитина програє вчинки і ставлення героїв, глибше засвоюючи правила і норми поведінки;
- **молодший шкільний вік** – провідною діяльністю є **учбова діяльність**. Через пряму залежність оцінки діяльності дитини від усвідомлювання й виконання нею певних норм і правил шкільного життя, у цьому віці стає характерним підвищений інтерес до того, як належить діяти у різних ситуаціях, до змісту моральних норм поведінки, виникає активне прагнення дотримуватися таких норм. Актуальним є розвиток довільного рівня моральної саморегуляції поведінки молодшого школяра, вміння діяти цілеспрямовано, за задалегідь визначеною метою;
 - **підлітковий вік** – провідною діяльністю є **інтимно-особистісне спілкування з однолітками** і значимим соціалізуючим фактором стає група однолітків. З огляду на це необхідно приділяти особливу увагу таким нормам і цінностям, яким надається перевага у підліткових групах, через тактовне управління такими групами запроваджувати в них суспільно значущі моральні норми та ідеали, конкретизувати їх реалізацію у реальних життєвих ситуаціях міжособистісної взаємодії, створювати умови для розвитку самосвідомості підлітків, формування самоповаги, почуття власної гідності. Для підлітків важливим є вміння вихователя підтримати їхню ініціативу, допомогти їм знайти відповідні засоби й способи її реалізації;
 - **юнацький вік** – провідною діяльністю є **учбово-професійна діяльність**, що сприяє самовизначенню особистості у реальних умовах життя, свідомій регуляції поведінки на основі розуміння морального обов'язку (роблю так, бо це – поведінка, гідна зрілої особистості). У зв'язку з цим юнакові потрібно допомогти побачити прояви моральних принципів у реальній практиці людських відносин, конкретизувати абстрактні моральні положення. Особливого значення набувають приклади поведінки інших людей, власний досвід моральної активності юнака [8, с.237-243].

Індивідуальний підхід у процесі виховання.

Створення системи виховання особистості має спиратися на індивідуальні особливості дитини. Індивідуальний підхід до виховання передбачає реалізацію двох аспектів:

- **психологічного**, що полягає у визначенні неповторної своєрідності дитини: змісту потребово-мотиваційної сфери, ціннісних орієнтацій, особливостей темпераменту, характеру, життєвого досвіду тощо;
- **педагогічного**, що передбачає вибір таких засобів і форм впливу на кожного із вихованців, які найбільше відповідають його психологічним особливостям, психічним станам і забезпечать оптимальний виховний ефект.

Індивідуалізація виховання у системі особистісно орієнтованого підходу до формування людини вимагає від вихователя:

- постійного вивчення психології дитини, адекватного оцінювання індивідуально-типологічних властивостей особистості: темпераменту, рис характеру, типу спрямованості, здібностей вихованців;
- визначення рівня сформованості потребово-мотиваційної сфери, ціннісних орієнтацій, особистісної позиції, життєвих планів вихованців;
- постійного залучення кожного вихованця до посиленої для нього виховної діяльності, що поступово ускладнюється і забезпечує прогресивний розвиток особистості;
- своєчасно виявляти причини деструктивної поведінки дитини, оперативно змінювати тактику виховного впливу із урахуванням соціальної ситуації розвитку та умов виховання;
- максимально спиратися на власну активність особистості, розвивати ініціативність та самостійність вихованців;
- поєднувати виховання із самовихованням особистості, допомагаючи у виборі цілей, методів і форм самовиховання;
- адекватно емоційно відгукуватися на поведінкові реакції дитини, її психічні стани;

- вибирати щодо кожного вихованця такий спосіб поведінки із ним, що найкраще б відповідав його індивідуальним особливостям.

Наприклад, щодо учня-сангвініка доцільно частіше акцентувати увагу на сталості уподобань, стійкості реакцій на вплив оточення; меланхолік потребує частого підбадьорювання, схвалення дій, завдяки чому можна підвищити рівень його впевненості у власних силах; у контактах із флегматиком вчитель має зважати на повільність його реакцій, разом з тим долаючи його інертність; при вихованні холерика через його неврівноваженість слід більше уваги приділяти формуванню стриманості, навичкам саморегуляції тощо.

Соціальні інститути виховання.

Під ***соціальними інститутами виховання*** розуміють суспільні організації і структури, покликані здійснювати виховний вплив на особистість [39, с.89]. До них належать сім'я, школа, позашкільні організації, засоби масової інформації (ЗМІ), друзі тощо.

Традиційно основним інститутом виховання є ***сім'я***, яка забезпечує дитині той мінімум спілкування, що обумовлює основи особистості дитини і в межах якого дитина знаходиться протягом тривалого часу. Проте виховний вплив сім'ї обмежений індивідуальними можливостями членів сім'ї.

Серед традиційних помилок сімейного виховання дитячий психіатр М.І.Буянов визначає такі:

- гіпоопіка – дитина відчуває дефіцит уваги, доброти, дитина самотійно, без допомоги люблячого дорослого формує навички соціального життя;
- гіперопіка – надмірне опікування, дитина позбавлена самотійності;
- виховання за принципом Попелюшки – дитина відчуває приховане або й відверте емоційне відторгнення, батьки висувають до неї завищені вимоги;
- виховання за типом сучасного кронпринца – дитина відчуває недостатність уваги від люблячих батьків, які, у свою чергу, переживають почуття провини перед дитиною за власну зайнятість і загладжують її великою кількістю дорогих подарунків [цит. за 39, с.90].

Важливу роль у процесі виховання відіграють заклади освіти і зокрема ***школа***, що має більш широкі можливості для різних виховних впливів.

Збільшити ефективність процесу виховання дозволяє взаємодія сім'ї та школи. Основними *умовами ефективної взаємодії школи та сім'ї* є такі:

- наявність у педагога зацікавленості у житті дитини і педагогічного професіоналізму, що дозволяє позитивно налаштувати до себе батьків, уміння працювати із кожною групою батьків;
- наявність спільної діяльності;
- розкриття творчого потенціалу батьків і дітей у спільній діяльності [39, с.92].

Позашкільне виховання здійснюється *зкладами додаткової освіти*, що забезпечують засвоєння досвіду співробітництва дітей і дорослих у сфері творчої діяльності у вільний від засвоєння основної (шкільної) навчальної програми час. Заклади додаткової освіти покликані компенсувати відсутні у шкільній освіті види діяльності, забезпечити дитині комфортне предметне середовище, ситуацію успіху, розвивальне спілкування у неформальних групах тощо.

Засоби масової інформації здійснюють виховний вплив на аудиторію шляхом залучення спеціалістів, кращих зразків і досягнень педагогіки і культури.

Особистість виховується також через чисельні контакти, *офіційні і неофіційні стосунки* із людьми в організованих і неорганізованих групах.

4.6. Психологічні аспекти самовиховання особистості.

Самовиховання – діяльність людини, спрямована на змінення власної особистості відповідно до свідомо поставлених цілей, сформованих ідеалів і переконань.

Самовиховання передбачає певний рівень розвитку особистості, її самосвідомості, здатності до самоаналізу за умови свідомого співставлення власних вчинків із вчинками інших людей, а також стійкої установки на постійне самовдосконалення шляхом здійснення вольових зусиль.

Самодетермінація особистості, її моральна свобода виявляється у акті відповідальності, що обумовлює перебіг самовиховання:

- **самостійність** як здійснення особистістю вибору способу діяльності (або спілкування) й досягнення результату при встановленні нею як рівня складності виховної діяльності, так і часу та меж її здійснення;
- **незалежність від зовнішнього контролю** внаслідок перетворення зовнішнього обов'язку у внутрішню потребу, яка регулюється вже через самоконтроль;
- **усвідомлення цілісності поставленої задачі**, справи, що виконується;
- **впевненість у власних силах**, сумісність їх із прийнятим завданням ..

Самовиховання здійснюється у процесі самоуправління на основі сформульованих людиною цілей, програми дій, контролю за виконанням програми, оцінки отриманих результатів, самокорекції. Самовизначення є свідомим вибором людиною свого життєвого шляху, цілей, цінностей, моральних норм, професії, умов життя.

Методи самовиховання:

- самопізнання, що включає самоспостереження, самоаналіз, самооцінювання, самопорівняння;
- самовладання, що спирається на самопереконавання, самоконтроль, самонаказ, самонавіювання, самопідкріплення, самозвіт, самопримушування;
- самостимулювання, що передбачає самоствердження, самохвалення, самопокарання, самообмеження [цит. за 29, с.42].

Прийоми самовиховання :

- самозобов'язання – добровільне завдання самому собі усвідомлюваних цілей і задач самовдосконалювання, рішення сформулювати у себе ті чи інші якості;
- самозвіт – ретроспективний погляд на прожитий період життя;
- осмислення власної діяльності і поведінки, виявлення причин успіхів і невдач;
- самоконтроль – систематична фіксація свого стану і поведінки з метою попередження небажаних наслідків [29, с.42].

Ефективне забезпечення повного циклу самовиховання вимагає від особистості розвинутих форм особистісної рефлексії й волі.

Проблема самовиховання особистості стає особливо актуальною у підлітковому та юнацькому віці.

Для *підлітка* першочерговим є питання мети, заради якої він готовий мобілізувати себе на подолання внутрішніх і зовнішніх перешкод активності. Тому потреба у самовихованні підлітка обумовлена емоційною принадлистю мети, що спирається на його інтереси й захоплення. Вирішальну роль у самовихованні підлітка починає відігравати самооцінка особистості. Її дієвість значною мірою залежить від співвідношення раціонального та емоційного компонентів самооцінки. Важливими мотивами самовиховання підлітка стають прагнення стати дорослим, незадоволеність підлітка собою як усвідомлення власних вад і невідповідності прийнятним ідеалам.

Суттєвим стимулом самовиховання для підлітка є усвідомлення ним соціальної привабливості у сучасному суспільстві образу морально вихованої, вольової людини як людини із сильним характером. Наприклад, для дівчини сильний характер – це запорука самореалізації у суспільстві, а для хлопця, окрім того, - це суттєвий елемент його маскулітності, спроможність протистояти негативній сильній волі зовнішнього оточення [8, с.269].

Передумовами організації ефективного самовиховання у цьому віці виступають:

- певний досвід самостійної поведінки й діяльності;
- настійна потреба у самореалізації вихованця;
- адекватність самооцінки підлітка;
- критичність мислення як розвиток уміння бачити власні вади;
- позитивне ставлення підлітка до власних потенційних можливостей;
- впевненість у собі;
- здатність до вольового зусилля [8, с.272].

Проте брак соціальної компетентності у цьому віці спричиняє слабкість вираження виконавської ланки корекції власної поведінки, потребує доброзичливої допомоги вихователя.

У *юнацькому віці*, завдяки самоусвідомленню свого професійного й особистісного самовизначення, зміцнення зв'язків самовиховання із самоосвітою й світоглядом, самовиховання набуває більш систематичного, зрілого й цілеспрямованого характеру. Зростає результативність цього процесу, чому сприяють:

- підвищення самокритичності юнака в оцінці власної поведінки й психологічних характеристик;
- усвідомлення необхідності самовиховання як складного й тривалого процесу роботи над собою;
- усвідомлення необхідності значних систематичних зусиль протягом усього свідомого життя людини [8, с.272-273].

Виникнення в особистості потреби у самовихованні є свідченням результативності виховного педагогічного впливу сім'ї, школи й інших соціальних інститутів. Така установка доводить факт прийняття вихованцем цілей суспільного виховання, його прагнення до самоорганізації й свідомого управління власною життєдіяльністю.

4.7. Критерії та рівні вихованості особистості.

Важливим питанням психології виховання є проблема критеріїв вихованості особистості. Вихованість являє собою узгодження знань, переконань і поведінки. М.В.Гамезо виділяє два *критерії вихованості*:

- рівень сформованості моральних потреб, почуттів, звичок – зміст моральної сфери, що відображує суб'єктивне ставлення особистості до дійсності;
- рівень навмисності, довільності поведінки – моральна стійкість людини, уміння долати труднощі, уміння керувати власними бажаннями, своєю поведінкою, власною мотиваційною сферою [цит. за 39, с.116-117].

На думку А.К.Маркової *вихованість учня включає* у себе:

- система моральних уявлень: знання про норми поведінки і ставлення до суспільства;
- моральні переконання – особистісне пристрасне ставлення до моральних норм – особистісні смисли, мотиви, цінності;

- реальна моральна поведінка, рівень засвоєння соціальних норм – знання правил поведінки, моральних норм та їх фактичне дотримання із власної ініціативи, що зумовлюється сформованістю стійких моральних потреб та відповідних мотивів [цит. за 39, с.117].

З погляду виховних завдань К.К.Платонов запропонував систему рівнів моральної вихованості особистості на підставі розведення понять зовнішньої та внутрішньої вихованості.

Рівні моральної вихованості особистості:

1) зразковий (внутрішня вихованість):

- моральні звички і почуття як потреба дотримуватися моральних норм і протидія їх порушенням;
- поведінкові прояви: реалізація моральних вчинків і активна протидія тим вчинкам, які суперечать моральним нормам;
- основні завдання формування: закріплення існуючих моральних звичок;

2) високий рівень (зовнішня вихованість):

- автоматизовані моральні навички, застосування засвоєних моральних знань;
- поведінкові прояви: мимовільні дії, які відповідають моральним нормам;
- основні завдання формування: виховання моральних звичок;

3) середній рівень (ситуативна вихованість):

- добре знання моральних норм, але довільне їх дотримання лише у ситуаціях, що загрожують неприємностями у разі недотримання;
- поведінкові прояви: довільне виконання дій, які відповідають моральним нормам, можливість виконання аморальних дій;
- основні завдання формування: закріплення моральних навичок;

4) низький рівень (незадовільна вихованість):

- знання моральних норм, але відсутні навички їх виконання;
- поведінкові прояви: можливі прояви невихованості та аморальні дії;
- основні завдання формування: навчання моральним навичкам;

5) дуже низький рівень (невихованість):

- непевні, орієнтовні уявлення про моральні норми та навички;
- поведінкові прояви: часті прояви невихованості та дій, які суперечать моральним нормам;
- основні завдання формування: навчання знанням моральних норм [33, с.244 - 245].

Корекція порушень поведінки дітей.

У широкому розумінні **важковихованість** – це поняття, що пояснює випадки труднощів, з якими стикається вихователь при організації і здійснюванні виховного процесу. У вузькому розумінні цей термін використовується для позначення наближеного до норми рівня відхилень у поведінці дитини (на відміну від правопорушень і патології психічної активності), який потребує відповідної уваги й спеціальних зусиль вихователя для подолання його [8, с.288].

Важковихованість зумовлюють:

- певні психофізіологічні особливості дитини (надмірна дратівливість, збудливість нервової системи або, навпаки, - високий рівень загальмованості реакцій);
- недостатня вікова розвиненість мотиваційної, афективної та вольової сфер вихованця, його психічних процесів;
- соціально-психологічні вади розвитку (знижена здатність до вольової адаптації, неадекватна самооцінка й рівень домагань дитини, нерозвиненість здатності до ефективної комунікації, низький рівень соціалізованості тощо) [8, с.288].

Англійські психологи Дж.Хевіт і Р.Дженкінс пропонують розрізняти дві **категорії важковихованих**:

- діти із «соціалізованими формами» анти суспільної поведінки, які достатньо емоційно врівноважені, завдяки розвиненим механізмам психологічної адаптації досить легко пристосовуються до соціальних норм усередині антисуспільних груп друзів або родичів, до яких вони належать;
- діти із не соціалізованою анти суспільною агресивною поведінкою, які, як правило, перебувають у поганих стосунках з іншими дітьми, членами своєї

сім'ї і мають значні емоційні розлади, які проявляються у негативізмі, агресивності, зухвалості й мстивості.

П.Скотт, розвиваючи погляди своїх колег, довів, що категорія соціалізованих «важких» підлітків розпадається ще на дві групи:

- підлітки, які не засвоїли ніякої системи норм поведінки;
- підлітки, які засвоїли анти суспільні форми поведінки [8, с.288-289].

Важковиховувані діти вимагають спеціального підходу, активного педагогічного виховання і психологічної корекції.

Техніка педагогічної дисципліни базується на свідомому контролі вихователем поведінки вихованця із позиції соціально прийнятих еталонів людської активності.

Техніка зовнішньої дисципліни орієнтована на досягнення максимальної слухняності дитини й відповідності її поведінки вимогам вихователя.

Техніка внутрішньої дисципліни базується на вихованні у дитини самодисципліни, передання їй певних цінностей, які набувають для неї статусу керівних принципів власної активності. У психологічному аспекті техніка внутрішньої дисципліни є більш доцільною, оскільки враховує потреби самої дитини, недисциплінованість якої визначається здебільшого емоційними, а не раціональними причинами (табл.4.1) [8, с.257-259].

Налагоджування дисципліни серед вихованців передбачає дотримання таких принципів:

- відділення почуттів від дій. Дитина повинна усвідомлювати, що дорослий позитивно її сприймає у будь-яких ситуаціях, проте певні її дії є неприйнятними і мають змінитися;
- уважно вивчати стан дитини й при необхідності гармонізувати його. Дії дитини на фоні емоційного розладу необхідно розглядати як симптом глибших емоційних проблем, психологічної дезадаптації;
- відповідати на почуття вихованців у режимі активного слухання, дозволити виговоритися, допомогти дитині звільнитися від напруги у соціально прийнятний спосіб;

- дистанціюватися при обговоренні покарання, сприяти усвідомленню дитиною закономірності санкцій за певний вчинок;
- залучати дитину до вибору способу покарання, спираючись на результати рефлексії:
- накласти безапеляційні обмеження на небезпечні й руйнівні дії вихованців, допомогти їм спрямувати свої дії по іншим дозволеним каналам, моделюючи соціально прийнятний вихід із ситуації, що склалася.

Таблиця 4.1

Причини порушень дисципліни дітьми

Емоційні причини недисциплінованості дитини	Емоційні переживання дорослого	Шляхи усунення причин недисциплінованості дитини
Боротьба за увагу дорослих: відсутність позитивної уваги дорослих до дитини компенсується покараннями як реакцією на її неслухняність	Почуття роздратування	Позитивно увага у вигляді сумісних занять, розмов, ігор та інших видів спільного проведення часу з дитиною
Боротьба за самоствердження супроти зайвої опіки дорослих, бажання жити «власним розумом»	Почуття гніву	Зменшення контролю за поведінкою дитини, утримання від непринципових вимог і зайвої допомоги
Емоційний біль, бажання помсти за образу, якої раніше завдали дорослі	Почуття образи	Розуміння причини болю дитини й докладання зусиль до усунення її
Втрата віри у себе, у власні сили й власний успіх	Безнадійність і відчай	Переосмислення здібностей дитини, знаходження для неї доступного рівня завдань, організація спільної з нею діяльності

Практично-семінарське заняття № 4.

Тема: Психологія виховання.

Мета: з'ясувати психологічні особливості виховання, засвоїти систему понять із теми. Розкрити основні характеристики механізмів виховання, навчитися використовувати отриману інформацію у навчально-виховному процесі. Усвідомити зв'язок між характеристиками особистості і типом виховання, умовами ефективності виховання.

Питання для підготовки

1. Загальна характеристика процесу виховання.
2. Психологічні теорії виховання.
3. Методологічні та методичні принципи виховного впливу.
4. Закономірності виховного впливу.
5. Виховання як процес формування цілісної особистості (формування смислів, життєвих цілей і ціннісних орієнтацій особистості).
6. Основні фактори та психологічні умови ефективного виховання.
7. Механізми виховного впливу.
8. Індивідуальний підхід у вихованні.
9. Особливості виховного процесу на різних етапах онтогенезу.
10. Соціальні інститути виховання.
11. Психологічні аспекти самовиховання.
12. Критерії і рівні вихованості особистості.
13. Корекція порушень поведінки дітей. Важковиховуваність.

Питання для дискусії

1. У чому полягає психологічний смисл виховання? Як це співвідноситься з позицією особистості дитини?
2. Чому у навчанні педагоги досягають більших успіхів, ніж у вихованні школярів?
3. Що таке ефективний виховний вплив? Поясніть свою думку.

4. Прокоментуйте висловлювання. Про які закономірності виховання йдеться у висловлюваннях філософів?

Виховати людину інтелектуальною не виховавши її морально, - значить виростити загрозу для суспільства.

Рузвельт Теодор (XX ст., США)

Ніщо не діє у молодих душах дитячих сильніше загальної влади прикладу, а поміж всіма іншими прикладами нічий інший у них не вкарбовується міцніше і глибше прикладу батьків.

Новиков Н.І. (XVIII ст., Росія)

Батьки, схвалюючи примхи дітей і балуючи їх, коли вони маленькі, псують в них природні задатки, а потім дивуються, що вода, джерело якої вони самі отруїли, має гіркий смак.

Локк Джон (XVII ст., Англія)

Я засуджую будь-яке насилля при вихованні юної душі, яку ростять у повазі до честі і свободи. У жорсткості і примусовості є дещо рабське, я вважаю, що те, чого неможна зробити за допомогою розуму, обачливості і уміння, ніяк не можна досягти силою.

Монтень Мішель де (XVI ст., Франція)

Таємниця успішного виховання знаходиться у шанобливому ставленні до учня.

У.Емерсон (XIX ст.)

5. Чому діяльність є основою формування індивіда як особистості?
6. Як змінюється співвідношення управління і самоуправління вихованням дитини в онтогенезі? За рахунок чого? Чому це співвідношення постійно висуває проблеми у вихованні?
7. Яку роль у вихованні дитини відіграє спілкування із дорослими? Аргументуйте свою думку.

8. У чому полягають труднощі формування позитивної спрямованості особистості? Проаналізуйте причини важковиховуваності й асоціальності дитини.

Практичні завдання.

1. Проаналізуйте визначення поняття «виховання», надані у сучасній психолого-педагогічній літературі [цит. за 28, с.93-94]. Виділіть ключові характеристики даного поняття.

- Виховання – це діяльність із передання новим поколінням суспільно-історичного досвіду; планомірний і цілеспрямований вплив на свідомість і поведінку людини з метою формування конкретних установок, понять, принципів, ціннісних орієнтацій, що забезпечують потрібні умови для її розвитку, підготовки до суспільного життя і виробничої праці.

М.В.Гамезо

- Виховання – це цілеспрямований вплив (у процесі навчання, паралельно з ним і поза ним) на людину з метою сформувати у неї певні (такі, що розглядаються суспільством у кожний історичний період його розвитку як соціально значущі позитивні) ціннісні орієнтації, принципи поведінки, системи оцінок тощо, виражене ставлення до себе, до інших людей, до суспільства, до світу.

І.А.Зимня

- Виховання – соціальне, цілеспрямоване створення умов (матеріальних, духовних, організаційних) для засвоєння новим поколінням суспільно-історичного досвіду з метою підготовки його до суспільного життя і виробничої праці.

Л.Д.Столяренко

- Сутність проблеми виховання полягає у наданні дитині індивідуалізованої педагогічної допомоги з метою становлення її

суб'єктивності у єдності природних, психологічних і культурних властивостей.

М.А.Холодна

- Виховання – це процес організованого цілеспрямованого впливу на особистість і поведінку дитини; науково обґрунтоване спілкування людей, розраховане на розвиток кожного з них як особистості.

І.Н. Логвінов

2. В одному із соціологічних досліджень вихователям було запропоновано символічно зобразити процес виховання. Типовий малюнок був таким: людина поливає квіти.

У чому, на вашу думку, недолік відображеного у малюнку погляду на виховання? [15, с.81].

3. Проаналізуйте ситуацію. Які виховні заходи, на ваш погляд, слід застосувати класному керівнику?

Учитель ставить незадовільну оцінку відмінниці, яка відмовляється відповідати на уроці із солідарності з іншими учнями класу. Обурений батько (мати) приходять до школи і вимагає роз'яснень вчителя.

Змоделюйте діалоги у системах: «учитель-батько (мати)», «учитель-учениця».

4. Проаналізуйте ситуацію. У чому причини негативної оцінки класних годин учнями? Яким має бути слово вчителя на виховних годинах? Якою ви бачите роль учнів у підготовці класної години?

- Ура-а-а-а!
- Що трапилося? Чому ви так радієте?
- Класну годину відмінили!
- І вам не шкода?

- Про що шкодувати? Прийде наша «класна» і почне: «Чому підлогу вчора погано вимили? Скільки двійок встигли отримати? Хто це так волав минулої перерви?» Набридло!

5. Користуючись схемою (мал. № 4.1) «Психологічні бар'єри виховання у сім'ї», визначте, які бар'єри сімейного виховання відображені в уривку із книги В.Крапівіна «Журавлення і блискавки». Дайте психологічний аналіз позиції мами у конфлікті хлопчика із батьком.

Мама пригорнула Журку до себе, посиділа мовчки. Потім серйозно сказала:

- Є у вас спільне ...
- Що?
- Ваше самолюбство. В обох однакове. Гордість...

Журка подумав над цими словами. Чесно подумав, а не так, щоб відразу сказати погане. Проте, подумавши, безжально сказав:

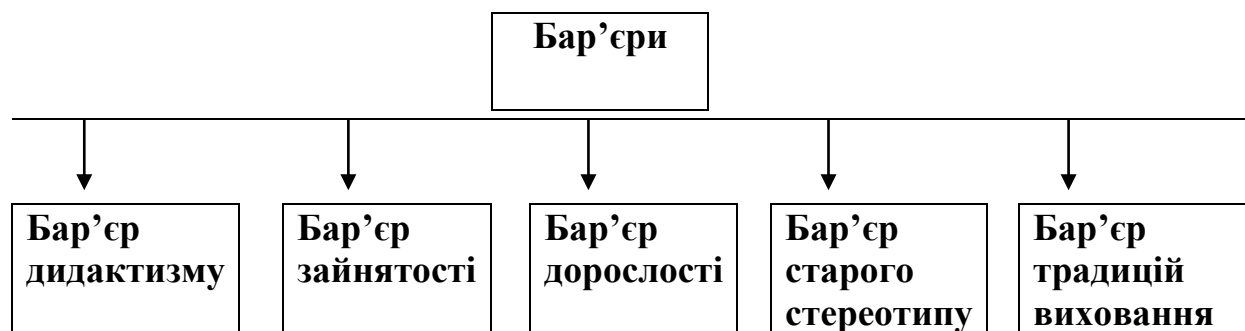
- У нього не самолюбство, а злість... І яка там гордість? Книжку забрав потихеньку і навіть сказати побоявся. А я потім хоч крізь землю ...
- Але він же не знав! Журка!.. Ти зрозумій, що він зовсім інакше дивився на це. Думав, що ці книжки для тебе, як іграшки для малюка: спочатку пограєшся, а згодом набридне і забудеш. А якщо забув про стару іграшку, навіщо нагадувати? Взяв і поніс... Пам'ятаєш, як я твої старі машинки у комірчину ховала? Якщо ти не бачив, то і не згадував, а як побачиш – вчепишся: шкода!
- Це зовсім інша справа ...
- Але ж тато не знав, що інша. Він просто тебе не розумів. А ти його. Ти теж його дуже образив.
- Ну так! – скипів Журка. – На власні образи у нього є гордість! А мене можна, як... паперову ляльку ...
- Чому ляльку?

Журка сказав раптово захриплим голосом:

- А пам'ятаєш, коли я маленьким був, ти мені різних ляльок вирізала із паперу? А для них одяг паперовий, щоб наряджати усіляко ... Ну ось, він мене як таку паперову людинку – начебто зім'яв...

Мама довго мовчала. Журка, сховати очі, які заблищали, став натягати через голову сорочку. Із-під сорочки проговорив:

- Я знаю, що спершу був винен... Тому що так сказав ... Але він на мене, немов би я найлютіший ворог...
- Він гарячий... і він вже не думав, що це так закінчиться! Йому у дитинстві стільки разів перепадало від батьків, і він нікуди не бігав. Ось і зараз не зрозумів: що тут страшного. (цит. за: Молодцова Н.Г. Практикум по педагогической психологии.- СПб.: Питер, 2007. – 208с.:ил.- С. 94-95).



Мал. 4.1. Психологічні бар'єри, що заважають нормальному вихованню у сім'ї (В.А. Кан-Калік «Грамматика спілкування»)

6. Визначте тип установки батьківського виховання, представлений у уривку із книги В.Крапівіна «Журавленя і блискавки». Як вони позначаються на емоційному розвитку дитини? Охарактеризуйте можливі наслідки такого виховання.

- Тобі тільки одне: уроки, уроки... - втомлено сказав Горька.
- Що-о? – здивовано протягнув батько.
- Те, що чув, - проговорив Горька. – Начебто я не людина, а машина якась для виконання уроків. Нічого більше від тебе не чую... Навіть на риболовлі про уроки довбиш...

Він побачив батьківський відкритий від здивування рот, хмуρο посміхнувся і пішов до дверей. Йому було байдуже. У дверях стояла налякана мама.

- Стоп, - сказав у спину батько. – Ти що, з глузду з’їхав? Стій кажу!

Горька озирнувся.

- Ти що?! – рывкнув батько. – Давно не заробляв?!

- А! Не лякай, - зневажливо сказав Горька. Батько поморгав, потім піднявся зі стільця.

- Ох і сміливий став, я дивлюся. Чого б це?

- А набридло боятися, - байдуже пояснив Горька.

Надто сильним було його горе, надто великою туга за Журкою, надто пекучою прикрість. Страху не залишилося.

- Набрідло, - повторив він. – До школи ідеш – Маргариту боїшся, та двійок, та зауважень, додому приходиш – тебе боїшся. І вдень боїшся і вночі... Чому інші живуть і не бояться, а я повинен?

- Інші живуть, тому що поводяться як люди ...

- А я теж людина ... Це тільки ти зі мною, як ... як з тими, кого на вулиці ловиш! І з мамою теж! Ореш тільки на неї...

- Славик, не варто... - тихо сказала мама. Вона інколи, у найбільш ласкаві хвилини, називала Горьку – Горислава – по-своєму: Славик. (цит. за: Молодцова Н.Г. Практикум по педагогической психологии.- СПб.: Питер, 2007. – 208с.:ил.- С. 97).

Самостійна робота студентів:

1. Складіть зведений термінологічний словник до теми.
2. Дайте оцінку психологічним теоріям виховання і розвитку особистості.
3. Порівняйте виховні можливості основних інститутів виховання.
4. Проаналізуйте проблему діагностики вихованості школярів у практиці роботи вчителя-вихователя.
5. Законспектуйте:
 - Рыбакова М.М. Педагогические ситуации и конфликты// Педагогическая психология: Хрестоматия/ Сост. В.Н.Карандашев, Н.В.Носова, О.Н.Щепелина. – СПб.: Питер, 2006. – 412с.: ил.- (Серия «Хрестоматия»). – С.214-225

- Жутикова Н.В. Различные дидактогении у детей и подростков// Педагогическая психология: Хрестоматия/ Сост. В.Н.Карандашев, Н.В.Носова, О.Н.Щепелина. – СПб.: Питер, 2006. – 412с.: ил.- (Серия «Хрестоматия»). – С.260-281.
- Массен Г., Конгер Дж., Каган Дж., Хастон А. Поощрение и порицание // Педагогическая психология: Хрестоматия/ Сост. В.Н.Карандашев, Н.В.Носова, О.Н.Щепелина. – СПб.: Питер, 2006. – 412с.: ил.- (Серия «Хрестоматия»). – С.281-284

Індивідуальна робота студентів:

1. Опрацюйте питання та підготуйте доповідь або реферат за темами (на вибір):
 - Історія психології виховання як розділу педагогічної психології.
 - Вчинок як одиниця моральної поведінки особистості.
 - Проблеми сім'ї у вихованні дітей.
 - Профілактика девіантної поведінки школярів.
2. Складіть бібліографічний покажчик журнальних статей до теми за матеріалами бібліотеки вашого ВНЗ.
3. Ознайомтеся із методикою «Карта спостережень Д.Стотта»// Педагогическая психология: Хрестоматия/ Сост. В.Н.Карандашев, Н.В.Носова, О.Н.Щепелина. – СПб.: Питер, 2006. – 412с.: ил.- (Серия «Хрестоматия»). – С.243-260. Проведіть спостереження за поведінкою 1-2 учнів за даною методикою. Зробіть висновки щодо діагностичних можливостей даної методики.
4. Проаналізуйте повноту представлення даної теми у підручниках із педагогічної психології, що наявні у бібліотеці.

Література основна: 4; 8; 14; 22; 29; 32; 38; 39

Література додаткова: 3; 5; 6; 17; 21; 28; 33; 34; 43

V. Психологія педагогічної діяльності та професійного спілкування

5.1. Загальна характеристика педагогічної діяльності.

Педагогічна діяльність – це професійна активність вчителя, виховний і навчальний вплив учителя на учня (учнів), спрямований на його особистісний, інтелектуальний і діяльнісний розвиток, що одночасно виступає як основа саморозвитку і самовдосконалення (Зимня І.О.) [14, с.343].

Педагогічна діяльність виникла в історії цивілізації із появою культури, коли актуальною стала задача створення, збереження і передання нащадкам зразків знань, умінь, норм соціальної поведінки. Психологічні аспекти педагогічної діяльності обумовлені соціальними вимогами суспільства та соціально-психологічними очікуваннями і установками людства.

Загальними характеристиками педагогічної діяльності, як і будь-якої іншої діяльності, є її умотивованість, цілеспрямованість, предметність, поліфункціональність.

Важливими ознаками педагогічної діяльності є варіативність, відсутність однозначної детермінованості подій, адже не завжди можна впевнено прогнозувати, як пройде урок, безліч непередбачених обставин можуть внести суттєві зміни у роботу вчителя.

Педагогічній діяльності притаманна тенденція до інтегративності: кожна подія шкільного життя є результатом впливу багатьох систем і чинників. Приймаючи будь-яке педагогічне рішення, вчитель має інтегрально оцінювати стан учня як результат взаємодії життєво важливих і значущих для нього систем (сімейні стосунки, вплив неформальних груп поза школою, його місце у шкільному і класному колективах).

М.В. Савчин відзначає серед психологічних особливостей педагогічної діяльності також такі:

- обмеженість у часі її цілісних фрагментів (наприклад, урок триває 45 хвилин);

- здійснення її в системі активних особистісних стосунків, що створює значні труднощі і напруження;
- тривале очікування вчителем на результати діяльності;
- постійний брак інформації для оптимального прийняття рішення, організації та коригування педагогічної діяльності [38,с.328].

Специфічною характеристикою педагогічної діяльності є її продуктивність.

Н.В.Кузьміна розрізняє п'ять *рівнів продуктивності педагогічної діяльності*:

1. – (мінімальний) репродуктивний: педагог уміє переказати іншим те, що знає сам; **непродуктивний**;
2. – (низький) адаптивний: педагог уміє пристосовувати своє повідомлення до особливостей аудиторії; **малопродуктивний**;
3. – (середній) локально-моделюючий: педагог володіє стратегіями навчання учнів знанням, умінням, навичкам за окремими розділами курсу (тобто формувати педагогічну мету, свідомо прогнозувати кінцевий результат і відбирати систему і послідовність включення учнів у навчально-пізнавальну діяльність); **середньопродуктивний**;
4. – (високий) системно-моделюючий знання учнів: педагог володіє стратегіями формування необхідної системи знань, умінь, навичок учнів із предмету в цілому; **продуктивний**;
5. – (вищий) системно-моделюючий діяльність і поведінку учнів: педагог володіє стратегіями перетворення свого предмету у засіб формування особистості учня, його потреб у самовихованні, самоосвіті, саморозвитку; **високопродуктивний** [23, с.13].

Педагогічна діяльність підпорядковується певній системі цілей, формулюванню прогнозуванню її результатів.

Основними *етапами педагогічної діяльності* є:

- постановка мети і попереднє планування дій (операцій). Мета (уявлення про кінцевий результат) має бути посильною, адекватною умовам та соціальним завданням. Рівень та ефективність її реалізації залежать від професіоналізму вчителя;

- визначення змісту і послідовності дій. Саме план дій є основою активності вчителя, рівень якої повинен відповідати складності і характеру дій. Важливим є добір, формулювання завдань і вправ, впорядкування фактів;
- реалізація конкретизованого плану на уроці, виховній годині, позакласному заході;
- підсумовування результатів педагогічної діяльності. Воно полягає у реалізації плану уроку, виховної години, визначенні рівня навченості, вихованості, розвитку школярів тощо [38, с.336].

Функції педагогічної діяльності.

У трактовці Н.В.Кузьміної, А.І.Щербакова, В.В.Богословського та інших науковців функції педагогічної діяльності поділяються на дві групи:

1. ***Цілепокладальні функції***, що співвідносяться із дидактичними, академічними, авторитарними, комунікативними здібностями людини і передбачають цілеспрямоване формування тих із них, прояв яких є недостатнім у реалізації даних функцій:

- орієнтувальна, що визначає спрямованість особистості, її мотиви, ідеали,
- мобілізуюча (стимулююча) – активізація розумової діяльності учнів, розвиток їх самостійності,
- розвивальна – управління розвитком особистості школярів у цілому,
- інформаційна – володіння матеріалом і мистецтвом його подання.

2. ***Організаційно-структурні функції***:

- конструктивна – забезпечує добір навчальної інформації, проектування власної діяльності й діяльності учнів;
- організаційна – обумовлює організацію інформації й різних видів діяльності учнів і вчителя в ході педагогічної взаємодії;
- комунікативна – передбачає налагодження конструктивних взаємин з учнями, з їхніми батьками й з іншими педагогами;
- гностична – зорієнтована на дослідження аспектів об'єктивної інформації, а також інформації, що йде від суб'єктів (пов'язана з

людьми); передбачає розвиток мислительних операцій, забезпечує адекватність сприймання, розуміння, оцінки іншої людини [14, с.353-354].

Серед власне педагогічних, орієнтованих на особистість учня, функцій вчителя М.В. Савчин відзначає такі:

- перетворення продуктів суспільного пізнання на акт індивідуального пізнання учнів;
- перетворення школяра з об'єкта навчання і виховання на суб'єкт самонавчання, самовиховання, саморозвитку. Це зумовлює необхідність виховувати в учнів потребу у самовихованні, у самостійному формулюванні життєвих і пізнавальних завдань і розв'язання їх [38, с.329].

Мотивація педагогічної діяльності. Одним із важливих компонентів педагогічної діяльності є її мотивація. Традиційно розрізняють зовнішні і внутрішні мотиви діяльності.

Зовнішні мотиви:

- мотив досягнення, кар'єрного росту;
- престижність роботи у певному закладі освіти,
- мотив адекватності оплати праці,
- мотив влади тощо

Внутрішні мотиви:

- інтерес до педагогічної діяльності;
- орієнтація на процес і результат своєї діяльності;
- самоствердження тощо;

Особливості спонукальної сфери педагогічної діяльності пов'язані з її спрямованістю на іншу людину.

Головним **критерієм** педагогічної мотивації є **репрезентування у ній інтересів учнів**, тому адекватні мотиви діяльності вчителя завжди спрямовані на учня. Змістом їх може бути задоволення основних потреб учнів; створення для них умов безпеки, захищеності, відсутності страху у складному шкільному житті; сприйняття кожного учня на особистісному рівні, позитивне ставлення до нього;

повага до його думок, позиції, цінностей; надання змоги учневі побачити життєву перспективу, зміцнити віру у власні можливості, захоплення його ентузіазмом, сподіванням на краще майбутнє, позитивні зміни у житті.

Важливим мотивом педагогічної діяльності є *мотив влади* як бажання контролювати своє соціальне оточення; впливати на поведінку учнів порадами, навіюванням, переконанням, маніпулюванням, наказом; спонукувати учнів поводитися відповідно до своїх інтересів, намірів, потреб і почуттів; домагатися від них співробітництва, допомоги, підтримки тощо; переконувати інших у своїй правоті [38, с.332].

А.К.Байметов [2], досліджуючи педагогічну діяльність, виділив три групи мотивів:

- мотиви зобов'язання;
- мотиви зацікавленості і захоплення певним начальним предметом;
- мотиви зацікавлення спілкуванням із дітьми («любов до дітей»).

Було виявлено, що тип мотивації впливає на характер і спрямованість педагогічних вимог учителя щодо учнів. Полімотивація педагогічної діяльності обумовлює гармонійністю вимог учителя щодо поведінки учнів і засвоєння ними навчального матеріалу. Домінування в учителя мотиву зобов'язання призводить до висунення учням великої кількості вимог дисциплінарного характеру. Учитель із домінуванням мотиву зацікавленості і захоплення певним начальним предметом здебільшого висуває вимоги до засвоєння навчального матеріалу. Нарешті, учитель із вираженою потребою у спілкуванні із дітьми на фоні малої кількості вимог усе ж таки висуває великі вимоги до особистості учнів [цит. за 16, с.279-280].

5.2. Структура педагогічної діяльності.

Педагогічна діяльність є *складною системою*, що включає ряд діяльностей:

- діяльність викладача, що навчає безпосередньо;

Наступні діяльності є рефлексивно надбудованими над першою, обслуговують її.

- діяльність узагальнення досвіду навчання, що полягає у співставленні процедур навчання і виділення найбільш ефективних прийомів і способів

навчання (наприклад, діяльність методиста, що конструює прийоми і методи навчання);

- діяльність методична, спрямована на побудову навчальних засобів, навчальних предметів;
- діяльність програмування, складання навчальних програм;
- діяльність педагогічної комунікації [29, с.72].

Основою будь-якої діяльності є активність її суб'єкта. Ця діяльність має відповідну **структуру** (відносно стійкий спосіб організації елементів), мотиваційно-особистісні (цілі, завдання, мотиви, потреби) та операційно-технічні (дії, операції) аспекти.

Структуру педагогічної діяльності вчителя утворюють такі компоненти: педагогічні цілі і завдання, мотиви і предмет; педагогічні засоби і способи розв'язання завдань, аналіз і оцінювання здійснюваних заходів і здобутих результатів (схема 5.1).

Структура педагогічної діяльності

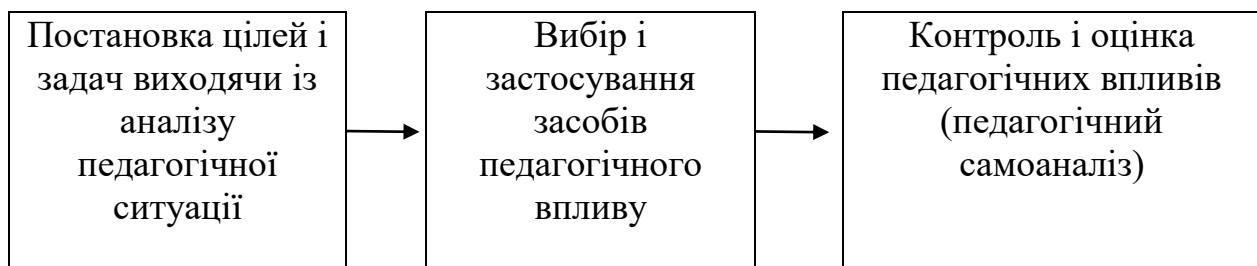


Схема 5.1.

Метою педагогічної діяльності є передання соціального досвіду, конструктивного впливу на формування нової особистості, забезпечення її відповідності певному еталонові вчителя, професійно-рольовим очікуванням соціуму [38, с.324].

Предметом педагогічної діяльності є організація учбової діяльності учнів, спрямованої на засвоєння ними предметного соціокультурного досвіду як основи і умови розвитку.

Технологія праці педагога передбачає попереднє проектування навчально-виховного процесу з урахуванням перспектив діяльності й розвитку самих учнів і подальший контроль за цим процесом.

Засобами педагогічної діяльності є

- наукові (теоретичні й емпіричні) знання, за допомогою і на підставі яких формується тезаурус учнів;
- в якості «носіїв» знань виступають тексти підручників або уявлення відтворювані учнями при організованому вчителем спостереженні (на лабораторних, практичних заняттях, на польовій практиці) за засвоєваними фактами, закономірностями, властивостями предметної дійсності;
- в якості допоміжних засобів виступають технічні, комп'ютерні, графічні засоби тощо.

Способами передавання соціального досвіду у педагогічній діяльності є пояснення, показ (ілюстрація), спільна робота, безпосередня практика учня (лабораторна, польова), тренінги тощо.

Вибір засобів і способів педагогічних впливів орієнтується на учня як головну особу педагогічного процесу, на становлення його духовної, моральної, емоційно-вольової, інтелектуальної сфер, проектування нових рівнів його психічного розвитку, нових зон ближчого розвитку.

Продуктом педагогічної діяльності є сформований у учня індивідуальний досвід у всій сукупності аксіологічних, морально-етичних, емоційно-сміслових, предметних, оціночних складових. Продукт педагогічної діяльності оцінюється на іспитах, заліках, виконанні учбово-контрольних дій.

Результатом педагогічної діяльності як виконання її основної мети є розвиток учня: його особистісне, інтелектуальне вдосконалення, становлення його як особистості, як суб'єкта учбової діяльності [14, с.346-347].

Педагогічна діяльність пов'язана з реалізацією *педагогічних дій* у певних педагогічних ситуаціях: перцептивних, мнемічних, комунікативних, предметно-перетворювальних, дослідницьких, контрольних (самоконтролювання), оцінювальних (самооцінювання) тощо. Ці дії підпорядковані певним цілям і спрямовані на розв'язання педагогічних завдань.

Педагогічна діяльність є безперервним процесом розв'язання учителем системи *педагогічних завдань*. Усі педагогічні завдання можуть бути:

- виховними – виховання різнобічно розвиненої, внутрішньо несуперечливої особистості;
- навчальними – є засвоєння знань, вироблення вмій і навичок, способів діяльності тощо;
- розвивальними: розвиток особистості, інтелекту, творчості, здібностей, індивідуального стилю діяльності тощо.

Педагогічні задачі пов'язані із **функціональними задачами**, що передбачають створення інструментарію педагогічного впливу (лекції, пояснення, бесіди, керівництво діяльністю учнів тощо). Розв'язання функціональних задач вимагає від учителя професійних знань, умій та навичок. Наприклад, щоб забезпечити інтелектуальний розвиток учнів, необхідно ставити їх в умови інтелектуального пошуку, навчити самостійно здобувати знання, радіти своїм успіхам, переживати невдачі, допомогти реалізуватися як суб'єктам діяльності.

Сукупність умов, у яких педагог ставить цілі й приймає рішення, розв'язуючи завдання навчання і виховання, має назву **педагогічної ситуації**.

Більшість педагогічних завдань не піддається алгоритмізації, вимагає від учителя творчого підходу. Їх розв'язання передбачає

- аналіз педагогічної ситуації (діагноз);
- проектування результату (прогноз) і планування педагогічних впливів;
- конструювання та реалізацію навчально-виховного процесу;
- регулювання та корекцію педагогічного процесу;
- оцінювання досягнутих результатів і визначення нових педагогічних завдань[38, с.343-344].

Н.В.Кузьміна визначила структуру діяльності вчителя як модель, що складається із п'яти **функціональних компонентів**:

- **гностичний** компонент (від грец. Gnosis – пізнання) належить до сфери знань педагога. Йдеться не тільки про знання предмету, але й знання способів педагогічної комунікації, психологічних особливостей учнів, а також самопізнання (власної особистості і діяльності);

- **проектувальний** компонент включає у себе уявлення про перспективні завдання навчання та виховання, а також стратегії та засоби їх реалізації;
- **конструктивний** компонент – це особливості конструювання педагогом власної діяльності та активності учнів із урахуванням ближніх цілей навчання та виховання (урок, заняття, цикл занять);
- **комунікативний** компонент визначає особливості комунікативної діяльності викладача, специфіка його взаємодії з учнями. Акцентується зв'язок комунікації із ефективністю педагогічної діяльності, спрямованої на досягнення дидактичних (виховних та навчальних) цілей;
- **організаторський** компонент – це система умінь педагога організовувати власну діяльність, а також активність учнів.

Узагальнення різних підходів до структури педагогічної діяльності можна відтворити у таблиці [29, с.75-76] (табл.5.1).

Таблиця 5.1

Структура педагогічної діяльності

Етапи і компоненти педагогічної діяльності	Педагогічні дії
<p>Підготовчий етап</p> <p>1. Конструктивна діяльність</p>	<ul style="list-style-type: none"> • формулювання педагогічних цілей; • діагностика особливостей і рівня навченості учнів; • вибір змісту навчального матеріалу майбутніх занять; • вибір методів навчання; • проектування власних дій і дій учнів;
<p>Етап реалізації педагогічного процесу</p> <p>2. Організаторська діяльність</p> <p>3. Комунікативна діяльність</p>	<ul style="list-style-type: none"> • встановлення дисципліни, робочої обстановки на заняттях; • стимулювання діяльності учнів; • організація своєї діяльності по викладанню навчального матеріалу; • організація власної поведінки у реальних умовах; • організація діяльності учнів; • організація контролю результатів педагогічних впливів і корегування; • встановлення правильних взаємин із учнями; • здійснення виховної роботи;

<p>Етап аналізу результатів</p> <p>4. Гностична діяльність</p>	<ul style="list-style-type: none"> • аналіз результатів навчання, виховання; • виявлення відхилення результатів від поставлених цілей; • аналіз причин цих відхилень; • проектування заходів щодо ліквідації визначених причин; • творчий пошук нових методів навчання і виховання.
--	--

5.3. Стили педагогічної діяльності

Педагогічна діяльність учителя, як і будь-яка інша діяльність, характеризується певним стилем.

Стиль діяльності – система найбільш ефективних прийомів і способів діяльності, певна стійка система особливостей діяльності і поведінки [17, с.279]. Стиль діяльності є одним із важливих механізмів пристосування людини до будь-якого виду діяльності (В.С.Мерлін, Є.А.Клімов). А отже, які б вимоги не висувала конкретна діяльність до людини, вона знайде такий спосіб її виконання, який призведе до успіху.

За визначенням Є.А.Клімова *індивідуальний стиль діяльності* є системою індивідуально своєрідних прийомів, що забезпечує успішне виконання людиною певної діяльності [цит. за 17, с.285]

Стиль педагогічної діяльності є інтегративною її характеристикою, що відображує стиль управління, стиль спілкування, стиль поведінки і когнітивний стиль вчителя. Він обумовлений специфікою самої діяльності, індивідуально-психологічними особливостями її суб'єктів, зокрема - учителя, учнів (І.В.Страхов, Н.Д.Левитов, Є.А.Клімов та інші).

Дослідники виділяють різні функції стильових проявів: інструментальну, компенсаторну, системоутворювальну й інтегративну (Є.А.Клімов, В.С.Мерлін та інші).

Найбільш повно стилі педагогічної діяльності охарактеризовані *А.Я.Ніконовою та А.К.Марковою*.

В основу розрізнення стилів у праці вчителя були покладені такі підстави:

- змістовні характеристики стилю: переважна орієнтація учителя на процес або результат своєї праці, розгортання учителем орієнтовного і контрольньо-оціночного етапів у своїй праці;
- динамічні характеристики стилю: гнучкість, стійкість, переключення тощо;
- результативність: рівень знань і навичок учіння у школярів, інтерес учнів до предмету.

На основі цього були виділені *індивідуальні стилі педагогічної діяльності*:

- емоційно-імпровізаційний стиль (ЕІС);
- емоційно-методичний стиль (ЕМС);
- розсудливо - імпровізаційний стиль (РІС);
- розсудливо - методичний стиль (РМС).

Емоційно-імпровізаційний стиль (ЕІС).

Учителя із ЕІС відрізняє переважна орієнтація на процес навчання. Пояснення нового матеріалу такий вчитель будує логічно, цікаво, однак у процесі пояснення у нього часто відсутній зворотній зв'язок із учнями. Під час опитування вчитель звертається до більшої кількості школярів, в основному – сильних, що його цікавлять, опитує їх у швидкому темпі, ставить неформальні питання, проте мало дозволяє їм говорити, не очікує, доки вони сформулюють відповідь самостійно. Для вчителя із ЕІС характерне недостатньо адекватне планування навчально-виховного процесу: для відпрацювання на уроці він обирає найбільш цікавий навчальний матеріал; менш цікавий, хоча і важливий, залишає для самостійного опрацювання учнями. У діяльності такого учителя недостатньо представлені закріплення і повторення навчального матеріалу, контроль знань учнів. Учителя із ЕІС відрізняє висока оперативність, використання великого арсеналу різноманітних методів навчання. Він часто практикує колективні обговорення, стимулює спонтанні висловлювання учнів. Для вчителя із ЕІС характерна інтуїтивність, що виражається у частому невмінні проаналізувати особливості і результативність своєї діяльності на уроках.

Емоційно-методичний стиль (ЕМС).

Для учителя із ЕМС характерні орієнтація на процес і результати навчання, висока оперативність, певне переважання інтуїтивності над рефлексивністю.

Орієнтуючись як на процес, так і на результати навчання, такий вчитель адекватно планує навчально-виховний процес: поетапно відпрацьовує весь навчальний матеріал, уважно слідкує за рівнем знань усіх учнів (як сильних, так і слабких), у його діяльності постійно представлені закріплення і повторення навчального матеріалу, контроль знань учнів. Такого вчителя відрізняє висока оперативність, він часто змінює види робіт на уроці, практикує колективні обговорення. Використовуючи такий же багатий арсенал методичних прийомів при опрацюванні навчального матеріалу, що й учитель із ЕІС, учитель із ЕМС на відміну від останнього прагне активізувати дітей не зовнішньою розважальністю, а міцно зацікавити особливостями самого предмету.

Розсудливо - імпровізаційний стиль (РІС).

Для учителя із РІС характерні орієнтація на процес і результати навчання, адекватне планування навчально-виховного процесу. Порівняно із учителями емоційних стилів учитель із РІС виявляє меншу винахідливість у доборі і варіюванні методів навчання, не завжди здатен забезпечити високий темп роботи, рідше практикує колективні обговорення, відносний термін спонтанного мовлення його учнів менше, ніж у вчителів із емоційними стилями. Учитель із РІС менше говорить сам, особливо під час опитування, віддаючи перевагу впливові на учнів косвеним шляхом (за посередництвом підказок, уточнень тощо), надаючи можливість школярам, які відповідають, детально оформити відповідь.

Розсудливо - методичний стиль (РМС).

Орієнтуючись переважно на результати навчання і адекватне плануючи навчально-виховний процес, учитель із РМС проявляє консерватизм у використанні засобів і способів педагогічної діяльності. Висока методичність (систематичність закріплення, повторення навчального матеріалу, контролю знань учнів) поєднується із малим стандартним набором використовуваних методів навчання, наданням переваги репродуктивній діяльності учнів, рідким проведенням колективних обговорень проблеми. У процесі опитування учитель із РМС звертається до невеликої кількості учнів, надаючи кожному багато часу на

відповідь, особливу увагу приділяючи слабким учням. Для учителя із РМС характерна в цілому рефлексивність [цит. за 29, с.82-83].

У соціальній педагогічній психології традиційно (К.Левін, Г.М.Андреева, А.К.Маркова) виокремлюють авторитарний, демократичний і ліберальний стилі педагогічної діяльності.

За **авторитарного стилю** учень розглядається як об'єкт педагогічного впливу, учитель одноосібно приймає рішення, контролює виконання вимог, використовує свої права без врахування дій і думок учнів, не обґрунтовує власних дій. Це пригнічує активність школярів, знижує самооцінку, нерідко породжує агресивність, спрямування зусиль на психологічний самозахист, а не на засвоєння знань і власний розвиток. Головними методами впливу такого вчителя є наказ, повчання.

Для **демократичного стилю** притаманне сприйняття учня як рівноправного партнера, залучення його до прийняття рішень, врахування думок школяра, заохочення до самостійних суджень тощо. За необхідності впливає на учня, спонукаючи до дії, висловлюючи пораду, прохання. Все це сприяє формуванню у дитини високої самооцінки. Вчителі більше звертають увагу на свої психологічні уміння, виявляють високу професійну стійкість, задоволеність своєю професією.

Учитель, який дотримується **ліберального стилю**, ухиляється від прийняття самостійних рішень, уступає ініціативу учням, колегам, організовуючи і контролюючи діяльність учнів, проявляє нерішучість. У класі панує нестійкий мікроклімат, нерідко спалахують конфлікти.

Кожен із цих стилів проявляється у ставленні до партнера по взаємодії і в характері взаємодії (підпорядкування, партнерство, відсутність спрямованого впливу), передбачає домінування монологічної або діалогічної форм спілкування. У ньому проявляються особливості управління, спілкування, поведінки і когнітивного стилю вчителя [38, с.351].

Виділяють також і **стилі управління вчителем учнівським колективом:**

- автократичний (самовладний) стиль передбачає здійснення вчителем одноосібного управління колективом учнів, не дозволяючи їм висловлювати

свої погляди і критичні зауваження, педагог послідовно висуває учням вимоги і жорстко контролює їх виконання;

- авторитарний (владний) стиль допускає можливість для школярів приймати участь у обговоренні питань навчального чи суспільного життя, але рішення приймає педагог згідно із власними установками;
- демократичний стиль передбачає увагу і врахування викладачем думки учнів. Він прагне зрозуміти, переконати їх, а не наказувати, здійснює діалогічне спілкування «на рівних»;
- ігноруючий стиль характеризується тим, що викладач прагне якомога менше втручатися у життєдіяльність учнів, практично відсторонюється від управління ними;
- попустительський, конформний стиль проявляється у випадку, коли викладач відсторонюється від управління учнями або підкоряється їхнім бажанням;
- непослідовний, алогічний стиль передбачає використання педагогом залежно від зовнішніх обставин і власного емоційного стану будь-якого із названих стилів управління [29, с.97].

5.4. Управління пізнавальною сферою учнів

Однією із визначальних основ сучасної освіти є стратегія співробітництва як спосіб активізації пізнавальної діяльності. *Співробітництво* – це гуманістична ідея спільної розвивальної діяльності дітей і дорослих, скріпленої взаєморозумінням, проникненням у духовний світ одне одного, колективним аналізом перебігу і результатів цієї діяльності [14, с.406].

В основі стратегії співробітництва лежать ідеї стимулювання і спрямування педагогом пізнавальних інтересів учнів.

Співробітництво як спільна діяльність, як організаційна система активності взаємодіючих суб'єктів характеризується:

- просторовою і часовою співприсутністю;
- єдністю мети;
- організацією і управлінням діяльністю;

- розподіленням функцій, дій, операцій;
- наявністю міжособистісних стосунків [14, с.407].

Співробітництво у навчально-виховному просторі є розгалуженою мережею взаємних дій за наступними чотирма лініями:

1. Учитель – учень – учні;
2. Учень – учень – у парах (діадах) і трійках (тріадах);
3. Загальногрупова взаємодія учнів у навчальному колективі (наприклад, мовній групі, у цілому класі);
4. Учитель – учительський колектив.

Г.А.Цукерман додає ще одну важливу генетичну похідну від усіх інших ліній співробітництва: учня «із самим собою» [14, с.407-408].

Узагальнюючи дослідження науковців щодо *переваг співробітництва*,

Г.А.Цукерман відзначає, що у спільній навчальній діяльності:

- зростає обсяг засвоюваного (матеріалу) і глибина розуміння;
- зростає пізнавальна активність і творча самостійність дітей;
- менше часу витрачається на формування знань і умінь;
- зменшуються дисциплінарні труднощі, обумовлені дефектами учбової мотивації;
- учні отримують більше задоволення від занять, більш комфортно почувуються у школі;
- різко зростає згуртованість класу, при цьому само- і взаємоповага зростає одночасно із критичністю, здатністю адекватно оцінювати свої і чужі можливості;
- учні набувають важливі соціальні навички: такт, відповідальність, уміння будувати свою поведінку із урахуванням позицій інших людей, гуманістичні мотиви спілкування;
- учитель отримує можливість індивідуалізувати навчання, враховуючи при розподілі на групи взаємні інтереси дітей, схильності, рівень підготовки, темп роботи тощо;

- «виховна» робота учителя стає необхідною умовою групового навчання, тому що всі групи у своєму становленні проходять стадію конфліктних взаємин [цит. за 14, с.410-411].

У ситуації спільної діяльності із необхідністю виникають і розвиваються рефлексивні моменти діяльності, дії контролю (самоконтролю), і оцінки (самооцінки). Тим самим навчальне співробітництво сприяє повноцінному формуванню індивідуальних учбових дій у єдності всіх компонентів. Виховний ефект співробітництва обумовлений формуванням у ситуації спільної роботи із однолітками «умовно-динамічної позиції». Вона виявляється в умінні людини оцінювати себе не просто із позиції іншого, а й з різних точок зору залежно від місця і функції у спільній діяльності (Д.Б.Ельконін, В.А.Недоспасова, А.К.Маркова) [цит. за 14, с.414-415].

У загальному контексті запропонованої В.Я.Ляудіс схеми продуктивної ситуації співробітництва учителя – учнів В.П.Панюшкін визначив *динаміку становлення їхньої спільної діяльності*, що змінюються у процесі становлення нової діяльності учнів:

Перша фаза – залучення до діяльності:

- розподілені між учителем і учнями дії;
- імітаційні дії учнів;
- наслідувані дії учнів;

Друга фаза – узгодження діяльності учнів із учителем:

- саморегульовані дії учнів;
- самоорганізовані дії учнів;
- самоспонукальні дії учнів;

Третя фаза – партнерство щодо вдосконалення засвоєння діяльності [цит. за 14, с.418].

Рівнопартнерство у цій моделі є результатом розвитку і становлення спільної діяльності учнів і вчителя. Можна припустити, що чим старшими є учні, тим швидше буде пройдено шлях становлення власне спільної діяльності.

У навчально-виховному процесі в умовах співробітництва відбувається координація й інтеграція всіх дій учнів та вчителя, що забезпечує досягнення цілей навчання і виховання на основі таких *підходів*:

- індивідуального підходу;
- особистісного підходу;
- діяльнісного підходу (табл..5.2) [39, с.169].

Таблиця 5.2.

Реалізація індивідуального, особистісного і діяльнісного підходів у навчанні

Педагогічний підхід	Психологічні основи	Шляхи реалізації у навчанні
Індивідуальний підхід	Індивідуально-типологічні особливості учнів, відмінності на рівні розвитку пізнавальних процесів психіки	Використання засобів вербальної і невербальної комунікації, безпосереднє звернення до кожного учня, індивідуальні завдання, оптимальне навантаження і темп діяльності, тактична оцінка досягнень
Особистісний підхід	Особливості спрямованості особистості, місце особистості у системі міжособистісних взаємин, підпорядкування логіки розвитку психічних процесів логіці розвитку особистості, перетворення психічних процесів у свідомі регулятори дій.	Поєднання високої вимогливості і поваги до особистості, сприятлива психологічна атмосфера для спільної діяльності і спілкування, позитивні очікування щодо кожного учня.
Діяльнісний підхід	Психічні властивості особистості у діяльності і проявляються, і формуються.	Формування мотивів, цілей, дій, знань, умінь і навичок у процесі навчання, змінення предмету активності учнів відповідно до суб'єктивного досвіду.

Особливості взаємодії педагога з дітьми при організації співробітництва. Вчитель завжди діє як більш освічений, зрілий, відповідальний партнер учня. Ця відмінність виявляється навіть поза межами його професійної ролі. Із психолого-педагогічного погляду абсолютна рівність позицій між ними і небажана, оскільки неминуче призведе до негативних наслідків: панібратського, фамільярного ставлення учнів до вчителя, формування у них завищених, неадекватних самооцінок і рівнів домагань, відсутності поваги до авторитету і життєвого досвіду дорослих.

Статусна, рольова нерівність не заперечує рівності особистісної, оскільки найхарактернішою ознакою суб'єктності є здатність до вільної самореалізації на основі власного вибору. Взаємодіючи з учителем, учень виступає і суб'єктом, і об'єктом педагогічного впливу.

За визнанням М.В.Савчина, взаємодія педагога та учня, як правило, проходить такі *стадії*:

1. Досягнення згоди, що передбачає нейтралізацію настороженості, тривожності партнера, пошук того, що об'єднує. Педагог та учень прагнуть з'ясувати те, що їх цікавить, домогтися узгодженості у міркуваннях і висновках;
2. Пошук спільних інтересів. На цій стадії важливо нагромадити все, що підкреслює близькість, схожість позицій;
3. Взаємне прийняття особистісних якостей і принципів. До цього етапу спілкування вже набуло позитивних ознак, що дає підстави для пошуку ґрунтовнішої основи поглиблення стосунків;
4. Виявлення якостей, які створюють загрозу для взаємодії. Вона характеризується настороженістю підлітка, яка суттєво знижується; відсутністю страху щодо розкриття своїх тривог; погодженням із думкою стосовно наявності у підлітка негативних якостей;
5. Перехід до реалізації головної мети — виховного, навчального і розвивального впливів;
6. Узгодженість взаємодії, яка дає змогу розпочати принципову розмову про проблеми. На цій стадії негативні установки вже нейтралізовано, взаємної

довіри досягнуто; з'являються можливості для розмови без побоювання бути незрозумілим, неупереджено сприймати аргументи партнера; відсутні особистісні конфлікти і психологічні бар'єри [38, с.338-340].

Однією із умов ефективного співробітництва у педагогічній діяльності є адекватне сприйняття і розуміння вчителем особистості учня.

Управління пізнавальною сферою учнів.

Підвищення ефективності і віддачі від навчального процесу (як наголошують С.В.Саричев, І.М.Логвінов та інші) вимагає від учителя наявності у нього знань і умінь щодо реалізації управління пізнавальною і емоційно-вольовою сферами учнів.

Управління увагою учнів. *Увага* – спрямованість і зосередження свідомості, що передбачає підвищення рівня інтелектуальної, сенсорної чи рухової активності людини з метою більш точного відображення предметів і явищ навколишнього світу.

Традиційно виділяють три групи причин, здатних викликати і підтримувати увагу:

- перша група пов'язана із характером подразника (сила, новизна, рухомість тощо);
- друга група пов'язана із співвіднесенням подразника і потреб людини. Значущість подразників відіграє важливу роль у пробудженні уваги, виникненні інтересу; важливими є почуття, пов'язані із виконуваною діяльністю, та вплив попереднього досвіду;
- третя група причин виражає залежність уваги від структурної організації діяльності людини: увагу привертає дія, спрямована до відомої мети.

Прийоми управління увагою учнів:

- підтримання робочого ритму уроку, динамічне ведення занять, яскравість і новизна викладання, образне і виразне мовлення учителя, поєднання емоційності і логічності викладання сприяють створенню установки учня на уважність;
- створення умов для активної, самостійної і творчої роботи учнів;
- створення інтересу в учнів до уроку;

- використання думки класу для визначення тих, хто відволікається, працює не уважно і заважає іншим.

Навчання висуває значні вимоги до всіх видів і властивостей уваги. Організувати увагу школярів на уроці – значить спрямувати їхню свідомість на зміст навчальної роботи, включити їх у дію, змусити думати. У шкільній практиці необхідно, спираючись на мимовільну увагу, розвивати довільну і післядовільну увагу. **Довільна увага** виникає тоді, коли людина ставить перед собою певні задачі, свідомі цілі, що й обумовлює виділення окремих предметів (впливів) як об'єктів її уваги. Спрямованість і концентрація уваги у даному випадку залежить не від особливостей самих предметів (впливів), а від поставленої задачі, мети. **Концентрація** уваги досягається за рахунок вироблення орієнтовної основи дій: школярі повинні усвідомити умови і порядок виконання навчальної роботи. Необхідно також пов'язувати одні етапи виконання учбових дій із іншими, наприклад, усвідомлення питання – обдумування способу рішення – контроль за перебігом виконання дій – перевірка результату. **Розподіл** уваги досягається тоді, коли два (або більше) види дій підпорядковані одній, ясно усвідомлюваній меті і коли одна із дій є частково автоматизованою. **Стійкості** уваги сприяє захоплююче викладання матеріалу, коли вчитель розмірковує, ведучи думку учнів від розв'язання однієї проблеми до вирішення іншої. При переході від одного виду роботи до іншого необхідно **переключення** уваги. Воно буде повним і швидким тоді, коли вчитель підводить підсумок попереднього виду роботи і чітко формулює навчальну задачу для нового виду учбової діяльності [39, с.172-176].

Управління сприйманням учнів. Сприймання – цілісне відображення у свідомості людини предметів або явищ при їх безпосередньому впливі на органи чуття.

У своїй роботі учителю необхідно враховувати рід факторів, що дозволяють управляти процесом сприймання:

- зміст сприймання визначається задачею, що стоїть перед людиною, і мотивами її діяльності;
- на зміст сприйнятого впливає установка суб'єкта;
- емоції, суб'єктивне ставлення до сприйнятого;

- переконання, світогляд людини, її інтереси.

Керувати сприйманням учитель може через вступне слово і відповідну інструкцію. Можна використовувати також інтерпретацію окремих фактів і явищ, виділення важливих інформативних блоків, уточнення смислового значення термінів, роз'яснення окремих положень. Все це сприяє *осмисленості* сприймання. *Цілісність* сприймання досягається за рахунок узагальнення знань про окремі властивості і якості предмету, його структурні особливості.

Вдосконалюючись сприймання набуває рис цілеспрямованості, диференційованості, аналітичності, чому сприяє і реалізація принципу наочності навчання [39, с.176-178].

Управління пам'яттю учнів. Пам'ять – запам'ятовування, збереження і наступне відтворення індивідом його досвіду.

Ефективне засвоєння у навчанні можливе при осмисленому використанні можливостей довільного запам'ятовування. *Довільне запам'ятовування* – це продукт спеціальних дій, основною метою яких буде саме запам'ятання. Продуктивність такої дії пов'язана із особливостями її цілей, мотивів і способів реалізації.

Серед умов продуктивності довільного запам'ятання центральне місце займає використання *прийомів раціонального запам'ятовування*:

- *розуміння* – необхідна умова логічного, осмисленого запам'ятовування, тому що зрозуміле запам'ятовується швидше і міцніше, оскільки зрозумілий матеріал асоціюється із уже засвоєними раніше знаннями, із минулим досвідом людини;
- *виділення смислових одиниць* – знання складаються із певної системи фактів, понять, суджень, для запам'ятовування яких необхідно виділяти певні смислові одиниці, встановлювати зв'язки між ними, застосовувати логічні прийоми, пов'язані із розгорнутими процесами мислення;
- *складання плану* заучуваного матеріалу, що передбачає розбивку інформації на складові частини, складання заголовку, із яким асоціюється весь зміст даної частини матеріалу, пов'язування частин за їхніми заголовками у єдиний ряд асоціацій;

- **порівняння** (особливо важливим є підкреслювання відмінностей у об'єктах, що забезпечує спеціалізацію зв'язків при запам'ятовуванні);
- **класифікація, систематизація** матеріалу на основі змістовного співставлення матеріалу і встановлення зв'язків між його структурними елементами на основі схожості, суміжності і контрасту;
- **опір на образні зв'язки**, на наочний матеріал;
- **зворотній зв'язок**;
- **відтворення** (переказ своїми словами сутності матеріалу).

Важливою умовою продуктивності запам'ятання є різноманітність **повторень**, що зменшує забування.

Прийоми боротьби із забуванням:

- включення у діяльність – надійний засіб зв'язку інформації із потребами людини;
- систематичне повторення матеріалу;
- урахування проактивного і ретроактивного гальмування, для подолання яких потрібно при переході від одного матеріалу до іншого робити невеликі перерви, відпочивати від розумової роботи, змінювати характер матеріалу тощо;
- уникнення запам'ятовування і відтворення у стані втоми, що активує запорогове гальмування – перенапруження відповідних кіркових клітин;
- використання явища ремінісценції (відстроченого відтворення матеріалу);
- дозувати матеріал, який необхідно запам'ятати.

Управління запам'ятовуванням учнів учитель може здійснювати за допомогою таких дій:

- розкриття значення даного матеріалу;
- створення спеціальної установки на його запам'ятовування;
- показ прийомів логічного опрацювання матеріалу і його смислового групування;
- застосування різних прийомів і вправ засвоєння і відтворення матеріалу;
- врахування індивідуальних відмінностей пам'яті учнів.

Необхідно вправляння учнів у аналізі логічної структури учбового матеріалу, вимога від них розрізнення основних положень і аргументації, фактичного матеріалу і коментарів [39, с.178-184].

5.5. Стили педагогічного спілкування.

Педагогічне спілкування – система соціально-психологічної взаємодії учителя і учня, спрямована на створення оптимальних соціально-психологічних умов для спільної діяльності.

За визначенням О.М.Леонтьєва *педагогічне спілкування* – це професійне спілкування педагога із учнями на уроці та поза ним (у процесі навчання і виховання), яке має певні педагогічні функції і спрямоване (якщо воно повноцінне і оптимальне) на створення сприятливого психологічного клімату, а також на іншого роду психологічну оптимізацію навчальної діяльності і стосунків між педагогом і учнями у межах учнівського колективу [цит. за 14, с.434-435].

Педагогічне спілкування має бути особистісно розвивальним, емоційно-комфортним і вирішувати такі *задачі*:

- взаємообмін інформацією між учителем і учнями;
- взаєморозуміння, уміння дивитися на себе очима партнера по спілкуванні;
- мобілізація резервів учасників спілкування, виявлення найбільш сильних і яскравих якостей учнів і вчителя;
- взаємодія і організація спільної діяльності;
- взаємне задоволення учасників спілкування;
- розумна, педагогічно доцільна самопрезентація особистості учителя і учнів[39, с.31-32].

Розрізняють монологічну і діалогічну *форми педагогічного спілкування*:

- *монологічна форма* педагогічного спілкування передбачає існування суб'єкт-об'єктних взаємин, де об'єктом є учень, студент, клас, група;
- *діалогічна форма* педагогічного спілкування передбачає існування суб'єкт-суб'єктних взаємин, за яких педагог взаємодіє із учнями на основі партнерських стосунків, у союзі із ними.

Діалогізм педагогічного спілкування передбачає визнання рівності особистісних позицій, зосередженість педагога на співрозмовникові, взаємовплив їхніх поглядів, персоніфікованість висловлювань («Я вважаю», «Я хочу порадитися з вами»), поліфонію взаємодії, врахування думок всіх суб'єктів спілкування тощо.

Функції педагогічного спілкування.

Виокремлюють (О.В.Нестерова та інші) такі основні ***функції взаємодії*** суб'єктів педагогічного процесу при оптимальному педагогічному спілкуванні:

- конструктивна – педагогічна взаємодія при обговоренні і роз'ясненні змісту знань і практичної значущості із предмету;
- організаційна – спільна навчальна діяльність, взаємна особистісна інформованість і спільна відповідальність за успіхи навчально-виховної діяльності;
- комунікативно-стимулююча – узгодження різних форм учбово-пізнавальної діяльності (індивідуальної, групової, фронтальної), організація взаємодопомоги із метою педагогічного співробітництва; ознайомлення учнів щодо того, про що вони мають дізнатися, зрозуміти на заняттях, чому навчитися;
- інформаційно-навчальна – показ зв'язку навчального предмету із життєдіяльністю для правильного світосприймання і орієнтації у подіях суспільного життя, динаміки рівня інформаційної ємності навчання і її повноти у єдності із емоційним викладенням навчального матеріалу, опором на наочно-чуттєву сферу;
- емоційно-корегуюча – реалізація у процесі навчання принципів «відкритих перспектив» і «успішного навчання» при зміні навчальних дій, довірливого спілкування;
- контрольна-оціночна – організація взаємоконтролю учителя і учнів, спільне підведення підсумків і оцінка самоконтролем і самооцінкою [29, с.100].

І.О.Зимня виділяє такі функції педагогічного спілкування:

- специфічну навчальну, що включає виховну, тому що вихідною позицією для організації оптимального освітнього процесу є виховний і розвивальний характер навчання;
- трансляційна;
- функцію самопрезентації;
- функцію фасилітації (К.Роджерс) – вчитель допомагає, полегшує учням спілкування, сприяє самоактуалізації [14, с.436-437].

За визначенням А.А.Брудного спілкування учителя із учнями *інструментальне*, тому що має за мету координацію спільних дій у навчально-виховному процесі. Природно, що при цьому спілкування виконує *трансляційну функцію*. Проте для вчителя спілкування із учнями – завжди *самовираження*[цит. за 14, с.436].

Стилі педагогічного спілкування.

Стиль спілкування – це динамічна структура, що відображає співвіднесення різних форм спілкування (Є.П.Ільїн)[17, с.341].

У стилі спілкування знаходять відображення :

- особливості комунікативних можливостей учителя;
- характер взаємостосунків педагога і вихованців;
- творча індивідуальність педагога;
- особливості учнівського колективу (В.А.Кан-Калік).

У педагогіці традиційно розрізняють авторитарний і демократичний стилі спілкування вчителів (табл.5.3)[17, с.342].

В.А.Кан-Калік виділив такі *стилі спілкування*:

- *«спільна творчість»*: ставляться спільні цілі, рішення відшукуються спільними зусиллями;
- *спілкування-дружба*: заснований на щирому інтересі до особистості партнера по спілкуванню, ставлення до нього із повагою, відкритості контактів;

- **«загравання»:** заснований на прагненні завоювати хибний, дешевий авторитет у партнера по спілкуванню, сподобатися аудиторії;
- **«залякування»:** наслідок невпевненості особи із більш високим статусом або ж результат невміння організувати спілкування на основі продуктивної спільної діяльності. Таке спілкування жорстко регламентовано, обмежене формально-офіційними рамками;
- **«дистанціювання»:** цей стиль має різні варіації, але сутність його полягає у підкреслюванні відмінностей між партнерами по спілкуванню, і ця різниця пов'язана із службовим, соціальним положенням, віком тощо;
- **«менторство»:** різновид попереднього стилю, коли один із партнерів («бувалий») приймає на себе роль наставника і спілкується з іншим повчально-поблажливим тоном [цит. за 17, с.340].

Таблиця 5.3.

Характеристика стилів спілкування вчителів

Характеристика стилів	Стиль спілкування	
	Авторитарний	Демократичний
Форми передання інформації	Інструктаж, команди, вказівки, накази	Пропозиції, поради, обговорення
Форми впливу	Вимоги, зауваження, осуд, спонукання	Переконання, підтримка, пропозиції, бесіди, заспокоювання, роз'яснення
Форми вираження впливів	Категорична, різка, засуджуюча, роздратована	Спокійна, дружня, схвальна
Широта спілкування	Із обраним колом учнів	Із усіма учнями

Комунікативні прийоми оптимізації педагогічного спілкування.

У педагогічному спілкуванні можуть виявлятися **комунікативні (сміслові) бар'єри** – розбіжності змістів висловленої вимоги, прохання, наказу для партнерів у спілкуванні, що створюють перешкоди для їхнього взаєморозуміння і взаємодії.

Комунікативні (сміслові) бар'єри можуть носити інформаційний і особистісний характер:

1. Бар'єри, пов'язані із *розходженням смислів у змісті вимоги*: дорослий і дитина вкладають різний смисл у одну й ту ж вимогу. Дитина не розуміє вимоги тому, що інакше дивиться на певні факти;
2. Бар'єри, пов'язані із *розходженням смислів через особливості пред'явлення вимог* (іронічна, груба, принизлива форма, занадто часте пред'явлення вимог, відсутність необхідних умов для виконання вимоги тощо) незалежно від їхнього змісту. Дитина не приймає вимоги, тому що вона набуває для неї особливого смислу;
3. Бар'єри щодо *конкретної людини, обумовлені особистісними особливостями*. Дитина не приймає і не виконує вимог конкретної людини через негативне ставлення до неї[29, с.102-103].

Встановленню оптимального педагогічного спілкування у навчально-виховному процесі сприяє використання відповідних комунікативних прийомів.

Комунікативні прийоми профілактики і зняття блокуючих комунікативних афектів (комунікативної загальмованості, незручності, пригніченості, скутості, невпевненості у спілкуванні):

- створення на заняттях атмосфери захищеності при спілкуванні учнів із педагогами;
- заохочення, підтримка за рахунок надання цінності намаганням відповіді, самому факту участі у діалозі;
- схвалення практики звернення учнів за допомогою як до викладача, так і до товаришів;
- заохочення відповідей за власною ініціативою;
- створення сприятливих умов при відповіді учнів із явно вираженою комунікативною загальмованістю;
- не допущення таких дій учнів, які можуть гальмувати творчу активність інших тощо.

Комунікативні прийоми надання комунікативної підтримки:

- своєчасна допомога у доборі адекватної лексики, у правильній побудові висловлювань;
- роз'яснення смислу комунікативних норм у конкретній ситуації спілкування;
- навчання (пряме і косвене) комунікативним прийомам, техніці виступу і спілкування;
- підкреслено позитивна критика (якщо така необхідна) поведінки учня у діалозі із педагогом;
- демонстрація вербальними і невербальними засобами зацікавленої уваги до учнів, підтримка їхнього прагнення до участі у діалозі із викладачем;
- надання можливості зорієнтуватися у ситуації.

Комунікативні прийоми ініціювання зустрічної учбово-пізнавальної активності:

- пряме спонукання до активної взаємодії із викладачем на занятті;
- мотивування перед групою заохочення за виявлену ініціативу;
- критика власних помилок у якості демонстрації еталону ставлення до них;
- «ігрова провокація» [29, с.101].

Практично-семінарське заняття № 5.

Тема: Психологія педагогічної діяльності та професійного спілкування.

Мета: з'ясувати психологічні особливості педагогічної діяльності та професійного спілкування, засвоїти систему понять із теми. Розкрити основні характеристики стилів педагогічної діяльності та спілкування, навчитися використовувати отриману інформацію у навчально-виховному процесі.

Питання для підготовки

1. Загальна характеристика педагогічної діяльності.
2. Функції педагогічної діяльності.
3. Мотивація педагогічної діяльності.
4. Структура педагогічної діяльності.
5. Стили педагогічної діяльності.
6. Співробітництво як спосіб активізації пізнавальної діяльності. Особливості взаємодії педагога з дітьми при організації співробітництва.
7. Специфіка педагогічного спілкування. Види і функції педагогічного спілкування.
8. Стили педагогічного спілкування. Прийоми оптимізації педагогічного спілкування.

Питання для дискусії:

1. Прокоментуйте висловлювання. Про які характеристики педагогічної діяльності йдеться?

Досвід, у всякому разі, бере велику плату за навчання, проте навчає він краще всіх учителів.

Карлейль Томас (XIX ст., Англія)

Вчитель – не соліст, від успіху якого залежить успіх спектаклю.

Л.С.Виготський

2. Чи є різниця між стилем діяльності і стилем поведінки? Аргументуйте свою думку.

3. У чому психологічна причина переваги спільної діяльності порівняно із індивідуальною? Чи завжди вона спостерігається?
4. Що передбачає змінення схеми навчальної взаємодії, якщо замість схеми S – O реалізується S – S?
5. Як співвідносяться педагогічна діяльність і педагогічне спілкування?

Практичні завдання.

1. Проаналізуйте моделі педагогічної взаємодії учителя з учнями [28, с.160] (табл.5.4) і визначте результат кожної із них щодо розвитку учнів, заповнюючи останній рядок таблиці.

Таблиця 5.4.

Моделі педагогічної взаємодії

Критерії аналізу	Моделі педагогічної взаємодії		
	Модель невторчання	Навчально-дисциплінарна модель	Особистісно-орієнтована модель взаємодії
Мета взаємодії	Формальні обмежені контакти, збереження автономності	Надання знань, формування умінь та навичок	Розвиток індивідуальності дитини
Лозунг взаємодії	«Сам впорається»	«Думай і роби як я»	«Ми разом»
Способи спілкування	Холодне спостереження, уникнення, неприйняття, роздратування	Вимоги, погрози, покарання, заборони, повчання	Розуміння і прийняття особистості дитини
Тактика	Мирне співіснування	Диктат або опікування	Співробітництво
Особистісна позиція вчителя	Не брати на себе відповідальність	Задоволення вимог контролюючої інстанції	Виходити із інтересів дитини і перспектив її подальшого розвитку
Результат взаємодії	?	?	?

2. Проаналізуйте ефективність психолого-педагогічних методів впливу учителя на учнів, що представлені в уривку із книги В.Крапівіна «Журавлення і блискавки».

– Сухоруков! Ти перестанеш знущатися наді мною чи ні? – голосно вимовила Маргарита Василівна.

– А що я зробив?

Маргарита Василівна терпіти не могла Граблю. Він був прогульник, двієчник і злісний порушник дисципліни. Він за всіма показниками тягнув п'ятий «А» у відстаючі. Маргарита Василівна не раз відверто заявляла, що місце Сухорукова не тут, а у колонії. Вона виражала сподівання, що, в решті решт, туди він і потрапить. Крім того, вона терпіти не могла слів «що я зробив», навіть якщо їх вимовляли цілком благополучні учні. А вже якщо цей Сухоруков ...

Маргарита Василівна відразу налилася помідорним соком і закричала:

– «Шо» ти зробив? Зриваєш урок, ось «шо»! Марш із класу!

Граблі було не звикати. Він став повільно вибиратися із-за парти.

– Ворушися, не тягни час! Нам займатися потрібно!.. А ти куди, Телегін?

– Ми ж разом розмовляли, – сказав Дімка. – Значить, я теж...

Він був маленький, вертлявий і причепливий, але справедливий. І доволі хоробрий.

– Сядь зараз же!

– Але якщо ми разом ...

– Сядь, кажу! Знайшов собі приятеля! Його давно спецшкола для важковиховуваних чекає!

– Вже ж як чекає! Прямо плачуть там без мене, – сказав Грабля, виходячи.

(цит. за: Молодцова Н.Г. Практикум по педагогической психологии.- СПб.: Питер, 2007. – 208с.:ил.- С. 165 - 167).

Переформулюйте всі висловлювання критичного характеру Маргарити Василівни у «Я - висловлювання». Проаналізуйте міру впливовості на учнів нових і попередніх висловлювань педагога.

«Я- висловлювання» складаються із 4-х частин:

Перша – містить об’єктивний опис незадовільної поведінки, що має місце тут і зараз : «Коли ти шепочешся із Дімою під час пояснення...». Друга – називає почуття учителя у цей момент: «Я відчуваю сильне роздратування...». Третя – описує ефект від незадовільної поведінки: «... тому що я втрачаю думку...». Четверта – містить прохання: « ... будь ласка, припини».

3. Проаналізуйте уривок із книги В.Крапівіна «Журавлення і блискавки». Який стиль спілкування домінує у педагога Маргарити Василівни? Оцініть характер його впливу на психологічний клімат у класі.

За вікнами наливався тьмяним світлом жовтневий ранок, але у класі ще горіли лампи. Журка стояв біля дошки і розповідав про негритянські заворушення у Алабамі. Він говорив про пожежі і стрілянину, проте слухали не всі. Хтось дрімав, тому що недоспав, поспішаючи на політінформацію. Хтось, потайки, щоб не помітила Маргарита Василівна, готував англійську. То й нехай, вони хоча б не заважали. А Толька Бердишев, здригаючи пухлими щічками, стріляв пшоном із скляної трубки. І як навмисне, по тих, хто слухав.

– Кінчав би ти, Бердишев, – сказав нарешті Журка.

Той швидко прибрав трубку. А Маргарита Василівна, яка сиділа за першою партою, озирнулася:

– У чому справа, Бердишев?

– Ні в чому, – сказав Толька і захлопав білими віями.

– Журавін, у чому справа?

Журка зніяковів. Вийшло, що він наябедничав. Але Іринка безстрашно сказала зі своєї парти:

– Він крупною плюється, дубина така. Сам не слухає й іншим не дає...

– А що тут слухати? Це по телику тищу разів говорили.

– Та ти по телику тільки мультики і хокей дивишся, – сказав Сашка Лавенков і заховав у парту підручник з англійської.

– Ні, ще передачу «Для вас, малята», – вставив Горька.

– А ну, припиніть, – вимовила Маргарита Василівна. – Жура він, продовжуй.

Він, до речі, дуже цікаво розповідає, – додала вона і непомітно позіхнула.

(цит. за: Молодцова Н.Г. Практикум по педагогической психологии.- СПб.: Питер, 2007. – 208с.:ил.- С. 175).

4. Визначте характер педагогічних впливів: у наступних ситуаціях виберіть найбільш прийнятне для вас рішення. Оцініть, якій групі впливів ви надаєте перевагу: репресивним, пасивним чи конструктивним.

Аргументуйте свою відповідь.

Ситуація 1. Учень успішно відповів біля дошки, отримав найвищу оцінку, проте потім учитель помітив у нього шпаргалку. Як вчинити учителю?

Варіанти рішень:

1. Забрати шпаргалку і виправити оцінку.
2. Зробити вигляд, що не помітив шпаргалку.
3. Насварити, проте оцінку не змінювати.
4. Похвалити за добре підготовлену шпаргалку.
5. Сказати, що ця оцінка не буде враховуватися при підведенні підсумків чверті (півріччя, року), що її потрібно підтвердити.
6. Пожалкувати про те, що не помітили шпаргалки, проте оцінку не змінювати.
7. Висловити жаль щодо того, що учень не зміг самостійно, без допомоги шпаргалки так же добре відповісти.

Ситуація 2. N замучив учителя питаннями. Він ставить каверзні запитання, намагаючись підловити учителя на невмінні відповіді на них, на недостатності знань, ерудиції. На чергове питання учитель не може відразу відповісти. Як вчинити учителю?

Варіанти рішень:

1. Не відповідати на питання N.
2. Запропонувати відповіді на питання наступного заняття.
3. Визнати відсутність миттєвої відповіді на питання, пообіцяти подумати над запитанням.

4. Запропонувати всьому класу відповісти на дане запитання і пообіцяти спитати про рішення проблеми наступного разу.
5. Відчитати N за питання не за темою, не за змістом і не відповідати на нього.
6. Жартома уникнути відповіді, по можливості наступного разу до нього повернутися.
7. Похвалити N за хороше питання і пообіцяти обговорити його за наявності вільного часу.

Ситуація 3. Учитель опитує учнів за пройденим матеріалом у 7-му класі. Коли він звертається із запитанням до однієї із учениць, то у відповідь отримує відмову у досить різкій формі: «Що ви від мене хочете?! Я не буду відповідати!». Поведінка для даної учениці не властива. Якою має бути реакція вчителя?

Варіанти рішень:

1. З'ясувати причину такої поведінки учениці.
2. Зазначити некоректність ставлення учениці до вчителя, попросити підійти після уроку для пояснення.
3. Проігнорувати слова учениці і звернутися із тим же питанням до іншого.
4. Поставити незадовільно.
5. Не акцентувати увагу класу на даній ситуації, після уроку спробувати з'ясувати у учениці, що завадило їй відповісти на запитання.
6. Спокійно пожартувати: «Оленька! До чого тут емоції? Я не очікував (вала), що моє невинне запитання тебе особисто зачепить».
7. Запропонувати письмово відповісти на дане питання.

Ситуація 4. Учитель оголошує тему уроку у 10-му класі і збирається зафіксувати її на дошці, проте, виявляється, що крейда не пише. При більш уважному розгляданні виявляється, що замість крейди у нього у руках пофарбований дерев'яний брусок. Як вчинити учителю?

Варіанти рішень:

1. Обуритися і відмовитися записувати на дошці тему уроку, необхідні пояснення диктувати усно.

2. Почати з'ясовувати, хто це зробив, щоб покарати винного.
3. Посміятися дотепному жарту і запропонувати кому-небудь принести нормальну крейду.
4. Змінити передбачену попередню форму проведення уроку, виключивши пояснення на дошці, і запропонувати через деякий час комусь із учнів відповісти письмово на дошці.
5. Дати перевірочну контрольну роботу.
6. Не акцентувати увагу на ситуації і запропонувати принести інший шматок крейди.

(Молодцова Н.Г. Практикум по педагогической психологии.- СПб.: Питер, 2007. – 208с.:ил.- С. 163 - 165).

Завдання для самостійної роботи:

1. Складіть зведений термінологічний словник до теми.
2. Ознайомтеся із розділом «Педагогічне спілкування» монографії Реана А.О. та Коломінського Я.Л. (А.А. Реан, Я.Л. Коломинський Я.Л. Социальная педагогическая психология – СПб.: Питер Ком, 1999. – 416с. (Серия «Мастера психологии»). – С. 265 -320). Законспектуйте основні положення.
3. Законспектуйте:
 - Добрович А.Б. Прямые методы угашения конфликта// Педагогическая психология: Хрестоматия/ Сост. В.Н.Карандашев, Н.В.Носова, О.Н.Щепелина. – СПб.: Питер, 2006. – 412с.: ил.- (Серия «Хрестоматия»). – С.225 – 227
 - Добрович А.Б. Косвенные методы угашения конфликта (психокоррекция общения) // Педагогическая психология: Хрестоматия/ Сост. В.Н.Карандашев, Н.В.Носова, О.Н.Щепелина. – СПб.: Питер, 2006. – 412с.: ил.- (Серия «Хрестоматия»). – С.227- 232
 - Славина Л.С. Возникновение «смыслового барьера» и способы его преодоления // Педагогическая психология: Хрестоматия/ Сост. В.Н.Карандашев, Н.В.Носова, О.Н.Щепелина. – СПб.: Питер, 2006. – 412с.: ил.- (Серия «Хрестоматия»). – С.232-241

- Бернс Р. Школьная организация и стиль преподавания // Педагогическая психология: Хрестоматия/ Сост. В.Н.Карандашев, Н.В.Носова, О.Н.Щепелина. – СПб.: Питер, 2006. – 412с.: ил.- (Серия «Хрестоматия»). – С.350-364
 - Карандашев В.Н. Стиль педагогического общения// Педагогическая психология: Хрестоматия/ Сост. В.Н.Карандашев, Н.В.Носова, О.Н.Щепелина. – СПб.: Питер, 2006. – 412с.: ил.- (Серия «Хрестоматия»). – С.369-390
4. Визначте модель педагогічного спілкування у себе (або когось із друзів, у вчителя), користуючись методикою І.М.Юсупова (додаток 4). Прокоментуйте результати.

Індивідуальна робота студентів:

1. Підготуйте реферат на одну із тем:
 - Вплив стилю педагогічного спілкування на ефективність учбової діяльності школярів.
 - Вплив стилю педагогічного спілкування на ефективність міжособистісних стосунків школярів.
2. Складіть підбірку методик, за допомогою яких можна виявити провідні мотиви діяльності сучасного педагога.
3. Ознайомтеся із дослідженнями ролі очікувань учителя у педагогічній діяльності Р.Бернса: Бернс Р. Ожидания учителя// Педагогическая психология: Хрестоматия/ Сост. В.Н.Карандашев, Н.В.Носова, О.Н.Щепелина. – СПб.: Питер, 2006. – 412с.: ил.- (Серия «Хрестоматия»). – С.292-318. Проаналізуйте феномен «ефекту Пігмаліону» та його вплив на ефективність педагогічної діяльності.
4. Виконайте анотацію наукової праці:

Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки. // Избр. психол. труды. Т.2. – М., 1980.

Література основна: 8; 14; 17; 23; 29; 32; 38

Література додаткова: 2; 16; 28; 33; 39; 41

VI. Психологія особистості вчителя.

6.1. Загальна характеристика особистості учителя.

Педагогічна психологія традиційно включає розділ «Психологія вчителя», де підкреслюється важливість соціальної ролі вчителя, розглядаються його функції, здібності, уміння, аналізуються соціальні вимоги і сформовані у суспільстві соціальні очікування щодо учителя.

Професійна діяльність педагога передбачає здійснення педагогічної діяльності, педагогічного спілкування і самореалізацію особистості учителя. Особистість учителя, таким чином, є стрижневим фактором праці учителя, що визначає його професійну позицію у педагогічній діяльності і педагогічному спілкуванні (А.К.Маркова).

У кожному із аспектів педагогічної діяльності *А.К.Маркова* виділяє такі складові:

- професійні (об'єктивно необхідні) психологічні і педагогічні знання;
- професійні (об'єктивно необхідні) педагогічні уміння;
- професійні психологічні позиції, установки учителя, що вимагає від нього професія;
- особистісні властивості, що забезпечують оволодіння учителем професійними знаннями і уміннями [цит. за 32, с.366].

Ці ознаки є як психологічними передумовами (без них складно почати працювати вчителем), так і новоутвореннями (вони самі розвиваються і збагачуються у процесі роботи) діяльності учителя. Таким чином, як зазначає А.К.Маркова, *знання і уміння* – це *об'єктивні характеристики* праці учителя, а *позиції і особистісні особливості* – *суб'єктивні характеристики* учителя, необхідні для його відповідності вимогам професії.

Педагогічна діяльність ставить високі вимоги до особистості її суб'єкта – вчителя. Зокрема, М.В.Савчин називає такі *характеристики особистості вчителя*, який здатний до ефективної взаємодії у навчально-виховному процесі:

- бачить у кожному учневі не об'єкт педагогічного впливу, а самостійну особистість, яка постійно розвивається, має право на самоутвердження, самовираження і самореалізацію;
- уміє жити в реальному світі, об'єктивно сприймати факти, долати власні психологічні захисти;
- орієнтується на сутнісні аспекти педагогічної ситуації, її психологічні основи, здатний передбачати прямі й опосередковані наслідки своїх рішень і вчинків, вбачати у розрізненних подіях цілісний смисл;
- долає деструктивний вплив зовнішніх (організаційних, бюрократичних, формальних) чинників на розвиток власної особистості і стосунки з учнями;
- особисто відповідає за педагогічні ситуації, що виникають, усвідомлює необхідність знати, що відбувається з дитиною, намагається їй допомогти;
- уміє дозувати міру втручання в особисте життя учня, розрізняє проблеми, які має розв'язувати дитина і які потребують його допомоги;
- може дозувати свою активність, оптимально розподіляючи увагу між усіма дітьми;
- здатний змінюватися і змінювати середовище;
- дбає про свій особистісний потенціал (фізичне і психічне здоров'я, моральний і духовний розвиток) [38, с.352].

Узагальнена **професіограма** вчителя, як зазначає М.В.Савчин, містить такі блоки якостей:

- **педагогічна спрямованість** особистості (любов до дітей, психологічна готовність до вчительської праці, психологічно-педагогічна культура тощо);
- **особливості пізнавальної сфери** педагога (педагогічна і психологічна спостережливість, здатність довільно концентрувати і розподіляти увагу; творча спрямованість уяви; логічність мислення, здатність переконувати, чуття нового, гнучкість розуму; культура мовлення, багатство словникового запасу тощо);
- педагогічний **вияв емоційно-вольової сфери**, виразність і прозорість почуттів, «сердечність розуму» (здатність свідомо керувати емоціями,

регулювати свої дії, поведінку, володіти собою; терплячість, самостійність, рішучість, вимогливість, організованість і дисциплінованість);

- **характерологічні і типологічні особливості** педагога (сила, врівноваженість і рухливість нервово-психічних процесів; комунікативність; педагогічний оптимізм, гуманність; об'єктивність в оцінюванні учнів і самооцінюванні; схильність до громадської діяльності);
- **протипоказання до педагогічної роботи** (дисгармонійна Я-концепція, виражена неврівноваженість, піддатливість гнітючим настроям, підвищена дратівливість; дефекти мови, органів слуху і зору; серцево-судинні захворювання; акцентуації характеру, неврози, психози тощо) [38, с.361].

Особистісні якості педагога по-різному виявляються у педагогічній діяльності та педагогічному спілкуванні. Особистість педагога розглядається в соціально-психологічному і професійно-педагогічному аспектах:

- **соціально-психологічними характеристиками** педагога є цілеспрямованість, науковий світогляд, громадянська позиція, патріотизм, любов і повага до дітей, педагогічний такт, товарицькість, адекватна самооцінка, самовладання;
- **професійно-педагогічними характеристиками** педагога є рівень фахово-теоретичної, методичної та практичної підготовки.

Педагог має характеризуватися освіченістю, відданістю вихованню дітей, обізнаністю з особливостями та проявами у житті дитячої психології. На користь справи працюють його енергійність, доброта, почуття гумору, вимогливість, однак недопустимі злопам'ятність, вимогливість, прискіпливість тощо. Вчителю-професіоналу повинні бути притаманні такі риси: цілеспрямованість, наполегливість, працьовитість, скромність, спостережливість, дотепність, артистичність натури, здатність до емпатії (розуміння психічного стану учнів, співпереживання), потреба в соціальній взаємодії, висока загальна культура, педагогічна майстерність тощо. Не менш важливі педагогічні ерудиція, мислення, інтуїція, імпровізація, спостережливість, оптимізм, педагогічна спритність, передбачення і рефлексія.

Загалом педагог має бути достатньо розвиненою зрілою особистістю, повноцінним Я. Тільки такий учитель зможе успішно брати участь у розв'язанні складних духовних, моральних, соціальних і психологічних проблем особистості учня [38, с.352].

Властивості особистості педагога. Особистість учителя у навчально-виховному процесі відіграє провідну роль.

Ще на початку ХХст. П.Ф.Каптерев виділив об'єктивні і суб'єктивні фактори, необхідні для педагогічної діяльності, намітив їхню ієрархію (табл.. 6.1) [цит. за 29, с.84].

Таблиця 6.1.

Властивості особистості педагога (за П.Ф.Каптеревим)

Спеціальні властивості		Особистісні морально-вольові властивості
Властивості об'єктивного характеру	Властивості суб'єктивного характеру	
<p>Визначаються:</p> <ul style="list-style-type: none"> • у мірі знання учителем предмету, що викладається; • у ступені наукової підготовки за даною спеціальністю, за спорідненими предметами, у широкій освіті; • у знайомстві із методологією предмету, загальними дидактичними принципами; • у знанні властивостей дитини, із якою учителю доводиться мати справу 	<p>Визначаються:</p> <ul style="list-style-type: none"> • у викладацькому мистецтві; • в особистісному педагогічному таланті і творчості 	<ul style="list-style-type: none"> • неупередженість (обективність); • уважність; • чуйність (особливо щодо слабких учнів); • сумлінність; • стійкість; • витримка; • самокритичність; • щира любов до дітей

За визнанням І.О.Зимньої у сучасній педагогічній психології у дослідженнях Н.В.Кузьміної та її школи, А.К.Маркової, С.В.Кондратьєвої,

В.А.Кан-Каліка, Л.М.Мітіної та інших проблема суб'єктних властивостей педагога, що обумовлюють ефективність (продуктивність) педагогічної діяльності, стала предметом спеціального теоретичного і експериментального вивчення. Це дозволяє визначити загальну структуру суб'єктних властивостей педагога.

Згідно із думкою *Н.В.Кузьміної*, *структура суб'єктивних факторів* включає:

- тип спрямованості;
- рівень здібностей;
- компетентність, до якої входять:
 - спеціально-педагогічна компетентність;
 - методична компетентність;
 - соціально- психологічна компетентність;
 - диференційно-психологічна компетентність;
 - аутопсихологічна компетентність, що базується на понятті соціального інтелекту і співвідноситься із поняттям самосвідомості, самопізнання і саморозвитку [цит. за 14, с.181-182].

А.К.Маркова визначає у структурі суб'єктних властивостей *два блоки характеристик*:

- *об'єктивні характеристики*: професійні знання, професійні уміння, психологічні і педагогічні знання;
- *суб'єктивні характеристики*: психологічні позиції, мотивація, «Я-концепція», установки, особистісні властивості [цит. за 29, с.85].

Вагому роль в особистісній характеристиці учителя відіграє *професійна педагогічна самосвідомість* до структури якої, за А.К.Марковою, входять:

- усвідомлення вчителем норм, правил, моделі педагогічної професії;
- формування професійного кредо, концепції учительської праці;
- співвіднесення себе із певним професійним еталоном, ідентифікація;
- оцінка себе іншими, професійно референтними людьми;
- самооцінка, в якій виділяються

- когнітивний аспект, усвідомлення себе, своєї діяльності;

- емоційний аспект;

- позитивна Я-концепція [цит. за 14, с.203-204].

Обґрунтована оптимістична, гармонійна професійна самосвідомість зумовлює задоволення професійною діяльністю, конструктивне вирішення професійних проблем, унеможлиблює хронічні міжособистісні суперечності та конфлікти.

У педагогічній психології традиційно виділяються два основних аспекти дослідження особистості учителя: педагогічна спрямованість і педагогічні здібності.

Педагогічна спрямованість. Однією із основних професійно значущих властивостей особистості педагога є особистісна спрямованість. Особистісна спрямованість є одним із важливих, суб'єктивних факторів досягнення вершини у професійно-педагогічній діяльності (Н.В.Кузьміна). У загальнопсихологічному розумінні **спрямованість особистості** визначається як сукупність стійких мотивів, що орієнтують діяльність особистості і є відносно незалежними від ситуації. Особистісна спрямованість характеризується **інтересами, нахилами, переконаннями, ідеалами, в яких виражається світогляд людини**. Розширюючи це визначення щодо педагогічної діяльності, Н.В.Кузьміна включає до нього ще

- інтерес до самих учнів,
- зацікавленість у творчості,
- інтерес до педагогічної професії,
- схильність займатися педагогічною діяльністю,
- усвідомлення своїх здібностей. [цит. за 14, с.202].

М.В.Савчин **педагогічну (професійну) спрямованість** особистості вчителя визначає як інтерес до педагогічної діяльності, здатність нею займатися на фоні позитивного емоційного ставлення [38, с.355-356]. Педагогічна спрямованість у діяльності вчителя визначає його поведінку, ставлення до професії, до своєї праці, ставлення до дитини (спрямованість на прийняття особистості дитини).

Вибір головних стратегій діяльності обумовлює, на думку Н.В.Кузьміної, три *типи спрямованості*:

- *істинно педагогічну*, що єдина сприяє досягненню високих результатів у педагогічній діяльності і полягає у стійкій мотивації на формування особистості учнів засобами певного навчального предмету, на переструктурування предмету із метою формування вихідної потреби учнів у знаннях, носієм яких є педагог. Основним мотивом даного типу спрямованості є інтерес до змісту педагогічної діяльності;
- *формально педагогічну*, що виявляється у відсутності адекватної мотивації взаємодії із учнями, відсутності переживань за результати своєї діяльності, ігноруванні вікових та індивідуальних особливостей школярів. Учитель формально виконує свою професійну роль;
- *хибно педагогічну*, що характеризується відсутністю потреби у міжособистісних контактах із школярами, байдужим ставленням до учнів, незацікавленістю у результатах їхнього навчання, виховання і розвитку. Педагог не займає професійну позицію у своїй діяльності, його основні інтереси знаходяться поза сферою педагогічної діяльності [цит. за 29, с.85].

Професійна педагогічна спрямованість – суттєва ознака та передумова справжнього авторитету вчителя, один із найважливіших суб'єктивних факторів досягнення успіхів у професійно-педагогічній діяльності. Спрямованість особистості педагога зумовлює результат і активність у професійній діяльності. Основним мотивом адекватної педагогічної спрямованості є інтерес до змісту педагогічної діяльності, усвідомлення свого покликання, відчуття потреби в обраній діяльності [38, с.355-356].

6.2. Педагогічні здібності та уміння вчителя.

Педагогічні здібності – індивідуально-психологічні особливості особистості, що виражають її готовність до оволодіння педагогічною діяльністю і її успішного виконання [29, с.91].

У педагогічній психології активно використовується **класифікація педагогічних здібностей Ф.П.Гоноболіна**, який виділив такі види:

- **дидактичні здібності**, що дозволяють учителю успішно здійснювати відбір змісту і методів навчання учнів, доступно викладати навчальний матеріал, викликаючи пізнавальну активність у самих учнів;
- **експресивні здібності**, що дозволяють учителю знайти найкращу емоційно-виразну форму викладення програмного матеріалу;
- **перцептивні здібності**, що виражаються у психологічній спостережливості педагога щодо учнів, проникненні до їхнього внутрішнього світу, у глибокому розумінні вікових та індивідуальних особливостей вихованців;
- **організаційні здібності**, що забезпечують дисципліну і порядок у класі, продумане використання кожної хвилини на уроці, створення дружнього і згуртованого колективу школярів;
- **сугестивні, або авторитарні**, здібності – здібності до навіювання, сильного емоційно-вольового впливу учителя на учнів і уміння на цій підставі завоювати авторитет;
- **академічні здібності**, пов'язані із засвоєнням знань, умінь, навичок у відповідній галузі науки [цит. за 39, с.30].

До спеціальних педагогічних здібностей традиційно належать також педагогічний такт, здібності до виховання дітей і педагогічного спілкування.

В узагальненому вигляді педагогічні здібності представлені **В.А.Крутецьким** [22], який надав їм відповідні означення:

- **дидактичні здібності** – здібність передавати учням навчальний матеріал, роблячи його доступним для дітей. Надавати матеріал або проблему ясно, зрозуміло, викликати інтерес до предмету, пробуджувати в учнів активну самостійну думку;
- **академічні здібності** – здібність до відповідної галузі наук (до математики, фізики, біології, літератури тощо);
- **перцептивні здібності** – психологічна спостережливість, пов'язана із розумінням особистості учня і його психічних станів;

- **мовленнєві здібності** – здібність ясно і чітко виражати свої думки, почуття за допомогою мовлення, а також міміки і пантоміміки;
- **організаторські здібності** – здібність організувати навчальний колектив, згуртувати його при розв’язанні важливих задач; здатність правильно організувати власну роботу;
- **авторитарні здібності** – здібність безпосереднього емоційно-вольового впливу на учнів і уміння на цій основі добиватися у них авторитету;
- **комунікативні здібності** – здібність до спілкування із дітьми, уміння знайти правильний підхід до учнів, налагодити із ними педагогічно доцільні стосунки, наявність педагогічного такту;
- **прогностичні здібності (педагогічна уява)** – здібність, що виражається у передбаченні наслідків своїх дій, у виховному проектуванні особистості учня;
- **здібність до розподілу уваги** одночасно між кількома видами діяльності, що має велике значення для роботи учителя [цит. за 29, с.91-92].

Н.В.Кузьміна, А.К.Маркова дещо інакше підходять до класифікації педагогічних здібностей, поділяючи їх на **дві підструктури**:

1. **Перцептивно-рефлексивні здібності**, що включають «три види чутливості»:
 - **відчуття об’єкту**, пов’язано із емпатією і оцінкою спів падіння потреб учнів із вимогами;
 - **відчуття міри або такту**;
 - **відчуття приналежності**;
2. **Проективні педагогічні здібності**, що співвідносяться із чутливістю до створення нових, продуктивних способів навчання:
 - **гностичні здібності** проявляються у швидкому і творчому оволодінні методиками навчання учнів, у винайденні способів навчання; вони забезпечують накопичення інформації учителя про своїх учнів, про себе;

- **проективні здібності** проявляються у здатності уявити кінцевий результат виховного навчання;
- **конструктивні здібності** проявляються у створенні творчої робочої атмосфери спільної діяльності, чутливості до побудови уроку, що найбільш відповідає заданій меті розвитку і саморозвитку учнів;
- **комунікативні здібності** проявляються в установленні контакту, педагогічно доцільних стосунків; забезпечуються здатністю до ідентифікації, чутливістю до індивідуальних особливостей учнів, розвиненою інтуїцією, сугестивними властивостями, мовленнєвою культурою;
- організаторські здібності проявляються у вибірковій чутливості до способів організації учнів у групі по засвоєнню навчального матеріалу, самоорганізації учнів, у самоорганізації власної діяльності педагога [цит. за 29, с.92-93].

Педагогічні уміння у діяльності вчителя.

Педагогічна діяльність реалізується завдяки здійсненню професійно орієнтованих дій (умінь).

За визначенням І.О.Зимньої **педагогічні уміння** – це сукупність різноманітних дій учителя, які перш за все співвідносяться із функціями педагогічної діяльності, значною мірою виявляють індивідуально-психологічні особливості учителя (викладача) і свідчать про його предметно-професійну компетенцію[14, с.356].

Говорячи про уміння учителя в цілому, А.І.Щербаков, А.В.Мудрик та інші науковці вважають, що у власне дидактичному плані вони зводяться до таких:

- уміння переносити відомі учителю знання, варіанти рішення, прийоми навчання і виховання в умови нової педагогічної ситуації;
- уміння знаходити для кожної педагогічної ситуації нове рішення;
- уміння створювати нові елементи педагогічних знань та ідей і конструювати нові приклади розв'язання конкретної педагогічної ситуації[цит. за 14, с.356].

Однак, найбільш повно уміння вчителя проаналізовані *А.К.Марковою*, яка виділяла *дев'ять груп педагогічних умінь*:

1. Уміння побачити в педагогічній ситуації проблему і переформулювати її в педагогічну (навчальну, виховну, розвивальну) задачу; уміння при ставленні педагогічної задачі орієнтуватися на учня як на активного партнера у навчально-виховному процесі, що має власні мотиви і цілі; вивчати і перетворювати педагогічну ситуацію; приймати оптимальне педагогічне рішення в умовах невизначеності; уміння змоделювати ситуацію педагогічної взаємодії, проаналізувати чинники розв'язання педагогічної задачі, передбачити очікувані результати тощо;
2. *Підгрупа «чого навчати»*: уміння працювати зі змістом навчального матеріалу (знання концепцій і технологій навчання), виокремлювати головні ідеї навчального предмету, оновлювати його зміст; інтерпретувати інформацію з різних джерел; формувати у школярів навчальні і спеціальні уміння і навички; встановлювати міжпредметні зв'язки тощо; *підгрупа «кого навчати»*: уміння вивчати в учнів стан окремих психічних функцій (пам'яті, мислення, уваги, мовлення та ін.), цілісних характеристик видів діяльності (навчальної, трудової, образотворчої, спортивної), навченості і вихованості школярів, їхні навчальні можливості, розрізняти успішність і особистісні якості учнів; виявляти не тільки наявний рівень, але й зону найближчого розвитку учнів, умови переходу з одного рівня розвитку на інший, передбачати потенційні і враховувати типові труднощі; виходити з мотивації учнів у плануванні й організації освітнього процесу; проектувати і формувати у школярів відсутні у них рівні діяльності; розширювати поле самоорганізації учнів; працювати зі слабкими і з обдарованими дітьми, створюючи для них індивідуальні програми; *підгрупа «як навчати»*: добирати і застосовувати прийоми і форми навчання, виховання та розвитку, враховувати затрати сил і часу; порівнювати й узагальнювати педагогічні ситуації, їх поєднання, застосовувати диференційований та індивідуальний підходи до школярів, організовувати їх самостійну навчальну діяльність тощо;

3. Уміння використовувати психолого-педагогічні знання, передовий педагогічний досвід; хронометрувати, фіксувати, реєструвати процес і результати своєї праці; співвідносити труднощі учнів з недоліками у своїй роботі; бачити сильні і слабкі сторони своєї праці, оцінювати власний індивідуальний стиль, аналізувати й узагальнювати досвід, співвідносити його з досвідом інших учителів; складати плани розвитку своєї педагогічної діяльності та ін.;
4. Уміння діяти в різноманітних комунікативних ситуаціях, створювати умови, які б сприяли збереженню психологічного здоров'я і реалізації внутрішніх резервів партнера по спілкуванню, добирати адекватні вербальні та невербальні засоби спілкування; попереджувати конфлікти і конструктивно розв'язувати їх; підтримувати і керувати міжособистісними стосунками тощо;
5. Уміння використовувати прийоми з метою досягнення високих рівнів спілкування. Воно розкривається у здатності зрозуміти позицію іншого, виявити інтерес до нього; збагнути внутрішній стан людини за зовнішніми ознаками, поведінкою; володінні засобами невербального спілкування (міміка, жести); вмінні ставити себе на місце учня («децентрація» вчителя); створенні атмосфери довіри, терпимості до іншої людини; наданні переваги організуючим впливам порівняно з оцінювальними, дисциплінуючими; використанні демократичного стилю керівництва; володінні різними ролями як засобом попередження конфліктів у спілкуванні; готовності подякувати учневі, за необхідності вибачитися перед ним; однаковому ставленні до всіх дітей; відмові від стереотипу «учитель завжди має рацію»; ставленні з гумором до окремих аспектів педагогічної ситуації; вмінні слухати і чути учня, не перериваючи його мовлення і навчальних дій; впливати на учня опосередковано, через створення умов для появи в нього бажаної якості; не боятися зворотного зв'язку з учнями тощо;
6. Уміння займати стійку професійну позицію педагога, який розуміє значущість своєї професії, здатний протистояти труднощам; реалізовувати і розвивати свої педагогічні здібності; керувати своїми емоційними станами,

- надавати їм конструктивного характеру; сприймати можливості своїх учнів і тим самим сприяти зміцненню своєї позитивної Я-концепції; опановувати еталони праці (педагогічна майстерність); здійснювати творчий пошук;
7. Уміння усвідомлювати перспективу свого професійного розвитку, визначати особливості власного індивідуального стилю, використовуючи позитивне зі своїх природних даних; зміцнювати власні сильні сторони, нейтралізувати слабкі, використовувати компенсаторні ланки здібностей; бути відкритим для пошуку нового, переходити від рівня майстерності до творчого, новаторського рівня тощо;
 8. Уміння визначати характеристики знань учнів на початку і наприкінці навчального року; установлювати рівень оволодіння діяльністю, уміннями та навичками, видами самоконтролю і самооцінки в навчальній діяльності; виявляти окремі показники навченості (активність, орієнтування, обсяг допомоги, необхідної певному учневі для поступу у розв'язуванні завдання), визначати причини відставання; поетапно відпрацьовувати усі компоненти навченості; стимулювати готовність до самонавчання і безперервної освіти;
 9. Уміння оцінювати стан вихованості і виховуваності школярів; бачити особистість учня у взаємозв'язку того, що він говорить, думає, за що переживає і як поводить; створювати умови для стимуляції слаборозвинених рис особистості окремих учнів (наприклад, стимулювати активність в одного учня, зниження тривожності – у іншого, прагнення до лідерства – у третього тощо) [цит. за 14, с.356-360].

Кожна група педагогічних умінь співвідноситься з певними сторонами праці вчителя: діяльністю, спілкуванням, особистістю, а також навченістю, вихованістю і розвиненістю його учнів. Так, перші три групи умінь визначаються А.К.Марковою як психолого-педагогічні, що співвідносяться із педагогічною діяльністю і центральним у них є уміння учителя працювати у змінних педагогічних ситуаціях, враховуючи індивідуально-психологічні особливості і розвиваючи учнів у процесі розв'язання ними навчальних задач. Четверта і п'ята групи педагогічних умінь співвідносяться автором із умінням створювати атмосферу психологічної безпеки для іншої людини і одночасно створювати

умови для самореалізації її особистості. Шоста і сьома групи педагогічних умінь, за А.К.Марковою, співвідносяться із тими діями, що необхідні для самореалізації, самовираження і розвитку особистості самого вчителя. Восьма й дев'ята групи характеризують уміння оцінювати, прогнозувати, стимулювати особистісний розвиток учнів, діагностувати рівень їхньої навченості [цит. за 14, с.361].

6.3. Професійна компетентність вчителя.

За визначенням *А.К.Маркової, професійно компетентною* є така праця вчителя, у якій на досить високому рівні здійснюється педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, реалізується особистість учителя і досягнуто хороших результатів у навченості і вихованості школярів (ці сторони складають п'ять блоків професійної компетентності). При цьому компетентність учителя визначається також співвідношенням у його реальній праці того, які його професійні знання і уміння, з однієї сторони, і професійні позиції, психологічні властивості – з іншої (табл.. 6.2) [цит. за 32, с.366].

Таблиця 6.2.

Професійна компетентність учителя

Сторони праці учителя		Психологічний модуль для кожної сторони праці			
		Об'єктивно необхідні для праці учителя		Психологічні характеристики праці учителя	
		Професійні знання	Професійні педагогічні уміння	Професійні позиції	Професійні психологічні особливості (якості)
Процес праці	Пед. діяльність				
	Пед. спілкування учителя				
	Особистість учителя				
Результат праці	Навченість школярів				
	Вихованість школярів				

Професійні знання учителя – це відомості педагогіки і психології щодо сутності праці учителя, особливостей педагогічної діяльності і педагогічного спілкування, особистості учителя, щодо психічного розвитку учнів, їхніх вікових особливостей тощо.

Педагогічні уміння – це педагогічні дії (впливи) учителя, що утворюють «техніки» професійної діяльності. Педагогічні уміння, за А.К.Марковою, співвідносяться із різними позиціями учителя.

Професійні педагогічні позиції – це стійкі системи ставлень учителя (до учня, до себе, до колег), що визначають його поведінку. Професійна позиція виражає також професійну самооцінку, рівень професійних домагань учителя, його ставлення до того місця у системі суспільних стосунків у школі, яке він займає, і того, на яке він претендує. Професійна позиція тісно пов'язана із мотивацією учителя, із усвідомленням смислу власної праці. А.К.Маркова розрізняє загальну професійну позицію учителя (прагнення бути і залишатися учителем) і конкретні професійні позиції, що залежать від виду педагогічної діяльності: позиції вчителя як суб'єкта інформації, предметника, методиста, дослідника, організатора діяльності учнів. У процесі спілкування учитель виступає із позиції його організатора, партнера і фасилітатора (полегшувача) спілкування з учнями. **Психологічні особливості (властивості)** стосуються як пізнавальної сфери учителя (його педагогічного мислення, спостережливості, рефлексії і само оцінювання), так і мотиваційної сфери (ціле покладання, мотиваційна спрямованість особистості тощо)[цит. за 32, с.367-368].

Педагогічна майстерність вчителя.

Учитель може здійснювати свою професійну діяльність на різних рівнях майстерності. **Педагогічна майстерність** виявляється у оволодінні вчителем кращими зразками, еталонами, рівнями діяльності, педагогічного спілкування та професійної поведінки. Майстерність позначається на результатах навченості, вихованості і розвитку школярів.

Вчителі з високим рівнем педагогічної майстерності глибоко володіють предметом та методикою його викладання, мають широкий науковий і культурний кругозір, знають психологію дітей, вміло використовують методику

викладання. Вони знають, як організувати групову та індивідуальну роботу учнів, згуртувати клас, у них щирі стосунки з дітьми. Як правило, такі педагоги досягають високих результатів у розвитку, навчанні та вихованні школярів.

Педагоги середнього рівня педагогічної майстерності знають предмет, володіють методикою, мають широкий культурний і науковий кругозір, однак їхні педагогічні уміння (конструктивні, комунікативні, організаторські) недостатньо розвинені; такі вчителі мають середні здібності, люблять дітей, але не завжди розуміють і знають їх індивідуально-психологічні особливості.

Низький рівень педагогічної майстерності свідчить, що педагоги задовільно знають предмет, не володіють методикою його викладання, мають обмежений науковий і культурний кругозір, не завжди здатні застосовувати свої знання. Психологію дітей вони знають слабо, що спричиняє конфлікти з учнями, невміння встановити дисципліну. Часто це зумовлено недостатньою особистісною зрілістю, наявністю у педагогів акцентуацій характеру, неврозами, психозами тощо [38 с.347-348].

Важливу роль у педагогічній майстерності вчителя відіграє педагогічний такт.

Педагогічний такт у широкому розумінні – це професійна якість учителя, за допомогою якого він у кожному конкретному випадку застосовує щодо учнів найбільш ефективний у даних обставинах спосіб виховного впливу (за І.В.Страховим).

За своєю психолого-педагогічною характеристикою педагогічний такт є складним явищем, окремі властивості якого утворюють педагогічно доцільну структуру (табл. 6.3) [цит. за 39, с.33-34].

Структура педагогічного такту (за І.В.Страховим)

Педагогічний такт		
Особливості педагогічного спілкування	Особливості викладання (педагогічна техніка)	Індивідуальні особливості педагогічного такту
<ul style="list-style-type: none"> • єдність ділового і психологічного контакту; • чуйність і турботливість; • спокійна впевненість, врівноваженість у спілкуванні; • витримка і самовладання; • довіра і доброзичливість; • відсутність «зривів»; • щирість, простота і природність 	<ul style="list-style-type: none"> • уміння учителя переконливо доводити; • уміння викликати у свідомості учнів відповідні наочні образи; • уміння тактовно триматися перед учнями; • емоційність викладання; • образність і емоційність мовлення учителя; • цілісна спрямованість виховного впливу 	<ul style="list-style-type: none"> • особливості інтелектуальної основи учителя; • мовленнєва культура учителя; • характерологічні особливості учителів; • особливості темпераменту учителя; різниця у рівні розвитку педагогічного такту; • різниця у творчому характері педагогічного такту

Готовність вчителя до інноваційної діяльності.

Психологічна готовність вчителя до інноваційної діяльності складається із **функціональної готовності** – такого стану психіки, який забезпечує високий рівень досягнень при виконанні певного виду діяльності (за О.О.Ухтомським – стан «оперативного спокою») та **особистісної готовності** – результату підготовленості до виконання інноваційної діяльності.

Дослідження О.А.Абуліної, Е.В.Бондаревської, В.В.Краєвського та інших дали змогу визначити такі показники готовності педагога до інноваційної діяльності:

- усвідомлена потреба введення педагогічних інновацій на рівень власної педагогічної практики;
- інформованість про новітні педагогічні технології, знання новаторських методик роботи;

- бажання створювати власні творчі завдання, методики, проводити експериментальну роботу (мотиваційний компонент);
- готовність до подолання труднощів як змістовного так і організаційного плану;
- наявність практичних умінь щодо освоєння педагогічних інновацій та створення нових.

Психологічна насиченість інноваційних перетворень у сфері освіти обумовлює високу стресогенність навчально-виховного процесу у сучасному суспільстві.

6.4. Професійні стреси у діяльності вчителя.

Однією із форм деструктивних переживань особистості є професійні стреси, пов'язані перш за все із прогресуючим порушенням рівноваги внаслідок надмірної переваги вимог (внутрішніх і зовнішніх) над ресурсами (внутрішніми і зовнішніми) особистості.

За визначенням Дж. Шаріт та Г. Салвенді [цит за 42, с. 44] **професійний стрес** – це багатовимірний феномен, який виражається у фізіологічних і психологічних реакціях на складну робочу ситуацію.

Складність даної проблеми обумовила існування у психологічних дослідженнях різних підходів до аналізу феномену професійного стресу, серед яких найбільш поширеними є такі:

- розуміння стресу як результату невідповідності вимог професійного середовища та індивідуальних ресурсів людини, що працює (екологічний підхід),
- тлумачення стресу як особливого класу станів, що відображують механізми регуляції професійної діяльності особистості в ускладнених умовах (регуляторний підхід).

Серед причин виникнення професійного стресу, і зокрема у педагогічній діяльності, можна виділити об'єктивні та суб'єктивні чинники.

До **об'єктивних причин** можна віднести складність завдання, виникнення проблемної ситуації, дефіцит часу, конфлікти тощо.

Групу *суб'єктивних причин* складають індивідуальні (психологічні, фізіологічні, професійні) особливості суб'єкта праці: неврівноваженість, тривожність, нейротизм, зовнішній локус контролю тощо.

Переживання особистості, пов'язані із професійним стресом, призводять до таких наслідків як зниження працездатності, погіршення якісних і кількісних показників роботи, зниження адаптаційних можливостей організму, особистісних деформацій (переживання самотності, депресії, хронічна втома тощо), «хвороб адаптації» - виразка шлунку, інфаркт міокарду, гіпертонія тощо.

Негативність даних проявів не викликає сумнівів, проте особливо руйнівними вони можуть бути у сфері надання освітніх послуг, оскільки вчитель моделює життєву позицію учнів, на яку і може бути спроектовано деструктивні тенденції життєвих сценаріїв.

Серед найбільш небезпечних стресових реакцій у педагогічній діяльності є *«синдром професійного вигорання»* (поняття введене американським психіатром Х. Фреденбергером у 1974 році), що визначається як феномен особистісної деформації, пов'язаний із виснаженням моральних і фізичних сил, що позначається на ефективності професійної діяльності і психічному самопочутті особистості.

Відповідно до класичної теорії стресу Г. Сельє, в контексті якої динаміка стресу визначається трьома стадіями: тривога, резистентність та виснаження, «синдром професійного вигорання» узгоджується із третьою стадією, для якої характерним є стійкий неконтрольований рівень збудження, що, у свою чергу, обумовлює некерованість стресу, труднощі управління власним життям, конфронтацію із реальністю. Дана тенденція абсолютно суперечить гуманістичним принципам педагогічної діяльності і перешкоджає кваліфікованому виконанню професійних обов'язків вчителя, що потребують реалізації не формального, а творчого потенціалу особистості.

Американські дослідники *К. Маслач та С. Джексон* серед *симптомів «синдрому професійного вигорання»* визначають загальне почуття втоми, спустошення, загальне невизначене відчуття занепокоєння, вичерпності власних емоційних ресурсів (емоційне виснаження). Педагог може легко впадати в гнів,

дратуватися, зосереджувати увагу на деталях, упереджено або й цинічно ставитися до оточення (деперсоналізація). Це призводить до розширення сфери економії емоцій та неконтрольованості впливу настрою на професійну діяльність.

Серйозними проявами «синдрому професійного вигорання» є поведінкові зміни і ригідність, що обумовлюють закритість до змін, зниження почуття компетентності у роботі, редукцію професійних обов'язків (прагнення менше часу витратити на їх виконання) [цит за 42, с. 44-45].

Одним із вагомих чинників розв'язання зазначених проблем, поряд із соціально-економічними, є формування психологічної компетентності педагогічних працівників, що дозволить їм свідомо керувати стресом, знижуючи впливовість симптомів «синдрому професійного вигорання».

Серед найбільш визнаних у практичній психології *моделей управління стресом* можна назвати наступні:

- на основі механізмів адаптації (Д.Мечанік), що передбачають розвиток особистісного потенціалу;
- за допомогою системної саморегуляції (системна модель Д.Форда і Г. Шварца);
- на основі копінгу (від англ. cope – «долати»; модель Р.Лазаруса і С.Фолкмана) – системи когнітивних і поведінкових зусиль, які витрачає індивід для послаблення впливу стресу.

В основу конструктивних моделей подолання стресу покладено ідеї активної та просоціальної поведінки, що передбачає асертивність (впевненість) особистості, готовність до соціального контакту, пошук і реалізацію соціальної підтримки тощо. Неконструктивні моделі управління стресом спираються на пасивну та асоціальну поведінку, що обумовлює уникнення соціальних контактів або агресивність, схильність до маніпуляцій.

Серед основних якостей психологічно компетентного учителя безсумнівними є наступні:

- емпатія – розвинена здатність розуміти почуття і думки колег та учнів, спроможність співпереживати і співчувати їхнім успіхам;

- динамізм дії – відрефлексована здатність гнучко будувати стратегію і тактику розвивального освітнього впливу, ситуативно-комунікативна мобільність;
- емоційна стійкість – набута чи вдосконалена спроможність володіти собою та раціонально оцінювати обставини у будь-яких ситуаціях освітньої взаємодії та навчальної діяльності;
- самоактуалізація – саморозвинена здатність реалізувати свій кращий людський потенціал в освітньому процесі на тлі позитивної Я-концепції і безперервної рефлексії власної самоефективності.

Реалізація означених характеристик ефективного інноваційного вчителя в освітньо-виховному просторі детермінує конструктивні моделі поведінки як самого вчителя, так і розкриття творчого потенціалу школярів у навчальному процесі, адже прогрес у сфері науки, культури, освіти значною мірою пов'язаний із готовністю до непристосувальницької, гнучкої поведінки .

Практично-семінарське заняття № 6.

Тема: Психологія особистості вчителя.

Мета: з'ясувати психологічні характеристики особистості вчителя та їх вплив на ефективність педагогічної діяльності та професійного спілкування, засвоїти систему понять із теми. Розкрити зміст педагогічних здібностей вчителя, визначити основні педагогічні уміння, навчитися використовувати отриману інформацію у навчально-виховному процесі.

Питання для підготовки:

1. Загальна характеристика особистості вчителя.
2. Властивості особистості педагога.
3. Педагогічна спрямованість особистості вчителя.
4. Педагогічні здібності, їх структура і місце у педагогічній діяльності.
5. Педагогічні уміння у діяльності вчителя.
6. Професійна компетентність вчителя.
7. Професійний стрес у діяльності вчителя.

Питання для дискусії:

1. Які вимоги висуваються до особистості учителя?
2. Від чого залежить різна оцінка особистості вчителя різними учнями?
3. Чи впливає, на ваш погляд, професія на поведінку і особистість педагога?
Аргументуйте свою думку.
4. Прокоментуйте висловлювання:

Учитель живе доти, доки він вчиться, як тільки він перестає вчитися, у ньому вмирає вчитель.

К.Д.Ушинський.

Про які властивості особистості вчителя говорить К.Д.Ушинський?

5. Назвіть основні види педагогічних здібностей. Успішність яких сторін педагогічної діяльності вони забезпечують?

6. Чи впливають міжособистісні взаємини у колективі учителів на їх ставлення до учнів і педагогічної діяльності? Чому?
7. Чи є нормою, коли особисті радощі і негаразди життя вчителя позначаються на його взаєминах із учнями? Чому?
8. Чи можна уникнути професійного стресу у діяльності вчителя? Аргументуйте свою думку.

Практичні завдання.

1. Ознайомтеся із уривком книги В.Крапівіна «Журавлення і блискавки». Який індивідуальний стиль педагогічної діяльності (за класифікацією А.К.Маркової і А.Я. Ніконової) виявлений у Вероніки Григорівни? Співставте особистісні характеристики Вероніки Григорівни і Али Геннадіївни. Які психологічні особливості Вероніки Григорівни викликали симпатію у школярів?

Вероніка Григорівна викладала літературу. Тільки не у п'ятикласників, а у більш старших класах. Але знали її всі. Вона керувала шкільним драмгуртком, влаштовувала для молодших дітей літературні ранки, а крім того, інколи заміняла у п'ятикласників Ганну Анатоліївну, яка часто хворіла.

Виглядала Вероніка Григорівна поважно: висока, повна, із дрімучими бровами, перистою косматою зачіскою і рішучим, як у римських полководців, підборіддям. І голос у неї був підходящий для такої зовнішності – басовитий і рокотливий. Він прокочувався всіма поверхами громом вагонних колес, коли Вероніка Григорівна скликала хлоп'ят:

– Гей, оболтуси мої ненаглядні! Ходімо до класу, у мене до вас цікава справа!

«Оболтуси» – це учні 8-го «А», де Вероніка Григорівна була класним керівником. У цьому класі навчався Єгор Гладков. Він говорив:

– Вероніка – во! Кращих, ніж вона, вчителів не буває

Насправді, Вероніку Григорівну всі любили. Коли вона приходила до п'ятикласників замість «Ганнусі», учні знали, що двійки нікому не загрожують і

сумно на уроці не буде. Якщо хтось не міг відповісти біля дошки, Вероніка Григорівна рокотала:

– Ох, оболтуси... Що ж мені тепер, твій щоденник двійкою прикрашати? Це з літератури? Російська література, дорогі мої, існує на світі для того, щоб нести людям радість, а не журбу... Сідай і до наступного уроку вивчи так, щоб не червоніти перед Пушкіним і Гоголем...

Потім вона починала що-небудь розповідати. Не завжди за планом уроку, але обов'язково цікаве: про дуель Пушкіна і Дантеса, про те, як воював на Севастопольських бастіонах Лев Толстой, про старинні романи про лицарів Круглого столу. Чи про те, як зі своїми синами Вітькою і Борисом (теж восьмикласниками і «оболтусами») мандрували Прибалтикою і Карелією. Одного разу Сашко Лавенков запитав:

– А чому ваші хлопці не у нашій школі вчаться?

Вероніка Григорівна замахала великими руками.

– Ну-ну-ну! Цього мені ще не вистачало! Було б тут на двох оболтусів більше.

І не соромлячись, розповідала, як напередодні її викликали до школи № 7 з приводу милих Вітеньки і Борі:

– Акселерати нещасні! З мене зростом, а влаштували із підшефними третьокласниками кінний бій на перерві. Шафу із спортивними кубками перевернули, балбеси... і на кого! Хоч би на вчителя фізкультури, а то на музиканта!

Клас веселився...

Вероніка Григорівна була енергійною людиною. Коли доводилося у школі влаштовувати тематичний вечір, виставку, зустріч гостей чи фестиваль мистецтв, Алла Геннадіївна обов'язково кликала її на допомогу. Сама Алла Геннадіївна була завуч. Точніше, заступник директора із позакласної роботи. Вона ходила школою пряма, із стиснутими губами і постійно чимось роздратована. Ображено блищали її круглі окуляри – такі великі, що вони нагадували емблему. Яку кріплять на даху весільних авто. Якщо людина весь час чимось незадоволена, хіба вона може влаштувати свято? Тому і потрібна була Вероніка Григорівна.

(цит. за: Молодцова Н.Г. Практикум по педагогической психологии.- СПб.: Питер, 2007. – 208с.:ил.- С. 136-137).

2. Проаналізуйте фрагмент із книги В.Крапівіна «Журавлення і блискавки». Що можна сказати про особистість Віктора Борисовича? Визначьте ознаки професійної деформації цього педагога.

Журку злегка занудило від противного страху: всі знали, Що Віктор Борисович – гроза і бич усіляких порушників.

– Маргарито Василівна, запросіть винуватців пригоди до дошки, – сухим голосом розпорядився він і стиснув рота у червону крапку. Подивився, як Журка, Горька, Іринка і Грабля вибираються із-за парт, і повторив голосніше: – Так-так, до дошки. Ось сюди! – він ткнув гострим пальцем. – Ось на це місце! Щоб всі бачили паршивців, яким не місце у нашій школі! – І скрикнув: – Живо!

Вони – що робити – стали біля дошки понурою шеренгою.

– Відповідайте! – крикнув Віктор Борисович.

Легко кричати «відповідайте». А на яке питання відповідати? Що говорити?

– Довго будемо мовчати? – раптом, абсолютно заспокоївшись, поцікавився Віктор Борисович. І по-хлоп'ячому забігав уздовж шеренги.

Тоді Журка почув похмурий Горьчин голос:

– Що відповідати?

– Мовчати! – знову скрикнув завуч. Нікчемні балакуни! Відповідайте, як ви посміли! Так, як ви посміли улаштувати цю наругу над шкільними правилами?!

(цит. за: Молодцова Н.Г. Практикум по педагогической психологии.- СПб.: Питер, 2007. – 208с.:ил.- С. 141).

Завдання для самостійної роботи:

1. Складіть зведений термінологічний словник до теми.
2. Опишіть «хорошого вчителя» і «поганого вчителя»: складіть перелік якостей, які, на вашу думку, визначають ефективність та неефективність педагогічної діяльності.

Проаналізуйте, на що ви орієнтувалися, складаючи перелік:

- переважно на сферу навчання, викладання предмету;
- переважно на сферу виховання, спілкування вчителя з учнями;
- на ці та інші сфери.

Поясніть свої аргументи щодо вибору значущих характеристик педагога.

3. Визначте власні стратегії подолання стресових ситуацій (додаток 5). Як це виявляється у поведінці?
4. Ознайомтеся з функціями, які виконує вчитель сучасної школи. Спробуйте розробити для кожної функції сукупність психологічних якостей, що забезпечують її реалізацію.
5. Законспектуйте:
 - Бернс Р. Я-концепція учителя// Педагогическая психология: Хрестоматия/ Сост. В.Н.Карандашев, Н.В.Носова, О.Н.Щепелина. – СПб.: Питер, 2006. – 412с.: ил.- (Серия «Хрестоматия»). – С.318-350

Індивідуальна робота студентів:

1. Проаналізуйте повноту представлення даної теми у підручниках із педагогічної психології, що наявні у бібліотеці.
2. Складіть бібліографічний перелік статей у психологічних журналах із даної теми.
3. Проаналізуйте проблему і підготуйте (на вибір) доповідь на заняття або реферат на тему:
 - Розвиток професійних стереотипів у педагогічній діяльності.
 - Стресогенні фактори педагогічної професії.
 - Феномен емоційного вигорання у педагогічній діяльності та можливості його профілактики.
4. Запропонуйте програму роботи психолога щодо діагностики та корекції емоційного вигорання вчителя.

Література основна: 8; 14; 17; 22; 23; 29; 38; 39; 42

Література додаткова: 16; 28; 32; 33; 46

Рекомендована література:

1. Анцупов А. Я. Профилактика конфликтов в школьном коллективе / Анатолий Яковлевич Анцупов – М.: Владос, 2003. – 208с.
2. Байметов А. К. Некоторые обусловленные силой возбуждения факторы индивидуального стиля в учебной деятельности старшеклассников / А. К. Байметов // Типологические исследования по психологии личности. – Пермь, 1967. – С.104 – 138.
3. Бех І. Д. Виховання особистості : У 2 кн. Кн.1: Особистісно орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади : Навч.-метод.видання / Іван Дмитрович Бех – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
4. Бех І. Д. Виховання особистості : У 2 кн. Кн.2 : Особистісно орієнтований підхід : науково-практичні засади : Навч.-метод. посібник / Іван Дмитрович Бех – К.: Либідь, 2003. – 344 с.
5. Богословський В. В. Психологія виховання Школьника / Владимир Владимирович Богословский – Л : ЛГУ, 1974. – 164 с.
6. Божович Л. И. Проблемы формирования личности / Лидия Ильинична Божович – М.: Институт практической психологии, Воронеж : НПО "МОДЭК" 1997. – 352 с.
7. Вікова і педагогічна психологія: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / уклад.: О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К.: Каравела, 2007 – 418 с.
8. Власова О. І. Педагогічна психологія : Навч.посібник / Олена Іванівна Власова. – К.: Либідь, 2005. – 400 с.
9. Возрастная и педагогическая психология / М. В. Гамезо, Е. А. Петрова, Л. М. Орлова / Под ред. М. В. Гамезо. – М.: Педагогическое общество России, 2003. – 512 с.
10. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка / Петр Яковлевич Гальперин – М.: Просвещение, 1985. – 240 с.

11. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения предметов) / Василий Васильевич Давыдов – М.: Педагогика, 1972. – 310 с.
12. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального исследования / Василий Васильевич Давыдов – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
13. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / Василий Васильевич Давыдов – М.: Интор, 1996. – 544 с.
14. Зимняя И. А. Педагогическая психология: Учеб. пособие / Ирина Алексеевна Зимняя – Ростов н/Д.: «Феникс», 1997. – 480 с.
15. Иващенко Ф. И. Задачи по общей, возрастной и педагогической психологии / Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Ф. И. Иващенко – 2-е изд., доп. – Мн.: Выш.шк., 1985 – 96 с., ил.
16. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Евгений Павлович Ильин. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
17. Ильин Е. П. Психология индивидуальных различий. / Евгений Павлович Ильин. – СПб.: Питер, 2004. – 701 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
18. Ильясов И. И. Структура процесса учения / Ислам Имранович Ильясов – М.: МГУ, 1986. – 199 с.
19. Кабанова-Меллер Е. Н. Учебная деятельность и развивающее обучение / Евгения Николаевна Кабанова-Меллер – М.: Знание, 1981. – 96 с.
20. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / Михаил Владимирович Кларин – М.: Арена, 1994. – 222 с.
21. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості / Григорій Силович Костюк – К.: Рад. школа, 1989. – 608 с.
22. Крутецкий В. А. Основы педагогической психологии / Вадим Андреевич Крутецкий – М.: Просвещение, 1972. – 520 с.
23. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Нина Васильевна Кузьмина – М.: Высш.школа, 1990. – 120 с.

- 24.Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте / Аэлиа Капитоновна Маркова – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.
- 25.Маркова А. К. Мотивация учения и ее воспитание у школьников / Маркова А. К., А. Б. Орлов, Л. М. Фридман – М.: Педагогика, 1983. – 63 с.
- 26.Маркова А. К. Формирование мотивации учения / Маркова А. К., Т. А. Матис, А. Б. Орлов – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
- 27.Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / Алексей Михайлович Матюшкин – М.: Педагогика, 1980. – 208 с.
- 28.Молодцова Н. Г. Практикум по педагогической психологии / Наталья Геннадьевна Молодцова – СПб.: Питер, 2009. – 208 с.: ил. – (Серия «Практикум»).
- 29.Нестерова О. В. Педагогическая психология в схемах, таблицах и опорных конспектах: учеб.пособие для вузов / О. В. Нестерова. – М.: Айрис-пресс, 2006. – 112 с. – (Высшее образование).
- 30.Одаренные дети : Пер. с англ. / Под ред. Г. В. Бурменской и В. М. Слущкого. – М.: Прогресс, 1991. – 376 с.
- 31.Педагогічна психологія : навчальний посібник для студ. педін-тів / За ред. Л. М. Проколієнко, Д. Ф. Ніколенка. – К.: Вища школа, 1991. – 184 с.
- 32.Педагогическая психология : Хрестоматія / Сост. В. Н. Карандашев, Н. В. Носова, О. Н. Щепелина. – СПб.: Питер, 2006. – 412 с.: ил.- (Серия «Хрестоматія»).
- 33.Поліщук В. М. Вікова та педагогічна психологія (програмні основи, змістові модулі, інформаційне забезпечення) : Навчально-методичний посібник / Валерій Миколайович Поліщук – Суми : ВТД «Університетська книга», 2007. – 330 с.
- 34.Поташник М. М. Как оптимизировать процесс воспитания. – М.: Знание, 1984. – 80 с.
- 35.Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий./ Константин Константинович Платонов – М.: Высшая школа, 1984 – 174 с.
- 36.Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – М.: Педагогика-Пресс, 1997. – 440 с.

37. Савенков А. И. Одаренный ребенок дома и в школе. / Александр Ильич Савенков. – Екатеринбург: У-Фактория, 2004. – 272 с.
38. Савчин М. В. Педагогічна психологія: навчальний посібник / Мирослав Васильович Савчин. – К.: Академвидав, 2007. – 481с.: іл. – (Серія Альма матер).
39. Сарычев С. В. Педагогическая психология. Краткий курс / С. В. Сарычев, И. Н. Логвинов – СПб.: Питер, 2006. – 224 с.: ил. – (Серия «Краткий курс»).
40. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие для пед. вузов и ин-тов повышения квалификации / Герман Константинович Селевко – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
41. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності: навч. посібник / В. А. Семиченко. – К.: Вища школа, 2004. – 335 с.
42. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій : гендерні аспекти / За наук. ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки, Т. В. Зайчикової – К.: Міленіум, 2006. – 368 с.
43. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология : учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений / Нина Федоровна Талызина – М.: Академия, 1998. – 288 с.
44. Талызина Н. Ф. Практикум по педагогической психологии / Нина Федоровна Талызина – М.: Академия, 2002. – 192 с.
45. Цетлин В. С. Предупреждение неуспеваемости учащихся / Валентина Самуиловна Цетлин – М.: Знание, 1989. – 77 с.
46. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / Ирина Сергеевна Якиманская. – М.: Сентябрь, 1996 – 96 с.
47. Якобсон С. Г. Психологические проблемы этического развития детей / Софья Густововна Якобсон – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.
48. Яценко Т. С. Социально-психологическое обучение в подготовке будущих учителей / Т.С.Яценко – К.: Вища школа, 1987. – 110 с.

Анкета для визначення шкільної мотивації (автор Н.Лусканова)

// Молодцова Н.Г. Практикум по педагогической психологии.- СПб.: Питер, 2007. – 208с.:ил.- С.74-75

1	Тобі подобається у школі?	Так
		Не дуже
		Ні
2	Вранці ти завжди із радістю ідеш до школи чи тобі часто хочеться залишитися вдома?	Іду з радістю
		Буває по-різному
		Частіше хочеться залишитися вдома
3	Якби вчитель сказав, що завтра до школи не обов'язково приходити всім учням, ти пішов би до школи чи залишився б удома?	Пішов би до школи
		Не знаю
		Залишився б удома
4	Тобі подобається, коли відмінюються які-небудь уроки?	Не подобається
		Буває по-різному
		Подобається
5	Ти хотів би, щоб тобі не задавали ніяких домашніх завдань?	Не хотів би
		Не знаю
		Хотів би
6	Ти хотів би, щоб у школі залишилися одні перерви?	Не хотів би
		Не знаю
		Хотів би
7	Ти часто розповідаєш про школу своїм батькам і друзям?	Часто
		Рідко
		Не розповідаю
8	Ти хотів би, щоб у тебе був інший, менш суворий вчитель?	Мені подобається наш учитель
		Точно не знаю
		Хотів би
9	У тебе у класі багато друзів?	Багато
		Мало
		Немає друзів
10	Тобі подобаються твої однокласники?	Подобаються
		Не дуже
		Не подобаються

Обробка і інтерпретація результатів. За кожну першу відповідь – 3 бали, проміжну – 1 бал, останню – 0 балів. Максимальна оцінка – 30 балів. Чим вищий бал, тим вище шкільна мотивація.

25-30 балів – сформовано ставлення до себе як до школяра, висока учбова

активність.

20-24 бали - ставлення до себе як до школяра практично сформовано.

15-19 балів – позитивне ставлення до школи, але школа приваблює більше поза навчальними сторонами.

10-14 балів – ставлення до себе як до школяра не сформоване.

Нижче 10 балів – негативне ставлення до школи.

Додаток 2

Мотивація навчання у вищому навчальному закладі (Є.П.Ільїн) // Дарвиш О.Б. Возрастная психология. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003.- 264с. – С.175-178.

Інструкція:

Уважно прочитайте дані твердження. Якщо ви погоджуєтесь з ними позначте знаком «+», якщо ж ні – знаком «-».

Текст опитувальника:

1. Найкраща атмосфера на занятті – атмосфера вільних висловлювань.
2. Зазвичай я працюю із великим напруженням.
3. У мене рідко буває головний біль після пережитих хвилювань і неприємностей.
4. Я самостійно вивчаю ряс предметів, що, на мою думку, є необхідними для моєї майбутньої професії.
5. Яке із властивих вам якостей ви цінуєте найбільше? Напишіть відповідь поруч.
6. Я вважаю, що життя потрібно присвятити обраній професії.
7. Я відчуваю задоволення від аналізу на занятті складних проблем.
8. Я не бачу сенса від більшості робіт, що ми виконуємо у внз.
9. Велике задоволення я отримую від розповіді моїх знайомих про мою майбутню професію.
10. Я вельми посередній студент, ніколи не буду достатньо хорошим, а тому не бачу смислу докладати зусилля, щоб стати кращим.
11. Я вважаю, що в наш час не обов'язково мати вищу освіту.

12. Я переконаний, у правильності обраної професії.
13. Яких притаманних вам властивостей ви б хотіли позбутися? Напишіть відповідь поряд.
14. У зручних випадках я використовую на іспитах підручні матеріали (конспекти, шпаргалки, записи, формули).
15. Найкращий час життя – роки студентства.
16. У мене надзвичайно неспокійний і переривчастий сон.
17. Я вважаю, що для повного оволодіння професією всі навчальні дисципліни потрібно вивчати однаково глибоко.
18. За інших обставин я вступив би до іншого ВНЗ.
19. Я зазвичай спочатку вирішую більш легкі задачі, а більш складні залишаю на потім.
20. Для мене було складно при виборі професії зупинитися на одній з них.
21. Я можу спокійно спати після будь-яких неприємностей.
22. Я переконаний, що моя професія надасть мені моральне задоволення і матеріальний статок у житті.
23. Мені здається, що мої друзі здатні вчитися краще, ніж я.
24. Для мене дуже важливо мати диплом про вищу освіту.
25. Через деякі практичні міркування для мене це найбільш зручний ВНЗ.
26. У мене достатньо сили волі, щоб вчитися без нагадування адміністрації.
27. Життя для мене майже завжди пов'язане із надзвичайним напруженням.
28. Іспити потрібно складати, витрачаючи найменше зусиль.
29. Існує немало ВНЗ, в яких я міг би вчитися з не меншим інтересом.
30. Яка із притаманних вам властивостей більше за все заважає вам навчатися?
Відповідь запишіть поруч.
31. У мене багато захоплень, проте всі мої захоплення певним чином пов'язані із моєю майбутньою професією.
32. Тривога щодо іспиту або роботи, яка не виконана у відведений термін, часто заважає мені спати.
33. Висока зарплата після закінчення ВНЗ для мене не головне.
34. Мені потрібно бути у доброму настрої, щоб підтримати спільне рішення групи.

35. Я змушений був вступити до ВНЗ, щоб зайняти бажане місце у суспільстві, уникнути служби у війську.
36. Я вчу матеріал, щоб стати професіоналом, а не для іспиту.
37. Мої батьки хороші професіонали, і я хочу бути них схожим.
38. Для підвищення по службі мені потрібно мати вищу освіту.
39. Яка із ваших властивостей допомагає вам навчатися? Напишіть відповідь поруч.
40. Мені дуже важко примусити себе вивчати як слід дисципліни, що прямо не стосуються моєї майбутньої спеціальності.
41. Мене дуже тривожать можливі невдачі.
42. Краще за все я навчаюсь, коли мене періодично стимулюють.
43. Мій вибір даного ВНЗ остаточний.
44. Мої друзі мають вищу освіту, і я не хочу відстати від них.
45. Щоб переконати у чомусь групу, мені доводиться самому працювати дуже інтенсивно.
46. У мене зазвичай рівний і хороший настрій.
47. Мене приваблюють зручність, чистота, легкість майбутньої професії.
48. До вступу до ВНЗ я давно цікавився цією професією, багато читав про неї.
49. Професія, яку я отримую, найважливіша і перспективна.
50. Мої знання про цю професію були достатніми для впевненого вибору даного ВНЗ.

Обробка результатів. Ключ для опитувальника.

Шкала «набуття знань» (пізнавальні інтереси, прагнення до отримання нових знань, допитливість):

- за згоду («+») із твердженням 4 – нараховується 3,6 бали, 17 – 3,6 бали, 26 - 2,4 бали.
- за незгоду («-») із твердженням 28 – 1,2 бали, 42 – 1,8 балів.

Максимум – 12,6 балів.

Шкала «оволодіння професією» (прагнення оволодіти професійними знаннями і сформувані професійно важливі якості):

- за згоду («+») із твердженням 9 – нараховується 1 бал, 31 – 2 бали, 33 - 2 бали, 43 – 3 бали, 48 – 1 бал, 49 - 1 бал.

Максимум – 10 балів.

Шкала «отримання диплому» (прагнення отримати диплом при формальному засвоєнні знань, орієнтованість на обхідні шляхи при складанні іспитів та заліків):

- за згоду («+») із твердженням 24 – нараховується 2,5 бали, 35 – 1,5 бали, 38 - 1,5 бали, 44 - 1 бал.
- за незгоду («-») із твердженням 11 – 3,5 бали.

Максимум – 10 балів.

Твердження 5,13,30,39 є нейтральними до цілей опитувальника і до обробки не включаються.

Висновки

Домінування мотивів за першими двома шкалами свідчить про адекватність вибору студентом професії і задоволеність нею.

Додаток 3

Діагностика домінуючої перцептивної модальності (С.Єфремцева)// Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Соціально-психологическая діагностика розвитку личности и малых групп. – М., 2002.

Інструкція: Прочитайте запропоновані твердження. У бланку для відповідей обведіть колом тільки номери тих тверджень, з якими ви згодні.

Опитувальник:

1. Люблю спостерігати за хмарами та зірками.
2. Часто наспівую собі потихеньку.
3. Не визнаю модний одяг, якщо він незручний.
4. Для мене має значення колір автомашини.
5. Дізнаюся по кроках, хто увійшов до приміщення.
6. Люблю потанцювати.
7. Зовнішньому виглядові надаю серйозного значення.

8. Мене розважає наслідування діалектів.
9. Мені подобається приймати масаж.
10. Коли є час, люблю спостерігати за людьми.
11. Коли почую стару мелодію, мене охоплюють спогади про минуле.
12. Погано себе почуваю, коли не насолоджуюсь рухом.
13. Побачивши одяг у вітрині магазину, знаю, що мені буде добре у ньому.
14. Люблю поговорити по телефону.
15. У мене є схильність до повноти.
16. Люблю читати під час їжі.
17. Більше люблю слухати оповідання, коли хтось читає, ніж читати самому.
18. Після поганого дня мій організм перебуває у напрузі.
19. Охоче і багато фотографую.
20. Довго пам'ятаю, що мені сказали приятелі або знайомі.
21. Увечері люблю прийняти гарячу ванну.
22. Легко віддаю гроші за квіти, тому що вони прикрашають життя.
23. Часто розмовляю із собою.
24. Після тривалого проїзду транспортом довго приходжу до тями.
25. Намагаюся записувати свої особисті справи.
26. Тембр голосу багато чого мені розкаже про людину.
27. Люблю потягуватися, розправляти кінцівки, розминатися.
28. Мені подобається, коли люди добре вдягаються.
29. Люблю ходити під дощем, коли краплі стукають по парасольці.
30. Занадто тверда або занадто м'яка постіль у мене викликає неприємні відчуття.
31. Люблю дивитися теле- і відеофільми.
32. Люблю слухати, коли говорять.
33. Мені нелегко знайти зручне взуття.
34. Навіть через роки можу впізнати особу, яку колись бачив.
35. Не можу заснути, коли поруч цокає годинник.
36. Коли слухаю музику, відбиваю такт ногою.

37. Люблю розглядати репродукції картин.
38. У мене непогана стереоапаратура.
39. Люблю займатися рухливим спортом або виконувати які-небудь рухові вправи.
40. Не виношу безладу в кімнаті.
41. Часто ходжу на концерти.
42. Не люблю синтетичних тканин.
43. Від яскравості освітлення у кімнаті залежить мій настрій.
44. Серйозна дискусія – це цікаво.
45. Потиск руки багато говорить мені про людину.
46. Охоче відвіую галереї і виставки.
47. Коли поряд гамірно, не можу зосередитися.
48. Через дотик можна сказати значно більше, ніж словами.

Бланк відповідей

Тип	Номери тверджень																СБ
В	1	4	7	10	13	16	19	22	25	28	31	34	37	40	43	46	
А	2	5	8	11	14	17	20	23	26	29	32	35	38	41	44	47	
К	3	6	9	12	15	18	21	24	27	30	33	36	39	42	45	48	

Обробка результатів: Підрахуйте кількість обведених кружків у кожному горизонтальному рядку. Отримані результати запишіть у графі СБ (сума балів). Максимальне число виборів свідчить про провідну репрезентативну систему.

Інтерпретація: Виділяються три провідні канали сприйняття – візуальний (В), аудіальний (А), кінестетичний (К). У кожної людини переважає певний канал отримання нової інформації – «бачити», «чути», «відчувати». Той канал сприйняття, якому віддається перевага, визначає провідну репрезентативну систему.

Рівні перцептивної модальності:

- 0 – 7 балів – низький,
- 8 – 12 балів – середній,
- 13 – 16 балів – високий.

Методика діагностики моделі педагогічного спілкування
(автор І.М.Юсупов) // Молодцова Н.Г. Практикум по педагогической психологии.- СПб.: Питер, 2007. – 208с.:ил.- С.186-190

Інструкція: Переглядаючи кожне із наданих питань позначайте символом + відповіді «так», якщо ви можете з ними погодитися, і символом – «ні», якщо на питання даєте негативну відповідь. Намагайтеся бути щирими перед самим собою, тоді ви отримаєте достовірний результат.

Текст опитувальника:

1. Чи потребуєте ви ретельної підготовки виступу із відомої і неодноразово прочитаної теми?
2. Ви віддаєте перевагу логіці викладення емоційному виступу?
3. Хвилюєтеся ви перед виходом до аудиторії?
4. Намагаєтеся під час виступу залишатися за кафедрою, трибуною, перед мікрофоном?
5. Часто ви використовуєте методичні прийоми, які успішно застосовувалися вами раніше і давали позитивний ефект?
6. Дотримуетесь ви заздалегідь спланованої схеми виступу?
7. Часто по ходу виступу включаєте до нього приклади, що тільки-но прийшли в голову, ілюструєте сказане свіжим випадком, свідком якого ви стали?
8. Залучаєте ви до обговорення питання слухачів?
9. Прагнете ви розповісти якомога більше із теми, не дивлячись на обличчя слухачів?
10. Часто вдається вам у ході виступу вдало пожартувати?
11. Намагаєтеся ви виступати, не відриваючись від тексту?
12. Виводить вас із рівноваги непередбачений вами гул і пожвавлення серед слухачів?
13. Потребуєте ви досить тривалого часу (5-8 хвилин), щоб встановити порушений контакт і привернути до себе увагу?
14. Підвищуєте ви голос, робите паузу, якщо відчуєте неувважність слухачів?

15. Намагаєтеся ви, поставивши полемічне питання, самотійно на нього відповідати?
16. Прагнете ви, щоб вам по ходу викладення ставили питання?
17. Під час виступу забуваєте ви про те, хто вас слухає?
18. Чи є у вас звичка обирати серед слухачів два-три обличчя і слідкувати за їхніми емоційними реакціями?
19. Виводять вас із рівноваги скептичні посмішки на обличчях слухачів?
20. Помічаєте ви під час виступу зміни у настрої аудиторії?
21. Заохочуєте ви слухачів вступати із вами у діалог?
22. Відповідаєте ви на репліки аудиторії відразу ж?
23. Використовуєте ви одні й ті ж жести для підкріплення своїх фраз незалежно від ситуації?
24. Захоплюєтеся ви монологом настільки, що вам не вистачає відведеного часу?
25. Почуваєтеся ви після виступу втомленим настільки, що не у змозі того ж дня виступати ще раз?

Обробка даних:

Моделі спілкування	Да «+»	Ні «-»
Диктаторська «Монблан»	4, 6, 11, 15, 17, 23	1, 7, 8, 9, 12, 13, 14, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 24
Неконтактна «Китайська стіна»	9, 11, 13, 14, 15	1, 7, 8, 12, 16, 18, 19, 20, 21
Диференційована увага «Локатор»	10, 14, 18, 20, 21	2, 4, 6, 13, 15, 17, 23
Гіпорексивна «Тетерев»	9, 11, 15, 17, 23, 24	8, 12, 16, 19, 20, 21, 22
Гіперрефлексивна «Гамлет»	3, 12, 14, 18, 19, 20, 22, 25	2, 5, 6, 11, 13, 23
Негнучкого реагування «Робот»	1, 2, 5, 6, 13, 15, 23	7, 8, 9, 11, 16, 21, 24
Авторитарна «Я сам»	5, 10, 14, 15, 18, 24	2, 8, 16, 21
Активної взаємодії «Союз»	7, 8, 10, 16, 20, 21, 22	1, 2, 4, 5, 6, 11, 13, 15, 17, 23

Інтерпретація результатів. Підрахуйте кількість співпадінь «+» і «-» відповідно до «ключа» і визначте свою тенденцію. Якщо сума співпадінь складе не менше 80% від усіх пунктів за однією із моделей спілкування, можна вважати виявлену схильність стійкою.

Різні стилі комунікативної взаємодії породжують декілька моделей поведінки педагога у спілкуванні із учнями.

Моделі спілкування педагога

Моделі спілкування	Характеристики
Диктаторська модель «Монблан»	Педагог відсторонений від учнів. Ніякої особистісної взаємодії. Педагогічні функції зведені до інформаційного повідомлення. Відсутність психологічного контакту, а звідси – безініціативність і пасивність учнів
Неконтактна модель «Китайська стіна»	Слабкий зворотній зв'язок на фоні бар'єрів спілкування, відсутність бажання до співробітництва; інформаційний, а не діалоговий характер заняття; мимовільне підкреслювання педагогом свого статусу, поблажливе ставлення до учнів. Слабка взаємодія із учнями, а з їхнього боку – байдуже ставлення до педагога.
Диференційована увага «Локатор»	Вибіркове ставлення до учнів. Педагог орієнтований лише на частину аудиторії (талановитих, лідерів або аутсайдерів); невміння поєднувати індивідуалізацію навчання із фронтальним підходом. Порушується цілісність акту взаємодії у системі «педагог - колектив», вона підміняється фрагментарністю ситуативних контактів.
Гіпореклексивна «Тетерев»	Педагог у спілкуванні замкнений на себе: його мовлення більшою частиною монологічне, він мало реагує на слухачів. Практично відсутня взаємодія учителя із учнями, сторони процесу спілкування ізольовані, навчально-виховний вплив представлений формально.
Гіперрефлексивна «Гамлет»	Педагог переймається не стільки змістовною стороною взаємодії, скільки тим, як він сприймається оточенням; міжособистісні стосунки набувають домінуючого значення. Загострена соціально-психологічна чутливість педагога призводить до його неадекватних

	реакцій на репліки і дії аудиторії. Часто керівну роль перебирають на себе учні.
Негнучкого реагування «Робот»	Стосунки будуються за жорсткою програмою, витримана чітка логіка викладення і аргументація фактів, заняття ідеально сплановані і методично відпрацьовані, проте педагог не відчуває змін ситуації спілкування. Низький коефіцієнт педагогічної взаємодії.
Авторитарна «Я сам»	Навчально-виховний процес цілком фокусується на педагогові, він – головна й єдина діюча особа, що подавляє особисту ініціативу учнів, чия пізнавальна і суспільна активність зводиться до мінімуму. Виховується безініціативність учнів, втрачається творчий характер навчання, викривляється мотиваційна сфера пізнавальної активності.
Активної взаємодії «Союз»	Педагог знаходиться у діалозі із учнями, тримає їх у мажорному настрої, схвалює ініціативу, гнучко реагує на зміни ситуації. Домінує стиль дружньої взаємодії із збереженням рольової дистанції. Навчальні, організаційні, етичні проблеми творчо вирішуються спільними зусиллями.

Додаток 5

Стратегія подолання стресових ситуацій (Шкала SACS)//
 Практикум по психології менеджмента и професіональної діяльності/
 Под ред.. Г.С.Никифорова, М.А.Дмитриевой, В.М.Снеткова. – СПб.: Речь, 2001. – С.311-321.

Інструкція: Вам пропонуються 54 твердження щодо поведінки у напружених (стресових) ситуаціях. Оцініть, будь ласка, як Ви зазвичай чините у цих випадках за 5-бальною шкалою: якщо відповідь цілком описує Ваші дії чи відчуття, то поруч із номером питання у бланку відповідей поставте 5, якщо ж твердження зовсім не відображує Ваші дії, то поставте 1.

- 1 – ні, зовсім не так;
- 2 – скупіше ні, ніж так;
- 3 – важко відповісти;
- 4 – скоріше так, ніж ні;
- 5 – так, цілком правильно.

Опитувальник:

1. У будь-яких складних ситуаціях ви не здаєтеся.
2. Об'єднуєтеся з іншими людьми, щоб разом вирішити ситуацію.
3. Радитесь з друзями чи близькими щодо того, як би вони вчинили у Вашому становищі.
4. Ви завжди дуже ретельно зважуєте можливі варіанти рішень (краще бути обережним, ніж піддавати себе ризику).
5. Ви покладаєтеся на свою інтуїцію.
6. Як правило, Ви відкладаєте розв'язання проблеми, сподіваючись, що вона розв'яжеться сама.
7. Намагаєтеся тримати усе під контролем, хоча і не говорите про це іншим.
8. Ви думаєте, що іноді необхідно діяти настільки швидко і рішуче, щоб це було несподівано для інших.
9. Розв'язуючи неприємні проблеми, втрачаєте витримку і можете «наламати чимало дров».
10. Коли хто-небудь із близьких з Вами несправедливий, ви намагаєтеся поводитися так, щоб вони не відчули, що ви засмучені чи ображені.
11. Намагаєтеся допомогти іншим при розв'язанні Ваших загальних проблем.
12. Не соромитесь за необхідності звертатися до інших людей за допомогою чи підтримкою.
13. Без необхідності не «викладаєтеся» цілком, віддаючи перевагу заощадженню своїх сил.
14. Ви часто дивуєтесь, що найбільш правильним є те рішення, що першим спало на думку.
15. Іноді віддаєте перевагу заняттю чим завгодно, аби забути про неприємну справу, яку необхідно зробити.
16. Для досягнення своїх цілей Вам часто доводиться підлаштовуватися під інших людей (трохи «кривити душею»).

17. У певних ситуаціях Ви ставите свої особисті інтереси вище усього, навіть якщо це зашкодить іншим.
18. Як правило, перешкоди на шляху розв'язання Ваших проблем чи досягнення бажаного дуже дратують Вас.
19. Ви вважаєте, що в складній ситуації краще діяти самому, ніж чекати, коли її будуть вирішувати інші.
20. Опинившись у важкій ситуації, Ви міркуєте про те, як діяли б у цьому випадку інші люди.
21. У важкі хвилини для вас дуже важлива емоційна підтримка близьких людей.
22. Вважаєте, що у всіх випадках краще «сім і більше раз відміряти, перш ніж відрізати».
23. Ви часто програєте через те, що не покладаєтеся на свої передчуття.
24. Ви не витрачаєте свою енергію на вирішення того, що, можливо, саме собою розсіється.
25. Дозволяєте іншим людям думати, що вони можуть вплинути на вас, але насправді Ви – «міцний горішок» і нікому не дасте маніпулювати собою.
26. Вважаєте, що корисно демонструвати свою владу і перевагу для зміцнення власного авторитету.
27. Вас можна назвати запальною людиною.
28. Вам буває досить важко відповісти відмовою на чийсь вимоги або прохання.
29. Ви думаєте, що в критичних ситуаціях краще діяти спільно з іншими.
30. Ви вважаєте, що на душі може полегшати, якщо поділитися своїми переживаннями із іншими.
31. Нічого не берете на віру, тому що думаєте, що у будь-якій ситуації можуть бути «підводні камені».
32. Ваша інтуїція Вас ніколи не підводить.
33. У конфліктній ситуації переконуєте себе й інших, що проблема «не варта й ламаного гроша».
34. Іноді Вам доводиться трохи маніпулювати людьми (вирішувати свої проблеми, незважаючи на інтереси інших).

- 35.Буває дуже вигідно поставити іншу людину в незручне і залежне становище.
- 36.Ви вважаєте, що краще рішуче і швидко дати відсіч тим, хто не згодний з Вашою думкою, чим «тягти kota за хвіст».
- 37.Ви легко і спокійно можете захищати себе від несправедливих дій з боку інших, у разі потреби сказати «ні» у ситуації емоційного тиску.
- 38.Ви вважаєте, що спілкування з іншими людьми збагатить Ваш життєвий досвід.
- 39.Ви переконані, що підтримка інших людей дуже допомагає Вам у важких ситуаціях.
- 40.У важких ситуаціях Ви довго готуєтеся і волієте спочатку заспокоїтися, а потім уже діяти.
- 41.У складних ситуаціях краще довіритися першому імпульсу, ніж довго зважувати можливі варіанти.
- 42.За можливості уникаєте рішучих дій, що вимагають великої напруженості і відповідальності за наслідки.
- 43.Для досягнення своїх заповітних цілей не гріх і трохи злукавити.
- 44.Шукаєте слабкі місця інших людей і використовуєте їх для своєї вигоди.
- 45.Брутальність і дурість інших людей часто лютить, дратує Вас.
- 46.Ви відчуваєте незручність, коли Вас хвалять чи говорять компліменти.
- 47.Вважаєте, що спільні з іншими зусилля принесуть більше користі в будь-яких ситуаціях (при вирішенні будь-яких задач).
- 48.Ви впевнені, що у важких ситуаціях Ви завжди знайдете розуміння і співчуття з боку близьких людей.
- 49.Ви переконані, що у всіх випадках варто дотримуватися принципу «тихіше їдеш – далі будеш».
- 50.Дія під впливом першого пориву завжди гірше, ніж твердий розрахунок.
- 51.У конфліктних ситуаціях волієте знайти які-небудь важливі і невідкладні справи, дозволяючи іншим зайнятися вирішенням проблеми чи сподіваючись, що час усе розставить на свої місця.
- 52.Ви думаєте, що хитрістю можна домогтися часом більше, ніж діючи прямо.

53. Мета виправдовує засіб.

54. У значущих і конфліктних ситуаціях Ви буваєте агресивним.

Обробка результатів: Відповідно до «ключа» підраховується сума балів у кожному рядку, що відображає ступінь переваги тієї чи іншої моделі поведінки у складній (стресогенній) ситуації.

«Ключ»

Субшкали	Номери тверджень
Асертивні дії	1, 10, 19, 28*, 37, 46*
Вступ у соціальний контакт	2, 11, 20, 29, 38, 47
Пошук соціальної підтримки	3, 12, 21, 30, 39, 48
Обережні дії	4, 13, 22, 31, 40, 49
Імпульсивні дії	5, 14, 23, 32, 41, 50*
Уникнення	6, 15, 24, 33, 42, 51
Маніпулятивні (непрямі) дії	7, 16, 25, 34, 43, 52
Асоціальні дії	8, 17, 26, 35, 44, 53
Агресивні дії	9, 18, 27, 36, 45, 54

* Підраховується у зворотному порядку

Інтерпретація:

Виділяються провідні моделі долаючої поведінки: та субшкала, якій віддається перевага, визначає провідну модель долаючої поведінки суб'єкта.

Залікові питання із педагогічної психології

1. Предмет і завдання педагогічної психології.
2. Структура педагогічної психології.
3. Зв'язок педагогічної психології із іншими науками.
4. Характеристика методів дослідження у педагогічній психології.
5. Поняття учбової діяльності. Психологічна структура учбової діяльності.
6. Внутрішні (психологічні) фактори успішної самостійної учбової діяльності.
7. Психологічна характеристика учбової діяльності. Основні цілі, мотиви, способи дій, результати.
8. Шляхи і способи стимуляції мотивів учіння.
9. Психологічні механізми формування особистості: наслідування, ідентифікація, емоційне зараження тощо.
10. Психологічні основи індивідуального підходу у процесі виховання: врахування спрямованості особистості, типу темпераменту, особистості характеру тощо.
11. Психологічні вимоги до форм і методів організації виховної роботи із урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дитини.
12. Проходження учнем 3-х фаз (розуміння-емоційне ставлення-вчинки) як необхідна умова становлення стійких властивостей особистості.
13. Психологічні основи формування мотиваційної сфери особистості (потреб, прагнень, інтересів, переконань, установок та ін.).
14. Фактори формування характеру дитини (діяльність, стосунки в сім'ї та дитячому колективі, самовиховання тощо).
15. Врахування специфіки потреб віку при організації виховної роботи.
16. Використання змісту провідної діяльності для організації виховних впливів.
17. Психологічні особливості самовиховання у підлітковому та юнацькому віці.
18. Учіння Л.С.Виготського про "зону ближчого розвитку", його значення для теорії і практики навчання і виховання.

19. Психологічні особливості роботи з обдарованими учнями.
20. Психологічні особливості роботи із невстигаючими учнями.
21. Психологічна сутність процесу навчання.
22. Психологічні основи індивідуального підходу у навчанні і попередження неуспішності школярів.
23. Проблема розвиваючого навчання у педагогічній психології.
24. Психологічні основи формування наукових понять (на матеріалі сучасних психологічних концепцій Н.М. Менчинської та В.В. Давидова).
25. Сутність теорії поетапного формування розумових дій (вчення П.Я. Гальперіна).
26. Психологічні основи проблемного навчання.
27. Психологічна характеристика програмованого навчання.
28. Створення оптимальних умов для організації уваги, сприймання і запам'ятовування навчальної інформації.
29. Ефективні умови формування навичок та вмінь.
30. Проблема педагогічного спілкування та гуманізації стосунків в системі “вчитель-учень”.
31. Структура педагогічних здібностей. Поняття про академічні, перцептивні, комунікативні, експресивні здібності вчителя.
32. Психологічна структура педагогічної діяльності: мета, мотиви, засоби, способи дій (на прикладах викладацької і виховательської праці).
33. Стиль педагогічного керівництва класним колективом і його вплив на виховання.
34. Мотивація в діяльності вчителя.
35. Педагогічні здібності та стилі діяльності вчителя.
36. Психологічні аспекти педагогічного оцінювання навчальних досягнень учнів.
37. Професійно зумовлені характеристики особистості вчителя.