

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Київський національний університет будівництва і архітектури

Р. А. Калениченко

ПЕДАГОГІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

*Рекомендовано вченою радою Київського
національного університету будівництва і архітектури
як навчальний посібник для студентів спеціальності*

015 «Професійна освіта» спеціалізацій:

015.34 «Професійна освіта (Машинобудування)»

015.39 «Професійна освіта (Цифрові технології)»

015.31 «Професійна освіта» (Будівництво та зварювання)

Київ 2023

УДК 159.9 : 37

К17

Рецензенти: В. І. Осьодло, д-р психол. наук, професор, начальник гуманітарного інституту НУОУ імені Івана Черняхівського;

І. О. Петухова, канд. пед. наук, доцент, в. о. завідувача кафедри психології, педагогіки та соціології Державного податкового університету;

М. В. Руденко, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедри професійної освіти Київського національного університету будівництва і архітектури

Затверджено на засіданні вченої ради Київського національного університету будівництва і архітектури, протокол № 4 від 23 грудня 2022 року.

Калениченко Р. А.

К 17 Педагогічна психологія: навч. посіб. / Р. А.Калениченко. – Київ : КНУБА, 2023. – 196 с.
ISBN 978-966-624-246-4

Містить теоретичний і фактологічний матеріал лекційних занять відповідно до робочих програм з навчальної дисципліни «Педагогічна психологія». Розглянуто психологічні основи професійної діяльності педагога, психологічні закономірності різних концептуальних підходів до організації та здійснення навчального й виховного процесів, розкрито психологічні закономірності та відмінності між учінням і самоучінням, вихованням і самовихованням, розвитком і саморозвитком учня.

Призначено для студентів спеціальності 015 «Професійна освіта» спеціалізацій: 015.34 «Професійна освіта (Машинобудування)», 015.39 «Професійна освіта (Цифрові технології)» та 015.31 «Професійна освіта (Будівництво та зварювання)».

УДК 159.9 : 37

© Р. А. Калениченко, 2023

ISBN 978-966-624-246-4

© КНУБА, 2023

Зміст

Вступ.....	8
Розділ I. Місце і роль педагогічної психології у професійній діяльності інженера-педагога	10
Тема 1. Педагогічна психологія як наукова і навчальна дисципліна	10
1.1. Предмет та основні завдання педагогічної психології в сучасних умовах	10
1.2. Поняттєво-категоріальний апарат педагогічної психології	13
1.3. Місце педагогічної психології в системі психологічної науки та її взаємозв'язки з іншими галузями наук	15
<i>Запитання для самоперевірки</i>	<i>16</i>
<i>Список використаної літератури</i>	<i>17</i>
Тема 2. Психологічні особливості учіння і навчіння	18
2.1. Підходи до визначення поняття навчіння	18
2.2. Імпринтинг, умовно-рефлекторне навчіння, метод спроб і помилок (оперантне навчіння)	19
2.3. Вищі способи навчіння	20
2.4. Типи навчіння	23
<i>Запитання для самоперевірки</i>	<i>25</i>
<i>Список використаної літератури</i>	<i>26</i>
Тема 3. Загальні психологічні особливості навчальної діяльності.....	27
3.1. Предмет, мета та сторони навчальної діяльності.	27
3.2. Мотивація навчальної діяльності.	29
3.3. Типи мотивації навчальної діяльності. Різновиди навчальних мотивів.....	31
3.4. Пізнавальні інтереси. Різновиди пізнавальних мотивів.....	32
3.5. Особливості дистанційного навчання	34
<i>Запитання для самоперевірки</i>	<i>37</i>
<i>Список використаної літератури</i>	<i>37</i>
Тема 4. Психологічна характеристика навчальних дій, операцій і способів навчальної діяльності.....	38
4.1. Види навчальних дій (за суб'єктом навчальної діяльності та за результатом навчальної діяльності)	38
4.2. Операції і способи навчальної діяльності	39

4.3. Здатність до навчання. Продуктивність навчальної діяльності	41
<i>Запитання для самоперевірки</i>	46
<i>Список використаної літератури</i>	47
Тема 5. Основні механізми навчання	48
5.1. Поняття про психологічні механізми навчання	48
5.2. Характеристика основних механізмів навчання (постановка педагогом навчальних завдань, зворотний зв'язок, рефлексія вчителя і учнів, підкріплення)	51
<i>Запитання для самоперевірки</i>	53
<i>Список використаної літератури</i>	53
Тема 6. Психологічна характеристика типів навчання.....	54
6.1. Формування розумових дій і орієнтувальна основа діяльності.	54
6.2. Типи навчання.....	60
<i>Запитання для самоперевірки</i>	62
<i>Список використаної літератури</i>	63
Тема 7. Психологічна характеристика видів навчання	64
7.1. Проблемне навчання	64
7.2. Програмоване навчання.....	67
7.3. Алгоритмізоване навчання.....	69
<i>Запитання для самоперевірки</i>	70
<i>Список використаної літератури</i>	70
Тема 8. Психологія засвоєння і розуміння знань і понять.....	71
8.1. Навчальна взаємодія.....	71
8.2. Етапи процесу засвоєння.....	73
8.3. Основні характеристики засвоєння.....	74
<i>Запитання для самоперевірки</i>	76
<i>Список використаної літератури</i>	76

Тема 9. Завдання виховання особистості. Сутність критеріїв вихованості і виховного впливу.....	77
9.1. Сутність критеріїв вихованості і виховного впливу...	77
9.2. Критерії та показники вихованості	79
9.3. Виховний вплив.....	80
9.4. Психологічні передумови ефективного виховного впливу.....	81
<i>Запитання для самоперевірки</i>	<i>84</i>
<i>Список використаної літератури</i>	<i>84</i>
Тема 10. Впливи і стратегії у вихованні та основи організації самовиховання і перевиховання	85
10.1. Стратегії виховних впливів	85
10.2. Психологічні способи самопізнання.....	96
10.3. Форми самовиховання.....	96
10.4. Умови самовиховання	96
10.5. Психологія перевиховання.....	97
10.6. Групи важковиховуваних підлітків	98
<i>Запитання для самоперевірки</i>	<i>99</i>
<i>Список використаної літератури</i>	<i>100</i>
Розділ II. Психологія педагогічної діяльності	101
Тема 11. Психологічна структура педагогічної діяльності. Формальні психологічні характеристики педагогічної діяльності.....	101
11.1. Предмет діяльності вчителя. Предмет педагогічної діяльності.....	101
11.2. Структура та етапи педагогічної діяльності.....	104
11.3. Зміст діяльності викладача, засоби та результат педагогічної діяльності	104
<i>Запитання для самоперевірки</i>	<i>107</i>
<i>Список використаної літератури</i>	<i>108</i>

Тема 12. Педагог як суб'єкт педагогічної діяльності. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія в педагогічній діяльності.....	109
12.1. Основні суб'єктні характеристики педагога	109
12.2. Спрямованість особистості педагога (основні потреби, інтереси, життєві цілі, духовний потенціал).....	111
12.3. Професійна та психологічна компетентність педагога ...	113
12.4. Основні ознаки синдрому емоційного вигорання. Психологічні наслідки ізоляції, зумовленої COVID 19	115
<i>Запитання для самоперевірки</i>	<i>118</i>
<i>Список використаної літератури</i>	<i>118</i>
Тема 13. Педагогічні здібності	119
13.1. Рівні педагогічних здібностей (перцептивно-рефлексивний і проєктивний).....	119
13.2. Система педагогічних здібностей.	121
<i>Запитання для самоперевірки</i>	<i>124</i>
<i>Список використаної літератури</i>	<i>124</i>
Тема 14. Психологічна характеристика педагогічної майстерності і стилів педагогічної діяльності	125
14.1. Педагогічна майстерність. Рівні педагогічної майстерності.	125
14.2. Стиль педагогічної діяльності. Динамічні характеристики стилю	126
14.3. Проблеми організації навчання здобувачів освіти в умовах карантину та з урахуванням умов правового режиму воєнного стану	129
<i>Запитання для самоперевірки</i>	<i>136</i>
<i>Список використаної літератури</i>	<i>136</i>
Тема 15. Психологічна характеристика особистості вчителя. Професійна самосвідомість вчителя.....	137
15.1. Педагогічна (професійна) спрямованість особистості вчителя	137

15.2. Різновиди педагогічної спрямованості (формальна, оманлива і справжня).....	138
15.3. Стресостійкість як значуща риса особистості вчителя. Психологічні особливості проведення занять під час ізоляції, зумовленої COVID 19, та умовами правового режиму воєнного стану	139
15.4. Професійна (педагогічна) самосвідомість (Я-концепція) вчителя.....	143
<i>Запитання для самоперевірки</i>	145
<i>Список використаної літератури</i>	146
Тести для перевірки знань з курсу	147
Методики дослідження різних сфер у галузі педагогічної психології	171
Список використаної літератури	187

Вступ

Навчальний посібник «Педагогічна психологія» укладено згідно з навчальною програмою з дисципліни «Педагогічна психологія» відповідно до робочих програм.

Мета навчальної дисципліни «Педагогічна психологія» – сформуванати у студентів (майбутніх інженерів-педагогів) відповідний рівень знань, навичок та вмінь у галузі педагогічної психології.

Знання з педагогічної психології майбутніми інженерами-педагогами дадут змогу опанувати психологічні основи діяльності педагога, психологічні закономірності різних концептуальних підходів до організації та здійснення навчального та виховного процесів; розкрити психологічні закономірності та відмінності між учінням і самоучінням, вихованням і самовихованням, розвитком і саморозвитком учня та обґрунтувати їхні психічні механізми; оволодіти системою знань про особливості психолого-педагогічного впливу педагога на учня; розкрити психологічні закономірності педагогічного впливу на інтелектуальний, емоційно-почуттєвий, вольовий, мотиваційний, фізичний і психофізіологічний розвиток особистості учня та з'ясування його психічних механізмів.

У підсумку студент повинен

знати:

- психологічні аспекти освітньої діяльності;
- психологічні засади педагогічної та навчальної діяльності;
- психологічні особливості учнів та педагогів;
- психологічні характеристики навчально-педагогічної взаємодії та спілкування;
- психологічні характеристики професійної освіти;
- психологічні засади виховання учнів;

вміти:

- визначати механізми та закономірності засвоєння учнями соціокультурного досвіду, його структурування та збереження в індивідуальній свідомості учня;

- визначати зв'язки між рівнем інтелектуального і особистісного розвитку учня та формами і методами впливу на його навчання та виховання;

- визначати особливості організації та управління навчальною діяльністю учнів і вплив цих процесів на їхній інтелектуальний і особистісний розвиток та навчально-пізнавальну активність;

- визначати психологічні факти, механізми, закономірності розвивального навчання;

- визначати психологічні умови та критерії засвоєння знань, а також психологічні засади формування операціонального складу діяльності для розв'язання навчальних завдань;

- використовувати діагностичні засоби для визначення педагогічних проблем у навчанні та вихованні учнів.

Розділ 1

МІСЦЕ І РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ІНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА

Тема 1

Педагогічна психологія як наукова і навчальна дисципліна

1.1. Предмет та основні завдання педагогічної психології в сучасних умовах.

1.2. Поняттєво-категоріальний апарат педагогічної психології.

1.3. Місце педагогічної психології в системі психологічної науки та її взаємозв'язки з іншими науками.

1.1. Предмет та основні завдання педагогічної психології в сучасних умовах

Педагогічна психологія (англ. Educational psychology; фр. Psychologie de l'éducation; ісп. Psicología de la educación) — галузь психологічної науки, яка досліджує психологічні проблеми виховання й навчання особистості – основних механізмів спрямованої соціалізації людини.

Об'єкт вивчення цієї галузі є спільним з іншими галузями – віковою, загальною психологією, педагогікою – це людина.

Предметом педагогічної психології є дослідження психологічних закономірностей процесу спрямованої соціалізації, тобто перетворення біологічної істоти в людську особистість у соціальному, спеціально організованому середовищі.

Предмет педагогічної психології охоплює факти, ознаки, закономірності, передумови, умови, чинники процесу засвоєння людиною духовного, морального, культурного досвіду; зумовлені цим процесом особливості розвитку людини як суб'єкта виховної,

навчальної, розвивальної діяльності, яка організована педагогом за різних умов освітнього процесу.

Педагогічна психологія вивчає закономірності розвитку психічних процесів, властивостей особистості; психологічні закономірності та індивідуальні відмінності в оволодінні знаннями, вміннями, навичками; зміни у психіці дитини, спричинені навчанням, вихованням, розвитком, формування психічних і особистісних новоутворень.

Основні розділи педагогічної психології:

1. Психологія навчання.
2. Психологія виховання.
3. Психологія педагогічної діяльності та особистості вчителя.

У структурі виділяють *теоретичну* (вивчає предмет, об'єкт, принципи, методи, концепції навчання); *практичну* (вивчає психологічні основи конкретних методів навчання, виховання, розвитку); *дошкільну* (психологічні основи освіти до вступу до школи); *середню* (психологічні засади розвитку школярів та особливості педагогічної діяльності вчителя); *вищу і безперервну освіту* (психологічні основи організації вищої освіти у вузі, перекваліфікації, під час професійного вдосконалення і самовдосконалення).

Структура і функції педагогічної психології охоплює:

- психологію освітньої діяльності (єдність діяльності школяра і педагогічної діяльності);
- психологію виховання і самовиховання;
- психологію навчальної діяльності;
- психологію розвитку і саморозвитку;
- психологію педагогічної діяльності (єдність розвивального, навчального, виховного впливів);
- психологію навчально-педагогічної співпраці і спілкування;
- психологію аномальних й екстремальних випадків.

Педагогічна психологія реалізує *теоретико-пізнавальну* (пізнання психічної реальності, її структури, механізмів розвитку та функціонування людини, яка навчається, розвивається, і того, хто

навчає, розвиває); *прогностичну* (вироблення психологічних прогнозів щодо співвідношення навчання, виховання, розвитку в освітньому процесі); *прикладну* (з'ясування шляхів удосконалення системи освіти, вироблення практичних рекомендацій щодо підвищення ефективності навчання, розвитку, виховання) функції.

Мета педагогічної психології полягає у вивченні та описі психологічних умов, особливостей і закономірностей психічного, особистісного розвитку людини в освітньому процесі, пошуку методів оптимізації розвитку особистості; пізнання особливостей оволодіння школярами знаннями, прийомами організації пізнавальної діяльності, їхнього сприйняття та інтерпретації знакової (текстової) інформації.

Завдання сучасної педагогічної психології:

- розкриття психологічних механізмів навчальних і виховних впливів на інтелектуальний та особистісний розвиток учня;
- визначення механізмів і закономірностей засвоювання учнями соціокультурного досвіду, зберігання його в індивідуальній свідомості й використання у різних ситуаціях;
- визначення зв'язку між рівнем інтелектуального й особистісного розвитку учнів та формами й методами навчального й виховного впливу (співпраця, активні форми навчання тощо);
- визначення особливостей організації та управління навчальною діяльністю учнів і впливу цих процесів на їхній особистісний та інтелектуальний розвиток, а також на навчально-пізнавальну й соціальну активність;
- дослідження психологічних основ діяльності педагога, його індивідуально-психологічних і професійних рис;
- визначення психологічних основ діагностики рівня і якості вихованості та здібностей учнів, засвоювання ними знань, вмінь і навичок;
- розроблення психологічних основ подальшого удосконалювання освітнього процесу на всіх рівнях освітньої системи.

Таким чином, важливою особливістю розвитку сучасної психолого-педагогічної науки є її спрямованість на розроблення прикладних проблем. Свідченням реалізації такого інтересу є

тенденція до виділення, окрім теоретичних напрямів розвитку педагогічної психології, шкільної, дошкільної та вузівської практичної психології. Ці досить нові галузі психолого-педагогічної науки орієнтовані на дослідження та науково-методичну підтримку реалізації основних завдань педагогічного процесу в конкретних умовах його організації.

1.2. Поняттєво-категоріальний апарат педагогічної психології

Розгляд методів педагогічної психології важливо проаналізувати крізь призму загальнопсихологічних (організаційні: порівняльний, лонгітюдний, комплексний; емпіричні: спостереження, бесіда, анкетування, тестування, інтерв'ю, аналіз продуктів діяльності, експеримент) методів і виокремлення саме тих методів, які притаманні суто педагогічній психології. Зокрема: психолого-педагогічне спостереження, близнюковий метод, лонгітюдний метод, метод поперечних зрізів. *Якісне психолого-педагогічне спостереження* повинно мати конкретну мету і відбуватися за чітким планом; здійснюватися у природних умовах за мінімальною кількістю ознак; забезпечувати порівнюваність даних, отриманих шляхом різних спостережень (застосування однакових критеріїв, отриманих через різні проміжки часу). Суть *близнюкового методу* полягає у визначенні, виборі і створенні сприятливих умов (вплив чинників середовища) на розвиток психічних функцій і формування особистості. *Лонгітюдний метод* передбачає дослідження навчальної діяльності, інтелекту, мовлення, процесу виховання, особистісного розвитку людей у різні моменти їхнього життя, порівняння отриманих даних із попередніми. Використання *методу поперечних зрізів* полягає у порівнянні різних вікових груп досліджуваних (наприклад, вивчення мотивів навчання підлітків і старшокласників, студентів першого курсу і випускників).

Структура і функції педагогічної психології включає:

- психологію освітньої діяльності (єдність діяльності школяра і педагогічної діяльності);
- психологію виховання і самовиховання;

- психологію навчальної діяльності;
- психологію розвитку і саморозвитку;
- психологію педагогічної діяльності (єдність розвивального, навчального, виховного впливів);
- психологію навчально-педагогічної співпраці і спілкування;
- психологію аномальних і екстремальних випадків.

Педагогічна психологія реалізує *теоретико-пізнавальну* (пізнання психічної реальності, її структури, механізмів розвитку та функціонування людини, яка навчається, розвивається, і того, хто навчає, розвиває); *прогностичну* (вироблення психологічних прогнозів щодо співвідношення навчання, виховання, розвитку в освітньому процесі); *прикладну* (з'ясування шляхів удосконалення системи освіти, вироблення практичних рекомендацій щодо підвищення ефективності навчання, розвитку, виховання) функції.

До методологічних принципів психології відносять такі. *Принцип детермінізму*, або причинної зумовленості: спосіб життя людини змінює психіку; зовнішні причини діють на особистість через внутрішні умови (психіку). *Принцип єдності свідомості і діяльності*: у діяльності людина не тільки проявляється, а й розвивається. *Принцип єдності особистості та життєдіяльності*: особистість самовиражається, розвивається, навчається у цілісній системі життєдіяльності. *Принцип особистісного підходу*: жодного психічного явища, яке виявляється у діяльності, не можна правильно зрозуміти поза особистісною зумовленістю, тому навчання, виховання, розвиток варто розглядати крізь призму цілісної системи внутрішніх умов, які опосередковують усі зовнішні впливи, а особистість вивчати у конкретній соціальній ситуації. *Принцип об'єктивності*. *Принцип саморозвитку*: зрозуміти людину означає зрозуміти не так її минуле (воно є лише передумовою), як майбутнє. *Принцип суб'єктивності* орієнтується на визнання пріоритетності внутрішнього над зовнішнім (особистість здатна до саморозвитку). *Принцип системності* означає розвиток психічних утворень як сукупність елементів, кожен з яких залежить від інших, впливає на них.

1.3. Місце педагогічної психології в системі психологічної науки та її взаємозв'язки з іншими галузями наук

Педагогічна психологія і філософія:

1) особливості повсякдення (кризові явища в психології вчителя і психології окремої дитини; домінування директивної педагогіки і демократизація школи; психологія професійного виживання в несприятливих соціально-економічних умовах; наукове знання та спрощене уявлення громадян про навчально-виховний процес; психологія педагогічних стереотипів);

2) пізнання навколишньої дійсності (директивна педагогіка і психологічні особливості діяльності вчителя-жінки, учителя-чоловіка; сенс життя і вміння самопізнання);

3) доведення доцільності та правомірності використання навчально-виховних інноваційних технологій (філософія освіти й ефективність знання з педагогічної психології в практиці педагогічної діяльності; обґрунтування актуальності методів навчання і виховання; критичний аналіз досягнень вітчизняної педагогічної психології та застосування їх у педагогічній діяльності);

4) розроблення методів прогнозування розвитку особистості;

5) філософсько-психологічні уявлення про сутність людини як основа для побудови навчально-виховного процесу.

Педагогічна психологія і загальна психологія:

1) методи дослідження (спостереження, експеримент, самоспостереження, аналіз продуктів діяльності);

2) природа психічного (можливості людської психіки як предмет навчально-виховного впливу, проблема обдарованості);

3) процес спілкування та авторитет окремих учнів, учителя;

4) проблема відповідального ставлення до навчальних обов'язків;

5) уявне та реальне особистісне самовизначення.

Педагогічна психологія і генетична психологія, або психологія розвитку:

1) методи дослідження (спостереження, експериментально-генетичний метод);

2) особливості вияву та формування задатків у процесі навчання;

3) вплив середовища на становлення особистості.

Педагогічна психологія і психогенетика:

1) методи дослідження (спостереження, експеримент, близнюковий і генеалогічний методи);

2) роль спадковості в навчанні і вихованні та виняткові діти (проблема обдарованості; «ліворукі» діти тощо);

3) взаємодія спадкових і соціальних чинників впливу в навчанні та вихованні;

4) психогенетика аномальної та девіантної поведінки;

5) психогенетика темпераменту та процес навчання і виховання.

Педагогічна психологія і соціальна психологія:

1) методи дослідження (спостереження, експеримент, самоспостереження, опитування; соціометричне дослідження, парний рейтинг);

2) міжособистісна взаємодія в учнівському та педагогічному середовищах (створення оптимального соціально-психологічного клімату в класі; психологія педагогічного впливу, педагогічного спілкування);

3) особливості навчання і виховання особистості в певній культурі;

4) психологічні способи управління педагогами;

5) особистий приклад учителя та соціальний мікроклімат в учнівській групі.

Запитання для самоперевірки

1. У чому полягають особливості предмета педагогічної психології?

2. Визначте, які основні групи соціально-психологічних явищ вивчає педагогічна психологія.

3. Охарактеризуйте основні принципи наукового дослідження у педагогічній психології.

4. Обґрунтуйте основні принципи наукового дослідження процесів навчання, виховання і розвитку особистості.

5. Поясніть, які методи застосовують, досліджуючи процеси навчання, виховання і розвитку особистості?

6. Визначте, чим відрізняється предмет педагогічної діяльності від предмета інших видів діяльності.

Список літератури

1. Руденко М.В. Психолого-педагогічне забезпечення навчально-виховного процесу: навч. посібник / В.М. Смірнов, М.В. Руденко, Р.А. Калениченко, В.О. Гаврилюк. – Київ : КНУБА, 2014. – 432 с.

2. Сергеєнкова О. П. Педагогічна психологія: навч. посіб. / О. П. Сергеєнкова, О. А. Столярчук, О. П. Коханова, О. В. Пасєка. – Київ : Центр учбової літератури, 2012. – 168 с.

3. Власова О. І. Педагогічна психологія: навч. посіб. / О. І. Власова. – Київ : Либідь, 2005. – 400 с.

4. Савчин М. В. Педагогічна психологія: навч. посіб. / М. В. Савчин. – Київ : Академвидав, 2007. – 424 с.

Тема 2

Психологічні особливості учіння і научіння

2.1. Підходи до визначення поняття научіння.

2.2. Імпринтинг, умовно-рефлекторне научіння, метод спроб і помилок (оперантне научіння).

2.3. Вищі способи научіння.

2.4. Типи научіння.

2.1. Підходи до визначення поняття научіння

Існує низка понять, що належать до набуття людиною життєвого досвіду у вигляді знань, умінь, навичок; це – научіння, навчання, освіта й навчальна діяльність.

На відміну від нижчих живих організмів, що перебувають на початку еволюційного розвитку, для яких характерні рефлекторні й інстинктивні типи поведінки, у високоорганізованих істот, зокрема й людини, домінують набуті поведінкові реакції.

Здатність навчатись, тобто накопичувати та зберігати набутий досвід, розвивається в міру просування вгору еволюційними сходами. У людини всього кілька форм поведінки, яким вона не повинна навчатись – це вроджені рефлекси, що дають їй можливість вижити після появи на світ (смоктальний, дихальний, ковтальний, чхальний, мигальний). Далі розвиток дитини цілком залежить від взаємодії з фізичним і ще в більшій мірі із соціальним середовищем. Саме у процесі цієї взаємодії й відбувається нагромадження досвіду, або научіння.

Учіння – стихійний або цілеспрямований процес засвоєння людиною знань, вироблення вмінь і навичок, розвиток особистості, інтелекту, що відбувається в умовах індивідуальної або спільної діяльності, спілкування з ровесниками або старшими шляхом спостереження за поведінкою та діяльністю інших людей, їхнє наслідування, а також у процесі сприймання та аналізу інформації у засобах масової інформації (О. П. Сергєєнкова, О. А. Столярчук, О. П. Коханова, О. В. Пасєка).

Л. Б. Ітельсон: «Учіння – це стійка зміна фізичної і психічної діяльності (поведінки), котра виникає завдяки попередній діяльності (чи поведінці)».

І. О. Зимня: «Научіння ... є загальним поняттям, яке визначає процес і результат набуття індивідуального досвіду біологічною системою (від простіших до людини як вищої форми організації в умовах Землі)».

К. К. Платонов: Це «результат навчання, який залежить як від методів навчання, так і від особливостей особистості яку навчають».

Р. С. Немов: «Научіння характеризує факт набуття людиною нових психологічних рис і властивостей у навчальній діяльності».

Результатом учіння є навченість школяра, яка виявляється у розвитку його особистості, інтелекту, засвоєння ним знань, оволодіння вміннями і навичками. Вона виникає завдяки діяльності, безпосередньо не зумовленої вродженими фізіологічними реакціями організму.

Процес учіння, що відбувається під впливом інших людей, називається **научінням**. Це може відбуватися стихійно або цілеспрямовано. Чіткої межі між самостійним учінням і научінням немає.

2.2. Імпринтинг, умовно-рефлекторне научіння, метод спроб і помилок (оперантне научіння)

Відомо про різні види учіння та научіння, що відбуваються на різних рівнях (сенсорному, сенсомоторному, когнітивному) та реалізуються через різні навчально-інтелектуальні та соціальні механізми.

Імпринтинг – (англ. imprinting – закарбування) швидке, автоматичне, майже миттєве пристосування організму до умов його життя з використанням готових від народження форм поведінки.

Властиве воно всім істотам, які мають розвинуту центральну нервову систему. Так, достатньо каченяті, яке щойно вилупилося з яйця, побачити матір качку, що рухається у певному напрямку,

воно рушає за нею. Це відбулося б і тоді, коли каченя побачило б інший предмет, який рухається. Інший приклад: якщо доторкнутися твердим предметом до внутрішньої поверхні долоні новонародженого, у нього автоматично стискаються пальчики руки.

Умовно-рефлекторне навчіння – виникнення нових форм поведінки як умовних реакцій на нейтральний стимул, який раніше специфічної реакції не викликав.

Для того щоби спричинити умовно-рефлекторну реакцію організму, стимул повинен бути сприйнятий організмом, в якому запрограмовані основні елементи майбутньої реакції. Завдяки умовнорефлекторному навчінню реакції поєднуються у нову систему, від якої залежить реалізація складнішої форми поведінки, ніж елементарні вроджені реакції. Засвоюючись, вони стають основою для становлення нових форм поведінки.

Метод спроб і помилок (оперантне навчіння)

Ситуації, в яких опиняється людина, породжують у неї інстинктивні, безумовні, умовні реакції. Організм послідовно випробовує кожну з них й автоматично оцінює досягнутий результат. Реакція чи їх поєднання, що забезпечує найкращий результат (оптимальне пристосування організму до ситуації), виокремлюється серед інших і закріплюється у досвіді. Таким шляхом людина часто виробляє досить складні вміння та навички.

2.3. Вищі способи навчіння

Описані учіння та навчіння є основними способами набуття життєвого досвіду живими істотами.

Людині доступні й особливі, *вищі способи навчіння*. Такими є: вікарне учіння (учіння через пряме спостереження за поведінкою і діяльністю інших людей, в результаті чого людина переймає і засвоює форми поведінки тих, за ким спостерігає) і вербальне учіння та навчіння (набування людиною нового досвіду через засвоєння мови та спілкування).

Учіння людини відбувається на таких рівнях:

- сенсорному (формується здатність до розрізнення і розпізнавання образів сприймання, наприклад кольорів, звуків);
- моторному (вибір і об'єднання рухів у певні програми, а також їхня диференціація, генералізація і систематизація, наприклад, складних рухів з ракеткою у грі в теніс);
- сенсомоторному (синтез сенсорного і моторного рівнів), на якому під контролем образів сприймання формуються рухові програми);
- когнітивному (виявлення, аналіз, відбір, узагальнення та закріплення суттєвих властивостей і зв'язків предметів, доцільні дії з виявлення цих властивостей і зв'язків);
- метакогнітивному (осягнення знань про свій інтелект та інтелектуальну діяльність, пам'ять, мислення) рівнях.

Усі вони взаємопов'язані, однак кожен з них має свої особливості. Попередні рівні не зникають і не втрачають свого значення, а перебудовуються, підпорядковуються учінню наступного рівня, поступово вплітаючись у його структуру.

Учіння та навчіння можуть бути і стихійними, тобто відбуватися під час спілкування, взаємодії людини з іншими людьми і навколишнім світом внаслідок включення в різні види діяльності, накопичення досвіду дій з різними предметами.

Водночас із спонтанним учінням і навчінням освоєння знань і вмінь може відбуватися і *в спеціально організованих умовах* як цілеспрямований процес. Таке навчіння є **навчанням**.

Навчання – спільна діяльність педагога і учня, зорієнтована на засвоєння знань, умінь і навичок, способів пізнавальної діяльності (О. П. Сергєєнкова, О. А. Столярчук, О. П. Коханова, О. В. Пасєка).

Процеси учіння та навчіння реалізуються через такі навчально-інтелектуальні та соціальні **механізми**:

- **Формування асоціацій** – встановлення тимчасових зв'язків між окремими фрагментами знання чи досвіду.
- **Наслідування** – відтворення рухів, вчинків інших людей.

- **Розрізнення і узагальнення** – об'єднання предметів і явищ за їхніми спільними істотними ознаками, що пов'язані переважно з формуванням понять.

- **Здогад** – (безпосереднє сприйняття нової інформації, чогось невідомого в уже відомому, знайомому з минулого досвіду). Він (інсайт) є раціональною основою для розвитку інтелекту дитини.

- **Творчість** – створення нових знань, нових предметів, вироблення умінь і навичок, не представлених у готовому вигляді для засвоєння через наслідування.

- **Зворотний зв'язок** – зворотна інформація про учіння і навченість: діагностика і самодіагностика.

- **Підкріплення** – (фіксування індивідом своїх успіхів і невдач, створення різних видів мотивацій учіння).

- **Закріплення** – (фіксація досвіду).

Для ефективного учіння та навчіння важливо задіяти всі механізми, їхній успіх залежить від багатьох факторів, передусім від психологічних. Ними є мотивація учіння, довільність пізнавальних процесів, сприйняття, пам'ять, мислення, уява, довільність уваги і мовлення, володіння необхідними вольовими та іншими рисами особистості (наполегливість, цілеспрямованість, відповідальність, дисциплінованість, свідомість, акуратність та ін.), вміння взаємодіяти з людьми у спільній діяльності.

Учіння розвивається разом зі зміною типу, форми та інших характеристик діяльності. Перетворення учіння на навчальну діяльність, а навчіння – на навчання зумовлене потребою в підготовці людини до висококваліфікованої праці, адже способи використання нею знань не фіксуються і не передаються механізмами біологічної спадковості. Тому учіння є цілеспрямованим засвоєнням індивідом історично сформованих способів діяльності, суспільного досвіду.

Учіння, що відбувається в умовах організованого навчання, набуває характеру *навчальної діяльності*.

Позитивними чинниками навчання є відкритість досвіду, володіння педагогічними задатками, доступні пояснення, вдале демонстрування способів роботи, постійне позитивне підкріплення, створення сприятливого емоційного фону.

Наслідком несприятливого для особистості учіння є неоптимальне підкріплення, перевага негативного, невротичні стосунки між дорослим і дитиною, акцентування уваги на одній зі сторін учіння (наприклад, на виробленні практичних умінь та навичок без засвоєння відповідних знань); несистематичність знань дорослого; неоптимальність стилю його діяльності, закритість досвіду.

Учіння може відбуватися у процесі діяльності, яка має іншу мету (наприклад, ігрової чи трудової). Його результатами, як правило, є розрізнені, безсистемні знання, неоптимальні емпіричні уміння і навички, оскільки за цих умов людина засвоює лише те, що стосується її актуальних потреб, інтересів і прагнень.

Учіння регулюється школярем, який складає програму оволодіння знаннями і способами пізнання. Але воно хаотичне, непослідовне і непостійне, бо до нього учень звертається несистематично, а тому не може визначати процес навчання.

Отже, учіння та навчання не завжди мають соціально організовану форму, на відміну від навчальної діяльності, яка організовується у суспільних інститутах (дитячому садку, школі, ЗВО та ін.).

Учіння є стійкою, доцільною зміною фізичної і психічної діяльності (поведінки), що виникає завдяки попередній діяльності і не залежить від вроджених фізіологічних реакцій організму.

2.4. Типи навчання

Навчання відбувається на різних рівнях. Одні форми навчання здійснюються автоматично і мимовільно. Для інших потрібне таке програмування, на яке може бути здатний лише розвинутий мозок вищих ссавців і особливо людини.

1-й рівень – навчіння на рівні реактивної поведінки (реактивна поведінка – реакція організму на той або інший подразник). Типи навчіння на цьому рівні:

1) звикання – процес, внаслідок якого організм змінюється на рівні рецепторів, навчається ігнорувати повторний або постійний подразник;

2) сенсibiliзація – процес, протилежний звиканню. Підвищення чутливості нервової системи до подразників. Як результат – подразник починає провокувати певну поведінку;

3) імпринтинг – спадково запрограмоване формування прив'язаності новонародженої тварини до першого об'єкта, який рухається;

4) умовні рефлекси, що виникають внаслідок формування зв'язку між специфічним стимулом, який спричиняє той або інший вроджений рефлекс, і якимось індиферентним стимулом, через що індиферентний подразник сам собою починає викликати цей рефлекс.

2-й рівень – навчіння на рівні оперантної поведінки (оперантна поведінка – це дії, для вироблення яких потрібно, щоб організм активно «експериментував» з навколишнім середовищем і таким чином встановлював зв'язки між різними ситуаціями). Вироблення певних форм поведінки відбувається завдяки закріпленню тих дій, наслідки яких для організму бажані, та відмови від дій, які призводять до небажаних наслідків.

Типи навчіння на цьому рівні:

1) метод спроб і помилок – індивід, стикаючись із перешкодами, відмовляється від неефективних дій, знаходить правильне рішення;

2) формування реакцій – поведінка формується внаслідок дії підкріплювального фактора;

3) навчіння методом спостереження:

- *наслідування* – це спосіб навчіння, коли організм відтворює дії моделі, не завжди розуміючи їхнє значення;

- *вікарне навчіння* – засвоєння форми поведінки іншої особи, усвідомлюючи наслідки цієї поведінки.

3-й рівень – когнітивне навчіння. Оцінка ситуації здійснюється з огляду на минулий досвід та її можливі наслідки. Усі сигнали дійсності обробляються мозком. Мозок створює когнітивні карти, за допомогою яких організм визначає найбільш адекватні реакції:

1. Навчіння складних психомоторних навичок (вироблення когнітивних стратегій, спрямованих на вироблення строгих послідовних рухів і на їх програмування залежно від бажаного результату; поліпшення координації та інтеграція різних елементів навички; високий рівень уміння, навичок стає автоматичним).

2. Навчіння шляхом інсайту (ухвалення спонтанного рішення. Певна інформація, «розкидана» в пам'яті, немовби об'єднується і використовується в новій ситуації).

3. Навчіння шляхом роздумів. Розглядаються дані, між ними встановлюються зв'язки, будуються гіпотези:

- перцептивне навчіння як довгострокова зміна сприймання якого-небудь об'єкта або події внаслідок попереднього сприймання того самого об'єкта шляхом висунення гіпотез;

- концептуальне навчіння як навчіння, в якому беруть участь два процеси: абстрагування та узагальнення.

Навчіння в людини починається з моменту її народження і є складним і багатоступеневим процесом, що відбувається на різних рівнях.

Запитання для самоперевірки

1. Назвіть види, рівні і механізми учіння і навчіння.
2. Які основні механізми навчання вам відомі? У чому полягає їхня суть?
3. У чому полягає специфіка кожного етапу засвоєння знань?
4. Поясніть, що є показниками сформованості учня як суб'єкта навчальної діяльності.

Список використаної літератури

1. Руденко М. В. Психолого-педагогічне забезпечення навчально-виховного процесу: навч. посібник / В.М. Смірнов, М.В. Руденко, Р.А. Калениченко, В.О. Гаврилюк. – Київ : КНУБА, 2014. – 432 с.
2. Сергєєнкова О. П. Педагогічна психологія: навч. посіб. / О. П. Сергєєнкова, О. А. Столярчук, О. П. Коханова, О. В. Пасека. – Київ : Центр учбової літератури, 2012. – 168 с.
3. Власова О. І. Педагогічна психологія: навч. посіб. / О. І. Власова. – Київ : Либідь, 2005. – 400 с.
4. Савчин М. В. Педагогічна психологія: навч. посіб. / М. В. Савчин. – Київ : Академвидав, 2007. – 424 с.
5. Вікова і педагогічна психологія /О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – Київ : Просвіта, 2001. – 416 с.
6. Столяренко Л. Д. Педагогическая психология. – 2-е изд., перераб. и доп. / Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д.: Феникс, 2003. – 544 с.

Тема 3

Загальні психологічні особливості навчальної діяльності

3.1. Предмет, мета та сторони навчальної діяльності.

3.2. Мотивація навчальної діяльності.

3.3. Типи мотивації навчальної діяльності. Різновиди навчальних мотивів.

3.4. Пізнавальні інтереси. Різновиди пізнавальних мотивів.

3.5. Особливості дистанційного навчання школярів.

3.1. Предмет, мета та сторони навчальної діяльності

Учіння, яке відбувається в умовах організованого навчання, набуває характеру навчальної діяльності.

Навчальній діяльності учня притаманні своя психологічна структура, механізми, закономірності перебігу і розвитку, а також адекватні умови розгортання, вплив вікових та індивідуальних особливостей учня. Вищою формою навчальної діяльності є самостійна робота.

Від інших форм учіння навчальна діяльність відрізняється спеціальною спрямованістю на оволодіння навчальним матеріалом і розв'язання навчальних завдань, засвоєння загальних способів дій і формування наукових понять. У ній оволодіння загальними способами дій випереджає розв'язання завдань. Навчальна діяльність зумовлює зміни психічних та особистісних властивостей суб'єкта, які залежать від результатів його дій.

Навчальна діяльність має суспільну значущість:

- за змістом (спрямована на засвоєння надбань культури і науки);
- за формою (є відповідною суспільно виробленим нормам навчання і відбувається у спеціальних суспільних установах: школах, гімназіях, коледжах, університетах, академіях), їй притаманні суб'єктність і суб'єктивність, активність, предметність, цілеспрямованість, усвідомленість, певна структура і зміст.

Навчальна діяльність не тотожна засвоєнню навчального матеріалу, хоч воно є її основним змістом і залежить від її структури.

Навчальна діяльність залежить від специфіки предметного змісту і зовнішньої структури, в яких особлива роль належить навчальному завданню і навчальним діям, спрямованим на його розв'язання.

Будь-яка діяльність є єдністю *внутрішньої* (психофізіологічної, психологічної, ціннісно-орієнтаційної, духовної) і *зовнішньої* (фізичної, комунікативної, маніпулятивної) складових; *спонукальної* (потреби, мотиви, цінності, смисли), *цільової* (цілі, завдання); *засобів* (дії, операції, уміння, навички, рухи, звички); *результативної* (матеріальні та ідеальні результати); *саморегулятивної* (самодіагностика, самооцінка, планування, самопрогноз, самокорекція). Усі вони притаманні навчальній діяльності учня та мають специфічний характер.

Отже, навчальна діяльність має специфічну спрямованість, особливий предмет, притаманні лише їй психологічну структуру, організацію, результати.

Предметом навчальної діяльності є очікуваний результат (матеріальний, ідеальний) цієї діяльності, який спонукає суб'єкта діяти задля його досягнення.

Метою і результатом навчальної діяльності є зміни суб'єкта, а не зміна предметів, на які спрямовані дії, хоч без цього не обійтись.

Зміни суб'єкта неможливі без здійснення ним предметних дій.

Основною метою суб'єкта навчальної діяльності є розширення, збагачення його можливостей, розвиток здібностей, засвоєння нових способів дій з науковими поняттями і матеріальними предметами.

Особливості змісту та результатів навчальної діяльності залежать від потреб суспільства, конкретизованих у цілях освіти.

Основним джерелом змісту освіти є здобутий попередніми поколіннями соціальний досвід.

Більшості навчальних предметів відповідає певна галузь наукових знань. У зміст, що підлягає засвоєнню у межах конкретної дисципліни, потрібно проєктувати не лише знання, але й способи оперування ними.

Особливість навчальної діяльності зумовлюється місцем у ній навчального завдання, яке є не метою, а засобом досягнення навчальної мети (засвоєння теоретичних знань про предмет, вироблення вмінь і навичок, розвиток інтелекту, здібностей).

Там, де вчитель систематично створює у класі проблемно-пошукові ситуації, умови для експериментування і творчого пошуку, школярі є повноцінними суб'єктами навчальної діяльності.

Основна структурна одиниця навчальної діяльності – навчальне завдання, у розв'язанні якого полягає її суть. Опановані при цьому способи розв'язування учні згодом використовують у розв'язуванні споріднених завдань. Ці завдання, задані в певних навчальних ситуаціях, зумовлюють певні навчальні дії – предметні, контрольні, допоміжні (технічні), розумові (аналіз, узагальнення, схематизація, систематизація, порівняння, класифікація), особистісні (самоконтроль, самооцінка, самодіагностика, самокорекція).

3.2. Мотивація навчальної діяльності

Мотивація є дуже важливим складовим елементом в структурі навчальної діяльності.

Вона може бути внутрішньою або зовнішньою щодо діяльності, однак завжди є внутрішньою характеристикою особистості як суб'єкта цієї діяльності. Передумовою успіху в ній є сформованість спонукальної сфери, розвиток якої потребує цілеспрямованого педагогічного впливу.

Мотиви – спонукання до діяльності, пов'язані із задоволенням потреб людини, тобто опредмечені актуальні потреби (духовні або матеріальні).

Ієрархічна система потреб людини була складена американським психологом Абрахамом Маслоу (рис. 3.1). А. Маслоу, створюючи у 1940-х роках свою теорію мотивацій, намагався пояснити, чому в різний час у людей виникають різні потреби. Він вважав, що потреби людини мають підпорядковану структуру з п'яти рівнів.

У кожен певний мить людина буде прагнути до задоволення тієї потреби, що для неї є найважливішою або найбільш бажаною.



Рис. 3.1. Піраміда потреб Абрахама Маслоу

Фізіологічні потреби (потреби найнижчого рівня) є необхідними для виживання. Вони охоплюють потребу в їжі, воді, захисті, відпочинку, сексуальні потреби.

Потреби в безпеці стосуються потреб в захисті від фізичних і психологічних небезпек з боку навколишнього світу і впевненість у тому, що фізіологічні потреби будуть задовольнятися в майбутньому (покупка страхового поліса або пошук надійної роботи із сподіваннями на добру пенсію).

Соціальні потреби (потреби в належності, дружбі, любові) означають відчуття належності до чого-небудь або кого-небудь, підтримки.

Потреба в повазі – йдеться про потреби в особистих досягненнях, компетентності, повазі з боку оточення, визнанні.

Потреби в самовираженні, самореалізації – потреби у здійсненні своїх потенційних можливостей та зростанні як особистості.

Спочатку люди прагнуть задовольнити потреби нижчого рівня, потім можуть думати про задоволення наступної за важливістю потреби. Основна вада теорії Маслоу полягає в тому, що вона не відображає індивідуальних відмінностей людей. Виходячи з минулого досвіду, одна людина може бути найбільше зацікавлена у самовираженні, натомість поведінка іншої буде передусім визначатися потребою у визнанні чи соціальними потребами.

Мотив пов'язаний із задоволенням наявних потреб суб'єкта діяльності, а тому відіграє спонукальну функцію, зумовлює предметну спрямованість активності людини. Розрізняючи мотиви, учень розуміє, чому потрібно вчитися, але це може і не спонукати його до навчальної діяльності.

Мотивація – система спонукань, які зумовлюють активність організму і визначають її спрямованість. Навчальна мотивація ґрунтується на потребі, яка стимулює пізнавальну активність дитини, її готовність до засвоєння знань.

Потреба не визначає характеру діяльності, її предмет окреслюється тоді, коли людина починає діяти. Спонукальна (мотиваційна) складова навчальної діяльності охоплює пізнавальні потреби, мотиви і сенси навчання.

Важливою умовою учіння є наявність пізнавальної потреби і мотиву самовдосконалення, самореалізації та самовираження. Емоційне переживання пізнавальної потреби постає як інтерес.

Залежно від мотивації навчальної діяльності ставлення учнів до навчання може бути негативним, нейтральним і позитивним.

3.3. Типи мотивації навчальної діяльності.

Різновиди навчальних мотивів

Знання, які учень здобуває у школі, можуть бути для нього лише засобом досягнення інших цілей (одержати атестат, уникнути покарання, заслужити похвалу). У такому разі його спонукають не цікавість, допитливість, прагнення до оволодіння знаннями, вміннями, захопленість процесом засвоєння знань в результаті навчання. Залежно від очікуваних результатів учні можуть виявляти такі типи мотивації навчальної діяльності:

- 1) мотивація, що умовно може бути названа негативною;
- 2) мотивація, яка має позитивний характер, але пов'язана з мотивами, що фігурують поза навчальною діяльністю, її формами є такі:
 - мотивація, зумовлена значущими для особистості соціальними прагненнями (почуття обов'язку перед близькими, країною);

- вузькі мотиви (схвалення у певних колах, шлях до особистого благополуччя);
- мотивація, що стосується тільки навчальної діяльності, цілей навчання, процесу навчання (інтелектуальна активність, реалізація здібностей).

Спонування до навчання може бути

- ситуативним, коли спонуканнями є мотиви, пов'язані з необхідністю виявити, продемонструвати певні знання, вміння та навички у конкретній ситуації (на контрольній роботі, під час складання іспиту). Вони є зовнішніми, оскільки не стосуються глибинних основ особистості. Такими можна вважати мотиви-стимули (одержати нагороду, уникнути покарання);
- прагнення учня до самовдосконалення, досягнення духовних цілей, ідеалів, безпосередньо спрямованих на розвиток його особистості, на духовне, моральне й інтелектуальне зростання, а також на повноцінне функціонування його як суб'єкта життєдіяльності.

З огляду на особливості навчальної ситуації, можливості учня розрізняють **спонування до навчальної діяльності**:

- **адекватні**, коли спонування пов'язана з наявністю в учня цікавості до знань, умінь і навичок, а також до процесу їхнього здобуття;
- **неадекватні** широкі (посісти певну позицію у суспільстві, оволодіти професією, посадою) та конкретні соціальні мотиви (ідентифікація себе з дорослим, ровесником, групою).

3.4. Пізнавальні інтереси. Різновиди пізнавальних мотивів

Найкращим мотивом навчальної діяльності є пізнавальний інтерес.

Пізнавальні інтереси – група мотивів, пов'язаних зі змістом і процесом учіння, спрямованих на опанування знань способом певної діяльності.

Можуть бути різні **пізнавальні мотиви**. Розглянемо їх:

- **широкі пізнавальні мотиви** полягають в орієнтації школярів на оволодіння новими знаннями, їхнім проявом у навчальному процесі є успішне виконання навчальних завдань;

позитивна реакція на ускладнення вчителем завдань; звернення до вчителя по додаткові відомості;

- **навчально-пізнавальні мотиви** спрямовані на засвоєння способів оволодіння знаннями. На уроці вони проявляються у прагненні школяра до пошуку нових способів роботи, розв'язання завдань як повторне повернення до аналізу способу виконання завдання після одержання правильного результату;

- **мотиви самоосвіти** полягають у спрямованості школярів на самостійне вдосконалювання способів засвоєння знань;

- **соціальні мотиви** – це мотиви особистісного зростання, вдосконалення. Виявляються вони у потребі бути значущим, цікавим для однолітків і дорослих, поцінованим ними.

Соціальні мотиви можуть бути такі:

- **широкі соціальні мотиви** (прагнення здобути знання на основі усвідомлення соціальної потреби, обов'язку, відповідальності, щоби бути корисним суспільству, сім'ї, підготуватися до дорослого життя);

- **змагальна мотивація**, свідченням якої є прагнення учня вчитися не гірше за інших або й краще;

- **діловий мотив**, який виявляється у навчальній активності, із сподіванням на винагороду (висока оцінка, похвала вчителя, батьків, матеріальна винагорода);

- **мотиви соціальної співпраці**, що полягають у бажанні спілкуватися, взаємодіяти з іншими людьми, аналізувати способи, форми співпраці і взаємин з учителем та однокласниками, удосконалювати їх;

- **вузькі (позиційні) соціальні мотиви** (прагнення зайняти певну позицію, місце в особистісних стосунках, одержати їхнє схвалення, заслужити авторитет).

Отже, мотивація – важлива складова психологічної структури пізнавальної, навчальної діяльності, від якої залежить ефективність її перебігу.

Структуру навчальної мотивації утворює комплекс мотивів, у якому можуть домінувати **внутрішні мотиви**, пов'язані

з її змістом і виконанням, або *широкі соціальні мотиви*, пов'язані з потребою зайняти певну позицію у системі суспільних відносин. У міру дорослідування потреби і мотиви та їхня структура зазнають відповідних змін.

Отож, внутрішня мотивація орієнтована на процес і результат, а зовнішня мотивація – на нагороду, уникнення покарання.

У процесі навчання тип навчальної мотивації учня змінюється. На це впливають нові самонастанови учня (наприклад, прагнення обходити або переборювати труднощі), тривалі успіхи або неуспіх під час навчальних занять, вибір життєвого шляху.

Спершу навчально-пізнавальний мотив починає діяти, потім домінувати, стає самостійним і, нарешті, усвідомлюється.

Передумовою його становлення є організація навчальної діяльності. Дієвість мотивації сильніша, якщо вона спрямована на способи, а не на результати діяльності.

Високий рівень розумового розвитку є найважливішою умовою реалізації наявної мотивації дитини, формування позитивної мотивації у навчальній діяльності. При цьому простежується залежність між високим рівнем розумового розвитку та позитивними мотиваційними тенденціями, і навпаки.

Про навчальну мотивацію опосередковано свідчить рівень реальної успішності навчальної діяльності: показники шкільної успішності, відвідуваності, сформованість навчальної діяльності школярів.

Навчальна діяльність передусім мотивується внутрішнім мотивом, коли пізнавальна потреба особистості спрямовується на предмет діяльності, а також зовнішніми мотивами (самоствердження, престижу, обов'язку, необхідності, досягнення).

3.5. Особливості дистанційного навчання

Карантин та війна внесли свої корективи в професійну діяльність науково-педагогічних працівників. Звернімо увагу на деякі особливості навчальної функції викладача у дистанційному навчанні. Виховну роль залишимо поза увагою. Викладач, який

працює в системі дистанційної освіти, повинен бути передусім підготовленим до такого виду діяльності. Підготовка до використання технологій дистанційного навчання повинна насамперед починатися з глибокого аналізу цілей навчання, дидактичних можливостей використання нових технологій для передавання навчальних матеріалів, вимог до технологій дистанційного навчання, зважаючи на специфіку вивчення конкретних дисциплін, готовність викладачів до використання таких технологій, технічного та навчально-методичного забезпечення.

Важливий елемент дистанційної освіти – специфічне кадрове забезпечення, особливістю якого є якісно нові вимоги до викладача від принципово нового рівня професійних і комп'ютерних знань та умінь до володіння концептуальними питаннями й дидактикою дистанційної підготовки. Викладач стає одночасно консультантом, кваліфікованим опонентом, розробником науково-методичного забезпечення дистанційних матеріалів.

У разі дистанційного навчання склалася традиція називати викладача, який навчає, «тьютором». Функції тьютора залежать від обраної в системі дистанційної освіти моделі навчання.

В умовах дистанційної освіти основним завданням викладача є організація самостійної роботи тих, хто навчається, що означає виконання тьюторами таких завдань: формування мотивів навчально-пізнавальної діяльності; постановка цілей і завдань навчання; організаційна діяльність; формування, у тих, хто навчається, відповідної системи компетентностей; організація взаємодії між слухачами; контроль процесу навчання. Іншими словами, тьютор комплексно реалізує функції педагога, ведучи все листування зі слухачами, відстежує виконання ними навчального графіка, організовує консультації з викладачами.

Для проведення консультування через мережу викладач повинен вміти користуватися електронною поштою і досконало володіти відповідним програмним забезпеченням навчального призначення. Тьютори мають бути обізнані з особливостями і засобами взаємодії через мережу під час виконання своїх професійних обов'язків. Тьюторами мають бути викладачі, добре обізнані у відповідній предметній галузі, із високого рівня

професійними компетентностями, які мають сформовані навички застосування інформаційних технологій (телеконференції, форуми, чат-сесії) для взаємодії зі студентами.

Специфіка використання технологій дистанційного навчання потребує, щоби підготовка тьюторів була достатньою для організації взаємодії через мережу під час виконання своїх функціональних обов'язків. Мова йде про готовність тьюторів до інтерактивного діалогу, телеконференцій, форумів, чат-сесій.

Для успішної взаємодії зі студентами викладачеві дистанційної освіти треба вміти оцінювати актуальність проблем, прогнозувати їхню масштабність з метою колективного обговорення великою кількістю суб'єктів, які беруть участь у дистанційному навчанні; обирати спосіб взаємодії, який найліпше відповідатиме характеру проблеми, що дасть змогу визначити шляхи її розв'язування (синхронна або асинхронна взаємодія, час, кількість учасників обговорення); можна повніше використовувати всі можливості взаємодії для найбільш точного відображення суті проблеми й оперативності її розв'язування; подбати про попередню змістову й організаційну підготовку учасників для подальшої взаємодії; надавати лаконічну (але вичерпну за змістом) відповідь, формулювати проблему і логічно розкривати її сутність; стежити за розвитком дискусії, відслідковуючи її центральну ідею і спонтанно виниклі думки (поява яких досить природна під час полілогу), здійснювати управління, беручи до уваги думки більшості учасників; створювати психологічно комфортну атмосферу для дистантних учасників полілогу.

Студенти, слухачі курсів повинні мати досвід роботи з технологіями дистанційного навчання, або потрібно буде їх навчити використання платформи перед застосуванням, потім провести пробне навчання, а лише після цього застосовувати.

Під час проведення курсу тьютор може виступати в ролі інструктора та наставника, а також брати участь у форумі чи чаті нарівні зі студентами. Слід зазначити, що тьютор повинен контролювати процес спілкування та пильнувати за дотриманням учасниками мовного етикету.

Запитання для самоперевірки

1. Назвіть типи та види навчальної мотивації.
2. Які основні види соціальних мотивів навчання вам відомі?
3. Поясніть на прикладах, у чому полягає роль навчальних впливів у структурі методів викладання.
4. Охарактеризуйте види виховного впливу.
5. Проаналізуйте, у чому полягають психологічні основи ефективного виховного впливу.
6. Чому в доборі методів виховання педагог має зважати на індивідуальність учня?
7. У чому полягає суть педагогічного керівництва процесом самовиховання школярів?
8. Чому громадська думка класу є важливим чинником виховання?

Список використаної літератури

1. Руденко М. В. Психолого-педагогічне забезпечення навчально-виховного процесу: навч. посібник / В.М. Смірнов, М.В. Руденко, Р.А. Калениченко, В.О. Гаврилюк. – Київ : КНУБА, 2014. – 432 с.
2. Сергеєнкова О. П. Педагогічна психологія: навч. посіб. / О. П. Сергеєнкова, О. А. Столярчук, О. П. Коханова, О. В. Пасека. – Київ : Центр учбової літератури, 2012. – 168 с.
3. Власова О. І. Педагогічна психологія: навч. посіб. / О. І. Власова. – Київ : Либідь, 2005. – 400 с.
4. Савчин М. В. Педагогічна психологія: навч. посіб. / М. В. Савчин. – Київ : Академвидав, 2007. – 424 с.
5. Вікова і педагогічна психологія /О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – Київ : Просвіта, 2001. – 416 с.
6. Столяренко Л. Д. Педагогическая психология. – 2-е изд., перераб. и доп. / Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д.: Феникс, 2003. – 544 с.

Тема 4

Психологічна характеристика навчальних дій, операцій і способів навчальної діяльності

4.1. *Види навчальних дій (за суб'єктом навчальної діяльності та за результатом навчальної діяльності).*

4.2. *Операції і способи навчальної діяльності.*

4.3. *Здатність до навчання. Продуктивність навчальної діяльності.*

4.1. Види навчальних дій (за суб'єктом навчальної діяльності та за результатом навчальної діяльності)

Засвоєння учнями дій, під час виконання яких відбувається розв'язування навчальних завдань, є стрижнем навчальної діяльності. З психологічного погляду, центральною проблемою навчання є виокремлення відповідних дій і навчання здобувачів освіти їх виконувати.

За суб'єктом навчальної діяльності (учня) визначають такі види навчальних дій:

- планування;
- програмування;
- дії з формулювання цілей;
- оцінка (самооцінка);
- контроль (самоконтроль);
- здійснення діяльності.

Для учня навчальна дія є способом відкриття певних закономірностей, взаємозв'язку особливих й одиничних явищ. Виокремлюють такі етапи: прийняття чи самостійне визначення навчально-пізнавального завдання; перетворення (аналіз) його умови з метою знаходження ідеї розв'язання; складання плану розв'язання завдання; розв'язування задачі; аналіз розв'язку.

За функціональними ознаками розрізняють практичні (послідовні акти, потрібні, наприклад, для виконання лабораторних робіт) та інтелектуальні (розумові, перцептивні, мнемічні,

метакогнітивні) дії, які є результатом внутрішньої психічної діяльності суб'єкта. Кожна з них розпадається на дрібніші дії (операції): розумові (логічні) дії – на порівняння, аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення, класифікацію та ін.; перцептивні – сприймання, ідентифікацію; мнемічні – запам'ятовування, збереження, запобігання забуванню, відтворення, фільтрацію, структурування, збереження, актуалізацію інформації; метакогнітивні – вміння аналізувати особливості свого мислення, пам'яті, уяви. Кожна складна навчальна дія, що потребує інтелектуальних зусиль, складається з багатьох перцептивних, мнемічних і розумових операцій.

За результатом навчальної діяльності виокремлюють такі ***види навчальних дій***:

- репродуктивні навчальні дії (виконавські, відтворювальні, аналітичні, синтетичні, контрольні-оцінні, які шаблонно здійснюються за критеріями);
- продуктивні навчальні дії (визначення цілей перетворення, відтворення, контроль, оцінювання, аналіз і синтез, здійснювані за самостійно сформованими критеріями).

Навчальна діяльність реалізується через систему навчальних дій (практичні, інтелектуальні дії, самоконтроль, самооцінка). Формування в учнів навичок цих дій – одне з найважливіших завдань педагога.

4.2. Операції і способи навчальної діяльності

Навчальна діяльність складається з операцій, які виконують відповідно до певних умов.

Операції навчальної діяльності – свідомі цілеспрямовані дії, які після багаторазового повторення об'єднуються у більш складні дії, поступово з об'єкта свідомого контролю перетворюються на спосіб виконання складнішої дії.

Засвоєна дія стає умовою виконання наступної, складнішої, переходячи на рівень операції, тобто техніки виконання незалежно

від умов діяльності. Разом з відомими операціями в діяльності виконують такі, що раніше не усвідомлювалися як цілеспрямовані дії.

Спосіб дії – сукупність операцій планування, організування умов, належних перетворень і контролю за виконанням дії, що забезпечує її результат.

Знання способів дії сприяє результативній діяльності, що стимулює активність і підтримує стійку мотивацію. Спосіб навчальної діяльності означає спосіб отримання знань: як вчитися, отримувати знання, виробляти уміння та навички.

Існують такі **способи навчальної діяльності**:

- репродуктивні;
- проблемно-творчі;
- дослідно-пошукові.

У структурі способу дії виокремлюють: **виконавську, орієнтаційну, контрольну частини**.

Виконавська частина способу дії спрямована на зміну об'єкта, тобто перехід його з одного стану в інший. **Орієнтаційна** охоплює модель об'єкта і модель дії з ним; алгоритми операцій; засоби випереджувального, поточного і підсумкового контролю операцій; об'єднання різних моментів у загальний план діяльності, вибір оптимального варіанта. Контрольна частина способу дії – це перевірка правильності результатів дії та способу здійснення, ставлення учня до її виконання. **Контрольна** частина способу дії поєднує:

1) оцінювання виконаної операції (вимірювання показників результату, кількісна характеристика яких передбачена певними критеріями та показниками).

2) зіставлення результатів, вимірювання показників продукту з їхнім еталонним значенням відповідно до певних критеріїв.

Основними параметрами дії є її форма, узагальненість, розгорнутість; другорядними – доцільність, усвідомленість виконання, абстрактність і міцність засвоєння.

Ефективне виконання навчальної діяльності означає опанування учнем навчальних операцій, способів дії, діяльності загалом.

4.3. Здатність до навчання. Продуктивність навчальної діяльності

Однією з найбільш значущих проблем педагогічної психології на сучасному етапі є проблема навченості, що відображає пізнавальну активність суб'єкта і його можливості засвоєння нових знань, дій, складних форм діяльності. Це пов'язане з впровадженням у практику навчання освітніх програм, орієнтованих на розвиток продуктивного мислення школярів, а також на формування у них вміння аналізувати процес власної пізнавальної діяльності, здатності до інтелектуальної рефлексії.

Накопичено багатий фактологічний матеріал, що характеризує здатність до навчання і психологічні умови її формування. Специфіка психологічних підходів до навчання пов'язана з вирішенням фундаментальної проблеми співвідношення біологічних і соціальних факторів у розвитку психіки людини, з необхідністю виявлення її психологічних механізмів: перцептивних, мнемічних і розумових компонентів.

До теперішнього часу проблема навченості посідає одне з провідних місць у вітчизняній і зарубіжній педагогіці і педагогічній психології, наукова зацікавленість у її вивченні основана на багатогранності підходів до змісту, структури цієї категорії, способам її діагностики.

Поняття «навченості» введено Н. Л. Менчинською.

Учитися – емпірична характеристика індивідуальних можливостей учня до засвоєння навчальної інформації, виконання навчальної діяльності, зокрема запам'ятовування навчального матеріалу, розв'язування задач, виконання різних типів навчального контролю і самоконтролю.

Термін «здатність до навчання» почали широко використовувати у психології Б. Г. Ананьєв, С. Л. Рубінштейн, З. І. Калмиков, Г. С. Костко як синонім здатності до набуття нових знань у зв'язку з прийняттям позиції Л. С. Виготського про те, що навчання веде за собою розвиток, створюючи зону найближчого розвитку.

Б. Г. Ананьєв визначає здатність до навчання як сприйнятливість учня до навчання, як складне явище, яке значною мірою зумовлене розвитком другої сигнальної системи. Здатність учитися має динамічний характер, тому її вивчення дає можливість не тільки констатувати поточний стан, а й певною мірою прогнозувати характер і темпи подальшого просування учня.

Здатність навчатися, на думку І. А. Зимньої, є одним з основних показників його готовності до навчання, засвоєння знань стихійно або цілеспрямовано в умовах будь-якої конкретної освітньої системи. У психології здатність до навчання трактується з різних позицій, але загальним в значенні цього поняття є те, що це потенційна властивість людини, яка проявляється в різних умовах його життєдіяльності. Навчання характеризують:

- психофізіологічні процеси (збудження і гальмування, їхнє співвідношення, працездатність, швидкість реакцій, темп і ритм діяльності);

- сенсорні і перцептивні процеси (схоплює або деталізує тип сприйняття, вибірковість сприйняття, чутливість, особливості розвитку слухового або зорового відчуття);

- мнемічна функція (використання прийомів запам'ятовування, включення діяльності в запам'ятовування, настанова на довгострокове і міцне запам'ятовування, активне використання типу запам'ятовування);

- опора на гнучкість мислення;

- швидкість мислення;

- саморегуляція стійкості, розподілу уваги.

Як з'ясувала Н. А. Менчинська, здатність до навчання проявляється в процесі засвоєння школярами понять й оволодіння прийомами розумової діяльності.

Про розумові здібності до навчання можна судити за результатами самостійного пізнання в процесі вирішення нових проблем, що відбувається за допомогою продуктивного мислення.

Особливості продуктивного мислення проявляються в якостях розуму, які формуються, визначаючи рівень і специфіку навченості:

1. Узагальненість розумової діяльності – її спрямованість на абстрагування й узагальнення істотного в навчальному матеріалі.

2. Усвідомленість мислення, яка визначається співвідношенням його практичної і словесно-логічної сторін.

3. Гнучкість розумової діяльності.

4. Стійкість розумової діяльності.

5. Самостійність мислення, його сприйнятливість до допомоги.

Ступінь розвитку і характер поєднання зазначених властивостей розумової діяльності визначають індивідуальні відмінності в здатності до навчання, є її якісними показниками.

Рівень розвитку цих властивостей мислення знаходить відображення в показнику, який З. І. Калмикова називає економічністю мислення, що полягає в легкості, стислості шляху до досягнення мети і засвоєнню нових знань. «Економічність» мислення є сумарним кількісним показником навченості. «Ядром» навченості є узагальненість розумової діяльності.

Важливим компонентом навченості є усвідомленість розумової діяльності, що визначається специфікою співвідношення практичних і словесно-логічних компонентів.

Л. С. Виготський наголошував, що процес сформованості вищих психічних функцій розвивається в бік все більшої і більшої усвідомленості розумових операцій, завдяки чому створюється можливість ньї правильної регуляції. Слабка усвідомленість розумових дій, здійснюваних в процесі вирішення завдань, є типовою рисою учнів, які відчувають труднощі в навчанні.

Наступний компонент навченості – гнучкість мислення. Цей компонент відображає можливість перебудови первинних дій, вже отриманих висновків, якщо вони суперечать мінливій реальній дійсності. Гнучкість мислення (розуму) може проявлятися і в удосконаленні вже знайдених способів вирішення, підвищення рівня узагальненості самостійно отриманих висновків, переході від прямих зв'язків до зворотних.

Для дітей з хорошими розумовими здібностями характерна висока гнучкість мислення, легкість пристосування до мінливих

умов дійсності. У дітей зі зниженою здібністю до навчання проявляються протилежні риси – інертність мислення, прагнення до шаблону.

Стійкість мислення означає доцільну затримку на вже виділених значущих, істотних ознаках аналізованої ситуації, утримання їх у свідомості й актуалізацію у відповідних умовах.

Стійкість мислення створює можливість більш-менш тривалої напруженої розумової діяльності в умовах проблемної ситуації. Низька розумова працездатність у дітей зі зниженою здатністю до навчання проявляється в нестійкості мислення під час розв'язання проблемних завдань, що потребують значного інтелектуального напруження. Їхня працездатність є значно вищою під час виконання більш звичних, що спираються на актуалізацію вже закріплених розумовою діяльністю завдань. Тимчасом в обдарованих дітей дуже висока інтелектуальна активність проявляється в можливості тривалої інтелектуальної діяльності. Самостійність розуму проявляється в активному пошуку нових знань, нових шляхів вирішення завдань, особливій легкості сприйняття, усвідомлення помилок. На високому рівні прояву цієї властивості розуму людина шукає не тільки правильне, а й оптимальне рішення, без зовнішніх стимулів, виходячи за межі безпосередньо поставленого завдання. Цей високий рівень позначають як креативність – здатність до творчості.

Таким чином, можна сказати, що здатність до навчання є індивідуальною, досить стійкою властивістю особистості. Здатність учитися тісно пов'язана з розумовим розвитком, але не тотожна йому. Здатність учитися може бути стійкою протягом тривалого періоду. Розумовий розвиток підвищується з віком.

Отже, як емпірична характеристика можливостей людини до навчання здатність до навчання охоплює багато показників і параметри особистості людини. До них належать насамперед: пізнавальні можливості людини (особливо сенсорних і перцептивних процесів, пам'яті, уваги, мислення і мовлення), особливості особистості – мотивації, характеру, емоційних проявів;

ставлення учня до засвоюваного навчального матеріалу, навчальної групи і викладача. Важливою характеристикою навченості є риси, що визначають можливості спілкування, і відповідні прояви особистості (товариськість, замкнутість).

Загальною характеристикою психічного та особистісного розвитку, від якого залежить досягнення вищого рівня у формуванні узагальнених принципів і способів дії, є здатність до навчання.

Здатність до навчання – система властивостей особистості і діяльності учня, яка характеризує його можливості у засвоєнні навчальної програми (знань, понять, умінь, навичок).

Про специфічні здібності свідчить навченість учня. Від рівня її розвитку залежать швидкість, обсяг, міцність, гнучкість засвоєної інформації. Психофізіологічно вона зумовлюється рухливістю (динамічністю) нервової системи, тобто швидкістю утворення тимчасових зв'язків, що сприяє оволодінню новими знаннями, визначає зону найближчого розвитку.

Здатність до навчання характеризується продуктивністю (якість, темп, обсяг роботи в одиницях часу, відсутність напруги і стомлення протягом тривалого часу, задоволеність результатом праці).

Продуктивність навчальної діяльності – це швидкість і якість засвоєння знань, формування узагальнених способів дій.

На психофізіологічному рівні ефективність навчальної діяльності забезпечується будовою і функціями нейрона, зокрема процесами взаємного збудження та гальмування завдяки впливу нейромедіаторів, які виділяються у сфері синапсів.

Систему показників здатності до навчання утворюють темп засвоєння нового матеріалу, легкість (відсутність напруги і стомленості, переживання задоволення від засвоєння знань), формування умінь, гнучкість у переключенні на нові способи і прийоми роботи, тривалість збереження засвоєного матеріалу.

Здатність до навчання виявляється у процесі засвоєння учнями понять, оволодіння прийомами розумової діяльності.

Суттєвою характеристикою навчальної діяльності учня є навченість.

Навченість – відносно стійка властивість особистості, суттєвим компонентом якої є здатність до навчання.

Високий розумовий розвиток може поєднуватися з досить низькою навченістю, яка компенсується великою наполегливістю.

Із віком розумовий розвиток підвищується, а навченість учня упродовж тривалого часу може бути достатньо постійною.

Показники розумового розвитку (запас знань, міра їхньої систематизації, володіння раціональними прийомами розумової діяльності) засвідчують не так результат, як процес формування знань, прийомів (легкість і швидкість здобуття знань, оволодіння прийомами розумової діяльності).

Запитання для самоперевірки

1. Назвіть види навчальних дій за суб'єктом навчальної діяльності.
2. Визначте види навчальних дій за результатом навчальної діяльності.
3. Охарактеризуйте операції і способи навчальної діяльності.
4. Обґрунтуйте цілі та фактори ефективного слухання.
5. Розкрийте сутність стилів слухання й зворотний зв'язок у міжособистісному спілкуванні.
6. Дайте характеристику способу дії і способам навчальної діяльності (репродуктивні, проблемно-творчі, дослідницько-пошукові).
7. Чим характеризується здатність до навчання?
8. Що таке продуктивність навчальної діяльності?
9. Розкрийте сутність навченості.

Список використаної літератури

1. Руденко М. В. Психолого-педагогічне забезпечення навчально-виховного процесу: навч. посібник / В.М. Смірнов, М.В. Руденко, Р.А. Калениченко, В.О. Гаврилюк. – Київ : КНУБА, 2014. – 432 с.
2. Сергєєнкова О. П. Педагогічна психологія: навч. посіб. / О. П. Сергєєнкова, О. А. Столярчук, О. П. Коханова, О. В. Пасєка. – Київ : Центр учбової літератури, 2012. – 168 с.
3. Власова О. І. Педагогічна психологія: навч. посіб. / О. І. Власова. – Київ : Либідь, 2005. – 400 с.
4. Савчин М. В. Педагогічна психологія: навч. посіб. / М. В. Савчин. – Київ : Академвидав, 2007. – 424 с.
5. Вікова і педагогічна психологія /О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – Київ : Просвіта, 2001. – 416 с.

Тема 5

Основні механізми навчання

5.1. Поняття про психологічні механізми навчання.

5.2. Характеристика основних механізмів навчання (постановка педагогом навчальних завдань, зворотний зв'язок, рефлексія вчителя і учнів, підкріплення).

5.1. Поняття про психологічні механізми навчання

Навчання є системою дидактичних впливів, яка визначається змістом, методами, формами подання навчального матеріалу з метою його засвоєння. Навчанням досягається своєрідний еталон засвоєння, обов'язковий для всіх учнів.

У визначенні навчання є відмінності, зумовлені різними теоретичними підходами до розуміння його суті. Наприклад, Ю.І. Машбиць вважає, що у вітчизняній та зарубіжній психології навчання визначають як передавання суспільно-виробленого досвіду молодому поколінню; як групову діяльність, що складається з викладання та учіння; як єдину діяльність з відтворення культури; як управління засвоєнням знань. Автор приходить до висновку, що всі згадані визначення в принципі допустимі – вони розкривають певний аспект навчання. Він заперечує проти абсолютизації одного з них, вважає неправомірним поширення такого терміна, як «передача знань».

Ю.І. Машбиць переконаний, що знання як ідеальне утворення не можуть бути безпосередньо передані іншому суб'єкту, їх може виробити тільки сам суб'єкт як результат власної активності. Розуміння навчання як спільної діяльності того, хто навчає, і тих, хто навчається, також не досягає глибини психологічних механізмів. Навчання як особливий вид групової діяльності складається з навчальної діяльності того, хто навчає, і того, хто навчається, які мають принципову відмінність.

Навчальна діяльність – це діяльність практична (діяльність вчителя), і теоретична (пізнавальна) діяльність учнів. Суб'єкти цих видів діяльності розв'язують різні завдання: вчитель – дидактичні,

учні – навчальні. Ю.І. Машбиць наголошує, що, аналізуючи структуру навчання, його слід розглядати як систему, котра охоплює навчальну діяльність вчителя і навчальну діяльність учнів.

Жодного з компонентів навчання не можна розкрити у відриві від діяльності. Навчальну діяльність відносно навчальної діяльності учнів розглядають як об'єкт керування. Автор доходить висновку, що навчання слід розглядати як керування навчальною діяльністю учнів, оскільки цей підхід відображає психологічні механізми навчання. Механізмами навчання є конструкти, що описують взаємодію навчальної (дидактичної) та навчальної діяльностей учнів. До них належить механізм довизначення завдання. Він полягає в тому, що зовнішній навчальний вплив перетворюється в навчальне завдання, яке визначає напрям діяльності учня. Тоді навчальний вплив набуває в учня особистісного змісту. У цих умовах актуалізуються цілі, мотиви, досвід учня і все це доводить, що він не просто об'єкт управління, а є суб'єктом навчальної діяльності.

Варто наголосити, що коли визначають навчання як керування, то мають на увазі не всю навчальну діяльність педагога, а лише ту, яка веде учнів до досягнення цілей. Навчання має завданневу структуру, тож його можна описати як процеси розв'язання завдань. Завдання, які розв'язують вчителі, називають дидактичними. Дидактичні завдання завжди розв'язують у зв'язку з розв'язанням навчального завдання учнями.

Суттєвим механізмом навчання є *рефлексивні відносини*. Вони полягають у відображенні вчителем своїх дій, що спрямовані на вибір навчальних впливів, на розв'язання педагогічного завдання, контроль за діяльністю учня, на створення моделі розвитку його особистості та поведінки. Вчитель, відображаючи себе, повинен створювати свій образ з погляду учнів, що дасть можливість навчальний процес привести у відповідність до цілей.

Наступним механізмом навчання та учіння є *зворотний зв'язок*. Як справедливо зазначають вчені, цей механізм видається неоднозначним. У біхевіоризмі він розглядається як підкріплення відповіді. Основною ідеєю оперантної теорії Скінера є підкріплення правильної реакції як механізму формування правильної поведінки.

Представники когнітивної психології розглядають зворотний зв'язок як інформацію про наявність помилки, про причини її виникнення та інструкцію про те, як її виправити.

О.М. Матюшкін психологічним регулятором учіння вважає процес розуміння, а механізм зворотного зв'язку спрацьовує у процесах вироблення стереотипних форм поведінки, тієї поведінки, яка виробляється за взірцем.

О.В. Брушлінський також не універсалізує механізму зворотного зв'язку. Він вважає, що він потрібен у процесах мислення, але недостатній для його саморегуляції.

Для вибору відповідного впливу у навчальному процесі вчителю потрібно розрізнити зовнішній зворотний зв'язок та внутрішній. Перший полягає у встановленні зв'язку навчальної діяльності учня з навчальною (дидактичною), а другий полягає в інформуванні про результати діяльності учня.

Розглянувши навчання як систему, до складу якої входять такі взаємодійні компоненти, як навчальна та учбова діяльність, тепер можна відрізнити навчання від учіння, від навчальної діяльності учнів та засвоєння знань.

Учіння, на думку О.М. Леонтьєва, є особистісним засвоєнням знань, умінь, у процесі якого заданий зміст знань перетворюється через індивідуальний досвід учня, через його потреби та мотиваційну сферу. На думку С.Л. Рубінштейна, учіння – це своєрідне проходження зовнішніх умов через внутрішні. Учіння – це діяльність суб'єкта пізнання, а пізнання може здійснюватися у трудовій, ігровій діяльності. Воно може відбуватися в умовах виявлення різного рівня активності і бути спрямоване не лише на засвоєння досвіду, а й на формування особистісних рис суб'єкта.

Процес засвоєння знань, умінь та навичок відрізняється від учіння тим, що учіння полягає у набутті не тільки досвіду, а й у створенні себе як особистості, у виробленні форм поведінки. Засвоєння досвіду, як і учіння, може відбуватися у різних видах діяльності та за більшої або меншої активності пізнавальних процесів, можуть засвоюватися готові знання, не виявляючи самостійності в їхній систематизації, класифікації та узагальненні.

Навчальна діяльність, зокрема й процеси засвоєння, можлива лише тоді, коли ці процеси відбуваються у формі цілеспрямованого перетворення навчального матеріалу або задачі. Навчальна діяльність має всі компоненти діяльності у загальному розумінні цього поняття. Ці компоненти мають предметний зміст. В навчальній діяльності має відбуватися творча переробка матеріалу учнем, тобто перетворення навчальних впливів.

Правильно побудоване шкільне учіння полягає в організації саме навчальної діяльності учнів. Правильна організація навчальної діяльності полягає в тому, що вона відбувається на основі потреби самих школярів в оволодінні духовними багатствами; у постановці перед школярами навчальних задач, розв'язання яких потребувало б експериментування засвоюваного матеріалу; забезпечувала б повноцінне виконання учнями дій та операцій, формування та розвиток у школярів основи теоретичної свідомості і мислення, сприяла розвитку їхньої особистості.

5.2. Характеристика основних механізмів навчання

Ефективність навчання опосередковується співвідношенням зовнішніх (соціально-психологічних) і внутрішніх (психологічних) умов і чинників, їхнє співвідношення є специфічним механізмом навчання.

Процес навчання складається з *цільового, стимулювально-мотиваційного, змістового, операційно-дійового, емоційно-вольового, контрольного-регулювального, оцінно-результативного компонентів.*

Цільовий компонент потрібен для усвідомлення педагогами і передачу учням мети викладання кожного предмета, його конкретних розділів і тем.

Стимулювально-мотиваційний компонент є продовженням цільового, але тільки в разі усвідомлення учнями їхнього власного стимулу до діяльності.

Змістовий компонент виявляється в тому, що під час підготовки до заняття вчителю потрібно ретельно обміркувати, яким повинен бути зміст навчального матеріалу, конкретизувати обсяг теоретичних положень.

Операційно-дійовий компонент охоплює всі методи та їхні складові – прийоми, якими оперує кожен учитель у процесі своєї діяльності, форми організації навчання.

Емоційно-вольовий компонент виявляється через напруження волі учня у процесі пізнавальної діяльності. Воля, емоційні процеси інтенсифікують пізнавальну діяльність учнів.

Контрольно-регулювальний компонент містить методи контролю, самоконтролю і взаємоконтролю, якими користується вчитель паралельно з викладанням нового матеріалу.

Оцінно-результативний компонент означає оцінювання якості знань учнів, яке виконують і педагоги, і вони самі. Оцінювання – ефективний чинник, коли його результати є об'єктивними, послідовними, узгоджуються між собою.

Основні механізмами навчання

- **Постановка педагогом навчальних завдань.** Цей механізм полягає у перетворенні зовнішнього навчального впливу в навчальне завдання, яке спрямовує діяльність учня. Завдяки цьому навчальні впливи набувають для учня особистісного смислу (актуалізуються цілі, мотиви, досвід).

- **Зворотний зв'язок.** У процесі навчання вчитель повинен мати інформацію про процес засвоєння знань, вироблення вмінь і навичок, а також про розвиток школяра як особистості і суб'єкта учіння. Вчителю потрібно розрізняти зовнішній зворотний зв'язок (встановлення зв'язку навчальної діяльності учня з навчальною діяльністю вчителя) і внутрішній (інформування учня про результати його діяльності) зворотний зв'язок.

- **Рефлексія викладача і учнів.** Викладач має відображати свої дії, спрямовані на вибір навчальних впливів, на розв'язання педагогічного завдання, контролювання діяльності учня; створення моделі розвитку особистості учня та його поведінки.

- **Підкріплення.** Кожна правильна думка, відповідь, ставлення, дія мають бути підкріплені, що сприятиме формуванню правильної поведінки індивіда. Таке підкріплення не обов'язково здійснює вчитель, воно може йти і від класу. Неправильні дії та міркування не повинні підкріплюватися.

Застосування основних механізмів навчання є обов'язковою умовою його ефективності.

Отже, психологічними основами оптимізації навчання є функціонування його повноцінної структури в єдності ефективного викладання навчального матеріалу і керівництва викладачем розвитком школярів та їхньою навчальною діяльністю. Для цього педагог використовує відповідні методи навчання, організовує навчання у співпраці та актуалізує механізми навчання.

Запитання для самоперевірки

1. Наведіть приклади постановки педагогом навчальних завдань (задач).
2. Які механізми навчання вам відомі?
3. Поясніть, для чого потрібен зворотний зв'язок між учнем і вчителем.
4. Що таке рефлексія вчителя і учнів?
5. Як діє механізм підкріплення?
6. Поясніть на прикладі, як відбувається застосування основних механізмів навчання.
7. Покажіть на прикладах, як має застосовуватися врахування основних механізмів навчання.

Список використаної літератури

1. Руденко М. В. Психолого-педагогічне забезпечення навчально-виховного процесу: навч. посібник / В.М. Смірнов, М.В. Руденко, Р.А. Калениченко, В.О. Гаврилюк. – Київ : КНУБА, 2014. – 432 с.
3. Сергєєнкова О. П. Педагогічна психологія: навч. посіб. / О. П. Сергєєнкова, О. А. Столярчук, О. П. Коханова, О. В. Пасєка. – Київ : Центр учбової літератури, 2012. – 168 с.
4. Власова О. І. Педагогічна психологія: навч. посіб. / О. І. Власова. – Київ : Либідь, 2005. – 400 с.
5. Савчин М. В. Педагогічна психологія: навч. посіб. / М. В. Савчин. – Київ : Академвидав, 2007. – 424 с.
5. Вікова і педагогічна психологія /О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – Київ : Просвіта, 2001. – 416 с.
6. Столяренко Л. Д. Педагогическая психология. – 2-е изд., перераб. и доп. / Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д.: Феникс, 2003. – 544 с.

Тема 6

Психологічна характеристика типів навчання

6.1. Формування розумових дій і орієнтувальна основа діяльності.

6.2. Типи навчання (навчання, результатом якого є виконавча частина способу дії; навчання, продуктом якого є власне орієнтування учня у виконавчій частині дії; навчання, продуктом якого є власне орієнтування учня, що забезпечує високий рівень аналізу ним завдання).

6.1. Формування розумових дій і орієнтувальна основа діяльності

Специфіка навчального матеріалу, навчальних завдань, особливості пізнавальної, навчальної діяльності учнів на різних етапах життя є передумовою вибору типів і видів навчання з огляду на їхню доступність і результативність.

На результативність навчання впливає тип навчання. Він визначається характером прямого і непрямого його результату і залежить від того, яка частина способу дії є безпосереднім результатом навчання. Успішне формування розумових дій ґрунтується на орієнтувальній основі діяльності.

***Орієнтувальна основа діяльності (ООД)** – система орієнтирів і вказівок, за допомогою яких учень виконує засвоєвану дію.*

Про це йдеться у теорії поетапного формування розумових дій П. Я. Гальперіна.

П. Я. Гальперін навчався на лікувальному факультеті медичного інституту в Харкові. На той час то була столиця УРСР і в місті діяли наукові та освітні заклади республіканського значення. По завершенню навчання (1926) Петро Якович працює в Українському психоневрологічному інституті (з 1931 р. – Всеукраїнська психоневрологічна академія).

Наприкінці 1932 року почалася співпраця з групою учнів Л.С. Виготського, яка визначила подальший життєвий і творчий шлях науковця. До початку другої світової війни працює в Академії (до її закриття в 1936 р.), викладає в Харкові та Донецьку (тоді –

Сталіно), цікавиться перш за все генетичною та теоретичною психологією.

Під час другої світової війни працює разом з О.М. Леонтєвим в евакуаційному шпиталі біля Свердловська. На запрошення С.Л. Рубінштейна з 1943 року працює в МДУ ім. Ломоносова, щойно розгорнутому в Москві після евакуації на схід. З цим вишем будуть пов'язані наступні більш як сорок років життя Петра Яковича. Саме тут ним була сформульована й представлена на загал (1953 р.) теорія планомірно-поетапного формування розумових дій, що принесла вченому всесвітнє визнання.

Серед психологічних теорій концепція П. Я. Гальперіна займає особливе місце, оскільки в ній міститься глибокий аналіз власне психологічних властивостей людської дії. П. Я. Гальперін виступив з гіпотезою поетапного формування розумових дій і понять із заданими властивостями на початку 1950-х років. Уперше доповідь про цю гіпотезу була зроблена в його виступі в 1952 р. на нараді з питань перебудови психологічної науки. У 1953 р. в Москві відбулася нарада з психології, на якій Гальперін зробив доповідь про формування розумових дій. Положення висуненої ним гіпотези були надалі узагальнені і поглиблені в доповіді «Типи орієнтування і типи формування дій і понять» (1958 р.) і статті «Розвиток досліджень з формування розумових дій».

За минулі пів століття теорія П.Я. Гальперіна не тільки витримала натиск і встояла в боротьбі думок, але і перетворилася із загальної схеми (гіпотези, як на початку називав її сам автор) в оригінальну, досить конструктивну теорію засвоєння.

Передусім потрібно вказати на те, що це діяльнісна теорія засвоєння. Дія, названа в роботах А. Н. Леонтєва і С. Л. Рубінштейна одиницею психологічного аналізу, уперше виконала цю функцію в теорії, що розглядається. Дія має системну будову, де різні за психологічною природою елементи пов'язані в єдине ціле. Внаслідок цього така одиниця аналізу веде до нової систематики в психології, бо ні відчуття, ні емоція, ні будь-який інший психічний процес (психічна функція) сам собою, окремо від інших, дією (діяльністю) не є. Однак перейменування психічних

процесів в діяльність («діяльність пам'яті», «емоційна діяльність» та ін.) не тільки не реалізовує діяльнісного підходу, але і заважає його реалізації. У такому разі діяльність слід розуміти не як пояснювальний принцип, а як предмет психологічного вивчення.

Дія як найпростіша освіта, що має всі основні особливості людської діяльності, була Гальперіним, його учнями і послідовниками всебічно досліджена. Насамперед була вивчена структура дії. У роботах А. Н. Леонтьєва і С. Л. Рубінштейна увагу зосереджено лише на мотиваційно-цільовому аспекті дій. П.Я. Гальперін наполегливо наголошував на потребі у вивченні всіх елементів структури, зокрема операційної. Особливо потрібно акцентувати увагу на елементі, вперше виділеному ним і названому орієнтувальною основою дії (ООД). Протягом всіх подальших років досліджень цей елемент завжди був на першому плані. Дослідження змісту ООД показало, що вона охоплює, по-перше, знання (повні або неповні) про об'єктивні умови успішного виконання дії, пов'язані з предметною областю. По-друге, до складу ООД належать відомості (також повні або неповні) про саму дію: про мету, склад і послідовність виконання операцій в межах цієї дії.

Дослідники особливостей ООД виділили **три типи орієнтувальної основи дії, кожний з яких створює умови для формування умінь і навичок:**

1) **неповна орієнтувальна основа**, коли учень отримує зразок виконання дії (як робити) і його кінцевий продукт (що робити), але по суті не має вказівок щодо правильності виконання дії. Такий тип орієнтування властивий умовам недостатнього первинного пізнання. Характерний він і для неорганізованого, стихійного навчання. Дія, що формується на такій орієнтувальній основі, складається за принципом спроб і помилок. Емпірично пристосовується до правильності лише кінцевого результату. Дія містить зайві операції, результат нестійкий. Дія погано переноситься в змінені умови, немає узагальненості;

2) **повнота для окремих зразків, коли додаються вказівки про правильність виконання дії, здійснюється аналіз матеріалу в частині його відповідності виконуваний дії.** При цьому спроби і

помилки в навчанні є вже випадковими. Операції дії, що формується, належать до умов, в наміченому обсязі вони узагальнені. Результат дії стабільний, перенесення в нові умови налагоджене, однак знання, що формуються на цій орієнтувальній основі, є емпіричними, тобто в них немає відокремлення випадкового, ситуативного від закономірного, істотного. У знаннях немає дійсної понятійності;

3) *повна орієнтувальна основа – здійснюється планомірне навчання аналізу нових завдань, виділення опорних точок й умов їхнього правильного виконання.* Це орієнтування на основні одиниці матеріалу, на одиниці дії і на закони їхнього поєднання, на методи виділення того й іншого. Учні самостійно будують орієнтувальну основу майбутньої дії. За цієї умови дія формується гнучко, вона повністю переноситься, оскільки самі умови формування зрозумілі для учнів, тобто розкриваються у своїй внутрішній будові. Знання стійкі і понятійні. Формується опосередкований теоретичний підхід до речей, і загальні результати навчання суттєво не залежать від попередніх індивідуальних умінь учнів.

Згідно з гіпотезою П. Я. Гальперіна, розумові дії – підсумок перетворення зовнішньої матеріальної дії у внутрішнє, результат перенесення зовнішньої дії в площину сприйняття, уявлень і понять. У процесі перенесення, який відбувається поетапно, дії також змінюються у різних напрямках, названих автором параметрами. За кожним параметром дія характеризується яким-небудь одним показником, поєднання показників за всіма параметрами дає уявлення про стан дії загалом. Гальперин неодноразово наголошував, що для формування повноцінної дії потрібна суворя послідовність опрацювання етапів і на кожному з них – властивостей дії. Ця послідовність зумовлена тим, що кожна більш висока форма утворюється на основі попередньої. Розпочаті в 1950-х роках дослідження, що тривають до цього часу, підтверджують правильність висуненої ним гіпотези.

Уявлення про механізми формування розумових дій і понять та їхні основні характеристики (параметри) змінювалися у міру розвитку теорії. На наш погляд, наукова творчість П. Я. Гальперіна

з погляду проблеми, що розглядається, може бути умовно розділена на два періоди: 50-70-е і 70-е – кінець 80-х років ХХ ст. Зупинимося на характеристиці першого періоду.

Спочатку Гальперін виділив чотири первинних властивості (параметри) дії: рівень виконання, міра узагальнення, повнота виконуваних операцій та міра засвоєння. Розглянемо їх більш докладно.

1. Рівень виконання дії: формування розумової дії починається у зовнішній матеріальній (або матеріалізованій) формі, далі поступово через зовнішньомовний рівень і рівень «зовнішньої мови» дія переноситься у внутрішній розумовий план. Іноді автор приводив відмінну від даної характеристику рівня дії: рівень дослідження чужої дії в полі сприйняття; рівень матеріальної дії, що виконується з матеріальними об'єктами; рівень дії в «гучній мові без предметів»; рівень дії «у внутрішній мові». Що стосується «дослідження чужої дії в полі сприйняття», то мова не про перцептивне виконання дії, що формується, а про використання дії, що вже є в суб'єкта.

2. Міра узагальнення. Узагальнення, на думку П.Я. Гальперіна, є засобом виділення істотних умов дії з неістотних. «Узагальнити дію – означає виділити з багатоманітних властивостей її об'єкта саме ті властивості, які тільки й потрібні для виконання цієї дії».

3. Повнота фактично виконуваних операцій (розгортання дії та її скорочення). «Розгорнути дію – означає показати всі її операції в їхньому взаємному зв'язку». У міру освоєння дії операції скорочуються, дія стає згорнутою. Скорочення відбувається свідомо або стихійно. За стихійного скорочення учень не розуміє, чому можна пропустити операцію; свідоме скорочення дає можливість повернутися від скорочених форм дії до більш ранніх і повних.

4. Ступінь засвоєння. Засвоєння дії, на думку П. Я. Гальперіна, має різні ступені; більш високі з них виявляються автоматизацією. Без достатнього засвоєння більш ранньої форми дії не можна перейти до наступної, але в той же час надмірне засвоєння – перешкода для переходу до нової форми.

Заходи узагальнення, повнота й засвоєння визначають якість дії – вона тим вища, чим більшим є узагальнення, скорочення і освоєння дії. Кожний конкретний стан дії може бути розглянутий як поєднання показників за чотирма первинними параметрами. На основі первинних параметрів утворюються повторні як результат їхнього поєднання. Спочатку повторними властивостями дії Гальперин вважав розумність і свідомість.

Розумність дії означає, по-перше, її орієнтацію на істотні властивості і, по-друге, її розгорнутість. «Якщо розгортання дії сприяє виділенню її об'єктивних зв'язків, то узагальнення цих зв'язків психологічно означає їхнє очищення від неістотного. Разом вони забезпечують «розумність» дії, іншим вираженням якої є її «гнучкість».

Свідомість дії досягається «шляхом опрацювання розумної дії в «гучній мові без предметів». Свідомість дії означає уміння дати повне і правильне мовне вираження дії в процесі її виконання. «Коли розумна дія відривається від речей і переноситься в площину гучної мови, то саме мовна форма стає опорою її виконання і головним предметом опрацювання». Участь мови в процесі засвоєння дії – умова не тільки її усвідомлення, а й довільності.

Процес формування розумових дій, відповідно до концепції П.Я. Гальперіна, має кілька етапів.

Перший етап характеризується формуванням орієнтувальної основи майбутньої дії. Основним моментом цього етапу є ознайомлення на практиці зі складом майбутньої дії, а також з вимогами, яким в кінцевому результаті вона повинна бути відповідною.

Другий етап формування розумової дії пов'язаний з її практичним засвоєнням, яке здійснюється з використанням предметів.

Третій етап пов'язаний з подальшим засвоєнням заданої дії, але вже без опори на реальні предмети. На цьому етапі відбувається перенесення дії із зовнішньої, наочно-образної площини у внутрішню площину. Головною особливістю цього етапу є використання зовнішньої (гучної) мови як замітника

маніпулювання з реальними предметами. П. Я. Гальперін вважав, що перенесення дії в мовну площину означає передусім мовне виконання певної предметної дії, а не її озвучення.

На четвертому етапі засвоєння розумової дії відбувається відмова від зовнішньої мови. Відбувається перенесення зовнішньомовного виконання дії цілком у внутрішню мову. Конкретна дія виконується «подумки».

На п'ятому етапі дія виконується повністю у внутрішній площині, з відповідними скороченнями і перетвореннями, з подальшим відходом виконання цієї дії зі сфери свідомості (тобто постійного контролю над її виконанням) у сферу інтелектуальних умінь і навичок.

Розвиток мислення дитини впливає не тільки на одночасний розвиток його мови, а й зумовлює розвиток інших психічних пізнавальних процесів, зокрема й розвиток уяви.

Гальперин писав: «Психологічна еволюція йде від розгорнутої зовнішньої дії з окремими об'єктами до максимально узагальненої, скороченої й автоматизованої дії, яка виконується в ідеальній площині і з поняттями, як з новими об'єктами». Разом з тим він зазначав, що наведена послідовність розвитку дії є «ідеальною конструкцією», в якій відмічається не фактичне формування дії, а лише те, що повинно виявитися основним в повноцінній дії.

6.2. Типи навчання

Зважаючи на орієнтувальну основу, а саме виділення трьох типів орієнтувальної основи дії, кожний з яких створює умови для формування умінь і навички, П.Я. Гальперін пізніше виокремив кілька типів навчання.

1. Навчання, результатом якого є виконавча частина способу дії

За такої організації навчання учням дають неповну систему вказівок й орієнтирів, потрібних для правильного виконання дії. Пояснення її зводиться до одноразової демонстрації зразка і словесного його опису під час демонстрації. Учень вчиться виконувати дію методом спроб і помилок. Сформована дія є не

цілком усвідомленою, обмеженими є її можливості щодо перенесення на нові об'єкти і використання для розв'язання нових завдань.

Усвідомлення і засвоєння способу розв'язання, орієнтування під час такого навчання виконують самі учні, діючи в режимі спроб і помилок. Вони часто не можуть співвіднести запропоноване завдання з аналогічним, навіть з тим, яке щойно було розв'язане. Тому нерідко намагаються застосувати один і той самий спосіб для розв'язання різних за структурою і типом завдань.

Таке навчання не сприяє формуванню в учнів предметної та особистісної рефлексії, самоконтролю, саморегуляції і самокорекції дій. Вони важко знаходять помилки та їхні причини.

З'ясувавши, що результат не відповідний зразкові, повторно виконують ту саму дію замість того, щоби шукати нові способи діяльності.

2. Навчання, продуктом якого є власне орієнтування учня у виконавчій частині дії

Учням дають повну орієнтувальну основу діяльності, в якій кожна дія (операція) співвіднесена з об'єктивними умовами її виконання. Вони звільняються від впливу несуттєвих змін умов, сфера використання ними знань та умінь розширюється, діти заощаджують час, сили і матеріальні ресурси. При цьому перед ними постає проблема, пов'язана із способом конструювання орієнтувальної основи дії. Учням пропонують відповідні алгоритми і детальні вказівки щодо виконання дії, шляхів пошуку відповідної дії в конкретній ситуації.

3. Навчання, продуктом якого є власне орієнтування учня, що дає йому змогу досягти високого рівня аналізу виконуваного ним завдання

При цьому постає потреба в залученні додаткового змісту навчання і використання відповідних розумових дій. Орієнтувальну основу діяльності учень формує самостійно з допомогою засвоєного ним загального методу. Оволодіння способами дій, сутністю якого є власне орієнтування, потребує від нього засвоєння принципу побудови виучуваного, вміння аналізувати, що дає змогу збагнути цей принцип у навчальному завданні. Йому доводиться

самостійно (під керівництвом вчителя) визначати систему розумових дій, адекватних змістові виучуваного матеріалу відповідно до особливостей навчальної діяльності (структури, рівня сформованості).

У такому навчанні аналіз умови задачі та пошук її розв'язку відбувається принципово інакше, ніж у навчанні за першим і другим типами. Учні не обмежуються поверхневим аналізом умови завдання, не застосовують стратегію пошуку розв'язку за методом спроб і помилок. Аналіз вони починають з ретельного дослідження об'єктів, що належать до складу умови, співвідносять відомі та шукані величини, самостійно з'ясовують властивості об'єктів, потрібні для розв'язання завдань. Завдяки цьому долається шаблонність у пошуках розв'язку. Учні прямо не застосовують раніше використані прийоми розв'язування задач, відмінних за структурою, але схожих зовні. Вони самостійно шукають шляхи розв'язування завдань, оцінюють їхню оптимальність.

Тип навчання визначає особливості активності школярів у навчальній діяльності та її результати. Різні типи навчання мають неоднакову ефективність і результативність.

Запитання для самоперевірки

1. Проаналізуйте, як пов'язані формування розумових дій і орієнтувальна основа діяльності.

2. Поясніть, як на результативність навчання впливає тип навчання.

3. Назвіть та охарактеризуйте тип навчання, результатом якого є виконавча частина способу дії.

4. Назвіть та охарактеризуйте навчання, продуктом якого є власне орієнтування учня у виконавчій частині дії.

5. Охарактеризуйте навчання, продуктом якого є власне орієнтування учня, яке забезпечує високий рівень аналізу ним завдання.

6. Назвіть критерії визначення видів навчання.

Список використаної літератури

1. Руденко М. В. Психолого-педагогічне забезпечення навчально-виховного процесу: навч. посібник / В.М. Смірнов, М.В. Руденко, Р.А. Калениченко, В.О. Гаврилюк. – Київ : КНУБА, 2014. – 432 с.
2. Сергєєнкова О. П. Педагогічна психологія: навч. посіб. / О. П. Сергєєнкова, О. А. Столярчук, О. П. Коханова, О. В. Пасєка. – Київ : Центр учбової літератури, 2012. – 168 с.
3. Власова О. І. Педагогічна психологія: навч. посіб. / О. І. Власова. – Київ : Либідь, 2005. – 400 с.
4. Савчин М. В. Педагогічна психологія: навч. посіб. / М. В. Савчин. – Київ : Академвидав, 2007. – 424 с.
5. Вікова і педагогічна психологія /О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – Київ : Просвіта, 2001. – 416 с.

Тема 7

Психологічна характеристика видів навчання

7.1. Проблемне навчання.

7.2. Програмоване навчання.

7.3. Алгоритмізоване навчання.

Залежно від змісту та організації навчання виокремлюють його різні види. Для цього використовують різні критерії:

- за предметним змістом (навчання фізики, математики, літератури, іноземної мови);
- за організацією способу навчання (проблемне навчання, програмоване навчання);
- за структурою засвоюваного досвіду (навчання знань і понять, формування умінь і навичок).

7.1. Проблемне навчання

Проблемне навчання – система методів, засобів, що шляхом розв’язування проблемних завдань у процесі засвоєння нових знань формують в учнів творче мислення та цікавість до пізнання.

Мета такого навчання – здобуття нових знань, формування теоретичних і практичних умінь учнів у процесі розв’язування завдань, що виникають у проблемних ситуаціях. Воно дає змогу долати недоліки методів, яким притаманне стихійне тренування і механічне запам’ятовування навчального матеріалу без його розуміння.

Проблемне навчання тому називають сократівським, евристичним методом, дослідницьким навчанням.

Проблемне навчання означає імітацію творчого процесу пізнання, моделювання головних його ланок: створення проблемної ситуації та керівництво пошуком шляху її розв’язання. Знання не передаються учням у готовому вигляді, а здобуваються під час самостійної пізнавальної діяльності у проблемній ситуації. Вчитель ставить учня в проблемну ситуацію, в якій наявні знання не дають йому змоги розв’язати завдання, що змушує актуалізувати своє мислення. Якщо учень засвоїв загальний спосіб розв’язання навчальних завдань цього класу, то завдяки репродуктивному

мисленню легко знайде вихід з такої ситуації. Незнання такого способу перетворює для нього пізнавальну ситуацію на проблемну.

Основна ідея проблемного навчання полягає у забезпеченні розвитку творчих задатків учнів через розв'язання проблемних завдань. Виникла вона у гештальт-психології.

Проблемна ситуація – пізнавальна ситуація, коли учневі недостатньо наявних знань для розв'язання, виконання теоретичного чи практичного завдання, що породжує суб'єктивну потребу в нових знаннях, стимулює пізнавальну активність школяра.

Для учня проблемна ситуація виникає тоді, коли в нього є пізнавальна потреба та інтелектуальні можливості розв'язати завдання. Він усвідомлює суперечності між відомим і невідомим, даним і шуканим, умовами і вимогами.

Методика проблемного навчання ґрунтується на стимулюванні роботи мислення (репродуктивного, продуктивного). Найвищий рівень проблемності навчальної ситуації свідчить, що учень сам формулює проблему (завдання), знаходить розв'язок, здійснює його і контролює правильність розв'язання. За низького рівня проблемності учень реалізує тільки третій компонент цього процесу (розв'язування), а все інше здійснює педагог.

У проблемній ситуації учень має справу з незрозумілим, невідомим, тобто діє в об'єктивних обставинах, в яких проблема потребує його розумових, нерідко і практичних зусиль і дій.

Коли в діяльність школяра включається мислення, проблемна ситуація перетворюється на завдання. Воно виникає з проблемної ситуації, тісно пов'язане з нею, однак і суттєво відрізняється (виникає як наслідок аналізу проблемної ситуації).

Отже, проблемна ситуація є особливим станом учня, що свідчить про його пізнавальну потребу в пошуку нових знань або принципів дії, а також побудови нових способів дії.

Проблемні ситуації можуть бути:

- теоретичними (потреба розкрити нову закономірність, відношення, потрібні для пояснення певного явища, доведення істинності певного твердження);

- практичними (неузгодженість на рівні предмета дії).

На практиці, за О. П. Сергєєнковою, О. А. Столярчук, О. П. Кохановою та О. В. Пасєкою, проблемне навчання реалізується через систему проблемних завдань. Джерелами таких завдань є історія науки і техніки, екстремальні ситуації професійної діяльності, життєві факти, альтернативні методи розв'язування професійних завдань.

Вони вважають, що для створення і розв'язання проблемної ситуації потрібні: проблеми, труднощі, суперечності між старим і новим, відомим і невідомим, недостатність стандартних засобів діяльності; наявність пізнавальної потреби; фізичні, інтелектуальні, операціональні можливості діяльності. Учень опиняється в інтелектуально складній ситуації, з якої повинен знайти вихід. Звичайно про проблемну ситуацію свідчать запитання: «Чому?», «Як?», «У чому причина?», «Який зв'язок між цими явищами?».

У процесі навчання виникають також проблемні завдання, особливість яких полягає у тому, що їх розв'язок ґрунтується на минулому досвіді учня, потребує пошуку відповіді за аналогією або подібністю.

У проблемній ситуації знайти відповідь на основі досвіду неможливо, потрібно побудувати новий спосіб розв'язання або виявити нову закономірність. Тому важливими умовами її появи є ступінь новизни пізнавального елемента і рівень його узагальненості. Проблемні ситуації бувають основними, частковими, допоміжними. Інтелектуальна діяльність у проблемній ситуації зумовлює новий рівень узагальнення, відкриває нові можливості розвитку.

Проблемне засвоєння знань можливе за наявності послідовної системи проблемних ситуацій, спрямованих на збагачення знань і дій.

Залежно від теоретичної підготовленості учнів і готовності вчителя до проведення проблемних уроків може здійснюватися на таких рівнях:

1. Вчитель ставить проблему, формулює її, спрямовує учнів у пошуках розв'язку.

2. Педагог указує на проблему, а учні намагаються її сформулювати і розв'язати.

3. Учні аналізують і розв'язують проблему.

Проблемне навчання означає засвоєння знань, творчу активність особистості, його елементи застосовують у виробленні професійних умінь і навичок.

Умовою успішності проблемного навчання є високий творчий потенціал, інтелектуальна працездатність, професійна майстерність учителя. Він повинен ставити проблеми відповідно до пізнавальних можливостей школярів, організовувати їхню пізнавальну активність, дозувати свою допомогу, фіксувати стадії розв'язання проблеми.

Загалом у проблемному навчанні засвоєння знань відбувається як їхнє суб'єктивне відкриття учнями за допомогою педагога.

Головними його умовами є виникнення у кожного учня пізнавальної потреби в навчальному матеріалі; суб'єктивне відкриття ними нових знань, потрібних для розв'язання теоретичних і практичних завдань. Системне використання проблемного навчання сприяє розвитку в учнів мотивів до творчого навчання.

7.2. Програмоване навчання

Варіантом керівництва пізнавальною діяльністю учнів є програмоване навчання. Цей вид навчання ґрунтується на певних дидактичних принципах, сприяючи індивідуалізації навчальної діяльності. Виділяють лінійне, розгалужене і змішане програмування.

Програмоване навчання – система подавання теоретичного матеріалу та організованих форм навчальної роботи учня, що сприяють йому у самостійному здобуванні знань, оволодінні вміннями і навичками.

Ґрунтується програмоване навчання на загальних і специфічних дидактичних принципах (послідовності, доступності,

наступності, систематичності, самостійності), які реалізуються у процесі виконання головного його елемента – навчальної програми. Основною проблемою програмованого навчання є моделювання, конструювання навчальних програм, підручників, навчальних посібників, евристичне програмування.

Принципи програмованого навчання:

1. Поділ матеріалу на окремі порції-кадри, відповідні одному кроку у процесі засвоєння.

2. Активність процесу засвоєння (необхідність виконання завдань, запропонованих у кожному кадрі).

3. Наявність зворотного зв'язку (самоконтролю) у виконанні кожного завдання.

4. Можливість індивідуалізації процесу навчання.

Дотримання цих принципів лягло в основу створення програм-матеріалів і використання навчальних машин. Найпоширенішими системами навчального програмування є лінійне, розгалужене і змішане.

1. Лінійне програмування. Важливим є послідовний виклад навчального матеріалу, що сприяє безпомилковому засвоєнню. Навчальний матеріал поділяють на порції, що охоплюють завдання мінімальної складності; дозують на найменші порції, орієнтуючись на рівень знань найменш успішного школяра. Пропуск у кадрі (кроці) слова є основним завданням (знайти слова, поняття, що становлять частину матеріалу, який треба засвоїти). Учні мають послідовно виконувати ті самі дії. Лінійні програми розраховані на чітке уявлення про розумові можливості учнів у вивченні певної теми.

2. Розгалужене програмування:

- зорієнтоване не так на безпомилковість дії, як на з'ясування вчителем та учнем причин, що зумовили помилку, потребує певних розумових зусиль, керує процесом мислення. Підтверджує правильну відповідь зворотний зв'язок, а не тільки позитивне підкріплення;

- розгалужена програма є великим текстом, що містить багато відповідей на запитання до нього. Пропоновані у рамках (віконцях)

розгорнуті відповіді відразу ж оцінюються як правильні або відхиляються.

3. Змішане програмування. У змішаних системах програмованого навчання поєднано лінійну і розгалужену (сітчасту) програми.

Отже, програмоване навчання – це така організація навчального процесу, що дає можливість самостійного засвоєння учнями (студентами) предмета, поділ його на фрагменти (кроки) навчального матеріалу (знань, вмінь і навичок), постійний зворотний зв'язок для учня (педагога) про успішність його засвоєння.

7.3. Алгоритмізоване навчання

Із психологічного погляду алгоритм є загальнозрозумілим описом певної послідовності інтелектуальних операцій, необхідних і достатніх для розв'язання завдань певного класу. Учні, які добре знають правила, припускаються помилок через невміння їх використовувати, недостатнє володіння методами дій і послідовності суджень.

Алгоритмізоване навчання – система прийомів, методів розв'язання завдань у визначеній послідовності.

Прийоми розв'язання одного і того самого завдання різними учнями можуть бути різними. Наприклад, одне речення він аналізує одним способом, наступне – іншим, хоч метод дії в обох випадках повинен бути однаковим. У зв'язку з цим в учнів часто виникає невпевненість у власних діях і розв'язках. А помилки трапляються через те, що учні знають і виконують лише частину операцій, потрібних для розпізнання певного граматичного явища, або користуються ними не в тій послідовності, що потрібна. Наприкінці 60-х – на початку 70-х років ХХ ст. програмоване навчання отримало новий імпульс до розвитку у роботах Л. Ланді, який запропонував алгоритмізувати цей процес.

Існують різні види навчання, застосування яких на практиці зумовлене змістом навчального предмета, обставинами навчального

процесу тощо. Педагог повинен вміло їх використовувати у практичній діяльності задля досягнення навчальної мети.

Запитання для самоперевірки

1. Проаналізуйте різновиди проблемних ситуацій.
2. Покажіть на прикладах, чим відрізняються різні рівні проведення проблемних занять.
3. Розкрийте принципи програмованого навчання та системи навчального програмування.
4. Дайте характеристику лінійному, розгалуженому та змішаному програмуванню.
5. Поясніть особливості алгоритмізованого навчання як програмованого навчання (за Л. Ланді).

Список використаної літератури

1. Руденко М. В. Психолого-педагогічне забезпечення навчально-виховного процесу: навч. посібник / В.М. Смірнов, М.В. Руденко, Р.А. Калениченко, В.О. Гаврилук. – Київ : КНУБА, 2014. – 432 с.
2. Сергєєнкова О. П. Педагогічна психологія: навч. посіб. / О. П. Сергєєнкова, О. А. Столярчук, О. П. Коханова, О. В. Пасєка. – Київ : Центр учбової літератури, 2012. – 168 с.
4. Власова О. І. Педагогічна психологія: навч. посіб. / О. І. Власова. – Київ : Либідь, 2005. – 400 с.
5. Савчин М. В. Педагогічна психологія: навч. посіб. / М. В. Савчин. – Київ : Академвидав, 2007. – 424 с.

Тема 8

Психологія засвоєння і розуміння знань і понять

8.1. Навчальна взаємодія.

8.2. Етапи процесу засвоєння.

8.3. Основні характеристики засвоєння.

8.1. Навчальна взаємодія

Засвоєння знань є складним процесом, який охоплює механізм, шлях формування людиною індивідуального досвіду, що відбувається упродовж усього життя в результаті спостереження, узагальнення, ухвалення рішень і власних дій, стихійно чи в спеціальних освітніх умовах; є складною інтелектуальною діяльністю людини, що поєднує в собі всі пізнавальні процеси (сенсорно-перцептивні, мнемічні, мислительні та метакогнітивні знання), яких потребують приймання, значеннєвого оброблення, збереження та відтворення матеріалу; це результат навчання, навчальної діяльності (міцно, системно, якісно засвоєні знання).

У процесі навчання учень повинен засвоювати насамперед теоретичні, а не емпіричні знання (О. П. Сергєєнкова, О. А. Столярчук, О. П. Коханова, О. В. Пасєка).

Шляхом розв'язання навчальних розумових завдань, сходження від абстрактного до конкретного, від загального до індивідуального відбувається засвоєння наукових знань.

Обравши шлях сходження від абстрактного до конкретного, учні спочатку повинні засвоїти основні поняття – складові теорії науки (навчального предмета), що дає розуміння його загальних ознак, сприяє розкриттю часткових виявів. Одночасно цей шлях, особливо для молодших школярів, повинен поєднуватися із зворотним – від конкретного до загального.

Засвоєння є процесом сприймання, значеннєвого перероблення, збереження здобутих знань, застосування їх у розв'язанні практичних і теоретичних завдань. Воно має складну внутрішню структуру, яка охоплює отримання нової інформації; перетворення (трансформацію); пристосування інформації до розв'язання завдань, перевірку і контроль результатів.

Психологічні компоненти засвоєння:

1. Позитивне ставлення до навчання, що виражається в увазі та цікавості учнів до змісту навчання. Дидактично це пов'язується з оптимальним для засвоєння навчального матеріалу учнями кожної вікової категорії темпом навчальної роботи.

2. Процес безпосереднього чуттєвого ознайомлення з матеріалом, що пов'язане з використанням наочності, вихованням в учнів спостережливості. При цьому наголошується на взаємозв'язку предметної, зображальної, схематичної (зокрема символічної) та словесної наочності.

3. Мислення як процес активного перероблення отриманого матеріалу, осмислення і розуміння зв'язків і відношень, включення нового матеріалу в систему засвоєних учнем знань;

4. Процес запам'ятовування і збереження отриманої і переробленої інформації, який залежить від ефективності запам'ятовування і збереження інформації, від конкретної настанови на запам'ятовування (мета, характер використання в практиці тощо) та включення в активну власну діяльність.

5. Обов'язковість зв'язку предметної, образотворчої (зокрема символічної) і словесної наочності. Учень зможе засвоїти нове поняття тільки тоді, коли в нього буде належна перцептивна основа – відчуття та образи, відповідні цьому поняттю.

Усі компоненти засвоєння формуються у двосторонньому процесі навчальної взаємодії, коли вони взаємопов'язані і взаємозумовлені системою: **вчитель – навчальний матеріал – учень.**

Ці психічні процеси взаємозалежні і взаємопроникні. Найбільша їхня ефективність зумовлюється конкретністю настанови на запам'ятовування (час, мета, характер використання у практиці тощо); включеністю учня в активну самотійну діяльність.

Так, за настанови на особливу важливість навчального правила (закону) можливість використання його у житті, порівняно з іншими правилами, буде зафіксоване, утримане в пам'яті міцніше, ніж коли б довільно заучувалося.

8.2. Етапи процесу засвоєння

У процесі засвоєння відбувається формування всіх процесів сприймання, запам'ятовування, мислення. Основними його стадіями є первинне ознайомлення з матеріалом (сприйняття); осмислення; закріплення; оволодіння (оперування матеріалом у різних умовах – на практиці, у процесі розв'язування завдань).

Сприймання матеріалу пов'язане з його осмисленням, яке випереджує сприймання, включається в нього, надбудовується над ним. Осмислення – другий етап сприймання, який входить у перший і є основою третього – запам'ятовування, що є не тільки постійним осмисленням, включенням у нові значенні зв'язки, але й переосмисленням цього матеріалу. Головне, щоб постійно відбувалося не тільки «повторювальне», а й вільне відтворення навчального матеріалу.

Важливим етапом засвоєння є застосування навчального матеріалу на практиці, коли оволодіння знаннями спрямоване вже не на навчання, а на практичну мету.

Процес засвоєння складається з кількох етапів:

1. Ознайомлення, під час якого учні отримують роз'яснення про цілі дії, їм показують, на що треба орієнтуватись, як її слід виконувати, у них виникає потрібна мотивація.

2. Матеріальна (матеріалізована) дія, тобто виконання її в матеріальній, розгорнутій формі. Це сприяє освоєнню учнями змісту дії (складу операцій, правил виконання), об'єктивному контролю вчителя за виконанням кожної операції.

3. Зовнішнє мовлення, у процесі якого всі елементи дії реалізуються в усному чи писемному мовленні. На цьому етапі відбувається узагальнення дії, яка ще не є автоматизованою, «згорнутою».

4. Зовнішнє мовлення, під час якого дія виконується у формі проговорювання «мовчки». З дією далі відбуваються зміни у напрямі узагальнення і згортання.

5. Виконання дії у формі внутрішнього мовлення, внаслідок чого вона максимально згортається й автоматизується.

8.3. Основні характеристиками засвоєння

Характер засвоєння залежить від вікових можливостей учнів, використовуваних засобів, співвідношення репродуктивних і продуктивних дій, здатності узагальнювати.

Основні характеристики засвоєння:

1. Міцність (незалежність використання засвоєних знань і вироблених умінь від часу, різноманітність ситуацій та умов їхнього застосування). Вона суттєво залежить від системності, смислової організації сприйнятого навчального матеріалу, його особистісної значущості і того емоційного відгуку, який цей матеріал викликає в учня.

2. Керованість (активність учня у засвоєнні) та особистісна зумовленість засвоєння (зворотний вплив засвоєння та формування особистості школяра: нових мотивів, цілей, стратегій засвоєння, оцінювання тощо).

3. Узагальненість на рівні принципу, програми (розуміння учнем основного правила, закономірності, основної стратегії дії) і способу дії (розуміння шляху її виконання);

4. Готовність (легкість) актуалізації знань, повнота і системність. Характер дій свідчить про всі характеристики засвоєння, які можуть бути не тільки безпосередніми, але й опосередкованими через дії.

Поняття – логічна форма мислення, в якій відображаються загальні, істотні і відмінні ознаки предметів і явищ дійсності

Формування понять досягають, різними видами діяльності. Зокрема, предметна діяльність (маніпуляції, переміщення) сприяє пізнанню властивостей предметів і явищ; перцептивна (сприймання і спостереження) – відображенню цих властивостей в образах та уявленнях людини; мисленнєва (аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, типізація) спрямована на порівняння цих властивостей і виокремлення поміж загальних, суттєвих; мовна закріплює ці загальні властивості у слові, абстрагуючи їх від предметів та узагальнюючи як ознаки певного класу.

Засвоїти знання з навчального предмета означає оволодіти системою наукових понять: математичних, історичних, біологічних.

Педагогові важливо знати особливості розуміння учнями суті нового поняття, процесу його засвоєння. На початковій стадії розуміння має недиференційовано узагальнений характер. Згодом учень починає розрізняти специфічні ознаки предмета, відбувається розчленування, розуміння цілого, розмежування суттєвих і несуттєвих ознак поняття.

Педагог має передбачати труднощі, які можуть спіткати школярів під час засвоєння понять, спричинені недостатнім розвитком у них аналітико-синтетичної діяльності, проблемами перетворення розумових дій із зовнішніх, матеріальних на внутрішні, ідеальні.

Формування наукових понять потребує організації спеціального засвоєння школярами прийомів розумової роботи, через які відбувається виявлення, виокремлення та об'єднання суттєвих ознак предметів і явищ, що вивчаються. У цьому одна з суттєвих відмінностей засвоєння понять у навчальній діяльності від традиційного навчання. За такого підходу вчитель демонструє не зміст поняття, а лише спосіб його виведення. Спочатку його розтлумачують учням у матеріальних (на різних предметах) або матеріалізованих (на різних моделях) діях, виконуючи які учень засвоює поняття, а не запам'ятовує готове визначення терміна.

Сформоване поняття є результатом мисленнєвої діяльності учня у формі предметних чи ідеальних (математичних, граматичних та ін.) дій, спрямованих на виконання відповідних навчальних завдань. Виконуючи їх, учень використовує систему раніше засвоєних операцій, включається у предметну діяльність, подібну до тієї, в якій свого часу виникла потреба у створенні поняття як загального способу її виконання.

Загальний спосіб дії (поняття) фіксується у предметній графічній або словесній формі. Далі засвоєне поняття застосовується у розв'язанні певного конкретно-практичного завдання. За такого підходу до організації процесу навчання загальні знання передують частковим, а конкретні способи дій розкриваються учнями у процесі «сходження» від загального до часткового. У результаті в учнів формується теоретичний підхід до об'єктів та явищ дійсності. Не менш важливим є перехід від часткового до загального.

Запитання для самоперевірки

1. Сформулюйте психологічні особливості засвоєння учнями знань.
2. Поясніть психологічні компоненти засвоєння знань.
3. У чому полягає специфіка кожного етапу засвоєння знань?
4. Схарактеризуйте особливості навчальної взаємодії.
5. Сформулюйте психологічні особливості засвоєння учнями наукових понять.

Список використаної літератури

1. Руденко М. В. Психолого-педагогічне забезпечення навчально-виховного процесу: навч. посібник / В.М. Смірнов, М.В. Руденко, Р.А. Калениченко, В.О. Гаврилюк. – Київ : КНУБА, 2014. – 432 с.
2. Сергєєнкова О. П. Педагогічна психологія: навч. посіб. / О. П. Сергєєнкова, О. А. Столярчук, О. П. Коханова, О. В. Пасєка. – Київ : Центр учбової літератури, 2012. – 168 с.
3. Власова О. І. Педагогічна психологія: навч. посіб. / О. І. Власова. – Київ : Либідь, 2005. – 400 с.
4. Савчин М. В. Педагогічна психологія: навч. посіб. / М. В. Савчин. – Київ : Академвидав, 2007. – 424 с.
5. Вікова і педагогічна психологія /О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – Київ : Просвіта, 2001. – 416 с.

Тема 9

Завдання виховання особистості.

Сутність критеріїв вихованості і виховного впливу

- 9.1. Сутність критеріїв вихованості і виховного впливу.
- 9.2. Критерії та показники вихованості.
- 9.3. Виховний вплив.
- 9.4. Психологічні передумови ефективного виховного впливу.

9.1. Сутність критеріїв вихованості і виховного впливу

Виховна діяльність є одним із фахових завдань науково-педагогічних працівників.

Виховання, як і навчання, реалізується у процесах співпраці дорослих і дітей або спільної діяльності однолітків, пов'язаної із презентацією, засвоєнням норм культури, цінностей, смаків, ідеалів, поглядів тощо. За цих умов вихованці є не лише об'єктами, а й суб'єктами виховання.

З погляду педагогічної психології виховання є педагогічним процесом, спрямованим на створення умов для розвитку самосвідомості спонукальної сфери особистості, відображення в її свідомості смислів і мотивів людської діяльності, результатом чого є прагнення (дитини) до оволодіння власною життєдіяльністю.

Ця діяльність потребує усвідомлення її цілей, знання чинників, умов, механізмів становлення і розвитку різнобічно розвиненої, гармонійної, психічно здорової особистості; цілеспрямованого керівництва вихованням особистості, вмотивованого використання виховних впливів; конструктивної взаємодії вихованців; опанування вихованцем навичок суб'єкта самовиховання. При цьому важливо дотримуватися таких **принципів виховання:**

- залучення особистості до значущих видів діяльності, які обов'язково містять добродійні дії;
- зміни соціальної позиції особистості в референтній групі;
- орієнтації на переважну мотивацію особистості в організації виховного процесу;

- систематичного аналізу вихованцем вчинків (власних, інших людей), виявлення їхніх наслідків для іншої людини чи референтної групи;

- використання співпереживання, ідентифікації особистості з позитивним ідеалом і зразками поведінки;

- використання співпереживання, ідентифікації особистості з позитивним ідеалом і зразками поведінки;

- цілеспрямованого створення емоційно збагачених виховних ситуацій, залучення у них дітей.

Головним психологічним об'єктом виховання є спонукальна сфера особистості:

- *особистісні смисли;*

- *смислові настанови;*

- *цінності.*

За словами Л.С. Виготського, «з наукової точки зору, не можна виховувати іншого Дитина виховується сама». Це означає, що рушійною силою розвитку психіки і розвитку особистості є власна діяльність індивіда.

Педагог є організатором і керівником соціального виховного оточення, а також його складовою, підпорядковує могутні сили виховної мети.

Елементи оточення можуть справляти й шкідливі, згубні впливи. Невідповідність дорослого оточення завданням розвитку ціннісної сфери особистості дитини, складність і суперечливість його впливів змушують відмовитися від стихійності у виховному процесі.

Досягнути цього можна завдяки раціональній організації виховних умов. Тому вчитель повинен створювати, впорядковувати, поєднувати елементи оточення відповідно до мети і завдань виховання. Тобто оптимальний виховний процес означає активність учня, вчителя, створеного оточення. Отже, завдання педагога:

- організувати діяльність дитини з набуття доцільного з соціального, морального та духовного погляду досвіду поведінки;

- сприяти проявам її внутрішньої активності (осмислення, усвідомлення, самопідкріплення, рефлексія, самооцінювання).

Дитину, учня виховує не вчитель безпосередньо, а педагогічне організоване ним соціальне оточення, де учень самовиховується.

Тому об'єктом роботи вихователя має бути самосвідомість дитини.

Цілі виховання:

- 1) розвиток в учнів ієрархії розумних потреб;
- 2) гуманістична спрямованість;
- 3) почуття обов'язку, рішучості, організованості;
- 4) здатність до співпереживання;
- 5) здатність до навичок спілкування.

Завдяки такому вихованню відбувається налаштованість учня на цінності творення добра і боротьби зі злом, а не лише на соціальні досягнення і володіння, коли основним ставленням до життя стає суперництво, що породжує тривожні настрої, невпевненість у собі, часто заважає успішному особистісному розвитку.

Виховання особистості – це взаємопов'язана діяльність сім'ї, школи та інших соціальних інститутів, що реалізується у процесах діяльності особистості, сприяє шануванню людиною власної життєдіяльності.

9.2. Критерії та показники вихованості

Кожному віковому періоду притаманні відповідні показники і критерії вихованості. Важливим критерієм вихованості є особистісні риси, передусім духовні та моральні, в яких найвиразніше виявляється сутність її внутрішнього, суб'єктивного ставлення до явищ суспільного життя, людей, праці, до себе, до трансцендентних цінностей.

Критеріями вихованості слугують лише ті риси особистості, що сформувалися в єдності мотиву та дії. Саме сформованість соціально цінних мотивів дій і вчинків, передусім морально мотивованої активності, є одним із надійних критеріїв вихованості особистості, який свідчить про ефективність усіх видів виховання.

Критерії вихованості:

- моральні ідеали та системні спроби співвіднести себе з ними;
- здатність до глибинних переживань (співпереживання, альтруїзм);
- здатність до творчої праці;
- здорове суперництво (відмова від заздрощів, ревнощів, прагнення до самовдосконалення);
- єдність слова і дій;
- знання етичних поведінкових норм;
- різноплановість інтересів;
- здатність і прагнення до самовиховання.

Показниками вихованості вважають такі важливі риси особистості, як патріотизм, гуманізм, відповідальність, чуйність, сумлінне ставлення до праці, дисциплінованість, активність, принциповість, цілеспрямованість, допитливість, естетичний розвиток, прагнення до фізичної досконалості.

Одним з критеріїв моральної вихованості є рівень сформованих моральних потреб, почуттів, звичок. Здатність діяти під впливом власного наміру, переборювати всі інші спонукання, бажання, які заважають його реалізації, свідчить, що дитина свідомо керує своїми мотивами та поведінкою. Морально вихованим вважають не того, хто може діяти морально, а того, хто не може чинити аморально. Для цього потрібні не лише знання у сфері моралі, а й моральні почуття, мотиви поведінки.

9.3. Виховний вплив

Виховний вплив – процес організації спільної активної діяльності педагога й учнів з метою зміни моральних, соціально-психологічних характеристик та перебудови поведінки об'єктів виховного впливу.

Різновиди виховних впливів:

- інтегральні (контролювання, корекція поведінки та діяльності учнів, організація осмислення ними мотивів своєї

потенційної та актуальної поведінки, самооцінювання, післявчинкове осмислення, прогнозування результатів виховання, корекція чинників виховання);

- ситуативні виховні (вимога, розпорядження, команда, оцінка особистості, погроза, переконання, критичне повчання, моралізування, гумор, іронія, особистий приклад, підбадьорення, активне навіювання, інструктування, схвалення, надання самостійності, підтримка ініціативи і творчості).

У вихованні педагоги частіше використовують імперативні (наказові) та маніпулятивні виховні впливи, дуже рідко – розвивальні. Один і той самий вплив може породжувати різні мотиви поведінки учня. Багато з них залишаються нейтральними, не впливаючи на дитину.

Виховання потребує впливу на свідомість і самосвідомість, емоційну і спонукальну сфери. Вплив слід проєктувати на всю особистість, увесь її суб'єктивний світ, спонукати до переживань.

Однак неможливо викликати в дитини почуття, не схвилювавши її, як і неможливо звеліти їй відчувати ненависть до ворогів чи любов до рідного краю. Хоча, за словами К. Станіславського, «почуттю наказувати не можна», але, використовуючи певні впливи, у школяра можна виховати здатність до переживань.

Провідна роль у виховному процесі належить педагогу, який керує ним, створює умови для самовиховання, застосовуючи переконання, вимоги, педагогічне навіювання, санкції, приклад, вправління.

9.4. Психологічні передумови ефективного виховного впливу

Психологічними передумовами ефективного виховного впливу є такі:

- доброзичливі стосунки між педагогом і вихованцем (авторитет вчителя, гуманне ставлення до вихованця);

- актуалізування педагогом внутрішніх передумов і зовнішніх умов для реалізації виховного впливу;

- врахування дії соціально-психологічних механізмів захисту Я;
- знання педагогом закономірностей вікового розвитку дитини та його сензитивних періодів;
- дотримання принципу проблемності у вихованні, коли дитина самостійно відкриває для себе моральні цінності, вибудовує адекватні вчинки, випробовує їх;
- високий рівень емпатії, знання особистості дитини;
- оптимальне співвідношення у реагуванні вчителя на вчинок учня, інтерпретації вчинку, підтримки і заспокоєння, з'ясування стану учня з метою отримання додаткової інформації, розуміння його;
- урахування детермінант виховання (спадковості, здоров'я дитини; умов і стосунків у сім'ї; впливу класу, референтної групи; індивідуальних та вікових особливостей);
- оптимальне співвідношення у структурі виховного впливу контролю, вимог до дитини, умов для вияву нею самостійності, творчості, ініціативи, емоційної підтримки, способів спілкування з нею (переконання, обґрунтування свого погляду, готовність до обговорення проблем, увага до аргументації).

Успіх виховного впливу залежить від смислу, який вбачає вихованець у вимогах педагога. Нерідко найкращі наміри, правильні впливи, вимоги вчителя сприймаються учнями навпаки.

Між ними виникають *смислові бар'єри* – ситуації, коли одне і те саме явище має різний смисл для педагога і учня: те, що педагог вважає позитивним, учневі видається негативним, і навпаки.

Наведемо приклади.

- Різне тлумачення педагогом та учнем змісту вимоги (дорослий і дитина вкладають різний смисл в одну і ту саму вимогу, внаслідок чого вихованець не може зрозуміти вимог дорослого, інакше сприймаючи певні факти. Для подолання смислового бар'єру цього типу потрібно знати ставлення дитини до певного явища, намагатися його перебудувати).

- Невмотивоване, нераціональне використання форми вимоги (проявами цього є іронічна, груба, принизлива форма висловленої вимоги. Надто часте пред'явлення вимоги, внаслідок чого вона втрачає свою спонукальну силу; непосильність вимоги, брак у дитини належних умов чи можливостей для її виконання; ігнорування контролю за дотриманням вимоги; ситуативне (наприклад, залежно від настрою педагога) пред'явлення вимоги). Для уникнення непорозумінь потрібно перебудовувати способи пред'явлення вимог, змінити їхню форму, виголошувати тільки суттєві, сильні вимоги, не повторювати їх безкінечно і перевіряти їхнє виконання.

- Особливе сприйняття конкретної людини (на підставі одного або кількох впливів у дитини складається певне уявлення про ставлення до неї вихователя, і вона починає упереджено реагувати на них. Виникає воно здебільшого з таких причин: різне ставлення педагогів до дій дітей: один і той самий вчинок учня може бути схвалений, непомічений або осуджений різними педагогами; вплив стосунків з учителем на розуміння його вимог; постійне негативне оцінювання педагогом дитини та її діяльності; безапеляційне наполягання педагогом на своїй вимозі (неправильно переборює бар'єр першого типу); неправильний вибір педагогом форми вимоги; психологічна несумісність учня і вихователя).

Для подолання смислових бар'єрів між педагогом і дитиною слід дбати, щоби зміст інформації був відповідним можливостям дитини у її сприйнятті і розумінні; володіти широким арсеналом мовленнєвих і немовленнєвих способів її передавання; розвивати здатність вихованця усвідомлювати небажані наслідки його вчинків; залучати з метою реалізації впливу вимог педагога авторитетних для вихованців особистостей; сприяти в організації самовиховання і перевиховання; викликати у виховному процесі глибокі емоційні переживання.

Запитання для самоперевірки

1. Охарактеризуйте основні принципи виховання.
2. Сформулюйте завдання педагога (письмово).
3. Сформулюйте цілі виховання (письмово).
4. Наведіть критерії і показники вихованості.
5. Які різновиди виховного впливу вам відомі?

Список використаної літератури

1. Руденко М. В. Психолого-педагогічне забезпечення навчально-виховного процесу: навч. посібник / В.М. Смірнов, М.В. Руденко, Р.А. Калениченко, В.О. Гаврилук. – Київ : КНУБА, 2014. – 432 с.
2. Сергеєнкова О. П. Педагогічна психологія: навч. посіб. / О. П. Сергеєнкова, О. А. Столярчук, О. П. Коханова, О. В. Пасека. – Київ : Центр учбової літератури, 2012. – 168 с.
3. Власова О. І. Педагогічна психологія: навч. посіб. / О. І. Власова. – Київ : Либідь, 2005. – 400 с.
4. Савчин М. В. Педагогічна психологія: навч. посіб. / М. В. Савчин. – Київ : Академвидав, 2007. – 424 с.
5. Вікова і педагогічна психологія /О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – Київ : Просвіта, 2001. – 416 с.

Тема 10

Впливи і стратегії у вихованні та основи організації самовиховання і перевиховання

- 10.1. Стратегії виховних впливів.
- 10.2. Психологічні способи самопізнання.
- 10.3. Форми самовиховання.
- 10.4. Умови самовиховання.
- 10.5. Психологія перевиховання.
- 10.6. Групи важковиховуваних підлітків.

10.1. Стратегії виховних впливів

Спочатку розглянемо, як здійснювати ефективний акмеологічний вплив (психологічний вплив, який застосовують для вирішення завдань професійної діяльності) в межах діяльності фахівця. У нашому випадку йдеться про виховний вплив.

З метою всебічного вивчення акмеологічного впливу розглянемо три моделі: «чорної скриньки», статичну і динамічну. Вивчивши акмеологічний вплив на найпростішій моделі, а потім перейшовши до складнішої статичної моделі, можна якнайпродуктивніше дослідити об'єкт в динаміці.

Спочатку розглянемо найпростішу модель — модель «чорної скриньки» (рис. 10.1).



Рис 10.1. Модель «чорної скриньки»

Вона є віддзеркаленням найпростішої технології цілеспрямованого психологічного впливу на суб'єкт (індивідуальний або груповий) в професійних цілях, полягає у тому, що суб'єкт спільної діяльності, використовуючи арсенал різних психологічних **засобів, способів, методів і прийомів**, спираючись на свій життєвий і

професійний досвід, намагається впливати на поведінку і діяльність партнера в інтерсуб'єктній взаємодії. При цьому особистість цієї людини до уваги не береться, а розглядається як якась «чорна скринька». Впливаючи на нього за допомогою різних стимулів, можна керувати партнером у взаємодії. Для підвищення ефективності такого впливу використовують набір стимулів, які в більшості випадків дають позитивний результат і змогу вирішувати різні професійні питання в межах взаємодії з різними категоріями людей. **Хоча часто фахівець, який використовує стандартний набір з метою цілеспрямованого психологічного впливу в професійних цілях, несподівано для себе одержує негативний результат.**

Саме на основі цієї моделі Д. Карнегі розробив і впровадив в практичну діяльність технології цілеспрямованого психологічного впливу на різні категорії людей в професійних і непрофесійних цілях. Основу системи Д. Карнегі становить набір правил, зібраних дослідником з практики використання психологічного впливу, які дають змогу досить ефективно вирішувати як життєві, так і професійні задачі. Незважаючи на свою надзвичайну популярність, система Д. Карнегі нерідко дає збій. Головною причиною подібних збоїв є прихильність автора до біхевіоризму ($S-R$) як основної наукової ідеології, згідно з якою **структура особистості** абсолютно не береться до уваги. Очевидно, що, впливаючи на складну багаторівневу систему, якою є людина, нехтуючи її структуру, а також психологічні механізми, що лежать в її основі, важко сподіватися на належний ефект. Окрім того, серед причин можна назвати брак чітко окреслених рамок застосування методів, а також умов і чинників, що впливають на ефективність їхнього застосування.

У практичній діяльності цілком допустимим є використання моделі «чорної скриньки». Проте, в межах професійної діяльності, коли прагнуть гарантованого результату (наприклад, досягнення міжнародної угоди, позитивні виховні зміни, виконання управлінського рішення тощо), потрібна досконаліша модель, яка відображає всі аспекти, що впливають на ефективність цілеспрямованої психологічної дії.

Тому розглянемо **статичну модель**. Під статичною моделлю АВ слід розуміти гранично відвернуту від реальної інтерсуб'єктної взаємодії абстрактну модель, що характеризує складові структурні елементи досліджуваного соціально-психологічного явища, а також технологічні аспекти акмеологічного впливу в конкретній ситуації в певний момент.

Під динамічною моделлю АВ мають на увазі весь складний, у край мінливий, залежний від багатьох змінних технологічно організований процес інтерсуб'єктної взаємодії людей в межах спільної діяльності.

Вивчення структури будь-якого соціально-психологічного явища припускає різнобічний розгляд всіх елементів цього явища в складній динаміці. При цьому слід мати на увазі буквально всі умови і чинники, що справляють прямий або непрямий вплив на процеси, які становлять основу досліджуваного явища.

З метою деякого спрощення процедури вивчення змісту і структури акмеологічного впливу розглянемо статичну модель, яка допускає розгляд акмеологічного впливу в статичному, призупиненому стані.

У статичній моделі акмеологічного впливу можна виділити такі основні структурні компоненти:

- суб'єкт і об'єкт акмеологічного впливу;
- мотивація суб'єкта акмеологічного впливу;
- соціальна перцепція;
- вибір психологічних мішеней;
- акт акмеологічного впливу;
- зміни в мотиваційній структурі об'єкта АВ і як наслідок в його поведінці і діяльності;
- зворотний зв'язок;
- засоби, способи, методи, прийоми і форми акмеологічного впливу;
- умови акмеологічного впливу;
- ефект акмеологічного впливу.

Розглянемо кожний структурний компонент з системи структурних елементів акмеологічного впливу.

Суб'єктом акмеологічного впливу у розглядуваному випадку є ми або той, хто впливає.

Об'єктом акмеологічного впливу є суб'єкт (одиничний або груповий) взаємодії, який в межах статичної моделі, яка розглядається нами, виконує роль саморегульованої системи, що тільки сприймає цілеспрямовані дії і не проявляє активності відносно суб'єкта.

Мотивація суб'єкта акмеологічного впливу є дуже важливим складовим елементом в структурі цілеспрямованого психологічного впливу на конкретного суб'єкта в професійних цілях, від якого реально залежить вирішення принципового питання про залучення АВ в процес реальної інтерсуб'єктної взаємодії в межах професійної діяльності, детермінує процес використання суб'єктом всього технологічного арсеналу психологічних можливостей для надання цілеспрямованого психологічного впливу на об'єкт АВ в професійних цілях. **Мотиви** – *опредмечені* в процесі віддзеркалення суб'єктом АВ навколишнього світу *актуальні потреби* (духовні або матеріальні), що разом з різними мотиваційними чинниками становлять систему реальних причин використання акмеологічного впливу для вирішення професійних завдань. Діапазон реальних причин використання суб'єктом АВ в професійній діяльності надзвичайно широкий, він охоплює спектр, починаючи від патріотичних і закінчуючи вузьковикористовуваними спонуканнями. На мотивацію суб'єкта акмеологічного впливу надзвичайно важливо зважати в професійній діяльності, оскільки саме в цьому елементі структури АВ закладаються гуманістичні або антигуманні засади інтерсуб'єктної взаємодії.

Наступним елементом структури акмеологічного впливу є взаємна **соціальна перцепція** партнерів в інтерсуб'єктній взаємодії, початковим етапом якого є формування першого враження.

Перше враження – складний психологічний феномен, багатокomпонентний і багаторівневий, що охоплює плотський,

логічний і емоційний компоненти. Х. Шнейдер, А. Хелтор і П. Елсворс виділяють шість процесів, з яких, на їхню думку, складається сприйняття людини людиною (*person perception*):

1. Увага (*attention*): первинний етап. Увага до людини, на елементи поведінки якої ми зважаємо, а також на її зовнішній вигляд.

2. Миттєві оцінки (*snap judgements*): ми здебільшого миттєво оцінюємо людину на вигляд або за її поведінкою, і це не потребує наших значних зусиль. Майже одразу, сприймаючи людину, ми відчуваємо відповідне до неї ставлення: або атракцію (тяжіння, симпатію), або репульсію (відкидання, антипатію) чи даємо об'єкту соціальної перцепції інші стереотипні оцінки.

3. Атрибуція (*attribution*): визначення, виявлення системи рис, притаманих конкретній особі.

4. Система внутрішніх рис особи (*trait implication*): сукупність соціально-психологічних особливостей, властивих досліджуваній нами особі, або тих, які ми їй приписуємо. Наприклад, «ефект» накладає певний відбиток на наше сприйняття: дівчині приємної зовнішності ми часто приписуємо інтелектуальні чесноти, вихованість, а також інші позитивні риси.

5. Формування враження (*impression formation*): спираючись на систему рис особи, ми формуємо загальне враження про людину.

6. Прогноз майбутньої поведінки (*prediction of future behavior*): відповідно до всієї наявної інформації стосовно тієї чи іншої особи ми намагаємося передбачати її поведінку в майбутньому, що дуже важливо в практичній діяльності.

Експериментальні дослідження особливостей сприйняття інших людей свідчать, що суб'єкти соціальної перцепції спираються на систему еталонів, вироблених на основі особистого досвіду, соціальних настанов, сформованих у конкретному соціумі, а також на систему спрощених стереотипів, таких як масивне підборіддя, високий лоб, пухкі губи, наявність окулярів тощо. Окрім того, в соціальній перцепції виявляються у вигляді відомих науці й досить добре вивчених «ефектів» і такі закономірності:

«ефект ореолу», «ефект акцентування» й «ефект послідовності». «Ефект ореолу» – завищення або заниження оцінок особи залежно від уже сформованого позитивного або негативного ставлення до неї. «Ефект акцентування» полягає в тому, що людина, сприймаючи іншу людину, здебільшого акцентує свою увагу на окремих деталях її зовнішнього вигляду, а не сприймає її як цілісну систему. «Ефект послідовності» полягає в тому, що незнайома людина оцінюється насамперед за даними, одержаними спочатку, а знайома – за останніми отриманими даними.

На ефектно оціненому рівні сторони інтерсуб'єктної взаємодії зазнають емоційно забарвленого, позитивного або негативного за своєю модальністю оцінювання один одного.

На підставі одержаної інформації про партнера в інтерсуб'єктній взаємодії суб'єкт акмеологічного впливу обирає психологічні **мішені в особовій структурі об'єкта АВ**, уразивши які він реально може змінити поведінку й діяльність об'єкта в професійно потрібному напрямі (вихованні, освіті, управлінні, психокорекції тощо). При цьому *під мішенями психологічного впливу розуміють ті психологічні структури, на які спрямовується вплив з боку ініціатора впливу і які змінюються в напрямі, відповідному меті впливу*

Розвиваючи систему мішеней, запропоновану Т.С. Кабаченко, Е.Л. Доценко («Психологія маніпуляції») розробив класифікацію психологічних мішеней.

Збуджувачі активності: потреби, інтереси, схильності, ідеали.

Регулятори активності: смислові, цільові й операційні настанови, групові норми, самооцінка, світогляд, переконання, вірування.

Когнітивні (інформаційні) структури: знання про світ, людей; відомості, які становлять інформаційну основу людської активності.

Операційний склад діяльності: спосіб мислення, стиль поведінки, звички, уміння, навички, кваліфікація.

Психічні стани: фонові, функціональні, емоційний тощо.

Визнаючи правомірність і практичну значущість запропонованої класифікації психологічних мішеней цілеспрямованого психологічного впливу, відзначимо, що **основною психологічною мішенню акмеологічного впливу є насамперед мотиваційна сфера структури особи об'єкта впливу**, функціональне призначення якої – спонукання і напрям його поведінки й діяльності. Окрім того, надзвичайно важливо, що усі вказані в класифікації підсистеми прямо або опосередковано взаємопов'язані з мотивацією, оскільки є її складовим елементом або функціонально реалізуються через неї на рівні поведінки й діяльності людини. Про це, до речі, говорить і автор наведеної класифікації, указуючи, що «основною мішенню маніпулятивного впливу є, власне, особистісні (мотиваційні) структури. А основний деструктивний ефект полягає в розщеплюванні особистісних структур».

Саме мотивація об'єкта акмеологічного впливу є тією підсистемою в структурі особи, впливаючи на яку суб'єкт АВ реально змінює її поведінку й діяльність, стверджують Р. А. Калениченко, К. М. Доценко, О. С. Харіна [1]. Ієрархічна будова мотиваційної сфери особи об'єкта АВ безперечно викликає цікавість з погляду ефективності застосування цілеспрямованого психологічного впливу. Обравши основні (переважні, смислоутворювальні) мотиви, що становлять вершину мотиваційної ієрархії об'єкта, суб'єкт АВ, вражаючи (за допомогою задоволення) ці мішені, оперативно досягає потрібного ефекту. Більш віддалений ефект досягається в разі використання суб'єктом АВ технологій, спрямованих на формування й розвиток нових мотивів, а також технологій, в основі яких лежить процес стимулювання другорядних мотивів і доведення їх до рівня домінування у мотиваційній ієрархії об'єкта АВ.

Наступним елементом у розглядуваній структурі є акт акмеологічного впливу, який полягає в тому, що суб'єкт АВ, використовуючи ретельно дібраний психологічний арсенал засобів, способів, методів, прийомів і форм АВ, вражає обрані в структурі

особистості – насамперед у мотиваційній сфері об'єкта АВ – психологічні мішені, активізуючи психологічні механізми, які регулюють активність об'єкта АВ.

Акмеологічний вплив з боку суб'єкта АВ, досягаючи об'єкт АВ, призводить до змін в його психіці, здебільшого – у мотиваційній структурі об'єкта АВ і, як наслідок, у його поведінці й діяльності.

За допомогою *системи зворотного зв'язку* суб'єкт акмеологічного впливу одержує інформацію про ефективність його впливу на об'єкт АВ і необхідність корекції цього впливу. У контексті психології під зворотним зв'язком у найзагальнішому значенні зазвичай розуміють «будь-який вид інформації, яка повернулася від джерела і корисної в регуляції поведінки».

Як **робочий інструментарій** суб'єкт АВ використовує весь психологічний арсенал, до якого належать: **засоби, способи, методи, прийоми й форми** акмеологічного впливу.

Засоби АВ можна розділити на дві групи: безпосередній АВ, у межах якого суб'єкт АВ використовує свої внутрішні, психологічні ресурси – *внутрішні засоби*, й опосередкований АВ, реалізуючи який суб'єкт АВ використовує *зовнішні засоби*, тобто всі предмети (системи) навколишнього світу (зокрема людей), виступаючи як посередник у процесі надання цілеспрямованого психологічного впливу на об'єкт АВ з професійною метою.

Внутрішні засоби акмеологічного впливу можна розділити на засоби першої і другої сигнальних систем: невербальні й вербальні засоби акмеологічного впливу, а невербальні засоби акмеологічного впливу розділити так.

1. *Акустичні* – засоби АВ, які використовуються суб'єктом АВ для впливу на об'єкт АВ: паралінгвістичні (темپ мови, тембр голосу, висота використовуваних звуків, гучність та ін.) й екстралінгвістичні (пауза, зітхання, сміх, плач, кашель, хмикання тощо).

2. *Візуально-оптичні* – засоби АВ, які використовують візуальний канал для передачі впливу від суб'єкта до об'єкта АВ. До візуально-оптичних засобів належать такі різновиди засобів АВ:

– оптико-кінетичні засоби, що складаються з міміки, жестів, пантоміміки;

– проксемічні, що спираються на просторово-тимчасові параметри взаємодії сторін у межах професійної діяльності;

– візуальні засоби, що виявляються у використанні суб'єктом АВ властивостей людського погляду, які дають змогу справляти цілеспрямований психологічний вплив на особу або групу;

– соматичні засоби, що полягають у використанні здібностей людського тіла з метою цілеспрямованого психологічного впливу. До соматичних засобів можна віднести конституцію людського тіла, наявність вираженої мускулатури (у чоловіків), яскраво нафарбовані губи, макіяж, декольте тощо (у жінок);

– колірні засоби, що полягають у використанні кольорової гамми з метою справити вплив на особу або групу в професійних цілях.

3. *Ольфакторні* – засоби АВ, що полягають у використанні нюхового каналу для цілеспрямованого психологічного впливу на об'єкт АВ. До цієї групи засобів можна віднести запахи парфумів, одеколонів, дезодорантів тощо.

4. *Смакові* – засоби акмеологічного впливу, коли використовують смаковий канал для цілеспрямованого психологічного впливу на особу або групу. До цієї групи засобів належать кулінарні страви, різні пригощання, напої, зокрема алкогольні, бенкет тощо.

5. *Тактильно-кінетичні* – засоби АВ, які використовують тактильний канал як передавальну систему суб'єкта АВ і систему, приймає (відповідний канал доступу) об'єкта АВ. Цю групу засобів становлять дотики, поплескування, обійми, поцілунки тощо.

До вербальних засобів акмеологічного впливу належать можливості другої сигнальної системи – людської мови. Мовні засоби АВ можна розділити на письмові й усні.

Узагальнення положень, викладених в першоджерелах, дає змогу дійти висновків про те, що *ефективність цілеспрямованого психологічного впливу є прямо пропорційною міжособистісним*

відносинам між сторонами інтeрcуб'єктної взаємодії: добрі міжособисті відносини підсилюють психологічний вплив, погані – послаблюють чи взагалі блокують його, зауважують щойно згадані автори у своєму посібнику [1].

Можна стверджувати, що **довіра** є найважливішою умовою високоефективного психологічного впливу в межах інтeрcуб'єктної взаємодії.

На думку багатьох авторів, зокрема А. Г. Ковальова, В. Н. Куликова, Б. Д. Паригіна, Б. Ф. Поршнєва, Ю. А. Шерковіна, психологічний вплив сприймається об'єктом впливу не механічно, пасивно, а активно, вибірково. При цьому наголошується, що ця властивість є виявом психологічного захисту особи (Ф.В. Бассин, В.Н. Куликов, Б.Ф. Поршнєв та ін.), який стоїть на шляху психологічного впливу.

Іншими словами, зворотною стороною цілеспрямованого психологічного впливу є **психологічний захист**, функціональне призначення якого – захист особи від небажаних психологічних впливів, регулювання цього процесу в широкому діапазоні: від схвалення психологічного впливу з боку інших осіб у повному об'ємі до повного їх блокування.

І. В. Доценко визначає, що **психологічний захист** – комплексна, багаторівнева, динамічна система, основна функція якої полягає в захисті психіки людини (особистісної структури) від негативних, руйнівних впливів з боку навколишнього світу, зокрема, з боку людей, що виявляється на міжособистісному і внутрішньоособистісному рівні. Структура соціально-психологічного захисту особистості складається з таких підсистем: **«фільтр безпеки», «фільтр цікавості» та «фільтр інтимності»**.

Фільтри, просіваючи всі дії ззовні, автоматично, майже миттєво, визначають рівень психологічної небезпеки, а також значущості для особи психологічних впливів, приймаючи або блокуючи ці впливи.

Саме роботою фільтрів (рис. 10.2) пояснюється вибірковий характер психологічного захисту і його динамічність, що полягає в «коливанні його сили як у бік підвищення, так й у бік пониження», зазначає В.Н. Куликов.

Фільтри – підсистеми, основне призначення яких – захист ядра особистості, і насамперед мотиваційної структури від деструктивних або небажаних впливів.

Опора на «ядерну» модель особи дає, на нашу думку, змогу цілком відтворити цілісну картину акмеологічного впливу.



Рис.10.2. Система соціально-психологічного захисту особистості

«Фільтр безпеки», який виконує функцію загального, зовнішнього психологічного захисту особи, виявляє у вигляді партнера у взаємодії, спираючись на стереотипні ознаки, все, що може становити загрозу його особистій безпеці, створювати дискомфортні умови його життєдіяльності.

«Фільтр цікавості» захищає нас від надлишку психологічних контактів з різними людьми, від пересичення людським спілкуванням, відділяючи значущу взаємодію від незначущої («цікаво-нецікаво»).

І нарешті, **«фільтр інтимності»** (його основна функція полягає у визначенні серед «безпечних» і «цікавих» для нас людей тих, перед якими ми повністю можемо розкритися, допустити до **зміни мотивації наших дій**).

10.2. Психологічні способи самопізнання

Виховання досягає успіху за умови, що воно переростає у самовиховання, коли учень перетворюється з об'єкта на суб'єкт виховання.

Самовиховання – управління суб'єктом своєю діяльністю, спілкуванням, поведінкою, переживаннями, спрямованими на зміну своєї особистості відповідно до усвідомлених цілей, ідеалів і переконань задля самовдосконалення.

Самовиховання починається із запитань: «Хто я? Чому хотів зробити так, а сталося інакше? Може, спробувати зробити в інший спосіб?» закінчується ухваленням відповідного рішення.

Способи самопізнання:

- *самооцінка* – оцінка людиною своїх власних рис, чеснот й умінь;
- *самопостереження, або інтроспекція* (від лат. *introspecto* – дивлюся всередину) – метод психологічного дослідження, що полягає в спостереженні дослідника за власними почуттями, думками тощо;
- *самоаналіз* – вивчення особистістю власних психічних та фізичних особливостей, осмислення самого себе.

10.3. Форми самовиховання

Психологи виокремлюють такі *форми самовиховання*:

1. Виховання у собі нової риси, якої особистість ще не має, наприклад, акуратності.
2. Подолання давнішої, негативної риси, наприклад безвольності, лінощів тощо.
3. Поглиблення недостатньо сформованої риси, наприклад розвиток здібностей.

10.4. Умови самовиховання

Важливими психолого-педагогічними умовами самовиховання є такі:

1. Усвідомлення вихованцем суперечності між суспільними вимогами, духовним і моральним ідеалом, особистими бажаннями і реальною поведінкою.

2. Знання своїх можливостей (адекватна самооцінка). Завищена самооцінка не стимулює потреби у самовихованні; занижена – не дає змоги побачити сенс у ньому.

3. Сформованість у вихованця критичності, самостійності, волі, активності.

4. Володіння способами, методами самовиховання.

5. Наявність цілісної програми самовдосконалення.

Програма самовиховання має визначати не лише справи, до яких прагне школяр, а й шляхи зміни особистості. Для ефективного самовиховання дитина має брати участь у реальних справах (навчанні, спорті, суспільно-корисній діяльності). Якщо прагнення особистості до удосконалення не підкріплюється зусиллями щодо подолання труднощів на шляху до мети, це може спричинити розчарування у своїх здібностях, зупинку в розвитку, зосередження на тому, чого можна досягти без особливих зусиль.

У самовихованні важливою є його внутрішня («інтимна») сторона: пізнавальне та емоційно-вольове самоствавлення і самопізнання (самооцінка, самоконтроль, самодисципліна, самокритика, самопримус та самовизначення). Учень, який займається самовихованням, самовдосконаленням, завжди має глибинні спонуки до постійного розвитку.

10.5. Психологія перевиховання

У педагогічній практиці доводиться займатися не лише вихованням, але й перевихованням.

Передумовами перевиховання є незадовільні прояви у поведінці, негативна мотивація, деструктивна спрямованість особистості. Перед вихователем постає завдання сформувати позитивну спрямованість особистості і відповідні позитивні норми і звички.

Звичні форми поведінки є міцним, сформованим динамічним стереотипом. Однак перевиховання означає не руйнування існуючого стереотипу, а заміну його новим. Це відбувається у боротьбі старого і нового, тобто за одночасного гальмування негативних звичок і створення умов для формування досвіду позитивних стосунків.

Особливої уваги педагога потребують учні, в яких вже сформувалися значні відхилення у розвитку особистості (аморальні мотиви поведінки, негативні норми і звички, емоційна нестійкість).

Важковиховувані школярі характеризуються певними рисами, потребують індивідуального підходу.

Велике значення має тип спілкування вихователя з вихованцем (учень і вчитель, батьки і діти). Один тип спілкування характеризується доброзичливою вимогливістю, відвертою зацікавленістю успіхами, особистим контактом, умінням вислухати, не перериваючи підлітка образливими репліками. Інший – наданням переваги низьким балам, записам у щоденнику, нотаціям, що породжує відразу до навчання, школи, вихователів, байдужність до критики, покарань. Такий стиль спілкування поширюється, як правило, на недисциплінованих, неуспішних у навчанні.

До певного часу вони терплять усе це, а в 12-13 років починають протестувати у школі, деякі доходять до розпачу, вдаються до більш радикальних вчинків.

Ефективний педагогічний вплив у процесі перевиховання сприятиме успішній інтеграції важковиховуваних у соціум, прийняття таких дітей суспільством й одночасне прийняття важковиховуваними суспільних, моральних норм та обов'язків.

10.6. Групи важковиховуваних підлітків

Виділяють кілька груп важковиховуваних підлітків.

- Емоційно нестійкі діти і підлітки. (Вони піддаються будь-якій спокусі, роблять усе легко, хаотично переключаються з одного заняття на інше, виконують його абияк і знову кидають. Із дезорганізаторами вони поводяться як дезорганізатори, зі злодіями – як злодії. Через їхню невіддатливість педагогічному впливу не можна зупинитися на перших результатах, а намагатися закріпити їх у регулярній діяльності, що потребує тривалих зусиль. Виховані друзі, індивідуальне шефство, усунення спокус позитивно впливають на таких дітей).

- Збудливі, афективні діти і підлітки (жарт товариша, зауваження педагога викликають у таких дітей бурхливу реакцію, сила якої є невідповідною силі подразників (вибух іде зсередини). У такому стані вони не думають навіть про найближчі наслідки своєї поведінки. Афективність, вибуховість, ворожість є захисними діями, які, закріплюючись, стають звичними реакціями. Така поведінка забезпечує дитині бажаний результат, оскільки завдяки їй вона хоча б на якийсь час перемагає, обеззброює свого опонента.).

- Недовірливі, потайні, вразливі діти і підлітки (спілкування з такими дітьми потребує особливого такту й обережності. Позитивно впливають на них турбота, увага, залучення в колектив через добір приятелів, яким вони довіряють. Особливо корисно залучати таких дітей до посильної роботи, бо часто їм не вистачає віри у свої сили. Допомога та підбадьорення педагога, товариша згодом повинні привчити їх діяти самостійно).

- Діти і підлітки, які мають фізичні і морально-психічні вади (вихователю недостатньо мати уявлення про недоліки дитини, слід також бачити й позитивне в ній. Зосередження педагогічних зусиль на позитивному створює передумови для успішного перевиховання, оскільки сприяє підвищенню життєвої енергії, настрою, працездатності).

Запитання для самоперевірки

1. Що таке мішені впливу?
2. Поясніть психологічні основи організації самовиховання.
3. Які психологічні способи самопізнання вам відомі?
4. Розкрийте основні форми та умови самовиховання.
5. Охарактеризуйте основні позиції вихователя щодо вихованця.
6. Поясніть, якими є завдання вчителя в організації виховного оточення.
7. Поясніть, які психологічні умови сприяють встановленню доброзичливих стосунків вчителя з класом.

8. Поясніть, чому громадська думка класу є важливим чинником виховання.

Список використаної літератури

1. Руденко М. В. Психолого-педагогічне забезпечення навчально-виховного процесу: навч. посібник / В.М. Смірнов, М.В. Руденко, Р.А. Калениченко, В.О. Гаврилюк. – Київ : КНУБА, 2014. – 432 с.

2. Сергеєнкова О. П. Педагогічна психологія: навч. посіб. / О. П. Сергеєнкова, О. А. Столярчук, О. П. Коханова, О. В. Пасека. – Київ : Центр учбової літератури, 2012. – 168 с.

3. Власова О. І. Педагогічна психологія: навч. посіб. / О. І. Власова. – Київ : Либідь, 2005. – 400 с.

4. Савчин М. В. Педагогічна психологія: навч. посіб. / М. В. Савчин. – Київ : Академвидав, 2007. – 424 с.

5. Вікова і педагогічна психологія /О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – Київ : Просвіта, 2001. – 416 с.

Розділ II

ПСИХОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Тема 11

Психологічна структура педагогічної діяльності.

Формальні психологічні характеристики педагогічної діяльності

11.1. Предмет діяльності вчителя. Предмет педагогічної діяльності.

11.2. Структура та етапи педагогічної діяльності.

11.3. Зміст діяльності викладача, засоби та результат педагогічної діяльності.

11.1. Предмет діяльності вчителя.

Предмет педагогічної діяльності

Педагогічна професія належить до типу «людина–людина», для якого потрібні: стійке позитивне самопочуття у роботі з людьми; потреба у спілкуванні, здатність уявляти себе на місці іншої людини, розуміти її наміри, думки, настрої; утримання знання про особистісні риси різних людей. Такі люди повинні вміти керувати, вчити, виховувати, слухати і вислуховувати, їм потрібні широкий кругозір, висока комунікативна культура.

Широкий простір відкриває педагогічна професія і для реалізації особливостей темпераменту, здібностей, характеру, самосвідомості, спрямованості особистості.

У педагогічній діяльності втілюється також відношення «людина–знак», оскільки знакові, зокрема мовні системи, є основним засобом передавання суспільно-історичного досвіду, предметом засвоєння учнів.

Оволодіння педагогічним фахом ускладнюється браком у майбутніх вчителів природнозумовленої професійної придатності, оскільки не всім людям подобається вчити інших, не в усіх вистачає терпіння виховувати, не для кожного характерний

цілеспрямований розвиток стійкого пізнавального інтересу до професії вчителя.

Професіоналізм вчителя полягає не лише у знанні свого предмета, володінні педагогічними технологіями, а й у різнобічних знаннях про дитину. Поза людинознавством, як і поза культурою, педагога немає, тому його становлення пов'язане з освоєнням знань про свій предмет і про світ дитини, людини та суспільства.

Підходи до аналізу педагогічної діяльності:

- специфічний вид діяльності, що має свою структуру та функціональні компоненти;
- процес розв'язання нескінченної кількості педагогічних завдань;
- певна управлінська система, яку утворюють об'єкти і суб'єкти управління, між якими відбувається обмін інформацією.

Діяльність вчителя поєднує такі основні напрями, як навчальна, виховна, розвивальна, організаційна робота, а також робота з батьками і громадськими організаціями школи, мікрорайону. Головне в педагогічній діяльності не окремий навчальний предмет, не знання загалом, не абстрактний об'єкт педагогічного впливу, а конкретна унікальна і неповторна дитина.

Педагог у своїй діяльності виконує безліч функцій, проте є й власне педагогічні, орієнтовані на особистість учня важливі функції. Такою функцією вчителя є перетворення продуктів суспільного пізнання на акт індивідуального пізнання учнів.

Що вища відповідність між рівнем знань, загальною системою наукових знань з предмета і системою знань, включених у програму школи, тим більша гарантія того, то вчитель зуміє організувати діяльність учнів, спрямувати їх на осмислення, оволодіння цими знаннями.

Не менш відповідальною функцією вчителя є 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.

Що краще вчитель знає учнів, доброзичливіше до них ставиться, а цілі виховання найбільше відповідні цілям

самовиховання, тим вища гарантія ефективного, опосередкованого управління процесами становлення та розвитку особистості.

Організаторська функція реалізується в процесі організації різних видів діяльності учнів, а також власної діяльності і поведінки під час безпосередньої взаємодії з учнями.

Комунікативна функція означає становлення правильних стосунків з учнями, іншими вчителями, адміністрацією школи, практичним психологом, батьками.

Дослідницька функція має за мету розвивати уміння аналізувати, систематизувати, узагальнювати, класифікувати, оцінювати, структурувати досліджувані явища. Вона ґрунтується на здатності людини адекватно сприймати, розуміти, оцінювати іншу людину і на реалістичності власної оцінки (самооцінки). Учитель сам є об'єктом вивчення, наприклад, у психологічному аналізі власного уроку, власної педагогічної діяльності, стосунків з колективом, учнями. Успішність реалізації дослідницької функції щодо себе зумовлюється його рефлексивністю, рівнем розвитку його рефлексивного мислення. Це потребує добре усвідомленого володіння всіма методами педагогічної психології (спостереженням, бесідою, експериментом, анкетуванням, соціо- та референтометрією). Дослідницька функція – це вивчення змісту і способів впливу на інших людей; вікових та індивідуально-психологічних особливостей учнів; особливостей процесу і результатів власної діяльності, її переваг і недоліків.

Суттєвим аспектом у діяльності педагога є вміння конструктивно й ефективно взаємодіяти з учнями. Педагогічні впливи потрібно здійснювати з орієнтацією на вік, індивідуальні особливості школярів, стосунки у конкретному класі.

Отже, предметом діяльності вчителя є організація та забезпечення різнобічної зовнішньої (навчальна діяльність, спілкування, праця) і внутрішньої (осмислення, рефлексія, саморегуляція) активності учнів. Він діє на основі нормативних цілей і завдань навчання, виховання та розвитку, підпорядкованих формуванню різнобічно розвиненої та гармонійної особистості учнів.

11.2. Структура та етапи педагогічної діяльності

Структуру педагогічної діяльності вчителя утворюють такі компоненти:

- педагогічні цілі і завдання, мотиви і предмет;
- педагогічні засоби і способи розв'язання завдань;
- аналіз оцінювання здійснюваних заходів і здобутих результатів.

Основні етапи педагогічної діяльності:

1. ***Постановка мети і попереднє планування дій/операцій*** (мета (уявлення про кінцевий результат) має бути посильною, адекватною умовам та соціальним завданням. Рівень та ефективність її втілення залежать від професіоналізму вчителя).

2. ***Ставлення до себе*** (саме план дій є основою активності вчителя, рівень якої повинен бути відповідним складності і характеру дій. Важливим є добір, формулювання завдань і вправ, впорядкування фактів).

3. ***Реалізація конкретизованого плану на занятті, виховній годині, позакласному заході*** (полягає у реалізації плану уроку, виховної години, визначенні рівня навченості, вихованості, розвитку школярів).

4. ***Підсумовування результатів педагогічної діяльності*** (підбиття підсумків з погляду досягнення визначеної мети та плану).

11.3. Зміст діяльності викладача, засоби та результат педагогічної діяльності

Зміст діяльності вчителя становить організація такої діяльності учнів, яка б сприяла розвитку їхніх моральних переконань, пізнавальних здібностей, засвоєнню духовних цінностей, системи знань, практичних умінь і навичок, формуванню світогляду.

Для педагога діяльність учнів є об'єктом управління, яке має рефлексивний характер. Вчитель має допомогти учневі стати

активним суб'єктом власної діяльності, здійснюваної у загальній системі колективної роботи, розвивати здатність школярів до самоуправління (саморегуляції, самоорганізації та самоконтролю).

Отже, предмет педагогічної діяльності – організація навчальної та самонавчальної діяльності учнів, самовиховання і саморозвитку, спрямованих на засвоєння ними предметного, соціокультурного, морального і духовного досвіду як основи й умови розвитку.

Засобами педагогічної діяльності виступають наукові (теоретичні, емпіричні) знання, соціальний, моральний і духовний досвід людства. Носіями знань є тексти підручників, уявлення учнів під час організованого вчителем спостереження (на лабораторних, практичних заняттях) про засвоєні факти, закономірності, властивості предметної дійсності, а також технічні, комп'ютерні, графічні та інші засоби.

Способами передавання соціально-культурного досвіду в педагогічній діяльності є пояснення, показ (ілюстрація), спільна робота з учнями для розв'язання навчальних завдань, безпосередня практика (лабораторна, польова), тренінги.

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

Спрямування діяльності учителя на особистість учня, вихованця, якому належить опанувати науковий, соціальний, моральний, духовний досвід, актуалізує проблему добору змісту цього досвіду, його якісних особливостей, бо лише те, що втілюється, інтегрується у внутрішній світ школярів, має сенс і визначає цінність педагогічної діяльності.

Крім передавання соціального досвіду, конструктивного впливу на формування нової особистості, метою педагогічної діяльності є забезпечення її відповідності певному еталону вчителя, професійно-рольовим очікуванням соціуму.

Педагогічну діяльність зумовлюють багато зовнішніх (наприклад, мотив досягнення) і внутрішніх (наприклад, орієнтація на процес і результат своєї діяльності) мотивів. Деякі зовнішні

мотиви (престижність роботи у певній освітній установі, оплата праці) часто співвідносяться з мотивами особистісного і професійного зростання, самоактуалізації. 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.

Особливості мотивації педагогічної діяльності вчителя визначають його професійну спрямованість, яку утворюють зосередженість педагога на егоїстичному (інтереси свого Я), бюрократичному (інтереси адміністрації, керівників), конфліктному (інтереси колег), авторитетному (інтереси, запити батьків учнів), пізнавальному (вимоги засобів навчання і виховання), альтруїстичному (інтереси, потреби учнів), гуманістичному (інтереси, прояви своєї сутності і сутності інших людей) спрямуваннях.

Для того щоб всі аспекти педагогічної діяльності ефективно впроваджувалися в практику, педагог повинен мати міцне здоров'я, зважати на те, що його діяльність супроводжується великими фізичними навантаженнями.

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

Основним результатом педагогічної діяльності є сформований індивідуальний досвід учня у всій сукупності його складових: аксіологічних (ціннісних), моральних, естетичних, емоційно-значеннєвих, предметних, оцінних.

Результат педагогічної діяльності оцінюється на іспитах, заліках за критеріями розв'язування завдань, виконанні навчально-контрольних дій. Він позначається і розкривається в особистісному,

інтелектуальному розвитку учня, удосконаленні, становленні школяра як особистості і суб'єкта навчальної діяльності.

Л. С. Виготський зауважував, що там, де вчитель «виступає в ролі простого ретротранслятора знань, він з успіхом може бути замінений підручником, словником, картою, екскурсією... Час поставити учня на власні ноги, примусити його ходити і падати, терпіти біль від ударів та вибирати напрям. Оптимальним є не диктат, не тиск на особистість школяра, а шанобливе ставлення до нього, визнання його значущості, відкритий діалог, теплота і дружелюбність».

Найсприятливішими для педагогічної діяльності рисами вчителя є емоційна стійкість, адекватна Я-концепція (висока адекватна самооцінка, задоволеність собою, прийняття соціальних норм, адекватна взаємодія із соціумом), схильність до творчості, експериментування, професійна майстерність.

Несприятливі риси педагога: невротизм, авторитарні і параноїдальні тенденції, комплекс неповноцінності, надмірна сензитивність і гіперсамоконтроль.

Структура професійно значущих рис особистості вчителя залежить від вікових категорій учнів, з якими він працює, та предмета, що викладає.

Запитання для самоперевірки

1. Назвіть предмет діяльності вчителя.
2. Охарактеризуйте структуру педагогічної діяльності.
3. Яким є зміст діяльності вчителя?
4. Наведіть засоби педагогічної діяльності.
5. Охарактеризуйте способи передавання соціально-культурного досвіду.
6. Проаналізуйте переваги та недоліки різних засобів педагогічної діяльності.
7. Охарактеризуйте основні мотиви, які зумовлюють педагогічну діяльність.

Список використаної літератури

1. Руденко М. В. Психолого-педагогічне забезпечення навчально-виховного процесу: навч. посібник / В.М. Смірнов, М.В. Руденко, Р.А. Калениченко, В.О. Гаврилюк. – Київ : КНУБА, 2014. – 432 с.
2. Сергєєнкова О. П. Педагогічна психологія: навч. посіб. / О. П. Сергєєнкова, О. А. Столярчук, О. П. Коханова, О. В. Пасека. – Київ : Центр учбової літератури, 2012. – 168 с.
3. Власова О. І. Педагогічна психологія: навч. посіб. / О. І. Власова. – Київ : Либідь, 2005. – 400 с.
4. Савчин М. В. Педагогічна психологія: навч. посіб. / М. В. Савчин. – Київ : Академвидав, 2007. – 424 с.
5. Вікова і педагогічна психологія /О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – Київ : Просвіта, 2001. – 416 с.

Тема 12

Педагог як суб'єкт педагогічної діяльності.

Суб'єкт-суб'єктна взаємодія в педагогічній діяльності

12.1. Основні суб'єктні характеристики педагога.

12.2. Спрямованість особистості педагога (основні потреби, інтереси, життєві цілі, духовний потенціал).

12.3. Професійна та психологічна компетентність педагога.

12.4. Основні ознаки синдрому емоційного вигорання. Психологічні наслідки ізоляції, зумовленої COVID 19.

12.1. Основні суб'єктні характеристики педагога

Найважливішою особистісною і професійною рисою вчителя є любов до учнів, бажання працювати і спілкуватися з ними, самовдосконалюватися, саморозвиватися, без чого неможлива ефективна педагогічна діяльність. Тому, як стверджував К. Д. Ушинський, вчитель живе доти, доки вчиться, тільки-но він перестає вчитися, у ньому помирає вчитель.

Основними суб'єктними характеристиками педагога є такі:

- спрямованість особистості (основні потреби, інтереси, життєві цілі), духовний потенціал;
- рівень загальних і педагогічних здібностей;
- психологічна компетентність (професійна самосвідомість, самопізнання, саморозвиток, здатність протидіяти синдрому емоційного вигорання, психофізичному виснаженню).

Учитель 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, брак 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.

У педагогічному процесі недопустимо маніпулювати учнем, тобто незрілою, недосвідченою людиною, яка ще не знає своїх прав. Учня не можна змусити бути активним, навчити відповідати за свої вчинки і себе загалом, виявляти ініціативу. Вчитель повинен надавати йому можливість самореалізуватися у навчальному процесі, сформувати у собі механізм самоуправління і саморегуляції, актуалізувати потребу в особистісному творенні власних цілей, усвідомленні засобів, дій, рефлексії, самоконтролю.

У кожній педагогічній ситуації рівень об'єктності та суб'єктності різний. У навчальній діяльності виникне чимало моментів, які потребують від учня обмеження активності, підкорення, вміння прийняти свою об'єктність як необхідність, дотримуватися запропонованої вчителем логіки поведінки.

У непростих ситуаціях взаємодії педагогу слід мати на увазі, що довірливе спілкування не можна нав'язати, воно виникає на основі природного бажання іншої людини. Процес особистісної взаємодії повинен розгортатися послідовно, перехід до наступного її етапу відбувається за наявності ознак подолання попередньої стадії. На практиці більшість учителів прагнуть досягти бажаного результату, не фіксуючи особливостей процесу досягнення.

Взаємодія педагога та учня, як правило, проходить такі стадії:

1) досягнення згоди, що означає 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 знайти все, що підкреслює близькість, схожість позицій;

3) взаємне прийняття особистісних рис і принципів. До цього етапу спілкування вже набуло позитивних ознак, що дає підстави для пошуку ґрунтовнішої основи поглиблення стосунків;

4) узгодженість взаємодії, яка дає змогу розпочати принципову розмову про проблеми. На цій стадії негативні

настанови вже нейтралізовано, взаємної довіри досягнуто; з'являються можливості для розмови без побоювання бути незрозумілим, неупереджено сприймати аргументи партнера; усунуто особистісні конфлікти і психологічні бар'єри;

5) перехід до реалізації головної мети – виховного, навчального і розвивального впливів.

12.2 Спрямованість особистості педагога (основні потреби, інтереси, життєві цілі, духовний потенціал)

Педагог – людина високої культури, її носій. До нього ставлять високі вимоги, тому що він виховує культуру особистості, створює культуру наступних поколінь. «Учитель створює націю– у цей вислів укладено соціальний і гуманістичний сенс педагогічної праці.

Педагог покликаний не тільки навчати учнів основам наук, сприяти їхньому різнобічному розвитку, а й формувати моральні риси. Ефективне виконання тих завдань, які ставить перед педагогом суспільство, можливе тільки за наявності у педагога особливих особистісних та професійно значущих рис, його особистісного спрямування.

Окреслюючи складники професійної культури особи, які виходять за межі професійної компетентності, Г. О. Балл відзначив такі найважливіші моменти.

По-перше, професійна культура означає творчий характер праці, певними передумовами цього є володіння стратегіями творчої діяльності; володіння не лише зафіксованими у посібниках і довідниках, а й неформалізованими, трансльованими у спілкуванні професіоналів особистісними знаннями (ці знання насичені «смыслами, яких неможливо навчити, але які виховуються у процесі навчання»); розвиненість професійної інтуїції. Звичайно, що більшою мірою професія потребує розв'язання творчих завдань, то більшою мірою досягнення професійної компетентності вимагає від особи оволодіння (нехай не найвищому рівні) окресленими складниками професійної культури.

Щойно сказане стосується, зокрема, професії педагога. Відомо, що вельми значущим для успішності педагогічної

діяльності є володіння педагогічними технологіями, яке становить цивілізаційну основу, необхідну, але аж ніяк не достатню для педагога.

По-друге, професійна культура особи означає розвиненість професійно значущих компонентів мотивації та самосвідомості на рівні, який дає змогу говорити про духовність професіонала, що постає органічною складовою духовності як такої, тобто почуттєвої та дієвої причетності до високих цінностей.

У процесі професійної підготовки на основі ціннісних орієнтацій формується мотиваційно-ціннісне ставлення до педагогічної професії, цілей і засобів педагогічної діяльності. Мотиваційно-ціннісне ставлення до педагогічної діяльності в найширшому її розумінні зрештою виражається в спрямованості, що становить ядро особистості педагога.

Під спрямованістю особистості ми розуміємо мотиваційну зумовленість дій, вчинків, поведінки людини конкретними життєвими цілями, джерелами яких є потреби, суспільні вимоги.

Самовизначення педагога, що становить сенс його життя, зумовлене орієнтацією особистості насамперед на цінності педагогічної діяльності, на широку гаму гуманістичних соціально-професійних настанов: на обрану професію як спосіб життя і спосіб її повноцінного і творчого проживання; на людину як на ціль, а не на засіб; на розвиток рефлексії, емпатії та соціальних здібностей, від яких залежить продуктивність спілкування і успішність взаємодії з людьми, перш за все з дітьми.

Педагогічна спрямованість особистості педагога характеризується наявністю у нього цікавості до самих вихованців, творчим підходом до вирішення різноманітних педагогічних завдань, зацікавленістю педагогічною професією, схильністю до неї, рівнем професійної самосвідомості. Вихователь з яскраво вираженою педагогічною спрямованістю активно включається в процес формування професійної самосвідомості.

Цей процес пов'язаний з усвідомленням вихователем норм, правил, моделі педагогічної поведінки, з формуванням педагогічного кредо, з усвідомленням і прийняттям деяких професійних еталонів, зразків і співвіднесенням себе з ними на основі самооцінки та оцінки іншими учасниками педагогічного

процесу своїх педагогічних здібностей, характеру та ефективності своєї діяльності, а також професійно значущих особистісних рис.

Розвиток професійно-педагогічної спрямованості залежить від багатьох факторів, найважливішими з них є такі: особистісні особливості самого педагога, його інтереси, прагнення до самовдосконалення; своєрідність організації педагогічної діяльності з боку керівництва (які умови створюються адміністрацією навчального закладу для оптимальної системи відносин конкретного педагога до діяльності); особливості взаємодії в колективі: з адміністрацією, колегами, батьками, дітьми. Усвідомлення власної професійно-педагогічної спрямованості, її слабких і сильних сторін стає умовою визначення перспективних ліній самовиховання: це може бути вдосконалення методики викладання, зміна ставлення до дітей (наприклад: вироблення здатності до терпимості, підвищення власної впевненості, самоприйняття).

Педагогічне спрямування – це мотивація до професії, головним в якій є дієва орієнтація на розвиток особистості дитини. Стійке педагогічне спрямування – це прагнення стати, бути і залишатися вчителем, що допомагає долати перешкоди і труднощі в своїй роботі. Спрямування особистості педагога проявляється у всій його професійній життєдіяльності і в окремих педагогічних ситуаціях, визначає його сприйняття і логіку поведінки, вигляд людини. Розвитку педагогічного спрямування сприяє зрушення мотивації педагога з предметної сторони його праці на психологічну сферу, інтерес до особистості дитини.

12.3. Професійна та психологічна компетентність педагога

Педагог у стінах навчального закладу моделює майбутнє суспільство, а ми прагнемо до суспільства успішних, творчих людей, тому метою професійної діяльності справжнього педагога є виховання Благородної Людини, Особистості, Громадянина. В.О. Сухомлинський наголошував, що «майстерність і мистецтво виховання всебічно розвиненої особистості полягає в умінні педагога відкрити буквально перед кожним, отже, й перед найпосереднішим, найважчим вихованцем, ті сфери розвитку його духу, де він може досягти вершини, виявити себе, заявити про своє «Я», черпати сили із джерела людської гідності, почувати себе не

обділеним, а духовно багатим». І в цьому дитині допоможе компетентний педагог. А який він, компетентний педагог у навчальному закладі?

Компетенція (від лат. *compe* – домагаюся; відповідаю, підходжу) – знання і досвід у тій чи іншій галузі. Слово «компетентність» походить від латинського «*competens*», що в перекладі означає належний, здібний.

Під професійною компетентністю педагога слід розуміти таку пошукову діяльність учителя, коли на основі бази знань, умінь, навичок та усвідомленого розуміння своєї ролі в суспільстві, безперервного самовдосконалення й саморозвитку особистості він формує оптимальний варіант організації навчально-виховного процесу з метою формування творчої особистості.

На думку А. Макаренка, оволодіти педагогічною майстерністю може кожний педагог за умови цілеспрямованої роботи над собою. Вона формується на основі практичного досвіду.

Сам термін «ключові компетентності» вказує на те, що вони є «ключем», підставою для інших, більш конкретних і предметно зорієнтованих.

Що таке «ключові компетентності»? «Компетенція» в перекладі з латини означає коло питань, у яких людина добре обізнана, має знання та досвід.

Педагогічна компетентність учителя – це єдність його теоретичної та практичної готовності до педагогічної діяльності.

За аналізом праць науковців можна визначити такі ключові компоненти професійної компетентності.

1. Інформаційна компетентність, яка означає володіння інформаційними технологіями, уміння опрацьовувати різні види інформації. Серед них уміння й навички роботи з друкованими джерелами, уміння здобувати інформацію з інших джерел, переробляти її відповідно до цілей і завдань педагогічного процесу.

2. Комунікативна компетентність – це вміння вступати в комунікацію (спілкування), бути зрозумілим, спілкуватися без обмежень. Ці вміння дають змогу зрозуміти інших (учнів, учителів, батьків).

3. Продуктивна компетентність – це вміння працювати, отримувати результат, ухвалювати рішення та відповідати за них. Більшість науковців серед ключових компетенцій учителя на перше місце ставлять саме продуктивну компетентність.

4. Автономізаційна компетентність – це здатність до саморозвитку, творчості, самовизначення, самоосвіти, конкуренто-спроможність. Адже вчитель перш за все вчиться сам, він вічний учень.

5. Моральна компетентність – це готовність, спроможність і потреба жити за традиційними моральними нормами.

6. Психологічна компетентність – це здатність використовувати психологічні засоби навчання в організації взаємодії в освітній діяльності.

7. Предметна компетентність – це володіння певними засобами навчання у сфері навчального процесу (спеціальність). Це сукупність умінь і навичок, потрібних для стимулювання активності й окремих учнів, й колективу загалом. До неї належить вміння обирати правильний стиль і тон у спілкуванні, управляти увагою дітей, темпом діяльності.

8. Соціальна компетентність – це вміння жити та працювати з оточенням.

9. Математична компетентність – це вміння працювати з числами, числовою інформацією.

10. Особисті риси вчителя (одна з найголовніших складових професійної компетентності) – доброзичливість, чуйність, урівноваженість, толерантність, рефлексія, людяність.

12.4. Основні ознаки синдрому емоційного вигорання.

Психологічні наслідки ізоляції, зумовленої COVID 19

Основні ознаки синдрому емоційного вигорання:

- виснаження, втома; психосоматичні ускладнення;
- безсоння;
- негативні настанови щодо учнів; зневага до своїх обов'язків;
- вживання психостимуляторів (тютюн, кава, алкоголь, ліки);
- зниження апетиту або переїдання; негативна самооцінка;

- посилення агресивності (дратівливість, гнівливість, напруженість) або пасивності (цинізм, песимізм, відчуття безнадійності, апатія);

- почуття провини.

Синдром емоційного вигоряння проявляється сильніше у професійно непридатних вчителів. Здатність до опірності йому залежить від індивідуальних психофізіологічних і психологічних особливостей, що значною мірою зумовлюють і синдром вигорання.

У викладачів бувають нервові зриви, нервово-соматичні захворювання, які руйнують серцево-судинну, дихальну, опорно-рухову, травну системи, порушують голосовий апарат.

Якщо вони ігнорують сигнали про негаразди власного організму, то рано чи пізно це негативно позначиться на їхньому здоров'ї, працездатності, якості й ефективності професійної діяльності.

Ізоляція, зумовлена пандемією COVID 19, призвела до наслідків, які мали значний вплив на всю систему освіти, що в свою чергу спричинило багато соціальних, методичних і психологічних проблем, які потребують негайного вирішення. Зокрема, учнівська молодь втрачає відчуття психологічної безпеки, страждаючи від вимушеної ізоляції, соціальної депривації, неякісного дистанційного навчання, дезорганізації, невпевненості у майбутньому та невизначеності щодо власного подальшого академічного розвитку, що негативно позначається на результатах навчання.

Педагоги відчують дискомфорт через неможливість повноцінної реалізації своєї професійної ролі, втрачають здатність організувати і контролювати процес навчання, потерпають від емоційної напруги і тривоги за здоров'я своїх близьких і своє власне. Батьки демонструють занепокоєння через посилену відповідальність за майбутнє своєї дитини, її академічну успішність, психологічний та інтелектуальний розвиток та неможливість правильно організувати дистанційне навчання.

За нових умов і проблем змінилися вимоги до діяльності працівників психологічної служби, актуалізувалась потреба у

пошуку нових форм роботи, які б дали можливість в умовах пандемії надавати соціально-педагогічну підтримку всім учасникам освітнього процесу.

Дослідження психологічних наслідків спалаху COVID-19 у сфері вищої освіти висвітлили труднощі й проблеми, пов'язані з переходом від офлайн- до онлайн-занять, спричинює додаткові матеріальні, дидактичні й організаційні проблеми, труднощі з організацією онлайн-іспитів та онлайн-оцінюванням, навчальні труднощі зарубіжних студентів у закладах вищої освіти, обмеження щодо подорожей студентів на міжнародні конференції, ускладнення, пов'язані з психічним здоров'ям та благополуччям студентів, неможливістю повернутись у навчальні заклади студентів, які виїхали додому до початку карантину, запізнення закінчення навчання та проблеми початку кар'єри випускників, проблеми глобальної рецесії, спричинені кризою COVID-19.

З початку карантину у зв'язку з невідкладною проблемою збереження психічного й психологічного здоров'я населення виникла гостра необхідність у підготовлених фахівцях, здатних здійснювати психологічний супровід для тих, хто цього потребує, у відповідних до проблематики формах: від екстреної психологічної допомоги, кризових інтервенцій до здійснення глибокої психокорекції, психотерапії та психологічної реабілітації. Тому період пандемії COVID-19 характеризується ще й підвищеною мотивацією фахівців як до навчання моделей, технік і технологій надання психологічної допомоги, так і до проведення такого навчання.

Отже, аналіз наукових першоджерел про підходи і методи надання психологічної допомоги постраждалим під час пандемії COVID-19 дав змогу сформулювати висновок про те, що основним орієнтиром у наданні такої допомоги має бути самодопомога та самопідтримка завдяки системній і цілеспрямованій психоедукації, опануванню нових технік і засобів стабілізації емоційного стану і розв'язання інших проблем, а також збільшення резильєнтності особистості як профілактики виникнення гострих стресових розладів, опірності стресам.

Запитання для самоперевірки

1. Охарактеризуйте основні суб'єктні психологічні характеристики педагога.
2. Назвіть і охарактеризуйте основні ознаки синдрому емоційного вигорання.
3. Проаналізуйте особливості стадій, які проходить взаємодія педагога та учня.
4. Охарактеризуйте рівні продуктивності педагогічної діяльності.

Список використаної літератури

1. Руденко М. В. Психолого-педагогічне забезпечення навчально-виховного процесу: навч. посібник / В.М. Смірнов, М.В. Руденко, Р.А. Калениченко, В.О. Гаврилук. – Київ : КНУБА, 2014. – 432 с.
2. Сергеєнкова О. П. Педагогічна психологія: навч. посіб. / О. П. Сергеєнкова, О. А. Столярчук, О. П. Коханова, О. В. Пасека. – Київ : Центр учбової літератури, 2012. – 168 с.
3. Власова О. І. Педагогічна психологія: навч. посіб. / О. І. Власова. – Київ : Либідь, 2005. – 400 с.
4. Савчин М. В. Педагогічна психологія: навч. посіб. / М. В. Савчин. – Київ : Академвидав, 2007. – 424 с.
5. Вікова і педагогічна психологія /О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – Київ : Просвіта, 2001. – 416 с.

Тема 13

Педагогічні здібності

13.1. Рівні педагогічних здібностей (перцептивно-рефлексивний і проєктивний).

13.2. Система педагогічних здібностей.

13.1. Рівні педагогічних здібностей (перцептивно-рефлексивний і проєктивний)

Реформування системи освіти, серйозний попит на реальне впровадження гуманістичних стосунків у різні сфери людської взаємодії закономірно ставлять і нові вимоги до педагога, його професійних здібностей.

Нині і школа, і батьки, і самі діти потребують педагога, здатного на високому професійному рівні самостійно, творчо і відповідально працювати, креативно мислити, професійно діяти у проблемних ситуаціях. Це підтверджується й схваленим у 2014 році на Міжнародному форумі у Грузії «Кодексом честі і служіння учителя», в якому зазначено, що «вчитель в еволюційному русі людства несе, береже та розвиває завоювання духу і розуму: бачить у собі та дітях незвичайні можливості та здібності, розкриває в них і в собі образ Творця, тим самим змінюючи простір і світ... Учитель відкрито і мужньо відповідає на виклики часу, головний із яких – бути Духовно-моральною Людиною і виховувати Духовно-моральну Людину» [5].

Проте визначення функцій учителя нині дуже розпливчате (від зведення їх до репетиторства до очікувань всебічного розвитку дитини), все ще не сформовано об'єктивних критеріїв ефективності його діяльності, що ускладнює роботу з ідентифікації та розвитку педагогічних здібностей, унеможлиблює вибудовування науково обґрунтованої системи профвідбору та атестації педагогічних працівників. Для вирішення окреслених питань, передусім важливим є адекватне і повне розуміння суті педагогічних здібностей та їх компонентного складу.

Педагогічна професія належить до професій типу «людина – людина». На думку Є. О. Климова, цей тип професій визначається

такими рисами людини: стійким добрим самопочуттям під час роботи з людьми, здатністю в думках ставити себе на місце іншої людини, здатністю швидко розуміти наміри, помисли, настрої інших людей, здатністю швидко розбиратися у взаєминах людей, здатністю добре пам'ятати, тримати напоготові знання про особисті риси багатьох різних людей.

За Є. О. Клімовим, людині цієї професійної схеми властиві:

1) уміння керувати, учити, виховувати, «виконувати корисні дії з обслуговування різних потреб людей»;

2) уміння слухати і вислуховувати;

3) широкий кругозір;

4) мовна (комунікативна) культура;

5) «душезнавча спрямованість розуму, спостережливість до проявів відчуттів, характеру людини в його поведінці, уміння або здатність у думках уявляти, моделювати саме його внутрішній світ, а не приписувати йому свій власний або інший знайомий з досвіду»;

6) «проектувальний підхід до людини, оснований на впевненості, що людина завжди може стати кращою»;

7) здатність до співпереживання;

8) спостережливість;

9) «глибока переконаність в правильності ідеї служіння народу в цілому»;

10) уміння вирішувати нестандартні ситуації;

11) високий ступінь саморегуляції.

Це ніби узагальнений портрет суб'єкта професії типу «людина – людина». Педагогічна професія ставить ще цілий ряд специфічних вимог, серед яких професійна компетентність і дидактична культура є основними.

Протипоказаннями до вибору професій цього типу є дефекти мови, невиразна мова, замкнутість занурення в себе, нетовариськість, виражені фізичні недоліки, вади (хоч як це сумно), млявість, надмірна повільність, байдужість до людей, брак безкорисливої цікавості до людини – цікавості «просто так».

Немає однозначного підходу до розуміння їхньої суті: їх розуміють то як деяку сукупність професійно важливих рис, то як сукупність здібностей.

Педагогічні здібності – узагальнена сукупність таких індивідуально-психологічних особливостей особистості вчителя, які сприяють досягненню високих результатів у педагогічній діяльності.

Педагогічні здібності характеризують розумові та емоційно-вольові риси особистості, які є взаємопов'язаними й утворюють єдине ціле. Вони виявляються на *перцептивному – рефлексивному і проєктивному рівнях*.

- **Перцептивно-рефлексивний рівень педагогічних здібностей** охоплює такі види чутливості, як чуття об'єкта, пов'язане з емпатією, чуття міри або такту і почуття долученості до життя учнів.

- **Проєктивний рівень педагогічних здібностей** виявляється у створенні нових продуктивних способів розвитку, навчання та виховання, охоплює гностичні, проєктувальні, конструктивні, комунікативні й організаторські здібності.

Вони характеризуються високим рівнем розвитку загальних (спостережливості, мислення, уяви) та спеціальних здібностей. Талановиті педагоги захоплюються музикою, літературою, театром. Конкретні їхні здібності включаються в педагогічну діяльність, підпорядковуються їй за наявності педагогічної спрямованості. За певних умов спеціальні педагогічні здібності можуть допомагати, нейтралізувати педагогічну діяльність або заважати їй.

13.2. Система педагогічних здібностей

Систему педагогічних здібностей утворюють дидактичні, академічні, гностичні, конструктивні, перцептивні, мовні, комунікативні, експресивні, організаторські, сугестивні, прогностичні здібності.

Дидактичні здібності передавати учням навчальний матеріал доступно, зрозуміло, викликати у них активну самостійну думку, організувати їхню самостійну діяльність, керувати їхньою пізнавальною активністю. Проявляються вони у процесі

передавання, використання засвоєних знань, умінь і навичок, сприянні розвитку особистості, перевірці, контролі, оцінюванні результатів учіння.

Академічні здібності до певної галузі науки (музики, математики, фізики, біології, літератури), що є предметом викладання вчителя у школі. Здібний педагог добре знає навчальний предмет, глибоко володіє матеріалом, має до нього стійкий пізнавальний інтерес, здійснює дослідницьку роботу, постійно цікавиться новими досягненнями у своїй і суміжних галузях знань.

Гностичні здібності до швидкого і творчого оволодіння методами навчання учнів, пошуку і творення способів навчання, збору інформації вчителем про учнів і себе.

Конструктивні здібності до створення атмосфери співробітництва, спільної діяльності, чутливість до побудови уроку відповідно до мети розвитку і саморозвитку учня, налагодження педагогічно доцільних стосунків з ним.

Перцептивні здібності педагога дають змогу проникати у внутрішній світ вихованця, їх характеризує психологічна спостережливість, розуміння особистості учня і його психічних станів.

Мовні здібності означають здатність чітко висловлювати свої думки і почуття за допомогою мови та невербальних засобів (міміки, жестів, пантоміміки). Мовлення вчителя повинно бути переконливим, простим, зрозумілим, образним, виразним та емоційно забарвленим. Він має володіти чіткою дикцією, багатим словниковим запасом, уникати мовленнєвих помилок.

Комунікативні здібності до спілкування з учнями, уміння знаходити правильний підхід до них, встановлювати з ними педагогічно доцільні стосунки, наявність педагогічного такту.

Експресивні здібності виявляються в емоційній наповненості взаємодії з учнями, елементами яких їх є правильна дикція, добре поставлений голос, дихання, узгодженість мови, міміки і жестикуляції.

Організаторські здібності дають змогу організовувати учнівський клас, згуртовувати його, оптимізувати власну діяльність (планування, контроль тощо). Робота вчителя завжди містить елементи організації і самоорганізації.

Сугестивні здібності виражають здатність вчителя до безпосереднього емоційно-вольового впливу на учнів. Це пов'язане з вмінням педагога переконувати, рівнем його педагогічної свідомості, цілеспрямованістю дій, сформованістю вольової сфери.

Прогностичні здібності виявляються в передбаченні результатів дій, у виховному проєктуванні особистості учнів, умінні прогнозувати розвиток їхніх рис.

Вони пов'язані з педагогічним оптимізмом, з вірою в дитину, у можливості виховання.

Педагогічна рефлексія – здатність оцінити свою діяльність, її результати, власний індивідуальний стиль.

Педагогічна спостережливість – розподіл, обсяг і переключення уваги. Здібний, досвідчений вчитель уважно стежить за змістом і формою викладу матеріалу, розгортанням своєї думки і думки учня, тримає в полі уваги всіх учнів, чуйно реагує на ознаки їхньої втоми, неувважності, нерозуміння, фіксує порушення дисципліни, слідкує за власною поведінкою (позою, мімікою, пантомімікою, ходом).

Педагогічні здібності охоплюють багато особистісних рис і розкриваються в певних діях, уміннях. Виявляються педагогічні здібності в особливій чутливості до педагогічних цілей, засобів і результатів міжособистісних стосунків педагога та учнів, здатності запобігти настанню втоми в роботі з людьми, витримувати емоційні навантаження у процесі спілкування (соціальна працездатність і саморегуляція).

Ефективна діяльність учителя на уроці залежить від його вмінням контролювати рівень знань учнів (отримувати інформацію про їхні запити та успіхи у навчанні); усно і письмово викладати школярам навчальний матеріал; раціонально використовувати час, готувати і використовувати навчальні засоби, технічні і

комп'ютерні засоби; вести діалог з учнями, взаємодіяти з ними (насичувати спілкування з ними позитивними емоціями і почуттями); використовувати різні методи навчання.

Підсумовуючи, можна сказати, що зміст педагогічних здібностей різні автори розуміють по-різному, проте всі автори у структурі педагогічних здібностей важливу роль відводять особистісним чинникам. Тим часом слід констатувати, що цей надзвичайно важливий, на нашу думку, компонент досліджено у сучасній психологічній науці недостатньо, хоча у ньому інтеріоризуються і суспільні цінності, які вироблялися і закріплювалися тисячоліттями.

Запитання для самоперевірки

1. Які є рівні педагогічних здібностей?
2. Розкрийте зміст основних понять з теми.
3. Розкрийте основні складові системи педагогічних здібностей.
4. Поясніть, як повинен відбуватися процес педагогічної рефлексії.

Список використаної літератури

1. Руденко М. В. Психолого-педагогічне забезпечення навчально-виховного процесу: навч. посібник / В.М. Смірнов, М.В. Руденко, Р.А. Калениченко, В.О. Гаврилюк. – Київ : КНУБА, 2014. – 432 с.

2. Сергєєнкова О. П. Педагогічна психологія: навч. посіб. / О. П. Сергєєнкова, О. А. Столярчук, О. П. Коханова, О. В. Пасєка. – Київ : Центр учбової літератури, 2012. – 168 с.

3. Власова О. І. Педагогічна психологія: навч. посіб. / О. І. Власова. – Київ : Либідь, 2005. – 400 с.

4. Савчин М. В. Педагогічна психологія: навч. посіб. / М. В. Савчин. – Київ : Академвидав, 2007. – 424 с.

5. Кодекс чести и служения учителя [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://gumannaja-pedagogica.ru/news/739-kodeks>. – Назва з екрана.

Тема 14

Психологічна характеристика педагогічної майстерності і стилів педагогічної діяльності

14.1. Педагогічна майстерність. Рівні педагогічної майстерності.

14.2. Стиль педагогічної діяльності. Динамічні характеристики стилю.

14.3. Проблеми організації навчання здобувачів освіти в умовах карантину та за умов правового режиму воєнного стану.

14.1. Педагогічна майстерність.

Рівні педагогічної майстерності

Педагогічна майстерність – оволодіння педагогом найкращими зразками, еталонами та рівнем педагогічної діяльності, педагогічного спілкування, професійної поведінки, що дає змогу досягати високих результатів навченості, вихованості і розвитку учнів.

Педагог може здійснювати свою професійну діяльність на різних рівнях майстерності. Педагогічна майстерність виявляється в оволодінні вчителем найкращими 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. 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 їхні індивідуальні психологічні особливості.

Низький рівень педагогічної майстерності означає, що педагоги задовільно знають предмет, не володіють методикою його викладання, мають обмежений науковий і культурний кругозір, не завжди здатні застосовувати свої знання. Психологію дітей знають слабо.

Рівні педагогічної майстерності

- локально-моделювальний (формування знань з окремих тем);
- адаптивний (викладання інформації відповідно до особливостей учнів);
- репродуктивний (вчитель викладає те, що знає, і як знає; не контролює, як його сприймають учні, яких досягає результатів);
- діяльнісний (педагог не тільки формує в учнів систему знань, а й сприяє їхньому розвитку як суб'єктів пізнання та інших видів діяльності);
- системно-моделювальний (створення у школярів цілісної системи знань з предмета).

14.2. Стиль педагогічної діяльності.

Динамічні характеристики стилю

Сукупність загальних і спеціальних способів роботи, що дає змогу максимально використовувати цінні риси людини і компенсувати її недоліки, поєднує в собі ***стиль педагогічної діяльності***.

Динамічні характеристики стилю

1. Гнучкість – консерватизм (здатність реагувати на зміну ситуації, переходити від одного виду діяльності до іншого, змінювати план уроку, виховного заходу або невміння пристосовуватися до мінливих ситуацій, педантичне дотримання плану).

2. Імпульсивність – обережність (імпровізація на уроці або ретельне дотримання наперед продуманих дій).

3. Стійкість – нестійкість (орієнтування не на ситуацію, а на власні цілі або залежність поведінки від ситуації на занятті).

4. Емоційне ставлення до учнів (доброзичливість, терпеливість у стосунках або різка втрата рівноваги, ситуативне оцінювання знань, діяльності учня, рис його особистості).

5. Наявність – відсутність особистісної тривожності (емоційна напруженість, неспокій, підвищена чутливість до неуспіху, помилок або врівноваженість, спокій, адекватне реагування на неуспіх і помилки).

6. Наявність – відсутність рефлексивності (у несприятливій ситуації рефлексія спрямовується на себе, педагог визнає свою вину або виявляє позицію щодо певних обставин «буває — обійдеться», звинувачує учнів, перекладає відповідальність на інших).

У педагогічній практиці найпоширенішими є такі стилі діяльності педагогів:

- інтелектуально-імпровізаційний;
- емоційно-імпровізаційний;
- емоційно-методичний;
- інтелектуально-методичний.

Емоційно-імпровізаційний. Педагог, який дотримується його, орієнтується на процес навчання, нелогічно пояснює новий матеріал, звертається зазвичай до сильних учнів, опитуючи їх в швидкому темпі, ставить неформальні питання, але дає мало можливості говорити, що ускладнює зворотний зв'язок. Основними характеристиками цього стилю є орієнтація на процес і результати навчання, адекватне планування освітнього процесу, висока оперативність, переважання інтуїтивності над рефлексивністю.

Інтелектуально-імпровізаційний. Учитель, в діяльності якого домінують ознаки цього стилю, орієнтується на процес і результати навчання, адекватно плануючи освітній процес. У своїй діяльності проявляє меншу винихідливість у доборі та варіюванні методів навчання, не завжди здатний забезпечити високий темп

роботи, рідше практикує колективні обговорення. Під час опитування він впливає на учнів опосередковано.

Інтелектуально-методичний. Ознаками цього стилю є орієнтування здебільшого на результати навчання, адекватне планування освітнього процесу, консервативність у використанні засобів і способів педагогічної діяльності.

Стилі діяльності педагогів за способом управління (за Куртом Левіним)

- **Авторитарний** – домінування власного Я; директивні способи управління; претензія на істину в останній інстанції; ставлення до дітей як до свідомих об'єктів навчально-виховного впливу. *Позитивний момент:* висока виконавська дисципліна в класі. *Негативний момент:* боязнь авторитетів, комплекси неповноцінності, слабкі лідерські здібності.

- **Демократичний** – домінування власного Я та Я інших; партнерські стосунки; ставлення до дітей як до свідомих суб'єктів навчально-виховного впливу. *Позитивний момент:* розвиток у дітей розкнутості, невимушеності, відповідальності, лідерських здібностей. *Негативний момент:* невміння учнів витримувати з учителем офіційної дистанції, переоцінка власних можливостей, розвиток критиканства стосовно дорослих.

- **Ліберальний** - взаємодія власного Я та переважного Я інших; партнерські стосунки; ставлення до дітей як до несвідомих суб'єктів навчально-виховного впливу. *Позитивний момент:* розвиток у учнів розкнутості, невимушеності, відсутність страху. *Негативний момент:* панібратство, потенційна ймовірність формування зневаги до вчителя.

Кожен із цих стилів проявляється у ставленні до партнера у взаємодії і в характері взаємодії (підпорядкування, партнерство, брак спрямованого впливу), зумовлює домінування монологічної або діалогічної форми спілкування. У ньому проявляються

особливості управління, спілкування, поведінки і когнітивного стилю вчителя.

Отже, педагог як суб'єкт педагогічної діяльності володіє професійною спрямованістю особистості, педагогічними вміннями, розвиненими загальними і педагогічними здібностями, професійною та педагогічною компетентністю; досягає ефективної суб'єкт-суб'єктної взаємодії, продуктивної діяльності, розв'язання навчальних, виховних і розвивальних завдань.

14.3. Проблеми організації навчання здобувачів освіти

в умовах карантину та правового режиму воєнного стану

В умовах карантину та під час правового режиму воєнного стану актуальною постає підготовка до використання технологій дистанційного навчання. Тому що, як засвідчив досвід, переважна частина занять відбувається дистанційно або у змішаному режимі. Підготовка повинна передусім починатися з глибокого аналізу цілей навчання, дидактичних можливостей використання нових технологій для передавання навчальних матеріалів, вимог до технологій дистанційного навчання з огляду на специфіку вивчення конкретних дисциплін, готовності викладачів до використання таких технологій, технічного та навчально-методичного забезпечення.

Важливий елемент дистанційної освіти – специфічне кадрове забезпечення, особливістю якого є якісно нові вимоги до викладача від принципово нового рівня професійних і комп'ютерних знань та умінь до володіння концептуальними питаннями й дидактикою дистанційної підготовки. Викладач стає одночасно консультантом, кваліфікованим опонентом, розробником науково-методичного забезпечення дистанційних матеріалів.

У разі дистанційного навчання склалася традиція називати викладача, який навчає, «тьютором». Функції тьютора залежать від усталеної в системі дистанційної освіти моделі навчання.

В умовах дистанційної освіти основним завданням викладача є організація самостійної роботи тих, хто навчається, що означає виконання тьюторами таких завдань: формування мотивів навчально-

пізнавальної діяльності; постановка цілей і завдань навчання; організаційна діяльність; формування у тих, хто навчається, відповідної системи компетентностей; організація взаємодії між слухачами; контроль процесу навчання. Іншими словами, тьютор комплексно реалізує функції педагога, веде листування зі слухачами, відстежує виконання ними навчального графіка, організовує консультації з викладачами.

Для проведення через мережу Інтернет консультацій викладач повинен вміти користуватися електронною поштою і досконало володіти відповідним програмним забезпеченням навчального призначення. Тьютори мають бути обізнані з особливостями і засобами взаємодії через мережу під час виконання своїх професійних обов'язків. Тьюторами повинні бути викладачі, добре обізнані у відповідній предметній галузі, із високого рівня професійними компетентностями, які мають сформовані навички застосування інформаційних технологій (телеконференції, форуми, чат-сесії) для взаємодії зі студентами.

Сама специфіка використання технологій дистанційного навчання вимагає, щоб підготовка тьюторів забезпечувала їхню готовність до організації взаємодії через мережу під час виконання функціональних обов'язків. Йдеться про готовність тьюторів до інтерактивного діалогу під час телеконференцій, форумів, чат-сесій.

Для успішної взаємодії зі студентами викладачеві дистанційної освіти треба вміти: оцінювати актуальність проблем, прогнозувати їхню масштабність з метою колективного обговорення великою кількістю суб'єктів, які беруть участь у дистанційному навчанні; обирати спосіб взаємодії, найбільш відповідний характеру проблеми, що дасть змогу визначити шляхи її розв'язування (синхронна або асинхронна взаємодія, час, кількість учасників обговорення); можна повніше використовувати всі можливості взаємодії для найбільш точного відображення суті проблеми й оперативності її розв'язування; подбати про попередню змістову й організаційну підготовку учасників до проведення взаємодії; надавати лаконічну (але вичерпну за змістом) відповідь, формулювати

проблему і логічно розкривати її сутність; стежити за розвитком дискусії, відслідковуючи її центральну ідею і спонтанно виниклі думки (поява яких досить природна під час полілогу), здійснювати управління, зважаючи на думки більшості учасників; створювати психологічно комфортну атмосферу для дистантних учасників полілогу.

Студенти, слухачі курсів повинні мати досвід роботи з технологіями дистанційного навчання, або потрібно буде їх навчити використання самої платформи перед застосуванням, потім провести пробне навчання, а лише після цього застосовувати.

Під час проведення курсу тьютор може виступати в ролі інструктора та наставника, разом з тим під час проведення форуму та чату він може брати участь у форумі нарівні зі студентами. Необхідно зазначити, що тьютор повинен контролювати процес спілкування та слідкувати за дотриманням учасниками мовного етикету спілкування.

Пандемія та умови правового режиму воєнного стану змінюють світ і змінюють формати роботи психологічної спільноти. Введення (як і скасування) відповідних обмежень, самоізоляція самотніх і родин породжують нові психологічні феномени і тенденції. Розгортаються дистанційні психологічні дослідження, змінюється система освіти, запроваджуються медіаопосередковані форми праці – все це нові контексти, які потребують рефлексії, осмислення й пошуку обґрунтованих відповідей. Освітня реформа актуалізувала нові вимоги до професійної підготовки фахівців, пов'язані з потребою переосмислення цілей освіти в напрямі від парадигми засвоєння знань, умінь і навичок до створення психолого-педагогічних умов для професійного становлення студентів, які забезпечували б їхню готовність до саморозвитку, особистісної та професійної самореалізації в мінливих умовах сьогодення. Викладач нині повинен зважати в процесі навчально-професійної діяльності не тільки на психологічні особливості студентів, рівень розвитку їхніх пізнавальних здібностей, інтересів, особливостей, а й на зміни системи освіти, пов'язані з карантинними обмеженнями та умовами правового режиму воєнного стану.

Розглянемо особливості соціально-психологічного супроводу професійного становлення майбутніх фахівців саме в умовах нинішньої пандемії COVID-19 та правового режиму воєнного стану.

Найвідомішими психологічними ознаками карантину як форми ізоляції є сенсорна депривація, монотонія, одноманітність інтер'єру приміщення, дозвільний характер, гіподинамія, нудьга, похідними від яких може стати певний душевний дискомфорт і навіть депресія. Стрес, страх, панічні настрої, прояви агресії, які охопили вже мільйони людей в різних країнах світу в ситуації пандемії, свідчать про гостру потребу в наданні професійної психологічної допомоги дітям і дорослим. Тому основними завданнями роботи в цих умовах, на думку В. Г. Панка, І. В. Марухіної, Д. Д. Романовської, є зменшення психоемоційного напруження; підвищення стресостійкості (резильєнтності); профілактика дискримінації і стигматизації інфікованих; формування позитивної життєвої перспективи.

Цікаві поради, які можна дати клієнтам, ми знаходимо в Інтернет-посібнику «Психологія і педагогіка у протидії пандемії COVID-19» за науковою редакцією В.Г. Кременя (координатор інтернет-посібника – В.В. Рибалка). Там радять таке: «Коли трапляється щось погане, ви відчуваєте слабкість і втрачаєте спокій. Прийміть це, не реагуючи, і спостерігайте, що відбувається. Раптово ви відчуєте потік енергії, який ніколи раніше не відчували».

Для того щоби знайти спокій, потрібно виробити звичку щодня давати собі відпочинок, споглядати красу, гармонію навколо й у собі. Душевний спокій – це стан гармонії зі світом та із собою. Але спокій – це насамперед вияв внутрішнього світу. Ви можете цілий день бродити (онлайн) в лісі й відчувати приплив сил. Або провести ранок у віртуальному торговому центрі й відчути себе стомленим. Від усього навколо виходить вібрація: від трави, бетону, пластику тощо. Вібрація бетонних торгових центрів й прокурених барів висмоктує з людини енергію, позбавляє її життєвої сили. У садів і лісів вібрація цілюща – вони відновлюють нашу життєву енергію. Вібрація церков і кафедральних соборів з'єднує людину з духовним світом, насичує духовною силою.

Отже, спокій, молитва, споглядання краси природи, переосмислення цінностей мають стати нашими основними психічними станами під час перебування у психічно напруженому середовищі.

Ще один аспект, пов'язаний з пандемією. Йдеться про інформаційний стрес, який буває двох типів: інформаційна недостатність та інформаційна надмірність.

Обидва типи інформаційного стресу суттєво негативно впливають на психологічне здоров'я людини. У разі браку інформації особистість нервує, відчуває тривогу, занепокоєння. А при умових інформаційній надмірності (особливо за надлишкової інформації про жахливі події, впливи, наслідки) людиною оволодіває страх, розум починає сприймати увесь інформаційний потік некритично, увага концентрується навколо «болючої» проблеми, що, безумовно, виснажує психічно, сприяє розвитку хворобливої ригідності (фіксації на проблемі), знижує імунітет.

Отже, під час пандемії слід оптимально користуватися інформаційними ресурсами: черпати інформацію з авторитетних й достовірних джерел і в жодному разі не «накручувати» себе зайвою емоційно-руйнівною інформацією з випусків теленовін або соціальних мереж. Не варто концентрувати увагу саме на коронавірусі, блокуючи свої особистісні ресурси, натомість слід розширювати свідомість, довільно силою волі перемикаючи негативні думки на інші не менш важливі життєві явища.

У зв'язку з цим варто згадати про розвиток позитивного мислення й саногенних почуттів (подиву, прощення, любові).

Пандемія COVID-19 має істотні негативні соціально-психологічні наслідки. Заходи з протидії пандемії – масковий режим, соціальне дистанціювання, особливості перебування учнів і вчителів у закладі освіти, необхідність самоізоляції інфікованих тощо – можуть негативно впливати на організацію освітнього процесу.

Тому головною метою соціально-психологічного супроводу професійного становлення майбутніх фахівців в умовах пандемії є

допомога суб'єкту (клієнту) повноцінно реалізувати себе у професійній (навчальній) сфері.

Соціально-психологічний супровід професійного становлення майбутніх фахівців в умовах пандемії має відбуватися відповідно до умов карантину в конкретному закладі освіти. За умови дотримання карантинних заходів зменшується кількість групових занять, а деякі відбуваються онлайн. Індивідуальне консультування та інші індивідуальні форми роботи можуть відбуватися як онлайн, так і у безпосередній взаємодії.

Основними формами та технологіями роботи практичного психолога та соціального педагога з учасниками освітнього процесу можуть бути:

- консультування онлайн (з використанням програм Zoom, Skype, WhatsApp) з метою зниження можливих негативних ефектів (паніка, чутки, агресивні прояви);
- консультування за принципом «телефон довіри» через електронну пошту та оперативна допомога через соціальні мережі;
- діагностика через Інтернет з можливістю збору даних на єдиному ресурсі, наприклад, тестування через Google-форми;
- психологічна просвіта та психопрофілактика шляхом створення цікавого відеоконтенту, прямих ефірів, вебінарів тощо;
- психологічна корекція з використанням мобільних онлайн-тренажерів, онлайн-ігор (наприклад, для корекції та розвитку пізнавальних процесів);
- організація у дистанційній формі груп взаємопідтримки для батьків, учнів, педагогів, підвищення стресостійкості в домашніх умовах, підвищення рівня комунікацій у сім'ї [7].

Висновки

Підготовка до використання технологій дистанційного навчання повинна починатися з глибокого аналізу цілей навчання, дидактичних можливостей використання нових технологій для передавання навчальних матеріалів, вимог до технологій дистанційного навчання відповідно до специфіки вивчення конкретних дисциплін, готовності

викладачів до використання таких технологій, технічного та навчально-методичного забезпечення.

Важливий елемент дистанційної освіти – специфічне кадрове забезпечення, особливістю якого є якісно нові вимоги до викладача від принципово нового рівня професійних і комп'ютерних знань та умінь до володіння концептуальними питаннями й дидактикою дистанційної підготовки. Викладач стає одночасно консультантом, кваліфікованим опонентом, розробником науково-методичного забезпечення дистанційних матеріалів.

У сучасних умовах соціально-економічної кризи і карантинних заходів, пов'язаних з пандемією, істотно зростає роль соціально-психологічного супроводу професійного становлення майбутніх фахівців, наданні соціально-педагогічної і психологічної допомоги всім учасникам освітнього процесу, збереженні їхнього соціального благополуччя і психічного здоров'я та забезпеченні реалізації завдань закладів освіти.

Основними завданнями соціально-психологічного супроводу професійного становлення майбутніх фахівців у цей період повинні бути: формування конструктивних способів вирішення складних життєвих ситуацій та адаптивних копінг-стратегій у всіх учасників освітнього процесу; стабілізація емоційної сфери особистості, формування позитивної життєвої перспективи; активізація процесів самопізнання, самосприйняття, саморегуляції і самоконтролю, побудова позитивного образу майбутнього; формування психосоціальної стійкості до стресу; профілактика дискримінації і стигматизації людей, які хворіють або перехворіли; надання своєчасної психологічної допомоги жертвам булінгу і цькувань; запобігання емоційному вигоранню у батьків і педагогів; підвищення адаптаційних можливостей учителя до нових умов організації освітнього процесу; здійснення посередництва між закладом освіти, сім'ями та територіальними місцевими громадами щодо вирішення та міжособистісних конфліктів, домашнього насильства та запобігання таким явищам.

Запитання для самоперевірки

1. Охарактеризуйте основні рівні педагогічної майстерності.
2. Дайте визначення стилів діяльності педагогів за способом управління за К.Левіним (письмово).
3. Поясніть, від чого залежить авторитет учителя в учнівському колективі.
4. Які труднощі виникають в адаптації молодого вчителя до професійної діяльності?
5. У чому полягає відмінність професії типу «людина–людина» від інших професій.
6. Проаналізуйте динамічні характеристики стилю педагогічної діяльності (письмово з прикладами).
7. Які стилі діяльності педагогів є найпоширенішими у педагогічній практиці? Дайте їм характеристику письмово.
8. Визначте соціально-психологічні бар'єри, що заважають ефективній взаємодії між учителем і учнями.
9. Розкрийте основні типи помилкового авторитету вчителя.
10. Чи є стресостійкість значущою рисою особистості вчителя? Обґрунтуйте свою відповідь (письмово).
11. Охарактеризуйте основні психологічні проблеми у підготовці до педагогічної діяльності.

Список використаної літератури

1. Руденко М. В. Психолого-педагогічне забезпечення навчально-виховного процесу: навч. посібник / В.М. Смірнов, М.В. Руденко, Р.А. Калениченко, В.О. Гаврилюк. – Київ : КНУБА, 2014. – 432 с.
2. Сергеєнкова О. П. Педагогічна психологія: навч. посіб. / О. П. Сергеєнкова, О. А. Столярчук, О. П. Коханова, О. В. Пасека. – Київ : Центр учбової літератури, 2012. – 168 с.
3. Власова О. І. Педагогічна психологія: навч. посіб. / О. І. Власова. – Київ : Либідь, 2005. – 400 с.
4. Савчин М. В. Педагогічна психологія: навч. посіб. / М. В. Савчин. – Київ : Академвидав, 2007. – 424 с.
5. Кодекс чести и служения учителя [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://gumannaja-pedagogica.ru/news/739-kodeks>. – Назва з екрана.

Тема 15

Психологічна характеристика особистості вчителя. Професійна самосвідомість вчителя

15.1. Педагогічна (професійна) спрямованість особистості вчителя.

15.2. Різновиди педагогічної спрямованості (формальна, оманлива і справжня).

15.3. Стресостійкість як значуща риса особистості вчителя. Психологічні особливості проведення занять під час ізоляції, зумовленої COVID 19 та умовами правового режиму воєнного стану.

15.4. Професійна (педагогічна) самосвідомість (Я-концепція).

15.1. Педагогічна (професійна) спрямованість особистості

Основним компонентом структури особистості педагога є педагогічна спрямованість (ПС) його діяльності, яка визначає поведінку, ставлення до професії, до своєї праці вчителя, передусім до дитини (спрямованість на сприйняття особистості дитини).

Педагогічна (професійна) спрямованість особистості вчителя – цікавість до педагогічної діяльності і здатність нею займатися та емоційне ставлення до діяльності (любов, задоволення, інші потреби) Спрямований на дитину вчитель завжди визнає унікальну неповторність кожного учня, дбає про розвиток його індивідуальних здібностей. Брак цієї професійно значущої риси особистості у вчителя шкодить розвитку особистості індивідуально – психологічного змісту дитини.

Педагогічна (професійна) спрямованість особистості вчителя характеризується інтересами, нахилами, переконаннями, ідеалами. На підставі їхнього аналізу можна дійти висновку, наскільки значущими для нього є педагогічна діяльність та її об'єкт, як глибоко він усвідомлює можливість правильного розв'язання педагогічних завдань, як педагогічна спрямованість пов'язана з іншими видами спрямованості (наука, мистецтво, громадсько-корисна діяльність); наскільки вчитель задоволений

своєю діяльністю; які труднощі трапляються в його діяльності і як він їх долає; як співвідносяться педагогічна спрямованість з самооцінкою особистості, рівнем вимогливості, здібностями, характером.

Професійна педагогічна спрямованість – суттєва ознака та передумова справжнього авторитету вчителя, один із найважливіших суб'єктивних факторів досягнення успіхів у професійно-педагогічній діяльності.

15.2. Різновиди педагогічної спрямованості (формальна, оманлива і справжня)

Педагогічна спрямованість може бути (різновиди педагогічної спрямованості):

- ***справжньою*** (полягає у стійкій мотивації до формування особистості учня засобами предмета, який він викладає, на переструктурування цього предмета відповідно до вікових та індивідуальних можливостей, до формування потреби учня у знанні, носієм якого є педагог);

- ***формальна*** (виявляється у відсутності адекватної мотивації міжособистісної взаємодії, переживань за результати своєї діяльності, нехтуванні нових та індивідуальних особливостей школярів.

Учитель формально виконує свою професійну роль;

- ***оманлива*** (характеризується браком потреби у міжособистісних контактах, 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).

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.

15.3. Стресостійкість як значуща риса особистості вчителя. Психологічні особливості проведення занять під час ізоляції, зумовленої COVID 19, та умовами правового режиму воєнного стану

У своїй педагогічній діяльності вчителі потрапляють у різні стресові ситуації, вирішують проблеми, пов'язані з навчанням, вихованням, перевихованням, побутовою невлаштованістю, зазнають психологічного тиску як з боку адміністрації, учнів, так і з боку батьків, переживають внутрішньоособистісні суперечності. Все це потребує наявності такої значущої риси особистості вчителя, як стресостійкість.

Адаптації вчителя до стресових ситуацій сприяє його соціально-психологічна толерантність (терпимість). Вона, як правило, притаманна досвідченим, висококваліфікованим, упевненим у собі фахівцям. Учителям з низьким рівнем педагогічної майстерності характерні такі риси, як дратівливість і реактивна агресивність, їхня нетерпимість підвищує схильність до стресу. Вона значною мірою зумовлена стереотипами особистості, негативними настановами міжособистісного оцінювання, рисами характеру (агресивність, егоцентричність, недоброзичливість, домінантність та ін.).

Із посиленням внутрішнього локусу контролю педагоги з високим рівнем педагогічної майстерності легше справляються із труднощами (стресами) освітнього процесу. Педагоги з низьким рівнем педагогічної майстерності часто зазнають професійні невдачі, що підвищує їхні стрес-реакції, негативно позначається на внутрішній локалізації контролю над значущими подіями.

Особистісні механізми стресостійкості у педагогів-майстрів мають конструктивну спрямованість, що сприяє їхньому професійному зростанню і самореалізації (справжня адаптація).

А механізми стресостійкості вчителів-невдах відображають ситуативні способи подолання стресу (перекладання відповідальності, уникнення ситуацій розв'язання проблем), які гальмують їхнє професійне становлення та особистий розвиток.

Без сформованої стресостійкості педагог не зможе конструктивно виходити зі стресових ситуацій, ефективно

розв'язувати професійні та життєві проблеми, бути соціально адаптованим.

До 24 лютого 2022 року ніхто не міг навіть уявити, що уроки будуть проводитись під звуки повітряної тривоги чи артилерійських обстрілів, що наші учні будуть навчатися не під дахом рідної школи, а з-за кордону, у підвалах чи станціях метро. Але, на жаль, це не страхітливий сон, це наша реальність. Проте освітяни й далі навчають школярів, незважаючи на складні умови та власні емоції.

Організація освітнього процесу у воєнний час потребує зовсім іншого підходу, коригування цілей та очікувань. Адже нові умови – нове мірило продуктивності. Як полегшити адаптацію до реалій? Під час свого виступу Юлія Батура, вчитель хімії у КУ ЗОШ №5 I-III ступенів (м.Суми), порадила не ставити занадто високі вимоги до себе та учнів. Для зняття напруги та заохочення школярів до активної роботи варто урізноманітнити навчання та включити до уроку такі елементи:

- вступну частину (настрій, оцінка емоцій, побажання, гра);
- полегшене домашнє завдання;
- позитивний ритуал закінчення заняття (меми, жарти, ігри);
- позаурочні чати (Telegram-канал);
- інфоприводи;
- завдання дня;
- малювання на онлайн-дошці;
- патріотичний фон для Zoom-уроків.

Як зберегти психологічну рівновагу у складні часи та не втратити надію на світле майбутнє? Любов Цукор, головна редакторка та авторка статей журналу освітнього проекту «На Урок», радить намагатися усвідомлювати свої емоції, ідентифікувати, приймати та, по змозі, працювати з ними. Вам здається це занадто складним? Насправді є багато способів впоратися з власними почуттями, наприклад, арт-терапія. Ця наука одночасно є засобом самовираження, ресурсом для психічного здоров'я та освітнім інструментом. До речі, для її застосування зовсім не потрібно мати унікальні творчі здібності! Якщо ви

перебуваєте у стані стресу чи тривоги, спробуйте намалювати простий кольоровий малюнок, який відбиває ваші негативні емоції, а потім знищить його. Або нагадайте собі про щастя, створіть «панічну» книгу чи придумайте казку з сумним початком і хепі ендом.

Ненасильницьке спілкування та резонансна підтримка дітей та молоді в кризових умовах

Кризові умови мають вкрай негативний вплив на психіку дітей і підлітків. Серед їхніх наслідків можна виділити втрату апетиту, труднощі в концентрації, безсоння або нічні кошмари, страх перед страхом, шкідливі звички та ізоляцію.

Аби надати ефективну підтримку школярам, Вікторія Преображенська, медіаторка ГО «Ла Страда-Україна», порадила використовувати ненасильницьке спілкування, яке характеризується:

чесним самовираженням та прийняттям без осуду та оцінок самовираження іншої людини;

браком поганих чи гарних емоцій. Слід пам'ятати, що кожна негативна емоційна реакція виникає внаслідок незадоволених потреб в безпеці, виборі, спокої, любові, їжі, воді, сні;

прийняттям та визнанням досвіду або емоційних реакцій іншої людини з любов'ю та емпатією;

присутністю з іншою людиною в тому, що вона проживає чи відчуває.

Особливості організації дистанційного навчання в умовах воєнного стану

Через бойові дії на території України дистанційне навчання є єдиною можливістю організувати освітній процес у зручний час незалежно від місця перебування. Але як активізувати роботу школярів у таких складних умовах? Ірина Дядюшкіна, вчителька біології КЗО «Гімназія №3» Дніпровської міської ради, вважає, що ефективний онлайн-урок в умовах має містити:

- емоції;

- візуалізацію;
- гнучке оцінювання;
- інтерактив;
- активізацію.

Аби урок став «острівцем» стабільності, спікерка порадила використовувати неординарні прийоми (наприклад, з'їж жабу зранку, їж слона частинами) та біодекватну методику, яка базується на трьох китах:

система;
зворотний зв'язок;
освітні платформи та онлайн-сервіси.

Бажаєте дізнатися, як організувати продуктивне навчання та відновити власний ресурсний стан? Перегляньте виступ спікерки!

Критичне мислення у кризових умовах

Критичне мислення вважають важливою навичкою успішної людини XXI століття. Саме від нього залежить здатність аналізувати інформацію, уникати стереотипності, не боятися припускати помилок та спиратися на власний досвід. З початком воєнних дій на території України його роль значно підвищилась та розширились сфера застосування. Адже тепер потрібно не лише знаходити істину в навколишньому світі, а й у собі. У своєму виступі Ганна Сукачова, редакторка освітнього проєкту «На Урок», порадила формувати та вдосконалювати:

- критичне ставлення до себе. Аби виховувати цю навичку потрібно навчитися любити себе та дбати про себе, цінувати свій досвід і свої здобутки та не знецінювати власні переживання. Шукайте те, що заспокоює та дає можливість опанувати себе, приділяйте багато уваги рутинним справам та мікроплануванню. А чому б не завести щоденник, в якому занотовувати свої враження, відчуття та переживання?

- критичне ставлення до інформації, подій та оточення. У період воєнного часу ця навичка є вкрай важливою, адже іноді дуже складно відрізнити фейк від правдивого факту. Тому варто

користуватися тільки достовірними джерелами, спиратися на внутрішню мотивацію та аналізувати все, що прочитали або почули. А ще планувати та мріяти!

- критичне ставлення до роботи. Звісно, ми звикли працювати інакше – у режимі багатозадачності та завзятості. Проте зараз варто оцінити, що треба зробити насамперед. Розвантажте програму, віддавайте перевагу інтерактивним і творчим завданням, використовуйте різноманітні ресурси та інструменти. Та якомога більше спілкуйтеся!

15.4. Професійна (педагогічна) самосвідомість (Я-концепція) вчителя

Професійна самосвідомість (Я-концепція) вчителя визначає його діяльність, спосіб поведінки, систему дій, спрямованих на себе і на взаємодію з учнями.

Професійна (педагогічна) самосвідомість (Я-концепція) вчителя – усвідомлення вчителем норм, правил, моделі педагогічної професії, сформованість професійного кредо, концепції вчительської праці; співвіднесення себе з професійним еталоном, ідентифікація з професією, очікувана оцінка себе референтними людьми; самооцінка.

Формування Я-концепції найчастіше відбувається стихійно, без належного методичного забезпечення і психолого-педагогічного керівництва. Учитель цілеспрямовано або неусвідомлено фіксує задоволення чи незадоволення собою, поведінкою, впевненість чи невпевненість у власних силах, у зв'язку з чим у нього формується цілісна концепція – упевненість (невпевненість) у собі, здатності (нездатність) впоратися з непередбаченою ситуацією. Переважання в його діяльності конструктивних виходів і напружених ситуацій формує стійку позитивну Я-концепцію, а різні Я-образи несуть у собі однорідну інформацію про його професійні здібності. У вчителя складається цілісна система ставлення до себе як до фахівця, який діє ефективно, результативно, здатний долати труднощі.

За необґрунтовано оптимістичної позитивної Я-концепції вчитель ігнорує неуспіх, спричинений його прорахунками, не надає особливого значення необхідності осмислити, проаналізувати ситуацію, з'ясувати причини неблагополуччя.

Позитивна Я-концепція з високою самооцінкою часто позбавляє вчителя потреби у саморозвитку, самовдосконаленні, підвищенні рівня майстерності, критичному самоаналізі. За таких умов Я-концепція педагога не розвивається. Навіть за обставин, коли факти свідчать про протилежне, його свідомість ігнорує це, акцентує увагу на супротивному.

Нерідко буває, що вчитель бачить у своїй діяльності тільки поразки, болісно сприймає найменші помилки, свої успіхи пояснює випадковим збігом обставин, допомогою та підтримкою інших людей. Свідомість накидає йому дивовижні інтерпретації, заперечення очевидних фактів. Замість спокійного сприйняття, осмислення, аналізу реалій, пошуку шляхів виходу з неблагополучних ситуацій у нього виникають страх, образи, ворожість, гнів, відчуття провини. Усе це породжує негативні Я-образи, що впливають на формування негативної Я-концепції. Такий стан часто переживають молоді вчителі на початку професійної діяльності. Кожна педагогічна ситуація сприймається ними як невизначена, що загрожує емоційно їхньому благополуччю, авторитету, соціальним відносинам. Такі люди часто вороже, навіть жорстоко ставляться до себе, переживають страх і незручність за власні невдалі вчинки, докоряють собі за недостатню силу волі, не можуть встояти перед новими внутрішніми чи зовнішніми спонуками.

Найчастіше індивід намагається уникати ситуацій, які викликають дискомфорт, психічну напругу, зниження самооцінки.

Однак у професійній діяльності це не завжди можливо, оскільки, наприклад, між учителем і класом склалися вкрай негативні стосунки, він все одно змушений проводити в ньому уроки. Трапляється, що педагогу доводиться навчати і виховувати

учнів, яких йому навіть не хочеться бачити, або контактувати з деякими батьками, які збурюють у ньому негативні переживання.

Проте вчитель не може уникати зустрічі як з такими дітьми, так і з батьками.

Я-концепція потребує постійного самопідкріплення. Досвідчений педагог не боїться діяти у нових ситуаціях, сміливо йде у будь-яку аудиторію. Перебільшені уявлення про свою досвідченість створюють враження у людей про надмірну самовпевненість. Такі фахівці діють енергійно, експресивно, нерідко здійснюють пряму комунікативну атаку, завдяки чому перемагають там, де навіть компетентніші люди відчують сумніви.

Обґрунтована оптимістична, гармонійна професійна самосвідомість зумовлює задоволення професійною діяльністю, конструктивне вирішення професійних проблем унеможливорює хронічні міжособистісні суперечності та конфлікти.

Запитання для самоперевірки

1. Поясніть, що таке Я-концепція вчителя.
2. Назвіть різновиди педагогічної спрямованості.
3. Назвіть основні ознаки особливого стилю сучасного педагогічного мислення.
4. Що таке психологічна і професійна стійкість педагога?
5. Якими є психологічні особливості проведення занять під час ізоляції, зумовленої COVID 19 та умовами правового режиму воєнного стану?
6. Які особливості організації дистанційного навчання в умовах воєнного стану вам відомі?

Список використаної літератури

1. Руденко М. В. Психолого-педагогічне забезпечення навчально-виховного процесу: навч. посібник / В.М. Смірнов, М.В. Руденко, Р.А. Калениченко, В.О. Гаврилюк. – Київ : КНУБА, 2014. – 432 с.

2. Сергєєнкова О. П. Педагогічна психологія: навч. посіб. / О. П. Сергєєнкова, О. А. Столярчук, О. П. Коханова, О. В. Пасека. – Київ : Центр учбової літератури, 2012. – 168 с.

3. Власова О. І. Педагогічна психологія: навч. посіб. / О. І. Власова. – Київ : Либідь, 2005. – 400 с.

4. Савчин М. В. Педагогічна психологія: навч. посіб. / М. В. Савчин. – Київ : Академвидав, 2007. – 424 с.

5. Кодекс чести и служения учителя [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://gumannaja-pedagogica.ru/news/739-kodeks>. – Назва з екрана.

Тести для перевірки знань з курсу

Варіант 1

1. Дослідження психологічних закономірностей процесу спрямованої соціалізації, тобто перетворення біологічної істоти в людську особистість у соціальному, спеціально організованому середовищі, це

- А) предмет педагогічної психології
- Б) об'єкт
- В) мета
- Г) одне із завдань.

2. До структури педагогічної психології відносять:

- А) теоретичну педагогічну психологію;
- Б) практичну педагогічну психологію;
- В) педагогічну психологію вищої школи і безперервної освіти
- Г) всі відповіді правильні.

3. Теза про необхідність учити людей бачити відмінності між добрим і поганим належить

- А) Сократу
- Б) Платону
- В) Арістотелю
- Г) Епікуру.

4. Е.Торндайк запропонував закони навчання. Коли ведемо мову про те, що реакція на будь-який стимул залежить від підготовленості суб'єкта до його сприйняття, йдеться про таке:

- А) закон ефекту
- Б) закон готовності
- В) ідентичність елементів
- Г) закон вправи.

5. Умовою розвитку психіки є

- А) нестійкість
- Б) відкритість
- В) лінійність
- Г) поріг чутливості.

6. Поширення психологічних знань серед педагогів, учнів, їх батьків сприяє

- А) психоедукації
- Б) психодіагностиці
- В) психокорекції
- Г) психопрофілактиці.

7. Закріплення форми поведінки, що виникає з метою задоволення потреби дитини, згодом робить її новою потребою і означає становлення нової риси, це

- А) механізм задоволення потреб
- Б) механізм оцінювання та самооцінювання
- В) психічне зараження
- Г) наслідування.

8. Бар'єр у спілкуванні, який виникає тому, що наші міркування часто залишають співрозмовників байдужими і не зачіпають їхніх власних потреб, які б спонукали до контакту, це

- А) естетичний бар'єр
- Б) мотиваційний
- В) емоційний
- Г) інтелектуальний.

9. З'являється здатність виконувати найрізноманітніші рухи, зростає сила м'язів. Про який вік ідеться?

- А) дошкільний
- Б) молодший шкільний
- В) середній шкільний
- Г) старший шкільний.

10. Життєві плани, ціннісні орієнтації відзначаються строкатою диференціацією за інтересами й намірами, але збігаються у головному – кожен хоче зайняти гідне місце в житті, отримати цікаву роботу й високу зарплату, мати щасливу сім'ю. Про який вік ідеться?

- А) дошкільний
- Б) молодший шкільний
- В) середній шкільний

Г) старший шкільний.

11. Дайте визначення поняття «самовиховання»:

А) управління суб'єктом своєю діяльністю, спілкуванням, переживаннями

Б) управління, спрямоване на зміну своєї особистості відповідно до усвідомлювальних цілей

В) управління, спрямоване на зміну своєї особистості відповідно до усвідомлюваних ідеалів, переконань

Г) всі варіанти відповідей правильні.

12. Навчання – це

А) процес і результат сприймання індивідуального досвіду

Б) активність суб'єкта діяльності

В) цілеспрямоване послідовне передавання досвіду іншій людині в спеціально організованих умовах

Г) жодної правильної відповіді немає.

13. Визначеність спрямованості і структури стосунків, наявність лідера й активу, конструктивної взаємодії учнів у спільній діяльності – це

А) організована єдність класу

Б) соціально-психологічна єдність класу

В) педагогічна єдність класу

Г) спрямованість життєдіяльності.

14. Процес організації спільної активної діяльності педагога і учнів з метою зміни моральних, соціально-психологічних характеристик – це

А) виховна ситуація

Б) виховне оточення

В) виховний вплив

Г) виховний ідеал.

15. Швидке, автоматичне, майже миттєве пристосування організму до умов життя з використанням готових від народження форм поведінки – це

А) імпринтинг

Б) умовно-рефлекторне навчіння

- В) метод спроб і помилок
- Г) жодної правильної відповіді.

16. Важливою характеристикою навчальної діяльності є

- А) творчість
- Б) мотивація
- В) учіння
- Г) варіанти «А» і «Б» – правильні.

17. Про який соціально-психологічний механізм навчання йдеться: перетворення зовнішнього навчального впливу в навчальне завдання:

- А) постановка навчальних завдань
- Б) зворотний зв'язок
- В) рефлексія
- Г) підкріплення.

18. Про яку психологічну властивість ідеться: швидкість реакції на дії і вчинки учнів – це

- А) гуманістичні потреби
- Б) емоційні особливості
- В) вольові риси
- Г) перцептивні властивості.

19. Опанування дитиною завдань, мотивів, норм, людських стосунків – це

- А) Розвиток спонукальної сфери
- Б) Розвиток інтелектуально-пізнавальної сфери
- В) Розвиток мотиваційної сфери
- Г) Розвиток емоційної сфери.

20. Послідовне розкриття фізичних, фізіологічних, конституціональних ознак людини як біологічної істоти, що починається у внутрішньоутробному періоді, а закінчується з настанням біологічної зрілості – це

- А) дозрівання
- Б) розвиток
- В) властивість інтелекту
- Г) Я-екологічне.

21. Про який тип орієнтування йдеться: «Даному типу орієнтування відповідає традиційна система навчання, для якої характерні неповнота орієнтування, використання у розв'язуванні навчальних завдань методу спроб і помилок, нерівномірність успішності учнів»:

А) «дати знання»

Б) забезпечення швидкого оволодіння новими знаннями й уміннями

В) самостійне оволодіння новими знаннями

Г) жодної правильної відповіді.

22. Здатність до проникнення у сутність виучуваного явища – це

А) глибина мислення

Б) гнучкість мислення

В) стійкість утримання інформації у пам'яті

Г) осмисленість (рефлексивність) мислення.

23. Організацію різних видів діяльності учнів, а також власної діяльності і поведінки в процесі безпосередньої взаємодії з учнями забезпечує:

А) організаторська функція

Б) дослідницька

В) комунікативна

Г) спонукальна.

24. Інтереси, потреби учнів зосереджують педагога на

А) бюрократичному спрямуванні

Б) егоїстичному

В) альтруїстичному

Г) гуманістичному.

ПРАВИЛЬНІ ВІДПОВІДІ: 1 – А; 2 – Г; 3 – А; 4 – Б; 5 – А;
6 – А; 7 – А; 8 – Б; 9 – Б; 10 – Г; 11 – Г; 12 – В; 13 – А; 14 – В;
15 – А; 16 – В; 17 – А; 18 – Г; 19 – А; 20 – Б; 21 – А; 22 – А; 23 – А;
24 – В.

Варіант 2

1. Визначення механізмів і закономірностей освоювання учнями соціокультурного досвіду, зберігання його в індивідуальній свідомості й використання у різних ситуаціях – це

- А) предмет педагогічної психології
- Б) об'єкт
- В) мета
- Г) одне із завдань.

2. Вивчення й опис психологічних умов, особливостей і закономірностей психічного, особистісного розвитку людини в освітньому процесі, пошуку методів оптимізації розвитку особистості; пізнання особливостей оволодіння школярами знаннями, прийомами організації пізнавальної діяльності, їхнього сприйняття та інтерпретації знакової (текстової) інформації – це:

- А) предмет педагогічної психології
- Б) об'єкт
- В) мета
- Г) одне із завдань.

3. Теза про необхідність гармонійного розвитку душі разом із тілом належить

- А) Сократу
- Б) Платону
- В) Арістотелю
- Г) Епікуру.

4. Е. Торндайк запропонував закони навчання. Закон, відповідно до якого реакція на стимул зумовлена кількістю повторень, силою і тривалістю стимуляційного впливу – це

- А) закон ефекту
- Б) закон готовності
- В) ідентичність елементів
- Г) закон вправи.

5. Наявність внутрішніх джерел психічної енергії, обмін цією енергією з оточенням забезпечує така характеристика психіки, як

- А) нестійкість

- Б) відкритість
- В) лінійність
- Г) поріг чутливості.

6. Активний вплив практичного психолога на психічний розвиток забезпечує

- А) психоедукація
- Б) психодіагностика
- В) психокорекція
- Г) психопрофілактика.

7. Безпосереднє передавання емоційного стану від одного учня до іншого на рівні психофізіологічного контакту – це

- А) механізм задоволення потреб
- Б) механізм оцінювання та самооцінювання
- В) психічне зараження
- Г) наслідування.

8. Невідповідність зовнішнього вигляду ситуації спілкування, брак єдності стилів різних елементів одягу – це бар'єр

- а) естетичний
- б) мотиваційний
- в) емоційний
- г) інтелектуальний.

9. Удосконалюється нервова система, інтенсивно розвиваються функції великих півкуль головного мозку, зростає аналітична й синтетична функції кори. Про який вік ідеться?

- А) дошкільний
- Б) молодший шкільний
- В) середній шкільний
- Г) старший шкільний.

10. Функціонування психічних процесів характеризується цілеспрямованістю: увага – довільністю і тривалістю, пам'ять – логічним характером, мислення – більш високим рівнем узагальнення й абстрагування, поступово набуває теоретичної і критичної спрямованості. Про який вік ідеться?

- А) дошкільний

- Б) молодший шкільний
- В) середній шкільний
- Г) старший шкільний.

11. Назвіть правильні форми самовиховання:

- А) виховання у собі нової риси
- Б) формування критичності
- В) володіння способами виховання
- Г) жодної правильної відповіді немає.

12. Головними критеріями передового педагогічного досвіду є

А) актуальність, перспективність, новизна результатів, результативність

- Б) особистий досвід
- В) наявність матеріальних умов для поширення досвіду
- Г) оригінальність форми досвіду.

13. Усвідомлення учнями своєї належності до класу, якість контактів – це

- А) організована єдність класу
- Б) соціально-психологічна єдність класу
- В) педагогічна єдність класу
- Г) спрямованість життєдіяльності.

14. Процес організації спільної активної діяльності педагога і учнів з метою зміни моральних, соціально-психологічних характеристик – це

- А) виховна ситуація
- Б) виховне оточення
- В) виховний вплив
- Г) виховний ідеал.

15. До вищих форм наuczіння не належить

- А) вікарне учіння
- Б) імпринтинг
- В) вербальне учіння
- Г) жодної правильної відповіді.

16. Оперантне наuczіння – це

- А) зворотний зв'язок

Б) умовно-рефлекторне навчіння

В) метод спроб і помилок

Г) усі відповіді правильні.

17. Про який соціально-психологічний механізм навчання йдеться: інформація про процес засвоєння знань, вироблення умінь і навичок – це

А) постановка навчальних завдань

Б) зворотний зв'язок

В) рефлексія

Г) підкріплення.

18. Про яку психологічну властивість йдеться: переживання за результат діяльності – це

А) гуманістичні потреби

Б) емоційні особливості

В) вольові риси

Г) перцептивні властивості.

19. Формування операційно-тектонічних можливостей, суспільно вироблених способів дій із предметами – це

А) розвиток спонукальної сфери

Б) розвиток інтелектуально-пізнавальної сфери

В) розвиток мотиваційної сфери

Г) розвиток емоційної сфери.

20. Швидке, гнучке та оригінальне мислення, що дає змогу виявити розбіжності і сформулювати проблему, – це

А) альтернативність мислення

Б) дивергентність мислення

В) цілісність, синтетичність, самостійність сприйняття

Г) пошуково-перетворювальний стиль мислення

21. Про який тип орієнтування йдеться: «Відсутність «спроб і помилок» прискорює оволодіння знаннями й уміннями, оскільки унеможливорює помилкові пошукові операції»:

А) «дати знання»

Б) забезпечення швидкого оволодіння новими знаннями й уміннями

В) самостійне оволодіння новими знаннями

Г) жодної правильної відповіді.

22. Здатність аналізувати проблему, знаходити її розв'язання нестандартно – це

А) глибина мислення

Б) гнучкість мислення

В) стійкість утримання інформації у пам'яті

Г) осмисленість (рефлексивність) мислення.

23. Налагодження «правильних» стосунків із учнями, іншими вчителями, адміністрацією школи, практичним психологом, батьками передбачено:

А) організаторською функцією

Б) дослідницькою

В) комунікативною

Г) спонукальною.

24. Інтереси власного «Я» зосереджують педагога на

А) бюрократичному спрямуванні

Б) егоїстичному

В) альтруїстичному

Г) гуманістичному.

Правильні відповіді: 1 – Г; 2 – В; 3 – Б; 4 – Г; 5 – Б; 6 – В;
7 – В; 8 – А; 9 – Б; 10- Г; 11 – А; 12 – А; 13 – Б; 14 – В; 15 – Б;
16 – В; 17 – Б; 18 – Б; 19 – Б; 20 – Б; 21 – Б; 22 – Б; 23 - В; 24 – Б.

Варіант 3

1. Активному використанню педагогічною психологією наукових фактів щодо специфіки, структури й проявів окремих психічних функцій як об'єктів психолого-педагогічного дослідження сприяє зв'язок педагогічної психології з:

- А) загальною психологією
- Б) віковою психологією
- В) соціальною психологією
- Г) акмеологією.

2. З'ясування шляхів удосконалення системи освіти, вироблення практичних рекомендацій щодо підвищення ефективності навчання, розвитку, виховання – це

- А) теоретико-пізнавальна функція
- Б) прогностична
- В) прикладна
- Г) психоедуційна.

3. Теза про те, що душу неможливо відокремити від тіла, бо мислить, переживає, навчається не душа, а весь організм, належить

- А) Сократу
- Б) Платону
- В) Арістотелю
- Г) Епікуру.

4. Поняття «педагогічна психологія» увів до наукового обігу

- А) Я.А. Коменський
- Б) П. Каптерев
- В) С. Шацький
- Г) К. Ушинський.

5. Не є формою спрямованості особистості

- А) ділова
- Б) внутрішньо-особистісна
- В) гуманістична
- Г) егоїстична.

6. Психолого-педагогічне дослідження дітей упродовж навчання реалізує такий напрям роботи практичного психолога, як

- А) психоедукація
- Б) психодіагностика
- В) психокорекція
- Г) психопрофілактика.

7. Форма зовнішньої і внутрішньої активності суб'єкта, що полягає у відтворенні ним певних зовнішніх рис, зразків поведінки – це

- А) механізм задоволення потреб
- Б) механізм оцінювання та самооцінювання
- В) психічна заразливість
- Г) наслідування.

8. Поєднання психологічних, педагогічних, соціальних, матеріальних умов – це

- А) виховний вплив
- Б) виховна ситуація
- В) виховання
- Г) виховне оточення.

9. Зміцнюється співвідношення процесів збудження й гальмування: процес гальмування стає більш виразним, але все ще переважає процес збудження. Про який вік ідеться?

- А) дошкільний
- Б) молодший шкільний
- В) середній шкільний
- Г) старший шкільний.

10. У цьому віці в основних рисах завершується фізичний розвиток людини: закінчується ріст і окостеніння скелета, збільшується м'язова сила, з'являється можливість витримувати значні рухові навантаження. Про який вік ідеться?

- А) дошкільний
- Б) молодший шкільний
- В) середній шкільний
- Г) старший шкільний.

11. Оберіть варіант психолого-педагогічної умови:
- А) усвідомлення суперечності між суспільними вимогами і реальною поведінкою
 - Б) подолання негативної риси
 - В) поглиблення недостатньо сформованої риси
 - Г) жодної правильної відповіді немає.
12. Психологічна стійкість у професійній діяльності – це
- А) позитивне емоційне ставлення до себе, дітей, праці
 - Б) негативне емоційне ставлення
 - В) мінорний тон
 - Г) емоційні переживання.
13. Цілі, мотиви, цінності головних видів діяльності – це
- А) організована єдність класу
 - Б) соціально-психологічна єдність класу
 - В) педагогічна єдність класу
 - Г) спрямованість життєдіяльності.
14. Система взаємопов'язаних об'єктивних і суб'єктивних обставин життєдіяльності вихованця і вихователя – це
- А) виховна ситуація
 - Б) виховне оточення
 - В) виховний вплив
 - Г) виховний ідеал.
15. Формування асоціацій, інсайт, підкріплення, творчість – це:
- А) соціальні механізми
 - Б) види наочності
 - В) процеси наочності
 - Г) усі відповіді правильні.
16. Свідомі цілеспрямовані дії, які після багаторазового повторення включаються у більш складні дії, – це
- А) практичні дії
 - Б) операції початкової діяльності
 - В) мнемічні дії

Г) жодної правильної відповіді.

17. Про який соціально-психологічний механізм навчання йдеться: відображення власних дій, спрямованих на вибір навчальних впливів – це

- А) постановка навчальних завдань
- Б) зворотний зв'язок
- В) рефлексія
- Г) підкріплення.

18. Про яку психологічну властивість ідеться: прагнення бути прийнятим іншими – це

- А) гуманістичні потреби
- Б) емоційні особливості
- В) вольові риси
- Г) перцептивні властивості.

19. Здатність успішно долати ситуацію вибору, аналізуючи різні думки, – це

- А) альтернативність мислення
- Б) точність мислення
- В) готовність пам'яті
- Г) асоціативність пам'яті.

20. Побудова особистого дослідницького проєкту й новоутворень у пізнавальній діяльності забезпечує:

- А) альтернативність мислення
- Б) дивергентність мислення
- В) цілісність, синтетичність, самостійність сприйняття
- Г) пошуково-перетворювальний стиль мислення.

21. Про який тип орієнтування йдеться: «Учень сам аналізує навчальний матеріал, його основні елементи, успішно виконуючи навчальне завдання. Завдяки цьому відбувається засвоєння знань»:

- А) «дати знання»
- Б) забезпечення швидкого оволодіння новими знаннями й уміннями
- В) самостійне оволодіння новими знаннями

Г) жодної правильної відповіді.

22. Розуміння змісту етапів і процедур інтелектуального пошуку – це

А) глибина мислення

Б) гнучкість мислення

В) стійкість утримання інформації у пам'яті

Г) осмисленість (рефлексивність) мислення.

23. Про які педагогічні здібності йдеться: «Передбачення результатів дій у виховному проектуванні особистості учнів, уміння прогнозувати розвиток їхніх здібностей»

А) дидактичні

Б) перцептивні

В) сугестивні

Г) прогностичні.

24. Про які педагогічні здібності йдеться: «Здібності, що виражають здатність вчителя до безпосереднього емоційно-вольового впливу на учнів»:

А) організаторські

Б) конструктивні

В) експресивні

Г) сугестивні.

Правильні відповіді: 1 – А; 2 – В; 3 – В; 4 – Б; 5 – Б; 6 – Б; 7 – Г; 8 – Б; 9 – Б; 10 – Г; 11 – А; 12 – А; 13 – Г; 14 – А; 15 – А; 16 – Б; 17 – В; 18 – А; 19 – А; 20 – Г; 21 – В; 22, 23, 24 – Г.

Варіант 4

1. Цей принцип «передбачає закономірну й необхідну залежність психічних явищ від факторів, що породжують ці явища». Про який принцип йдеться?

- А) принцип розвитку
- Б) принцип єдності психіки і діяльності
- В) принцип детермінізму
- Г) принцип особистісного підходу.

2. Цей метод не належить до методів педагогічної психології і застосовується частіше у психологічній науці і практиці. Про який метод ідеться?

- А) психолого-педагогічне спостереження
- Б) близнюковий метод
- В) лонгітюдний метод
- Г) порівняльний метод.

3. Відмова від комфорту і суспільних благ – це

- А) катарсис
- Б) аскеза
- В) ападейкія
- Г) автаркія.

4. Поняття «апперцептивна маса» як індивідуальний досвід людини, який формується впродовж життя, залежить від способів виховання і навчання, належить:

- А) Й.Гербарту
- Б) Ж.Ж.Руссо
- В) К.Гельвецію
- Г) А.Дістервегу.

5. Проговорення учнями власних думок і переживань – це:

- А) вербальна активність
- Б) вербальне відтворення
- В) внутрішня вербалізація
- Г) зовнішня вербалізація.

6. Формування у педагогів, батьків, дітей загальної психологічної культури в інтересах власного розвитку реалізує такий напрям роботи практичного психолога, як

- А) психоедукація
- Б) психодіагностика
- В) психокорекція
- Г) психопрофілактика.

7. Здатність відчувати, бачити, відтворювати почуття і переживання інших людей – це

- А) емпатія
- Б) рефлексія
- В) соціальна пам'ять
- Г) наслідування.

8. Норми, ідеали, цінності стають рушіями поведінки дитини, якщо набувають для неї особистого значення, – це

- А) емпатія
- Б) рефлексія
- В) механізм осмислення та переосмислення
- Г) наслідування.

9. Збільшується точність функціонування органів відчуття: відчуття кольору збільшується на 45%, м'язово-суглобні відчуття збільшуються на 50%, зорові на – 50%. Про який вік ідеться?

- А) дошкільний
- Б) молодший шкільний
- В) середній шкільний
- Г) старший шкільний.

10. Моральні ідеали й переконання формуються під впливом різноманітних факторів і тому дуже різноманітні: разом з позитивно орієнтованими рисами трапляється немало хибних, незрілих уявлень. Про який вік ідеться?

- А) дошкільний
- Б) молодший шкільний
- В) середній шкільний

Г) старший шкільний.

11. На чому зосереджено організацію педагогом виховного середовища?

- А) взаємодія з різними людьми
- Б) необізнаність із труднощами
- В) недостатня увага для розвитку виховання
- Г) адміністрування у роботі.

12. Цілі, об'єкт, засоби і результат є компонентами

- А) педагогічної творчості
- Б) педагогічної діяльності
- В) педагогічної майстерності
- Г) процесу самовдосконалення.

13. Оперативно визначити лідерів у класі і груповий актив допомагає

- А) проєктивна методика
- Б) особистісні опитувальники
- В) метод соціометрії
- Г) тренінг з формування команди.

14. Більш ґрунтовно визначити лідерів у класі і груповий актив допомагає

- А) проєктивна методика
- Б) особистісні опитувальники
- В) метод соціометрії
- Г) тренінг з формування команди.

15. Предметом навчальної діяльності є

А) мотивація як спонукання до діяльності
Б) пізнавальна активність
В) очікуваний результат, який спонукає суб'єкта діяти задля його досягнення

Г) жодної правильної відповіді.

16. За функціональною ознакою навчальна дія є

- А) практичною дією
- Б) репродуктивною дією

- В) творчістю
- Г) варіанти «б» і «в» правильні.

17. Про який метод ідеться: пояснення навчального матеріалу, опис подій, повідомлень, фактів

- А) інформаційно-повідомлюваний
- Б) пояснювальний
- В) стимулювальний
- Г) проблемний.

18. Відповідно до теорії Е. Берна, суб'єкти навчального процесу можуть перебувати в одній із ролей:

- А) батька
- Б) дитини
- В) дорослого
- Г) всі відповіді правильні.

19. Фіксація на змісті, здатність знаходити точне рішення – це

- А) альтернативність мислення
- Б) точність мислення
- В) готовність пам'яті
- Г) асоціативність пам'яті.

20. Здатність цілісно сприймати дійсність, не поділяючи її на елементи, забезпечує:

- А) альтернативність мислення
- Б) дивергентність мислення
- В) цілісність, синтетичність, самостійність сприйняття
- Г) пошуково-перетворювальний стиль мислення.

21. Який тип орієнтування і навчання є найефективнішим у контексті розвивального навчання?

- А) «дати знання»
- Б) забезпечення швидкого оволодіння новими знаннями й уміннями
- В) самостійне оволодіння новими знаннями
- Г) жодної правильної відповіді.

22. Не є складовою теорії розвивального навчання Ельконіна-Давидова:

А) зміст навчання, спроможний забезпечити розвиток у школярів теоретичного мислення і творчих здібностей

Б) активні дії учителя у демонстрації розв'язування навчальних завдань

В) формування в учнів уміння вчитися

Г) використання методик, що передбачають сходження від абстрактного до конкретного, забезпечують навчання, яке випереджає розвиток.

23. Про які педагогічні здібності йдеться: «здібності до певної галузі науки, що є предметом викладання вчителя у школі»:

А) гностичні

Б) конструктивні

В) академічні

Г) комунікативні.

24. Про які педагогічні здібності йдеться: «здібності, що виявляються в емоційній наповненості взаємодії з учнями»:

А) організаторські

Б) конструктивні

В) експресивні

Г) сугестивні.

Правильні відповіді: 1 – В; 2 – Г; 3 – Б; 4 – А; 5 – Г; 6 – Г; 7 – А; 8 – В; 9 – Б; 10 – Б; 11 – А; 12 – Б; 13 – В; 14 – Г; 15 – В; 16 – А; 17 – А; 18 – Г; 19 – Б; 20 – В; 21 – В; 22 – Б; 23, 24 – В.

Варіант 5

1. Згідно з цим принципом слід вивчати будь-яке психічне явище як процес, що має свій початок, апогей і завершення. Про який принцип йдеться?

- А) принцип розвитку
- Б) принцип єдності психіки і діяльності
- В) принцип детермінізму
- Г) принцип особистісного підходу.

2. Навчання – це:

- А) процес і результат сприймання індивідуального досвіду
- Б) активність суб'єкта діяльності
- В) цілеспрямована послідовна передача досвіду іншій людині в спеціально організованих умовах
- Г) жодної правильної відповіді немає

3. Ігнорування суспільної думки – це

- А) катарсис
- Б) аскеза
- В) ападейкія
- Г) автаркія.

4. Твердження про те, що від природи людина добра, її зіпсувала цивілізація, належить:

- А) Й. Гербарту
- Б) Ж.Ж. Руссо
- В) К. Гельвецію
- Г) А. Дістервегу.

5. Не є властивістю навчальних завдань, за твердженням А. Бандури,

- А) специфічність
- Б) рівень труднощів
- В) віддаленість мети
- Г) наочність.

6. Збалансованість внутрішнього і зовнішнього у життєдіяльності дитини – це

- А) дидактогенії
- Б) психічне здоров'я
- В) психічне нездоров'я
- Г) ефект кругової хвилі.

7. Здатність поставити себе на місце іншого через занурення у його внутрішній світ – це

- а) емпатія
- б) рефлексія
- в) ідентифікація
- г) наслідування.

8. Аналіз суб'єктом власних дій та рис – це

- а) емпатія
- б) рефлексія
- в) ідентифікація
- г) наслідування.

9. Мислення розвивається від емоційно-образного до абстрактно-логічного. Про який вік ідеться?

- А) дошкільний
- Б) молодший шкільний
- В) середній шкільний
- Г) старший шкільний.

10. Зростає роль свідомості, поліпшується контроль кори головного мозку над інстинктами й емоціями. Однак процеси збудження все ще переважають над процесами гальмування, тому для підлітків характерна підвищена збудливість. Про який вік ідеться?

- А) дошкільний
- Б) молодший шкільний
- В) середній шкільний
- Г) старший шкільний.

11. Що таке виховне оточення?

- А) вплив соціальних норм
- Б) сенсорні канали, моторні компоненти
- В) умови, що сприяють становленню у дитини позитивних рис характеру
- Г) всі відповіді правильні.

12. Суб'єктом педагогічної діяльності є

- А) вчитель
- Б) учень
- В) методи навчання і виховання
- Г) жодної правильної відповіді немає.

13. Не сприяє встановленню конструктивних взаємин

- А) доброзичливе ставлення
- Б) оцінювання успіхів у навчанні

В) оцінювання поведінки учнів

Г) ерудованість учителя.

14. Умови, що сприяють становленню у дитини позитивних особистісних рис, – це

А) виховна ситуація

Б) виховне оточення

В) виховний вплив

Г) виховний ідеал.

15. До ознайомлення дитини зі світом людей і речей її спонукає

А) пізнавальний інтерес

Б) умовні рефлекси

В) вузькі мотиви (схвалення у певних колах)

Г) жодної правильної відповіді.

16. Способом відкриття певних закономірностей, взаємозв'язку особливих і поодиноких явищ є:

А) пізнавальний інтерес

Б) інсайт

В) навчальна дія

Г) жодної правильної відповіді.

17. Про який метод ідеться: вчитель організовує діалог, переводячи його у площину пошуку нової ідеї?

А) інформаційно-повідомлюваний

Б) пояснювальний

В) стимулювальний

Г) проблемний.

18. Про який метод ідеться: діяльність учнів спрямовується на розв'язання певної навчальної ситуації?

А) інформаційно-повідомлюваний

Б) пояснювальний

В) стимулювальний

Г) проблемний.

19. Здатність зафіксувати інформацію, зберегти та відтворити її негайно або згодом за потреби – це

А) альтернативність мислення

Б) точність мислення

В) готовність пам'яті

Г) асоціативність пам'яті.

20. Встановлення зв'язків між віддаленими поняттями, явищами, об'єктами, теоріями на основі згаданого образу або ситуації під час розв'язування творчих і навчальних завдань – це

- А) альтернативність мислення
- Б) точність мислення
- В) готовність пам'яті
- Г) асоціативність пам'яті.

21. «Успіхи у психічному розвитку є основою свідомого і міцного засвоєння знань, процес загального розвитку залежить від спостереження, розумової діяльності і практичних дій» - стверджує теорія розвивального навчання

- А) Ельконіна-Давидова
- Б) Занкова
- В) Леонт'єва
- Г) Петровського.

22. Твердження про те, що розвивальне навчання реалізується як єдність елементів, без якої неможливо досягти у навчанні очікуваного розвивального ефекту, належить теорії

- А) Ельконіна-Давидова
- Б) Занкова
- В) Леонт'єва
- Г) Петровського.

23. Про які педагогічні здібності йдеться: «здібності до швидкого і творчого оволодіння методами навчання учнів, збору інформації вчителем про учнів і себе»?

- А) гностичні
- Б) конструктивні
- В) академічні
- Г) комунікативні.

24. Про які педагогічні здібності йдеться: «Здібності до спілкування з учнями, вміння знаходити правильний підхід до них»?

- А) гностичні
- Б) конструктивні
- В) академічні
- Г) комунікативні

Правильні відповіді: 1 – А; 2 – В; 3 – Г; 4 – Б; 5 – Г; 6 – Б; 7 – В; 8 – Б; 9 – Б; 10 – Б; 11 – В; 12 – Б; 13 – В; 14 – Б; 15 – А; 16 – В; 17 – Б; 18 – Г; 19 – В; 20 – Г; 21 – Б; 22, 23 – А; 24 – Г.

Методики дослідження різних сфер педагогічної психології

Тест «Оцінка комунікабельності та організаторських здібностей» (КОЗ-2)

Діагностика комунікативних й організаторських здібностей допоможе особистості самостійно оцінити наявний рівень розвитку цих здібностей та, за потреби, продумати шлях їхнього подальшого розвитку.

Методика визначення комунікативних й організаторських здібностей містить 40 запитань. На кожне питання слід відповісти «так» (+) або «ні» (-). Якщо вам важко у виборі відповіді, необхідно все-таки обрати між двома альтернативними варіантами. Час на виконання: 10-15 хвилин.

Запитання тесту

1. Чи є у вас прагнення до вивчення людей і знайомства з різними людьми?
2. Чи подобається вам займатися громадською роботою?
3. Чи довго вас турбує почуття образи, завданої вам кимось з ваших товаришів?
4. Чи завжди вам важко орієнтуватися в критичній ситуації?
5. Чи багато у вас друзів, з якими ви постійно спілкуєтеся?
6. Чи часто вам вдається схилити більшість своїх товаришів до сприйняття ними вашої думки?
7. Чи правда, що вам приємніше і простіше проводити час за книжками або за яким-небудь іншим заняттям, ніж з людьми?
8. Якщо виникли перешкоди у здійсненні ваших намірів, чи легко вам відмовитися від своїх намірів?
9. Чи легко ви встановлюєте контакти з людьми, старшими від вас за віком?

10. Чи любите ви придумувати або організовувати зі своїми товаришами ігри та розваги?

11. Чи важко вам приєднуватися до нових для вас товариств (колективів)?

12. Чи часто ви відкладаєте на потім справи, які потрібно виконати сьогодні?

13. Чи легко вам вдається встановлювати контакти та спілкуватися з незнайомими людьми?

14. Чи прагнете ви домогтися того, щоб ваші товариші діяли відповідно до вашої думки?

15. Чи важко ви освоюєтеся в новому колективі?

16. Чи правда, що у вас не буває конфліктів з товаришами через невиконання ними своїх обіцянок, зобов'язань, обов'язків?

17. Чи прагнете ви при нагоді познайомитися і поговорити з новою людиною?

18. Чи часто у вирішенні важливих справ ви берете ініціативу на себе?

19. Чи дратують вас навколишні люди та чи хочеться вам побути на самоті?

20. Чи правда, що ви погано орієнтуєтеся в незнайомій для вас обстановці?

21. Чи подобається вам постійно перебувати серед людей?

22. Чи виникає у вас роздратування, якщо вам не вдається закінчити розпочату справу?

23. Чи відчуваєте ви незадоволення, якщо доводиться проявити ініціативу, щоб познайомитися з новою людиною?

24. Чи правда, що ви втомлюєтеся від частого спілкування з товаришами?

25. Чи любите ви брати участь у колективних іграх?

26. Чи часто ви проявляєте ініціативу для вирішення питань, які зачіпають інтереси ваших товаришів?

27. Чи правда, що ви відчуваєте себе невпевнено серед незнайомих людей?

28. Чи правда, що ви рідко прагнете довести свою правоту?

29. Чи вважаєте ви, що вам не становить особливих труднощів внести пожвавлення в малознайому групу?

30. Чи берете ви участь у громадській роботі в школі (у навчальному закладі, на виробництві)?

31. Чи прагнете ви обмежити коло своїх знайомих?

32. Чи правда, що ви не прагнете відстоювати свою думку або рішення, якщо воно не відразу було сприйнято товаришами?

33. Чи відчуваєте ви себе невимушено, потрапивши в незнайомий колектив?

34. Чи охоче ви приступаєте до організації різних заходів для своїх товаришів?

35. Чи правда, що ви не відчуваєте себе досить упевненим і спокійним, коли доводиться говорити що-небудь великій групі людей?

36. Чи часто ви спізнюєтеся на ділові зустрічі, побачення?

37. Чи правда, що у вас багато друзів?

38. Чи часто ви опиняєтеся в центрі уваги своїх товаришів?

39. Чи часто ви стривожені і відчуваєте незручність під час спілкуванні з малознайомими людьми?

40. Чи правда, що ви не дуже впевнено почуваетесь в оточенні великої групи своїх товаришів?

Ключ до тесту

Комунікативні схильності визначають ключові відповіді на такі запитання:

(+) Так 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33, 37

(-) Ні 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 39

Організаторські схильності визначають ключові відповіді на такі запитання:

(+) Так 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38

(-) Ні 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40

Обробка результатів тесту

Максимальна кількість балів окремо за кожним параметром – 20. Підраховуються бали окремо за комунікативними та окремо за організаторськими схильностям за допомогою ключа для обробки даних «КОЗ-2».

За кожну відповідь «так» або «ні» для висловлювань, які збігаються із зазначеними в ключі окремо за відповідними здібностями, приписують один бал. Експериментально встановлено п'ять рівнів комунікативних й організаторських здібностей. Зразок розподілу балів за цими рівнями наведено далі.

Рівні комунікативних й організаторських здібностей

Сума балів 1-4 – рівень дуже низький.

Сума балів 5-8 – рівень низький.

Сума балів 9-12 – рівень середній.

Сума балів 13-16 – рівень високий.

Сума балів 17-20 – рівень найвищий.

Сума балів 1-4 свідчить про низький рівень прояву комунікативних і організаторських здібностей.

Сума балів 5-8 свідчить про комунікативні й організаторські здібності на рівні, нижчому за середній. Такі люди не прагнуть до спілкування, вважають за краще проводити час наодинці з собою. У новій компанії або колективі почуваються скуто. Зазнають труднощів у встановленні контактів з людьми. Не відстоюють свою думку, важко переживають образи. Рідко виявляють ініціативу, уникають ухвалення самостійних рішень.

Сума балів 9-12 характеризує середній рівень прояву комунікативних та організаторських здібностей. Такі особи прагнуть до контактів з людьми, відстоюють своє, однак потенціал їхніх здібностей не вирізняється високою стійкістю. Потрібно подальша виховна робота з формування та розвитку цих рис особистості.

Сума балів 13-16 свідчить про високий рівень прояву комунікативних й організаторських здібностей піддослідних. Люди

не розгублюються у нових обставинах, швидко знаходять друзів, прагнуть розширити коло своїх знайомих, допомагають близьким і друзям, проявляють ініціативу в спілкуванні, здатні ухвалити рішення в складних, нестандартних ситуаціях.

Сума балів 17-20 – вищий рівень комунікативних та організаторських здібностей. Це свідчить про те, що у таких людей сформована потреба в комунікативній й організаторській діяльності. Вони швидко орієнтуються у важких ситуаціях. Невимушено поведуться у новому колективі. Ініціативні. Ухвалюють самостійні рішення. Відстоюють свою думку і домагаються схвалення своїх рішень. Люблять організовувати ігри, різні заходи. Наполегливі і натхненні у діяльності.

Тест на сприймання індивідом групи (Є. В. Мосейко, Н. Є. Нелісова)

Методика дає можливість виявити три типи сприймання індивідом групи. При цьому як показник типу такого сприйняття виступає роль групи в індивідуальній діяльності студента.

1. *Індивідуалістичний.* Індивід сприймає групу як перешкоду своєї діяльності або ствиться до неї нейтрально. Група не являє собою самостійної цінності для індивіда. Це проявляється в ухиленні від спільних форм діяльності, в обмеженні контактів.

2. *Прагматичний.* Індивід сприймає групу як засіб, що сприяє досягненню тих чи інших індивідуальних цілей. Група сприймається й оцінюється з погляду її корисності для індивіда. Перевага віддається більш компетентним членам групи, здатним допомогти, взяти на себе вирішення складної проблеми або стати джерелом потрібної інформації.

3. *Колективістський.* Індивід сприймає групу як самостійну цінність. На перший план для індивіда виступають проблеми групи й окремих її членів, спостерігається зацікавленість як в успіхах кожного члена групи, так і групи загалом, прагнення зробити свій внесок в групову діяльність. Є потреба в колективних формах роботи.

Методика виявляє перевагу того чи іншого типу сприймання групи у досліджуваного індивіда.

Інструкція. Дослідження спрямоване на покращання організації навчального процесу. На кожен пункт анкети можливі три відповіді: оберіть ту, яка найточніше відображає вашу думку. Букву, відповідну вашій відповіді, впишіть навпроти відповідного номера питання. На кожне питання може бути обрана лише одна відповідь.

1. Найкращими партнерами в групі я вважаю тих, хто:

- А – знає більше, ніж я;
- Б – всі питання намагається вирішити разом;
- В – не відвертає уваги викладача.

2. Найкращими викладачами є ті, хто:

- А – мають індивідуальний підхід;
- Б – створюють умови для допомоги з боку інших;
- В – створюють в колективі атмосферу, де ніхто не боїться висловлюватися.

3. Я радий, коли мої друзі:

- А – знають більше, ніж я, і можуть мені допомогти;
- Б – вміють самостійно, не заважаючи іншим, добиватися успіхів;
- В – допомагають іншим, коли трапляється така нагода.

4. Найбільше мені не подобається, коли в групі:

- А – нікому допомагати;
- Б – мені заважають виконувати завдання;
- В – інші гірше підготовлені, ніж я.

5. Мені здається, що я здатний на максимальне, коли:

- А – я можу отримати допомогу і підтримку з боку інших;
- Б – мої зусилля достатньо винагороджені;
- В – є можливість проявити ініціативу, корисну для всіх.

6. Мені подобаються колективи, в яких:

- А – кожен зацікавлений в покращенні результатів всіх;
- Б – кожен зайнятий своєю справою і не заважає іншим;
- В – кожна людина може використовувати інших для вирішення своїх завдань.

7. Студенти оцінюють як найгірших таких викладачів, які:

- А – створюють дух суперництва між студентами;
- Б – не приділяють їм достатньої уваги;
- В – не створюють умов для того, щоб група допомагала їм.

8. Найбільше задоволення в житті дає:

А – можливість працювати, коли тобі ніхто не заважає;

Б – можливість отримання нової інформації від інших людей;

В – можливість робити корисне іншим.

9. Основна роль школи повинна бути:

А – у вихованні людей з розвиненим почуттям обов'язку перед іншими;

Б – у підготовці пристосованих до самостійного життя людей;

В – у підготовці людей, що вміють отримувати користь від спілкування з іншими людьми.

10. Якщо перед групою стоїть проблема, то я:

А – бажаю, щоб інші вирішили цю проблему;

Б – віддаю перевагу самостійній роботі, не покладаючись на інших;

В – намагаюсь внести свій вклад в загальне вирішення проблеми.

11. Найкраще я б навчався, якби викладач:

А – мав до мене індивідуальний підхід;

Б – створював умови для отримання мною допомоги з боку інших;

В – заохочував ініціативу студентів, спрямовану на досягнення загального успіху.

12. Немає нічого гіршогоза той випадок, коли:

А – ти не в змозі самостійно добитися успіху;

Б – відчуваєшся непотрібним у групі;

В – тобі не допомагають ті, хто тебе оточує.

13. Найбільше я ціную:

А – особистий успіх, в якому є заслуга моїх друзів;

Б – загальний успіх, в якому є і моя заслуга;

В – успіх, досягнутий ціною власних зусиль.

14. Я хотів би:

А – працювати в колективі, в якому застосовують основні прийоми та методи спільної роботи;

Б – працювати індивідуально з викладачем;

В – працювати з людьми, компетентними в цій галузі.

Обробка результатів. За допомогою ключа підраховують бали за кожним типом сприйняття індивідом групи. Кожну відповідь оцінюють одним балом. Бали за всіма 14 пунктами сумують за кожним типом окремо. Загальна сума балів за всіма типами для кожного досліджуваного повинна бути 14.

Індивідуалістичний тип – **I**

Прагматичний – **II**

Колективістський – **K**

Результати записуються в такому вигляді:

$$i I + m II + n K,$$

де *i, m, n* – кількість балів, отриманих за відповідним типом.

Ключ

Тип сприймання	Запитання													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Індивідуалістичне	В	А	Б	Б	Б	Б	Б	А	Б	Б	А	А	В	Б
Колективістське	Б	В	В	А	В	А	А	В	А	В	В	Б	Б	А
Прагматичне	А	Б	А	В	А	В	В	Б	В	А	Б	В	А	В

Методики виявлення здібності до лідерства

До множини методик на виявлення здібності до лідерства психологи-практики включають такі методики: методика «Хто Ви: той, хто веде, чи той, кого ведуть?», методика на виявлення стилю взаємодії.

Методика «Хто ви: той, хто веде? чи той, кого ведуть?»

Оцінити Вашу здатність впливати на оточення (тобто вести людей за собою, спонукати до діяльності). Варіанти відповідей – «так» чи «ні».

1. Чи підійшла б вам професія актора чи політика?
2. Чи дратують вас люди, які намагаються одягатися екстравагантно, поводитися, нехтуючи думку оточення?
3. Чи можете ви розмовляти з іншою людиною про ваші особисті проблеми?

4. Чи відразу ви реагуєте на найменші прояви хибного трактування ваших слів і вчинків?

5. Чи відчуваєте ви дискомфорт, коли інші добиваються успіхів у тій сфері, де ви б самі хотіли його добитися?

6. Чи любите ви займатися дуже важкою справою, щоб показати, на що ви здатні?

7. Чи могли б ви присвятити себе досягненню чого-небудь видатного шляхом відмови від комфорту і дрібних життєвих радощів?

8. Чи влаштовує вас одне й те саме коло друзів?

9. Чи віддаєте ви перевагу життю розміреному, розписаному по годинах?

10. Чи любите ви змінювати меблі в квартирі?

11. Чи подобається вам робити що-небудь щоразу по-новому?

12. Чи подобається вам «обламувати» того, хто поводить себе занадто самовпевнено?

13. Чи подобається вам демонструвати, що ваш начальник чи керівник помиляється?

Обробка результатів. Нарахуйте по 5 балів за відповіді «ні» на питання 8, 9 і «так» – на всі інші питання.

Від 65 до 35 балів – ви людина, яка має хороші задатки, щоб впливати на оточення, змінювати думку людей, керувати ними. У стосунках з людьми ви відчуваєте себе досить упевнено. Ви переконані, що людина не повинна замикатися в собі, уникаючи людей, триматися осторонь і думати лише про себе. Ви відчуваєте в собі потребу щось робити для людей навколо вас, вказувати їм на помилки, вчити їх, щоб викликати в них цікавість до зовнішнього світу. З тими, хто не дозволяє себе повчати і не поділяє ваших принципів, у вас можуть виникати ускладнення. Ви схильні вважати, що з такими людьми не варто «церемонитися», їх треба переконувати, і ви це вмієте. Але вам потрібно пильнувати, щоби ваше ставлення до людей не перетворилося на тиранію, прагнення придушити будь-який опір, не набуло рис деспотизму.

Від 35 балів. На жаль, ви буваєте малопереконливим, навіть тоді, коли маєте цілковиту слухність. Скоріше за все, ви вважаєте, що і ваше життя і життя людей довкола повинно бути побудоване на принципах дисципліни, здорового глузду і хороших звичок, життя має бути добре прогнозованим. Коли виникають мінімальні відхилення від очікуваного оптимуму, ви розгублюєтесь, не можете знайти вихід. Інколи буваєте занадто невпевнені в собі, і це блокує вашу волю і активність. Через це ви не можете досягти запланованого і зрештою виявляєтеся несправедливо обділеним.

Методика виявлення здібності до керівництва

Методика виявляє рівень готовності людини до виконання управлінських завдань. Варіанти відповідей «так» чи «ні».

1. Чи охоче ви беретесь за організаційні завдання, до яких не додається готова інструкція з виконання?
2. Чи важко вам відмовлятися від тих прийомів вирішення організаційних завдань, які у вас склалися раніше?
3. Перебуваючи в колективі, чи довго ви подумки віддавали перевагу тій групі, в якій працювали раніше?
4. Чи прагнете ви до того, щоб виробити універсальний стиль поведінки, який підходить для більшості життєвих ситуацій?
5. Чи здатні ви без суттєвих помилок дати цілісну оцінку студентам своєї групи на підставі нетривалих спостережень, кваліфікувавши їх на сильних, середніх або слабких у навчанні, організації спільних справ? Чи підтверджувалися ваші прогнози потім?
6. Чи легко вам вийти за межі особистих симпатій або антипатій, вирішуючи спірні питання?
7. Чи вважаєте ви, що універсального способу виходу з напружених життєвих ситуацій немає і потрібно поєднувати різні прийоми залежно від суті проблеми?
8. Вам легше уникнути суперечки з викладачами, ніж з ровесниками?
9. Хотілося б вам щось самому змінити в житті вашої групи?
10. Чи часто буває так, що ваше перше враження про людину як хорошого або поганого організатора виявляється справедливим?

11. Часто вам доводиться пояснювати свої поразки об'єктивними несприятливими факторами?

12. Часто ви відчуваєте, що для більш результативної праці у вас не вистачає часу?

13. Чи вважаєте ви, що якби інші дослухалися ваших порад, то життя в групі суттєво би покращалося?

14. Якщо ви працюєте з кимось в парі і вам здається, що ви знаєте способи рішення краще, ніж партнер, чи даєте ви йому можливість висловити свою думку, запропонувати свій варіант вирішення?

Відповіді	Запитання													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Так	1	0	0	0	2	1	1	1	1	1	1	0	0	2
Ні	0	1	1	2	0	0	0	2	0	0	2	1	2	0

Від 0 до 5 балів. Звісно, у вашому житті можуть статися різні несподіванки, але з вашими даними вам краще орієнтуватися на те, щоби стати висококваліфікованим спеціалістом, ніж керівником. Вам легше відповідати за себе, ніж за інших.

6 – 11 балів. Деякі здібності до керівництва іншими людьми у вас є, але вони реалізуються лише в умовах стабільності, без змін.

12 – 15 балів. Вам можна прогнозувати непогані успіхи в ролі керівника – організатора. Ви вмієте сконцентрувати сили на найважливіших проблемах, проявляєте схильність до роботи з людьми. Уже тепер ви не пливете за течією подій, поточних справ, відокремлюєте головне від другорядного, вмієте добитися втілення запланованого.

16 – 20 балів. Можливо, ви вже тепер досягли реальних успіхів в організації колективних справ, є формальним лідером. Ви дійсно можете вивести з прориву багато справ, володієте достатніми організаторськими здібностями. Але Вам в майбутньому може завадити надмірна категоричність в оцінках і судженнях, надмірна безкомпромісність, брак гнучкості в роботі з людьми.

Тест «Лідер»

Інструкція. Вам запропоновано 50 питань, до кожного, слід обрати одну із запропонованих відповідей: а – «так», б – «ні».

1. Чи часто ви опиняєтесь у центрі уваги?
2. Чи вважаєте ви, що більшість людей у вашому оточенні обіймають посаду вищу, ніж ви?
3. Перебуваючи на зборах людей, рівних вам по службі, чи відчуваєте ви бажання не висловлювати своїх думок, навіть коли це потрібно?
4. Чи подобалось вам, коли ви були дитиною, керувати іграми ваших маленьких друзів?
5. Чи відчуваєте ви велике задоволення, коли вам вдається переконати тих колег, хто раніше вам заперечував?
6. Чи буває таке, що вас називають нерішучою особою?
7. Чи згодні ви із твердженням: «Все найкорисніше у світі створене невеликою кількістю видатних особистостей»?
8. Чи відчуваєте ви потребу в пораднику, який міг би спрямувати вашу професійну активність?
9. Чи втрачали ви коли-небудь холонокровність у бесіді з людьми?
10. Чи отримуєте ви задоволення, коли бачите, що оточення побоюється вас?
11. Чи в усіх ситуаціях намагаєтесь знайти своє місце за столом, розміщеним таким чином, щоб воно давало вам можливість легко контролювати ситуацію і привертати до себе деяку увагу?
12. Чи вважаєте ви свою зовнішність імпазантною?
13. Чи вважаєте ви себе мрійником?
14. Чи легко ви розгублюютесь, якщо люди, які вас оточують, не згодні з вашою думкою?
15. Чи з особистої ініціативи ви беретесь до організації спортивних, робочих та ін. груп?
16. Якщо заходи, у яких ви брали участь, не дали намічених результатів,
 - а) ви радієте, якщо відповідальність перекладуть на когось іншого;

- б) здатні взяти на себе відповідальність за ухвалені рішення.
17. Яка з цих двох думок наближається до вашої власної:
- а) справжній керівник повинен сам виконувати справу навіть у дрібницях;
- б) справжній керівник повинен уміти управляти.
18. Якому типу людей ви віддаєте перевагу у співпраці:
- а) покірним;
- б) суперечливим.
19. Чи намагаєтесь ви уникати гарячих дискусій?
20. Коли ви були дитиною, чи часто ви стикалися з владністю вашого батька?
21. Чи умієте ви в професійній дискусії схилити на свій бік тих, хто раніше з вами був не згодний?
22. Уявіть таку сцену: під час прогулянки з друзями в лісі ви заблукали. Наближається вечір, потрібно ухвалювати рішення:
- а) ви вважаєте, що має вирішувати людина, найкомпетентніша в групі;
- б) ви просто покладаєтесь на рішення інших.
23. Є фраза: «Краще бути першим в селі, ніж другим в місті». Якби ви робили вибір, то чому б ви віддали перевагу:
- а) бути першим в селі;
- б) бути другим в місті.
24. Чи вважаєте ви себе людиною, яка має вплив на інших?
25. Чи може негативний минулий досвід примусити вас ніколи більше не проявляти значну особисту ініціативу?
26. Хто, на вашу думку, дійсний лідер групи:
- а) найкомпетентніший;
- б) той, у кого найсильніший характер.
27. Чи завжди ви намагаєтесь розуміти (оцінювати) людей?
28. Чи умієте ви поважати дисципліну навколо вас?
29. Якому типу керівника ви віддаєте перевагу:
- а) тому, хто вирішує все сам;
- б) тому, хто постійно радиться.
30. Який тип керівництва є найсприятливішим для продуктивної роботи:
- а) колегіальний тип;
- б) авторитарний тип.

31. Чи часто виникає таке враження, що вас використовують?
32. Який із наведених портретів є найближчим до вашого образу:
- а) високий голос, експресивні риси, за словом в кишеню не лізе;
 - б) тихий голос, повільні відповіді, стримані жести, задумливий погляд.
33. На робочому засіданні ви один маєте думку, що суперечить іншим, але ви впевнені у своїй слушності. Як ви себе поведете:
- а) будете мовчати;
 - б) будете обстоювати свою думку.
34. Чи вважають вас людиною, яка підпорядковує і свої і чужі інтереси тільки інтересам справи?
35. Якщо на вас лежить велика відповідальність за якусь справу, чи не відчуваєте ви через це тривоги?
36. Чого б ви хотіли у своїй професійній діяльності:
- а) працювати під орудою хорошого керівника;
 - б) працювати незалежно.
37. Як ви ставитесь до такого твердження: «Щоб сімейне життя було вдалим, потрібно, щоб важливі рішення ухвалювало одне з подружжя»?
38. Чи купили ви що-небудь під впливом інших, не маючи в цьому великої потреби?
39. Чи вважаєте ви, що ваші організаторські здібності вищі за середні?
40. Як ви поводитись, стикнувшись з труднощами:
- а) труднощі блокують поведінку;
 - б) труднощі спонукають діяти активно.
41. Чи часто ви докоряєте своїм співробітникам, коли вони на це залуговують?
42. Чи справляєте ви враження людини, чия нервова система успішно витримує напругу життя?
43. Якщо Вам потрібно провести реорганізацію, то як ви дієте:
- а) запроваджую зміни швидко;
 - б) пропоную повільні, еволюційні зміни.

44. Чи зможете ви за потреби перервати балакучого співрозмовника?

45. Чи погоджуєтесь ви з такою думкою: «Щоби бути щасливим, треба жити непомітно»?

46. Чи вважаєте ви, що кожна людина завдяки своїм людським здібностям повинна зробити щось видатне?

47. Ким вам раніше хотілося стати:

а) відомим художником, композитором, поетом і т.п.;

б) керівником колективу.

48. Яку музику вам приємніше слухати;

а) урочисту, величну;

б) тиху, ліричну.

49. Чи відчуваєте ви деяке хвилювання, зустрічаючись з видатними особистостями?

50. Чи часто вам трапляються люди з сильнішою, ніж у вас волею?

Обробка результатів. Зарахуйте по 1 балу за кожен збіг:

1а, 2а, 3б, 4а, 5а, 6б, 7а, 8б, 9б, 10а, 11а, 12а, 13б, 14б, 15б, 16б, 17б, 18б, 19б, 20а, 21а, 22а, 23а, 24а, 25б, 26а, 27б, 28а, 29б, 30б, 32а, 33а, 34а, 35б, 36б, 37а, 38б, 39а, 40б, 41а, 42а, 43а, 44а, 45б, 46а, 47б, 48а, 49б, 50б.

Підрахуйте загальну кількість балів. Ступінь вираженості лідерства:

до 25 балів – лідерство виражене слабко;

26 – 35 балів – середня вираженість лідерства;

35 – 40 балів – лідерство виражене значною мірою;

більше 40 балів – схильність до диктату.

Методика виявлення стилю взаємодії

Інструкція. Перед Вами 20 тверджень. Оцініть за п'ятибальною системою як часто (5 – постійно, 1 – ніколи) оцінюваний (керівник) діє таким чином, взаємодіючи з іншими людьми.

1. Вказує людям, що треба робити.

2. Вислуховує думку інших людей.

3. Дає іншим можливість проявляти активність в ухваленні рішень.
4. Дає можливість іншим діяти самостійно.
5. Наполегливо пояснює, як потрібно робити.
6. Навчає людей працювати.
7. Радиться з людьми.
8. Не заважає працювати іншим.
9. Вказує, коли треба виконувати роботу.
10. Зважає на успіхи інших.
11. Підтримує ініціативу.
12. Не втручається в процес визначення цілей діяльності іншими.
13. Показує, як потрібно діяти.
14. Інколи дає можливість іншим брати участь в обговоренні проблеми.
15. Уважно вислуховує співрозмовників.
16. Якщо втручається в справи інших, то по-діловому.
17. Думок інших не поділяє.
18. Докладає зусиль, щоб владнати суперечності.
19. Намагається брати до уваги різні погляди.
20. Вважає, що кожен повинен застосовувати свій таланти як може.

Інтерпретація результатів

А. Дії 1, 5, 9, 13, 17 вказують на схильність до директивного стилю.

Б. Дії 3, 7, 11, 15, 19 – схильність до колегіального стилю.

В. Дії 4, 8, 12, 16, 20 – є індикаторами невтручання у справи і дії інших людей.

Г. Дії 2, 6, 10, 14, 18 – до ділового стилю.

В кожній групі максимально може бути набрано 25 балів.

20 і більше свідчить про те, що людина виявляє схильність до певного стилю.

12 – 14 балів означають, що людина лише інколи здатна проявити тільки цей стиль взаємодії.

Загальний показник (за тестом) **70 – 80 балів** свідчить про прагнення до взаємодії з людьми.

Показник в **30 – 40 балів** свідчить про пасивність людини в груповій діяльності.

Список літератури

Базова література:

1. Видра О.Г. Вікова та педагогічна психологія: курс лекцій / О. Г. Видра. – Київ: Центр навч. літ-ри, 2017. – 112 с.
2. Євтух М.Б. Педагогічна психологія: підручник / М.Б. Євтух, Е.В. Лузік, Н.В. Ладогубець, Т.В. Ільїна. – Київ : Кондор, 2015. – 420 с.
3. Кутішенко В.П. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. / В.П. Кутішенко. – Київ : ЦНЛ, 2019. – 128 с.
4. Сергєєнкова О. П. Педагогічна психологія: навч. посіб. / О.П. Сергєєнкова. – Київ : ЦНЛ, 2016. – 168 с.
5. Педагогічна психологія. навч. посіб. /О. П. Сергєєнкова, О. А. Столярчук, О. П. Коханова та ін. – Київ : ЦНЛ, 2019. – 168 с.
6. Токарева Н. М. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. / Н. М. Токарева, А. В. Шамне. – Київ : 2017 – 548 с.

Допоміжна література:

1. Основи професійної освіти: підручник / М.В. Руденко та ін. – Київ : КНУБА, 2018. – 615 с.
2. Психолого-педагогічне забезпечення навчально-виховного процесу: навч. посіб. / В.М. Смірнов та ін. – Київ : КНУБА, 2014. – 432 с.
3. Степанов В.М. Педагогічна психологія: навч. посіб. / О.М. Степанов. – Київ : Академвидав, 2011. – 416 с.
4. Савенков А. В. Педагогічна психологія: електронний підручник. [Електронний ресурс] - Режим доступу: https://stud.com.ua/88896/pedagogika/pedagogichna_psihologiya. – Назва з екрана.
5. Актуальні проблеми психологічної та соціальної адаптації в умовах кризового суспільства: матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції (21 квітня 2020 року); за заг. ред. Р.А. Калениченка, О.Г. Льовкіної. – Ірпінь: УДФСУ, 2020. – 505 с.
6. Загальна психологія: навч. посіб. / за заг. ред. Р. А. Калениченка, О. Г. Льовкіної, І. О. Петухової. – Ірпінь: Вид-во ун-ту держ. фіскальної служби України, 2020. – 554 с.
7. Психологія особистості: навч. посіб. /Петухова І. О., Калениченко Р. А., Льовкіна О. Г. та ін. – Ірпінь: Вид-во ун-ту держ. фіскальної служби України, 2021. – 338 с.

Інформаційні ресурси

1. Обов'язково <http://library.knuba.edu.ua/>
2. <http://org2.knuba.edu.ua/course/view.php?id=1310>

Навчальне видання

КАЛЕНИЧЕНКО Руслан Арсенович

ПЕДАГОГІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Навчальний посібник

Редагування та коректура *Г.В. Кобриної*

Комп'ютерне верстання *А.П. Селівестрової*

Підписано до друку 02.10.2023. Формат 60×80_{1/16}

Ум. друк. арк. 10,93. Обл.-вид. акр. 11,75.

Тираж 25 прим. Вид. № 18/1-23. Зам. №

Видавець і виготовлювач

Київський національний університет будівництва і архітектури

Повітрофлотський проспект, 31, Київ, Україна 03037

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру суб'єктів
видавничої справи ДК № 808 від 13.02.2002 р.