МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Державний вищий навчальний заклад
«КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЕКОНОМІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені ВАДИМА ГЕТЬМАНА»

# Психологія діяльності та навчальний менеджмент

**НАВЧАЛЬНИЙ ПОСІБНИК**

*За загальною редакцією* ***М. В. Артюшиної***

*Рекомендовано*
*Міністерством освіти і науки України*

1906 КНЕУ
КИЇВ 2008

**ББК 88.4**
**П 86**

*Колектив авторів*

**М. В. Артюшина —** передмова, тема 2 (2.1), тема 4 (4.2, 4.4), тема 5 (5.3);
**Л. М. Журавська —** тема 2 (2.2), тема 3 (3.3), тема 4 (4.3);
**Л. А. Колесніченко —** тема 6; **О. М. Котикова** — тема 3 (3.1), тема 5 (5.2), тема 7; **М. І. Радченко** — тема 2 (2.3), тема 5 (5.1, 5.2, 5.3);
**Г. М. Романова** — тема 1, тема 3 (3.2, 3.5); **В. В. Сгадова —** тема 2 (2.4), тема 3 (3.4), тема 4 (4.1), тема 5 (5.4)

*Рецензенти*

**В. А. Семиченко**, д-р психол. наук, професор
(Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти АПН України)
**Е. В. Лузік**, д-р пед. наук, професор
(Національний авіаційний університет)
**І. І. Юрас**, канд. пед. наук, доц.
(Національна академія СБ України)
**Л. П. Петко**, канд. пед. наук, доц.
(Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана)

*Редакційна колегія юридичного факультету*

*Голова редакційної колегії* В. Ф. Опришко, д-р юрид. наук, проф.
*Відповідальний секретар* О. Ю. Нечипоренко, канд. екон. наук доц.
*Члени редакційної колегії*: Ф. П. Шульженко, канд. філос. наук, доц.; Г. О. Федоренко, канд. юрид. наук, доц.; О. Г. Яновська, канд. юрид. наук, доц.

*Рекомендовано Міністерством освіти і науки України*
*Лист № 1.4/18-Г-1986 від 13.11.07*

П 86 **Психологія** діяльності та навчальний менеджмент: Навч. посіб. / М. В. Артюшина, Л. М. Журавська, Л. А. Колесніченко та ін.; За заг. ред. М. В. Артюшиної. — К.: КНЕУ, 2008. — 336 с.

ISBN 978-966-483-032-1

Навчальний посібник є реалізацією концепції психолого-педагогічної підготовки у ВНЗ непедагогічного профілю, що розробляється на кафедрі педагогіки та психології Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана. Він забезпечує навчальний процес із дисципліни з аналогічною назвою, що є складовою циклу дисциплін поглибленої психолого-педагогічної підготовки у КНЕУ.

У посібнику викладено основні положення щодо управління навчальною діяльністю учнів різних категорій, що ґрунтуються на психологічних закономірностях розвитку особистості.

Може бути корисним різним категоріям студентів та аспірантів, викладачам психолого-педагогічних спеціальностей, керівникам навчальних закладів, усім, хто цікавиться сучасними підходами до освіти.

**ББК 88.4**

*Розповсюджувати та тиражувати*
*без офіційного дозволу КНЕУ заборонено*

© М. В. Артюшина, Л. М. Журавська,
Л. А. Колесніченко та ін., 2008
© КНЕУ, 2008

**ISBN 978-966-483-032-1**

# Передмова

Перед вами навчальний посібник, присвячений вивченню навчальної дисципліни з аналогічною назвою: «Психологія діяльності та навчальний менеджмент». Така дисципліна не є традиційною у педагогіці. За суттю — це один із практичних результатів розроблення концепції психолого-педагогічної підготовки студентів у ВНЗ непедагогічного профілю. Її автор — доктор педагогічних наук, професор Віталій Андрійович Козаков (засновник і перший завідувач кафедри педагогіки та психології Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана) намагався поєднати в цій дисципліні кращі надбання педагогіки, психології та менеджменту таким чином, щоб зробити психолого-педагогічну підготовку студентів-економістів цікавішою, інтенсивнішою та прагматичнішою. Спробуймо стисло обґрунтувати особливості цієї дисципліни, оскільки це важливо для розкриття призначення і змісту цього навчального посібника.

Передовсім ми виходимо з того, що психологія та педагогіка — наукові галузі, що взаємно доповнюють і взаємно збагачують одна одну. Психологія вивчає закономірності психічного розвитку людини, її становлення як особистості, а педагогіка шукає механізми забезпечення такого розвитку в процесі освітньої діяльності. У професійній підготовці актуальним є пізнання розвитку особистості в процесі підготовки до професійної діяльності. Тому перша частина назви дисципліни: психологія діяльності.

Другий компонент назви дисципліни — педагогічний. Хто такий педагог? Чимало хто відповість на це запитання так: «Це вихователь, наставник, учитель».

Однак мало хто скаже, що це керівник, менеджер. Думка, що навчати — це означає управляти навчанням інших — ще не стала визнаною. Вважається, що метою діяльності педагога є виховання дитини, передання їй культурного досвіду людства. Але таке розуміння є дещо застарілим. По-перше, ніхто не заперечить того факту, що освіта сьогодні вже не може реалізовуватися переважно в ранньому віці. Швидкий науково-технічний прогрес змушує людину постійно вдосконалювати свій досвід, отже, продовжувати освіту впродовж усього життя. Відповідно наука педагогіка має поширювати свій предмет на освітню діяльність учнів різного віку. По-друге, нині вже не доцільно зводити весь процес педагогічної діяльності лише до виховання (навіть у широкому розумінні цього слова). У зарубіжній педагогіці взагалі не використовують цього терміна, виховні цілі належать до навчальних. Термін «виховувати», тобто «вирощувати», «культивувати» сприймається як відображення процесу однобічного впливу вихователя на того, хто виховується. Разом із тим сьогодні дедалі частіше говорять, що навчання, виховання — це спільна діяльність педагогів і учнів, у процесі якої відбувається взаємний обмін досвідом. Учень має стати справжнім суб'єктом своєї навчально-виховної діяльності, а завдання педагога — створити для цього належні умови. Власне педагог стає організатором, менеджером цього процесу, допомагає тому, хто навчається, в його навчанні.

Наукове обґрунтування завдань, принципів, технологій такого управління може називатися навчальним менеджментом і стати новою галуззю педагогіки як науки (нині визнаним є лише освітній менеджмент — управління системою освіти, але не на рівні конкретної навчальної діяльності).

Однак навчальний менеджмент можливий не лише в інституційній освіті, тобто освіті, що відбувається у спеціалізованих освітніх інститутах (навчальних закладах). Ми постійно навчаємося і навчаємо один одного: на роботі, вдома, в компанії друзів тощо. Відповідно ми стаємо менеджерами навчання для самих себе чи тих, хто нас оточує.

Отже, мета дисципліни «Психологія діяльності та навчальний менеджмент» — навчитись управляти розвитком людини в процесі її діяльності (навчальної, професійної та будь-якої іншої). Підґрунтям цього є знання психологічних особливостей людей: вікових, індивідуальних, соціальних, що впливають на вибір тих чи тих стратегій навчання.

Саме виходячи з цих концептуальних ідей і розробляється зміст дисципліни. Пропонований посібник — перша спроба уза-

гальнення набутого досвіду. Звісно, не всім авторам удалося повною мірою відійти від традиційного розуміння процесу навчання і виховання. Однак загалом викладені ідеї дають змогу скласти уявлення про процес управління навчальною діяльністю у будь-яких умовах, для різних категорій учнів. Здійснімо короткий огляд його змісту.

У темі 1 доводиться можливість застосування управлінського підходу до процесу освітньої і навчальної діяльності, надається характеристика навчання як спільної діяльності, на прикладі індивідуально-типологічних властивостей особистості показано можливість урахування психологічних особливостей у процесі управління навчанням, обґрунтовано предмет та основні функції навчального менеджменту.

Теми 2—5 присвячені реалізації основних функцій управління навчанням: плануванню, мотивації, організації і контролю. При цьому акцент зроблено на психологічні підвалини реалізації кожної функції.

Тема 6 висвітлює вікові особливості учнів (включно з відносно новою для педагогіки категорією — дорослих) і показує особливості управління навчанням учнів різних освітньо-вікових періодів.

У темі 7 йдеться про єднальні процеси управління навчанням — керівництво і комунікацію, описано основні чинники ефективного управління навчанням, обґрунтовано підходи до розв'язання навчальних ситуацій.

Кожна тема містить виклад основних інформаційних положень у вигляді питань та підпитань, завдання, що дають змогу студентам перевірити засвоєння матеріалу, поглибити своє розуміння окремих теоретичних положень та реалізувати набуті знання на практиці, а також перелік рекомендованої літератури, який можна використати для поглибленого вивчення теми.

Посібник підготовлений досить значним колективом авторів, оскільки узагальнює досвід роботи всього колективу кафедри педагогіки та психології КНЕУ імені Вадима Гетьмана.




# ВСТУП ДО ПСИХОЛОГІЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА НАВЧАЛЬНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ

## 1.1. Аналіз педагогічних систем з позиції теорії управління

### Функціональна подібність між процесами управління і навчання

Дослідники у галузі соціальних систем давно помітили функціональну подібність між процесами управління та навчання. Теорія управління та педагогічна теорія розвивалися на спільних засадах — уявленнях про людину, її потреби, закономірності розвитку тощо. І управління, і навчання є видами людської діяльності, отже мають такі основні функціональні блоки, як мотив, ціль, планування, переробка інформації, концептуальна модель, прийняття рішення, дії, перевірка результатів і корекція дій (Б. Ф. Ломов). Найважливіша функція менеджменту — зробити продуктивними довірені йому людські ресурси. А що є найважливішою функцією навчання? Подібно до менеджменту це розкриття потенціалу тих, хто навчається, але треба додати, яким чином — шляхом формування певного кола знань, умінь та навичок. Як у педагогіці існують різні парадигми навчання, так і в менеджменті є різні погляди на способи досягнення цілей управління.

Так, у практиці управління персоналом відомими є **три основні теорії**: теорія *X*, теорія *Y*, теорія *Z*.

Теорія *X* виходить з того, що, по-перше, всі люди є ледачими, по-друге, людей треба примушувати до праці економічно, адміністративно, психологічно (тобто застосовувати політику «батога і пряника»), по-третє, більша частина працівників не здатна брати на себе відповідальність, є неініціативною і потребує постійного контролю.

Відповідно до теорії *Y* праця для людини є природною і бажаною. Люди прагнуть брати на себе відповідальність і зацікавлені в результатах. Працівники є ініціативними, винахідливими, здатними до творчості. Прагнення людини до праці безпосередньо залежить від винагороди.

Теорія *Z* ґрунтується на особливостях японських менеджерів стосовно питань турботи про персонал, форм прийняття управлінських рішень,

організації зайнятості, просування, відповідальності працівників. Розв'язуючи проблеми піклування про персонал, японські менеджери орієнтуються на організацію піклування про людину загалом (побут, дозвілля, навчання дітей тощо). Японським підприємцям властива групова форма прийняття управлінського рішення, тобто щирий обмін інформацією та ідеями між вищим керівництвом і працівниками. Вище керівництво не приймає рішень щодо стратегічного розвитку підприємства доти, доки і керівники середньої ланки, і працівники фірми не усвідомлять сутності проблеми й не нададуть своїх пропозицій.

Отже, теорія *X* Дугласа МакГрегора є обґрунтуванням традиційних підходів до управління людськими ресурсами і певною мірою перегукується з авторитарною парадигмою в педагогіці, а його ж теорія *Y* та теорія Z (Вільяма Оучі), які можна співвіднести з гуманістичною освітньою парадигмою, зумовлюють інноваційні підходи в менеджменті.

У науці термін «управління» тлумачать з трьох **позицій**:

1. ***Управління як діяльність*** (В. С. Лазарев, Г. Х. Попов, М. М. Поташник, А. Файоль та ін.). Це визначення є важливим з точки зору зорієнтованості у визначенні на отримання предметного результату. Але воно не акцентує увагу на зміні в перебігу цієї діяльності суб'єктного досвіду учасників.

2. ***Управління як вплив*** однієї системи на іншу, однієї людини на другу чи групу (В. Г. Афанасьєв, А. А. Орлов, Н. С. Сунцов, Н. Д. Хмель та ін.). За цього розуміння управління розглядають як цілеспрямований вплив суб'єкта на об'єкт та зміну останнього. Таке трактування слабко враховує суб'єкт-суб'єктну природу управління, оскільки активність визнається лиш за тим, хто управляє, а той, ким управляють, сприймається як пасивний виконавець, який суворо дотримується нав'язаних норм.

3. ***Управління як взаємодія*** суб'єктів (В. Г. Зверева, П. І. Трет'яков, Т. І. Шамова, В. О. Якунін та ін.). Під взаємодією розуміється складний різноманітний процес, в якому зміна сторін є не тільки взаємопов'язаною, а й взаємозумовленою. Взаємодія — це цілісна, внутрішню диференційована система, що самостійно розвивається. Таке розуміння управління зумовлює взаємні зміни тих, хто управляє, і тих, ким управляють.

## Особливості управління педагогічними системами

Управління виступає загальним критерієм виокремлення структурних елементів будь-якої соціальної системи, зокрема й педаго-

гічної. Саме шляхом управління реалізується ціль, котра стоїть перед соціальною системою й визначає характер її функціонування і розвитку (В. Г. Афанасьєв). На думку В. О. Якуніна, проблеми навчання та виховання належать до числа тих, розроблення яких сьогодні наполегливо вимагає системного підходу. За його визначенням, педагогічні системи є реальними (за походженням), соціальними (за субстанціональною ознакою), складними (за рівнем складності), відкритими (за характером взаємодії із зовнішнім середовищем), динамічними (за ознакою мінливості), імовірнісними (за способом детермінації), цілеспрямованими (за наявністю цілей), такими, що здійснюють самоуправління (за ознакою керованості)[1].

**Педагогічна система** — це соціально зумовлена цілісність учасників педагогічного процесу, які взаємодіють на засадах співпраці між собою, навколишнім середовищем і його духовними й матеріальними цінностями, яка є спрямованою на формування та розвиток особистості. Педагогічну систему являє собою і освітній навчальний заклад, і цілісний педагогічний процес, в якому процес навчання є підсистемою і також розглядається як система. Своєю чергою, навчальне заняття теж є складною системою і виступає підсистемою процесу навчання. Сучасні дослідники по-різному представляють структуру педагогічної системи. Розглянемо три підходи.

Є. Л. Белкін подає педагогічну систему так (рис. 1.1).

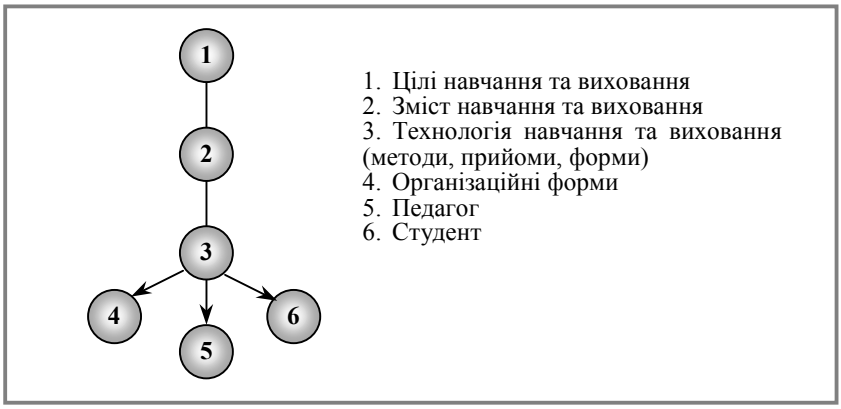



Рис. 1.1. Педагогічна система за Є. Л. Белкіним

[1] *Якунин В. А.* Педагогическая психология: Учебное пособие. — 2-е изд. — СПб.: Изд-во В. А. Михайлова, 2000. — С. 16.

Рис. 1.2 унаочнює структуру педагогічної системи за В. Я. Сквирським.

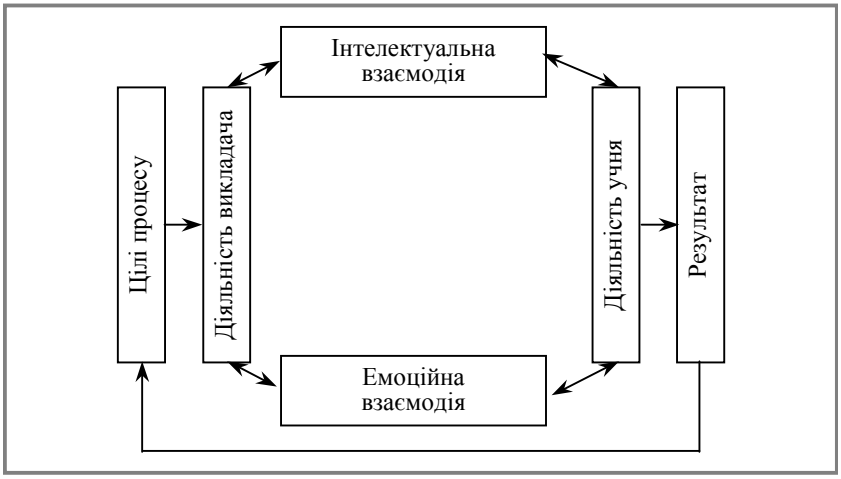



Рис. 1.2. Структура педагогічної системи за В. Я. Сквирським

Система, запропонована Н. В. Кузьміною, характеризується перетином вертикальних і горизонтальних зв'язків між усіма її елементами (рис. 1.3).

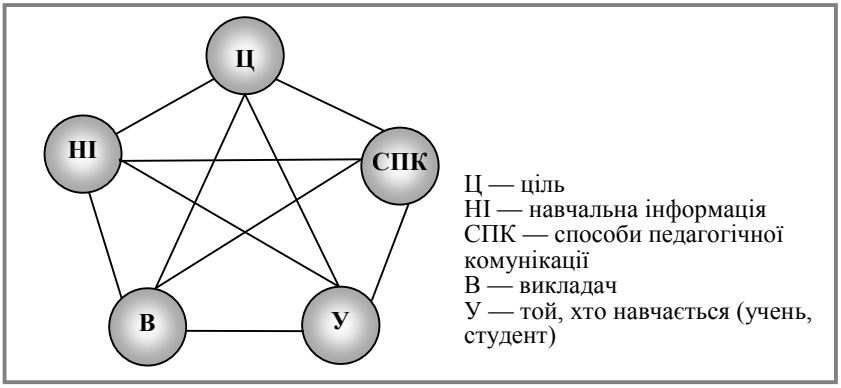



Рис. 1.3. Педагогічна система, запропонована Н. В. Кузьміною

Бачимо, хоч би які відмінності мали розглянуті системи, всі вони містять такі обов'язкові складові, як ціль, суб'єкти педагогічного процесу (педагоги і ті, хто навчаються) та способи чи

умови взаємодії між ними. Для забезпечення найкращого рівня функціонування та розвитку педагогічних систем, упорядкування процесів і станів у них, нейтралізації деструктивних впливів різних стихійних чинників необхідним є управління.

## Спільна діяльність навчання та її структура

Розгляд навчання з позицій теорії управління ґрунтується насамперед на тому, що воно являє собою спільну діяльність. За В. А. Козаковим, спільна діяльність — це організована система активності індивідів, які цілеспрямовано взаємодіють для створення об'єктів матеріальної й духовної культури. *Ознаками спільної діяльності* є:

- наявність єдиної цілі для всіх учасників;
- необхідність загальної мотивації;
- об'єднання індивідів, що сприймається як єдине ціле;
- розподіл єдиного процесу на окремі операції та закріплення цих операцій за окремими учасниками спільної діяльності;
- узгодженість дій учасників у просторі й часі (темп, інтенсивність, ритмічність);
- єдиний простір та оригінальність виконання індивідуальних дій різними людьми;
- наявність управління спільною діяльністю як спосіб узгодження дій учасників.

Отже, спільна діяльність є невід'ємним атрибутом суспільства й основою для виховання і навчання. Водночас у процесі індивідуального розвитку людини має відбуватися становлення її як суб'єкта спільної діяльності. Процес навчання являє собою спільну діяльність багатьох його учасників. Координація й об'єднання їхніх зусиль вимагають постійної взаємодії між ними. Узгодження спільних дій, організація взаємодії досягаються завдяки спілкуванню, через встановлення вертикальних і горизонтальних каналів формальних та неформальних комунікацій між учасниками педагогічного процесу. **Управління навчанням** являє собою координацію роботи учасників спільної навчальної діяльності для реалізації поставлених цілей.

Для ефективного управління будь-якою діяльністю слід зважати на її особливості. Схарактеризуємо навчальну діяльність як різновид спільної діяльності. **Навчальна діяльність** — це специфічний вид людської діяльності, спрямований безпосередньо на зміну її суб'єкта (збагачення досвіду того, хто навчається)

(В. А. Козаков, М. В. Артюшина). Як і будь-яка діяльність, навчальна діяльність характеризується суб'єктністю, активністю, предметністю, цілеспрямованістю, наявністю структури та змісту. Але існують певні особливості, що дають змогу розглядати навчальну діяльність як специфічний вид діяльності. *Особливими ознаками навчальної діяльності* є:

1) полісуб'єктність (наявність, як мінімум, двох рівноправних суб'єктів — того, хто навчає, і того, хто навчається);

2) навчальна діяльність зумовлює зміни самого суб'єкта;

3) впливаючи на розвиток, навчальна діяльність залежить від розвитку та спирається на досягнутий рівень розвитку особистості;

4) навчальна діяльність є спеціально спрямованою на опанування навчального матеріалу і розв'язання навчальних задач;

5) у навчальній діяльності засвоюються загальні способи дій та наукові поняття;

6) загальні способи дій передують розв'язанню завдань;

7) зміни психічних властивостей і поведінки тих, хто навчається, залежать від результатів їхніх власних дій.

Отже, *специфіка навчальної діяльності* визначається тим, що її метою і результатом є зміни самого суб'єкта, які полягають в опануванні ним певних способів дій, а не в зміні предметів, із якими діє суб'єкт навчальної діяльності (Д. Б. Ельконін, Ю. І. Машбиць).

*Концептуальною основою* розгляду навчальної діяльності з позиції теорії управління в межах системного підходу є такі *положення*:

1. Якщо виховання та навчання розглядати як організовану форму соціальних впливів, тоді вони можуть бути описані з позиції теорії управління. Визнання управління як механізму навчання дає можливість розглядати його як процес управління психічним розвитком людини.

2. У процесуальному плані навчання може бути представлене як єдність основних функцій із вирішальною роллю цілепокладання, що послідовно та циклічно змінюють одна одну і тим самим утворюють педагогічну технологію.

3. Управління в навчанні має циклічний характер із послідовним переведенням учнів з одного психологічного стану до іншого, визначаючи цим постійний і поступовий процес їхнього психічного розвитку.

4. Діяльність того, хто навчає, і того, хто навчається, може бути описана однією функціональною схемою, оскільки у навчанні кожен із них є суб'єктом управління щодо інших або до самого себе.

5. Позиція студента (учня) як суб'єкта діяльності, а саме суб'єкта управління та самоуправління, є вирішальним чинником розвитку й саморозвитку його особистості.

6. Критеріями ефективності навчання та виховання можуть бути визначені зміст і рівень сформованості у студентів-випускників основних функцій управління, що виступають як соціально та професійно значущі якості особистості. При цьому соціальне та професійне становлення особистості студента розглядається як форма його психічного розвитку[1].

Виходячи з цих положень, у результаті організації навчальної діяльності має бути створена система як організоване складне ціле, в якому «взаємодія частин є важливішою, ніж самі частини»[2]. Елементами цієї системи є суб'єкт, ціль, мотив, засоби, процес, предмет (об'єкт), умови, продукт, результат, які утворюють організаційно-психологічну структуру діяльності, що складається з двох груп елементів:

- організаційна: суб'єкт — процес — предмет — умови — продукт;
- соціально-психологічна: ціль — мотив — спосіб — результат[3].

Розглянемо структуру діяльності на прикладі лекції (табл. 1.1).

Сучасні дослідження свідчать, що значна кількість студентів вищих навчальних закладів не виступає активним суб'єктом навчальної діяльності та управління нею. Отже, існує потреба у зовнішньому педагогічному управлінні. Предметом педагогічної діяльності і є управління навчальною діяльністю тих, хто навчається. Від педагогів — вчителів і викладачів значною мірою залежить, чи буде зовнішнє управління навчальною діяльністю трансформуватися суб'єктами цієї діяльності у самоуправління. Повертаючись до розглянутого вище прикладу лекції, зазначимо, що за умов догматичного, репродуктивного її проведення, за відсутності пошуку спільних цілей та способів їх досягнення навряд чи психічним результатом студентів стане прагнення самостійного творчого пошуку, активність, навчальна мотивація. А у разі проблемного викладення матеріалу, залучення студентів до підготовки та проведення лекції, спирання на їхні особистісні та професійні інтереси, поштовху до подальшого самостійного вивчення і, звісно, якщо такий підхід є систематичним, навіть окрема лекція може стати внеском у розвиток і формування особистості студентів.

---

[1] *Якунин В. А.* Педагогическая психология: Учебное пособие. — 2-е изд. — СПб.: Изд-во В. А. Михайлова, 2000. — С. 10—11.

[2] *Козаков В. А.* Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение: Учебное пособие. — К.: Вища школа, 1990. — С. 131.

[3] Там само. — С. 21—26.

*Таблиця 1.1*

**АНАЛІЗ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТРУКТУРИ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ТА ВИКЛАДАЧІВ**

| Елемент структури | Діяльність студента | Діяльність викладача |
|---|---|---|
| *Суб'єкт діяльності* — індивід, який цілеспрямовано діє на задоволення своїх потреб | Студент | Викладач |
| *Ціль* — уявний образ майбутнього результату діяльності | Законспектувати основні положення лекції, скласти цілісне уявлення про проблему | Викласти основні питання цілісно, структуровано, на проблемному рівні, зацікавити студентів |
| *Мотив* — внутрішня спонукальна причина дій і вчинків людини | Інтерес (спілкування) запобігання покарання | Інтерес (спілкування) запобігання покарання |
| *Процес* визначається як сукупність дій, спрямованих на досягнення мети чи зміну стану предмета діяльності | Записування, відповіді на запитання, креслення, аналіз, синтез, порівняння, узагальнення | Активізація аудиторії, викладення матеріалу, наведення прикладів, аналіз, синтез, порівняння, узагальнення |
| *Предмет* — те, на що спрямовуються дії, що перетворюється в процесі діяльності | Досвід | Досвід |
| *Результат*<br>*Продукт* — це те, що отримано після реалізації дій над предметом діяльності відповідно до мети<br>*Психічний результат* — новоутворення в структурі психічних властивостей особистості | Конспект<br><br>Нові знання, зацікавлення | Зміни в тексті лекції<br><br>Задоволення, зміни у досвіді |
| *Умови* — це середовище та засоби, в яких та за допомогою яких реалізується діяльність<br>— *Зовнішні*<br>— *Внутрішні* | Місце, приміщення, світло<br>Стан здоров'я, психологічні особливості, досвід, здібності | Місце, приміщення, світло<br>Стан здоров'я, психологічні особливості, досвід, здібності |

## 1.2. Індивідуально-типологічні особливості суб'єктів навчальної діяльності та врахування їх в управлінні навчанням

### Індивідуально-типологічні особливості особистості за К. Г. Юнгом

А. Маслоу зауважував, що людина і діяльність мають взаємодіяти як ключ і замок. Стосовно професійної діяльності американські психологи О. Крегер і Дж. М. Тьюсон рекомендують розглядати її через «відповідність до типу». Це вияскравлюється через індивідуально-типологічні особливості особистості. Відповідно до відомої в усьому світі ***типології***, ***запровадженої*** *К. Юнгом*, виокремлюють чотири пари протилежних індивідуально-типологічних особливостей (ІТО): *екстравертний* (*E*)/*інтровертний* (*I*), *сенсорний* (*S*)/*інтуїтивний* (*N*), *розумовий* (*T*)/*чуттєвий* (*F*), *раціональний* (*J*)/*ірраціональний* (*P*). Комбінація їх утворює 16 типів особистості[1]. Перша типологічна пара визначається за джерелом енергії: екстраверти черпають енергію у зовнішньому світі, а інтроверти — в собі; друга — на основі специфіки збирання інформації про світ: сенсорні збирають інформацію дослівно й послідовно, а інтуїтивні — довільним шляхом; третя — за основним критерієм прийняття рішень: розумові висувають рішення об'єктивно і неупереджено, а чуттєві — суб'єктивно, спираючись на міжособистісні стосунки; остання пара представляє спосіб життя: раціональні віддають перевагу спланованості, рішучості й методичності, а ірраціональні — експромту, поступливості й безпосередності.

Розглянемо, як типологічні особливості можуть бути пов'язані з професійною діяльністю. За статистикою серед бухгалтерів переважають люди інтровертовані, сенсорні, розумові, раціональні (ISTJ). І справді, коли справа пов'язана з грошима, кращі якості важко собі уявити, оскільки представники цього типу є відповідальними, бережливими, точними. Хоча внаслідок переважання людей раціональних (J) існує небезпека створення в цьому підрозділі організації дуже консервативного середовища, з яким важко взаємодіяти представникам дослідницького, маркетингового відділів, коли вони пропонують невиправдані з точки зору бухгалтерії витрати.

[1] Індивідуально-типологічні риси особистості й ефективність діяльності: Методичні рекомендації до практичних занять з курсу «Психологія діяльності і навчальний менеджмент» для студентів всіх спеціальностей денної форми навчання / Уклад.: М. В. Артюшина, Г. М. Романова. — К.: КНЕУ, 2001. — 68 с.

Своєю чергою, відділ досліджень представлений, як правило, людьми інтровертованими, інтуїтивними, розумовими, раціональними (INTJ). Їхня сила у винахідливості, здатності бачити неявне і не задовольнятися наявним станом речей. Вони добре працюють самостійно і люблять досліджувати невивчені царини, але при роботі в команді у них можуть виникати певні проблеми. З їх точки зору, наука не має себе обтяжувати питаннями прибутків і витрат, і до досліджень звичайні вимоги бухгалтерської звітності не можна застосовувати.

Серед представників відділу маркетингу зазвичай переважають екстраверти, сенсорні, розумові, раціональні (ESTJ). Люди з такими типологічними ознаками добре працюють у команді, вирішуючи питання конкурентоспроможності організації. Але в структурі, де домінують ці особливості, часто формується агресивний стиль маркетингу — «захопити клієнта за будь-яку ціну». Для певної категорії клієнтів це є необхідним, вони ніби чекають, щоб їх змусили щось придбати. Але для решти населення такий стиль є неприпустимим. Сьогодні в маркетингу необхідна здатність почути, що необхідно покупцям, і розроблення відповідної стратегії. Типологічно це зумовлює більшу кількість інтровертів (вміння слухати), чуттєвих (розуміння потреб покупців), ірраціональних (можливість здійснювати зміни в перебігу справи).

Психологи радять керівникам долати стереотипну кадрову модель (коли у певних підрозділах працюють люди з подібними типологічними особливостями), тобто створювати типологічний баланс в організації, а суб'єктам діяльності рекомендують аналізувати, які аспекти діяльності відповідають їхнім типологічними особливостям, а які можуть виступати чинниками стресу.

## Аналіз навчальної діяльності на основі індивідуально-типологічних особливостей

Навчальну діяльність також можна проаналізувати з точки зору типології, і тоді ми переконаємося, що вона є універсальною для реалізації особистості, оскільки поєднує ознаки всіх типологічних особливостей.

Отже, навчання має такі ***складові***: *екстравертну* (наприклад, робота в малих групах, активні методи навчання) та *інтровертну* (індивідуальна робота, домашні завдання, реферати, курсові, дослідницька діяльність); *сенсорну* (послідовне збирання інформації, розв'язання практичних задач, наведення реальних прикладів,

фактів) та *інтуїтивну* (визначення закономірностей, концептуальні, творчі завдання); *розумову* (об'єктивний контроль, логічність, структурованість) та *чуттєву* (співпраця, емоційний контакт, мотивація); *раціональну* (чітка система вимог, визначені терміни виконання завдань, орієнтація на результат діяльності) та *ірраціональну* (завдання з невизначеними умовами, увага до процесу діяльності, гнучкість щодо адаптації до мінливих умов).

Унаочнити співвідношення між типологічними компонентами у навчанні можна у вигляді кола (назвемо його «типологічне коло навчання»), що складається з восьми відповідних рівноправних сегментів (рис. 1.4).

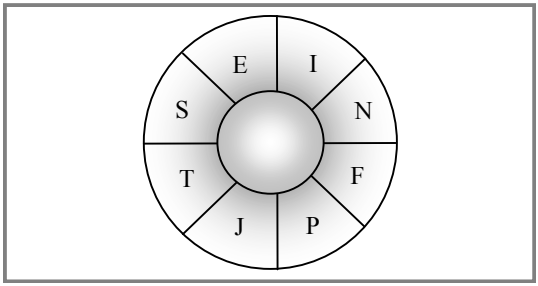



Рис. 1.4. Типологічне коло навчання

Отже, у навчальній діяльності поєднуються всі типологічні ознаки, тому завданням викладача є забезпечення балансу між типологічними компонентами у навчанні. Для цього можна порекомендувати аналіз дидактичних умов різних видів та форм навчальної діяльності з точки зору типологічних компонентів.

Наприклад, пропонуючи учням, студентам певну роботу чи завдання, доречно враховувати таке:

- Наскільки робота ***екстравертна*** — пов'язана зі спілкуванням, взаємодією, чи ***інтровертна*** — вимагає самозаглиблення, власної відповідальності за результати?
- Наскільки робота належить до ***сенсорного типу*** — потребує практичних навичок, має справу з конкретними, негайними результатами; та наскільки вона відповідає ***інтуїтивному типу***, тобто вимагає цілісного погляду на ситуацію, завдання, проект, і систематизації даних, встановлення зв'язків між ними?
- Наскільки робота пов'язана з ***розумовим типом*** — включає об'єктивне прийняття рішень, аналітичний підхід, або належить до ***чуттєвого типу*** — включає міжособистісну динаміку та прийняття рішень, що сприяють особистісній та груповій гармонії?

• Наскільки робота відповідає ***раціональному типу***, тобто вимагає організованості, пунктуальності, дотримання термінів, а наскільки — ***ірраціональному типу***, що передбачає незаплановані обставини, гнучку реакцію на зміни умов?

Відповіді на ці запитання, котрі можна вважати певним алгоритмом типологічного аналізу навчальної діяльності, допоможуть схарактеризувати навчальну діяльність тих, хто навчається, з точки зору типологічних компонентів, і дотриматися правила «золотого перетину» у навчанні, тобто гармонійного поєднання різноманітних форм, методів, завдань та співвідношення їх з типологічними особливостями.

## Вплив індивідуально-типологічних особливостей на стиль навчальної й педагогічної діяльності

Педагогічну професію часто обирають люди з такими типологічними ознаками, як інтуїтивний, чуттєвий. «Педагог» — одна з назв типу ENFJ, але треба зауважити, що серед педагогів багато представників з іншими типологічними ознаками. Індивідуально-типологічні особливості викладача впливають на стиль його діяльності, на домінування одних функцій управління над іншими.

Стиль діяльності формується під впливом як внутрішніх, психологічних чинників, так і зовнішніх — умов та особливостей діяльності. Під **стилем діяльності** розуміють характеристику системи операцій, до яких люди мають нахил унаслідок своїх індивідуальних властивостей. З огляду на учасників педагогічного процесу визначають стилі навчальної діяльності та стилі педагогічної діяльності. Існують різноманітні підходи як до визначення навчальних стилів, так і до стилів педагогічної діяльності.

Так, за провідною системою сприйняття визначають такі навчальні стилі, як візуальний (зоровий), аудіальний (слуховий), кінестетичний (руховий). Стосовно розумових дій дослідники запозичили з диференціальної психології поняття когнітивного (пізнавального) стилю. За визначенням Г. Клауса, когнітивні стилі — це гіпотетичні конструкти для позначення способів сприйняття, мислення та дії, що їх переважно використовує людина[1]. Психологи визначають різні когнітивні стилі та їхні параметри

[1] *Клаус Г.* Введение в дифференциальную психологию учения: Пер. с нем. / Под ред. И. В. Равич-Щербо. — М.: Педагогика, 1987. — С. 92.

залежно від того, які особливості беруть за основу типології. За ознакою навчаємості як готовності до засвоєння знань індивідуальні стилі схематично представляють двома полюсами: «позитивний» — «негативний» (табл. 1.2).

*Таблиця 1.2*

**ІНДИВІДУАЛЬНІ ВІДМІННОСТІ СУБ'ЄКТІВ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ (ЗА Г. КЛАУСОМ)**

| Параметр порівняння | Позитивний тип | Негативний тип |
|---|---|---|
| Швидкість | Швидко | Повільно |
| | Легко, без зусиль | Із зусиллями, напружено, важко |
| | Міцно, усталено в часі | Поверхово, короткочасно, швидко забувається |
| | Легко перенавчається | Важко перенавчається |
| | Має гнучкість | Характеризується ригідністю, сталістю |
| Ретельність | Сумлінно | Недбало |
| | Охайно | Неохайно |
| | Ґрунтовно | Поверхово |
| Мотивація | Охоче | Неохоче |
| | Добровільно | За обов'язком |
| | За власним бажанням | Під тиском |
| | Активно, включено, захоплено | Пасивно, в'яло, байдуже |
| | Старанно, завзято, докладаючи усіх зусиль | З лінощами, аби як |
| Регуляція дії | Самостійно | Несамостійно |
| | Автономно, незалежно | Наслідуючи |
| | Планомірно, цілеспрямовано | Безцільно, безсистемно, без плану |
| | Наполегливо, постійно | Періодично, нестабільно |
| Когнітивна організація | Усвідомлено, із розумінням | Механічно, не розуміючи, методом спроб і помилок |
| | Спрямовано, передбачаючи наслідки | Випадково, непередбачувано |
| | Раціонально, економно | Нераціонально, неефективно |

| | | |
|---|---|---|
| Загальна оцінка | Добре | Погано |

Педагогічна діяльність конкретного вчителя чи викладача також характеризується певним стилем. Стилі педагогічного керівництва розглядатимуться у темі 7 даного посібника.

Схарактеризуємо ***індивідуальні стилі педагогічної діяльності***, пов'язані з орієнтацією на процес та результат.

1. ***Емоційно-імпровізаційний.*** Педагог орієнтується переважно на процес навчання, безпосереднє спілкування з учнями, тому кінцеві результати у нього відходять на другий план. Він обирає для лекцій найцікавіший матеріал, залишаючи «чорнову» роботу для самостійного опрацювання студентів. Орієнтується на сильних студентів, перед якими ставить незвичайні проблеми. Діяльність високооперативна: різноманітні види роботи, обговорення, швидкий темп. Але низька методичність: часто нехтує закріпленням і повторенням навчального матеріалу, контролем знань. Інтуїтивність, чутливість, особистісна тривожність, гнучкість, імпульсивність, можливе самомилування. У ставленні до студентів, як правило, чутливий і проникливий.

2. ***Емоційно-методичний***. Педагог зорієнтований як на процес, так і на результат навчання. Тому він адекватно планує навчальний процес, поетапно відпрацьовує навчальний матеріал, закріплює, повторює, контролює якість знань учнів. Діяльність високооперативна, інтуїтивність переважає над рефлексивністю. Чутливий до змін ситуації на занятті, особистісно тривожний, але разом із тим чутливий і проникливий у ставленні до студентів.

3. ***Розмірковувально-імпровізаційний.*** Орієнтація на процес та результат навчання, адекватне планування, оперативність, поєднання інтуїтивності й рефлексивності. Консервативний при відборі методів навчання, віддає перевагу помірному темпу проведення занять, не любить колективних обговорень. Заохочує самостійність. Менш чутливий до змін ситуації на занятті.

4. ***Розмірковувально-методичний***. Орієнтується переважно на результати навчання, виходячи з яких і планує навчальний процес. Висока методичність поєднується з обмеженим, стандартним набором методів навчання, домінуванням репродуктивної діяльності. Не любить колективних обговорень, вважає їх марнуванням часу. Вирізняється рефлексивністю, слабкою чутливістю до змін в аудиторії, обережністю у власних діях.

Аналізуючи назви цих стилів та їхні характеристики, можна встановити певні паралелі з розглянутою вище типологією, за-

пропонованою К. Юнгом, а саме з такими типологічними парами, як «розумовий — чуттєвий» (можна зіставити з ознаками «емоційний — розважливий»), та «раціональний — ірраціональний» (можна зіставити з ознаками «методичний — імпровізаційний»).

Чи можна якось співвіднести стилі педагогічної діяльності як управлінської за своєю сутністю зі стилями навчальної діяльності, щоб визначити можливі шляхи формування здатності тих, хто навчається, до самоуправління та управління? Так, якщо взяти за основу такі індивідуальні особливості, які визначають специфіку і викладання, і учіння. Доречно прислухатися до такої думки: «Головні діючі особи будь-якої школи, зокрема й вищої, — ті, хто навчаються, та викладачі. І у тих, і у тих ефективність навчального процесу визначають такі властивості: індивідуальні психологічні особливості (темперамент, характер тощо), спрямованість здібностей, рівень та якість наявних знань. Гармонійність цієї тріади властивостей відкриває можливості для розвитку й реалізації творчості. Сполучення їх визначає характер сприйняття, оброблення й реалізації інформації у творчому процесі. Для розгляду психологічних характеристик, пов'язаних зі сприйняттям інформації, найприйнятнішою є типологія К. Юнга. Важливо зрозуміти, що має бути *не роз'єднання*, *а розпізнання* людей, *не конфронтація* між ними, а *співпраця за принципом доповнення*»[1]. Наведемо деякі властивості навчальної діяльності студентів та педагогічної діяльності викладачів із різними індивідуально-типологічними особливостями (табл. 1.3).

З метою ефективного управління навчальною діяльністю з урахуванням індивідуально-типологічних особливостей тих, хто навчається, викладачам доречно дотримуватися таких рекомендацій:

1. Долати обмеження власного типу, що має вияв як застосування одноманітних, звичних методів і форм роботи.

2. Не допускати дискримінації учнів (студентів), які потрапляють до групи ризику внаслідок незначного виявлення своїх типів порівняно з іншими.

3. Прогнозувати розвиток взаємодії, співпраці з учнями (студентами) на підставі аналізу типологічного розподілу в навчальних групах.

4. Застосовувати при оцінюванні комплекс пов'язаних з індивідуально-типологічними особливостями показників результативності та відповідних критеріїв оцінювання.

---

[1] Практическая психология для преподавателей / Под ред. М. К. Тутушкиной. — М.: Информационно-издательский дом «Филинъ», 1997. — С. 226—227.

5. Використовувати рейтингову систему оцінювання.

6. Залучати учнів (студентів) до управління навчанням.

7. Здійснювати спільні проекти, де індивідуальні результати є основою спільного результату.

8. Створювати баланс між типологічними компонентами у навчанні, тобто гармонійно поєднувати різні форми навчальної діяльності, різноманітні за змістом і призначенням навчальні завдання.

*Таблиця 1.3*

**ВИЯВЛЕННЯ ТИПОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ У НАВЧАЛЬНІЙ ТА ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

| Типологічні особливості | Навчальна діяльність | Педагогічна діяльність |
|---|---|---|
| Екстравертний | Віддають перевагу усним відповідям. Вдаються до конкретизації й деталізації. Мають проблеми з дотриманням терміну виконання, що можуть компенсувати відмінним рівнем оформлення. Схильні нехтувати деякими завданнями, що втілюється у неповному обсязі продуктів їхньої самостійної навчальної діяльності. Інформацію намагаються впорядковувати за методичними вказівками. Мають переваги щодо результативності в аудиторній роботі, їх приваблюють такі види завдань, як «діагностика», «звіт» | Активні, дієві, легко розуміють учнів, студентів. Оцінюють себе через інших, отже, потребують постійного зворотного зв'язку від аудиторії. Пристосовують аудиторію під себе, змінюють, виховують, встановлюють свої правила. Обробляють великі обсяги інформації, мислять масштабно. Мають широкі пізнавальні інтереси в різних царинах людського досвіду, вміло використовують це у викладанні. Не бояться протиставляти себе групі |
| Інтровертний | Краще виконують письмові завдання, ніж усні. Схильні до абстракції та цілісності. Намагаються виконувати роботи в повному обсязі й дотримуватися термінів виконання завдань. Менше звертають уваги на рівень оформлення робіт, віддаючи перевагу змісту. Мають тенденцію до довільності впорядкування інформації. Краще за екстравертів складають письмові іспити й демонструють вищу успішність у самостійній роботі, прагнуть планування діяльності | Самодостатні, їм непросто впливати на тих, хто навчається, схильні пристосовуватися до аудиторії. Прагнуть постійного професійного самовдосконалення. Мислять глибоко, інформацію пропрацьовують ґрунтовно, але повільно порівняно з екстравертами. Під час прийняття рішень уникають крайнощів. Їхній спокій, урівноваженість позитивно діють на аудиторію |

| | | |
|---|---|---|
| Сенсорний | Загальна орієнтація на конкретну інформацію, факти, деталі. Віддають перевагу своєчасному виконанню завдань. Тяжіють до наукового стилю. Інформацію впорядковують за методичними вказівками. Мають тенденцію до виконання самостійних робіт у повному обсязі та до відмінного рівня оформлення. Зорієнтовані на підсумковий контроль, де мають вищу успішність, ніж інтуїтивні. Серед завдань вони виділяють звіти, де необхідно чітко представити результати | Спираються на практичну користь знань і підкреслюють її при викладанні. Довіряють лише добре перевіреній досвідом інформації. Орієнтуються на найближчу перспективу, добрі тактики. Ставлять конкретні навчальні цілі, досягнення яких легко можна перевірити. Вдосконалюють наявні методики й навчальні технології. Терплячі, реалістично ставляться до проблем і розв'язують їх з огляду на потреби сьогодення |

*Продовження табл. 1.3*

| Типологічні особливості | Навчальна діяльність | Педагогічна діяльність |
|---|---|---|
| Інтуїтивний | Концептуальні, прагнуть цілісності. Термін виконання є для них чинником ризику у навчанні, отже, вони схильні до невчасного виконання завдань. Дотримуються публіцистичного стилю. Інформацію впорядковують довільно. Можуть віддавати перевагу виконанню привабливих для себе завдань, не встигаючи виконати інші, що має вияв у неповному обсязі виконання самостійних робіт. На рівень оформлення звертають менше уваги, ніж протилежні до них представники сенсорного типу. Мають значно вищу успішність за результатами поточного контролю, ніж підсумкового, не уникають трудомістких завдань. Відповідно, коло привабливих для них завдань є ширшим («планування», «вправа», «спостереження», «узагальнення») | До навчання привносять духовність, піднесення. При оцінюванні зміст цінують вище форми. Розвивають творчі здібності, розкривають кращі риси особистості учнів (студентів). У постановці навчальних цілей враховують далеке майбутнє, орієнтуючись на формування особистісних і професійних якостей тих, хто навчається. Пропонують і підтримують інновації. Добре прогнозують та планують діяльність. Ентузіасти, надихають на пошуки нових, нестандартних рішень |
| Розумовий | Схильність дотримуватися вимог утілюється у повному обсязі продуктів самостійної навчальної діяльності та в тенденції до впорядкування інформації за методичними вказівками, а прагнення до об'єктивності, неупередженості — в деталізації відповідей і в науковому стилі письмової мови. Не ухиляються від трудомістких завдань, мають вищу успішність в аудиторній роботі та на письмових іспитах, ніж студенти чуттєвого типу | Вправні організатори, послідовні у дотриманні вимог. Уміють закликати до порядку, викликати почуття відповідальності, протистояти скептично налаштованій аудиторії. Чітко встановлюють критерії оцінювання і прагнуть об'єктивно дотримуватися їх. Під час пояснення здійснюють всебічний аналіз інформації, акцентують увагу на загальних закономірностях, принципах. Не люблять бездіяльності |

| | | |
|---|---|---|
| Чуттєвий | Характерні ознаки вияву їх пов'язані із суб'єктивним світосприйняттям. Неповний обсяг свідчить про вибірковість у ставленні до завдань, цілісна організація змісту та тенденція довільно впорядковувати інформацію — про власну логіку викладення, публіцистичний стиль — про прагнення висловити свою думку. Демонструють кращі результати у самостійній роботі, ніж в аудиторній. Для них важливим є особистісний сенс виконання завдань | Легко прихиляють до себе, емпатійні, передбачають почуття тих, хто навчається. Вміють яскраво переконувати, активізовувати й мотивувати аудиторію. Їм подобається самопрезентація, реклама своїх переваг. Конфліктні ситуації та напружені стосунки з кимось можуть паралізувати їхню активність, позбути можливості нормально працювати. Стежать за психологічною атмосферою в навчальних групах, гармонізують спілкування |

*Закінчення табл. 1.3*

| Типологічні особливості | Навчальна діяльність | Педагогічна діяльність |
|---|---|---|
| Раціональний | Значно виражений зв'язок із науковим стилем. Перевага надається постійним, сталим, незмінним засобам самовираження. При оформленні робіт дотримуються достатнього рівня, що можна пояснити тенденцією до вчасного й навіть передчасного виконання самостійних робіт. Отже, вони віддають перевагу швидкості, за рахунок чого можуть страждати якість та оформлення. Але роботи, як правило, виконуються в повному обсязі. Схильні до конкретизації й деталізації інформації. Віддають перевагу таким завданням, як «планування», «вправа», орієнтуються на результати навчальної діяльності, отже, мають кращу підсумкову успішність, ніж ірраціональні | Швидко реагують на вчинки й ситуації. Рішучі, переконливі. Мають певні сформовані установки щодо учнів (студентів). Дотримуються систематичності. Встановлюють дисципліну і порядок. Зв'язано викладають думки, чітко будують фрази, послідовні у висловах. Спрямовані на виконання функцій контролю в процесі навчання. Емоційно стабільні, мають гарну саморегуляцію |
| Ірраціональний | Більше спрямовані на процес навчання, тому вище за раціональних оцінюють аудиторну роботу. Їх приваблюють творчі завдання, завдання з невизначеними умовами. Засобом самовираження їх є публіцистичний стиль, але взагалі їм важко дотримуватися певного стилю, отже, характерними ознаками для них є гнучкість і невизначеність. Можуть виконувати роботи невчасно чи здавати їх не в повному обсязі, але здатні компенсувати ці недоліки відмінним рівнем оформлення та глибиною змісту. Схильні до абстракції та цілісності | Легко встановлюють контакти з аудиторією. Схильні до коливань настрою та самопочуття, періоди творчого піднесення чергуються у них із періодами спаду, коли ефективність діяльності знижується. Гнучкі, захоплюються інноваціями, реформами. Більшою мірою зорієнтовані на процес навчання, ніж на його результати |

## 1.3. Навчальний менеджмент

### Поняття навчального менеджменту

Нині можна констатувати, що поняття менеджменту не просто увійшло, а міцно закріпилося в педагогічному словнику. У найширшому тлумаченні під менеджментом розуміють загальне мистецтво управління процесами, що тривають у різних системах. Так, у системі освіти здійснюється **освітній менеджмент** — процес реалізації основних функцій та єднальних процесів управління освітою в конкретному закладі відповідно до цілей суспільства щодо свого майбутнього. Організаційними структурами освітнього менеджменту виступають Міністерство освіти і науки, обласні та районні відділи освіти, а менеджерами освіти, відповідно, є міністр освіти і науки, інспектори міністерства, начальники й інспектори обласних та районних відділів освіти.

Але дедалі частіше і в нашій країні, і за кордоном застосовують поняття навчального менеджменту щодо діяльності вчителя, викладача, а менеджером навчання називають самого педагога. Отже, якщо освітній менеджмент утілює вертикальний рівень управління в освіті (наприклад, ректорат — деканат — кафедра — викладач), то навчальний менеджмент є виявом горизонтального (учитель — учень, викладач — студент) рівня. Цей рівень представлений такою педагогічною системою — складовою цілісної освітньої системи, як процес навчання.

Взаємозв'язок діяльності педагога і тих, хто навчається, втілюється у реальному процесі навчання, який має двобічний характер. **Процес навчання** — спеціально організована відповідно до цілей взаємодія педагогів і тих, хто навчається, спрямована на розв'язання освітніх, виховних і розвивальних завдань. Процес навчання як зміна станів взаємодії педагога та учнів (студентів) складається з певних етапів, кожен із яких характеризується умовами взаємодії, ціллю, змістом взаємодії, діями педагога в структурі діяльності викладання, діями учня (студента) в структурі навчальної діяльності. Можна визначити такі ***компоненти процесу навчання***:

- стимулювально-мотиваційний — педагог стимулює пізнавальний інтерес тих, хто навчається, що викликає в них потреби і мотиви до навчальної діяльності;
- цільовий — усвідомлення педагогом і прийняття тими, хто навчається, цілей та завдань навчальної діяльності;

• змістовий — зміст найчастіше визначає та регулює вчитель (викладач) з урахуванням цілей навчання, інтересів і схильностей учнів (студентів);

• операційно-діяльнісний — найповніше відображає процесуальний бік процесу навчання (методи, прийоми, засоби);

• контрольно-регуляційний — передбачає поєднання самоконтролю тих, хто навчається, і контролю педагогів;

• рефлексивний — самоаналіз, самооцінка з урахуванням оцінки інших і визначення подальшого рівня своєї навчальної діяльності учнями (студентами) та педагогічної діяльності вчителями (викладачами).

Педагог має враховувати, що в процесі навчання як у процесі взаємодії існує не тільки навчально-педагогічна взаємодія педагогів і тих, хто навчається, а й взаємодія учнів (студентів) між собою.

Отже, **навчальний менеджмент** — це процес реалізації основних функцій управління з відповідними комунікаціями, що забезпечує ефективне, результативне та якісно-предметне навчання в певній освітньо-віковій групі конкретного закладу освіти.

**Менеджер навчання** — це особа, яка реалізує основні функції управління навчанням:

• якісно забезпечує комунікації;

• приймає результативні й ефективні рішення;

• виконує роль керівника, яка відповідає конкретній посаді у конкретній освітній установі та якою визначається його службова поведінка (вихователь, учитель, викладач, доцент, професор).

Існують певні спільні й відмінні ознаки між менеджментом та навчальним менеджментом. Спільними ознаками є наявність організації, урахування в процесі управління зовнішніх та внутрішніх умов діяльності, реалізація основних функцій управління, наявність конкретних осіб, які здійснюють керівництво (у навчальному менеджменті це вчителі, викладачі, тренери, майстри виробничого навчання). Навчальний менеджмент відрізняється тим, що група і керівник не є постійними, а також поєднанням функцій керівників і фахівців однією особою.

## Функції управління навчанням

Які функції управління реалізує педагог як менеджер навчання? Традиційно до основних функцій управління відносять планування, мотивацію, організацію і контроль (М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоурі). У сучасних дослідженнях у сфері управління педагогічними системами кількість функцій управління є варіативною: деякі дослідники

окремо вирізняють такі функції, як цілепокладання, діагностичну, прийняття рішень, інформаційну, комунікативну, аналітичну. Ми розглянемо ***функції управління*** за класичною схемою, оскільки вони є фундаментом процесу управління навчанням і певною мірою виступають його інтеграційними складовими.

**Планування** — функція управління навчанням, що полягає в орієнтовному описі майбутнього процесу досягнення навчальних цілей. Отже, планування розпочинається з формулювання навчальних цілей. Правильно поставлена ціль навчання є описом дій учнів, які вони зможуть виконати після вивчення певного навчального матеріалу. Планування передбачає прогнозування перебігу і результатів діяльності. Сутність прогнозування полягає у тому, щоб заздалегідь оцінити можливу результативність діяльності за наявних, конкретних умов. Механізм передбачення являє собою процес пізнання майбутнього, процес формування плану майбутніх дій, оцінки їх результатів і наслідків на основі співвіднесення поточних процесуальних і результативних характеристик із минулим досвідом та цілями управління. Підсумком передбачення є побудування прогнозу як моделі майбутнього результату у відомих чи очікуваних умовах. Процес прогнозування у сфері навчання та виховання ще вивчений недостатньо. Разом із цим відомо, що недооцінювання прогностичних аспектів у теорії та практиці навчання й виховання заважає успішному розв'язанню значного кола теоретичних і прикладних питань, пов'язаних із підвищенням якості педагогічного процесу. Після прогнозування відбувається проектування роботи, що полягає в конструюванні моделі майбутньої діяльності, виборі способів та засобів, що дають змогу за заданих умов і у встановлений термін досягти цілі, у визначенні конкретних етапів досягнення цілі, у формуванні для кожного з них окремих завдань, у визначенні видів і форм оцінювання отриманих результатів. Підсумковим документом процесу планування є план, в якому точно визначено, кому, коли і що потрібно робити.

**Мотивація** — функція управління навчанням, що полягає у забезпеченні достатньої активності тих, хто навчається. Щоб навчання було по-справжньому ефективним, в учня (студента) має виникнути внутрішня потреба у знаннях, уміннях і навичках, що їх пропонує викладач, а також бажання активно діяти щодо їх набуття. За високого рівня мотивації в учня (студента) формується мета і його навчання стає активним, незалежним від викладача, переходить у самостійну цілеспрямовану діяльність. Функція мотивації реалізується через сукупність усіх процесів, методів, засобів збудження тих, хто навчається, до навчальної діяльності. Під мотивацією навчання також ро-

зуміють рівень готовності суб'єкта наполегливо досягати навчальних цілей, що сприймаються як обов'язкові. За висловом І. П. Подласого, кермо мотивації тримають одночасно педагоги та учні. Але досвід свідчить, що не завжди викладачі приділяють достатню увагу цьому важливому аспекту ефективного навчання, що часто зумовлено неволодінням методами та прийомами мотивації та стимулювання учнів.

**Організація** — функція управління навчанням, що полягає у забезпеченні системності й упорядкованості процесу навчання. Це процес створення системи всіх елементів організаційно-психологічної структури навчальної діяльності. Організаційна функція пов'язана зі співпрацею між викладачами і студентами щодо досягнення окреслених цілей. «Потрібно навчати так, щоб студент ставав співучасником навчального процесу, щоб він співчував подібно до того, як це відбувається з людиною при читанні цікавих книжок, перегляді захоплюючої вистави чи фільму. Це можливо лише за педагогіки співпраці»[1]. Співпраця є нормальним розв'язанням організаційних завдань за сучасних умов.

**Контроль** — функція управління навчанням, що полягає у перевірці й оцінюванні рівня досягнення поставлених навчальних цілей. Контроль потрібен для встановлення зворотного зв'язку в перебігу навчальної діяльності й стосовно її результатів. Зворотний зв'язок є основою якісного управління навчанням. Лише спираючись на нього, можна досягти раціонального співвідношення педагогічного управління та самоуправління з боку учнів (студентів). Оперативний зворотний зв'язок сприяє застосуванню сучасних заходів, котрі надають педагогічній взаємодії необхідної гнучкості. Контроль дає змогу визначити не лише досягнення тих, хто навчається, а й виявити причини невдач і помилок. Результати контролю можуть бути покладені як у майбутні дії тих, хто навчається, в плані вдосконалення вивчення матеріалу дисципліни, так і викладача з метою поліпшення процесу викладання та контролю знань.

Назагал щодо управління процесом навчання слід застосовувати повний управлінський цикл, що складається з етапів підготовки, реалізації й аналізу отриманих результатів.

«Жоден завойовник не може змінити сутності мас, жоден державний діяч... Але вчитель — я застосовую це слово в найширшому розумінні — може зробити більше, ніж завойовники та державні голови. Вони, вчителі, можуть створювати нову уяву і звільнити приховані сили людства» (Микола Реріх).

---

[1] *Басова Н. В.* Педагогика и практическая психология. — Ростов н/Д.: Феникс, 2000. — С. 326.



## Завдання до теми

1. Доведіть, що навчання може розглядатися з позицій теорії управління.
2. Назвіть основні ознаки спільної діяльності.
3. Поясніть, у чому полягає специфіка навчальної діяльності.
4. Опишіть складові навчання з точки зору типологічного підходу К. Г. Юнга.
5. Схарактеризуйте свій стиль учіння й спрогнозуйте можливий стиль викладання. Поясніть, яким може бути взаємозв'язок між ними.
6. Наведіть приклад реалізації циклу управління у навчальному процесі, на його основі заповніть таблицю.

| Етапи циклу | Функції управління та самоуправління | Діяльність викладача | Діяльність тих, хто навчається |
|---|---|---|---|
| | | | |



## Рекомендована література


Індивідуально-типологічні риси особистості й ефективність діяльності: Методичні рекомендації до практичних занять з курсу «Психологія діяльності і навчальний менеджмент» для студентів всіх спеціальностей денної форми навчання / Уклад.: М. В. Артюшина, Г. М. Романова. — К.: КНЕУ, 2001. — 68 с.

*Карамушка Л. М.* Психологія освітнього менеджменту: Навч. посібник. — К.: Либідь, 2004. — 424 с.

*Коломінський Н. Л.* Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект). — К.: МАУП, 2000. — 286 с.

*Подласый И. П.* Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: В 2-х кн. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. — Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. — С. 230—288.

*Якунин В. А.* Педагогическая психология: Учебное пособие. — 2-е изд. — СПб.: Изд-во В. А. Михайлова, 2000. — С. 12—129, 291—333.







## ПЛАНУВАННЯ НАВЧАННЯ

# 2.1. Постановка цілей діяльності і навчання

### Мета як основний компонент діяльності

Будь-яка діяльність людини спрямована на реалізацію певної мети. Усе, що ми робимо, має певний сенс лише тоді, коли дає змогу отримати бажаний результат (наприклад, продукт, винагороду чи просто задоволення від діяльності). Зазвичай цей кінцевий результат уявляється в нашій свідомості у вигляді певного ідеального образу, більш чи менш усвідомленого. Такий ідеальний образ майбутнього результату діяльності називають **метою**.

Крім категорії «мета» в українській мові використовують також категорію «ціль». На відміну від «мети» як деякого загального образу майбутнього результату, «ціль» означає конкретний орієнтир дій, ніби «мішень», в яку слід влучити. Ми будемо вживати категорію **ціль** для позначення конкретного, точного, чітко визначеного бажаного результату діяльності.

Мета є основним компонентом діяльності, її ключовою ознакою. Саме наявність мети відрізняє діяльність від будь-яких інших видів активності людини.

Наприклад, поведінку студента на лекції можна вважати діяльністю лише тоді, коли вона має певну ціль: законспектувати матеріал, отримати інформацію, обговорити з одногрупником важливе особисте питання (остання діяльність не завжди є доречною).

Постановка тієї чи іншої мети зумовлена наявністю у людини певних потреб і мотивів.

Ми хочемо їсти і купуємо та готуємо собі їжу, ми прагнемо спілкування і зустрічаємося з іншими людьми, заводимо дружні стосунки тощо.

Однак мета не завжди висувається людиною для самої себе. Дуже часто ми діємо для реалізації мети, поставленої перед нами іншою особою. Найяскравіше це виявляється в управлінській діяльності. Керівник ставить перед своїми підлеглими певні цілі і

спонукає до їх виконання. Єдина ціль є обов'язковою ознакою спільної діяльності, а отже і навчання.

Ціль визначає й інші компоненти діяльності: процес, предмет, умови та засоби, і найбільше — продукт діяльності, кінцевий результат. І хоча в поняттях «цілі» і «мети» найчастіше відображаються кінцеві результати діяльності, певною мірою їх формулювання містять інші складові.

Наприклад, мета спортсмена: «пробігти дистанцію за 8 секунд» містить умову — конкретний час виконання дій.

## Цілепокладання та його функції

Вираз «поставити ціль» означає те, що її слід усвідомити, сформулювати. Постановку чи формулювання цілей називають у психології **цілепокладанням**. Цілепокладання — важливий компонент планування діяльності. До функцій цілепокладання в управлінні діяльністю можна віднести: надання сенсу людській активності; установку пріоритетів; планування і проектування, економію витрат; мобілізацію, активізацію; позитивне емоційне підкріплення; концентрацію зусиль, організацію, узгодження; контроль. Розкриємо їх детальніше, за можливості пояснюючи вияв кожної функції на прикладі.

***Надання сенсу людській активності.*** Часто ми живемо, діємо, не усвідомлюючи смислу свого існування. Однак за раптових негативних змін у житті (втрата близької людини, зміна обставин, погіршення умов життя) ми розгублюємося, впадаємо в депресію. Цікаво, що аналогічна реакція можлива і за позитивних змін (вступ до університету, отримання престижної роботи, одруження з коханою людиною). Психологи пояснюють цей факт втратою життєвих цілей. Насправді кожен із нас має більш чи менш усвідомлені орієнтири власного життя, бачення смислу свого існування, а раптові зміни позитивного чи негативного характеру призводять до втрати цього орієнтира. Саме процес досягнення поставлених цілей наповнює наше життя смислом. Усвідомлення цього процесу дає змогу краще його побудувати, а також висунути в разі потреби нові життєві цілі.

***Установка пріоритетів***. Інколи ми діємо внаслідок певних обставин, виконуємо поставлені кимось завдання, відповідаємо на чийсь вплив. Однак висування власних цілей дає можливість переглянути свої повсякденні дії в плані їх доцільності, важливості для реалізації основних, пріоритетних цілей. Від-

повідно діям, спрямованим на реалізацію основної мети, слід приділити найбільше уваги, витратити на них більше часу, докласти більше зусиль.

***Планування і проектування, економія витрат.*** «Павук виконує операції, що нагадують операції ткача, і бджола будівлею своїх воскових комірок осоромлює деяких людей — архітекторів. Але і найгірший архітектор від найкращої бджоли від самого початку відрізняється тим, що, перш ніж будувати комірку з воску, він уже побудував її у своїй голові…» (К. Маркс).

Людина відрізняється від тварини саме тим, що може попередньо уявити весь процес діяльності. Відповідно ми можемо побудувати попередній проект досягнення майбутнього результату, що включає план дій, бачення оптимальних форм і методів їх здійснення, необхідні засоби й умови, і лише потім почати діяти. Тим самим ми значно економимо сили і час, а отже, досягаємо бажаних результатів із більшою ефективністю.

***Мобілізація, активізація.*** У західних практичних посібниках з різних сфер життя (на кшталт: «Як стати багатим», «Як стати щасливим», «Як перестати турбуватися і почати жити» тощо) першою і основною умовою будь-якого життєвого успіху найчастіше визначається постановка життєвої мети. Це підтверджують і численні наукові дослідження. Вивчення життєвого шляху великої кількості людей довело, що на успіхи в житті впливають далеко не рівень інтелекту чи успішність навчання в молоді роки. Куди вагомішими чинниками виявилися рівень домагань людини, мотивація досягнень і здатність ставити перед собою довготривалі життєві цілі. Понад те, деякими західними дослідниками помічено, що інколи просто достатньо добре уявити бажаний образ, щоб далі гарантовано його досягти.

Можливо, ви також помічали такі факти: коли треба отримати потрібну інформацію і вона тут же випадково знаходиться, ви лише подумаєте про якусь людину і вона одразу з'являється на вашому шляху тощо. Спробуємо це пояснити.

У книзі Максуела Мольця «Я — це Я, або Як стати щасливим»[1] міститься таке пояснення: «Людський мозок і вся нервова система діють цілеспрямовано, відповідно до принципу здійснення особистісних цілей. Вони функціонують як чудовий, «спрямований на задану мету механізм», як свого роду автоматична система наведення, що працює на вас як «механізм успіху» чи «механізм

[1] *Мольц М.* Я — это Я, или Как стать счастливым: [Пер. с англ.] / Общ. ред. и предисл. В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунова. — М.: Прогресс; Изд-во агентства «Яхтсмен», 1994. — 191 с.

невдач», залежно від того, як ВИ, оператор, керуєте ним і які встановлюєте йому цілі»

Тобто, ставлячи певну мету, людина ніби надає всьому її організму наказ прагнути її виконання. І тоді, часто несвідомо, вона починаєте виконувати саме ті дії, використовувати саме ті засоби і створювати саме ті умови, що найімовірніше приведуть до виконання поставленої мети. Організм активізується при зустрічі з об'єктами, які можуть допомогти в досягненні бажаної мети, мобілізується в разі появи необхідних умов. А нам здається, що мета досягається немов ненавмисно, сама по собі.

***Позитивне емоційне підкріплення.*** Постановка певної мети виконує і певну енергетичну функцію. Коли ми робимо значний крок до досягання мети — ми відчуваємо задоволення, отримаємо позитивне емоційне підкріплення, наші сили нібито подвоюються, з'являється натхнення діяти й далі. Саме цим можна пояснити помічений психологами факт, що людина, яка займається улюбленою справою, дуже рідко впадає у депресію.

І знову ж наведемо цитату з книги Максуела Мольця: «…людина — істота, що завжди прагне якої-небудь мети; вона живе нормально і природно, коли зорієнтована на певну мету. Стан щастя і є ознакою нормальної, природної життєдіяльності. Коли людина діє цілеспрямовано, вона зазвичай відчуває себе порівняно щасливою».

***Концентрація зусиль, організація, узгодження.*** Постановка чіткої цілі дає змогу зосередити увагу на основному й підкорити цьому будь-яку іншу діяльність.

Наприклад, добрий викладач, який прагне навчати студентів якомога ефективніше, часто знаходить цікавий і корисний навчальний матеріал у будь-яких, навіть випадкових джерелах: художніх творах, у пресі, телебаченні, розповідях знайомих, подіях, що з ним трапляються, тощо.

Особливо важливим це є у спільній діяльності, яка потребує координації зусиль багатьох людей. У такому випадку постанова єдиної цілі вможливлює узгодження індивідуальних дій, розподіл функцій і відповідальності найефективніше для її досягання.

***Контроль***. Досягнення мети обов'язково має передбачати функцію перевірки цього процесу: *Чи рухаємося ми у правильному напрямі? Чи використали ми всі можливості? Чи конкретно визначено саму мету? Чи відповідають отримані результати бажаним?* тощо. Процес зіставлення реального і бажаного процесу і результату діяльності називають контролем. Контроль дає змогу встановити як сам факт досягання поставленої мети, так і міру її

досягання. І чим конкретніше буде визначено мету, тим краще можна визначити те, наскільки її досягнуто.

Наприклад, можна поставити собі за мету навчитися набирати текст на клавіатурі комп'ютера. Однак без постановки певних норм досить важко вирішити, чи досягнуто поставлену ціль. Якщо ж висунути як мету більш конкретну: навчитися набирати текст на клавіатурі комп'ютера зі швидкістю 40 слів на хвилину, то стає можливим кожного разу оцінювати міру свого наближення до цієї мети.

Отже, мета є основою реалізації всіх функцій управління спільною діяльністю — планування, мотивації, організації і контролю.

## Принципи і правила постановки цілей

Щоб ціль виконувала всі названі вище функції, слід навчитись правильно її формулювати. Процес правильної постановки цілі досить важкий. У менеджменті цьому питанню приділяють багато уваги. Передусім слід знати **принципи цілепокладання** — критерії, яким має відповідати якісне формулювання цілі.

У міжнародній тренінговій практиці[1] прийнятим є опис цілей за принципами «**SMART**» — від перших літер англійських слів:

- **S**pecific — ***конкретність*** — формулювання цілі має бути чітким і зрозумілим для того, кому вона призначена, не викликати додаткових запитань, мати чітку практичну спрямованість;
- **M**easurable — ***вимірність*** (інструментальність, діагностичність) — відображує вимогу вказування норм припустимого результату, що дає змогу оцінити міру його досягання і підібрати відповідний інструмент діагностування;
- **A**chievable — ***досяжність*** цілі відображає очевидність шляху її реалізації;
- **R**ealistic — ***реалістичність*** вказує на загальну можливість її реалізації з урахуванням наявних можливостей суб'єкта, умов і засобів;
- **T**ime-bound — ***термін реалізації*** означає обов'язкове планування необхідного часу досягання поставлених цілей.

Відповідно до зазначених чинників і принципів постановки цілей можна визначити такі **правила цілепокладання**:

1. Формулювання цілі рекомендується завжди розпочинати з ***активного дієслова*** (такого, що відповідає на запитання: *Що*

[1] *Кларин М. В.* Корпоративный тренинг от А до Я: Науч.-практ. пособие. — М.: Дело, 2000. — С. 209.

*зробити?*), що відображує передбачуваний процес досягання цілі (купити, побудувати, зателефонувати тощо). Причому рекомендується використовувати конкретні дієслова (купити — конкретніше, ніж отримати, зателефонувати — конкретніше, ніж повідомити).

2. Далі має бути вказано на ***бажаний результат діяльності*** (відповідь на запитання: *Що? Кого? Для чого?*): купити будинок, зателефонувати другу, щоб привітати його з днем народження, тощо.

3. Бажаними компонентами формулювання цілі також мають бути посилання на необхідні ***засоби*** (відповідь на запитання: *Чим? За допомогою чого? Кого?*), ***умови*** (*Як? Де? Куди? Коли?*), а також передбачувані ***норми*** досягання потрібного результату (*За який час? З якою швидкістю? З якою кількістю помилок? В якому обсязі?*).

Чим конкретнішою є ціль, тим більше складових має містити її формулювання. Як правило, процес постановки цілі розпочинається з висунення загальної мети (бажаного результату, вираженого в загальних поняттях), а далі відбувається її поступове прояснення і конкретизація (формулювання цілі — від загальної до конкретної).

Продемонструємо на прикладі процес постановки цілі.

У «Тренінгу особистісного зростання» часто пропонують таке завдання: «Визначте одну рису своєї особистості, яка потребує вдосконалення, наприклад: «Я хочу стати більш упевненим у собі», «Я хочу бути більш відповідальним» тощо. Далі поступово відповідайте на запитання, які сприятимуть кращому усвідомленню процесу самовдосконалення». Перелік можливих запитань: *Яку рису особистості ви б хотіли вдосконалити? Що особисто ви можете зробити для цього? Хто, коли і де може допомогти вам досягти бажаного? Як удосконалення цієї риси вплине на вас? Що зміниться у вашому житті й діяльності? Які внутрішні і зовнішні ресурси вам потрібні для досягнення поставленої мети? Що вам заважало досі змінити себе? Які внутрішні й зовнішні бар'єри можуть постати перед вами при досягненні мети? Як їх подолати? Складіть невеликий план щодо вдосконалення вашої особистості. З чого ви почнете? Що допоможе вам зрозуміти, що ви досягли мети?* З цього прикладу видно, що постановка конкретизованих запитань дає змогу поступово висвітлити бажаний результат, процес, засоби, умови, норми досягнення результату. Також у цьому прикладі додатково оцінюються наявні ресурси, можливі бар'єри чи перешкоди, аналізується попередня діяльність (*«Що заважало вам досі змінити себе?»*).

Таким чином, процес конкретизації мети є творчим і має включати компоненти, необхідні в кожному конкретному випадку. Не завжди потрібно доводити процес формулювання до абсолютної конкретності, особливо коли в процесі діяльності використовують звичні дії й операції (висуваючи ціль «Купити продукти» не обов'язково нагадувати собі «Купити продукти за гроші, що виражені в національній валюті — гривнях», якщо саме такий спосіб розрахунку є для вас прийнятим). Однак постановка складніших цілей, а тим паче цілей спільної діяльності, потребує максимальної конкретизації й узгодження.

## Види цілей

Діяльність людини складна й різноманітна. Кожен окремий вид чи тип діяльності можна розчленувати на дії чи діяльності меншого масштабу.

Наприклад, освітню діяльність можна поділити на навчальну і виховну. Навчання передбачає аудиторну і самостійну роботу. Аудиторна робота розподіляється на роботу на лекційних, практичних і семінарських заняттях. На практичному занятті можна виконувати вправи, відповідати на запитання, здійснювати досліди, розв'язувати задачі тощо. Усі ці діяльності можна побудувати у вигляді ієрархії. Кожна з них матиме свою мету, однак ця мета буде підпорядковуватися цілі діяльності вищого рівня.

Ієрархічність є першим критерієм класифікації цілей. Відповідно до цього критерію цілі поділяють на ***цілі вищого рівня*** і ***цілі нижчого рівня***.

Другим критерієм класифікації виступає особа, яка висуває ціль. Відповідно до цього мета буває: ***внутрішня*** — висунута самою людиною як наслідок її потреб і мотивів (реалізація таких цілей ініціюється власною мотивацією людини) та ***зовнішня*** — задається іншою людиною і виражає суспільну потребу (забезпечується зовнішнім стимулюванням).

Масштаб, час — параметри, що взаємопов'язано характеризують багатовекторність цілей, кількісно-якісну орієнтацію їх у просторі й часі. За масштабом виокремлюють ***стратегічні*** (довгоочікувані результати), *тактичні* (результат близького майбутнього) і ***оперативні*** (бажаний поточний результат) цілі. За часом цілі поділяють на: ***довгострокові*** (5—10 років), ***середньострокові*** (1—5 років), ***короткострокові*** (до 1 року).

І, нарешті, за рівнем конкретизованості формулювання цілі поділяють на ***загальні*** — опис результату в загальних поняттях, ***орієнтовні*** — опис результату без можливостей його оцінювання (коли час і умови варіюють), ***точні*** — опис результату, якого можна досягти, коли час і умови константні й результат можна проконтролювати. Абсолютно точна, конкретизована ціль має характер завдання (спрямована на виконання окремої дії чи операції).

Цілі діяльності різної ієрархічності чи рівня конкретизованості часто схематично відображують у вигляді «дерева», чи «грона», кожна гілка якого — більш конкретна ціль (рис. 2.1).

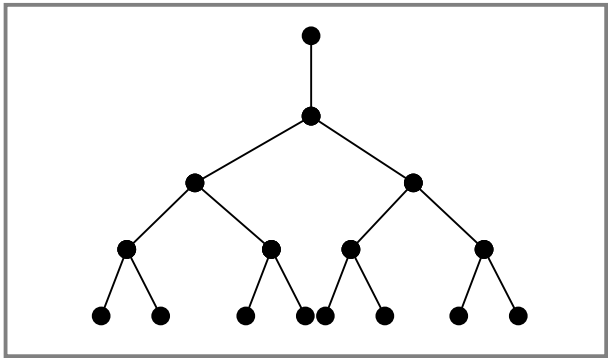


Рис. 2.1. «Дерево цілей»

У такий спосіб можна відобразити ієрархічність цілей діяльності працівників в організації (їхніх функціональних обов'язків).

## Специфіка навчальних цілей та проблеми їх формулювання

Постановка цілей у кожній окремій галузі має свою специфіку. У навчальній діяльності існують щонайменше дві важливі особливості, що викликають ускладнення під час формулювання цілі. По-перше, навчальна діяльність — ***полісуб'єктна***, тобто завжди включає того, хто навчає, і того, хто навчається. Відповідно можна вирізнити цілі викладання і цілі учіння. Але, як уже зазначалося, навчальна діяльність — це завжди спільна діяльність. Відповідно вона передбачає спільну мету — в конкретному випадку це засвоєння учнем предметного соціального досвіду. По-друге, цей ***основний результат навчання має нематеріалі-***

***зований характер***. Його важко побачити, а отже, й оцінити міру його досягнення.

Наприклад, коли студенти прослухали лекцію, дуже важко сказати, хто чого при цьому навчився. Щоб можна було побачити ті зміни в досвіді, що відбулися, студента слід попросити щось зробити: назвати та визначити поняття, сформулювати правила, описати методи, що розглядалися на лекції. Виконання таких дій і свідчитиме про досягання поставлених навчальних цілей.

Отже, враховуючи специфіку навчальної діяльності, можна дати таке визначення: **навчальні цілі** — це передбачувані зміни в досвіді учнів у вигляді дій, що їх вони можуть здійснити після вивчення певного навчального матеріалу.

## Типові помилки і правила постановки навчальних цілей

Однак лише надання визначення не є запорукою успіху в постановці навчальних цілей. На практиці процес цілепокладання в навчанні часто супроводжується численними помилками, неточностями, що заважає педагогу, учню правильно побудувати навчальну діяльність.

Розглянемо найтиповіші помилки й недоліки процесу цілепокладання у навчанні, а також сформулюємо правила постановки навчальних цілей (табл. 2.1).

Продемонструємо процес формулювання навчальної цілі на прикладі.

Викладач хоче дати студентам завдання написати реферат. Одразу зауважимо, що навчальною ціллю цієї діяльності не є написання самого реферату, оскільки навчальна ціль стосується бажаної зміни досвіду того, хто навчається. Отже, викладач має продумати, яких змін у досвіді студента він хоче досягти за допомогою такого завдання. Тут доцільно згадати, що таке реферат. Згідно із Словником іноземних слів, слово «реферат» перекладається з латинської як «повідомляти» і тлумачиться як короткий виклад у письмовому вигляді або у формі доповіді змісту наукової праці, огляд джерел з певної теми. Відповідно, виконання такого завдання може допомогти студентові докладніше ознайомитися з певним підходом, порівняти думки різних авторів стосовно певних питань, узагальнити наведену в різних джерелах інформацію тощо. Такі цілі є вже більш конкретними і зрозумілими для

студента, пояснюють сенс такої роботи і, можливо, в результаті якість виконання реферату буде набагато вищою, ніж звичайно.

*Таблиця 2.1*

**ТИПОВІ ПОМИЛКИ І ПРАВИЛА ПОСТАНОВКИ НАВЧАЛЬНИХ ЦІЛЕЙ**

| Типові помилки | Недоліки | Правила |
|---|---|---|
| 1. Визначення цілей через зміст навчання: *вивчити явище*, *теорему*… | • не є інструментальним<br>• незрозумілий результат | 1. Формулювання навчальної цілі **не має обмежуватися змістом** |
| *2.* Визначення через діяльність вчителя: *ознайомити з*…, *пояснити*…, *розповісти про*… | • зосереджує увагу вчителя на своїх діях<br>• не зрозумілий кінцевий результат | 2. Навчальна ціль має бути **сформульована для учня** |
| 3. Постановка цілей через діяльність учнів: *розв'язати задачу*…, *виконати вправу*… | • акцентує увагу на зовнішній стороні діяльності<br>• не позначені наслідки — зміни в розвитку учня | 3. Навчальна ціль має визначати те, що **буде здатним зробити учень** після завершення навчальної діяльності |
| 4. Постановка цілей через внутрішні процеси інтелектуального, емоційного, особистісного розвитку учня: *розвинути пізнавальну самостійність*…, *сформувати ставлення*…, *вдосконалити мислення*… | • надто глобальні цілі, які не можуть бути досягнуті в процесі вивчення одного предмета, теми<br>• не вказані конкретні результати | 4. Навчальні цілі мають описувати явну поведінку, **дії, які учні починають виконувати** після вивчення певного навчального матеріалу, що й свідчить про зміну їхнього досвіду |
| 5. Абстрактні формулювання: *засвоїти матеріал*…, *набути знання*…, *перейняти досвід*… | • процес і результат учіння залишається незрозумілим і підходить для будь-якої теми | 5. У формулюванні навчальної цілі слід за можливості використовувати **конкретні слова**, з яких учням стає зрозумілим перебіг діяльності з їх виконання |

Формулювання навчальної цілі аналогічне до формулювання цілі діяльності, тобто може включати активне дієслово, майбутній результат, засоби, умови і норми діяльності. Однак на початку формулювання рекомендується додавати слово «Навчитись».

Наведемо приклади формулювань навчальних цілей: *навчитись читати зі швидкістю 120 слів на хвилину; навчитись вільно*

*розмовляти іноземною мовою; навчитись проводити маркетингове дослідження; навчитись вести судове засідання; навчитись правильно оформлювати ділові папери; навчитись уникати конфліктів тощо.*

## Ієрархії навчальних цілей

Навчальні цілі можна також подати у вигляді ієрархії. Першою чергою слід пам'ятати, що навчальні цілі в структурі освітньої підготовки є цілями нижчого рівня стосовно цілей вищого рівня — освітніх цілей.

• На вищому рівні перебувають ***глобальні освітні цілі*** (вони записані в державних освітніх документах).

У законі України «Про освіту» йдеться: «Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями»[1].

• Далі йдуть ***етапні освітні цілі*** — цілі етапів і профілів освітньої підготовки, конкретних навчальних закладів (вказуються в державних документах про певний рівень освіти, статутних документах різних навчальних закладів, навчальних планах і програмах підготовки, що затверджуються на державному рівні Міністерствами і Відомствами).

• На нижчому рівні перебувають ***оперативні освітні цілі*** — навчальні цілі курсів, дисциплін, предметів, розділів, тем, занять. Ці цілі викладені в програмах дисциплін і навчальних та навчально-методичних посібниках.

Навчальні цілі, що формулюються викладачами, відповідають оперативному рівню цілепокладання в освіті й мають конкретизувати освітні цілі вищих рівнів у співвіднесенні зі специфічними умовами навчання (особливостями курсу, навчальним контингентом тощо). Однак, своєю чергою, навчальні цілі також можуть бути конкретизовані, побудовані відповідно у вигляді ієрархії. Вирізняють кілька рівнів навчальних цілей:

• ***Загальні навчальні цілі*** — це опис передбачуваних результатів навчання у загальних поняттях.

[1] Освіта України. Нормативно-правові документи. — К.: Міленіум, 2001. — С. 11.

• ***Орієнтовні навчальні цілі*** — це навчальні цілі нижчого рівня, на які розподіляються загальні цілі. Вони конкретизують загальні цілі, але не містять необхідних норм.

• ***Конкретні навчальні цілі*** — це докладний опис результатів навчальної діяльності, засобів і умов їх отримання, контролю і необхідних норм. Унаслідок цього їх ще називають діагностичними, зопераціонованими, точними цілями, або цілями-завданнями.

Постановка і конкретизація навчальних цілей — процес складний та інтелектуально напружений. Найбільш конкретизована мета стає діагностичною, тобто такою, що може бути перевірена й оцінена. Повністю конкретизована навчальна ціль, що включає опис необхідних параметрів досягнення і норм, набуває характеру **навчального завдання**. У навчальному завданні має бути максимально чітко описано те, що учень має зробити в процесі навчання. Загальний прийом конкретизації цілей — використовувати дієслова, що вказують на певну дію.

Наприклад, ціль «вивчити використання символічних позначень на погодній карті» предмета «географія» може бути розгорнута у перелік таких можливих результатів учень може: 1) відтворити по пам'яті символи, що використовуються на карті погоди; 2) розпізнає символи на карті; 3) читає карту, використовуючи символи; 4) складає карту, використовуючи символи; 5) за заданою картою, користуючись символами, дає прогноз погоди[1].

Ієрархію начальних цілей також можна подати у вигляді «дерева» чи «грона» (рис. 2.1). Як правило, така ієрархія будується до навчальної дисципліни чи теми. Проте можна побудувати також ієрархію навчальних цілей окремого заняття. Побудова ієрархії навчальних цілей дає змогу і тому, хто навчається, і тому, хто навчає, краще уявити зв'язок між окремими фрагментами навчального матеріалу, підпорядкованість тих чи інших компонентів змісту навчання.

## Таксономії навчальних цілей

У процесі навчання здійснюється розвиток різних компонентів соціального досвіду: засвоюються певні поняття, запам'ятовуються формули, вивчаються певні алгоритми діяльності та правила по-

[1] *Кларин М. В.* Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта. — М.: Наука, 1997. — С. 45.

ведінки, виховується певне ставлення до тих чи тих об'єктів тощо. Постановка різноманітних навчальних цілей дає змогу реалізувати основну мету освіти — формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості.

Ідею класифікації навчальних цілей уперше висловив американський дослідник Б. Блум. Саме він запропонував використовувати для позначення класифікації навчальних цілей термін «*таксономія*» — поняття, запозичене з біології. Воно походить від грецьких *taxis* — упорядкування і *nomos* — закон і позначає таку класифікацію і систематизацію об'єктів, яка побудована на основі їх природного взаємозв'язку і використовує для опису об'єктів категорії, розташовані послідовно, за зростанням складності (тобто за ієрархією). Відповідно, **таксономія навчальних цілей** — це чітка, впорядкована, ієрархічна класифікація навчальних цілей, в якій виокремлено різні типи цілей і описано послідовність їх конкретизації. **Тип навчальних цілей** — це специфічна сфера досвіду особистості, що змінюється в процесі навчання.

Таксономії навчальних цілей можуть містити такі складові: опис навчальних цілей різних типів, їх характеристику; приклади, типові дієслова, що можуть використовуватися для формулювань навчальних цілей певних типів, послідовність конкретизації.

У сучасній педагогіці існує кілька таксономій. Найвідомішими з них є таксономії Б. Блума (США), Д. Толлінгерової (ЧССР), Б. Немерка (ПНР), В. П. Беспалька (СРСР). Розбіжність між цими таксономіями полягає у виокремленні різних типів навчальних цілей, вказування різних послідовних етапів їх конкретизації. Однак усі вони мають одне важливе призначення — допомагають викладачеві у постановці навчальних цілей. Викладач має обрати таку таксономію, яка найліпше відображує специфіку саме його навчального предмета. Крім того, краще, коли в таксономії вирізняють небагато типів навчальних цілей і використовують нескладну схема їх конкретизації. Наведемо приклади кількох таксономій навчальних цілей.

У **вітчизняних** підручниках з педагогіки найчастіше виокремлюють такі типи педагогічних цілей: *освітні* (*навчальні*) *цілі* — опанування знань, умінь і навичок; *розвивальні цілі* — удосконалення розумових здібностей учнів, що дають змогу здійснювати пізнавальну діяльність — розвиток мислення, пам'яті, мови, уяви, творчих здібностей; *виховні цілі* — формування світогляду, наукових переконань, моралі й естетичної культури. Традиційно біль-

шість вітчизняних педагогів користується саме такою схемою. Недолік цієї класифікації — відсутність опису конкретизованих цілей у кожній сфері, плутанина категорій (хіба навчальна чи виховна мета не є розвивальними?).

У закордонній педагогіці різні таксономії навчальних цілей представлені ширше. Наприклад, фундатор вчення про педагогічні таксономії **Б. Блум** розподіляє людський досвід на три сфери, кожній з яких відповідає певний тип навчальної мети: *когнітивна чи пізнавальна* — формування знань учнів; *афективна чи емоційно-ціннісна* — формування емоційно-особистісного ставлення учня до явищ навколишнього середовища; *психомоторна* — формування рухової (моторної), маніпулятивної діяльності, нервово-м'язової координації (навички письма, мови, фізичне і трудове виховання).

Певним чином близькою до цих підходів є класифікація, запропонована російськими педагогами **Ю. Н. Кулюткіним** і **Г. С. Сухобською**. Вони пропонують такі три види навчальних цілей, що їх називають цілями-ефектами просування особистості: ефекти розвитку ***пізнавально-логічної сфери*** особистості учня — розвиток його уявлень і понять про навколишній світ, логічних операцій і методів, інтелектуальних прийомів пізнавальної діяльності; ефекти розвитку ***мотиваційно-ціннісної сфери*** особистості учня — розвитку його ставлень, переконань, інтересів і спрямованості особистості загалом; ефекти розвитку ***практично-дієвої*** сфери особистості учня — розвитку його вмінь регулювати свою практичну діяльність, використовувати знання для розв'язання завдань, що виникають у житті.

Вибір певної таксономії навчальних цілей залежить від специфіки навчального предмета, преференцій викладача. Оскільки ці таксономії схожі, їх можна поєднати і виокремити такі типи навчальних цілей: пізнавальні (цілі-знання); практичні (цілі-вміння); мотиваційні (цілі-ставлення). Цю типологію доволі легко описати в конкретних результатах, аналогічно до попередніх.

Наприклад: *пізнавальні цілі*: учень може назвати термін, визначити поняття, описати явище, пояснити правило, проаналізувати підхід, порівняти точки зору; *практичні цілі*: учень може виконати дослід, розв'язати задачу, ситуацію, застосувати стратегію поведінки, здійснити дослід; *мотиваційні цілі*: учень віддає перевагу певним способам дій, погоджується з поглядом, дотримується правил, цікавиться предметом, висловлює свою оцінку, виявляє ставлення, закликає до дії.

Для подальшої конкретизації в деяких таксономіях розробляють спеціальні словники активних дієслів, що можуть відображати реалізацію навчальної цілі кожного типу. Нині найкраще описано конкретизацію пізнавальних і поведінкових навчальних цілей через виокремлення рівнів засвоєння навчального матеріалу.

**Засвоєння** — це процес переходу змісту навчання у власний досвід учня. Різні можливості учня, набуті в результаті такої зміни його досвіду, називають **рівнями засвоєння**. Кожен наступний рівень засвоєння глибший за попередній і передбачає проходження попереднього рівня. Тим самим з метою навчання досягається певна послідовність, що підкоряється визначеним психологічним законам.

Наприклад, для когнітивних цілей Б. Блум вирізняє такі рівні засвоєння: знання (дослівне відтворення матеріалу), розуміння (перетворення, інтерпретація матеріалу), застосування (використання знань у нових ситуаціях), аналіз (розбиття матеріалу на складові), синтез (поєднання в нове ціле), оцінка (здатність визначати цінність певної інформації). Для афективних цілей Р. Кратвол, Б. Блум і Б. Мусіа пропонують дещо інші рівні: сприйняття (чутливість, увага, готовність реагувати на певні явища і стимули), відгук (активні вияви зацікавленості учня, його реагування на те чи інше явище, людину чи діяльність); оцінка (поява думки чи ставлення до об'єктів, явищ чи видів діяльності); організація (становлення оцінної системи), ціннісне керівництво (послідовна реалізація в поведінці людини)[1].

Зараз існує багато концепцій рівнів засвоєння, що відрізняються кількістю, черговістю та назвами рівнів засвоєння. Такі розроблення пропонують як психологи, так і педагоги (І. Я. Лернер, С. Л. Рубінштейн, І. Ф. Харламов, В. О. Якунін, В. А. Козаков та ін.). Детальніше процес розподілу бази знань за рівнями засвоєння буде висвітлено у п. 2.2.

Отже, постановка цілей будь-якої діяльності є важливою передумовою успіху. Чим конкретніше буде сформульована ціль, тим гарантованішим буде процес її досягнення. Особливо доцільним є точна постановка цілей у процесі спільної діяльності, що потребує узгодження індивідуальних цілей і спрямування на спільний результат. У навчанні постановка навчальних цілей часто ускладнена специфікою цієї діяльності (її полісуб'єктністю, не-

[1] *Володарская Н. В., Митина А. М.* Проблема целей обучения в современной науке. — М.: МГУ, 1989. — С. 63—64.

матеріалізованим результатом), у зв'язку з цим часто спостерігається некоректна постановка навчальних цілей. Знання принципів і правил цілепокладання допомагає висувати цілі діяльності і навчання різного рівня й значущості.

## 2.2. Проектування змісту навчання

### Поняття змісту освіти та навчання

Зміст освіти як засіб утілення цілей освіти у життя, враховуючи потреби суспільства, дає відповіді на запитання: чого навчати, які знання, уміння та навички мають передати й отримати суб'єкти освітнього та навчального процесу. Оскільки цей процес є історичною категорією, розуміння якої змінюється під впливом розвитку виробництва, науки, культури, а також прогресу дидактики і методик дослідження та викладання, тлумачення змісту освіти залежить від розуміння поняття освіта.

На сучасному етапі при визначенні змісту освіти виходять з того, що освіта — це сукупний процес і результат цілеспрямованого інформаційного окультурення людини, засвоєння нею культурного виробленого і нагромадженого досвіду. Проблема змісту освіти з такої позиції дістала відображення в концепції І. Я. Лернера, вихідне положення якої полягає в тому, що глобальною функцією навчання є передавання молодому поколінню змісту соціальної культури для її збереження (відтворення) і розвитку. Культура в її найширшому розумінні є єдиним джерелом змісте освіти. Тому **зміст освіти** необхідно визначати як педагогічно адаптований соціальний досвід, що являє собою сукупність засобів і способів діяльності, створених у процесі суспільно-історичної практики для відтворення розвитку суспільства і здатних стати надбанням особистості.

І. Я. Лернер обґрунтував наявність чотирьох елементів (компонентів) змісту освіти[1]:

**1. *Інформація, що підлягає засвоєнню***, тобто перетворенню на знання, і становить підґрунтя когнітивного досвіду особистості. Під **знаннями** розуміють цілісну систему відомостей, накопи-

[1] *Лозова В. І.*, *Москаленко П. Г.*, *Троцко Г. В.* Педагогіка. Розділ «Дидактика»: Навч.-метод. посіб. для викладачів, аспірантів, студентів педагогічних інститутів, учителів шкіл. — К.: ІСДОУ, 1993. — С. 39—40; Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. для студ. высш. и средн. учеб. заведений / С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов и др.; Под ред. С. А. Смиргова. — 3-е изд., испр. и доп. — М.: Издательский центр «Академия», 1999. — С. 147—153.

чених людством, до яких належать: основні поняття, терміни; факти повсякденної дійсності і науки; основні закони науки; теорії, що містять системи наукових знань; знання про шляхи, методи пізнання, типи і способи розумових дій; оцінні знання, тобто такі, що характеризують суспільне особисте значення для людини матеріалу, що вивчається.

**2.** ***Способи здійснення діяльності***, які в процесі засвоєння перетворюються на вміння і навички тих, хто навчається, і становлять досвід репродуктивної діяльності особистості.

До тлумачення вмінь і навичок є кілька підходів:

1) найпоширеніший підхід — уміння є первинним. Уміння — свідоме опанування сукупності певних навчальних операцій (способів дій); **навичка** — дія, що характеризується швидкістю її виконання, тобто автоматизоване уміння (І. Я. Лернер);

2) навички — розвинені до автоматизму вміння, а вміння ґрунтуються на навичках (К. К. Платонов, В. А. Козаков): **навички** — це здатність людини виконувати цілеспрямовані дії автоматизовано, на рівні несвідомого контролю, без спеціально спрямованої на предмет дій уваги; **уміння** — це здатність людини свідомо, результативно, з належною якістю й у відповідний час (ефективно) виконувати роботу, зокрема і за нових умов;

**3.** ***Способи здійснення творчої діяльності***, тобто діяльності, в результаті якої створюється об'єктивно чи суб'єктивно нове завдяки специфічним процедурам: 1) самостійного перенесення раніше засвоєних знань і вмінь у нову ситуацію; 2) виокремлення нової проблеми в знайомій ситуації або новій функції об'єкта; 3) вирізнення альтернативних варіантів розв'язання проблем; 4) комбінування раніше відомих способів у новий. Застосування цих способів залежить від досвіду творчої діяльності особистості;

**4.** ***Ставлення до світу***, діяльності, наукових знань, моральних норм, ідеалів — досвід емоційно-ціннісних ставлень особистості.

З огляду на названі компоненти змісту освіти, узагальнено можна зазначити, що **зміст освіти** включає знання, уміння, навички, риси творчої діяльності, світоглядні й поведінкові якості особистості, які зумовлені вимогами суспільства і на досягнення яких мають спрямовуватися зусилля тих, хто навчає, і тих, хто навчається (І. Я. Лернер, Б. С. Гершунський). Лише оволодіння зазначеними компонентами змісту освіти забезпечує ефективне відтворення і примноження соціального досвіду, збереження і збагачення культури людства.

Усі ці компоненти взаємопов'язані та взаємозумовлені: вміння мають ґрунтуватися на знаннях, творча діяльність — на певних

знаннях і вміннях, а вихованість потребує знання про ту діяльність, до якої сформувалося ставлення, а також певних вмінь і навичок відповідної поведінки. Проте різні компоненти змісту освіти мають свою специфіку — відрізняються характером їх засвоєння та функціями, що їх вони виконують у творенні культури (табл. 2.2).

Під **функціями змісту освіти** розуміємо призначення для практичної життєдіяльності елементів соціального досвіду, що засвоюються.

Зміст освіти можна структурувати **за мірою загальності**:

1) ***зміст освіти*** — узагальнене уявлення про основні компоненти соціального досвіду, які мають опанувати учні в процесі освітньої підготовки певного рівня і профілю, виражене у відповідних базових навчальних планах;

2) ***зміст навчального предмета*** — узагальнене уявлення про основи будь-якої науки чи діяльності (психологія, педагогіка, підприємництво) чи сполучення деяких галузей (педагогічна психологія, математична статистика), виражене у відповідних навчальних програмах, підручниках з дисциплін;

3) ***зміст навчального матеріалу*** — конкретні інформаційні відомості, що засвоюються учнем, виражені у таких засобах його навчальної діяльності як підручники, посібники, методичні вказівки, збірники завдань тощо.

**Зміст освіти** конкретизується змістом навчання відповідно до її **виду** (загальна, політехнічна чи професійна) та **рівня** (освітнього, освітньо-кваліфікаційного) і розглядається як структура, зміст і обсяг навчальної інформації, засвоєння якої забезпечує людині можливість здобуття відповідної освіти і кваліфікації (табл. 2.2)[1].

**Зміст навчання** — точно окреслена система наукових знань, практичних умінь та навичок, а також світоглядних і морально-естетичних ідей, які необхідно опанувати тим, хто навчається, у процесі навчання. Іншими словами, зміст навчання — частка соціального досвіду (предметні знання, вміння, навички), навчальний матеріал, педагогічно обґрунтований, логічно упорядкований, зафіксований у навчальній документації (програмах, підручниках).

Окремі об’єкти, явища і методи діяльності, відібрані з науки і внесені до програми навчального предмета для засвоєння, є *елементами змісту навчання* (табл. 2.3).

---

[1] *Лозова В. І.*, *Москаленко П. Г.*, *Троцко Г. В.* Педагогіка. Розділ «Дидактика». — С. 40—42.

*Таблиця 2.2*

**СПОСОБИ ЗАСВОЄННЯ ТА ФУНКЦІЇ ЕЛЕМЕНТІВ ЗМІСТУ ОСВІТИ**

| Елементи | Способи засвоєння | Умови засвоєння | Функції |
|---|---|---|---|
| 1. Знання про світ і способи діяльності інтелектуального і практичного характеру | • сприймання,<br>• усвідомлення,<br>• включення до найближчих асоціацій,<br>• запам'ятовування | • мотивація;<br>• актуалізація минулого досвіду, раніше засвоєних знань і способів діяльності, необхідних для опанування нових знань;<br>• активізація навчально-пізнавальної діяльності | 1) ***гносеологічна*** (пізнавальна) — знання створюють уявлення про навколишній світ<br>2) ***орієнтаційна*** — знання вказують напрям і спосіб доцільної діяльності;<br>3) ***оцінна*** — знання вказують норми ціннісного ставлення суспільства, систему ідеалів, якої дотримується суспільство або ті чи інші його верстви |
| 2. Досвід здійснення способів діяльності | • неодноразове відтворення фіксованих у знаннях способів діяльності за взірцем | • мотивація;<br>• актуалізація знань про способи діяльності;<br>• алгоритмізація способів діяльності у символічно-знаковій формі;<br>• система завдань репродуктивного характеру у відповідності до взірця;<br>• система завдань, застосування способів діяльності у новій ситуації;<br>• активізація навчально-пізнавальної діяльності | 4) ***відтворювальна*** — зумовлює збереження і відтворення культури, зокрема її примноження |
| 3. Досвід творчої діяльності | • пошукова творча діяльність (розв'язання творчих завдань як інтелектуального, так і практичного характеру) | • мотивація;<br>• актуалізація необхідних знань і способів діяльності;<br>• алгоритмізація способів діяльності;<br>• система творчих завдань як інтелектуального, так і практичного характеру, що передбачають певні процесуальні риси творчої особистості | 5) ***перетворювальна*** — визначає здатність до перетворення світу, створення якісно нових об'єктів |
| 4. Досвід емоційно-ціннісного ставлення | • переживання в результаті задоволення або незадоволення потреб і мотивів стосовно об'єктів, що вивчаються | • співвіднесення засобів, або змісту, методів, прийомів, умов навчання і потреб, мотивів тих, хто навчається | 6) ***регулювальна*** — регулює вибіркове ставлення до об'єктів і діяльності, визначає відповідність діяльності й об'єктів до потреб особистості, виробляє оцінку імовірності задоволення потреб, створює імпульс до діяльності і відбивається на її темпі, якості та рівні |

*Таблиця 2.3*

**ОСНОВНІ СТРУКТУРНІ ЕЛЕМЕНТИ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ (За В. А. КОЗАКОВИМ)**

| Група елементів | Характеристика групи | Елементи змісту навчання |
|---|---|---|
| Мова науки | позначки, слова та вирази, що позначають певні об'єкти та їхні характерні особливості й використовуються в спеціальному значенні | терміни, поняття, символи, позначення, характерні саме для цієї науки |
| Аксіоматика | відомості, фрагменти описової інформації, наприклад додаткові дані про ті чи інші об'єкти (діячів, місця, події), те, що сприймається так, як воно є | безпосередні явища, властивості, об'єкти, події, факти, приклади, спостереження, статистичні дані, цитати, афоризми, аналогії, метафори |
| Узагальнені співвідношення | усе, що описує взаємозв'язки між об'єктами | теореми, закони, властивості, причини, зв'язки, принципи, закони, формули, залежності (аналітичні, графічні, логічні) |
| Концептуальні узагальнення | комплексні теоретичні знання про об'єкти | моделі, концепції, гіпотези, теорії, парадигми |
| Способи дій | практичні знання щодо сукупності і послідовності дій з об'єктами | алгоритми, процедури, докази, правила, рекомендації, прийоми, методи, інструкції |

## Основні предмети навчальної діяльності

**Предметами навчальної діяльності** є все те, на що спрямовуються дії учасників навчального процесу, зокрема тексти, запитання, ситуації, вправи, наочні матеріали тощо[1].

***Дидактичні запитання*** — це завдання для тих, хто навчається, що вимагають відтворення ними певної навчальної інформації. Розрізняють репродуктивні та проблемні типи дидактичних запитань (табл. 2.4).

*Таблиця 2.4.*

[1] Психологія діяльності та навчальний менеджмент: Навч.-метод. посіб. для самост. вивч. дисципліни / В. А. Козаков, М. В. Артюшина, О. М. Котикова та ін.; За заг. ред. В. А. Козакова. — К.: КНЕУ, 2003. — С. 643—660.

**ТИПИ ДИДАКТИЧНИХ ЗАПИТАНЬ**

| Типи запитань | Характеристика питання | Приклад |
|---|---|---|
| ***Репродуктивні*** | потребують однозначної відповіді вияву певного знання | |
| *1*) *закриті* | мають обмежену кількість можливих відповідей і присвячені лише уточненню наявної інформації | Був чи не був…? «2 × 2 = 4 чи 5?»; |
| *2*) *відкриті* | містять вимогу надати певну інформацію | «Що?», «Де?», «Коли?»… |
| ***Продуктивні*** **(*проблемні*)** | — потребують розгорнутої відповіді того, хто навчається,<br>— не мають готової й однозначної відповіді,<br>— стимулюють своєю несподіваністю розумову активність і зацікавленість того, хто навчається | |
| 1) запитання на встановлення *схожості і відмінності* | допомагають встановити подібність або відмінність між явищами, предметами, поняттями тощо | «Що є спільним та відмінним…?» |
| 2) питання на встановлення *причинно-наслідкових зв'язків* | допомагають встановити причини і наслідки тих чи інших явищ, дій тощо | «Чому…?» |
| 3) запитання на *порівняння* | допомагають порівняти різні варіанти прийнятих рішень | «Що було, якби…?» |
| 4) *некоректні* (*провокаційні*) | містять відверто хибну інформацію та стимулюють учня до її спростування | «В якому році Париж став столицею Англії?» |
| 5) *суперечливі* (*парадоксальні*) | питання, що вимагають вирішення суперечності | «Відомо, що.... Але… Як це можна пояснити?» |
| 6) *риторичні* | потребують безпосередньої негайної відповіді, тим паче, що відповідь, як правило, надається далі самим викладачем | «Чим ми можемо пояснити цей факт? Тим, що...» |
| 7) *навідні* | додаткові запитання, що підказують на правильну відповідь, але в жодному разі не надають її в готовому вигляді | |

В усному інформаційному повідомленні запитання до слухачів допомагають підтримувати їхню необхідну розумову активність, повторювати і запам'ятовувати основні положення доповіді, спільно обговорювати суперечливі питання й доходити висновків.

*Репродуктивні* запитання дають викладачеві можливість перевірити, як ті, хто навчається, запам'ятали основні положення і правила й активізувати їхні пізнавальні процеси, а учневі — повторити щойно поданий матеріал. Основний недолік їх — той, хто навчає, знає правильну відповідь і запитує учня лише для того, щоб перевірити його знання, часто підганяючи відповідь учня під власні міркування, а учень не так відповідає на поставлене запитання, як прагне догодити вчителю, відповідаючи те, що від нього очікують.

*Продуктивні* (*проблемні*) запитання частіше застосовують під час викладу навчального матеріалу, оскільки вони не лише стимулюють активність учня, а й забезпечують краще розуміння, запам'ятовування змісту навчання, формують емоційне ставлення до того, що викладається, самостійність і критичність мислення, здатність слухачів висловлювати й обстоювати свою думку.

***Проблемна ситуація*** — це така ситуація, коли той, хто навчається, зустрічається з деякими новими умовами та інформацією, в яких він не може прийняти рішення на основі вже наявних у нього знань і досвіду, тому він має здійснити дії з пошуку нової інформації і набуття нового досвіду.

Вимоги до проблемної ситуації:

— розв'язання проблемної ситуації має орієнтуватися на максимальну самостійність і пізнавальну діяльність тих, хто навчається (хоч інколи проблемна ситуація може вирішуватися самим викладачем за підказуванням слухачів);

— проблема має відповідати навчальній інформації, яка вивчається і якою володіє учень;

— проблемна ситуація має бути доволі важкою для розв'язання, але водночас і посильною;

— основу проблемної ситуації має становити суперечність інформації;

— формулювання проблемної ситуації має бути максимально ясним, без незрозумілих для учнів слів і виразів.

Ситуацію можна подавати слухачам у різні способи: усно (розповідь про подію), наочно (як демонстрація, показ) або письмово — у вигляді опису. Опис конкретної ситуації містить: 1)

глибокий і деталізований виклад певної реальної чи імітованої ситуації для організації роботи тих, хто навчається, з вирізнення її окремих і загальних характеристик, пошуку найоптимальнішого способу її розв'язання; 2) інструкцію про перебіг її розв'язання. Опис конкретної ситуації доцільно викласти на картках і роздати учням.

Залежно від сфери життя, якої стосується ситуація, розрізняють: *побутові*; *навчальні*; *професійні* та інші. Особливий вид — кейс-метод — метод аналізу реальних управлінських ситуацій. У цьому методі ті, хто навчається, отримують комплекти матеріалів — кейси, необхідні для розв'язання тієї чи тієї ситуації. Кейс містить: 1) опис ситуації, 2) низку документів, що допомагають її розв'язанню (статистичні дані, інтерв'ю з учасниками ситуації, конкурентами, експертами й аналітиками, інформацію з Інтернету та статті у пресі).

У процесі обговорення та розв'язання ситуації може бути знайдений кращий напрям поведінки, взаємодії, нововведення, подолання кризи, конфлікту тощо. Якість результату залежить від умілого викладення ситуації тим, хто навчає.

Рекомендації щодо опису ситуації:

— в описі має зберігатися послідовність викладу подій, подання інформації;

— суперечності не обов'язково мають чітко визначатися, доцільніше, коли учням надається завдання самим їх сформулювати;

— в описі ситуації має бути інтрига, конфлікт, боротьба суперечливих інтересів, що вимагає прийняття рішення;

— бажано, щоб це була реальна ситуація, близька до сфери інтересів учнів;

— ситуація не має бути дуже типовою, але й не такою, що майже не зустрічається;

— у ситуації мають згадуватися події, що відбувалися не так давно, приміром, упродовж останніх п'яти років;

— у ситуації має бути присутній центральний герой, з яким учасники обговорення зможуть себе ототожнити і прийняти за нього рішення;

— інформації в описі ситуації має бути достатньо для її розв'язання, хоч зрідка передбачається, що деяку необхідну інформацію повинні знати і додати самі учні;

— інколи ситуація може надаватися учасникам обговорення не одразу, а поступово, мірою викладу, і повністю стати можливою для розв'язання лише після його завершення;

— для забезпечення інтенсивності розумової діяльності учнів у ситуації можуть надаватися зайві дані, варіанти ймовірних рішень, вводитися обмеження часу;

— важливо спонукати учнів не обмежуватися одразу знайденим рішенням, а проаналізувати всі можливі варіанти та їх наслідки.

***Навчальні задачі*** — це чітко сформульовані проблеми й умови їх розв'язання, в яких розмежовується відоме і невідоме, тобто те, що слід віднайти шляхом здійснення певної послідовності дій. Розв'язання навчальної задачі вимагає розумового аналізу і теоретичного узагальнення. Її можна розробити для будь-якого матеріалу, в якому є алгоритми, розпорядження, інструкції, рецепти, правила, формули тощо, хоча найчастіше задачі використовують у точних дисциплінах: фізиці, математиці, логіці.

У складі опису навчальної задачі зазвичай присутні умови і завдання. Інколи в наприкінці підручника або теми подають правильні відповіді, оскільки під час розв'язання задач (на відміну від вирішення ситуацій) перебіг розв'язання є важливішим за кінцевий результат — розв'язану задачу.

Характер навчальних задач, спирання їх на репродуктивне або творче мислення визначають рівень самостійності тих, хто навчається, у розв'язку їх: *репродуктивні задачі* містять у своїх умовах дані щодо їхнього розв'язання, що здійснюється за допомогою актуалізації наявних знань чи алгоритмів вирішення; *творчі задачі* — вихідні передумови щодо розв'язання в умовах відсутні або мають прихований вигляд, вони передбачають переробку умов задачі, організацію пошуку, залучення додаткової інформації, тобто здійснення продуктивної діяльності, коли лише логіки недостатньо, необхідне також творче мислення.

***Навчальні вправи*** — повторне (багаторазове) виконання розумової чи практичної дії з метою опанування предмета чи підвищення його якості. Вправи застосовують при вивченні всіх дисциплін і на різних етапах навчального процесу. Характер і методика вправ залежить від особливостей навчального предмета, конкретного матеріалу, досліджуваного питання і віку учнів. Вправа зазвичай містить завдання, інструкцію, допоміжні матеріали, опис перебігу виконання.

Вправи за характером розподіляються *на усні*, *письмові*, *графічні та навчально-трудові* (табл. 2.5). При їх виконанні ті, хто навчається, виконують як розумову, так і практичну роботу.

*Таблиця 2.5*

**ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ВПРАВ**

| Види вправ | Характеристика застосування | Значення |
|---|---|---|
| Усні вправи | • динамічні,<br>• не вимагають витрат часу на ведення записів | сприяють розвитку логічного мислення, пам'яті, мови й уваги тих, хто навчається |
| Письмові вправи | • можуть поєднуватися усними і графічними вправами,<br>• використовуються для закріплення знань і вироблення вмінь, щодо застосування їх | сприяють розвитку логічного мислення, культури письмової мови, самостійності в роботі |
| Графічні вправи | • виконуються зазвичай одночасно з письмовими і вирішують єдині навчальні завдання;<br>• залежно від міри самостійності учнів при виконанні їх можуть мати *відтворювальний*, *тренувальний або творчий характер*;<br>• включають роботу учнів зі складання схем, креслень, графіків, технологічних карт, виготовлення альбомів, плакатів, стендів, виконання замальовок при проведенні лабораторно-практичних робіт, екскурсій тощо | Сприяють кращому сприйманню, осмисленню і запам'ятовуванню навчального матеріалу, а також розвитку просторової уяви |
| Навчально-трудові вправи | • включають практичну роботу учнів, що має виробничо-трудову спрямованість;<br>• мета — застосування теоретичних знань тих, хто навчається, у трудовій діяльності | сприяють трудовому вихованню тих, хто навчається |

За мірою самостійності тих, хто навчається, під час виконання вправ виокремлюють: а) вправи з відтворення відомого з метою закріплення — *відтворювальні вправи*; б) вправи із застосування знань у нових умовах — *тренувальні вправи*; в) *коментовані вправи* — якщо під час виконання дій той, хто навчається, проговорює (подумки чи вголос), коментує майбутні операції, це допомагає тим, хто навчає, виявляти типові помилки, вносити корективи в дії тих, хто навчається.

Прийоми методичних дій при організації вправ:

— організація мотивації (для чого потрібна ця дія або операція);

— актуалізація теоретичних положень, інструктаж і демонстрація зразка дії (як слід правильно виконувати вправу);

— коментоване виконання дії (демонстрація осмислення);

— самостійне виконання дії й співвіднесення результату зі зразком або теоретичними положеннями (реалізація самоконтролю).

Вимоги до вправ, що забезпечують ефективність їх застосування:

1) свідомий підхід тих, хто навчається, до їх виконання;

2) дотримання дидактичної послідовності у виконанні вправ: 1 — заучування і запам'ятовування навчального матеріалу; 2 — відтворення раніше засвоєного матеріалу; 3 — застосування раніше засвоєного матеріалу; 4 — самостійне перенесення вивченого в нестандартні ситуації; 5 — творче застосування, за допомогою якого новий матеріал залучається до системи вже засвоєних знань, умінь і навичок;

3) застосування проблемно-пошукових вправ, що формують у тих, хто навчається, здатність до здогаду, інтуїцію.

## Відбір і формування змісту навчання

**Відбір та формування змісту навчання** — складне й відповідальне завдання в управлінні навчальним процесом, яке реалізується в процесі планування й організації навчального процесу і може бути здійснене в кілька кроків:

**1. Ознайомитися з відповідними навчальними планами і програмами, цілями** підготовки і навчання, що були визначенні та розробленні у результаті цілепокладання та планування.

**2. Продумати й систематизувати джерела відбору змісту навчання** (носії інформації, які необхідно застосовувати під час збирання інформації) з урахуванням ступеня загальності щодо дисципліни або теми викладання. **Джерелом відбору змісту освіти** загалом є культура та соціальний досвід, як конкретизуються і формують чинники відбору матеріалу, принципи його конструювання та структурування. До джерел відбору змісту навчання них належать: наука, духовні цінності, форми суспільної свідомості, вироблення матеріальних і духовних благ, досвід суспільних відносин, сфери (види) діяльності людини (практично-перетворювальна, пізнавальна, комунікативна, ціннісно-орієнтаційна, художня).

**3. Проаналізувати та врахувати чинники**, що впливають на зміст освіти.

Зміст освіти має забезпечувати здійснення навчання як важливого засобу розвитку та формування особистості в суспільстві, він є засобом втілення в життя цілей освіти (навчання), тому є залежною системою, на яку впливає низка **об'єктивних і суб'єктивних чинників**.

1. *Поточні та перспективні потреби суспільства*, *а також окремих людей*, *членів цього суспільства.* Це пов'язано з тим, що історичний розвиток суспільства сприяє перетворенню людини, яка власне і має забезпечувати суспільний прогрес.

Наприклад, коли потребою суспільства була індустріалізація, створювалися навчальні заклади, в яких основою змісту навчання були знання та вміння з точних і технічних дисциплін; у цей час і для окремих людей вважалося доцільним, перспективним і навіть престижним здобувати технічні професії. Останнім часом, із переходом до ринкової економіки й у зв'язку з гуманізацією суспільства почали домінувати економічні та юридичні спеціальності, зміст навчання доповнюють знаннями з економіки, психології тощо.

2. *Ідеологія* (*політика*) — ще одна закономірність формування освіти, вплив якої пояснюється тим, що саме через зміст освіти протилежні сили намагаються поширити свій вплив на школу і, як наслідок, на все суспільство.

Наприклад, у 40—50-х роках XX століття заперечувалася наука генетика. Це стало причиною заборони здійснення відповідних наукових досліджень та розкриття цих питань у змісті освіти.

3. *Державна стратегія розвитку освіти* також є важливим чинником, що визначає цілі освіти і впливає на її зміст, оскільки в ньому відображаються два аспекти — національний і загальнолюдський.

Наприклад, на сьогоднішньому етапі державною програмою «Освіта» (Україна XXI століття) визначено напрями розвитку освіти на найближчі роки і перспективу, сформульовано найважливіші принципи реформування усієї системи освіти: демократизація, гуманізація, національна спрямованість, її гармонійне поєднання з національною історією і народними традиціями, неперервність освіти, перетворення її на процес, що триває усе життя. Пріоритетом розвитку освіти в Україні на державному рівні також прийнято інтеграцію вітчизняної освіти до європейського та світового освітніх просторів.

4. *Система соціальних і наукових досягнень* також належить до об'єктивних соціальних чинників, що впливають на формування змісту.

Наприклад, завдяки науково-технічній революції до змісту шкільної освіти вже внесено відкриття молекулярної біології та генети-

ки, розроблення реактивного руху, розщеплення атомного ядра, інформація про нові хімічні речовини, впроваджено досягнення обчислювальної техніки та мікроелектроніки.

Дослідження міри впровадження (імплікації) наукових досягнень у зміст освіти показали, що період часу між появою нового наукового відкриття або нової соціальної ідеї та початком систематичного вивчення їх у школі швидко скорочується. Сьогодні відображення нових ідей детермінується лише терміном виходу друком навчальних посібників і підручників (рис. 2.2)[1].

| Поява нового відкриття (соціальної ідеї) | → ЧАС → | Систематичне вивчення у школі |
|---|---|---|
| — Винахід Морзе | → 60 років → | Вивчення принципу дії телеграфу у школі |
| — Еволюційне вчення Дарвіна | → 56 років → | Еволюційне вчення у програмі школи |
| — Винахід Попова | → 40 років → | Вивчення радіо у школі |
| — Теорія будови атома Бора | → 30 років → | Теорія будови атома у програмі школи |
| — Винахід транзистора | → 10 років → | Вивчення транзистора у школі |
| — Новітні трансуранові елементи | → 5—4 роки → | Вивчення трансуранових елементів у школі |
| — Дослідження космосу за допомогою супутників Землі | → 5—4 роки → | Вивчення у школі |
| — Космічна біологія | → 5—4 роки → | Вивчення в навчальних закладах |
| — Нова техніка | → 5—4 роки → | Вивчення в навчальних закладах |
| | **сьогодні** | |
| — Нова ідея | → термін виходу друком навчальних книжок → | Вивчення у навчальних закладах |

Рис. 2.2. Час упровадження наукових досягнень у зміст освіти

5. *Суб'єктивний чинник*, *зокрема методологічні позиції вчених*, трактування ними проблеми розумового розвитку тих, хто навчається, під впливом навчальної роботи. Такі позиції відображаються в низці теорій освіти (табл. 2.6).

[1] *Подласый И. П.* Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: В 2-х кн. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. — Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. — С. 319.

*Таблиця 2.6*

**ТЕОРІЇ ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ОСВІТИ ТА НАВЧАННЯ**

| Теорії змісту освіти | Представники | Тенденції розвитку | Головне завдання освіти та особливості |
|---|---|---|---|
| Енциклопедизм (дидактичний матеріалізм) | Я. А. Коменський (1592—1670)<br>Джон Мільтон, 1644 (1608—1674)<br>Й. Б. Базедов, 1770 (1724—1790) | Найдавніша теорія освіти. Сьогодні продовжує домінувати у вітчизняній освіті, низці європейських країн | — передання учням якомога більшої кількості знань з різних напрямів науки, техніки, мистецтва |
| Класицизм (дидактичний формалізм) | Геракліт, давньогрецьк. філософ; Цицерон, давньорим. правознав., І. Кант, німецький філософ; Ф. Дистервег, педагог, Й. Г. Песталоцці (1746—1827), швейцарс. педагог-демократ, дидактик; Й. Ф. Гербарт (1776—1841), нім. філософ, психолог, педагог; Г. Спенсер, англ. філос.; Ж. Піаже (1896—1980), швейцарс. психолог, філософ, педагог | Остаточно сформувався наприкінці XVIII — у XIX ст. Сьогодні застосовується в Іспанії, Португалії, в деяких типах шкіл Англії, Франції тощо | — розвиток здібностей учнів, насамперед розумових (до аналізу й синтезу, дедукції та індукції, логічного мислення), а засвоєння фактів, знань основ наук має другорядне значення, оскільки може прийти в процесі розвитку: «Багато знань розуму не навчить»;<br>— засобом для розвитку є «інструментальні предмети» — мови, математика, фізика;<br>— недооцінювання значення гуманітарних наук |
| Дидактичний утилітаризм | Д. Дьюї (1859—1952), психолог, педагог, філософ США<br>Г. Кершенштейнер (1854—1932), нім. педагог, теоретик трудової школи | Виник на межі XIX—XX ст. Сьогодні впливає на методи і форми роботи в школах США | — необхідно вчитися на тих видах діяльності, які дозволили цивілізації вийти на сучасний рівень;<br>— заняття конструктивного характеру (вчити готувати їжу, залучати до рукоділля тощо — щоб зварити борщ, необхідно знати біологію, фізику, хімію) |
| Структуралізм | К. Сосницький, польський професор педагогіки | Можна застосовувати лише для вивчення точних предметів | — навчання має бути організоване у вигляді великих структур, що є основними системотвірними компонентами й організуються лише за логічним принципом. Відмова від принципів систематичності, послідовності, історизму |

6. *Сукупність реальних можливостей системи навчання*, яка є:

а) регулятором впливу на появу у змісті освіти відомостей, що потребують певного рівня *оснащення навчального процесу*, матеріально-технічних та економічних можливостей;

б) *обмеження вікового характеру* — уже доведено, що запам'ятати дитина може все, причому чим вона молодша, тим швидше, але зрозуміти, засвоїти, осмислити — тільки за певного рівня розвитку.

7. *Розвиток науки*, *техніки*, *виробництва* також висувають певні вимоги до змісту освіти.

Наприклад, не так давно в шкільних програмах не передбачалося навчання користування комп'ютерами, але сьогодні, коли розвиток техніки і виробництва досягнув високого рівня комп'ютеризації, це є вимогою часу, тож комп'ютеризація навчального процесу поступово стає нормою, у зміст навчання закладають необхідні знання, вміння, навички, що забезпечують відповідний рівень підготовки тих, хто навчається, з цих питань.

8. *Природа*, *знання про неї*, *її сучасний стан* сьогодні змушують вносити у зміст навчання та освіти екологічних знань і питань, що стосуються проблеми збереження природного середовища та природних ресурсів.

9. *Рівень культури та культурні цінності*, що переважають у суспільстві (державі), зумовлюють внесення у програми навчання знань про відповідні культурні надбання: чим вищий рівень культури суспільства у державі, тим вищі вимоги ставляться щодо відповідних знань, умінь, навичок тих, то навчається.

**4. Визначитися з підходами до конструювання змісту освіти** (що включати, чого не включати до змісту освіти і навчання), врахувавши низку вимог, що спираються на розроблені педагогікою вихідні теоретичні ідеї, які визначають зміст освіти — **принципи й критерії відбору змісту освіти**.

Опора на принципи відбору змісту навчання та освіти забезпечить: *по-перше*, повноцінну, наукову освіту підростаючого покоління, постійне вдосконалення молодої генерації у зв'язку із соціально-економічними перетвореннями та потребами суспільства у поліпшенні підготовки учнів до розумової та виробничої діяльності; *по-друге*, уникнення помилок, що їх припускалися протягом історичного розвитку педагогіки і що негативно впливали на рівень освіти (зміст відстав від сучасного рівня науки, був перенавантаженим тощо).

Є низка підходів до формулювання принципів і критеріїв відбору змісту навчання та освіти (І. Я. Лернер, М. Н. Скаткін, Б. Т. Ліхачов,

В. В. Краєвський, І. П. Подласий та ін.). В узагальненому варіанті основою для відбору та конструювання змісту освіти навчання мають бути такі принципи та критерії:

• *гуманістичності* — забезпечує пріоритет загальнолюдських цінностей та здоров'я людини, вільного розвитку;

• *науковості* — зміст освіти й навчання будується на науковій основі, відповідає останнім досягненням науки, соціального та культурного процесу, характеризується чіткістю висновків, об'єктивністю, доказовістю, точністю;

• *історизму* — висвітлення під час вивчення різних дисциплін їхнього розвитку, характеристика внеску вчених інших галузей у розв'язання проблем певних дисциплін;

• *послідовності* — планування змісту таким чином, щоб кожне нове знання спиралося на попереднє та випливало з нього;

• *систематичності* — передбачає: а) розгляд знань та формування вмінь у системі логіки та системі певної науки, б) зміст освіти має ґрунтуватися на засадах взаємозв'язку між окремими дисциплінами;

• *зв'язку з життям* — у змісті має діставати відображення зв'язок теорії з практикою, необхідність поєднання навчання з виробничою працею (це спосіб верифікації (перевірки) дієвості набутих знань та сформованих навичок), до змісту освіти необхідно вводити матеріал, що полегшує професійну орієнтацію молоді;

• *доступності* — відповідність складності змісту навчального матеріалу віковим можливостям, рівню підготовленості учнів. Це забезпечується правильним визначенням обсягу й рівня теоретичної складності навчального матеріалу; визначається структурою навчальних планів і програм, способом викладення наукових знань у навчальних книгах, порядком введення й оптимальною кількістю наукових понять і термінів;

• *доцільності* — а) з точки зору якості зміст навчання має бути достатньо інформативним для забезпечення потреб як суспільства, так і окремої особистості, й забезпечувати досягнення цілей навчання: відбирається лише необхідний, корисний, актуальний у даний час, за даних умов, у даному навчальному закладі матеріал; до програми навчання та навчального матеріалу включають знання, що відповідають типовим проблемам і методам тих царин знань, що вивчаються, суспільним та особистим потребам, відображають головне, сучасне, нове, мають виховну та пізнавальну цінність; б) з точки зору кількості — обсяг змісту навчального матеріалу має відповідати кількості часу, що його відведено на вивчення дисципліни, теми тощо

та рівню його інформаційної насиченості, достатності поданої в ньому інформації для реалізації поставлених цілей;

• *індивідуалізації та диференціації* — вибір змісту таким чином, щоб уможливити індивідуалізацію навчально-виховної роботи з урахуванням інтересів і здібностей учнів.

**5. Здійснити перетворення інформації на зміст навчання** з метою ефективного передання від джерела до того, хто навчається, за допомогою таких **процедур**[1]:

— *фільтрація* передбачає виконання однієї з дій: 1) відбір з усієї сукупності інформації лише тієї, що сприятиме реалізації поставлених навчальних цілей; 2) виключення зайвої інформації, що прямо не пов'язана з досягненням цілей або перешкоджає їх досягненню;

— *стиснення інформації* — скорочення числа та розміру повідомлень без істотної зміни їхнього змісту (наприклад, реферування) шляхом перетворення речень на стисліші, заміни наукових термінів і виразів на загальнодоступні. Головна вимога — кількість навчальної інформації має відповідати можливостям її засвоєння за одиницю часу тими, хто навчається;

— *редагування інформації* — зміна форми повідомлень з метою підвищення ефективності засвоєння інформації (переструктурування, переформулювання, спрощення, доповнення прикладами, поясненнями тощо). Процес редагування дає змогу подавати будь-які повідомлення у вигляді навчальної інформації, доступної для засвоєння тими, хто навчається;

— *структурування навчального матеріалу* — структурно-логічний підхід, необхідний для долучення нової інформації до єдиної цілісної системи знань (понять) за властивостями, відношеннями між собою і стосовно об'єктів інших систем. Структурування навчальної інформації може здійснюватися за різними принципами: **структурно-логічний** принцип передбачає логічний зв'язок між поняттями та судженнями; **дидактичний** принцип структурування тексту, підручника, курсу лекцій тощо враховує співвідношення старого та нового, простого та складного, словесного та наочного, абстрактного та конкретного; **компонентний** принцип — передбачає урахування з основних елементів наукового знання (факти, поняття, категорії, принципи, закони, теорії, проблеми, гіпотези, методи тощо).

Наприклад:

---

[1] *Якунин В. А.* Педагогическая психология: Учеб. пособие. — 2-е изд. — СПб.: Изд-во В. А. Михайлова, 2000. — С. 231—247.

1) Поділ інформації на навчальні одиниці — дисципліни (навчальні предмети), розділи, теми, питання. Ця процедура здійснюється під час підготовки змісту освіти і навчання з метою забезпечення ефективнішого засвоєння через поділ матеріалу на певні логічно пов'язані порції. Схематично структуру змісту освіти і навчання можна представити у вигляді структурно-логічної схеми — «грона», вершиною якої є провідне поняття, ідея, думка, тема, назва, а далі здійснюється певний структурний чи функціональний розподіл на компоненти й елементи змісту навчання. Для дисципліни «Психологія діяльності та навчальний менеджмент» (ПДНМ), що має 8 змістовних тем (Т), кожна з яких включає кілька змістовних питань (П), а кожне таке питання передбачає вивчення кількох елементів бази знань (БЗ) тощо, таку структурно-логічну схему подано на рис. 2.3.

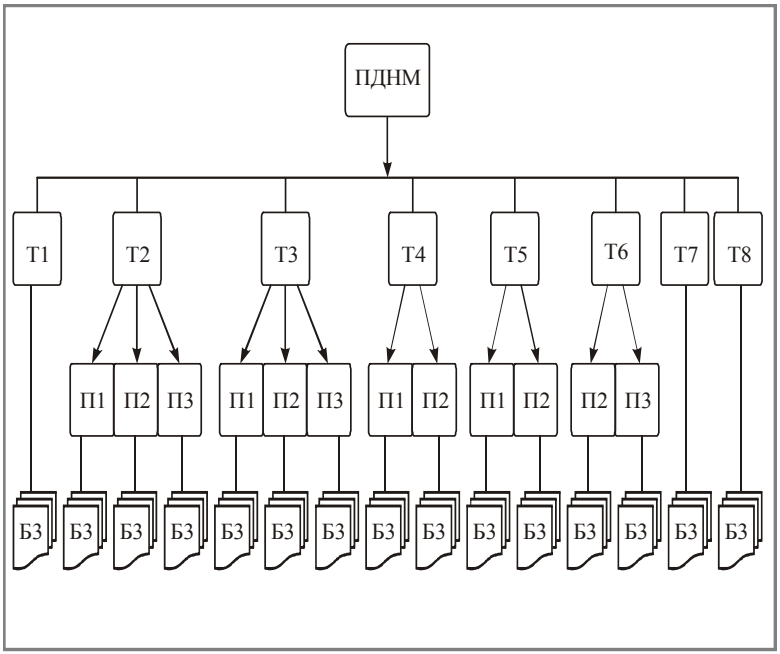



Рис. 2.3. Структурно-логічна схема змісту навчання дисципліни ПДНМ

2) Структурування через виокремлення основних змістовних блоків навчального матеріалу[1]: *інформаційний блок*: а) фундаментальна інформація, б) ключові поняття визначення, в) фактичні відомості, г) принципи; *розширювальний блок*: а) інформація полемічного характеру, б)

напрями досліджень; *проблемний блок*: задачі і завдання проблемного характеру (на основі вивченої інформації); *синтезувальний блок*: задачі і завдання проблемного характеру (на основі синтезу матеріалів кількох тем); *контрольний блок*: система запитань-завдань для взаємоперевірки, самоконтролю. Таке структурування застосоване в підручнику з педагогіки І. П. Подласого[2], де вирізнено такі блоки: ІБ — інформаційний блок, РБ — розширювальний блок, ПБ — проблемний блок, СБ — ситуаційний блок, БС — блок самоконтролю, КБ — коригувальний блок.

3) Побудова моделі засвоєння бази знань (МЗБЗ) структурування елементів та груп бази знань теми, взявши за основу одну з концепцій рівнів засвоєння навчальної інформації (табл. 2.7).

Під **рівнями засвоєння** розуміємо різні можливості тих, хто навчається, набуті в результаті переходу змісту навчання у власний досвід (засвоєння). Модель бази знань може бути представлена у різних варіантах (табл. 2.8, 2.9)[3].

Під час вибору способу (структури) побудови змісту необхідно враховувати: мету навчання, вимоги до рівня навченості, характер знань, що вивчаються, особливості тих груп (студентів, учнів), для яких розробляється зміст.

Отже, відбір та формування змісту навчання й освіти є складною, кропіткою працею, що вимагає від тих, хто навчає, глибоких знань предмета, широти мислення, передбачення стратегії й тактики навчального процесу, творчого підходу.

Необхідно розуміти, що низка питань щодо відбору та формування змісту навчальної й освітньої інформації не має єдиного підходу. Прикладом є, зокрема, надзвичайна взаємопов'язаність, тісне переплетення чинників, принципів і критеріїв відбору змісту навчання, що випливають одне з одного.

Тому викладач, спираючись на наявні погляди дослідників і вчених, має сформувати власну точку зору на процес проектування змісту навчання, враховуючи власні психологічні та професійні особливості й можливості, а також власний досвід.

---

[1] Тренінгові технології навчання з економічних дисциплін: Навч. посіб. / Г. О. Ковальчук, Н. Ю. Бутенко, М. В. Артюшина та ін..; За ред. Г. О. Ковальчук. — К.: КНЕУ, 2006. — С. 51.

[2] *Подласый И. П.* Педагогика: Новый курс, 1999. — Кн. 1. — С. 4—5.

[3] Психологія діяльності та навчальний менеджмент: Навч.-метод. посіб. для самост. вивч. дисципліни. — С. 593—596.

*Таблиця 2.7*

**КОНЦЕПЦІЇ РІВНІВ ЗАСВОЄННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ІНФОРМАЦІЇ**

| Автор концепції | Основа таксономії | Рівні засвоєння | Характеристика рівнів засвоєння |
|---|---|---|---|
| Б. Блум | тип навчальних цілей | когнітивні цілі (знання): | 1 — знання, 2 — розуміння, 3 — застосування, 4 — аналіз, 5 — синтез, 6 — оцінка |
| | | афективні цілі (ціннісні орієнтації) | 1 — сприйняття, 2 — реагування, 3 — засвоєння ціннісних орієнтацій, 4 — організація ціннісних орієнтацій, 5 — поширення ціннісних орієнтацій на діяльність |
| | | психомоторні цілі | рухові навички |
| В. П. Беспалько | технологічний підхід до навчання, орієнтація на кінцевий результат | 1. «Учнівський рівень» | 1) здатність учня розпізнавати, пригадувати раніше засвоєний матеріал на основі повторного ознайомлення з ним у тексті,<br>2) учень має лише загальне уявлення про об'єкт, явище, це дає змогу розпізнавати його з-поміж схожих, раніше не відомих об'єктів |
| | | 2. Алгоритмічний рівень | здатність учня самостійно відтворювати інформацію і застосовувати її в різноманітних типових випадках, що не вимагають створення нової інформації |
| | | 3. Евристичний рівень | здатність того, хто навчається, відтворювати і перетворювати засвоєну інформацію для обговорення відомих об'єктів навчання і продукування суб'єктивно нової інформації про них, для застосування засвоєної інформації у різноманітних нетипових випадках, що вимагають утворення нових методів дії |
| | | 4. Творчий рівень | здатність учня самостійно використовувати засвоєну інформацію для отримання об'єктивно нової інформації у процесі:<br>а) знаходження і обговорення нових властивостей об'єктів, що вивчаються;<br>б) знаходження і дослідження нових методів діяльності з об'єктами;<br>в) знаходження нових об'єктів, властивостей і якостей |

*Продовження табл. 2.7*

| Автор концепції | Основа таксономії | Рівні засвоєння | Характеристика рівнів засвоєння |
|---|---|---|---|
| Б. Немерко | результат засвоєння знань | пізнавальні цілі | 1 — знання: категорія А «знання-впізнання», категорія В «знання — розуміння»<br>2 — вміння: категорія С «застосування знань у типових ситуаціях» категорія D — «застосування знань у проблемних ситуаціях» |
| Д. Толлінгерова | навчальні завдання як проект майбутньої дії | 1) відтворення знань | завдання на впізнання, відтворення окремих фактів, визначень, текстів |
| | | 2) прості розумові операції | опис, систематизація тощо |
| | | 3) складні розумові операції | аргументація, пояснення тощо |
| | | 4) повідомлення знань і вигадування | |
| | | 5) продуктивне мислення | розв’язання проблем |
| В. А. Козаков | рівень розвитку конкретних умінь | 1) запам’ятовування (початкове вміння) | здатність відтворювати (повторювати, описувати) терміни, поняття, визначення, теорії, концепції, формули, алгоритми тощо |
| | | 2) розуміння (розвинене вміння) | здатність здійснювати з навчальним матеріалом розумові операції: аналізувати, синтезувати, узагальнювати, конкретизувати, порівнювати, аргументувати, доводити, формулювати висновки, інтерпретувати, пояснювати, виділяти тощо |
| | | 3) застосування (високорозвинене вміння) | здатність вирішувати типові задачі в типових умовах: розраховувати по формулі, виконувати по алгоритму, діагностувати за методикою, працювати за планом, програмою тощо |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | 4) творчість (найвищий рівень уміння чи майстерність) | здатність розв'язувати нетипові задачі в нетипових умовах:<br>— за необхідності доповнити, модифікувати, спростити, відредагувати, виправити, відкоригувати план, алгоритм, методику;<br>— запропонувати свій варіант поведінки, діяльності, розрахунку, плану;<br>— самостійно спроектувати, сконструювати, запрограмувати, розробити, змоделювати, винайти який-небудь продукт, нове знання |
| Г. О. Ковальчук | кінцевий результат засвоєння | 1) початковий понятійний (фактологічний) | вміння називати, вибирати, виявляти, визначати… (терміни, поняття, факти, символи за переліком) |
| | | 2) репродуктивний | вміння давати визначення, доповнювати, пояснювати, описувати, оцінювати, порівнювати, аргументувати... |
| | | 3) алгоритмічно-дійовий (умовно-професійний) | вміння доводити, виправляти, обчислювати, упорядковувати, застосовувати, вирішувати, організовувати, аналізувати, випробовувати, приймати рішення... |
| | | 4) творчий (професійний) | вміння запропонувати, класифікувати, моделювати, реорганізовувати, захищати, обгрунтовувати, комбінувати, планувати... |
| Загальний підхід | кінцевий результат засвоєння | 1) репродуктивний (виконавський, відтворювальний, наслідувальний, алгоритмічний) | копіювання запропонованих зразків дій |
| | | 2) реконструктивний (пошуковий, евристичний) | застосування відомих знань, прийомів дій до нових ситуацій |
| | | 3) творчий (продуктивний, креативний) | самостійна й ініціативна практична діяльність |

*Закінчення табл. 2.7*

| Автор концепції | Основа таксономії | Рівні засвоєння | Характеристика рівнів засвоєння |
|---|---|---|---|
| С. Л. Рубінштейн | процесуальний підхід з точки зору психології | *Складові процесу*: 1) сприйняття матеріалу | *Стадії:* первинне ознайомлення з матеріалом чи його сприйняття в широкому сенсі |
| | | 2) осмислювання | осмислення |
| | | 3) запам'ятовування | спеціальна робота з його закріплення |
| | | 4) опанування матеріалу, що дає можливість вільно ним користуватися в різних ситуаціях | опанування матеріалу:<br>— по-різному оперувати ним у різних умовах і ситуаціях,<br>— застосовувати його на практиці |
| І. Ф. Харламов | процес оволодіння знаннями | система навчальних дій | — сприйняття, осмислення, запам'ятовування,<br>— виконання вправ на застосування засвоєних знань на практиці,<br>— наступне повторення і застосування засвоєних знань на практиці |
| В. О. Якунін | процес засвоєння знань | сприйняття об'єкта | виділення з фону і визначення його істотних властивостей |
| | | осмислення | розгляд найістотніших поза- і внутрішньосуб'єктних зв'язків і відносин |
| | | запам'ятовування | запам'ятовування виділених властивостей і відносин у результаті багаторазового сприйняття і фіксації їх |
| | | активне відтворення | відтворення сприйнятих і осмислених істотних властивостей і відносин |
| | | перетворення | включення щойно сприйнятого знання в структуру наявного досвіду, або його використання як засобу виведення нового знання |

*Таблиця 2.8*

**МОДЕЛЬ ЗАСВОЄННЯ БАЗИ ЗНАНЬ ТЕМИ «ТЕМПЕРАМЕНТ» ДИСЦИПЛІНИ ПСИХОЛОГІЯ ТА ПЕДАГОГІКА**

| Рівень засвоєння | База знань | Результат засвоєння<br>*Учень може:* |
|---|---|---|
| 1. Запам'ятати | назви типів темпераменту; історія походження теорії типів темпераментів, автори основних теорій темпераменту; визначення понять: темперамент, екстраверсія, інтроверсія, нейротизм, емоційна стабільність, активність, типи нервової системи, сила | • навести точне визначення понять «темперамент», «екстраверсія», «інтроверсія», «нейротизм», «емоційна стабільність»;<br>• назвати типи темпераменту;<br>• назвати авторів основних теорій типів темпераменту;<br>• розповісти своїми словами історію походження теорії типів темпераментів |
| 2. Зрозуміти | характерні особливості поведінки і діяльності людей з різними типами темпераменту, переваги і недоліки кожного типу темпераменту | • схарактеризувати типи темпераменту, пояснити їх переваги і недоліки, основні відмінності;<br>• пояснити відмінності основних теорій типів темпераменту |
| 3. Використати | методика діагностики типу темпераменту за Г. Айзенком | • визначити тип темпераменту людини за методикою Г. Айзенка |
| 4. Створити | способи поведінки з людьми різного типу темпераменту | • вигадати приклад вияву типу темпераменту в поведінці і діяльності людини;<br>• запропонувати оптимальний спосіб поведінки з людьми різного темпераменту |

*Таблиця 2.9*

**МОДЕЛЬ ЗАСВОЄННЯ БАЗИ ЗНАНЬ (ВАРІАНТ 1)**

| Групи та елементи бази знань теми | Рівні засвоєння (за обраною концепцією) | | |
|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 |
| 1. Терміни і поняття | | | |
| *** | + | + | |
| *** | | + | + |
| 2. Теоретичні знання | | | |
| *** | + | | + |
| *** | + | + | |
| 3. Прикладні знання | | | |
| *** | + | + | |
| *** | + | + | + |

## 2.3. Складання планів навчання

### Психологія планування діяльності

Перш ніж вирушити в подорож малознайомим маршрутом, ви, напевно, його спочатку визначите на карті. Утім, коли ви міркуєте про своє майбутнє, цілі й кроки, необхідні для його досягнення, мабуть, і гадки не маєте щодо письмових планів. Отут є над чим замислитися: найважливіша подорож у житті — і жодного слова на папері! Але ж планування своєї діяльності, письмовий виклад своїх планів та ідей робить їх наочнішими, окресленішими і, тим самим, реальнішими. От чому японці, які вміють домагатися свого, 95 % часу витрачають саме на планування і лише 5 % — власне на реалізацію. Це виявляється ефективним.

Поміркуйте, скільки часу ви приділяєте плануванню своєї основної діяльності, наприклад, навчальної? Запитання, мабуть, риторичне. Однак дослідження свідчать, що ті, хто регулярно занотовують у щоденнику свої плани (як на сьогодні, так і на майбутнє), почуваються впевненіше (на 32 %) у просуванні до обраної мети[1].

Взагалі планування є однією з основних функцій управління будь-якою (у тому числі й навчальною) діяльністю. З точки зору теорії менеджменту планування «вирішує, якою має бути мета організації і що треба зробити, щоб досягти її»,[2] тобто охоплює поняття мети і програму дій для її досягнення.

У сучасних психологічних концепціях планування (разом із ціллю, мотивом, переробкою інформації, оперативним образом, прийняттям рішень, діями, перевіркою результатів, коригуванням дій)[3] є однією зі складових діяльності. Б. Ф. Ломов вважає, що образ-ціль, який формується на початку діяльності, має зберігатися в пам'яті людини до її завершення, виступаючи в ролі провідного регулятора всієї системи дій. Але зв'язок між діями можливий лише в тому випадку, якщо людина має **план діяльності**, який організує її в часі та просторі. Цей план, подібно до мети, формується в свідомості людини ще до початку діяльності, тобто в процесі *антиципації* (передбачення). Але на відміну від цілі, яка відображає майбутній продукт

[1] *Найвен Д.* Сто простых секретов достижения успеха / Пер. с англ. — К.: София; М.: ИД «София», 2004. — С. 45.

[2] *Осовська Г. В.* Основи менеджменту. Навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів. — К.: Кондор, 2003. — С. 62.

[3] *Ломов Б. Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. — М.: Наука, 1984. — С. 216.

діяльності, в плані відображають стратегію і тактику її реалізації на основі суб'єктивних та об'єктивних умов виконуваної діяльності[1].

Наприклад, щоб провести заняття, необхідно скласти його план, який має містити такі обов'язкові структурні компоненти: 1) дата проведення заняття, номер заняття за тематичним планом, клас, в якому проводиться заняття; 2) тема, цілі та завдання заняття; 3) структура заняття з розкриттям послідовності його етапів та приблизного розподілу часу на ці етапи; 4) зміст навчального матеріалу; 5) методи та прийоми роботи вчителя й учнів у кожній навчальній ситуації; 6) перелік навчального обладнання, навчальних та наочних посібників та місце їх застосування на занятті; 7) плани розв'язування задач, вправ.

Отже, процес планування починається до початку діяльності (минулий час), реалізується в конкретних діях і заходах (сучасний момент), які спрямовані на досягнення майбутнього образу-цілі (майбутній час). Ось чому В. А. Козаков вважає, що з психологічної точки зору процес планування — це мисленнєва діяльність, яка інтегрує такі пізнавальні процеси, як пам'ять (образ минулого), сприймання (образ сучасного) та уявлення (образ майбутнього)[2]. За В. А. Козаковим **планування** як психологічне явище — це документальне відображення образу майбутнього та шляхів його досягнення.

Саме здатність планувати відрізняє будь-яку діяльність людини від життєдіяльності тварини. Навчальна діяльність, що являє собою двобічний процес, неможлива без зовнішнього (дії того, хто навчає) та внутрішнього (дії того, хто навчається) планування або самопланування.

Отже, *внутрішнє* планування — це індивідуальне планування своєї діяльності тими, хто навчається. *Зовнішнє* планування навчання є однією з функцій навчального менеджменту, це дії того, хто планує, які мають забезпечувати систематичність, послідовність навчального процесу, його наукову обґрунтованість з урахуванням особливостей суб'єктів навчальної діяльності, навчальних цілей, принципів і закономірностей навчання.

## Види, способи планування та характеристика планів

Чи хочеться вам бути успішною людиною? Тоді майте на увазі, що у успішних людей не менш як півгодини на день забира-

[1] *Ломов Б. Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. — М.: Наука, 1984. — С. 219.

[2] *Козаков В. А.* Лекції (рукопис).

ють міркування щодо своїх цілей (як найближчих, так і віддалених) і планування дій, що ведуть до досягнення цих цілей. Узагалі, чим раніше людина починає планувати своє життя (яке є сукупністю певних діяльностей), тим більше у неї шансів зробити його саме таким, як вона хоче. Про це свідчать психологічні дослідження, які доводять, що організація діяльності залежить від того, як вона планується.

Отже, ефективність навчальної діяльності багато в чому залежить від способів планування діяльності тих, хто навчає: найдоцільнішим буде створення гнучких навчальних планів, які складають з урахуванням особливостей самопланування (планування тих, хто навчається).

У цьому контексті (з точки зору планування учіння) цікавою буде класифікація Б. Ф. Ломова[1]. Він вирізняє три способи планування: 1) за орієнтирами; 2) за шаблоном; 3) з передбаченням зміни умов.

• Робота «за орієнтирами» — це елементарний спосіб планування. В цьому випадку дії будуються за принципом відповіді на сигнали, що виникають. Якщо людина діє за орієнтирами, це означає, що вона фактично не має заздалегідь обміркованого й чіткого плану.

• Робота за взірцем, шаблоном — це спосіб вищого рівня. За такої організації людина має достатньо чіткій, але стандартний (жорсткий) план і намагається виконувати дії завжди в тій самій послідовності. Стандартний план забезпечує вищу ефективність діяльності, ніж робота за орієнтирами. Але непередбачені труднощі можуть дезорганізувати таку діяльність.

• Планування діяльності з урахуванням передбаченої зміни умов — найефективніший спосіб планування. У цьому разі людина окреслює загальну стратегію діяльності, але без деталізації, що дає можливість залежно від конкретних умов змінити характер і послідовність дій.

Отже, під час створення навчальних планів бажано враховувати рівень розвитку самостійності та інших індивідуально-психологічних особливостей тих, хто навчається.

Для планування навчальної діяльності тих, хто навчає, необхідно формувати навички розвиненого планування. Невід'ємним компонентом розвиненого способу планування діяльності є передбачення перебігу процесу і можливих змін середовища, в якому цей процес відбувається. Б. Ф. Ломов виокремлює такі рі-

[1] *Ломов Б. Ф.* Метододогические и теоретические проблемы психологии. — С. 220.

вні передбачення залежно від професійного досвіду: 1) елементарний рівень; 2) більш високий рівень. На першому рівні визначаються послідовності основних фаз процесу в зв'язку з діями, які передбачаються (на момент часу *t* виникає подія *а*: необхідно виконати дію *х*, наслідком якої є подія *а′*). На вищому рівні передбачається кілька різних можливих варіантів процесу і приблизно (на основі минулого досвіду) оцінюється імовірність їх (на момент часу *t* можливі події або *а*, або *в*; якщо з'явиться подія *а*, треба виконати дію *х*, у результаті якої виникає подія *а′*; якщо з'явиться подія *в*, треба виконати дію *у*, у результаті якої з'явиться подія *в′*, тощо)[1].

Уміння передбачати формується в процесі накопичення професійного досвіду людини. Цього вміння можливо і потрібно навчати. Раціональне планування діяльності передбачає не тільки аналіз умов, в яких вона відбувається, а й передбачення перебігу процесу, а також оцінку людиною її можливостей, тобто самооцінку, і визначення оптимальних шляхів використання своїх резервів.

План діяльності, сформований до початку її виконання, визначає лише загальну «канву». В процесі діяльності він розвивається й уточнюється. При цьому змінюється і «масштаб» плану — перехід від загальних принципів до деталей (операцій). Ось чому в теорії менеджменту вирізняють такі *форми* планування (залежно від тривалості планового періоду): перспективне планування (прогнозування); середньострокове планування; поточне (бюджетне, оперативне) планування. Розрізняють також кілька *видів* планів:

- залежно від змісту господарської діяльності — плани науково-дослідницьких робіт; виробництва і збуту; матеріально-технічного постачання; фінансовий план;
- залежно від організаційної структури підприємства (фірми) — плани виробничої дільниці, плани дочірньої компанії[2].

Узагальнюючи викладене, В. А. Козаков пропонує таку *характеристику* планів:

✓ за цілями — комплексні, загальні, спеціалізовані;

✓ за змістом — розподіл ресурсів, адаптація до зовнішнього середовища; внутрішня координація; організаційно-стратегічне передбачення;

✓ за часом — довгострокові, тактичні, оперативні, календарні[3].

---

[1] *Ломов Б. Ф.* Метододогические и теоретические проблемы психологии. — С. 220.
[2] *Осовська Г. В.* Основи менеджменту. — С. 90.
[3] *Козаков В. А.* Конспект лекцій (рукопис).

Однак за найретельнішого планування треба враховувати, що в процесі діяльності може статися щось непередбачене. З метою запобігання психотравмувальному впливу на вас наслідків непередбачених ситуацій і подій радимо під час виконання довгострокових, тактичних, оперативних і календарних планів не сприймати неможливість «вкластися» в точно заплановані терміни як трагедію свого життя. В цьому вам допоможе знання не зовсім «серйозного» закону терміну виконання робіт, сутність його полягає в такому:

Щоб визначити, скільки часу необхідно на виконання роботи, причому за термін реальний, справжній слід взяти той термін, який ми після всіх можливих розрахунків намічаємо, помножити його на 2 і замінити взяті нами одиниці вимірювання (день, тиждень, місяць …) на одиниці вищого порядку (відповідно: тиждень, місяць, рік ...). Так, якщо ми впевнені, що виконаємо завдання за три дні, це означає, що результат треба очікувати десь за півтора місяця[1].

## Планування навчання як основа освіти, навчальний план, навчальний предмет, програма навчального предмета

Як уже зазначалося, сутність планування виявляється в конкретизації цілей розвитку всієї організації, зокрема й освітньої. Тому планування як функція навчального менеджменту реалізується на всіх рівнях управління навчальною діяльністю з урахуванням певної ієрархії навчальних цілей. В. А. Козаков пропонує таку класифікацію цілей освіти: цілі фаху, цілі навчального предмета, цілі уроку[2]. Тоді, враховуючи цей підхід, «документальним відображенням» образу майбутнього результату та шляхів його досягнення на рівні цілей фаху будуть виступати базові навчальні плани та плани закладів освіти; на рівні цілей навчального предмета — навчальні плани предмета, а на рівні цілей уроку — навчальні плани занять з певної теми. Унаочнимо це у вигляді таблиці 2.11.

*Таблиця 2.11*

**ПЛАНУВАННЯ ЯК КОНКРЕТИЗАЦІЯ ЦІЛЕЙ ОСВІТИ**

[1] *Таранов П. С.* Методы стопроцентной победы. — Симферополь: Таврида, 1999. — С. 42.

[2] *Козаков В. А.* Конспект лекцій (рукопис).

| Ієрархія цілей освіти за рівнем абстракції | | Різновиди планів | Розробники планів |
|---|---|---|---|
| Цілі фаху (інституціональний рівень) | Загальні цілі | Базові навчальні плани та навчальні плани закладів освіти | Міністерство освіти і науки, заклади освіти |
| Ціль навчального предмета (середній рівень) | Орієнтовні цілі | Навчальні програми курсів, предметів, дисциплін | Кафедри, секції, методичні об'єднання вчителів |
| Цілі уроку (нижній рівень) | Операціоналізовані (точні) цілі | Навчальний план заняття з теми | Викладач, вчитель |

Отже, планування в освіті здійснюється, перш за все, шляхом складання навчальних планів для загальноосвітніх шкіл та вищих навчальних закладів. У загальноосвітній середній школі навчання здійснюється на основі базового навчального плану, який містить державний та шкільний компоненти. Державний компонент (константа освіти) обов'язковий для вивчення в усіх школах. Він забезпечує досягнення всіма учнями державного рівня обов'язкової загальноосвітньої підготовки. Базовий навчальний план повинен мати перспективний характер. Шкільний (або рухомий) компонент включає навчальні предмети, які вводяться на розсуд регіонів, шкіл. Навчальний час для цих предметів перебуває винятково в розпорядженні ради регіону школи. Він призначений для ознайомлення школярів зі специфікою регіону і організації індивідуальних та групових занять, курсів за вибором і факультативів, професійного навчання у старших класах.

План вищого навчального закладу теж містить два компоненти: нормативні та вибіркові предмети. Ці плани відповідають вищому рівню ієрархії цілей освіти.

Середньому рівню ієрархії відповідає навчальна програма, яка визначає зміст предмета. Вона може бути типовою та робочою (яка створюється на основі типової).

І, нарешті, нижньому рівню ієрархії цілей освіти відповідає конкретне планування заняття, яке залежить від типу уроку: урок засвоєння, закріплення, контролю або комбінований урок.

У зв'язку з недостатнім розробленням питання планування у вітчизняній навчальній літературі з педагогіки наведемо деякі пояснення для кращого розуміння певних понять.

**Навчальний план —** це державний нормативний документ, який визначає підсумкове навчальне навантаження учнів і його розподіл за етапами навчання і класами, тобто встановлює перелік навчальних предметів, розподіл їх за роками навчання, кількість годин на тиждень, виділених для вивчення кожного предмета в окремому класі або на певному курсі.

**Навчальна програма —** це державний нормативний документ, у якому розкривається зміст освіти з кожного предмета в кожному класі (курсі) і визначається система наукових знань, світоглядних і морально-етичних дій, практичних умінь і навичок, які необхідно опанувати учням, а також кількість годин на їх вивчення[1].

**Навчальний предмет** — це дидактично обґрунтована система знань, умінь і навичок, що виражають основний зміст тієї чи тієї науки. Навчальний предмет спирається на відповідну науку (у плані добору матеріалу), але не є тотожним їй. З науки відбираються лише основи, враховуються вікові особливості, рівень освітньої підготовки учнів, призначення навчання, а також межпредметні зв'язки. Встановлюється співвідношення між фактами, спостереженнями і практичними роботами учнів, висновками, узагальненнями і закономірностями. Передбачається можливість практичного застосування знань, умінь і навичок у навчальній і трудовій діяльності учнів. Зміст навчальних предметів щільно пов'язаний із цілями освіти[2].

При плануванні на кожному із вищезгаданих рівнів визначають зміст освіти (обсяг знань, умінь і навичок), а також принципи його побудови. В історії відомі два основні напрями у визначенні змісту освіти: формальна (дати широкі енциклопедичні знання) та реальна (дати реальну професію) освіта. Для планування навчання має значення також принцип побудови змісту навчання: лінійний, концентричний та блочно-модульний. У процесі планування здійснюється вибір методів навчання (системи прийомів, засобів і способів навчання).

Отже, плануючи навчання, ми обираємо зміст, методи і втілюємо свій вибір у навчальних планах і програмах, які відповідають свідомо поставленій меті навчання.

---

[1] *Лозова В. І.*, *Москаленко П. Г.*, *Троцко Г. В.* Педагогіка. Розділ «Дидактика». — С. 52.

[2] Педагогический словарь. Т. 2. — М.: АПН, 1960. — С. 543.

## Планування занять: сценарії, технології, проекти

Мабуть, ніхто не заперечуватиме думку, що викладання — це мистецтво, а не ремесло. Майстерність викладача значною мірою визначається вмінням скласти план конкретного заняття, яке є «більш або менш закінченим відрізком, або «клітинкою», педагогічного процесу. У ньому, як сонце у краплині води, відбиваються всі його боки. Якщо не вся, то значна частина педагогіки концентрується на уроці»[1]. Отже, вдосконалення педагогічної майстерності передбачає ретельну змістовну, методичну й організаційну підготовку до кожного заняття, тобто серйозне його *проектування*. Як же воно відбувається?

У проектуванні будь-якого заняття розрізняють два етапи: *попередній* і *безпосередній*. *Попередня підготовка* полягає у вивченні тим, хто навчає, спеціальної, методичної і педагогічної літератури, у ретельному ознайомленні зі змістом і вимогами навчальної програми, з підручниками і навчальними посібниками, з досвідом роботи інших учителів, в аналізі особистого досвіду в попередні періоди, у тематичному плануванні.

*Безпосередня підготовка* до уроку полягає в конкретизації тематичного планування стосовно кожного уроку, в складанні планів уроків. *План* уроку (інколи його називають *робочим планом* уроку на відміну від тематичного плану) необхідний для кожного вчителя, різниться зазвичай тільки його обсяг: від докладного конспекту в вчителя-початківця до стисного плану у досвідчених учителів.

Одначе план — це не єдиний спосіб *проектування* майбутнього заняття. Існує ще кілька способів, кожен з яких обирають відповідно до преференцій і досвіду педагога, типу навчального заняття, змісту теми: *конспект*, скорочений *план-конспект*, *картки*, *тези*, *сценарій* заняття. Серед них найповнішою формою проекту заняття є його *сценарій*, в якому розписано діяльність суб'єктів навчальної діяльності на кожному його етапі. Він дає змогу в деталях продумати перебіг заняття, послідовність висвітлення питань, використання необхідних фактів і цифр, художніх образів, наочних посібників тощо. Незамінний для викладачів-початківців, оскільки допомагає краще запам'ятати необхідну

[1] *Скаткин М. Н.* Совершенствование процесса обучения в школе. — М., 1971. — С. 149.

послідовність дій і надає впевненості. Проте під час проведення заняття не рекомендується буквально дотримуватися сценарію, бажано дещо відходити від нього, імпровізувати, щоб створити на занятті невимушену атмосферу.

Планування заняття з теми зумовлюється операціоналізованими навчальними цілями. Саме навчальні цілі заняття з певної теми є вирішальними при плануванні заняття. Зміст навчання, форму та методи добирають відповідно до поставлених цілей.

У теорії й практиці навчального заняття центральним є питання щодо його *структури*, тобто логічне взаємне розташування і зв'язок етапів, в основі виокремлення яких — логіка процесу засвоєння навчального матеріалу. Таких етапів можна вирізнити 13: *організація*, *перевірка домашнього завдання*, *мотивування*, *інформування*, *первинна перевірка*, *закріплення*, *застосування*, *узагальнення і систематизація*, *контроль і самоконтроль*, *корекція*, *надання домашнього завдання*, *рефлексія*, *підсумки*. В. А. Онищук називає ще такий компонент, як *актуалізація опорних знань*, тобто відновлення попередніх знань, необхідних для засвоєння нових. Але в реальному процесі навчання кількість і черговість етапів можуть бути різними залежно від обраного типу заняття. Відобразимо цю залежність у табл. 2.12.

У реальній практиці рідко реалізуються заняття чистих типів, тому найчастіше вирізняють такий тип навчального заняття, як *комбінований*, на якому вирішують кілька дидактичних завдань. На таких заняттях з набору етапів викладач може створювати найрізноманітніші комбінації: пропускати чи поєднувати кілька етапів, повторювати деякі етапи з різними блоками навчальної інформації і паралельно реалізовувати різні етапи з різними підгрупами учнів.

Утім, хоч би який тип заняття ви обирали, бажано дотримуватися такого алгоритму складання плану заняття: 1 крок — оберіть тему заняття; 2 крок — визначте цілі заняття; 3 крок — оберіть відповідно до визначених цілей тип заняття; 4 крок — опишіть основні форми і методи роботи на занятті; 5 крок — оберіть основні етапи заняття й побудуйте структурно-логічну схему заняття; 6 крок — здійсніть розподіл загальної тривалості заняття за його етапами; 7 крок — визначте завдання та зміст кожного етапу заняття, підберіть прийоми і методи, опишіть необхідні засоби й умови роботи на занятті, опишіть очікувані результати.

*Таблиця 2.12*

**ТИПИ І СТРУКТУРА ЗАНЯТЬ**

| Етап заняття | Тип заняття | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Вступне заняття | Заняття з вивчення і первинного закріплення нового матеріалу | Заняття з закріплення знань і способів діяльності | Заняття з комплексного застосування знань і способів діяльності | Заняття з узагальнення і систематизації знань і способів діяльності | Заняття з перевірки, оцінювання й коригування знань і способів діяльності |
| 1. Організаційний | + | + | + | + | + | + |
| 2. Перевірка домашнього завдання | | | + | + | + | + |
| 3. Мотивування | + | + | | + | + | + |
| 4. Інформування | + | + | | | | |
| 5. Первинна перевірка | + | + | | | | |
| 6. Закріплення | | + | + | | | |
| 7. Застосування | | | | + | | + |
| 8. Узагальнення і систематизація | | + | | + | + | |
| 9. Контроль і самоконтроль | | | + | | | + |
| 10. Коригування | | | + | | | + |
| 11. Надання домашнього завдання | | + | + | + | + | |
| 12. Рефлексія | + | + | + | + | + | |
| 13. Підсумки | + | + | + | + | + | + |

Структура уроку не обов’язково має бути стандартною, шаблонною.

Так, уроки проблемного характеру мають свою структуру, яка відповідає особливостям пошукової пізнавальної діяльності, тому включає компоненти: створення проблемної ситуації, формування проблеми, висунення гіпотез та їх обґрунтування, обговорення висунутих гіпотез, обґрунтування правильного розв’язання проблеми, закріплення знань, застосування нових знань.

Своєрідному «розкріпаченню» побудови уроків сприяв досвід липецьких учителів (1960-ті роки).

Сутність їхнього досвіду полягала в тому, що вони, відмовившись від традиційної обов'язкової форми комбінованого уроку, об'єднали роботу щодо формування нових знань з удосконаленням і перевіркою раніше засвоєного, використовуючи для цього різні за формою і змістом види самостійної роботи учнів на уроці. Це дало змогу найбільш раціонально використовувати навчальний час, підвищити інтенсивність роботи учнів на уроці, забезпечити безперервність повторення, закріплення засвоєного, виробляти сталі навички самостійної роботи учнів, повсякденно оцінювати її результати.

Авторську структуру уроку запропонував і В. Ф. Шаталов.

Так, його уроки включають своєрідну реалізацію багатьох структурних елементів: щоденне опитування всіх школярів за конспектом-схемою, дворазове повторення матеріалу вчителем під час пояснення, запис учнями опорних конспектів тощо. Практикує В. Ф. Шаталов і уроки відкритих думок, коли кожному учневі надається можливість розповісти, про що він прочитав у наукових публікаціях, висловити свої думки, спостереження.

Творчий підхід до уроку зумовив виникнення терміна «*нестандартні уроки*»: інтегровані, коли вивчається матеріал кількох тем одним блоком; міжпредметні, які об'єднують споріднений матеріал кількох предметів; урок-есе; театралізовані уроки; урок-конкурс; урок-аукціон; урок-телеміст; урок-прес-конференція; урок-ділова гра; урок-посиденьки; урок-суд; урок-практикум; урок-семінар; урок-екскурсія тощо[1].

А зараз спинимося на кількох правилах, яких бажано дотримуватися під час підготовки будь-якого заняття.

***Правило 1.*** *Враховуйте вікові особливості і рівень розвитку* (*інтелектуальний*, *соціальний*, *особистісний тощо*) *членів навчальної групи при виборі методів*, *засобів та прийомів.*

Наприклад, планування заняття в загальноосвітній середній школі відрізнятиметься від планування занять у вищих навчальних закладах або на курсах підвищення кваліфікації та перекваліфікації. Так, сценарій заняття як найповнішу форму проекту заняття, де розписана діяльність вчителя і учнів на кожному етапі заняття, доцільно розробляти для учнів загальноосвітній школи.

[1] *Лозова В. І.*, *Москаленко В. Г.*, *Троцко Г. В.* Педагогіка. Розділ «Дидактика». — С. 90.

***Правило 2.*** *При підготовці до заняття враховуйте моменти, які забезпечують:*

- *ефективне використання часу* (*тому необхідно скласти план заняття з урахуванням конкретної кількості часу на кожен структурний компонент уроку*)*;*
- *ефективне засвоєння матеріалу* (*тому необхідно розписати модель бази знань, продумати й підготувати наочність, запитання та завдання для актуалізації знань*)*;*
- *ефективний зворотний зв'язок* (*тому необхідно ретельно продумати контрольно-перевірочні заходи*).

***Правило 3.*** *Пам'ятайте, що тип заняття залежить від навчальної цілі.*

Як уже зазначалося, за дидактичною метою вирізняють такі типи занять: урок засвоєння знань та способів діяльності; урок закріплення знань та способів діяльності; урок контролю й оцінювання рівня засвоєння змісту освіти; комбінований урок.

Комбіноване заняття передбачає наявність таких структурних елементів: організаційний момент; визначення мети заняття; актуалізація опорних знань; подання матеріалу теми; закріплення засвоєного; підсумки, висновки; завдання для домашньої та самостійної роботи; контроль засвоєного.

***Правило 4.*** *При виборі типу заняття враховуйте, що в ньому, незалежно від типу, мають бути реалізовані такі моменти:*

- постановка пізнавального завдання;
- мотивація;
- вибір змісту, встановлення послідовності його викладу;
- використання методичних засобів і дидактичних прийомів;
- отримання зворотного зв'язку.

***Правило 5.*** *Спирайтеся на свій творчий потенціал та інтуїцію.*

Хоч би який тип уроку ви обрали, ваш успіх залежатиме від того, чи будете ви виступати від свого імені, чи когось копіювати. Як радить О. В. Аксьонова, «ніколи не копіюйте навіть найблискучішого викладача! Будьте самим собою!»[1].

***Правило 6.*** *Плануйте використання на занятті методичних засобів і дидактичних прийомів.*

Незалежно від обраної технології ретельно продумайте дидактичні засоби і прийоми, які ви будете використовувати, бо як відомо, найкращий експромт — підготовлений.

---

[1] *Аксьонова О. В.* Методика викладання економіки: Навч. посібник. — К.: КНЕУ, 1998. — С. 92.

Отже, для сучасного уроку характерний взаємозв'язок таких елементів, як засвоєння, синтезування, повторення і закріплення, контроль раніше вивченого в зв'язку з опануванням нового навчального матеріалу і його практичним застосуванням. Самостійна робота організується не тільки на етапі повторення і закріплення, а й при вивченні нового матеріалу. Елементи пошукової діяльності використовують не лише на уроках проблемного характеру, а й на окремих етапах уроків усіх типів (комбінованих, контрольних тощо). Залежно від перебігу розв'язання поставлених дидактичних задач можуть розширюватися чи зберігатися окремі етапи уроку. Структура сучасного уроку вирізняється великою розмаїтістю, відбиваючи специфіку організації пізнавальної діяльності тих, хто навчається, і керівної ролі тих, хто навчає.

При висвітленні цього питання ми переважно акцентували проблему планування у викладанні, тобто розглядали діяльність викладача, учителя як менеджера. Хоча навчання, як ми вже зазначали, — це двосторонній процес, неможливий без індивідуального планування своєї діяльності учнем. Психологічні й фізіологічні дослідження засвідчують, що в разі виконання діяльності за чітким алгоритмом, «за орієнтирами», без можливості самостійного планування у людини швидко розвивається стомлення, втрачається інтерес до діяльності, збільшується кількість помилок[1]. Тому ідеальні навчальні плани і програми можливі лише за врахування індивідуального планування, рівня підготовки кожного студента (учня) і його індивідуально-психологічних особливостей. У процесі реалізації спільної діяльності загальний план виконує насамперед координаційну роль, визначаючи функціональні взаємозв'язки між учасниками цієї діяльності. На підставі загального плану кожен учасник діяльності формує індивідуальний план (нехай навіть дуже простий). При цьому будь-який індивідуальний план будується не лише як план власних дій, а з урахуванням передбачуваних дій інших учасників спільної діяльності, їхнього сприяння чи протидії. Інакше кажучи, формування індивідуального плану в спільній діяльності включає момент рефлексії[2]. У цьому підрозділі ми практично не заторкували проблем самоменджменту в контексті спільної діяльності вчителя й учня. Таким чином, планування спільної діяльності (зокрема й навчальної) поки залишається тим колом проблем, що вимагають подальшого вивчення.

---

[1] *Ломов Б. Ф.* Зазнач. праця. — С. 221.
[2] Там само. — С. 235.

## 2.4. Вибір методів навчання

### Метод навчання та його функції

Навчають і навчаються всі і завжди. При цьому свідомо або несвідомо застосовуються найрізноманітніші методи навчання. Свідомо і цілеспрямовано це відбувається, як правило, у навчальних закладах. Практичний досвід організації у них педагогічного процесу свідчить, що успіх навчання залежить не тільки від правильного визначення його цілей і змісту. Важливо також відповісти на запитання — в який спосіб досягти цих цілей, який обрати шлях навчання, щоб не тільки забезпечити глибокі й міцні знання, а й розвинути творчі і пізнавальні можливості тих, хто навчається.

Методи навчання необхідні, щоб той, хто навчається, опанував зміст, навчився виконувати предметні дії, активно оперувати способами пізнання і творчо працювати.

Слово «**метод**» походить від грецького *methodos*, що означає шлях до мети, спосіб пізнання явищ природи і суспільства. Основою наукового обґрунтування методу навчання слугують методи пізнання людьми реальної дійсності, а також способи обміну інформацією, спілкування їх у процесі пізнавальної діяльності.

У суспільстві поширені різноманітні засоби і способи обміну інформацією, обговорення її сутності й шляхів практичного використання. Об'єктивно існують три суспільні джерела, які слугують підґрунтям розроблення методів навчання: наукове пізнання, буденне пізнання, способи обміну інформацією (пізнавального спілкування). Особливість методів навчання полягає в тому, що вони синтезують, включають в себе в узагальненому вигляді способи пізнання всіх трьох джерел. Так, буденне емпіричне пізнання передбачає такі природні методи, як спостереження, життєво значущим результатом якого є прикмети і прислів'я, метод спроб і помилок, інтуїтивне передбачення, що дає змогу прогнозувати перебіг подій. На подібних методах ґрунтується народна мудрість, вони підказують напрям створення методів наукового пізнання. Водночас методи емпіричного пізнання дійсності близькі дітям. Учні різного віку із захопленням спостерігають за явищами природи, вчаться на власних помилках, доходять узагальнень і висновків, які переростають у переконання.

Особливість методів навчання полягає ще й у тому, що це інструмент, який використовується у двобічному процесі навчання і пов'язує діяльність педагога та тих, хто навчається. Окрім того,

характерною особливістю методів навчання є те, що пізнання здійснюється не безпосередньо за допомогою їх, а опосередковано, завдяки діяльності педагога, який викликає необхідні дії тих, хто навчається.

Визначення методу взагалі у філософській енциклопедії подається так: «Метод — форма практичного і теоретичного засвоєння дійсності, що виходить із закономірностей досліджуваного об'єкта». Метод у науці визначають ще й як функцію пізнання дійсності, її освоєння і перетворення.

У педагогіці не існує єдиної думки щодо визначення цього поняття та його ролі в навчальному процесі. Незважаючи на існування багатьох дефініцій **методів навчання**, спільним для них є характеристика їх через способи взаємопов'язаної діяльності педагога та учнів (студентів), які: 1) дають змогу тим, хто навчається, опанувати соціальний досвід; 2) сприяють визначенню ефективних для конкретних умов засобів управління навчально-пізнавальною діяльністю щодо досягнення мети навчання. Кожна з цих двох ознак є суттєвою і, взята окремо, може виступати достатньою основою для виокремлення методу навчання.

Досить часто поняття «способи навчання» ототожнюють з поняттям «методи навчання». Тим часом поняття «способи навчання», «способи досягнення мети навчання» ширші за поняття «методи навчання». Поряд із методами вони передбачають, зокрема, і форми організації навчання.

Методи навчання мають свою історію виникнення і розвитку.

У давні часи, коли тільки виникло навчання як передавання досвіду людської діяльності, методи навчання включали ритуали, обряди, танці, ігри. Спостерігаючи і повторюючи за дорослими певні дії, учні опановували їх під час безпосередньої участі в житті соціальної групи, членами якої вони були.

З моменту організації шкіл з'явилися словесні методи навчання. Основним способом викладання було передавання вчителем готової інформації за допомогою писемного, усного, а пізніше — друкованого слова. Від учнів вимагали зазубрювання, заучування, відтворення навчальної інформації, тобто, за Середньовіччя у школах домінував схоластичний характер навчання.

Епоха Відродження характеризується винахідництвом, нововведеннями, відкриттями. Провідну роль у навчальному процесі починають виконувати методи наочного навчання, які давали учням змогу бачити, спостерігати, застосовувати і здобувати знання.

У XIX—XX століттях із запровадженням діяльнісного підходу в навчанні широкого застосування набули практичні й дослідни-

цькі методи (бригадно-лабораторний метод, метод проектів). Спостерігаючи за процесом навчання в школі, педагоги звернули увагу на різноманіття видів діяльності вчителя і учнів на уроці. Ці види діяльності і визначили появу методів навчання. Наприклад, учитель розповідає — він використовує метод розповіді, учні читають книгу — метод роботи з книгою, вчитель показує предмет або його зображення — це метод демонстрації, учень розв'язує задачу — це метод вправ. Кожен із видів діяльності визначається характером пізнавальної діяльності учнів. М. М. Скаткін свого часу налічував понад 100 методів навчання.

За сучасних умов зростають вимоги до освіченості людини, відповідно у навчанні зростає значущість пізнавальної самостійності учнів, управління навчанням, розвитку активності і творчості, самоосвіти, практичного застосування знань. Тому в досвіді педагогів з'являються нові методи навчання, які називають активними: метод проблемного навчання, метод діалогу, ділова гра, «мозковий штурм», метод занурення тощо.

Із поняттям «метод навчання» тісно пов'язане поняття «прийом навчання». Прийом, (конкретний спосіб, деталь) — це частина, елемент методу. У педагогічній практиці методичний прийом використовують з метою активізації сприйняття учнями навчального матеріалу, поглиблення пізнання, стимулювання пізнавальної діяльності. Будь-який метод навчання складається з окремих прийомів, кроків. Наприклад, метод роботи з книгою складається з таких послідовних кроків: складання плану прочитаного, переказ тексту, виділення провідних положень у тексті, складання конспекту чи плану розповіді тощо. Одні й ті самі прийоми можуть бути складовими різних методів. Наприклад, метод розповіді можна використовувати при поясненні, доказові, описі, що залежить від мети та способу його реалізації.

Кожен метод навчання як цілісна система прийомів і способів організації навчального пізнання, навчально-пізнавальної взаємодії педагогів і учнів, має свою структуру, що складається з певних компонентів. Водночас існує узагальнена теоретична модель будь-якого методу навчання, на характеристики якої необхідно зважати у творчому використанні будь-якого методу. Сутність цих характеристик полягає у:

— педагогічній і психологічній доцільності й функціональній визначеності методу.

Наприклад, метод розповіді використовують з метою формування у свідомості учнів наукових уявлень, метод пояснення

спрямований на відпрацювання логічних понять, метод проблемної ситуації — на розвиток мислення;

— спрямованості методу на організацію діяльності вчителя і учнів: на спілкування, взаємодію у практичній роботі, відтворення, обговорення, застосування знань;

— відповідності методів віковим можливостям учнів, особливостям їхнього мислення, пам'яті, емоційного розвитку, життєвого досвіду;

— відповідності методів індивідуальним можливостям, загальнокультурній і педагогічній підготовці вчителя, рівню його творчого розвитку;

— співвіднесенні методів із характером змісту навчального матеріалу.

Наприклад, вивчення математичних теорем, фізичних законів за допомогою логічного пояснення, а життя тварин і рослин — шляхом емпіричного спостереження;

— співвіднесенні методів з етапом навчального пізнання.

Наприклад, у процесі сприйняття нових знань використовують методи прямого і опосередкованого передавання інформації, а на етапі практичного застосування — самостійні творчі справи;

— співвіднесенні методів із формою навчання.

Наприклад, використання на лабораторних заняттях пояснень, інструктажу, а в організації самостійної роботи — завдань щодо здобування фактів із книжок, словників;

— відповідності методів своєрідності ситуації, яка виникає у процесі навчання.

Наприклад, слабка підготовка учнів до роботи вимагає повторення розповіді або пояснення, а добра поінформованість учнів дає змогу скористатися співбесідою;

— взаємозв'язку і взаємодії методів між собою.

Наприклад, використання в лекції елементів розповіді, ілюстрацій, бесіди, а в самостійній роботі — конспектування, консультування, творчих вправ, самоперевірки;

— ефективності досягнення якісних результатів у навчанні й вихованні учнів.

Отже, метод навчання як сукупність прийомів і способів взаємодії вчителя і учнів має коріння в різноманітних методах людського пошуку істини, а також пізнавального спілкування. Вони удосконалюються педагогікою на основі загальних вимог, які висуває перед ними суспільство, і стають важливим механізмом здійснення процесу навчання завдяки реалізації їхніх педагогічних функцій.

## Класифікація методів навчання

Найскладнішим питанням сучасної теорії методів навчання є їхня класифікація. Як багатовимірне утворення, метод навчання має кілька аспектів. За кожним із них методи можна групувати. У зв'язку з цим з'являється кілька класифікацій методів, у яких останні об'єднують на основі однієї або кількох спільних ознак. Підхід вченого до класифікації залежить від того, яку ознаку бере він до уваги при розподілі методів на групи.

**Класифікація методів навчання** — це впорядкована за певною істотною ознакою їх система. Таке впорядкування методів дає змогу виокремити риси, властиві окремим із них, а також знайти спільне, притаманне різним методам. Призначення класифікації методів навчання — систематизувати й узагальнити наявний досвід, продемонструвати розмаїття підходів, показати необхідність використання різних методів в управлінні навчанням.

Нині відомі десятки класифікацій методів навчання. Водночас це не є проблемою, бо не має потреби намагатися встановити єдину систему методів. Навчання — це динамічний і діалектичний процес. Система методів має бути динамічною, щоб відображати зміни, які постійно відбуваються у практиці застосування методів.

Розкриємо сутність та особливості найобґрунтованіших класифікацій методів навчання.

1. Традиційною вважають класифікацію методів навчання за джерелом знань (Ю. К. Бабанський), яка зазнає уточнень зі зміною умов навчання. За спільну ознаку взято джерело знань. Таких з давніх-давен відомо три: практика, наочність, слово. У процесі розвитку суспільства до них приєднали ще одне джерело знань — книгу. Останнім десятиліттям дедалі активніше заявляє про себе таке джерело інформації, як відео у поєднанні з новітніми комп'ютерними системами. Отже, нині у традиційній класифікації виокремлюють п'ять методів[1] (табл. 2.13).

**Словесні (або вербальні) методи** посідають провідне місце в системі методів навчання. Вони дають змогу за короткий час передати значну за обсягом інформацію, поставити проблему і вказати шляхи її розв'язання. Слово активізує уяву, пам'ять, почуття учнів.

[1] *Подласый И. П.* Педагогика: Новый курс. — Кн. 1. — С. 469—510.

*Таблиця 2.13*

**ТРАДИЦІЙНА КЛАСИФІКАЦІЯ МЕТОДІВ**

| Практичний | Наочний | Словесний | Робота з книгою | Відеометод |
|---|---|---|---|---|
| Дослід<br>Вправи<br>Навчально-виробнича праця | Ілюстрація<br>Демонстрація<br>Спостереження учнів | Пояснення<br>Роз'яснення<br>Розповідь<br>Бесіда<br>Інструктаж<br>Лекція<br>Дискусія<br>Диспут | Читання<br>Вивчення<br>Реферування<br>Цитування<br>Виклад<br>Складання плану<br>Конспектування | Перегляд<br>Навчання<br>Вправи під контролем «електронного вчителя»<br>Контроль |

Види словесних методів:

***Розповідь*** — повідомлення вчителем змісту навчального матеріалу, побудоване з урахуванням цілей, змісту, вікових та індивідуальних особливостей учнів. Застосовується на всіх етапах освіти, змінюється лише характер розповіді, її обсяг і тривалість.

***Бесіда*** — подання навчального матеріалу у вигляді діалогу вчителя з учнем. Сутність цього методу полягає в тому, що вчитель шляхом формулювання продуманої системи запитань підводить учнів до розуміння нового матеріалу або перевіряє засвоєння раніше вивченого. Бесіда належить до найдавніших методів навчання. Засновником цього методу вважають Сократа, який майстерно ним володів. Суть бесіди Сократа полягала у відтворенні запитань і відповідей по книжці. Від імені цього філософа виникло поняття «сократівська бесіда».

Залежно від завдань, змісту навчального матеріалу, рівня творчої пізнавальної активності учнів та її місця в педагогічному процесі вирізняють такі види бесіди: вступна бесіда, бесіда-повідомлення, закріплювальна бесіда, співбесіда (бесіда вчителя з учнем або з групою учнів).

***Пояснення*** — монологічна форма викладу змісту навчального матеріалу, словесне тлумачення закономірностей, істотних зв'язків об'єкта, що вивчається, окремих понять, явищ. Широко використовується у роботі з учнями різних вікових груп, особливо в середньому і старшому шкільному віці з огляду на ускладнення навчального матеріалу і зростання інтелектуальних можливостей учнів.

***Лекція —*** монологічний спосіб викладу значного за обсягом навчального матеріалу, використовується, як правило, починаючи зі старших класів і займає одну—дві години навчальних занять. Цей метод сприяє активізації пізнавальної діяльності, під-

вищує ефективність самостійного виконання завдань з теми лекції, проведення самостійних дослідів й експериментів. Лекції можуть бути вступними, тематичними, оглядовими. У вищій школі лекція є основним методом навчання.

***Навчальна дискусія*** — це метод, за допомогою якого здійснюється групове обговорення проблеми для встановлення істини шляхом зіставлення різних думок. Застосовується переважно в старших класах, основне її призначення — стимулювати пізнавальний інтерес, сприяти глибокому розумінню проблеми, що є предметом дискусії, розвивати вміння учня обстоювати свою позицію, зважати на думку інших («слухати» інших).

***Робота з книгою*** — метод, який полягає у роботі учнів з книгою самостійно або під керівництвом учителя. Основні прийоми роботи з книгою:

- *конспектування* — стислий виклад змісту прочитаного;
- складання *плану* тексту, суть цього прийому полягає у поділі тексту на частини і їх озаглавленні;
- *тезування* — короткий виклад основних думок тексту;
- *цитування* — дослівний переказ із тексту із посиланням на автора, із зазначенням назви праці, місця видання, назви видавництва, року видання, сторінки;
- *анотування* — стислий виклад змісту без втрати істотного смислу;
- *рецензування* — написання короткого відгуку із висловлюванням власні думки щодо прочитаного;
- *складання довідки* — збирання відомостей про щось або когось, отриманих у процесі пошукової роботи;
- *складання формально-логічної моделі* — словесно-схаматичне зображення прочитаного.

***Наочні методи навчання*** — це методи, які передбачають засвоєння навчального матеріалу із використанням наочних посібників і технічних засобів у взаємозв'язку зі словесними і практичними методами. Призначення цих методів полягає в наочно-чуттєвому ознайомленні тих, хто навчається, з явищами, процесами, об'єктами у їх натуральному вигляді або в символьному зображенні за допомогою схем, малюнків, репродукцій. Наочні методи умовно поділяють на дві групи: ілюстрації і демонстрації.

***Метод ілюстрацій*** передбачає показ учням ілюстративних посібників, плакатів, таблиць, мап, картин, моделей тощо.

***Метод демонстрацій*** — ознайомлення учнів (студентів) із явищами, процесами, об'єктами в їхньому природному вигляді.

***Практичні методи*** ґрунтуються на практичній діяльності учнів, вони формують практичні вміння і навички. До цих методів відносять вправи, лабораторні і практичні роботи.

***Вправи —*** це багаторазове виконання розумових або практичних дій з метою опанування ними. Вправи за характером виконання поділяють на усні, письмові, графічні і навчально-трудові, а за мірою самостійності учнів — на відтворювальні, тренувальні, коментувальні.

***Лабораторні роботи*** — проведення учнями під керівництвом учителя дослідів із використанням інструментів та інших технічних пристроїв.

***Практичні роботи*** — застосування набутих знань у процесі розв'язання практичних завдань, розвиток умінь використовувати теоретичні знання на практиці.

2. Класифікація методів за етапами процесу навчання (М. А. Данилов, Б. П. Єсипов). Спільною ознакою цієї класифікації є послідовні етапи, через які проходить процес навчання на занятті.

До них належать: методи набуття знань; методи формування вмінь і навичок; методи застосування знань на практиці; методи перевірки й оцінювання знань, умінь і навичок; методи закріплення знань; творча діяльність.

3. Класифікація методів за рівнями пізнавальної діяльності (І. Я. Лернер, М. М. Скаткін).

Оскільки успіх навчання значною мірою залежить від спрямованості й зовнішньої активності суб'єктів навчання, характеру їхньої діяльності, то саме характер діяльності, міра самостійності, вияв творчих здібностей і мають, на думку І. Я. Лернера і М. М. Скаткіна, слугувати важливим критерієм вибору методу. У 1965 році вони запропонували вирізняти такі методи навчання:

1) **пояснювально-ілюстративний метод**, суть його полягає у повідомленні учням «готової» інформації різними засобами, а учні її сприймають, усвідомлюють і фіксують у пам'яті;

2) **інформаційно-рецептивний метод**, суть якого полягає у поданні учням знань в «готовому» вигляді; організації вчителем сприйняття цих знань; сприйманні осмисленні учнями знань, закріпленні їх у своїй пам'яті;

3) **репродуктивний метод** характеризується такими ознаками: знання учням подають в «готовому» вигляді; вчитель повідомляє і пояснює знання; учні свідомо засвоюють знання; критерієм методу є правильне відтворення (репродукування) знань; міцність засвоєння забезпечується багаторазовим повторенням знань; діяль-

ність учителя полягає в розробленні і повідомленні зразка, а діяльність учня — у виконанні дій за зразком;

4) **проблемний виклад матеріалу** — суть цього методу полягає у створенні вчителем проблемних ситуацій, задач, які розв'язуються спільно вчителем і учнями;

5) **частково-пошуковий (евристичний) метод**, характерними ознаками якого є: учні самостійно здобувають знання; вчитель організовує пошук нових знань за допомогою різноманітних засобів; учні під керівництвом учителя самостійно розмірковують, розв'язують пізнавальні задачі і проблемні ситуації, аналізують, порівнюють, роблять висновки;

6) **дослідницький метод** полягає в тому, що вчитель разом з учнями визначає навчальну проблему; учні самостійно здобувають знання і визначають засоби і способи досягнення результатів; навчальний процес характеризується сталим пізнавальним інтересом учнів, високою інтелектуальною діяльністю[1]. Причому в кожному наступному занятті міра активності й самостійності у діяльності тих, хто навчається, зростає (табл. 2.14).

*Таблиця 2.14*

**КЛАСИФІКАЦІЯ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ЗА РІВНЕМ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ (за І. Я. Лернером і М. М. Скаткіним)**

| Метод | Вид діяльності | Рівні розумової діяльності учня | Рівні знань | Сутність |
|---|---|---|---|---|
| 1. Пояснювально-ілюстративний | За допомогою педагога (репродуктивний) | I — розпізнавання | I — знання — ознайомлення | Традиційне навчання (процес передавання готових відомих знань) |
| 2. Репродуктивний | Сам учень (репродуктивний) | II — відтворення | II — знання — копії | |
| 3. Проблемне викладання | За допомогою вчителя (продуктивний) | III — застосування | III — знання — вміння | Проблемне навчання — процес активного пошуку і відкриття нових знань |
| 4. Частково-пошуковий | Під керівництвом педагога (продуктивний) | III — застосування<br>IV — творчість | III — знання — вміння<br>IV — знання — трансформації | |
| 5. Пошуковий | Без допомоги педагога (пошуковий) | IV — творчість | IV — знання — трансформації | |

[1] *Лернер І. Я.* Дидактичні основи методів навчання. — М., 1981. — С. 3—94.

4. Класифікація методів навчання за логікою передавання і сприймання навчальної інформації (С. Г. Шаповаленко).

Методи навчання нерозривно пов'язані з методами мислення, які в процесі організації взаємодії вчителя і учнів забезпечують можливість проникнути в сутність речей і явищ. Серед них індукція і дедукція, рух від конкретного до абстрактного і від абстрактного до конкретного, аналіз і синтез, порівняння і зіставлення, диференціація й інтеграція.

**Індуктивний метод**. Поняття «індукція» (від лат. *induction* — зведення) — це форма умовиводу про загальне на основі знань про окреме.

Застосування індуктивного методу в навчальному процесі сприяє встановленню учнями причинно-наслідкової залежності, подоланню суперечностей, розвитку їхнього творчого мислення.

**Дедуктивний метод**. Поняття «дедукція» (від лат. *deduction* — виведення) — форма умовиводу про окреме (часткове) на основі знань про загальне. Дедуктивний метод сприяє забезпечення тісного взаємозв'язку елементів знання в його системі.

**Метод аналізу** полягає у вирізненні окремих завдань і якостей явища, розкладанні (поділу) його на елементи.

**Метод синтезу** полягає в об'єднанні раніше виокремлених частин у ціле, в смисловому поєднанні.

5. Класифікація методів навчання за навчальними цілями (В. А. Козаков). За нею рівням абстракції навчальних цілей (загальні, орієнтовні, операціоналізовані) відповідають види, типи, способи методів навчання[1] (табл. 2.15).

*Таблиця 2.15*

**КЛАСИФІКАЦІЯ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ЗА НАВЧАЛЬНИМИ ЦІЛЯМИ (за В. А. Козаковим)**

| Основні види методів навчання | Типи методів навчання |
|---|---|
| I. Інформаційно-презентативні | 1) усні;<br>2) письмові;<br>3) наочно-усні |
| II. Алгоритмічно-дієві | 1) діалогічні;<br>2) предметно-групові;<br>3) групові |
| III. Самостійно-пошукові | 1) індивідуальна робота;<br>2) самостійна робота |

[1] Психологія діяльності та навчальний менеджмент. — С. 669—690.

6. Бінарна класифікація методів навчання, за якою останні групують на підставі двох загальних ознак. Так, двобічний характер процесу навчання, що відображає спільну діяльність учителя і учня, визначає також двобічний характер методу навчання. Методи навчання включають діяльність учителя і учнів, тобто діяльність викладання і учіння. Функції учителя і учнів у процесі навчання різні, але їхні діяльності протікають у взаємозв'язку, єдності. Першою класифікацією вважають поділ методів навчання на методи викладання (вчитель викладає знання, пояснює, показує, інструктує, розвиває учнів) і методи, які використовує учень, здійснюючи діяльність учіння, набуття знань (слухає, спостерігає, виконує практичні і лабораторні роботи).

У педагогіці відома бінарна класифікація методів навчання М. І. Махмутова, побудована саме на поєднанні методів викладання і методів учіння (табл. 2.16).

*Таблиця 2.16*

**БІНАРНА КЛАСИФІКАЦІЯ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ**

| Метод викладання | Метод учіння |
|---|---|
| Інформаційно-повідомлювальний | Виконавчий |
| Пояснювальний | Репродуктивний |
| Інструктивно-практичний | Продуктивно-практичний |
| Пояснювально-спонукальний | Частково-пошуковий |
| Спонукальний | Пошуковий |

7. Найпоширенішою у вітчизняній педагогіці в останні десятиліття вважаю класифікацію методів навчання на основі цілісного підходу до навчального процесу, яку запропонував Ю. К. Бабанський. У цій класифікації представлені три великі групи методів (табл. 2.17).

Як бачимо, ця класифікація найбільшою мірою відповідає основним функціям управління навчанням, одначе в ній не представлено одну з найважливіших функцій — функцію планування. Детальніше методи реалізації кожної функції розглядатимуться у відповідних розділах.

Методи навчання поділяють також на загальні та спеціальні. Загальні — це методи, які використовують у школі в процесі вивчення різних навчальних предметів, а спеціальні — такі, що застосовують при вивченні окремих предметів. Загальні і спеціальні методи тісно пов'язані й доповнюють одне одного. Отже, ознакою цієї класифікації є певна група навчальних дисциплін.

*Таблиця 2.17*

**КЛАСИФІКАЦІЯ МЕТОДІВ НА ОСНОВІ ЦІЛІСНОГО ПІДХОДУ ДО ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ЗА Ю. К. БАБАНСЬКИМ**

| № | Основні групи методів навчання | Основні підгрупи методів навчання | Часткові методи навчання |
|---|---|---|---|
| 1 | Методи стимулювання і мотивації | 1.1. Методи формування мотивації інтересу до навчання<br>1.2. Методи формування відповідальності | — ігровий метод, навчальні дискусії, методи емоційного стимулювання<br>— методи заохочення, покарання, висунення вимог |
| 2 | Методи організації й здійснення навчальних дій та операцій | 2.1. Перцептивні методи (передавання і сприймання навчальної інформації через почуття): | |
| | | — словесні методи | лекція, розповідь, бесіда |
| | | — наочні методи | методи ілюстрацій, демонстрації |
| | | — аудіовізуальні методи | поєднання словесних і наочних методів |
| | | — практичні методи | методи вправ, проведення дослідів, виконання завдань, тренінг |
| | | 2.2. Логічні методи | індуктивні, дедуктивні, метод аналогій |
| | | 2.3. Гностичні методи | проблемно-пошукові (проблемний виклад, евристичний метод), репродуктивні (інструктаж, ілюстрування, пояснення, практичне тренування) методи |
| | | 2.4. Методи самостійного управління навчальними діями | самостійна робота з книгою, приладом, об'єктами праці |
| 3 | Методи контролю і самоконтролю | 3.1. Методи контролю | методи усного, письмового, лабораторного, машинного контролю, методи самоконтролю |

Вельми поширеною, особливо останнім десятиліттям, є класифікація методів навчання залежно від рівня активності учнів. На основі цієї ознаки методи навчання умовно поділяють на дві групи: пасивні та активні. Пасивні — це методи навчання, засто-

сування яких дає змогу учням сприймати навчальну інформацію на слух або зір, тобто коли у них задіяні лише процеси сприймання, пам'яті й уваги. Активні методи навчання — це такі, які сприяють активізації навчально-пізнавальної діяльності суб'єктів навчання й спираються на творче, продуктивне мислення. До них належать дві групи методів: неімітаційні (проблемна лекція, практикум, дискусія, мозковий штурм) та імітаційні (неігрові: аналіз конкретних ситуацій, аналіз педагогічних завдань; ігрові: ігрове проектування, ділова гра, рольова гра, тренінг).

Отже, різні автори в основу поділу навчання на групи кладуть різні ознаки, а відтак у педагогіці відсутня єдина класифікація їх. Водночас жодна з чинних класифікацій методів навчання не позбавлена недоліків. Практика навчання є багатшою і складнішою за будь-які вибудовані абстрактні схеми. От чому пошук досконаліших класифікацій, які б допомагали педагогам удосконалювати навчальний процес, триває.

## Вимоги до вибору педагогом методу навчання

У педагогіці існують певні підходи до вибору методів навчання залежно від різного поєднання конкретних обставин і умов перебігу навчального процесу. Вибір методів залежить від: загальних цілей освіти і розвитку особистості; цілей, завдань і змісту навчального матеріалу кожного уроку; особливостей змісту і методів відповідної науки, того предмета і тієї теми, що вивчається; особливостей методики викладання конкретної навчальної дисципліни; часу, відведеного на вивчення того чи того матеріалу; вікових особливостей суб'єктів навчання; рівня підготовленості (освіта, розвиток); матеріального оснащення навчального закладу, зокрема навчального обладнання, наочних посібників, технічних засобів; можливостей і особливостей педагога, рівня його теоретичної й практичної підготовки, особистісних якостей, педагогічної майстерності[1].

Урахування педагогом названих обставин і умов дає йому змогу приймати в певній послідовності управлінські рішення, зокрема про вибір словесних, наочних чи пошукових методів, методів самостійної роботи, контролю і самоконтролю.

Наприклад, при реалізації такої цілі, як здобуття учнями нових знань педагог вирішує питання, чи буде він сам у цьому ви-

[1] Педагогика: Учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / Под ред. П. И. Пидкасистого. — М.: Пед. об-во России, 1998. — С. 234—284.

падку викладати знання, чи організує їх здобуття суб'єктами навчання шляхом організації самостійної роботи. У першому випадку педагог дає учням завдання або на проведення певних попередніх спостережень, або на попереднє ознайомлення з потрібним матеріалом. У процесі самого викладу він може скористатися або інформаційним повідомленням, або проблемним викладом. При цьому, викладаючи новий матеріал, педагог може звернутися і до того матеріалу, який отримано в процесі попередньої самостійної роботи учнів (студентів). Виклад може супроводжуватися демонстрацією натуральних об'єктів, їхніх зображень, дослідами, експериментами. Суб'єкти навчання при цьому роблять записи, будують графіки й схеми. Сукупність цих проміжних рішень і становить цілісне рішення про вибір певного поєднання методів навчання.

Ефективність методів, безперечно, залежить не лише від самих методів. Вирішальне значення має педагогічна майстерність учителя.

Той метод навчання добрий, на думку Л. М. Толстого, який учитель опанував. Адже відомо, що використання методів навчання є творчим процесом. Водночас творчість полягає не в тому, щоб кожен педагог зміг придумати нові методи. Це важко і проблематично. Нові методи виникають не так часто. Творчість і педагогічна майстерність полягають насамперед у майстерному вмінні педагога застосовувати наявні методи. Скажімо такий метод, як лекція може бути застосований у десятках варіантів, адже кожен педагог може внести і вносить у лекцію ті елементи, які властиві лише його стилю викладання.

Отже, у педагогіці представлено широкий спектр методів навчання. Але які методи навчання використати? Які взяти за основу в процесі вивчення тієї чи іншої теми? Які з них містять оптимальні навчальні можливості?

Академік Ю. К. Бабанський зробив спробу побудувати алгоритм «оптимального вибору методів навчання»[1]. Він передбачає сім кроків:

1. Прийняття рішення про те, як вивчатиметься матеріал: самостійно або під керівництвом педагога.

2. Визначення співвідношення репродуктивних і продуктивних методів.

3. Визначення співвідношення індуктивної і дедуктивної логіки, аналітичного і синтетичного шляхів пізнання.

[1] *Бабанский Ю. К.* Оптимизация процесса обучения. — М., 1977. — С. 39—46.

4. Визначення способів поєднання словесних, наочних і практичних методів.

5. Прийняття рішення щодо необхідності використання методів мотивування і стимулювання діяльності учнів.

6. Визначення термінів і методів контролю і самоконтролю.

7. Продумування запасних варіантів на випадок відхилення реального процесу навчання від запланованого.

Таким чином, перетворення якогось методу на єдино прийнятий не відповідає природі навчального процесу. Досвід показує, що тільки у поєднанні, в системі різноманітних методів досягається максимальна ефективність навчання. Багатоманітність методів дає змогу враховувати особливості науки, що вивчається (експериментальної, технічної, гуманітарної, суспільної), краще використовувати технічні засоби навчання, розумно поєднувати опанування суб'єктами навчання теорії і практичних навичок.



## Завдання до теми

1. Поясніть, навіщо необхідно ставити цілі діяльності та навчання, у чому можуть полягати проблеми і труднощі цілепокладання в освіті.

2. Наведіть приклади хибних формулювань навчальних цілей, навчальних цілей різних типів.

3. Конкретизуйте одну з життєвих чи навчальних цілей та зобразіть її у вигляді ієрархічного «дерева».

4. Порівняйте поняття «зміст освіти» і «зміст навчання»: надайте їх визначення, покажіть співвідношення.

5. На прикладі однієї з дисциплін, що ви вивчаєте, покажіть: 1) наявність чотирьох компонентів змісту освіти, 2) основні елементи змісту навчання; 3) способи та умови їх засвоєння, 4) реалізацію функцій змісту освіти; 5) приклади предметів навчальної діяльності.

6. Проаналізуйте навчальний матеріал розділу будь-якої дисципліни (посібника) з точки зору відбору та формування змісту освіти і навчання.

7. Назвіть особливість психіки людини, що дістає вияв у відомому вислові К. Маркса, що «бджола мистецтвом будівлі своїх стільників осоромлює деяких людей-архітекторів, але найгірший архітектор відрізняється від найкращої бджоли тим, що перш ніж побудувати чарунку з воску, він уже побудував її у своїй голові»[1].

8. Визначте й схарактеризуйте свій спосіб планування навчальної діяльності, використовуючи класифікацію Б. Ф. Ломова.

[1] *Крутецкий В. А.* Психология. — М.: Просвещение, 1980. — С. 53.

9. Наведіть випадок із вашого життя або життя ваших знайомих, який ілюструє дію закону терміну виконання дій.

10. Дайте визначення поняттям «метод навчання», «методичний прийом». У чому полягає їх особливість?

11. Наведіть приклади класифікацій методів навчання. У чому їхня відмінність?

12. Доведіть, чому жоден метод навчання не може використовуватися як універсальний.



## Рекомендована література


*Алексюк А. М.* Загальні методи навчання в школі. — 2-ге вид. — К., 1981. — С. 9—86.

*Володарская Н. В.*, *Митина А. М.* Проблема целей обучения в современной науке. — М.: МГУ, 1989. — 72 с.

*Кларин М. В.* Инновации в обучении: метафоры и модели: анализ зарубежного опыта. — М.: Наука, 1997. — С. 21—53.

*Малафіїк І. В.* Дидактика: Навч. посіб. — К.: Кондор, 2005. — С. 135—254.

Педагогика: Учебное пособие для студ. педагогич. вузов и пед. колледжей / Под ред. И. Пидкасистого. — М.: Педагогическое общество России, 1998. — С. 208—234.

Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. для студ. высш. и средн. учеб. заведений / С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов и др.; Под ред. С. А. Смирнова. — 3-е изд., испр. и доп. — М.: Издательский центр «Академия», 1999. — С. 147—167.

*Подласый И. П.* Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: В 2-х кн. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. — Кн. 1. Общие основы. Процесс обучения. — С. 316—329.

*Якунин В. А.* Педагогическая психология: Учеб. пособие / Европ. ин-т экспертов. — СПб.: Изд-во В. А. Михайлова; Полиус, 1998. — С. 231—247.




# МОТИВАЦІЯ НАВЧАННЯ

## 3.1. Активізація навчання

### Активність і навчальна активність особистості

Слово «активність» походить від латинського «*activus*» і означає діяльний, енергійний, ініціативний.

У психологічному значенні цього поняття *активність* є сутнісною ознакою діяльності, в якій суб'єкт змінює свою поведінку і свої психічні властивості. Що ж до педагогіки, то поняття активності тут відбиває мету, зміст цієї науки, чітку педагогічну спрямованість, урахування досягнення інших наук (В. І. Лозова). Таким чином, поняття активність у педагогічному розумінні можна трактувати *як рису людини*, яка виявляється в стані готовності, прагненні самостійної діяльності, а також у якості здійснення діяльності, виборі оптимальних шляхів досягнення поставленої мети. Активність — це також ситуативний стан людини в перший момент діяльності, що виявляється в готовності людини реагувати.

Наприклад: учень може виявити інтерес до завдань, запропонованих на навчальних заняттях і виконуваних під керівництвом учителя (навчальна активність як стан) і виконувати несистематично завдання для самостійної роботи (відсутність навчальної активності як риси).

Як стан і як риса особистості пізнавальна активність відбиває цілковиту (риса) або часткову (стан) психологічну та практичну її готовність (прагнення і здібність) до пізнання, що передбачає: певні мотиви діяльності, володіння засобами пізнавальної діяльності — опорними знаннями та методами пізнання (прийомами розумової діяльності, навичками самостійної пізнавальної роботи). Усе це визначає якість навчальної діяльності, яка зумовлена ставленням людини до неї: активність передбачає самодіяльність людини, самостійний вибір об'єктів, засобів, форм діяльності, що виявляється у визначенні оптимальних шляхів для досягнення поставленої мети. Ми будемо розглядати активність особистості як на рівні стану, так і як рису особистості.

## Критерії, рівні, види і фактори навчальної активності

Для виявлення рівня сформованості активності особистості необхідно встановити критерії, за якими оцінюватимуть її навчальну активність. Встановлюючи критерії навчальної активності, необхідно відповісти на питання: чому і заради чого діє той, хто навчається, що саме він чинить і як, якими засобами користується і за яких умов. Критерії мають відбивати ставлення людини до об'єкта пізнання, самого процесу пізнання, водночас показники пізнавальної активності мають бути об'єктивними.

До критеріїв навчальної активності можна віднести:

- ініціативність, енергійність, інтенсивність діяльності, позитивне ставлення до діяльності (інтерес, допитливість, сумлінність);
- самодіяльність, саморегуляцію, усвідомлення діяльності, волю особистості (наполегливість, завзяття в досягненні мети);
- цілеспрямованість, творчість.

Узагальнюючи підходи різних авторів, можна виокремити відповідно до зазначених критеріїв такі рівні навчальної активності:

1) ***репродуктивний*** (виконавський, відтворювальний, наслідувальний, алгоритмічний), за якого учні копіюють запропоновані їм зразки дій;

2) ***реконструктивний*** (пошуковий, евристичний) — застосування відомих знань, прийомів, дій до нових ситуацій;

3) ***творчий*** (продуктивний, креативний) — самостійна й ініціативна практична діяльність.

Навчальну активність різних рівнів відображають також види навчальної активності, виокремлені В. І. Лозовою:

- ***Потенційна***: допитливість, короткочасний інтерес, бажання пізнати нове присутнє, але воно не реалізується (учні записуються до гуртків, але не беруть в них участі; записують назви книжок, але не читають їх).
- ***Реалізована***, яка поділяється на:

а) *виконавську активність особистості*, що виявляється в репродуктивній діяльності. Учень позитивно ставиться до тих завдань, які йому пропонують виконати, хоч це іноді вимагає подолання лінощів, небажання. В такій діяльності мета, завдання, засоби діяльності *запропоновані*, *але сама особа виявляє енергійність*. Виконавча активність може бути зовнішньою, механічною, якщо учні пишуть, слухають, але ці процеси у них не завжди

пов'язані з внутрішніми потребами пізнавальної діяльності та внутрішньою, коли особа приймає мету, засоби пізнавальної діяльності, тобто пізнання мотивоване;

б) *реконструктивну активність*, яка передбачає не лише копіювання виконання того, що запропоновано, а й вибір засобів діяльності, використання відомих знань, прийомів дій і в інших ситуаціях;

в) *творчу активність*, показником якої є ініціатива, самостійність у визначенні мети, завдань, засобів пізнання, інтерес, характер діяльності (новизна, своєрідність, ламання традицій тощо), оптимальність діяльності (скорочення кількості дій, операцій, витрати часу, сил).

Залежно від притаманності, частоти вияву того чи іншого рівня і виду діяльності її ще можна схарактеризувати *як ситуативну*, або *інтегральну*, тобто базовану на тих рисах особистості, що стало виявляються стосовно цього виду діяльності, характеризують спрямованість особистості, її позицію.

Окрім того, у кожному виді активності можна вирізнити ступінь її вияву — високий, середній, низький.

Рівні, види, критерії навчальної активності зумовлені такими факторами (за В. І. Лозовою):

1. Види діяльності (пізнавальна, трудова, суспільна, ігрова), які визначають специфіку виявлення активності.

2. Вольові зусилля особистості в досягненні мети, що дає змогу говорити про активність потенціальну і реалізовану.

3. Характер діяльності суб'єкта, тобто чому він віддає перевагу — ініціативі, самостійності, творчості чи відтворенню, копіюванню.

4. Сталість, всебічність, тривалість, динаміка вияву активності.

До факторів активізації навчання можна віднести й ті, що виражають в комплексі формування продуктів дидактичного процесу (за І. П. Подласим): навчальний матеріал; організаційно-педагогічний вплив; здатність навчатися; час.

## Поняття «активне навчання», «активні методи навчання»

Оскільки навчання є видом діяльності, воно не може бути неактивним. Але рівні цієї активності — як активності того, хто навчає, так і активності того, хто навчається, можуть бути різними, що й було показано вище.

Наприклад, викладач читає лекцію — виявляє активність, слухачі щось занотовують — теж виявляють активність. Але зворот-

ний зв'язок між ними може не виявлятися на занятті достатньою мірою. А його відстрочений вияв (на семінарському занятті) дасть змогу зрозуміти, що лекція була неефективною: розглядалися надто елементарні поняття, надто докладно або надто складні, сухо і незрозуміло, слухачі мало записували і відволікалися або записали багато і не здатні навіть відтворити того, що їм незрозуміле за рахунок механічного заучування — не бачать сенсу, не вміють застосовувати, не мають інтересу до цього навчального матеріалу.

Зусилля педагогів завжди були спрямовані на те, щоб зробити навчання більш активним, тобто *активізувати* навчання загалом, *активізувати* суб'єктів навчання — вчителя і учня. В процесі пошуку відповідних засобів навчання методи навчання *умовно* поділили на пасивні й активні (власне активізаційні). ***Пасивні*** — це ті методи навчання, за яких учні лише слухають і дивляться (розповідь, лекція, пояснення, демонстрація). ***Активні*** **—** це ті методи, за яких учні чи студенти самостійно, активно включаються у навчально-пізнавальну діяльність, які спираються не тільки на процеси сприйняття, пам'яті, уваги, а насамперед на творче, продуктивне мислення. До активних методів навчання можна віднести ігри (сюжетно-рольові, ділові, дидактичні); метод конкретних ситуацій (кейс-метод); «мозковий штурм», метод дискусії, метод малих груп тощо.

Усі активні методи навчання тісно пов'язані з активними формами навчання й у сукупності утворюють технологію активного навчання.

А взагалі кожен із методів є активним, оскільки за його допомогою досягаються певні цілі навчання і виховання, інакше його важко назвати методом. Проте «потужність» кожного методу різна, оскільки за його допомогою керівник як викладач включає у пізнавальну діяльність різні психічні структури учня, різні рівні його активності. Досить великий обсяг змісту навчання може бути легко засвоєний навчуваними на рівні сприйняття і запам'ятовування. Але можуть бути такий зміст і такі цілі навчання, які вимагають включення активності творчої уяви, репродуктивного і творчого мислення.

Застосування активних методів навчання вимагає від керівника й організатора навчання *активності як риси особистості*, певного досвіду і доброго знання контингенту своїх учнів. Адже доцільність чи недоцільність застосування активних методів навчання пов'язана із психологічними особливостями учнів. Деякі з них можуть бути просто не готовими до активної взаємодії. Інша

справа — *прийоми активізації* навчальної діяльності, застосовуючи які керівник навчання попервах спонукає своїх учнів до *навчальної активності як стану*. Отримавши згодом зворотний зв'язок від учнів, можна дійти висновку про наявність і характер мотивації учнів до навчання і більш цілеспрямованого пошуку засобів, методів підвищення навчальної мотивації, формування в учнів навчальної *активності як риси особистості*.

## Прийоми та засоби активізації навчальної діяльності

**Активізація** навчальної діяльності реально виявляється в забезпеченні умов, за яких активізується психічна сфера учня, насамперед — його пізнавальні процеси (увага, відчуття, сприйняття, пам'ять, мислення). Розглянемо ті дидактичні прийоми, які дають змогу це робити (за В. М. Вергасовим).

Початком і необхідною умовою процесу засвоєння навчальної інформації є **увага**, тому першочерговим завданням того, хто навчає, є забезпечення уваги тих, хто навчається. Великий обсяг інформації, яку необхідно засвоїти, часто знижує увагу, робить її нестійкою, викликає стомлення учнів від моногонії. Такі ефекти найчастіше спостерігаються під час таких занять, як наприклад, лекції, коли кількість тих, хто навчається, досить значна, а можливості діалогу з учнями обмежені. Відновленню уваги сприяє наочність викладання, втому добре знімає гумор, «неочікуваність», парадоксальність прикладів, що їх наводять для ілюстрації.

Серед ***прийомів та засобів активізації уваги*** для ефективності управління навчанням пропонують:

- голосний звук (голосне звернення до аудиторії, стук ручкою по парті з проханням уваги, сплеск у долоні, голосне зачинення дверей та інше — чим більший гомін в аудиторії, тим гучнішим має бути звук);
- німа пауза (раптово замовкнути й уважно подивитися на тих, хто найбільше заважає);
- пересування аудиторією, жестикуляція, виразність міміки (приверне увагу на тлі загальної нерухомості);
- використання особливостей предмета, що демонструється (величина, яскравість, різкість, новизна, незвичайність, змінність, цікавість для тих, хто навчається);
- презентація навчального матеріалу (чітке формування цілей і завдань надання інформації, повідомлення теми і плану заняття);

• застосування актуалізаційних, спонукальних висловів: («Послухайте!» «Це цікаво!»);

• конспектування інформації (з обов'язковим виокремленням того, що потрібно записати: «Запишіть, будь-ласка!»);

• структурування навчальної інформації (кількість вузлових питань, що обговорюються, якщо їх більше трьох; матеріал, що викладається, розкладається на смислові компоненти);

• використання активізаційних властивостей навчального матеріалу (новизна наукових відомостей, оригінальність висновків, своєрідний підхід до розкриття уявлень, що склалися, зацікавленість новим у відомому (цілком нове і цілком відоме — не цікаве), глибоке занурення в сутність явищ;

• інтонаційне виокремлення викладачем логічно важливих моментів викладу (зміна голосності, тембру голосу, темпу, тону мови, виразніший повтор основних моментів повідомлення, пауза перед значущою інформацією, повторне, стисле повторення навчального матеріалу);

• чергування різних методів викладу;

• завершеність викладу: докладне резюмування викладачем кожного окремого завершеного етапу викладу, узагальнення інформації, що надається, її систематизація з обов'язковим рекламуванням: «Зробимо висновки!», «Повторимо основні поняття!», підбиття підсумків, висновки насамкінець.

Первинним комплексним психічним процесом, який зустрічає навчальну інформацію, до якої було привернуто увагу, є ***сприйняття***. Знання механізмів сприйняття дає змогу надавати навчальний матеріал в оптимальний спосіб і тим самим пришвидшувати й коригувати процес засвоєння. Процес сприйняття навчального матеріалу під час його засвоєння тими, хто навчається, проходить кілька стадій. Спершу схоплюються окремі ознаки об'єкта, потім відбувається його впізнавання аж до повної ідентифікації стосовно належності то типу, класу, виду тощо. Завдання керівника, того, хто навчає полягає в тому, щоб забезпечити проходження всіх цих стадій сприйняття навчального матеріалу: надати час на спостереження, стимулювати пригадування, спонукати до впізнавання. Активізуючи сприймання, важливо спонукати учнів до впізнавання й аналізу, а не замінювати це власним аналізом, випереджаючи сприйняття тих, хто навчається.

До ***прийомів активізації сприйняття*** слід віднести:

• застосування різноманітних засобів прямої наочності: натуральних — реальні предмети і явища; модельованих — штучні копії реальних об'єктів — макети, моделі тощо; зображених, які,

своєю чергою, поділяють на: образні — показують предмети і явища в реальному вигляді (кінофрагменти, телебачення, фотографії, картини, рисунки); умовно-схематичні — передають головне, основне в предметі чи явищі за відповідної логічної обробки і використання умовних графічних знаків і символіки (діаграми, графіки, таблиці, схеми, формули, математичні моделі економічних процесів, географічні карти тощо);

- помірне і доречне застосування засобів наочності (в разі втоми слухового сприйняття для його полегшення, для реалізації цілей навчання, а не відволікання від них);
- використання всього спектра відчуттів (зорових, слухових, кінестетичних, нюхових, смакових, дотикових) або окремих їх комбінацій;
- урахування розмірів аудиторії при розробленні засобів наочності за рахунок їх яскравості, контрастності; оптимальних розмірів об'єкта загалом і окремих його елементів;
- висока якість виконання модельованих і зображених засобів наочності;
- динамічність засобів, що використовуються (наприклад, зображення схеми на дошці дає змогу простежити за етапами її утворення і логікою викладача);
- удалий словесний супровід засобів наочності (незаважання спостереженню);
- наведення прикладів, яскравих фактів (розмовний тон, життєвість ситуацій);
- використання епітетів, звичайних порівнянь і аналогів;
- ілюстрація положень науки подіями сучасності із використанням прикладів з техніки, літератури, історії, повсякденного життя;
- словесний опис ситуації, пейзажу, картини, людини тощо;
- екскурс в історію науки, терміна;
- розумові експерименти на основі уявних ситуацій.

Наступна група *прийомів* і методів *активізації* навчальної діяльності пов'язана з таким пізнавальним психічним процесом як ***пам'ять***. Саме пам'ять нерідко визначає успішність шкільного навчання, саме ускладнення із запам'ятовуванням і пригадуванням становлять одну зі специфічних ознак дорослих учнів, що розглядається андрогогікою. Проте незалежно від віку, досвіду тих, хто навчається, довільне запам'ятовування, спричинене вольовими зусиллями, тим легше здійснюється, чим більше навчальний матеріал пов'язаний з інтересами учнів, їхньою зацікавленістю, становить суб'єктивну новизну для них.

Прийоми довільного запам'ятовування можна об'єднати у дві групи: основані на виявленні внутрішніх зв'язків, наявних у самому матеріалі, що запам'ятовується, і основані на привнесенні зовні штучних зв'язків у запам'ятовуваний матеріал.

У першому випадку при осмисленні того, що потрібно утримати в пам'яті, учень начебто впорядковує засвоюваний матеріал, відрізняє головне від несуттєвого і забезпечує запам'ятовування необхідного, не перевантажуючи пам'ять другорядними деталями. Основними прийомами такого запам'ятовування є повторення, узагальнення і штучне підвищення цінності матеріалу, що запам'ятовується. Повторення можливе у двох формах: у формі механічного заучування й у формі поглибленого розуміння матеріалу через його переказ, переформулювання. Друга форма ефективніша, бо вможливлює наповнення матеріалу особистим смислом, що запам'ятовується краще.

У другому випадку застосовують прийоми, які називаються *мнемонічними*, тоді, коли матеріал, що вивчається, важко структурувати або немає змістовних відомостей про його структуру. Серед таких прийомів вирізняють метод локального прив'язування (матеріал асоціюється з певним розташуванням у просторі), метод словесних посередників (матеріал прив'язується до ряду осмислених слів), метод розбиття на групи (розбиття низки об'єктів на частки і поєднання часток у ритмічну структуру при вимові назв об'єктів). В останньому методі може бути застосоване як інтонаційне виділення груп, так і виклад матеріалу у формі віршів. Зручним прийомом є також запам'ятовування опорних слів, дат, з якими пов'язується те, що заучується (при цьому подальше пригадування залежить від того, наскільки часто зустрічалося дане слово чи дата в минулому досвіді людини). Метод асоціації полягає в утворенні зв'язків матеріалу, що запам'ятовується, із зоровими образами (умовами заучування, уявленнями, які викликає матеріал).

Таким чином, тривалість зберігання матеріалу в пам'яті і подальше його пригадування цілком зумовлені тим, наскільки свідомим був процес запам'ятовування спочатку, наскільки раціональними були самі прийоми розумової діяльності.

Мимовільне запам'ятовування може досягатися за рахунок емоційного забарвлення матеріалу, що надається; наприклад, під час викладу певної інформації можна висловити деяку незгоду з нею або подив чи задоволення.

Отже, в основу високоякісного засвоєння навчального матеріалу має бути покладене застосування різноманітних засобів його

запам'ятовування. При цьому той, хто навчає може суттєво допомогти учням у цьому процесі: підготувати певним чином матеріал, надати спеціальні завдання, що створюють умови для збереження навчальної інформації у пам'яті, навчити учнів прийомам ефективного запам'ятовування.

До ***засобів активізації пам'яті учня*** в процесі навчання відносять:

Засоби, що сприяють мимовільному запам'ятовуванню:

- незвичайність, неочікуваність образів, що запам'ятовуються;
- поєднання різних видів пам'яті (словесно-логічної, образної, рухової, емоційної);
- найкраще запам'ятовується початок і кінець повідомлення, головне і цікаве для людини;
- для запам'ятовування навчального тексту — завдання з його аналізу, виявленню суттєвих зв'язків й узагальнення даних;
- своєчасне повторення матеріалу (підкріплення не пізніше ніж за 40—50 хвилин після надання);
- розбиття складної інформації на структурні одиниці, порції, логічно пов'язані поміж собою і їх засвоєння в межах одного заняття, без тривалої перерви;
- краще запам'ятовується нова інформація, яка близько пов'язана з інтересами того, хто навчається.

Засоби, що сприяють довільному запам'ятовуванню:

- свідомі, вольові зусилля того, хто навчається, усвідомлення ним корисності навчального матеріалу (він має поставити перед собою завдання щось запам'ятати і здійснити вольове зусилля для подолання труднощів, що виникають при засвоєнні складного матеріалу);
- виявлення внутрішніх зв'язків, наявних у самому матеріалі (відокремлення головного від другорядного): повторення (механічне завчання або ефективніші прийоми — переказ, переформулювання); узагальнення і штучне підвищення цінності матеріалу, що запам'ятовується (формулювання необхідної настанови на довгострокове запам'ятовування); самостійне визначення тим, хто навчається, матеріалу, який потрібно запам'ятати; конкретна мета запам'ятовування, близький результат (перевірка, необхідність на наступному занятті для розв'язання подальших завдань тощо);
- завдання на угрупування вихідного матеріалу, його класифікацію, розуміння логічної пов'язаності матеріалу, складання його плану або блок-схеми;
- привнесення зовні штучних зв'язків у матеріал, що запам'ятовується (коли цей матеріал важко структурувати або не-

має змістовних відомостей про його структуру — іноземні слова, номери телефонів, важковимовні слова тощо): метод локального прив'язування (матеріал асоціюється з певним розташуванням у просторі), метод словесних посередників (матеріал прив'язується до низки осмислених слів), метод розбиття на групи (розбиття низки об'єктів на частки і об'єднання часток у ритмічну структуру при вимові назв об'єктів). В останньому методі може бути застосоване як інтонаційне виділення груп, так і виклад матеріалу в формі віршів. Зручним прийомом є також запам'ятовування опорних слів, дат, з якими пов'язується те, що заучується (при цьому подальше пригадування залежить від того, наскільки часто зустрічалося дане слово чи дата у минулому досвіді людини). Метод асоціацій полягає в утворенні зв'язків матеріалу, що запам'ятовується, із зоровими образами (умовами заучування, уявленнями, що викликав матеріал та іншим);

• запобігання подібності матеріалу, що запам'ятовується (для уникнення плутанини при згадуванні), чіткий розподіл схожих елементів матеріалу;

• допоміжні, навідні питання.

*Необхідною основою для сприйняття і засвоєння навчального матеріалу*, *його переходу в знання є розумова діяльність*, *або мислення.* Саме мислення відіграє провідну роль у процесі навчання.

*Мислення* починає працювати вже на початковому етапі навчально-пізнавальної діяльності — на рівні відчуття та сприйняття нової інформації.

Мислення поділяють на теоретичне і практичне. Теоретично поняттєве мислення базується на поняттях і системі дій із ними, що відбуваються подумки. Практичне мислення пов'язане із засвоєнням певних способів дій і реалізується безпосередньо в діяльності людини.

Мислення можна розглядати як здійснювану суб'єктом пізнання особливу діяльність орієнтовно-дослідницького, перетворювального і пізнавального плану, що реалізується за допомогою системи певних дій та операцій. Система розумових операцій (які ще називають операційними компонентами мислення) містить аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, класифікацію, систематизацією. Кожна з цих операцій виконує в складі розумової діяльності певну пізнавальну функцію.

До ***засобів активізації мислення*** учнів у процесі навчання відносять:

• спонукання учнів до осмислення логіки і послідовності у викладі навчального матеріалу, до виокремлення в ньому голо-

вних і найсуттєвіших положень (з обов'язковим навчанням логічних прийомів виконання відповідних завдань);

• застосування викладачем пояснення, побудованого на логічних висновках: індукція (приклад-теорія), дедукція (теорія-приклад), виведення наслідків, теоретичне пояснення, теоретичне завбачення, аналогія;

• застосування викладачем пояснення, побудованого без логічних висновків: догматичне пояснення, інформаційно-ілюстративне пояснення (підтверджене прикладом, аналогією);

• звертання уваги учня на логіку у викладі матеріалу, його структурування, висновки;

• навчання учнів тезовому конспектуванню;

• надання учню пізнавальних завдань, які можуть бути розв'язані в перебігу прослуховування викладу: сформулювати основні питання, тобто скласти план матеріалу; самостійно сформулювати висновки; *навести приклади для ілюстрації засвоєних положень; побудувати блок-схему основних понять теми; сформулювати запитання до теми* (*наприклад*, *«якщо…*, *то…»*); *зіставити нові факти і положення з тими*, *що вивчалися раніше*;

• надання різноманітних пізнавальних завдань за наочним матеріалом: *пояснити схему*, *рисунок чи інший засіб; завдання*, *що починаються дієсловами: «показати»*, *«підкреслити»*, *«знайти схожість чи відмінність»; скласти розповідь за малюнком; створити опорну схему*, *малюнок*, *таблицю*;

• у методах самостійного опрацювання навчального матеріалу при роботі з підручником — завдання на осмислення логіки викладу: *виділити основну думку; простежити переконаність її обґрунтування; скласти план тексту; знайти необхідний матеріал у тексті; визначити логіку міркувань; визначити послідовність й етапи доведення формули; співвіднести положення*, *що доводиться*, *і конкретні приклади та факти; законспектувати основні положення*;

• активізація обговорення навчального матеріалу (розумова активність тісно пов'язана з мовленнєвою) через формулювання запитань до аудиторії: *прямі* — потребують відповіді конкретного учня; *проблемні* — викликають дискусію, не мають однозначної відповіді; *риторичні* — не потребують відповіді, бо відповідь — загальновідома; *навідні*, які потребують не односкладних ствердних або заперечувальних відповідей, а розгорнутих міркувань із певними даними, які відволікають від правильної відповіді (розвивають схильність до абстрагування, відокремлення головного від другорядного); *задачі з частково хибними даними* (передба-

чають вміння скоригувати умови задачі, переформулювати проблему), *задачі з неповними даними* (стимулюють пошук додаткових даних); *підказування*, яке можна використовувати або на різних етапах розв'язання задачі, або на одному рівні, пропонувати підказування різного типу — більш або менш конкретні;

• висування проблемних ситуацій, або пізнавальних задач, розв'язання яких — пошук виходу з проблеми;

• умисна помилка — пропущене слово у визначенні, неправильна формула тощо (учні не мають здогадуватися про умисність помилки і бути взмозі її помітити);

• роздуми вголос (викладач коментує свої дії);

• дискусія — провокування обміну думками між слухачами (викладач виконує роль керівника обговорення, не даючи обговоренню виходити за межі теми);

• ігрова ситуація — утворення змагання поміж учнями, наприклад попередній розподіл навчального матеріалу поміж учнями, які й проводять заняття;

• експрес-опитування — швидке повторювання щойно викладеного матеріалу без оцінювання.

Для здійснення будь-якої діяльності, зокрема й навчальної, потрібне певний (оптимальний) рівень емоційного збудження — не надмірний і не недостатній. Підтримання позитивної емоційної атмосфери на заняттях вимагає від самого педагога позитивної налаштованості, почуття гумору, доброзичливості і відповідно майстерності у відчутті аудиторії.

До засобів активізації емоційної сфери відносять:

• використання різноманітних прийомів поліпшення настрою аудиторії, зняття втоми: відступів, епітетів, порівнянь, жестів, міміки, посмішки, схвалень, змін інтонації, створення атмосфери творчості тощо;

• запобігання виникненню негативних емоцій, які можуть створюватися перешкодами на кшталт питального слова «що», використовуваного недоречно;

• емоційне забарвлення матеріалу, що надається (наприклад, при викладі певної інформації можна виказати незгоду з нею, подив, задоволення тощо).

*Активізація вольових зусиль* — найбільш безпосередньо пов'язана із перетворенням навчальної діяльності на навчально-пізнавальну, де учень стає суб'єктом навчання. Вольова сфера поєднує вищі прояви психічної активності: довільну увагу, сприйняття, запам'ятовування й опрацювання навчальної інформації. Серед *прийомів*, *що дають змогу активізувати вольові зу-*

*силля* учня без насильства над його особистими бажаннями та інтересами застосовують такі: «натяк», «удавану недовіру», «удавану заборону», «схвалення», «похвалу», «довіру», «стимулювання часом».

Застосовуючи різноспрямовані прийоми активізації навчання, ми розуміємо, що всі психічні процеси, які породжені станами і властивостями і які породжують стани і властивості існують у нерозривній єдності як і когнітивна (пізнавальна) і емоційно-вольова сфери особистості загалом. Тож активізуючи, наприклад мислення, ми впливаємо на емоційну-вольову сферу учнів, і навпаки.

Прийоми активізації спрямовані на збудження, підтримання мотивації учнів до навчання. Вони застосовуються впродовж усього періоду навчання і конче необхідні на початку всього мотиваційного циклу для виникнення початкової, похідної мотивації. Залежно від отриманого результату керівник навчання надалі може більш цілеспрямовано здійснювати мотиваційний вплив — створювати мотивацію учнів, що передбачає формування зовнішніх мотивів учня (*«Від мене вимагають успіхів...»*, *«Мене покарають за неуспіхи...»*), чи створювати мотивацію учнів, що передбачає формування внутрішніх мотивів (*«Мені цікаво навчатися...»*, *«Я люблю цей предмет...»*).

## 3.2. Управління мотиваційними процесами у навчанні

### Поняття мотивації та її роль в управлінні навчанням

Основою успішного навчання є мотивація — як педагогів, так і тих, хто навчається. Відомо, що забезпечити мотивацію учнів (студентів) може лише мотивований до викладання вчитель (викладач). У практиці навчання в середній та вищій школі відомо чимало прикладів, коли блискуче викладання навчального предмета ставало чинником формування професійних інтересів школярів і студентів, вибору ними професії чи спеціалізації.

З позицій менеджменту **мотивацію** розглядають як процес спонукання себе та інших до діяльності з метою досягнення особистих цілей або цілей організації[1]. Стосовно спонукання себе

[1] *Карамушка Л. М.* Психологія освітнього менеджменту: Навч. посіб. — К.: Либідь,

кажуть про внутрішню мотивацію, а щодо впливу на інших — про зовнішню. Поняття «мотивація» розглядається також як мотиваційна сфера особистості — система внутрішніх чинників, що зумовлюють поведінку й діяльність людини та підтримують її активність на необхідному рівні. Цілісне уявлення про мотивацію надає така притча.

Одного дзенського майстра спитали: «Чим ти займався до того, як став просвітленим?». Майстер відповів: «Дрова колов та воду носив з криниці». Його знову спитали: «А зараз, коли ти став просвітленим, став буддою, чим ти займаєшся?». Майстер відповів: «А що мені ще залишається робити? Дрова колю та воду ношу з криниці». Той, хто запитував, звісно, був здивований, і спитав: «Так у чому ж різниця?». Майстер розсміявся і сказав: «Різниця величезна. Раніше я *змушений* був це робити, а зараз це відбувається природно. Раніше мені треба було докладати зусиль. До того, як стати просвітленим, це було моїм обов'язком, який я виконував аби як, без бажання, неохоче. Я виконував цю роботу, тому що мені наказував це робити мій Майстер. Але глибоко всередині я розлючувався: «Доки цей старий бовдур змушуватиме мене колоти дрова і носити воду? Скільки це може тривати?», — та вголос я нічого не казав.

А зараз я колю дрова просто тому, що знаю красу і радість цієї праці. Я ношу воду з криниці, бо так треба. Це більше не обов'язок, це моя любов. Адже я люблю старого Майстра. Стає дедалі холодніше. Зима вже стукає у віконце, і нам знадобляться дрова. Я ношу воду для Майстра із любові. Так, зараз все по-іншому. Більше немає неохоти, немає опору, немає его. Я не слідую чужим наказам, я нікому не підкоряюся, я просто відповідаю сучасному моменту та необхідності».

## Стратегії управління мотиваційними процесами у навчанні

Під **управлінням мотиваційними процесами у навчанні** розуміють цілеспрямоване забезпечення педагогами достатньої активності тих, хто навчається. Серед стратегій забезпечення мотивації виокремлюють негативну та позитивну[1]. *Негативна* ґрунтується на застосуванні методів тиску і буває доцільною у виняткових ситуаціях. Її вадами є викликання фрустрації, запуск

2004. — С. 215.

[1] *Карамушка Л. М.* Психологія освітнього менеджменту: Навч. посіб. — К.: Либідь, 2004. — С. 220.

захисних механізмів, створення агресивного середовища. За одним із законів Мерфі, «під тиском все погіршується».

Де криються витоки цієї стратегії? Наведемо чотири точки зору на молоде покоління.

• «Наша молодь полюбляє розкіш, вона погано вихована, вона глузує з керівництва і зовсім не поважає старих. Наші сучасні діти стали тиранами, вони не підводяться, коли до кімнати входить людина похилого віку, суперечать своїм батькам. Просто кажучи, вони дуже погані».

• «Я втратив будь-які надії стосовно майбутнього нашої країни, якщо сучасна молодь завтра візьме до своїх рук кермо влади, бо ця молодь нестерпна, зневажлива, невитримана, просто жахлива».

• «Наш світ сягнув критичної стадії. Діти більше не слухають своїх батьків. Вочевидь кінець світу вже не дуже далеко».

• Ця молодь розбещена до глибини душі. Молоді люди зловмисні та недбайливі. Ніколи вони не будуть походити на молодь минулих часів».

Першу точку зору приписують Сократові (470—399 рр. до н. е.), друга, за деякими джерелами, належить Гесіодові (близько 720 р. до н.е.). Та їх не можна вважати фундаторами подібної традиції: автор третього вислову — єгипетський жрець (близько 2000 р. до н.е.). Четверте ж звинувачення знайдене на глиняному горщику при розкопках руїн Вавилону. Його вік — понад 3000 тисячі років. Отже, негативні погляди на молоде покоління існують, напевно стільки, скільки існує людство. Відповідно, існує негативна стратегія впливу як втілення прагнення жорстко контролювати, регламентувати, тиснути, аби «довести до розуму». Так виникає замкнене коло, бо тиск породжує опір, тотальний контроль — агресію, а всілякі повчання — роздратування. На жаль, існує безліч прикладів негативної установки педагогів, хоча, на щастя, як свідчить історичний досвід, деякі здібні учні здатні їй протистояти за рахунок внутрішньої мотивації та віри в успіх:

1) Шаляпіна дяк виженув з хору як такого, що не мав ані слуху, ані голосу;

2) Бутлерова вигнали з класу з табличкою на шиї «Великий хімік». У 26 років він став професором Московського університету, а згодом і великим хіміком;

3) Гріг вистукував у школі такти музики, з нього глузували, прозвали великим музикантом. У 15 років він був прийнятий до Лейпцизької консерваторії, став усесвітньо відомим композитором;

4) відомого історика Ключевського хотіли виключити з семінарії за те, що він був заїкою, але він здолав себе і став видатним лектором;

5) Чарльза Дарвіна шкільні вчителі й співвучні вважали нетямущим і навіть тупуватим хлопцем;

6) коли Суріков приніс свої малюнки до Художньої академії, йому сказали: «З такими малюнками тобі до Художньої академії не тільки вступати не можна, а й проходити поблизу».

Позитивна стратегія є принципово іншою. А. С. Макаренко часто нагадував про роль оптимістичного впливу педагога на вихованців, застосовуючи для цього поняття «мажор». Отже, *позитивна* стратегія ґрунтується на внутрішніх потребах тих, хто навчається, на узгодженні мотивацій суб'єктів процесу навчання. За К. Роджерсом, одним із засновників гуманістичного напряму психології, головним завданням педагога є полегшення (фасилітація) процесу навчання, тобто створення атмосфери психологічної підтримки. Навчання має будуватися й плануватися відповідно до послідовності, в якій перед учнем (студентом) виникають ті чи інші проблеми. Коли вони виявлені, роль викладача зводиться до створення такої вільної та невимушеної атмосфери, яка сприятиме самостійному розв'язанню їх. К. Роджерс вважає, що викладач може створити в аудиторії потрібну атмосферу, якщо він керуватиметься такими принципами:

- демонструвати повну довіру до тих, хто навчається, від початку і впродовж усього навчального процесу;
- допомагати у формулюванні й уточненні мети і завдань, що стоять як перед групами, так і перед окремими учнями (студентами);
- завжди виходити з того, що у тих, хто навчається, є внутрішня мотивація до навчання;
- бути для учнів (студентів) джерелом різноманітного досвіду, помічником, до якого завжди можна звернутися за допомогою, стикнувшись із труднощами у розв'язанні тієї чи іншої проблеми;
- розвивати в собі здатність відчувати емоційний настрій групи і приймати його;
- бути активним учасником групової взаємодії;.
- відкрито висловлювати в групі свої почуття;
- прагнути досягнення емпатії, що сприятиме розумінню почуттів і переживань кожного студента;
- зрештою, викладач має добре знати себе.

Експеримент, описаний американськими психологами Розенталем і Джекобсоном у книжці «Пігмаліон у класі», підтвердив,

що результати навчання значною мірою залежать від установок педагогів щодо тих, хто навчається. Експеримент полягав у тому, що учнів зі слабким за проведеним тестуванням рівнем розвитку представляли вчителю як здібних. У результаті віра вчителя, що це здібні учні, спричинилася до того, що вчитель поводився з цими учнями як зі здібними. І вони справді досягли кращих результатів, ніж ті, хто демонстрував на початку тестування кращі здібності.

## Види та механізми мотиваційного впливу

Можна вирізнити такі види мотиваційного впливу, як прямий і непрямий. *Прямий* — це чітке, зрозуміле повідомлення про необхідність засвоєння навчального матеріалу. *Непрямий* вплив являє собою натяк на необхідність засвоєння навчального матеріалу, за якого учні (студенти) самі доходять такого висновку, або створення специфічних умов автоматичного включення тих, хто навчається, до виконання навчальних завдань.

Відповідно, існують певні механізми прямого та непрямого мотиваційного впливу. Так, переконування є механізмом прямого впливу, оскільки впливає на логіку людини, на її свідомість. Але є механізми, які дають змогу впливати на несвідому сферу особистості, оминаючи свідомість. І нерідко вони виявляються більш дієвими. Відомий психіатр В. Л. Леві зазначав, що внутрішній опір обов'язково властивий кожній людині. Це одна із психофізіологічних закономірностей сприйняття інформації, зокрема навчальної. Психолого-педагогічні дослідження довели, що пряме втручання у внутрішній світ учня іноді викликає гострі конфлікти і може виявитися педагогічно недієвим. Так, у підлітковому віці значно підвищується критичність свідомості і всі раціональні аргументи педагогів та батьків стосовно того, що треба добре вчитися, бути відповідальним і дисциплінованим, як правило, ігноруються. Запобігти критичності можна, застосовуючи такі механізми, як зараження та навіювання. Зараження діє на емоційний стан людини, при цьому її воля є пригніченою. Людина поводиться несвідомо, під впливом інших або певного контексту.

Прикладом застосування механізму зараження є сміх за кадром у телевізійних шоу та серіалах. Отже, у глядачів намагаються автоматично викликати реакцію сміху.

Поняття «зараження» не випадково може викликати асоціацію зі станом фізичного здоров'я. У прямому значенні ми використовуємо це слово, коли йдеться про поширення інфекційних хво-

роб. Приклад зараження як психологічного механізму у поєднанні із самонавіюванням чудово представив Джером К. Джером у книжці «Троє в човні, не враховуючи собаку». Цікаво, що цей епізод пов'язаний саме з фізичними хворобами. Головний герой, відчуваючи перед довгоочікуваною відпусткою легке нездужання, хоче усвідомити свій діагноз і починає читати медичну енциклопедію. Читаючи про ту чи іншу хворобу, він починає відчуваючи всі відповідні симптоми (зараження). У результаті він знаходить у себе ознаки усіх хвороб, крім пологової гарячки (самонавіювання).

Навіювання діє на основі емоцій, але воля при цьому не завжди пригнічується, людина залишається у свідомому стані. Цей механізм розрахований на некритичне сприйняття інформації.

Також наведемо приклад, пов'язаний із медициною. У медичній практиці існує поняття плацебо-ефекту. Він полягає у тому, що лікар приписує хворому нейтральний засіб, але при цьому говорить про велику користь цих ліків. Психічний настрій хворого на сприятливу дію приписаних ліків дає позитивний результат.

Навіювання відіграє значну роль у педагогічному процесі, оскільки навчання та виховання загалом вимагають тонких і тривалих засобів впливу. У 70-х роках минулого століття болгарський вчений Г. Лозанов запропонував сугестивну (від англ. — *suggest* — навіювання) технологію навчання, яка будується на п'яти принципах: ніякого зубріння; навчальний процес без утоми; в основі навчання полягає інтерес, мотивація; навчати треба укрупненими одиницями (блоками); можна комплексно розв'язувати задачу.

Ця технологія навчання ґрунтується на застосуванні двох закономірностей пам'яті людини. Відповідно до першої закономірності запам'ятовується все, що потрапляє до свідомості: люди, слова, події, але в активному стані залишається лише те, що людині важливо, цікаво чи потрібно, те, що її по-справжньому хвилює і пов'язане з певними переживаннями. Друга закономірність пов'язана зі своєрідним механізмом, який можна порівняти з воротами: цікаво — ворота трохи відчинені, дуже цікаво — ворота широко прочинені, нецікаво — ворота зачинені. Система Г. Лозанова використовує збудження першої сигнальної системи, емоційний чинник на тлі загальної релаксації того, хто навчається.

Крім розглянутих механізмів мотивації доречно, на наш погляд, вирізнити творчість, яка характеризується нестандартністю мислення й діяльності, внаслідок чого народжується нове корисне рішення чи продукт діяльності, що виходить за межі загально-

прийнятих стандартів. Для ефективного навчання дуже важливим є те, щоб воно було захоплюючим, здійснювалося на творчій основі. С. О. Сисоєва зазначає, що особливістю педагогічної творчості є, з одного боку, реалізація педагогом свого особистісного творчого потенціалу як засобу творення особистості учня, а, з іншого, розвиток його творчого потенціалу, зумовлений розвитком творчих здібностей вихованця[1]. Отже, творчість у педагогічному процесі виступає основою взаємомотивації, ефективної взаємодії та співпраці між суб'єктами навчальної діяльності.

## Мотиваційний цикл у навчанні та чинники його ефективної реалізації

Процес мотивації, як і процес навчання взагалі, є циклічним. Поняття *цикл* (від грецьк. *kyklos* — коло) в своєму основному значенні розкривається як сукупність явищ, процесів, що становлять кругообіг упродовж відомого часу. Під **циклом навчання** слід розуміти всю сукупність дій викладача та тих, хто навчається, що призводять останніх до засвоєння певного фрагмента змісту освіти із заданими показниками, тобто досягнення поставленої мети. Це може бути і окреме навчальне заняття, і вивчення теми чи тематичного блоку, і вивчення навчального предмета загалом. У сучасній педагогіці визначають не тільки когнітивні (пізнавальні) навчальні цілі, а й афективні, пов'язані з позитивним ставленням учнів до навчання та задоволенням їх від цього процесу. Відповідно, для забезпечення поставлених цілей має реалізовуватися мотиваційний цикл як окремого навчального заняття, теми, блоку тем, так і всієї навчальної дисципліни.

**Мотиваційний цикл** утворюється системою всіх заходів щодо управління мотиваційними процесами. Повноцінний мотиваційний цикл складається з таких етапів: ***вступно-мотиваційного*** (викликання похідної мотивації), ***підтримувального*** (підтримка та підсилення мотивів, що виникли), ***завершального*** (забезпечення мотивації на подальше вивчення навчального матеріалу). Отже, мотивація має здійснюватися на всіх етапах навчального процесу. Спеціальні методи та прийоми забезпечення викладачем кожного етапу мотиваційного циклу будуть розглянуті далі.

[1] *Сисоєва С. О.* Методологічні засади педагогічної творчості // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб. наук. пр. — К.; Запоріжжя, 1999. — Вип. 13. — С. 5.

У забезпеченні навчальної мотивації можна виокремити низку несприятливих і сприятливих чинників, які послаблюють або підсилюють навчальну мотивацію. До несприятливих чинників навчальної мотивації — *демотиваторів* — належать: незрозумілість та нечіткість поставлених завдань, необхідність їх виконання; навчальне перевантаження або недовантаження; недостатня поінформованість учнів (студентів); відсутність конкретних позитивних результатів; некомпетентність викладача; погані стосунки у навчальній групі; надто сувора, несправедлива критика; невмотивована відмова у визнанні.

Сприятливими для ефективного управління мотиваційними процесами в навчанні є такі чинники: обізнаність викладача щодо основних мотивів навчання своїх учнів (студентів); створення викладачем необхідних умов для реалізації особистісних потреб тих, хто навчається; взаємна віра викладачів і тих, хто навчається, в успіх; встановлення гармонійних стосунків між викладачем і навчальною групою та між учнями (студентами) в групі; доброзичливе ставлення викладача до кожного учня (студента); проведення «занять радості» (Н. В. Басова), де учні чи студенти мають можливість отримати задоволення від того, що вони знають та вміють (дискусії, ігри, конкурси тощо); зовнішні умови навчання (стан приміщення, обстановка в аудиторії, сучасні технічні засоби навчання).

## 3.3. Мотивування учнів до навчання

### Мотиви навчання та класифікація їх

**Мотивація навчальної діяльності** є складною багаторівневою неоднорідною системою спонукань, що включає мотиви, в ролі яких можуть виступати потреби, інтереси, установки, емоції, норми, цінності, ідеали тощо, тому можна говорити про полімотивованість цієї діяльності і водночас про наявність домінантних мотивів у її структурі.

**Мотивами** є конкретні спонукання, причини, що змушують особистість діяти, здійснювати певні вчинки. Мотиви навчання можна розглядати як ставлення тих, хто навчається, до предмета діяльності, їхню спрямованість на цю діяльність.

Мотиви класифікують за різними критеріями (табл. 3.1).

У практиці навчання мотиви поєднують у групи за спрямованістю і змістом: соціальні (соціально-ціннісні), пізнавальні, професійно-ціннісні, естетичні, комунікаційні, статусно-позиційні, традиційно-історичні, утилітарно-практичні (меркантильні).

*Таблиця 3.1*

**КЛАСИФІКАЦІЯ МОТИВІВ**

| Види мотивів | Рівні мотивів | Навчальні мотиви (мотиватори), чинники мотивації навчання |
|---|---|---|
| Соціальні | широкі соціальні мотиви | обов'язок, відповідальність, розуміння соціальної значущості навчання |
| | вузькі соціальні (або позиційні) мотиви | підвищення власного соціального статусу, отримання: певної посади в майбутньому, визнання з боку оточення, гідної винагороди за свою працю |
| | мотиви соціальної співпраці | орієнтація на різні способи взаємодії з навколишніми людьми, ствердження своєї ролі і позиції у групі |
| Пізнавальні | широкі пізнавальні мотиви | орієнтація на ерудицію, задоволення від самого процесу навчання та його результатів |
| | навчально-пізнавальні мотиви | орієнтація на способи добування знань, засвоєння конкретних навчальних предметів |
| Особистісні | мотиви самоосвіти | орієнтація на здобуття додаткових знань |
| | мотиви саморозвитку | бажання зміни власних психологічних, фізичних, моральних, інтелектуальних якостей |
| | самоствердження | орієнтація на високу оцінку та самооцінку власної особистості |
| | ідентифікації з іншою людиною | намагання бути схожим на особу, яка вважається взірцем |
| | влади | орієнтація на реальну можливість діяти і впливати на ситуацію й на поведінку інших |
| | досягнення | прагнення успіху в житті та різних видах діяльності, підвищення рівня власних можливостей |
| | матеріальні | прагнення матеріальної вигоди: економії коштів або отримання прибутку |

Найпотужнішими мотивами вважаються мотиви досягнення та пізнавальні мотиви. Серед навчальних мотивів вирізняють мо-

тиваційні орієнтації на успіх, на процес, на результат, оцінку викладача, запобігання прикростям, а також почуття самоцінності, престиж, можливість власного розвитку, можливість самостійного мислення та дії, можливість самовираження, почуття правильного виконання завдання, ефективний пізнавальний стан та інші[1].

Крім того, розрізняють усвідомлені та неусвідомлені мотиви, реальні та уявні (удавані, надумані, ілюзорні) тощо.

Поведінка людини може бути як зовнішньо, так і внутрішньо мотивованою. Залежно від джерела виникнення мотивів розрізняють внутрішні та зовнішні. Перші залежать від внутрішніх чинників, від власного бажання, інтересів, установок, потреб людини виконувати ту чи іншу діяльність. Наприклад, у навчанні така внутрішня спонукальна сила є мотивом учіння. Другі є результатом дії зовнішніх чинників, що зумовлюються обставинами, іншими людьми. У навчанні, наприклад, такі мотиви породжуються діями тих, хто навчає (викладачів, учителів), їхніми підказками, вимогами, вказівками, обіцянками тощо. Звісно, найдієвішими і гуманнішими для тих, хто навчається, є мотиви учіння.

Мотиви виконують низку функцій. Є. П. Ільїн[2] узагальнив різні погляди на виокремлення функцій мотиву і визначив такі функції мотивів:

— **спонукальна** — відображає енергетику мотиву, що мобілізується у зв'язку з виникненням стану потреби — якщо людина вмотивована, вона «гори перегорне», але буде досягати мети;

— **спрямовувальна —** відображає спрямованість цієї енергії на певний об'єкт, на відповідну активність.

Спонукальну та спрямовувальну функції деякі психологи розглядають як «**пускову функцію мотиву**»;

— **стимулювальна —** пов'язана з продовженням спонукання при здійсненні наміру, вона відображає напругу потреби, значимість мети і характеризує силу мотиву;

— **керівна функція** мотиву (Є. П. Ільїн) діяльності є трансформацією вище зазначених функцій мотиву. Вона певною мірою включає **директивну** функцію (бути чи не бути, робити чи не робити) (П. А. Рудик), **регулювальну** функцію, яка вважається центральною в процесі мотивації (М. Ш. Магомет-Емінов та ін.), вона пов'язана з детермінацією (визначенням), розгортанням, управлінням;

---

[1] *Левченко Т. И.* Современные дидактические концепции в образовании. — К.: МАУП, 1995. — С. 68—82.

[2] *Ильин Е. П.* Мотивация и мотивы. — СПб.: Питер, 2002. — С. 264—268.

— **організаційна** (мислена організація, задум діяльності) (Є. П. Ільїн) або близька до неї **структурувальна функція** мотиву (О. К. Тихомиров) — детальний аналіз ситуації, елементів задачі, шляхів її розв'язання, критична оцінка їх тощо через усвідомлення важливості результату (мети);

*Розглянемо реалізацію названих функцій мотиву на прикладі:* учень, який усвідомив потребу та поставив собі за мету вступити до *престижного ВНЗ* (*мотив престижу*), не маючи в момент рішення достатньої підготовки, почне (*«пускова», або стимулювальна і спрямовувальна функція мотиву*) багато працювати над собою, поглиблювати свої знання, навіть відмовляючись від інших, дотепер цікавих для нього видів діяльності, щоб досягти бажаного. Проте прийняти рішення і почати працювати недостатньо для досягнення мети, оскільки цей процес є тривалим і вимагає докладання зусиль і певних витрат часу. Тут «підключаються» *стимулювальна* функція мотиву, що підтримує активність учня з підготовки до вступу до ВНЗ, *керівна та регулювальна*, що підтримують спрямованість активності (піти в кіно чи таки готуватися до вступних іспитів і не відкладати на потім, на останній момент), а також *організаційна та структурувальна*, завдяки яким майбутній студент визначається, що саме він робитиме, планує й організовує свою роботу якнайефективніше, аналізує власні досягнення, шукає шляхи вдосконалення їх;

— **смислотвірна** функція відображає те, що мотив є основою дії, вчинку, має давати відповіді на запитання: «чому», «заради чого», «який смисл». Так звані смислотвірні мотиви, вважає Леонтьєв, надають діяльності особистісного сенсу, «переводять» суспільно значущі цінності на особистісний рівень, а інші, супутні з ними мотиви, виконують роль спонук (позитивних чи негативних), інколи гостро емоційних, афективних, позбавлених смислотвірної функції (мотиви-стимули);

— **контролювальна функція** (А. В. Запорожець), яка за змістом близька до **смислотвірної** функції (О. М. Леонтьєв), вона здійснюється не прямо, а через механізм «емоційного коригування», за якого за допомогою емоцій оцінюється особистісний смисл подій і зміна спрямованості діяльності залежно від відповідності їх мотиву.

Наприклад, випускник школи, приймаючи рішення, до якого вищого навчального закладу вступити, задає собі питання і знаходить відповідь, чому саме у цей ВНЗ і чому саме на дану спеціальність, чого досягне у результаті, яку користь для себе від того він матиме. При цьому широкий пізнавальний мотив — «хочу

стати фінансистом, оскільки це цікаво для мене, я люблю математику, економіку і хочу бути з цим пов'язаним усе життя», інколи може бути не таким вирішальним, оскільки ці дисципліни важливі також для бухгалтера, економіста тощо. Більш значущим у цій ситуації може стати матеріальний мотив — «вартість навчання тут менша або після закінчення у мене буде вищий заробіток» або мотив престижу — «цей ВНЗ або спеціальність є найпрестижнішими». Вирішальним у прийнятті рішення також може стати мотив-стимул — обіцянка батьків: «Закінчиш цей ВНЗ — подарую автомобіль або поїдеш працювати до іншої країни, наприклад до Англії»; у тій же ситуації, коли випускник школи, приймає рішення, до якого вищого навчального закладу і на яку спеціальність вступити, особистісний смисл у певному виборі він вбачає в тому, що це найкраще, найцікавіше, найбільше йому подобається і він почуватиметься щасливим, якщо досягне цього;

— **відображувальна** функція мотиву передбачає відображення у свідомості людини потреб і цілей, засобів їх досягнення та своїх можливостей, наслідків для себе та морального самопочуття; через неї формується структура і зміст мотиваційної сфери особистості;

Наприклад, плануючи своє життя на певний період, молода людина усвідомлює власні потреби, цінності, потенційні можливості, інтереси тощо (мотиваційну сферу), а потім ставить перед собою цілі та визначає шляхи їх досягнення. Повертаючись до такого планування неодноразово, вона створює умови для самовдосконалення, цілеспрямованої діяльності, оскільки зміст мотиваційної сфери стає більш усвідомленим і сформованим;

— **пояснювальна** функція мотиву (Н. Є. Єрошина, Є. І. Головаха) — усвідомлене формулювання особистістю джерела своєї поведінки. Тут мотив обґрунтуванням дії чи вчинка.

Наприклад, випускник школи, приймаючи рішення, до якого вищого навчального закладу вступити, задає собі питання і знаходить відповідь, чому саме в цей ВНЗ і чому саме на дану спеціальність, чого досягне в результаті, яку користь для себе від того він матиме;

— **захисна** функція мотиву (К. Обухівська) — підміна справжньої мети «офіційною версією», що необхідна для збереження потрібного рішення, для створення видимості раціональної діяльності (мотивіровка).

Наприклад, студент просить викладача, щоб той відпустив з заняття, пояснюючи тим, що необхідно піти до лікаря, хоча справжньою причиною є непідготовленість до заняття й бажання зайнятися іншими справами.

## Індивідуальні особливості мотивації учіння та її діагностика

Учіння є особливим видом діяльності, одною зі сторін навчання, метою та результатом якої є засвоєння знань, умінь, навичок. Учіння протікає не стихійно, а під керівництвом викладача і передбачає виконання завдань викладача самостійно. Це зумовлює наявність мотивів, які б спонукали того, хто навчається, дисципліновано, систематично, відповідально ставитися до навчальної праці. Процес здійснення діяльності учіння кожною людиною є індивідуальним, тому його мотивація має певні індивідуальні особливості й залежить від різних чинників.

По-перше, важливу роль у мотивації відіграє рівень *усвідомлення та рівень неусвідомлення мотивів*. Усвідомлені й неусвідомлені мотиви не протистоять одне одному, їх важко відокремити одне від одного, оскільки неусвідомлені мотиви визначаються реальним буттям, діяльністю людини в об'єктивному світі. Різниця лише в тому, що неусвідомлені мотиви виступають у непрямому вираженні — у формі переживання, бажання, охоти (О. М. Леонтьєв), до них можна віднести також ваблення, установки.

Причиною неусвідомлення окремих компонентів мотиву, тобто не розуміння смислу та головної причини вчинку і дії, є відсутність аналізу й узагальнення того, що усвідомлюється. Серед перешкод цьому Є. П. Ільїн[1] називає:

1) очевидність ситуації, коли багато компонентів мотиву, особливо з блоку «внутрішнього фільтра» (схильність, перевага, установка), скоріше маються на увазі, ніж усвідомлюються та вербалізуються;

2) один мотиватор (причина) може підмінятися іншим;

3) відсутність бажання дізнатися істинну причину свого вчинку через небажання виглядати аморальним у власних очах.

У питанні усвідомленості мотивів вирізняють три аспекти: власне усвідомлення (відчуття, переживання), розуміння, обмірковування. Причому: 1) обмірковування може бути повним чи неповним, тому з'являються моменти усвідомленого і неусвідомленого, обдуманих та необдуманих дій; 2) розуміння включає: розуміння мети

[1] *Ильин Е. П.* Мотивация и мотивы. — С. 131.

(«чого» я хочу досягти), розуміння потреби («чому»), розуміння смислу дії чи вчинку («для чого»).

Рівень усвідомлення мотивів — важлива індивідуальна особливість мотивації учіння, оскільки обміркованість та розуміння (реальність або ілюзорність) власних мотивів створює умови для самомотивації, коли людина управляє своєю мотивацією, ефективно використовує самоспонукання, сама регулює вибір — виконувати чи не виконувати або наскільки якісно і вчасно виконувати отримане від викладача завдання.

Навчальні досягнення об'єктивно визначаються, якщо дидактичний процес опирається на реальні мотиви. Це створює передумови для виникнення нових, більш високих та дієвих мотивів, що існують зараз як перспективні у програмі вдосконалення. Ілюзорність, уявність, надуманість мотивів, які могли б діяти за певних умов чи обставин, створюють перешкоди на шляху мотивації та самомотивації учіння.

Наприклад, студенту треба виконати самостійну роботу, але створилася ситуація, коли необхідно зробити вибір — або зустрітися з друзями, або відмовитися від цього і виконувати СР. Він може вибрати зустріч з друзями, оскільки мотив інтересу, бажання отримати позитивні емоції від спілкування дуже сильні. Не усвідомлюючи або не бажаючи усвідомлювати цей мотив, студент не замислюючись іде на зустріч, пояснюючи це тим, що йому там треба щось з'ясувати (надуманий мотив — це можна зробити і телефоном). Якщо ж справжній мотив буде усвідомлено, то студент робить свідомий вибір, визначивши пріоритети.

По-друге, мотиви, що спонукають до навчання та зокрема учіння, у кожної людини поєднуються по-різному й перебувають у динамічному зв'язку. Це поєднання і зумовлює спрямованість того, хто навчається, на навчання, являє собою рушійну силу учіння. Воно залежить від особистості, умов зовнішнього середовища, в якому вона зростала і перебуває у даний момент.

По-третє, навіть на перший погляд один і той самий мотив виявляється по-різному.

Наприклад, різні учні по-різному пояснюють, чому хочуть вивчати економіку: бо подобається дисципліна, бо подобається викладач, це потрібно для вступу до ВНЗ, бо її знання необхідні для подальшого життя тощо.

Підвищення ефективності навчання не може бути забезпечене без систематичного вивчення мотивації, виявлення реального рівня та можливих перспектив зони її найближчого розвитку у тих, хто

навчається, як окремо взятих, так і групи загалом, тобто без її діагностики (моніторингу).

До методів мотиваційної діагностики належать: спостереження, опитування (анкетування, бесіда, інтерв'ю, тестування) тих, хто навчається, експертна оцінка, експеримент.

Розглянемо особливості кожного з методів.

1. ***Спостереження*** — навмисне, систематичне й цілеспрямоване сприйняття та фіксація різних проявів мотивації (ставлення до навчання, емоції, що виявляються під час учіння тощо) тих, хто навчається. Це найпростіший спосіб дізнатися більше про мотиви того, хто навчається, або групи. Здійснюється спостереження за природних умов: під час проведення занять, у позаурочний час, під час консультацій, бесід тощо. Головне при цьому занотовувати, точно і систематично реєструвати діяльність того, хто навчається, у звичній для нього обстановці.

Для проведення спостереження необхідно:

• по-перше, визначитися зі способом спостереження, а також фіксування результатів (фактів, що характеризують мотивацію навчання та умови, в яких вона виявляється — спеціальна карта, журнал для заміток, магнітофон, відеозапис, кінофільм); важливо скласти план і програму дослідження.

*Наприклад*, перебіг та результат діяльності з формування мотивації передбачає фіксацію початкового та наступного, зміненого рівня її вияву за допомогою конкретних показників, відповідаючи на запитання (І. П. Подласий):

| | | |
|---|---|---|
| 1. | Цілі | Які цілі ставить та реалізує той хто навчається? |
| 2. | Мотиви | Заради чого навчається? |
| 3. | Емоції | Як той, хто навчається, переживає учіння? |
| 4. | Уміння навчатися | Як той, хто навчається, організовує та здійснює навчальні дії? |
| 5. | Рівень навченості | Яких результатів досяг той, хто навчається? |
| 7. | Характеристика навчуваності | Потенційні можливості, яких успіхів міг би досягти? |

• по-друге, спрямувати спостереження на ті явища, що можуть дати відповіді саме на запитання, що стосуються потреб і мотивів у навчанні, не концентруватися на другорядному, при цьому не втручатися в перебіг дій, бажано, щоб ті, хто навчаються, не здогадувалися, що за ними спостерігають;

• по-третє, щоб запобігти необ'єктивних, викривлених результатів, врахування випадкових фактів, слід провести повторні спосте-

реження на тому самому об'єкті у різний час, у різних умовах і ситуаціях;

• по-четверте, постаратися свідомо поставитися до власних, особистих, суб'єктивних особливостей, стереотипів, ставлень, щоб мінімізувати їхній вплив на аналіз та зроблені висновки.

2. ***Опитування*** — отримання інформації про об'єктивні чи суб'єктивні факти зі слів респондентів (опитуваних), якими є ті, хто навчається, що стосується окремих видів мотивації (наприклад мотиву досягнення) або певної сукупності мотивів.

За допомогою опитування збирають інформацію, джерелом якої є словесне повідомлення, судження опитуваного, ґрунтоване на безпосередній (бесіда, інтерв'ю) або опосередкованій (анкетування) соціально-психологічній взаємодії дослідника й опитуваного.

Бесіда та інтерв'ю передбачають наявність вербальної комунікації, метою якої є з'ясування уявлень тих, хто навчається, їхніх думок, понять, цілей, переживань, бажань, інтересів, преференцій тощо, що можуть відкрити досліднику причини того чи іншого ставлення до навчальної діяльності, тих чи інших спонукань до неї й виявити питання, які необхідно піддати спеціальній експериментальній перевірці, узагальнити досвід і прогнозувати поведінку того, хто навчається, в певних ситуаціях.

Наприклад, у процесі бесіди з'ясувалося, що учень надає великого значення у навчанні процесу навчання, він любить читати, відшукувати щось нове, узагальнювати, але кінцевий результат для нього не є важливим. У цьому випадку необхідно ставити перед ним такі вимоги і такі завдання, які б, забезпечуючи цікавий процес набуття знань чи вмінь, сприяли досягненню проміжних результатів і цілеспрямованій орієнтації на кінцевий результат.

3. ***Тестування*** тих, хто навчається (англ. *test* — іспит, випробування) дає можливість, з одного боку, визначити психологічні якості, наприклад здібності, вподобання тощо, з іншого — діагностувати (перевірити) знання, вміння, навички, рівень засвоєння яких разом з іншою інформацією уможливить висновки щодо мотивації навчання тих, хто навчається. Основними видами тестів, які використовують у психодіагностиці, є тести інтелекту, досягнень, креативності (творчих здібностей), а також проективні та особистісні тести. Прикладом тесту, що стосується власне мотивації людини до діяльності, зокрема і до навчання, є «Опитувальник для оцінки мотивації до досягнення мети — до успіху (за Т. Елерсом)».

4. ***Експертна оцінка*** здійснюється за допомогою спеціальних експертних методик, відповідно до строго визначеної процедури, із залученням колег-викладачів або інших спеціалістів-експертів, пси-

хологів. Конче важливим при цьому є чітке формулювання цілей експертизи та виду експертного висновку, визначення кваліфікації експертів, нешкідливість процедури, обґрунтованість висновків тощо.

*Наприклад*, можна застосувати найпростіший практичний спосіб експертної оцінки мотивації учнів — опитування вчителів, які викладають у даному класі. Для цього усім учителям-експертам ставлять однакові запитання щодо мотиваційної сфери особистості тих, хто навчається, а потім, проаналізувавши їх, складають індивідуальну або групову картину сформованості мотивів і роблять загальні висновки щодо рівня розвитку мотиваційної сфери як усіх учнів, так і класу загалом.

5. ***Експеримент.*** Цей метод дослідження є найнадійнішим способом отримання ймовірної інформації. За допомогою його той, хто навчає, спеціально організовує у природних або у штучних умовах взаємодію між тим, хто навчається, та експериментальною ситуацією з метою встановлення закономірностей цієї взаємодії та змінних, від яких вона залежить.

Моніторинг мотивації за допомогою проведення експерименту здійснюють у різний спосіб. Наприклад:

1) у процесі природного експерименту використовують *низку* ***спеціальних прийомів її вивчення*** (табл. 3.2).

*Таблиця 3.2*

**СПЕЦІАЛЬНІ ПРИЙОМИ ВИВЧЕННЯ МОТИВАЦІЇ МЕТОДОМ ЕКСПЕРИМЕНТУ**

| Спеціальний прийом | Призначення | Сутність, приклад |
|---|---|---|
| Створення ситуацій | — виявлення, як відбувається зміна поведінки тих, хто навчається, при зміні умов | Змінити умови навчання (опитування, виконання завдань тощо), створивши, наприклад, проблемну ситуацію |
| Прийом вибору партнера | — виявлення міри самостійності мотивів, їх залежність від взаємодії з іншими | Надати учневі можливість вибрати собі партнера, наприклад для виконання практичної роботи або написання твору |
| Прийом незакінчених речень | — виявлення потреб, мотивів, міркувань | Запропонувати досліджуваним 10 речень, які потрібно дописати, наприклад: «Я думаю, що коли…», «Я був би радий, якби…» тощо |
| Прийом незакінченої розповіді | — те саме, що у попередньому, але у більш розгорненому вигляді | Запропонувати продовжити розпочату розповідь, наприклад про студента, який чомусь погано вчився |
| Розповідь за | — виявлення проблем, | Запропонувати скласти розповідь за |

| | | |
|---|---|---|
| картинкою | | наданою картинкою |

2) організовують ***рольову гру*** за чітко розробленим сценарієм за участю не самого дослідника, а його асистента, про призначення якого (реагування відповідним чином чи виконання відповідних дій) під час експерименту учасники не здогадуються. Це має бути ретельно поставлений спектакль, що дасть змогу імітувати проблемні ситуації, пов'язанні з навчальною діяльністю. Дослідник тут має бути режисером, сценарій задається гіпотезою, а «п'єсу» грають актори, які не здогадуються про справжні цілі їхньої діяльності.

Наприклад, у спеціально обладнаній (розміщення столів, стільців, наявність наочності тощо) кімнаті або у природних умовах учасникам (залежно від гіпотези і цілей) пропонують вирішити проблему вибору завдань (їх кількості, змісту, якості виконання, тощо) з кількох дисциплін. Процес обговорення може розкрити, які мотиви до навчання домінують у кожного з учасників: процесуальні, інтересу, пізнавальні тощо.

Таким чином, мотивація взагалі і навчання зокрема має індивідуальні особливості і залежить від багатьох чинників. Щоб ефективно досягати цілей навчання, той, хто навчає, має постійно вивчати мотиваційну сферу кожного з вихованців, застосовуючи методи та прийоми діагностики мотивації навчання. Причому важливо запам'ятати, що ця діагностика (моніторинг) буде *тим інформативнішою*, *чим більшу кількість методів та прийомів буде використано для її здійснення*. Сформовані первинні висновки щодо мотиваційної сфери тих, хто навчається, рекомендується *фіксувати у спеціальних педагогічних щоденниках*, де накопичуються спостереження щодо різних виявів їх мотивації, зареєстровані у довільній формі.

## Мотивування навчання: підходи, засоби

**Мотивування** — це процес впливу на студента з метою спонукання його до певних дій шляхом формування відповідних мотивів. Воно становить основу управління навчанням. Залежно від цілей та завдань, що досягаються і розв'язуються, виокремлюють два основні типи мотивування[1]:

***І тип мотивування*** передбачає формування зовнішніх мотивів, що спонукають до бажаних для мотивуючого суб'єкта результатів.

[1] *Андрушко В. К.*, *Комар Ю. М.*, *Комар С. Ю.* Управління персоналом: Навч.-метод. посіб. / За заг. ред. В. К. Андрушка. — Хмельницький: ХІУП, 2000. — С. 211.

Важливою умовою його ефективності є глибока взаємодія та порозуміння між двома сторонами.

*Наприклад*, вищий навчальний заклад здійснює комплекс заходів і створює низку умов, що вможливлюють здобуття студентом належного рівня знань, умінь та навичок. Студент, своєю чергою, у відповідь має сумлінно навчатися отримувати високі оцінки. За відсутності порозуміння та взаємодії між ними результативність навчання буде недостатньою, оскільки зовнішня вмотивованість студента буде на низькому рівні.

***ІІ тип мотивування*** спрямований на формування мотиваційної структури особистості. Важливою умовою його ефективності є особлива увага формуванню та підсиленню позитивних, тих, що сприятимуть досягненню високих результатів, мотивів (бажання, наполегливість, сумлінність, спрямованість на навчання тощо) і, навпаки, послаблення тих мотивів, які заважають ефективному навчанню (невпевненість, інфантильність, неуважність, неорганізованість тощо).

Цей тип мотивування характеризується тим, що: 1) часто не пов'язаний з певним конкретним результатом, але має виховний характер і тому робить неабиякий внесок у мотивацію навчання; 2) його результати значно перевищують результати першого типу мотивування; 3) вимагає значно більших зусиль, знань і кмітливості з боку мотивуючого суб'єкта для його реалізації.

Наприклад, якщо культивувати у студента відчуття гордості за те, що він належить до категорії студентства, що характеризується високою динамічністю, прогресивністю і є такою категорією населення, від якої залежить майбутнє країни, то цінності, пов'язані із навчанням, будуть у нього набувати дедалі більшого значення й опосередковано впливатимуть на ставлення до навчання та його результати.

Мотивування може здійснюватися за допомогою різних засобів і прийомів впливу на тих, хто навчається. До них, зокрема, належать:

- стимулювання (процес використання різних стимулів для формування внутрішніх і зовнішніх мотивів),
- тренінг (процеси, пов'язані з формуванням мотивації).

*Тренінги* поділяються на чотири основні напрями: *мотивації досягнень*, *причинних схем*, *особистої причинності та внутрішньої мотивації.*

1. ***Тренінг мотивації досягнень*** передбачає з метою підвищення успішності навчання розвиток відчуття власної гідності й прагнення поліпшення власних досягнень через формування *синдрому досягнення* шляхом: 1) навчання тих, хто навчається, зіставляти власні дося-

гнення із досягненнями інших (як правило, кращих) учнів; 2) навчання способам поведінки, типовим для людини з високою мотивацією;

• вивчення конкретних прикладів з власного повсякденного життя, а також життя людей із високорозвиненою мотивацією досягнення.

За Д. Мак Клелландом результат формування синдрому досягнення буде добрим, якщо поступово пройти такі стадії:

1) залучення уваги тих, хто навчається, до змісту навчання;

2) отримання досвіду мислення, поведінки й емоційного реагування;

3) засвоєння спеціальних понять і термінів мотивації досягнень;

4) співвіднесення власних реальних мотивів з ідеалом;

5) практичне виконання отриманих настанов у реальних життєвих ситуаціях;

6) поступове зменшення зовнішньої допомоги, дедалі більша опора на власні сили[1].

2. Програми ***тренінгу причинових схем*** передбачають зміну суб'єктивного уявлення учнів про причини невдач таким чином, щоб будь-які причинні пояснення замінити лише однією причиною — браком власних зусиль. Необхідність у цьому викликана існуванням явища «психологічної причинності», яке полягає в тому, що люди по-різному пояснюють причини власних вчинків. Існують навіть типові «схеми» пояснень та виправдань. Вони істотно впливають мотиваційну сферу і на результативність діяльності.

Наприклад, студент, який склав іспит незадовільно, пояснює, що йому дістався важкий білет, йому не пощастило, викладач не видав вчасно екзаменаційні запитання або ці запитання не вивчали упродовж семестру, або викладач занадто вимогливий тощо. І жодної спроби визнати, що не допрацював сам. Проблема в тому, що порізному пояснюючи свою поведінку, той, хто навчається, прогнозує перебіг своїх дій відповідно до власних пояснень. Щоб цьому запобігти, необхідний тренінг причинних схем, який безпосередньо вплине на мотивацію, або спонукатиме того, хто навчається, до відповідної поведінки (в даному випадку до докладання зусиль), або, за потреби, викликатиме у нього байдуже ставлення та утримання від дій.

3. ***Тренінг особистісної причиновості*** має на меті навчити тих, хто навчається, шукати причини власних невдач передусім у самому

[1] *Mc. Clelland*. What is the Effect of Achievement Motivation Training in the Schools? — NJ, 1972.

собі та, за можливості, менше залежати від інших людей, адже самостійність — важлива риса особистості, яка тим більше виявляється, чим менше людина залежить від інших.

Допомога тим, хто навчається, полягає у навчанні: а) ставити перед собою реалістичні цілі; б) співвідносити власні цілі та можливості; в) знати власні сильні й слабкі сторони; г) визначати конкретні дії; д) планувати перспективу; е) правильно оцінювати ситуацію, що складається; ж) постійно аналізувати виконання власної програми й те, наскільки дії наближають до цілей.

4. ***Тренінг внутрішньої мотивації*** передбачає формування внутрішніх мотивів, завдяки яким людина отримує задоволення безпосередньо від самої поведінки, від самої діяльності.

До чинників успішності тренінгу внутрішньої мотивації належать: переживання тими, хто навчається, власної автономії або особистісної причетності; відчуття власної компетентності; можливості власного вибору. Негативний ефект на внутрішню мотивацію учіння справляють такі чинники як брак часу й необхідність виконання роботи у жорстко зафіксований термін.

Важливими є рекомендації щодо формування внутрішньої мотивації навчання (з огляду на дослідження розвитку внутрішньої мотивації персоналу Р. С. Вейнберга, Д. Голда): 1) забезпечувати успішний досвід у навчанні; 2) забезпечувати відповідність заохочення та важкості виконуваних завдань; 3) різні види заохочення та оцінювання; 4) включати тих, хто навчається, до різних видів навчальної діяльності; 5) залучати тих, хто навчається до прийняття рішень, наприклад, вибір завдань, контроль та оцінювання товаришів, а також самоконтроль та самооцінка тощо; 6) задавати реальні завдання, що відповідають можливостям тих, хто навчається, використовувати диференційований підхід до розроблення та надання завдань.

Доктор психологічних наук С. В. Іванова серед інших пропонує такі способи розвитку внутрішньої мотивації і зокрема, самомотивації, які можуть бути використані тими, хто навчає і навчається:

1) створення карти мотивів, відібравши мотиви, що спонукають до навчальної діяльності;

2) диференціювати мотиви на такі, що «за» і «проти» виконання навчальної діяльності, та знайти мотиви «за», що є протилежними і долають мотив «проти»;

3) здійснити рефреймінг — психологічно подіяти на власне світосприйняття, змінивши бачення факту дії під новим кутом зору[1]: а) у власній свідомості «Я маю» перетворити на «Я хочу і буду»; б) подолати негативну інформацію; в) розглянути проблеми крізь призму «що робити» і «хто винен»;

4) відчути повноту власних можливостей — «Я знаю, Я можу»;

5) усвідомити себе (і тільки себе) причиною всіх дій, завдяки чому з'явиться відчуття самостійності, задоволення діяльністю — «Я — "джерело"» тощо.

Той, хто навчає, має підказувати своїм вихованцям прийоми самомотивації, наприклад[2]:

1) планувати на довгострокову перспективу;

2) шукати такого партнера з навчання, у процесі спілкування з яким ви зможете чогось навчитися і якому теж зможете щось дати;

3) встановити постійний час занять (години, дні тижнів);

4) визначити в загальному вигляді цілі та завдання власного навчання;

5) з'ясувати, яким чином ви можете ввести зміст навчання у вашу сьогоднішню і завтрашню практику, просто в повсякденне життя;

6) розподілити зміст навчання на розділи залежно від легкості чи важкості засвоєння, і починати із засвоєння змісту середньої важкості, потім переходити до важких і, зрештою, до легких;

7) доповнити те, що вивчаєте, власним малюнком, приміткою, структурними схемами, а можливо, й критичними зауваженнями;

8) сказати собі приємні слова, якщо виконаєте завдання;

9) з-поміж тем, які найбільше цікавлять, почитати додаткову літературу або обговорити їх з викладачем, товаришами;

10) щоб знання були міцними, повторювати основний зміст і закріплювати вивчений матеріал за допомогою вправ.

Крім цього ті, хто навчається мають знати:

— результат навчання перебуває в прямій залежності від міри самоповаги;

— успіхи навчання є каталізатором навчального процесу;

— невдачі у навчанні можуть призвести до небажання вчитися;

— відчуття радості й інтерес полегшують учіння;

— страх і напруження ускладнюють процес навчання.

---

[1] *Иванова. С. В.* Самомотивация и ее развитие. Самоменеджмент // Справочник по управлению персоналом. — 2005. — № 3.

[2] *Подласый И. П.* Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. — Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. — С. 376—394.

Отже, розуміючи важливість досягнення цілей навчання, викладач має не тільки застосовувати методи стимулювання, а й створювати умови для виникнення, формування та підтримання сталих мотивів до навчання. І для цього існує цілий арсенал засобів, знання і застосування яких потребує постійного творчого пошуку й удосконалення себе як викладача.

## 3.4. Стимулювання навчання

### Стимули та стимулювання навчання

Навчання, як уже зазначалося, — це цілеспрямована, заздалегідь спроектована взаємодія того, хто навчає, і того, хто навчається, в процесі якої здійснюється розвиток особистості, засвоюються окремі сторони досвіду людства, досвід діяльності і пізнання. Організація навчання передбачає, що педагог здійснює педагогічну діяльність, яка включає певні компоненти, а учні (студенти) здійснюють навчально-пізнавальну діяльність.

Опанування навчального матеріалу відбувається за умови вияву особистістю високої активності у навчально-пізнавальній діяльності. Людину, як зазначав Л. В. Занков, не можна силою змусити оволодівати знаннями. Але за яких обставин вона сама буде тягнутися до знань, освіти? Практика переконує, що педагогові недостатньо використати той чи інший прийом активізації пізнавальної діяльності. Якщо у людини немає бажання вчитися, то жоден метод або прийом активізації не змусить її це зробити. Отже, педагог має створити таку ситуацію, в якій у особистості з'явилося б бажання діяти, брати участь у розв'язанні задач чи навчальної проблеми, відповідати на запитання, виконувати самостійні завдання. Що є підґрунтям виникнення такого бажання? Відомо, що істотною характеристикою будь-якої діяльності є її мотивованість. На думку відомого психолога С. Л. Рубінштейна, будь-яка дія виходить з мотиву, тобто спонукувального до дії переживання чогось значущого, що надає даній дії сенсу для індивіда. Визначення мотиву — це відповідь на питання, заради чого здійснюється ця діяльність. Отже, процес учіння ґрунтований на мотивації — сукупності внутрішніх чинників, що зумовлюють поведінку й діяльність людини і підтримують її на необхідному рівні.

Невід'ємним від мотивації є й стимулювання діяльності. Як і мотив стимул позначає рушійну силу людини до діяльності. Що є спільного і відмінного у цих поняттях?

У давні часи стимулом називали довгу загострену палицю, якою поганяли биків та мулів. Тому й у перекладі це слово означає «підштовхувати», «поганяти». Тобто дія під впливом стимулу є вимушеною і часто триває доти, доки діє стимул. Отже, відмінність у поняттях «мотив» і «стимул» полягає в тому, що стимул є зовнішнім спонуканням до дії, тоді як мотив означає внутрішній потяг людини до діяльності.

**Стимулом** психологи називають зовнішнє спонукання людини до активної діяльності. Тому **стимулювання в навчанні** — це чинник діяльності того, хто навчає. Але стимул лише тоді стає реальною рушійною силою, коли він перетворюється на мотив, тобто на внутрішнє спонукання людини до діяльності. Водночас це внутрішнє спонукання виникає не тільки під впливом зовнішніх стимулів, а й унаслідок потреб самої особистості, її попереднього досвіду, бажань, інтересів. Власне стимул дає завжди не тільки прямий, а й опосередкований особистістю ефект. Один стимул може по-різному вплинути на мотивацію різних учнів залежно від їхнього ставлення до цього стимулу, готовності відгукнутися на нього, навіть від їхнього настрою, самопочуття. Ось чому в навчанні важливо, щоб педагогічні стимули сприяли прояву позитивних мотивів, що забезпечують бажання і активність учнів в опануванні навчального матеріалу.

Чому виникає необхідність у стимулюванні, «підштовхуванні» навчально-пізнавальної діяльності тих, хто навчається? Невже недостатньо їхньої власної мотивації до навчання? Так, часто нашої мотивації бракує для здійснення діяльності. Лінощі, звичка байдикувати призводить до виникнення байдужості навіть до цікавих занять. За відсутності стимулів, інтересу до навчання, за монотонної й одноманітної роботи, як правило, наступає нудьга, відсутність бажання зрозуміти навчальну інформацію. Тож у таких випадках необхідно застосовувати стимули, бо стимулювання сприяє виникненню і формуванню необхідних мотивів.

## Види стимулів навчання

Стимули, як і мотиви, можна класифікувати за певними ознаками. Наприклад, **за спрямованістю дії виокремлюють такі види стимулів**:

- ***позитивні підкріплення:*** позитивні відмітки, схвалення, матеріальні винагороди (призи, подарунки, медалі, стипендії, премії), привілеї, можливість підвищення статусу за результати діяльності;

• ***негативні підкріплення***: вербальне (словесне) покарання (зауваження, осуд тощо), негативна оцінка, матеріальні санкції (штраф, позбавлення премії, стипендії), соціальна ізоляція (зневага, ігнорування), позбавлення волі, фізичні покарання, погрози у разі нездійснення діяльності або її недостатньої якості.

Іншу класифікацію стимулів дає В. М. Вергасов, який вирізняє такі види їх:

• ***збуджувальні*** (довіра, інтерес, пріоритет, важливість, професія);

• ***динамічні*** (час, швидкість);

• ***загрозливі*** (контроль, оцінка, відповідальність, складність);

• ***організаційні*** (позбавлення стипендії, виключення з навчального закладу).

Розглянемо їх конкретніше.

***Стимул довіри*** є одним із доволі сильних у процесі навчання. Коли особистість може висловлювати свою думку вільно, робити самостійні висновки, здійснювати навчальні дії, у неї виникає радість пізнання, створюється загальний позитивний емоційний настрій, з'являється довіра до педагога.

Довіру між тим, хто навчає, і тим, хто навчається, можна створити ситуацією самостійного вибору навчальних завдань учнями, контролю й оцінки їх виконання, проханням вчителя допомогти, щось підказати, пригадати, підготувати дослід чи експеримент. Відомо, що К. Д. Ушинський вважав успішним таке навчання, коли зачіпають не лише розум, а й серце, почуття і волю.

В окремих випадках обстановка довіри створюється педагогами такими методичними прийомами, як звернення до групи: «Чи правильно я написав?», «Стежте, щоб я не помилився», «Допоможіть мені», «Давайте разом подумаємо», «Підкажіть, будь ласка, ви володієте знаннями достатньою мірою».

***Стимул інтересу*** є важливим чинником створення умов для активізації пізнавальної діяльності, зниження стомлюваності учнів, поліпшення механізмів мислення, сприйняття, поведінки і водночас підвищення рівня знань.

Педагог може викликати інтерес учнів, використовуючи цікавий приклад із повсякденного життя або описуючи ситуацію, пов'язану з особистими проблемами учнів, розповідаючи цікаві історичні відомості, застосовуючи наочну демонстрацію цікавого фізичного явища з подальшим формулюванням проблеми, яку необхідно розв'язати, висвітлюючи новизну питання, що розгля-

дається, наводячи цікаву інформацію про актуальні події життя суспільства, особисте життя відомих людей тощо.

Отже, інтерес до учіння є могутнім чинником навчання, відтак завдання того, хто навчає, — зробити будь-який навчальний матеріал цікавішим.

***Стимул пріоритету*** полягає у наданні можливості учневі проявити себе краще за інших. Його використання також забезпечує істотну активізацію навчальної діяльності. Виникає цей стимул тільки за колективного навчання.

Стимул пріоритету викликається ігровими ситуаціями: «Хто швидше розв'яже завдання?», «Хто виконає більше завдань за відведений час?», «Хто знайде кращий розв'язок задачі?», «Хто вигадає кращий заголовок?». У такий спосіб з'являється дух змагання. Цей стимул може підкріплюватися стимулом оцінки. Наприклад, найвищу оцінку отримає той, хто швидше або оригінальніше розв'яже завдання.

Використовувати стимул пріоритету доцільно на практичних, семінарських і лабораторних заняттях. Таку форму стимулювання можна врізноманітнити, даючи завдання підгрупам (2—4 особи). Однак зловживання цим стимулом може призвести до надмірної конкуренції в групі, підсилення процесів диференціації (розподілу групи на невеликі підгрупи) та індивідуалізації (кожен — сам за себе).

***Стимул важливості*** полягає у підкресленні, акцентуванні педагогом важливості події, формули, висновку тощо.

Наприклад, педагог підкреслив чи обвів рамкою формулу і пояснив, що вона має вирішальну роль у розумінні теоретичних положень, які вони будуть розглядати. Цей стимул може виражатися короткими фразами на кшталт: «Зараз переходимо до найголовнішого моменту в даному питанні», «Підкресліть цю думку, це дуже важливо». Така інформація про важливе необхідна на занятті, бо учневі (студентові) часто буває важко виділити, що найголовніше, найважливіше було у змісті навчального матеріалу, який вивчався.

***Стимул професії*** має підкреслити значення навчальної інформації для майбутньої професійної діяльності. Цей стимул одночасно збуджує інтерес до знань, тобто посилюється активізація навчання.

***Стимул часу і швидкості*** полягає у формуванні в учнів відповідального ставлення до часу. Активізуючи дії учнів, педагог має за можливості обмежувати їх у часі.

Наприклад, педагог дає завдання: «Самостійно довести…» і встановлює час для доведення, скажімо, 3 хвилини. Водночас педагог може зауважити, що тим, хто виконає завдання за 2 хвилини, буде виставлена оцінка «відмінно». Інтерес до роботи в цьому разі буде ще підкріплений використанням стимулу пріоритету. Утім, слід пам'ятати, що різні учні мають різні навчальні можливості, темперамент і не всі можуть працювати у постійно швидкому темпі. Тому краще, коли зазвичай темп навчання є помірним.

***Стимул контролю*** — створення загрозливої ситуації (непередбаченість проведення контрольної роботи, вибір питання, білета тощо), яка стимулює систематичну роботу над навчальним матеріалом і виховує волю. Але систематичне використання цього стимулу може викликати негативні емоції.

***Стимул оцінки*** полягає у заохоченні оцінкою.

***Стимул важкості*** є надзвичайно важливим, але застосовувати його педагог має у процесі індивідуальної роботи з учнями. Реалізація цього стимулу можлива на практичних заняттях, коли кожен отримує завдання для самостійного виконання різного рівня складності. У цьому разі активність слабкого учня стимулюється посильним для нього нескладним завданням, а сильного — завданням більшої складності.

***Стимул відповідальності*** створюється відповідальним ставленням до навчання взагалі, а також покладанням деяких обов'язків на учнів у процесі навчання в малих групах (почергово доручається учням формулювати проблему, приймати рішення, аналізувати одержані результати).

## Стимулювальний вплив методів навчання

Будь-яка діяльність протікає ефективніше, якщо в особистості є сильні, яскраві й глибокі мотиви, що викликають бажання діяти активно, з повною віддачею сил, подолати обставини, що заважають досягненню мети.

Формування мотивів навчальної діяльності потребує використання всього арсеналу методів її організації і здійснення — словесні, наочні, практичні, репродуктивні і дедуктивні методи самостійної роботи учнів або роботи під керівництвом учителя. Розповідь, лекція, бесіда дають змогу розкрити тим, хто навчається, значущість учіння як у суспільному, так і в особистісному плані: для набуття бажаної професії, активного громадського і культурного життя в суспільстві.

Загальновідомим є стимулювальний вплив наочності, яка підвищує інтерес до навчання, дає змогу подолати стомленість.

Важливими стимулами навчання вважаються проблемно-пошукові методи, коли проблемні ситуації перебувають у зоні реальних навчальних можливостей учнів, тобто є доступними для самостійного розв'язання ними.

За певних умов стимулювальним впливом характеризуються дедуктивні й індуктивні методи. Наприклад, учні за допомогою дедуктивних міркувань оволодівають загальним способом розв'язання багатьох задач з фізики, математики, усвідомлюють, що вони опанували деякий універсальний спосіб, за допомогою якого можна розв'язати чимало конкретних задач. Це викликає у них приплив енергії. Також індуктивні міркування, які спираються на життєвий і науковий досвід, активізують дії учнів.

Цінним методом стимулювання навчання є дидактична (пізнавальна) гра, що передбачає створення в навчальному процесі ігрових ситуацій. Гру вже давно використовують як засіб збудження інтересу до навчання.

Дієвим прийомом стимулювання інтересу до навчання є створення ситуації успіху. Відомо, що без переживань та радощів успіху неможливо розраховувати на подальші успіхи у навчанні. Ситуації успіху створюються шляхом диференціації завдань та допомоги у виконанні навчальних завдань одних рівнів складності.

Дослідження показують, що основним мотивом творчості є прагнення людини до поліпшення результатів діяльності. У ньому дістає вияв одна з фундаментальних соціальних потреб людини — потреба в успіху, в досягненнях. Вона характеризується як постійне змагання людини з самою собою у прагненні перевершити раніше досягнутий рівень виконання роботи, зробити щось краще, оригінально розв'язати проблему, що виникла.

Зробити роботу привабливою допоможуть навіть помилки учнів, точніше, ставлення до них педагога. Педагогові бажано витягувати максимум стимулів із помилок тих, хто навчається: «Чудова помилка!», «Невипадкова помилка!», «Помилка, яка веде до істини!», «Дякую, твоя думка не зовсім правильна, але дає підстави для роздумів».

Важливу роль у створенні ситуації успіху відіграє забезпечення педагогом сприятливої морально-психологічної атмосфери в процесі навчання. Сприятливий мікроклімат знижує почуття невпевненості й побоювання. Стан тривожності у навчанні змінюється станом упевненості.

Особливу роль у створенні ситуації успіху відіграє похвала за результати виконаної роботи. Вона має бути конкретною, точно адресованою. Хвалити треба так, щоб у похвалу вірилося. Якщо педагог говорить, що йому сподобався твір, але при цьому виглядає насуплено, то учень, найімовірніше, не повірить його словам.

Істотне значення має не тільки похвала, а й критика, але критикувати слід, співчуваючи учневі (студентові). Психолог Ю. Красовський вирізняє такі види критики:

Критика-підбадьорення («Нічого, наступного разу зробиш краще»).

Критика-докір («Ну, що ж ти? Я на тебе так розраховував»), або («Ех, ти! Я був про тебе куди вищої думки…»), або («Що ж ти зробив так неохайно (або невчасно)?»).

Критика-аналогія («Коли я був таким, як ти, я припустився такої самої помилки»).

Критика-надія («Сподіваюся, наступного разу ти виконаєш завдання краще»).

Критика-похвала («Робота зроблена добре. Але тільки не для цього випадку»).

Безособова критика («У нашому класі ще є учні, які не справляються зі своїми обов'язками. Не будемо називати їхні прізвища»).

Критика-занепокоєння («Я дуже стурбований ситуацією, що склалася, особливо у таких наших учнів, як…»).

Критика-співпереживання («Я добре тебе розумію, входжу в твоє становище, але й ти увійди в моє. Адже роботу не виконано…»).

Критика-жалкування («Я дуже шкодую, але мушу сказати, що роботу виконано неякісно»).

Критика-здивування («Як? Невже ти не підготував урок? Не чекав…»).

Критика-іронія ( «Робили, робили і…зробили. Робота що треба! Тільки як тепер в очі людям будемо дивитися?!»).

Критика-натяк («Я знав одну людину, яка вчинила так само, як і ти. Потім вона пошкодувала…»).

Критика-пом'якшення («Напевно, в тому, що сталося, винен не лише ти…»).

Критика-зауваження («Не так зробив. Наступного разу постарайся зробити краще»).

Критика-вимога («Роботу тобі доведеться переробити!»).

Конструктивна критика («Завдання виконано неправильно. Що ти маєш тепер зробити?»).

Критика-побоювання («Я дуже побоююся, що наступного разу робота буде виконана на такому самому рівні»).

Отже, забезпечення педагогом мотивації у навчанні може здійснюватися за допомогою прийомів і методів навчання. Кожному з методів організації навчально-пізнавальної діяльності притаманний не тільки інформативно-навчальний, а й стимулювальний вплив. У цьому сенсі можна говорити про мотиваційну функцію будь-якого методу навчання. Деякі дослідники поділяють їх на дві групи:

1) методи формування пізнавального інтересу (дидактичні ігри, аналіз життєвих ситуацій; створення ситуацій успіху у навчанні);

2) методи, спрямовані на формування почуття обов'язку і відповідальності у навчанні (пояснення суспільної чи особистісної значущості навчання, висування навчальних вимог, оперативний контроль за виконанням вимог і в разі потреби — вказівки на недоліки, зауваження).

Таким чином, у процесі організації навчання замало використовувати лише прийоми та методи активізації пізнавальної діяльності, необхідно створювати умови, за яких учень починає виявляти свою активність, діяти, навіть усупереч своїм бажанням, і тоді, можливо, у нього з'явиться власна мотивація навчання.

## 3.5. Методи і прийоми мотивації навчання

### Початкова мотивація

Успіх будь-якої справи завжди залежить від того, як вона розпочинається. Це безпосередньо стосується і викладання. Перший урок, лекція, семінар, практичне заняття, тренінг, як правило, викликають хвилювання і у тих, хто тільки починає свою викладацьку діяльність (для них все вперше), і у досвідчених педагогів (для них це вперше у певних навчальних групах, у навчальному році, семестрі, в разі зміни навчальних програм тощо). Саме у зв'язку з початковою мотивацією В. М. Лещинський та С. В. Кульневич, автори популярного педагогічного практикуму «Вчимося управляти собою та дітьми», наводять афоризм: *«Другої можливості справити перше враження не трапиться»*. Отже, на початку вивчення навчальної дисципліни, а також на початку вивчення будь-якої навчальної теми дуже важливо «захопити» аудиторію, викликати інтерес. Тут доцільними є такі методи, як комунікативна атака, доведення та переконування, сугестія (навіювання).

**Комунікативна атака —** це метод швидкого включення, мобілізації, зацікавлення аудиторії у процесі навчання, дія якого грунтується на активізації емоційної сфери учня — викликання його поди-

ву, захоплення через використання ефекту новизни, несподіваності. Комунікативна атака може здійснюватися на будь-якому етапі мотиваційного циклу в навчанні, але найефективнішою вона є на вступно-мотиваційному етапі (на початку вивчення дисципліни, теми, заняття). Найбільшого ефекту цей метод досягає серед емоційних, допитливих слухачів, із переважанням мимовільної уваги (жінки, діти), а від викладача потрібні творчі здібності й артистизм. Прийоми комунікативної атаки: ефектна цитата; незвичайна дія; розповідь казки, анекдоту, притчі; цікаве запитання; парадокс; особисте зацікавлення (щось близько пов'язане з інтересами учнів, запитання до аудиторії); приклад, опис ситуації з власного життя викладача; театралізація.

**Доведення та переконування —** активізація вольових зусиль учнів через пояснення їм необхідності навчального матеріалу для життєдіяльності. Застосування цього методу вимагає розвитку високого рівня свідомості учнів, їх логічного мислення, розвиненої сили волі, довільності уваги. Немає сенсу доводити щось людині, яка байдужа до свого майбутнього, постійно відволікається від логіки міркувань викладача. Цей метод особливо продуктивний у дорослій аудиторії, в разі виникнення сумнівів слухачів стосовно якогось питання, висунення критичних зауважень. Від викладача це потребує впевненості поведінки, логічності й доведеності його міркувань, володіння відповідними прийомами: посилання на негативні наслідки незнання, позитивні наслідки знання; використання індукції (від конкретних прикладів до загального ствердження про необхідність) та дедукції (навпаки); посилання на несуперечливі факти та відомості; посилання на авторитети та авторитетні джерела в даній сфері; використання аналогій і порівнянь; підкреслення актуальності й практичності (дієвість, актуальність знань з теми у житті, можливість на практиці перевірити свої знання, легке впровадження; засіб розв'язання особистих проблем; складова професійності, компонент ділової кар'єри); виявлення суперечностей у критичних зауваженнях аудиторії; прийом *«так, але…»* (прийняття думки аудиторії із подальшим поверненням до думки викладача); прийом «бумеранга» — відповідь запитанням на запитання, аргументом на аргумент.

**Сугестія (навіювання)** — цей метод полягає в опосередкованому формуванні думки про необхідність навчання через апеляцію до підсвідомості учнів. Важливо, щоб учні не усвідомлювали того впливу, що здійснюється. Тому викладач має стежити за невимушеністю своєї поведінки, динамізмом впливу на аудиторію. Навіювання досягається завдяки таким прийомам: періодичне повторення

однієї думки; висування вимог до бажаної емоційної реакції слухачів (*гадаю*, *ви погодитеся зі мною*, *що…*); інтонаційне підкреслення важливих моментів виступу; автоматичне включення до певної роботи, динамічність викладу матеріалу, коли не дається часу на обмірковування їх необхідності.

Ми вже розглядали переконування та навіювання як загальні механізми мотиваційного впливу. У цьому контексті важливою є переважна орієнтація педагогів на ті чи інші стратегії чи види мотиваційного впливу. Так, для традиційного навчання, що зорієнтоване на засвоєння предметних знань, більш характерним є переконування, оскільки високий рівень свідомості учнів має існувати як даність (деякі вчителі та викладачі кажуть, що вони мають навчати, а не мотивувати, бо мотивація, це справа тих, хто навчається). Відповідно до особистісно-зорієнтованого навчання, де основною метою вважаються зміни у досвіді, особистісні новоутворення, вибір механізмів впливу має залежати від кожного конкретного учня. У цій темі, визначаючи такі методи мотивації як доказ, переконування, сугестія (навіювання), ми розглядаємо їх у прикладному аспекті, в плані реалізації через конкретні прийоми та у зв'язку з певними етапами навчального процесу.

## Підтримувальна мотивація

На цьому етапі має здійснюватися підтримка зацікавленості й активності тих, хто навчається, через постановку конкретних завдань. Це можливо, зокрема, завдяки таким методам, як долання перешкод і делегування.

**Метод долання перешкод —** зумовлює активізацію розумової діяльності учнів через створення спеціальних умов виконання завдань. Потребує достатньої свідомості й зрілості учнів, їхньої здатності до подолання ускладнень. Прийоми застосування цього методу: завдання на розв'язання певних навчальних задач, ситуацій, виконання тестів, на які неможливо відповісти без вивчення матеріалів теми; стимулювання часом (обмеженість у часі, нагорода за швидкість); удавана недовіра до слухачів (наголошується складність завдання та низька ймовірність його виконання).

**Метод делегування** — залучення учнів до будь-якого етапу управління процесом навчання. Потребує свідомості, відповідальності та зрілості учнів, здатності їх до самоорганізації, вдалого керівництва з боку викладача. Прийомами реалізації цього методу є: особистісно-довірливе звернення до аудиторії; договір з аудиторією; звернення за порадою до аудиторії; формування почуття «ми»; гра, конкурс,

змагання; спільне планування навчання (відбір змісту, форм та методів навчання, контролю); взаємоперевірка; взаєморецензування; взаємовикладання («метод змінних пар»); індивідуальний вибір завдань; самоперевірка; мікровикладання (індивідуальне та в підгрупах); організаційно-мотиваційна гра; участь тих, хто навчається, у створенні навчально-методичної літератури, підручників, методичних посібників.

## Завершальна мотивація

На завершальному етапі мотиваційного циклу важливо забезпечити мотиваційну готовність учнів (студентів) до подальшого навчання. Для цього доречно застосовувати метод закріплення позитивного враження.

**Метод закріплення позитивного враження —** спосіб мотивації й стимулювання подальшої самостійної роботи учнів, підтримки їхнього позитивного враження від заняття, теми, дисципліни, викладача. Найчастіше застосовується на завершальному етапі мотиваційного циклу, але може бути ефективним на етапах початкової та підтримувальної мотивації. Можливі прийоми: узагальнення основних думок, підбиття підсумків, резюме; заклик до дії («запрошення» до подальшого вивчення теми); комплімент слухачам, подяка; створення гумористичних ситуацій (це особливо потрібно, якщо слухачі помітно стомилися); ефектна цитата (примушує замислитись про її зміст); нагнітання та кульмінація — розрядження (наостанок залишається найважливіше); встановлення зв'язку з попередніми та наступними темами (включається асоціативне запам'ятовування); «навчальне коло» — повторення початку заняття, але на глибшому рівні (наприклад, те саме запитання, але слухачі самі знаходять відповідь); «ефект Шахеризади» чи відтермінування закінчення (почати цікаву розповідь, пов'язану з темою заняття, й пообіцяти її завершити на наступному занятті).



## Завдання до теми

1. Як можна визначити поняття «активність», як воно пов'язане з діяльністю? Що впливає на навчальну активність? Наведіть приклади з власного життя.
2. Наведіть приклади використання прийомів активізації навчання.
3. Сформулюйте й порівняйте поняття «мотивація» та «мотивування».

4. Поясніть своїми словами, навіщо необхідне управління мотиваційними процесами у навчанні, наведіть свої приклади мотиваційних впливів.

5. Що таке мотив, як класифікують мотиви?

6. Створіть власну карту мотивів — перелік тих причин, які спонукають вас до навчання. Які функції виконує кожен із них?

7. Спробуйте сконструювати експериментальну ситуацію для визначення мотивів вашого товариша, братика тощо, спрогнозуйте, який результат ви зможете отримати.

8. Проаналізуйте, які прийоми самомотивації використовуєте ви і які вам можна було б ще взяти на озброєння в майбутньому.

9. Обґрунтуйте сутність поняття «стимул», визначте спільне і відмінне між поняттями «мотив» і «стимул».

10. Назвіть види стимулів і наведіть приклади використання їх викладачами на ваших заняттях.

11. Напишіть твір-мініатюру «Методи стимулювання у школі майбутнього».

12. Наведіть приклади реалізації методів мотивації навчання на різних етапах мотиваційного циклу.



## Рекомендована література


*Вергасов В. М.* Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе. — К.: Вища школа, 1985. — 175 с.

*Ильин Е. П.* Мотивация и мотивы. — СПб.: Питер, 2002. — 512 с.

*Климчук В. А.* Тренинг внутренней мотивации. — СПб.: Речь, 2005. — 76 с.

*Лещинский В. М.*, *Кульневич С. В.* Учимся управлять собой и детьми: Педагогический практикум. — М.: Просвещение; Владос, 1995. — 240 с.

*Лозова В. І.* Пізнавальна активність школярів. — Харків: ОВС, 1990. — 164 с.

*Маркова А. К.*, *Матис Т. А.*, *Орлов А. Б.* Формирование мотивации учения. — М.: Просвещение, 1990. — 192 с.

*Подласый И. П.* Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: В 2-х кн. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. — Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. — С. 359—416.

*Уткин Э. А.* Мотивационный менеджмент. — М.: Ассоциация авторов и издателей «ТАНДЕМ»; ЭКМОС, 1999. — 256 с.




# ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ

## 4.1. Форми організації навчання

### Поняття «форма навчання» і «форма організації навчання»

Зміст освіти стає індивідуальним досвідом особистості лише в процесі її власної активної діяльності, яка має бути раціонально організована і відбуватися у тих чи інших організаційних формах. Що означає поняття організаційна форма?

**Форма** (лат. *forma*) — зовнішній вигляд, зовнішній обрис. У науці поняття «форма» розглядається з точки зору лінгвістики і філософії. У словнику С. І. Ожегова поняття «форма» трактується як вид, тип, структура, конструкція чого-небудь, які зумовлені певним змістом. У «Філософській енциклопедії» поняття «форма» визначається як внутрішня організація змісту, тим самим відображаючи внутрішній зв'язок і спосіб організації, взаємодії елементів і процесів певних явищ як між собою, так і з зовнішніми умовами.

Стосовно навчання форма — це спеціальна конструкція процесу навчання, характер якої зумовлений змістом навчання, методами, прийомами, засобами навчання і видами діяльності тих, хто навчається. Ця конструкція навчання є власне внутрішньою організацією змісту, яким виступає процес взаємодії, спілкування суб'єктів навчання у процесі роботи з певним навчальним матеріалом. Тобто під **формою навчання** розуміють конструкцію інтервалів, циклів процесу навчання, які реалізуються у поєднанні з управлінською діяльністю педагога і керованою навчальною діяльністю тих, хто навчається, щодо засвоєння змісту навчального матеріалу і опанування способів діяльності.

У чому полягає відмінність між формою і методом навчання? Що у них спільного?

Методи і форми навчання — це способи впорядкування навчальної діяльності, що стосуються відповідно її внутрішньої і зовнішньої сторін. Якщо метод — це відповідь на запитання:

«Що зробити для досягнення навчальних цілей?», то форма — це відповідь на запитання: «Як зробити?». Тобто метод більше пов'язаний із засобами діяльності, а форма — з умовами (кількістю суб'єктів навчання, часом і місцем її здійснення).

Форма навчання реалізується як єдність цілеспрямованої організації педагогом змісту, засобів і методів навчання. Результатом такої взаємодії є засвоєння суб'єктами навчання знань, умінь і навичок, розвиток їхніх психічних процесів і якостей особистості, а також професійне самовдосконалення педагога.

Отже, **форма навчання** — це зовнішня сторона організації навчального процесу, що відображає спосіб організації діяльності учнів та вчителів, який здійснюється в певному порядку і режимі, та залежить від кількості учнів, характеру взаємодії суб'єктів навчального процесу, рівня самостійності, специфіки педагогічної діяльності.

У педагогіці використовують два поняття, що містять слово «форма»: форма навчання і форма організації навчання. Якою є природа форм навчання?

Природа форм навчання є суспільною. В її основі лежать різноманітні й багатогранні форми людського спілкування, що історично складалися. Спілкування між людьми, як відомо, здійснюється в таких чотирьох структурах: опосередковане спілкування (через письмову мову); спілкування в парі; групове спілкування; спілкування в парах змінного складу.

Застосування цих чотирьох структур спілкування у навчальному процесі дає чотири форми навчання: індивідуальну, парну, групову і колективну. Ці форми навчання лежать в основі будь-якого навчання, тому їх називають основними (базовими).

Упродовж кількох століть у практиці навчання використовували не чотири, а лише три форми навчання: групову, парну й індивідуальну. Ці форми називають традиційними, їх використовують в усіх країнах світу.

У педагогіці і практиці відомі, зокрема, такі форми навчання: класно-урочна, Белл-ланкастерська, Дальтон-план, Маннгеймська, план Трампа, лекційно-семінарська.

**Форма організації навчання** — це будь-який вид заняття — урок, предметний гурток, факультатив тощо, які відрізняються складом учнів, місцем і часом проведення заняття, характером діяльності учнів і вчителя. Ці форми організації навчання здійснюється в межах певної педагогічної системи. Будь-яке навчання, хоч би де воно відбувалося, спонтанно набуває організаційної форми. Форми організації навчання (організаційні форми) констру-

ються і використовуються для того, щоб створити сприятливі умови для передавання знань, умінь, навичок, розвитку обдарувань, практичних здібностей і світогляду особистості. Організаційні форми впливають на перебіг і результат навчання та сприяють його успішності.

Що розуміють під терміном «організація» взагалі й у чому сутність педагогічного тлумачення цього терміна? У словнику В. Даля «організувати» означає влаштувати, встановити, впорядкувати, скласти, утворити. У «Філософській енциклопедії» пояснюється, що організація — це розташування і взаємозв'язок елементів деякого цілого, їх дії і взаємодії. Виходячи з такого тлумачення терміна «організація» І. М. Чередов констатує, що форма організації навчання передбачає впорядкування, налагодження взаємодії педагога з учнями у процесі їхньої роботи з певним змістом навчального матеріалу[1].

Організація навчання має за мету забезпечити оптимальне функціонування процесу управління педагогом навчальною діяльністю суб'єктів навчання. Вона передбачає конструювання конкретних форм, які забезпечуватимуть умови для ефективної навчальної роботи учнів під керівництвом педагога.

Наприклад, навчальне заняття вчитель розпочинає з завдання учням, відповідь на яке вони зможуть дати, опрацювавши самостійно параграф підручника. Водночас вони можуть зафіксувати незрозумілі для них питання, що виникли в них у процесі роботи з підручником. Учитель узагальнює ці питання, встановлює їх глибину і змістовність, зв'язок із попередньою темою, іншими навчальними предметами, актуальними проблемами економіки, культури, життя. Після того як учні самостійно ознайомилися з новим матеріалом, розглядаються питання учнів. На них можуть відповідати і найбільш підготовлені учні. Вчитель може доповнювати і уточнювати відповіді учнів, а також відповісти на складні запитання. Потім починається наступний етап уроку — закріплення знань на практиці, яке відбувається у процесі виконання учнями вправ, розв'язання задач, виконання робіт. На цьому етапі вчитель оцінює уже не тільки знання, а й уміння їх застосувати. При цьому він може створювати творчі групи, залучати на допомогу слабшим учням сильніших. За наслідками практичних робіт учитель оцінює результат навчальної діяльності учнів.

[1] Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П. И. Пидкасистого. — М.: Педагогическое общество России, 2002. — С. 284—300.

## Розвиток форм навчання

Виникнення, розвиток, удосконалення і поступове відмирання окремих форм навчання пов'язане з вимогами суспільства до освіти. На початку розвитку суспільства використовувалося переважно індивідуальне навчання як передавання досвіду від однієї людини до іншої. У процесі повсякденного спілкування старші вчили молодших. Сутність ***індивідуальної форми навчання*** полягала в тому, що учні виконували завдання індивідуально у своїй оселі чи оселі вчителя. Ця форма навчання була єдиною за античного періоду, за Середньовіччя, а в деяких країнах широко використовувалася до XVIII століття. У формі репетиторства, індивідуальної роботи вона збереглася й сьогодні.

Перевагою індивідуального навчання було те, що воно давало змогу повністю індивідуалізувати зміст, методи і темпи навчальної діяльності людини, відстежувати її рух від незнання до знання, своєчасно коригувати цей процес.

До недоліків індивідуального навчання відносять насамперед його неекономність, неможливість спілкуватися й співпрацювати з іншими, що негативно відбивалося, як вважають дослідники, на процесі соціалізації суб'єкта навчання.

Від XVI століття значення індивідуального навчання зменшується. Із розвитком суспільства і наукового знання виникла потреба в освічених людях, що спричинило необхідність заміни форми індивідуального навчання ***індивідуально-груповою*** (школи Середньовіччя). Працюючи в групі з учнями різного віку і різним рівнем підготовки, вчитель викладав матеріал одному учневі, давав йому завдання для самостійної роботи і переходив до іншого учня. Згодом групу почали комплектувати з учнів одного віку і з приблизно однаковими знаннями. У такому разі вчитель міг працювати одночасно з усіма дітьми.

Розвиток капіталістичного способу виробництва в Європі, потреба в грамотних робітниках привели до необхідності такої форми навчання, яка б давала змогу одному вчителеві навчати одночасно значну кількість учнів.

Індивідуально-групова форма навчання поступово була замінена ***класно-урочною формою*** (системою) як одним із видів групової форми навчання. Вона з'явилася у XVII столітті і своє оформлення дістала у книжці «Велика дидактика» Я. А. Коменського, який, узагальнивши досвід передових шкіл того часу, обґрунтував доцільність створення постійних груп учнів — класів. Ним

було розроблено також ознаки і принципи класно-урочної системи навчання. Ознаками, що її характеризують, є:

- постійний склад учнів приблизно одного віку і рівня підготовленості (клас);
- навчальний процес здійснюється у вигляді окремих послідовних і взаємопов'язаних частин (уроків);
- кожен урок присвячений одній навчальній дисципліні;
- постійне місце і тривалість занять;
- стабільний розклад занять.

Класно-урочна форма, порівняно з індивідуальним навчанням, має переваги, зокрема такі: чітка організаційна структура, що забезпечує упорядкованість усього навчально-виховного процесу; полегшене управління ним учителем; постійний виховний вплив особистості вчителя на учнів; економічність навчання, оскільки вчитель працює одночасно з великою групою учнів; можливість взаємодії учнів між собою в процесі колективної навчально-творчої праці; можливість чергування різних видів розумової і фізичної діяльності.

До недоліків цієї форми навчання належать: орієнтація вчителя в навчанні з великою групою переважно на середнього учня, що стримує розвиток здібностей у обдарованих дітей і створює труднощі для слабких; ускладнення в урахуванні індивідуальних особливостей учнів; неможливість здійснення індивідуальної навчально-виховної роботи з учнями тощо.

Крім класно-урочної, у сучасній школі використовують інші форми навчання, які називають позаурочними, позакласними, домашніми, самостійними. До них належать: консультації, додаткові заняття, інструктажі, конференції, гурткові і факультативні заняття, клубна робота, позакласне читання і інші.

Однак, незважаючи на поширеність класно-урочної системи, спостерігаються активні спроби запропонувати інші форми групового навчання. Першу спробу модернізувати класно-урочну систему організації навчання зробили англійський священик А. Белл і вчитель Дж. Ланкастер наприкінці XVIII століття. Так виникла модифікована класно-урочна система організації навчання, яка дістала назву ***Белл-ланкастерської системи взаємного навчання***. Її суть полягала в тому, що старші учні спочатку під керівництвом учителя самі вивчали матеріал, а потім навчали тих, хто знав менше за них. Це давало змогу одному вчителеві здійснювати масове навчання. Водночас якість такого навчання була низькою, тому ця система не набула значного поширення.

Наприкінці XIX століття набуло актуальності питання індивідуалізації навчання учнів, які мають відмінності у розумовому розвитку. У Європі в м. Маннгейм вперше була запроваджена система навчання, яку було названо ***Маннгеймською***. Вона передбачала розподіл учнів на чотири класи за рівнем інтелектуального розвитку і рівнем підготовки: основні класи для дітей із середніми здібностями; класи для малоздібних; допоміжні класи для розумово відсталих дітей; класи для здібних учнів. Відбір у класи здійснювали на основі результатів психометричних досліджень, характеристик учителів та іспитів. Але ця система зазнала істотної критики. Дослідники наголошують, що вона ґрунтується на хибному уявленні про вирішальний вплив біопсихологічних чинників на кінцеві результати розвитку учнів, применшує вплив виховної діяльності на формування особистості учня, не дає змоги слабкішим учням досягати високого рівня, не сприяє створенню реальних умов для послідовного переходу учнів до іншого класу. У реальній педагогічній практиці ідеї цієї форми навчання втілюються у вигляді створення спеціалізованих класів, спеціалізованих шкіл для обдарованих дітей, які мають здібності до поглибленого вивчення певних предметів.

На початку XX століття в Європі й США було апробовано чимало систем навчання, спрямованих на забезпечення індивідуальної активної самостійної навчальної роботи учнів. Найвідомішою з них є система індивідуалізованого навчання, яку вперше використала вчителька Єлена Паркхерст у Дальтоні (США). В історію педагогіки ця система ввійшла під назвою ***Дальтон-план***, нерідко її називають лабораторною системою навчання. Ідея цієї системи полягала в перенесенні акценту в навчанні на самостійну роботу учнів. Функції вчителя зводилися до надання консультативної допомоги учням, які індивідуально працювали над виконанням завдань у лабораторіях або майстернях.

До переваг Дальтон-плану відносять те, що він давав змогу пристосовувати темп навчання до реальних можливостей учнів, привчав їх до самостійності, розвивав ініціативу. Водночас він мало сприяв систематичному опануванню учнями системи знань, тому в педагогічній практиці не набув широкого використання.

Дальтон-план швидко поширювався у практиці роботи шкіл багатьох країн, але не зміг прижитися у жодній із них. У 20-і роки XX століття в нашій країні використовувалася модифікація Дальтон-плану, яка дістала назву бригадно-лабораторної системи. Завдання для вивчення курсу або теми отримувала група (бригада) учнів, які самостійно працювали в лабораторіях, колек-

тивно звітувалися. Вчитель надавав їм консультацію. Але відносно швидко (у 1932 році) ця система припинила існування, продемонструвавши свою недієздатність. Рівень підготовки учнів знижувався. Їх відповідальність за результати навчання зменшувалася насамперед тому, що їм було не під силу без пояснення вчителя виконувати завдання.

У 50-х роках XX століття у США з'явилася нова система навчання, розроблена професором педагогіки Л. Трампом, яка дістала назву ***плану Трампа***. Суть плану Трампа полягала в тому, щоб максимально стимулювати індивідуальне навчання за допомогою трьох форм навчальної взаємодії вчителя з учнями: індивідуальної роботи, роботи з групами учнів (10—15 осіб), лекційних занять із використанням технічних засобів для великих груп (100—150 осіб). На заняття у великих групах відводилося 40 % навчального часу, на роботу в малих групах — 20 %, на індивідуальну роботу — 40 %. Класи як група з постійним складом учнів скасовувалися, склад малих груп постійно змінювався.

Крім механічного перенесення системи навчання у вищій школі в середню план Трампа реалізував принцип індивідуалізації, який полягав у наданні учням певної свободи у виборі змісту і методів навчання.

Нині за планом Трампа працюють лише деякі приватні школи, а в масових школах використовують окремі його елементи, зокрема викладання групою (бригадою) педагогів однієї навчальної дисципліни (один читає лекцію, інші проводять семінари), організацію самостійної роботи учнів в малих групах. Основним недоліком плану Трампа є відмова від управління вчителем навчальною діяльністю учнів і зведення діяльності педагога лише до виконання функції консультанта.

Отже, історія розвитку організаційних форм навчання свідчить про спроби вдосконалити класно-урочну систему навчання за рахунок індивідуалізації й диференціації навчання.

Із появою перших університетів зароджується ***лекційно-семінарська форма*** (система) навчання, яка практично не зазнала істотних змін від моменту її створення. Лекції, семінари, практичні і лабораторні заняття, консультація і практика за обраним фахом і нині залишаються провідними формами організації навчання у вищій школі. Незмінними атрибутами цієї системи є колоквіуми, заліки, іспити.

Лекційно-семінарська форма використовується в практиці вищої і післядипломної освіти, тобто в умовах, коли у людини вже є певний досвід навчально-пізнавальної діяльності, коли

сформовані основні загальнонавчальні вміння, зокрема самостійне здобуття знань. Ця форма навчання поєднує масові, групові й індивідуальні форми навчання.

За останні десятиліття елементи лекційно-семінарської системи почали використовувати в загальноосвітній школі у поєднанні з классно-урочною формою навчання.

## Класифікація форм організації навчання. Типи і структура уроків

Форма навчання реалізується як органічна єдність цілеспрямованої організації змісту, засобів і методів навчання. Окремо взята організаційна форма навчання (урок, лекція, лабораторна робота, семінарське заняття) має часткове значення, бо забезпечує засвоєння конкретних фактів, узагальнень, висновків, відпрацювання окремих умінь і навичок, тоді як система різноманітних форм організації навчання дає змогу розкрити цілісні розділи, теми, теорії, концепції. Вона має загальне освітньо-виховне значення, формує навчальні вміння й навички, світогляд. Ось чому ефективність практики навчання забезпечується не окремими формами, а їх продуманою, взаємопов'язаною системою.

Необхідність системної залежності й різноманіття форм навчання зумовлена своєрідністю змісту освіти, а також особливостями сприйняття і засвоєння навчального матеріалу представниками різних вікових груп. Отже, зміст науки і вікові особливості суб'єктів навчання вимагають відповідної, адекватної форми організації навчання, визначають її характер: місце в процесі навчання, часовий проміжок, динамічну структуру, способи і методи організації. Різні поєднання цих компонентів уможливлюють багато організаційних форм навчання.

Різні форми організації навчання дають змогу учням (студентам) глибоко й усебічно пізнавати життя, розвивати творчі сили, духовно збагачуватися.

Розглянемо дидактичні основи такої організаційної форми навчання, як урок. Основним компонентом класно-урочної форми навчання є урок — етап, елемент навчального процесу, завершений у смисловому, часовому й організаційному плані. Що таке урок? У педагогіці переважає думка, згідно з якою **урок** — це форма організації навчання з групою учнів одного віку, постійного складу, за постійним розкладом і з єдиною для всіх програмою навчання. У цій формі представлені усі компоненти навчального

процесу: мета, зміст, засоби, методи, діяльність з організації й управління. Сутність уроку зводиться до колективно-індивідуальної взаємодії вчителя і учнів, унаслідок якої відбувається засвоєння учнями знань, умінь і навичок, розвиток їхніх здібностей, а також удосконалення педагогічної майстерності вчителя.

До загальних вимог, яким має відповідати сучасний урок, відносять: чітке визначення цілей навчання; побудову уроку на підставі закономірностей навчально-виховного процесу; реалізацію на уроці дидактичних принципів; використання новітніх досягнень науки; наявність міжпредметних зв'язків; використання різноманітних методів навчання; визначення змісту уроку відповідно до програми, цілей уроку, рівня підготовки учнів; зв'язок із життям, з індивідуальним досвідом учнів; управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів; урахування психологічних особливостей процесу навчання.

Уроки бувають вельми різноманітними, що залежить від цілей, змісту й методики його проведення. Які існують типи (види) уроків? Яка їх структура?

У сучасній педагогіці існують різні підходи до класифікації уроків залежно від того, які ознаки беруть за основу. Типології уроків присвячено багато наукових праць, але й нині ця проблема є спірною. Розглянемо ті класифікації уроків, які використовують у шкільній практиці найчастіше.

1. Класифікація уроків на основі дидактичної мети (І. Т. Огородніков, І. М. Козанцев): урок засвоєння нових знань; урок засвоєння навичок і вмінь; урок комплексного застосування знань, умінь і навичок; урок узагальнення і систематизації знань; урок перевірки; комбінований урок.

2. Класифікація уроків на основі мети організації занять і способів проведення уроків (М. І. Махмутов): урок-лекція; кіноурок; урок-бесіда; урок-практичне заняття; урок-екскурсія; урок самостійної роботи.

3. Класифікація уроків за основними етапами навчального процесу (С. В. Іванов): вступний урок; урок первинного ознайомлення з матеріалом; урок засвоєння нових знань; урок застосування знань на практиці; урок закріплення і повторення; урок набуття навичок; урок контролю знань; комбінований урок.

Існують й інші класифікації уроків, але жодна з них не може бути визнана універсальною. На практиці не завжди вдається спостерігати один із типів уроку в чистому вигляді. Для практичної мети в школах найчастіше використовують класифікацію уроків за дидактичними цілями (Г. І. Щукіна, М. І. Болдирєв,

Б. П. Єсипов, В. О. Оніщук): урок вивчення нових знань; урок засвоєння умінь і навичок; урок узагальнення і систематизації вивченого; урок перевірки і контролю знань; урок практичного застосування знань; комбінований урок. Ця класифікація раціональна тим, що вона дає змогу чіткіше визначити мету і структуру кожного уроку.

У сучасній педагогічній практиці використовують так звані «***нетрадиційні» типи уроків***: урок-змагання, урок-фантазування, урок-турнір, урок-суд, урок-конференція, урок-диспут, урок-конкурс, урок-спектакль, урок-казка, урок-гра, урок-КВК, урок-аукціон знань, урок-похід, урок-вікторина, урок-еврика, урок-залік тощо.

В організації навчання важливе значення має не тільки типологія уроків, а й їхня структура. Під структурою уроку розуміють його внутрішню будову (складові уроку, які перебувають у тісному зв'язку і здійснюються в певній послідовності, зокрема вивчення нового матеріалу, закріплення вивченого, контроль і оцінка знань, домашнє завдання, узагальнення і систематизація знань. Структура уроку залежить від типу уроку, його цілей, змісту матеріалу, який вивчається, принципів, методів, прийомів і засобів навчання, рівня підготовки суб'єктів навчання.

Наприклад, структура уроку засвоєння нових знань складається з таких елементів: первинне сприймання (уявлення про матеріал); сприймання і розуміння навчального матеріалу; осмислення в ньому зв'язків і відношень; закріплення знань.

У реальному навчальному процесі може бути безліч поєднань, а тому важко говорити про можливість використання постійно діючої структури уроку.

Детальніше будова уроків різних типів описано в підрозд. 2.3.

## Характеристика основних форм організації навчання

У пошуках шляхів ефективнішого використання структури уроків різних типів особливого значення набуває форма організації навчальної діяльності учнів на уроці. У педагогіці й шкільній практиці використовують три такі форми: фронтальну, індивідуальну і групову.

**Фронтальна форма** організації навчальної діяльності учнів — це такий вид діяльності вчителя і учнів на уроці, коли всі учні одночасно виконують однакову, спільну для всіх роботу. Фронтальна форма

організації навчання може бути реалізована у вигляді проблемного, інформаційного і пояснювально-ілюстративного викладу навчального матеріалу і супроводжуватися репродуктивними і творчими завданнями.

**Індивідуальна форма** організації діяльності учнів на уроці передбачає, що кожен учень отримує для самостійного виконання завдання, спеціально для нього підібране відповідно до його підготовки і навчальних можливостей. Такими завданнями можуть бути робота з підручником, розв'язання задач, написання твору тощо.

У педагогіці виокремлюють два види індивідуальної роботи учнів: індивідуальну, за якої діяльність учня з виконання спільних для всього класу завдань здійснюється без контакту з іншими учнями, але в єдиному темпі, та індивідуалізовану, яка передбачає пізнавальну діяльність учнів з виконання специфічних завдань. Вона дає змогу регулювати темп просування в навчанні кожного учня відповідно до його можливостей.

**Групова форма** організації навчальної діяльності учнів має певну специфіку: клас поділяється на групи для розв'язання конкретних навчальних задач на уроці; кожна група отримує певне завдання, яке виконує під керівництвом лідера групи або вчителя; склад групи не є постійним; завдання виконують у групі у такий спосіб, який дає змогу враховувати й оцінювати індивідуальний внесок кожного учня.

Групова форма роботи учнів на уроці доцільна під час проведення практичних, лабораторних робіт, на уроках іноземної мови і трудового навчання, у процесі підготовки тематичних конференцій, диспутів, доповідей.

Крім уроку в середній і, особливо, вищій школі використовують ще й такі організаційні форми навчання, як лекція, семінар, практичне заняття, лабораторне заняття, самостійна та індивідуально-консультативна робота. Дамо стислу характеристику цим формам організації навчання.

***Лекція навчальна*** — це логічно завершений, науково обґрунтований і систематизований виклад певного наукового питання, ілюстрований, за необхідності, засобами наочності та демонструванням дослідів.

Існує кілька видів лекцій: вступна, тематична, оглядова, консультативна, заключна.

Лекції будь-якого виду можуть відбуватися у формах: проблемної лекції, лекції-візуалізації, лекції-консультації, лекції-театралізації, бінарної лекції, лекції-прес-конференції, лекції-бесіди, лекції-дискусії.

***Семінарське заняття*** — це форма навчального заняття, на якому викладач організовує детальний розгляд студентами окремих теоретичних положень навчальної дисципліни та організовує дискусію стосовно попередньо визначених тем, до яких слухачі готують тези виступів на основі індивідуально виконаних завдань.

Семінарські заняття можуть проводитися у формі бесіди, рецензування та обговорення рефератів і доповідей, дискусій тощо.

***Практичне заняття*** — це організаційна форма навчального заняття, що формує практичні вміння і навички шляхом виконання практичних завдань.

Основна мета практичного заняття — розширення, поглиблення й деталізація теоретичних знань, отриманих на лекціях та в процесі самостійної роботи і спрямування їх на підвищення рівня засвоєння навчального матеріалу, прищеплення умінь і навичок, розвиток наукового мислення та усного мовлення тих, хто навчається.

***Лабораторне заняття*** — це організаційна форма навчального заняття, на якому учні (студенти) під керівництвом педагога проводять експерименти чи досліди в навчальних лабораторіях з використанням відповідного обладнання, комп'ютерної техніки.

Основною метою лабораторного заняття є практичне підтвердження окремих теоретичних положень даної навчальної дисципліни, набуття практичних умінь та навичок роботи з лабораторним обладнанням, комп'ютерною технікою, опанування методики експериментальних досліджень у конкретній предметній галузі.

***Самостійна робота студента*** — це форма організації навчання, що забезпечує самостійне здобуття і закріплення знань, формування вмінь або навичок під методичним керівництвом викладача, але без його безпосередньої участі.

Самостійна робота студентів є основним засобом оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов'язкових навчальних занять. Навчальний час, відведений для самостійної роботи студента, визначається навчальним планом і становить не менш як 1/3 і не більш як 2/3 загального обсягу навчального часу, відведеного для вивчення конкретної дисципліни.

***Індивідуально-консультативна робота*** — це форма організації навчальної роботи, яка здійснюється шляхом створення необхідних умов для виявлення і розвитку індивідуальних особливостей учнів на основі особистісно-діяльнісного підходу. Індивідуально-консультативна робота проводиться з метою посилення мотивації тих, хто навчається, до пізнавальної діяльності і спрямування її в необхідному руслі.

***Курсові проекти (роботи)*** — виконуються з метою закріплення, поглиблення та узагальнення знань, одержаних під час навчання та їхнього застосування для комплексного вирішення конкретного фахового завдання. Тематика курсових проектів (робіт) має тісно пов'язуватися з потребами конкретного фаху. Захист курсового проекту (роботи) проводиться перед комісією у складі двох-трьох викладачів кафедри (предметної або циклової комісії) за участю керівника курсового проекту (роботи).

***Дипломні (кваліфікаційні) проекти (роботи)*** виконують на завершальному етапі навчання студентів у вищому навчальному закладі і передбачають:

— систематизацію, закріплення, розширення теоретичних знань зі спеціальності та застосування їх для розв'язання конкретних наукових, технічних, економічних, виробничих та інших завдань;

— розвиток навичок самостійної роботи й опанування методики дослідження та експерименту, пов'язаних із темою проекту (роботи).

Керівниками дипломних робіт (проектів) призначаються професори й доценти (викладачі) вищого навчального закладу, висококваліфіковані спеціалісти виробництва.

## 4.2. Організація навчання із використанням різних форм і методів

Незалежно від обраних форм і методів процес навчання завжди включає чотири основні етапи: підготовчий, вступно-мотиваційний, операційно-пізнавальний та контрольно-оцінювальний. На ***підготовчому етапі*** рекомендується: проаналізувати наявні умови і засоби проведення заняття (особливості учнів, розмір аудиторії, наявність допоміжних засобів тощо), сформулювати цілі заняття, продумати навчальні завдання, сформулювати тему, продумати засоби мотивування і стимулювання на занятті, обрати форми і методи проведення заняття, підготувати навчально-методичні матеріали (тексти лекцій, наочні засоби, плани, роздаткові матеріали тощо). На ***вступно-мотиваційному етапі*** слід привітатися з учнями, повідомити про зміст і хід заняття, ввести у тему, налаштувати учнів до роботи. На ***операційно-пізнавальному етапі*** здійснюється безпосередньо процес навчання, що залежить від специфіки обраних форм і методів роботи. ***Контрольно-оцінювальний етап*** присвячений перевірці реалізації поставлених цілей.

Розглянемо специфіку організації навчання при реалізації певних форм і методів навчальної роботи.

## Організація роботи при усних інформаційних повідомленнях

**Усним інформаційним повідомленням** можна умовно назвати групу методів (лекція, пояснення, доповідь, розповідь, звіт, презентація тощо), присвячених усному поданню словесної інформації від доповідача слухачам. Широко використовується як у навчанні, так і інших видах діяльності (наукова конференція, проведення ділових нарад, семінари, тренінги тощо).

Передусім слід визначитися, з якою метою здійснюватиметься повідомлення. Основними цілями усного інформаційного повідомлення у навчанні є навчальні цілі. Під час інформаційних повідомлень у слухачів формуються певні уявлення, вони запам'ятовують певні поняття, ознайомлюються з різними поглядами, підходами, досягають розуміння складних аспектів навчального матеріалу, формують певне емоційне ставлення до того, що вивчається, тощо.

Для ефективності організації роботи слухачів у процесі інформаційного повідомлення на підготовчому етапі рекомендується поміркувати, хто буде вашими слухачами — уточнити кількість людей в аудиторії, їхній вік, склад, наявний рівень знань, досвід, запити.

Доцільно запитати себе: *Що слухачі вже знають з теми? Що їм цікаво було б почути? Що може бути важким для сприймання?*

Конче важливо правильно сформулювати тему повідомлення, яка має відбивати зміст і мету подання інформації. Однак формулювання цілі має й мотиваційне значення. Слухачі насамперед з назви судитимуть, чи цікава інформація буде їм надаватися, і чи варто її слухати: назва в цьому разі відіграє роль принади. Тому намагайтеся придумувати вдалі назви повідомлень, не шкодуйте для цього часу.

Зміст теми бажано розкрити у відповідній кількості запитань — пунктів плану. Кількість їх має відповідати наявному часу доповіді. На розкриття одного питання зазвичай потрібно 15—20 хвилин. Тому для звичайної лекції, що триває навчальну пару (1 год. 20 хвилин), доцільно обрати до 5 запитань.

Для забезпечення активної роботи учнів під час повідомлення можна запропонувати навчальні завдання: від простого конспектування до коротких відповідей на запитання, заповнення допоміжних таблиць, виконання нескладних практичних завдань тощо.

В якості допоміжних матеріалів рекомендується скласти план повідомлення (стислий чи розширений), тезисний конспект, піді-

брати фактичний та ілюстративний матеріал (приклади, цитати, статистичні дані), підготувати засоби наочності (таблиці, схеми, рисунки, макети, аудіо- чи відеоматеріали і тощо), роздаткові матеріали (тези, допоміжні таблиці, схеми, малюнки тощо). При проведенні презентації бажано використовувати мультимедіа (комп'ютерна презентація із демонстрацією на широкоформатному екрані).

Для якісного розуміння інформації кожне питання повідомлення доцільно розкривати в такій послідовності: висловіть нову думку, положення, правило, припущення (*відомо*, *що ...*), поясніть причину виникнення цієї думки, того, на чому ґрунтуються докази (*...тому що...*), наведіть приклади, додаткові аргументи на підтримку позиції, назвіть факти, які демонструють ваші докази (*...наприклад...*), узагальніть цю думку, зробіть висновок (*...отже...*, *таким чином...*).

Для активізації сприйняття, осмислення і запам'ятовування матеріалу викладати бажано своїми словами, зачитуючи лише цитати, статистичні дані, формули та визначення, що мають бути записані точно. Темп промови має бути середнім. Найважливіше має виділятися голосом, повторятися кілька разів, записуватися на дошці. Під час повідомлення доцільно не залишатися на одному місці, а повільно пересуватися аудиторією, не виходячи з поля зору більшості слухачів. У разі втрати уваги можна зробити паузу, привернути увагу стуком, зверненням до всіх чи окремих слухачів. Для зняття втоми і емоційного напруження під час викладу бажано робити відступи, релаксаційні паузи, використовувати гумор і частіше посміхатися до слухачів.

У перебігу виступу слід підтримувати зворотний зв'язок з аудиторією, ставлячи проблемні запитання до слухачів, у відповідях на які вони мають продемонструвати своє ставлення до матеріалу, оцінити думку інших.

До таких запитань належать: *«Як ви вважаєте...?»*, *«Чому...?»*, «*Як можна пояснити те*, *що ...?»*, *«Що було б*, *якби...?*». Своєю чергою, спонукайте і слухачів до висловлення своїх запитань, запитуючи: «*В кого є запитання?»*, *«Що не зрозуміло?*».

Завершуючи розгляд кожного питання, робіть коротке узагальнення, а далі — логічно переходьте до наступного питання (зв'язка).

Наприкінці повідомлення рекомендується здійснити зворотний зв'язок: провести бліц-опитування слухачів для перевірки засвоєння основних теоретичних положень, відповісти на запитання слухачів з теми, у разі потреби стисло повторити найсуттєвіші моменти.

Також корисно підбити загальні підсумки, сформулювати висновки, визначити можливості використання розглянутих матеріалів у практичній діяльності, встановити зв'язок із наступними темами, а також подякувати слухачам за увагу, оцінити їхню роботу на занятті, закликати до подальшого вивчення теми.

## Організація дискусій

**Дискусія** — метод, що дає змогу реалізувати цілий комплекс навчальних цілей. Під час дискусії її учасники вчаться пропонувати й обговорювати ідеї, припущення, обстоювати різні точки зору, доводити й обґрунтовувати певні позиції, погляди, підходи, вказувати переваги і недоліки застосування різних методів, усебічно аналізувати проблему і приймати певні рішення.

Успішність дискусії також суттєво залежить від особливостей навчальної групи, в якій вона проводиться.

Крім питань про інтереси аудиторії, слід також поміркувати над такими: *Наскільки активними можуть бути майбутні учасники дискусії? Чи є у них досвід обговорення суперечливих питань? Наскільки вони готові до конструктивної взаємодії?*

У разі недостатнього досвіду аудиторії в обговоренні дискусійних питань слід підготувати для учасників дискусії певні правила, що визначатимуть порядок надання слова, тривалість виступів, бажану і небажану поведінку тощо.

Темою дискусії може бути питання, що не має однозначної відповіді, ситуація, що передбачає різні варіанти вирішення. Вона має бути актуальною, цікавою, близько пов'язаною з інтересами більшості учнів і одразу викликати в них бажання почати обговорення. Водночас вона не має спричиняти надмірного емоційного напруження (страх, ніяковість тощо), бути зовсім незнайомою, бо в такому випадку активність аудиторії буде слабкою. Тема дискусії має також відповідати загальній навчальній темі, в межах якої застосовується цей метод навчання, та поставленим навчальним цілям.

Для вступу в дискусію доцільно використати метод «комунікативної атаки».

Наприклад, розпочати з викладу проблеми чи опису конкретного випадку, інсценування, рольового розігрування якогось епізоду, демонстрації фрагмента фільму, якихось об'єктів, ілюстрацій, прослуховування магнітофонних записів, виступу запрошених експертів, використання поточних новин, постановки стимулю-

вальних запитань: *«Що...?»*, *«Як...?»*, *«Чому...?»*, *«Що сталося б, якби...?»*.

Організаційно дискусія можлива в різних формах. Найкраще відбуваються групові дискусії, коли обговорення ведеться серед підгруп, кожна з яких виражає попередньо підготовлену точку зору.

Якщо ви обрали групову дискусію, слід подумати над такими питаннями: *Як ви будете об'єднувати учнів у підгрупи? Яким буде кількісний склад підгруп? Яким буде розподіл учнів за ролями? Як підгрупи будуть представляти результати дискусії?*

Можливі дискусії у формі диспуту, круглого столу, засідання експертної групи, форуму, симпозіуму, дебатів тощо. Цікаво проходять дискусії, в яких учасники розподіляються за ролями.

Наприклад, критик, опозиціонер, оптиміст, регулювальник, заохочувальник, підтримувач, новатор тощо.

Також слід подбати про належні умови проведення дискусії: розміщення учасників, таблички, картки завдань, правила, папір і ручки для записів тощо.

Для стимулювання учасників дискусії можна також продумати різні заохочення (бали, грамоти, призи, подарунки тощо). Іноді доцільним є використання покарань (зняття балів за порушення правил, видалення з обговорення тощо).

Але найважливішим є добре продуманий сценарій дискусії, що включає опис її основних етапів, бажаної поведінки учасників, дискусійних запитань. Запитання ведучого мають стимулювати дискусію, заохочувати учасників до відповіді.

Запитання можуть бути закритими (з готовими варіантами відповідей) чи відкритими (такими, що вимагають розгорнутої, аргументованої відповіді: *«Як...?»*, *«Чому...?»*, *«За яких умов...?»*, *«Що може статись*, *якщо...?»*); конвергентними (мають єдино правильну відповідь) та дивергентними (спонукають до пошуку, творчого мислення), прямими і непрямими, а також оцінними (пов'язаними з формуванням в учнів власної оцінки того чи іншого явища: *«Як ви вважаєте?»*, *«Якою є ваша точка зору?»*, *«Як ви оцінюєте?»*) тощо. На початку дискусії, як правило, використовують прості, однозначні, часто закриті запитання, що «розігрівають» аудиторію. Далі можна переходити до обговорення більш складних запитань. Для управління дискусією використовують додаткові запитання: коригувальні — змінюють перебіг міркувань учня, розширюють думку чи змінюють її спрямованість: *«Як ці відомості можна використати?»*, *«Які ще чинники можуть справляти вплив*?», *«Які ще можливі варіанти?»*; уточнювальні: *«Що ви мали на увазі*, *коли сказали...?»*; конкретиза-

ційні — застерігають від надмірних узагальнень: «*За яких умов це буде правильно?*»; поглиблюючі — стимулюють учнів до поглиблення думки: *«Як ви дійшли такої відповіді?»*, *«Чим ви це можете підтвердити?»*.

Велике значення має вміле поточне управління дискусією ведучим. Він має стежити за часом обговорення, дотриманням правил ведення дискусії, спонукати активність і участь всіх учасників дискусії, спрямовувати дискусію в конструктивне русло, поглиблювати й конкретизувати відповіді учнів. Основний зміст управління дискусією — висунення підготовлених запитань — не є єдиним. Надмірна кількість запитань, як і недоречне запитання, замість стимулювати обговорення можуть зупинити його.

Інколи в дискусії допомагають такі прийоми: мовчання, пауза ведучого, що надає час учасникам подумати, краще зрозуміти запитання, сформулювати свої відповіді, парафраз — короткий переказ відповіді учасника, що прояснює її (особливо корисний, коли думка сформульована учасником недостатньо ясно), тактовні зауваження: *«Здається*, *я не дуже розумію*, *що ви маєте на увазі»*, *«Я не впевнений*, *що правильно вас зрозумів»*, *«Мені не зовсім ясно*, *яким чином те*, *що ви кажете*, *пов'язане з даним випадком»*, спонукання до висловлювань: *«Ця думка вельми цікава. Можна було б продовжити її»*, *«Це дуже важлива точка зору. Чи не могли б ви її висловити детальніше?»*, *«Це чудова думка*, *але її слід доповнити»*.

У перебігу дискусії ведучий також має створити атмосферу доброзичливості, рівної уваги до всіх учасників через відверте і зацікавлене ставлення до кожного, активне слухання, звернення на ім'я, посмішку, повагу до будь-якої точки зору, подяку кожному, хто висловив свою думку.

При помилках учасників, їхніх нелогічних міркуваннях, явних суперечностях, необґрунтованих висловлюваннях слід утримуватися від будь-якого явного чи неявного висловлювання схвалення чи несхвалення, тактовно звернутися з пропозицією пояснити чи довести свою думку, запропонувати подумати про логічні наслідки виказаних ідей. При відході від теми дискусії слід тактовне зауважити: *«Здається ми відійшли від теми дискусії»*; спинитись, зробити паузу; повторити тему; підбити поточні підсумки, зробити узагальнення попередніх думок, огляд того, що вже було розглянуто, а що ще треба обговорити.

Після завершення дискусії слід підбити підсумки, обговорити досягнення поставлених цілей, подякувати учасникам за активну участь, винагородити найактивніших тощо. Більш глибокий ана-

ліз дискусії можна провести, якщо записати все обговорення на відеокамеру чи магнітофон. Запитання щодо перебігу дискусії можна запропонувати учням у формі опитувальника. Усні чи письмові відповіді можуть узагальнюватися викладачем чи самими учнями, після чого група обговорює й аналізує їх детальніше.

Для обговорення ефективності дискусії можна запропонувати такі запитання: *Чи виконала дискусія поставлені завдання? В яких аспектах ми не досягли згоди, успіху? Чи відхилялися ми від теми? Чи кожен брав участь в обговоренні? Чи були випадки монополізації обговорення?* Аналогічно можна запропонувати й запитання щодо самооцінки ведучого дискусією виконання своєї функції: *Чи була мною поставлена обґрунтована мета? Чи відповідали навчальні цілі дискусії як такої? Чи вдалося мені досягти активної участі учасників? Чи спонукав я брати участь в обговоренні або радше спиняв бажаючих висловитись? Чи підтримував я нерішучих, сором'язливих учасників? Чи були мої запитання відкритими, такими, що спонукають до самостійного мислення? Чи утримував я увагу групи на темі обговорення? Чи не займав я домінантну позицію? Що вдалося мені найкраще? Що вдалося мені найгірше? Чи спонукав я учасників до постановки дослідницьких, пошукових запитань і пошуку гіпотетичних рішень? Чи підбивав я проміжні підсумки, чи сумував точки зору, щоб посилити внутрішню пов'язаність дискусії?*

## Організація роботи з кейсами

**Метод кейсів, або аналізу ситуацій** допомагає наблизити навчання до конкретного життя, вчить учнів описувати, характеризувати, порівнювати, класифікувати певні ситуації і способи їх розв'язання, описувати причини і наслідки їх виникнення, аналізувати й оцінювати різні способи дій, вказувати типові помилки, пропонувати, обґрунтовувати та обирати доцільні способи вирішення ситуацій.

Знову ж передусім рекомендується проаналізувати умови реалізації цього методу: склад учасників, особливості приміщення тощо. Особливу увагу слід приділити вибору ситуації.

Бажано, щоб це була реальна чи реалістична ситуація, достатньо складна і неоднозначна для розв'язання, яка часто виникає у реальному житті (ситуація, що зустрічається рідко або, навпаки, є тривіальною і легко вирішується, менш цікавить учнів). Ситуація має бути актуальною, цікавою, близько пов'язаною з інтересами

більшості учнів. Вона також має відповідати загальній навчальній темі, в межах якої застосовують цей метод навчання, поставленим навчальним цілям. Також важливим є підготовленість самого викладача, достатня зрілість учнів для детального розгляду ситуації.

Треба також продумати, як здійснюватиметься введення в ситуацію на занятті, оскільки від цього суттєво залежить налаштованість учасників на її аналіз.

Для введення в ситуацію викладач може: прочитати опис ситуації; розповісти про ситуацію своїми словами; роздати учням описи ситуацій; показати відеозапис ситуації; попросити учнів розіграти ситуацію; попросити розповісти про ситуацію запрошену особу тощо.

Ситуація зазвичай описується лаконічно, від кількох рядків до кількох аркушів.

Наприклад, вказується сутність конфлікту або проблеми зі схематичним поданням обставин: *«Трапилось...»*. Після опису ситуації йде завдання — найчастіше запитання типу: *«Ваші дії?»*, *«Що б ви здійснили в цьому випадку?»*, *«Яке вирішення ви б обрали?»*.

Утім можливий і більший за обсягом опис ситуації, супровід її додатковими документами.

Наприклад, бізнес-ситуації, правові ситуації — для всебічного аналізу їх слід вивчити багато супровідних документів. У такому випадку учні можуть попередньо самостійно ознайомитися з ситуацією, а на занятті перейти до її обговорення.

Для стимулювання розумової активності учнів викладач може використовувати різні прийоми.

Надавати неповну інформацію про об'єкт ситуації, обмежувати обговорення часом (прийом інциденту); загострювати ситуацію, наприклад описуючи випадок, пов'язаний із загрозою для життя її учасників, екстремальними умовами, аварійними обставинами — чинниками, що викликають напруженість (прийом критичних випадків). Можна також надати учням готовий перелік способів розв'язання ситуації, з яких вони мають обрати найкращий (прийом «лабіринту дій»).

Для аналізу ситуацій викладач може розподілити учасників на групи та за ролями. Розв'язання ситуації також можна подавати по-різному: у вигляді опису чи розігрування учасниками бажаної поведінки, презентації способу розв'язання. Ще раз звертаємо увагу на необхідність облаштування аудиторії: розташування меблів, необхідне технічне обладнання, адже учасникам має бути зручно і комфортно. Інші рекомендації аналогічні до тих, що розглядалися для методу дискусії.

## Організація мозкового штурму

**Метод мозкового штурму** (який ще називають методом некритичного генерування ідей) також спрямований на розв'язання складних проблем, пошук кращої відповіді на запитання, оптимального вирішення ситуації. Його основна відмінність від методів дискусії та кейсів — у способі організації обговорення. Сутність «мозкового штурму» полягає в тому, що необхідно висловити якомога більше ідей за стислий час. У перебігу генерації ідей забороняється жодне заперечення їх й критика. Далі ці ідеї обговорюють і обирають кращі. Швидкість і некритичність генерації ідей, взаємний обмін ними, часова обмеженість зменшують вплив стереотипів, які зазвичай супроводжують розумову діяльність. Ці правила мають бути попередньо роз'яснені учасникам, і навіть роздані їм у надрукованому вигляді.

Правила мозкового штурму можуть бути такими:

- Будь-яка ідея може бути висловленою і має бути зафіксованою, навіть якщо вона здається абсурдною, фантастичною і недоречною.
- Ідеї слід висловлювати стисло і швидко, не обґрунтовуючи.
- За один раз можна висунути тільки одну ідею.
- Висловлені ідеї не можна коментувати, критикувати, оцінювати й обговорювати.
- Висловлені ідеї обов'язково можна доповнювати і розвивати.

Предметом мозкового штурму може бути будь-яка проблема у вигляді проблемного запитання чи задачі, що не має однозначного розв'язання і передбачає різні його варіанти. Проблема має бути актуальною, цікавою, близько пов'язаною з інтересами більшості учнів. Тема «мозкового штурму» має відповідати загальній навчальній темі, в межах якої застосовується цей метод навчання, та поставленим навчальним цілям. Також важливим є підготовленість самого викладача, достатня зрілість учнів для розуміння специфіки даного методу і детального розгляду певної проблеми.

У генерації ідеї зазвичай бере участь підгрупа з 5—7 осіб, але можлива і більша кількість учасників.

Інколи перед початком «мозкового штурму» доцільно провести «тренувальну розминку». В цьому методі вона має подвійне призначення: по-перше, зняття зайвого емоційного напруження, по-друге, стимулювання розумової активності. Це можуть бути кілька невідомих командам цікавих загадок, питань, що можуть бути швидко вирішені в процесі спільного обговорення.

Зазвичай у «мозковому штурмі» немає капітана. Всі є генераторами ідей і всі однаковою мірою стежать за дотриманням правил «мозкового штурму». Лише хтось бере на себе роль «фіксатора ідей» — має записувати всі висловлені ідеї, але він також бере участь в обговоренні. Окремо можуть бути обрані спостерігачі та експерти. Ведучий стежить за часом обговорення. Можливі різні варіанти фіксації ідей.

Наприклад, спочатку кожен генерує свої ідеї самостійно, записуючи їх на аркуші, а потім виказує їх іншим; кожен висуває одну ідею і записує її на аркуші паперу згори, а потім передає цей аркуш по колу, і кожен має продовжити цю початкову ідею; всі одрізу висловлюють ідеї, а «Фіксатор ідей» записує їх по черзі або створює «мережу ідей» (в середині аркуша паперу записується ключова проблема, а навколо неї розташовуються ідеї, стрілками показано хід думок). Краще, коли «Фіксатор ідей» розташовується в центрі, і всі бачать записані ним ідеї — це стимулює учасників до деталізації вже висловлених ідей, стимулює появу нових. Після завершення обговорення висловлені ідеї можна зачитувати іншим командам, записувати на дошці, надавати іншим командам для ознайомлення тощо. Доцільно також паралельно записати обговорення на магнітофон чи відеокамеру, щоб не пропустити жодної думки.

Учасники «мозкового штурму» мають бути зручно розташовані. Якщо в перебігу генерації ідей змагаються кілька підгруп, їх треба віддаліти одна від одної. Учасникам мають бути надані всі необхідні засоби (папір, ручки, маркери). Починати і завершувати генерацію ідей всі учасники мають одночасно, за сигналом ведучого.

По завершенні етапу генерації ідей здійснюють їх оцінювання. Це можна виконати у різних формах чи в сукупності: голосування — кожен учасник може голосувати не більш як за 2—3 ідеї із загального переліку; ранжування ідей; висновок експертів; загальна дискусія навколо поставлених ідей. Можливі критерії оцінювання якості ідей — правильність, раціональність, реалістичність, оригінальність, новизна, простота, надійність, доступність тощо. В результаті можна обрати найкращу ідею або поєднання їх.

Надалі підбивають підсумки заняття, наголошують моменти, що мали важливе дидактичне значення. На етапі рефлексії здійснюється взаємне обговорення ефективності «мозкового штурму», реалізація поставлених цілей, самопочуття кожного в груповій роботі.

## Організація навчальних ігор

**Гра**, безумовно, є найцікавішим методом навчання. У грі легше засвоюються поняття, запам'ятовуються правила і формули, вивчаються певні способи поведінки. Ігри зазвичай викликають неабияку активність учасників, оскільки ті заохочуються можливістю отримати за виконання певного завдання якогось значущого результату (виграшу, перемоги, винагороди).

Педагоги висувають велику кількість класифікацій навчальних ігор. Найбільш узагальнено всі навчальні ігри розподіляються на рольові (гра-драматизація, розігрування ролей чи рольове проектування) та ділові (імітаційно-моделювальна чи професійна).

Сама по собі гра містить значний мотиваційний потенціал, хоча додатково викладач може стимулювати активну участь оцінками (цим не слід зловживати, краще, коли кожен бере участь у грі за власним бажанням, і тільки після її завершення отримує заохочувальну оцінку за активність). Як початкову мотивацію викладач може використати або пояснення сутності й мети гри, її важливості, або вказати ігрові правила і умови виграшу.

Ігри часто грунтуються на груповому та рольовому розподілі. Викладач має продумати такий розподіл заздалегідь.

Вирізняють чотири основні групи ігрових ролей: *організаційні* — для керівництва (капітани, керівники, організатори, ведучі, керівники, координатори); *мотиваційні* — для енергетичної підтримки учасників (глядачі, уболівальники, натхненники, підтримувачі, помічники); *виконавчі* — для безпосереднього виконання ігрових завдань (оформлювачі, аналітики, виконавці, ерудити тощо); *контрольні* — для перевірки якості виконання ігрових завдань (журі, експерти, судді, контролери, рецензенти). Важливо, щоб кожен учасник гри зміг знайти собі відповідну роль.

Викладач має продумати й підготувати умови і засоби проведення гри: приміщення достатнього розміру, сценарій гри, наочність (таблиці, схеми, малюнки, макети, аудіо- чи відеоматеріали), роздаткові матеріали (картки завдань, таблички з іменами і ролями учасників, правила гри, допоміжні джерела, чисті аркуші паперу для записів, маркери), костюми, атрибути тощо. Краще, коли в розробленні деяких засобів братимуть участь майбутні гравці (наприклад, знайдуть костюми, підготують приміщення тощо).

На початку проведення гри викладач чи ведучий має чітко описати сутність, перебіг і правила гри, повідомити учасників про умови виграшу, критерії оцінювання, здійснити груповий і

рольовий розподіл, надати учасникам гри детальні інструкції, рекомендації й роздаткові матеріали. Ефективність виконання ігрових завдань часто належить від якості інструктажу. Ведучий має чітко визначити щонайменше три моменти: *завдання* (що треба зробити), *час* (скільки на це відведено часу), *результати* (як вони мають бути представлені). Часові межі краще обрати більш стисненими, але за необхідності час можна збільшити. Особливу увагу слід приділити створенню сприятливої, психологічно комфортної атмосфери в аудиторії.

Наприклад, розташувати учасників підгрупи по колу, щоб кожен бачив обличчя всіх, надати всім підгрупам, що виконують аналогічні завдання, однаковий пакет матеріалів.

Для організації групової взаємодії можна на початку гри застосувати спеціальні вправи (привітання чи презентація команд, тренінг взаємодії тощо). Детальніше про це можна прочитати в темі «Умови навчання».

Під час самої гри доцільним є мінімальне втручання викладача, або незначна допомога з метою стимулювання самостійності учнів. Важливо підтримувати здорову конкуренцію, стежити за дотриманням правил гри, збереженням позитивної атмосфери в аудиторії. Після завершення виконання завдань учні презентують їх аудиторії.

На завершальному етапі здійснюють оцінювання результатів виконання завдань. Як правило, це роблять викладач або група експертів, однак інколи й учасники можуть оцінити один одного (наприклад, одна підгрупа обирає найкращу з кількох інших). Важливо оцінити продуктивність роботи кожної команди, подякувати всім учасникам. Нагородження переможців слід супроводжувати публічним схваленням, аплодуванням. Надалі підбивають підсумки заняття, наголошують моменти, що мали важливе дидактичне значення. На етапі рефлексії здійснюється взаємне обговорення ефективності методу навчальної гри, реалізації поставлених цілей, самопочуття кожного в груповій роботі тощо.

## Організація самостійної роботи

**Самостійна робота** є особливою формою організації навчання. Головна особливість її полягає в тому, що вона здійснюється без безпосередньої участі викладача і найчастіше — у позааудиторний час.

Роль самостійної роботи в навчанні дуже важлива. Під час самостійного виконання навчальних завдань учні поглиблюють

своє розуміння теоретичного матеріалу, запам'ятовують терміни і поняття, відпрацьовують значущі вміння і навички. Залежно від поставлених цілей самостійна робота може реалізовуватися різними методами: вивчення літератури, відповіді на запитання, написання рефератів і есе, розв'язання задач, виконання вправ, підготовка творчих робіт, розроблення проектів тощо. Учні можуть виконувати завдання індивідуально чи в групі, письмово чи усно. Зміст, форми і методи самостійної роботи зазвичай визначаються навчальною програмою.

В організації самостійної роботи є певні загальні вимоги. Передусім учень має отримати чіткі інструкції. У завданні має бути зазначене, що він має зробити, в якій термін, в якій формі, як буде перевірятися виконання завдання тощо. Особливу увагу слід приділити постановці навчальних цілей виконання завдань (тому, чого можна навчитися). Найкраще, коли цілі, зміст і умови виконання самостійної роботи від початку обговорюються з учнем.

Для ефективного виконання самостійної роботи часто готують навчально-методичні матеріали: підручники, посібники, методичні вказівки тощо. Окремо мають проводитися консультативні заняття, на яких учень може отримати від викладача додаткові пояснення щодо виконання самостійної роботи.

Слід пам'ятати, що у виконанні самостійної роботи найбільшою мірою виявляються індивідуальні особливості учнів.

Комусь більше подобаються письмові роботи, а хтось віддає перевагу усним завданням, хтось полюбляє теоретичні завдання, а хтось потребує практики, одні вкладаються у поставлені терміни і навіть здають роботи раніше, а інші ніколи не встигають робити завдання своєчасно.

Для розв'язання цієї проблеми викладач може або диференціювати навчання (запропонувати учням різні види навчальних завдань і умови їх виконання), або дозволити учням виконувати самостійну роботу спільно. У спільній роботі учні доповнюють один одного, компенсують свої недоліки і тому працюють ефективніше. Однак групова самостійна робота висуває додаткові вимоги до її організації: *Як поділити учнів на команди? Як розподілити завдання? Як забезпечити участь кожного? Нарешті*, *як оцінити індивідуальний внесок кожного в груповий результат?* Окремі положення будуть розглядатися у п. 4.4 «Умови навчання». На сьогодні розроблено численні форми і методи групової самостійної роботи учнів, які описано в літературі. Найефективнішими для групової самостійної роботи багато дослідників вважають методи взаємонавчання.

Самостійна робота учнів має бути обов'язково перевірена й оцінена. Першою чергою слід продумати спосіб подання виконаних робіт. Це можуть бути письмові чи усні звіти, презентації, колоквіуми, захисти. Цьому може бути присвячене окреме заняття. Оцінювання самостійних робіт може здійснюватися викладачем, а може поєднуватися з самооцінкою і взаємооцінкою учнів. В окремих випадках (наприклад, під час оцінювання творчих проектів) можна запрошувати незалежних експертів. Критерії оцінювання залежать від форми і методу самостійних робіт. Для кращого врахування індивідуальних особливостей учнів ці критерії мають бути різноманітними. У разі потреби відбувається коригування: учням пояснюють допущені помилки, роботи повертають на доопрацювання. Наприкінці має відбутися підсумкове обговорення самостійної роботи. І учні, і викладачі можуть висловити побажання щодо подальшого навчання.

Назагал зазначимо, що незалежно від обраних форм і методів організації навчання викладач має приділити максимальну увагу. У цьому процесі не буває дрібниць. Деталі мають важливе значення. Чітка, конструктивна взаємодія тих, хто навчає, і тих, хто навчається, є одним із вирішальних чинників успішності навчання.

## 4.3. Засоби навчання

### Засоби навчання та класифікація їх

Перебіг, результативність та ефективність навчального процесу значною мірою залежать від засобів навчання, які, поряд з методами та формами, належать до організаційно-діяльнісного (управлінсько-діяльнісного) компоненту навчального процесу. Засоби навчання дають можливість спонукати й підтримувати пізнавальні процеси у тих, хто навчається, поліпшувати наочність навчального матеріалу, роблять його доступнішим, забезпечують найбільш точну інформацію про явище, котре вивчається, а також сприяють інтенсифікації самостійної роботи, дають змогу здійснювати її в індивідуальному темпі.

**Засоби навчання** (ЗН) — це ідеальний або матеріальний об'єкт, який використовують для засвоєння знань, формування досвіду пізнавальної та практичної діяльності. ***Ідеальними*** засобами є засвоєні раніше знання та вміння, а ***матеріальними*** — фізичні

об'єкти, що їх застосовують для деталізації навчання учасниками навчального процесу.

Частіше, коли йдеться про ***засоби навчання* (*в широкому розумінні*)**, мають на увазі весь комплекс матеріальних засобів педагогічної праці, що сприяє оснащенню навчального процесу з метою його вдосконалення, підвищення ефективності й якості підготовки тих, хто навчається. Наявність та якість цих ЗН є важливим чинником створення оптимальних умов для здійснення навчального процесу (табл. 4.1[1]).

Засоби навчання ***у вузькому розумінні* (*власне засоби навчання*)** включають знаряддя педагогічної праці або так зване «навчальне знаряддя», що придатне для використання під час проведення всіх форм навчальних занять і виконує специфічні дидактичні функції, зокрема забезпечує цілеспрямовану взаємодію тих, хто навчається, й тих, хто навчає (табл. 4.1).

Засоби навчання класифікують за різними ознаками.

Залежно від функцій, що їх виконують засоби навчання, їх можна розподілити на три функціональні системи:

- засоби навчання *як інструментарій навчальної діяльності* всіх учасників навчального процесу (наочні, інформаційні, операційні, технічні ЗН);
- засоби навчання *як інструментарій діагностики і тестування* навчальних досягнень тих, хто навчається, та ефективності навчання (контрольні ЗН, технічні ЗН);
- засоби навчання *як інструментарій організації та управління навчальним процесом*, що сприяє підвищенню якості й ефективності надання освіти.

За видом навчальних дій і призначенням ЗН та навчальні знаряддя поділяють на:

- *інформаційні* (зокрема, настановні) — забезпечують інформування щодо змісту навчання та вимог до дій, що мають бути виконані у його процесі;
- *операційні* — сприяють реалізації навчальної діяльності, описують дії, які потрібно виконати;
- *контрольні* — забезпечують здійснення заходів контролю та самоконтролю.

---

[1] Технические средства обучения и методика их использования / Д. А. Сметанин, К. А. Квасневский, В. В. Ильин и др.; Под общей ред. К. А. Квасневского. — М.: Колос, 1984. — С. 9—20; *Степанов О. М.*, *Фіцула М. М.* Основи психології та педагогіки: Навч. посіб. — К.: Академвидав, 2006. — С. 366—367; *Кравченя Э. М.* Использование средств наглядности в учебно-воспитательном процессе // Адукцыя і выхования. — 2004. — № 8. — С. 9—14.

*Таблиця 4.1*

**КЛАСИФІКАЦІЯ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ**

| Види засобів навчання | Функції | Засоби навчання | Знаряддя педагогічної праці викладача / «навчальне приладдя» | Належність до класифікацій засобів навчання |
|---|---|---|---|---|
| Приміщення | створення зовнішніх умов навчання з урахуванням ергономічних, фізіологічних вимог | будівлі, аудиторії, кабінети, лабораторії | — | — |
| Обладнання для приміщень | створення зовнішніх умов навчання з урахуванням ергономічних, фізіологічних вимог, забезпечення наукової організації праці викладача і студента | навчальні меблі, обладнання робочих місць тих, хто навчається і навчає, шафи, дошка, фліп-чарт (перекидний блокнот) тощо | — | — |
| Робочі, допоміжні засоби, знаряддя | озброєння тих, хто навчає, та тих, хто навчається, знаряддями навчальної праці | — | лінійки, олівці, зошити, крейда, фломастери для писання на дошці або у фліп-чарті тощо | — |
| Навчально-лабораторне обладнання | озброєння тих, хто навчається уміннями та навичками у процесі експериментування та виконання практичних дій | навчальні та виробничі прилади, інструменти, апарати, машини, тренажери тощо | вимірювальні й контрольні прилади, монтажні й оздоблювальні інструменти, апаратура і машини, верстати й технічні пристрої, туристичне й експедиційне спорядження, скляні прилади для препарування та мікроскопування організмів тощо | Операційні |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Природні (натуральні) об'єкти та предмети | *Демонстрація для:* 1) безпосереднього вивчення та дослідження,<br>2) відтворення явищ із подальшим демонстраційним і лабораторним вивченням,<br>3) вивчення з подальшим використанням у трудовій, екскурсійно-туристичній, зображувальній та іншої діяльності | прямі об'єкти вивчення, дослідження: предмети, явища, технічні та матеріальні засоби | Предметно-образні — натуральні (природні) посібники:<br>1) мінерали, гірські породи, сировина, продукти виробництва, препарати рослин, археологічні знахідки, гербарії, чучела, колекції тощо;<br>2) хімічні речовини, реактиви;<br>3) прилади, машини, навчально-лабораторне обладнання | Наочні засоби |
| Предметно-просторове зображення предметів та об'єктів | «посередники» між тим, хто навчається, та природою або виробництвом, коли безпосереднє вивчення утруднюється або неможливе | препарати, дидактично змінені моделі об'єктів, що вивчаються, тощо | *Предметно-образні — об'ємно-образні посібники*: макети, моделі, зліпки, муляжі, глобуси тощо | Наочні засоби<br>Інформаційні |
| Графічні та символічні (знакові) засоби навчання | конкретизують, уточнюють, поглиблюють відомості, які дає викладач, унаочнюють, полегшують уявлення інформації | двомірні (плоскі) зображення за допомогою різних знаків та знакових систем | *Образно-знакові посібники* — картини, фотографії, карти,<br>*Структурно-графічні посібники* — схеми, креслення, таблиці, графіки, діаграми, формули, рівняння тощо<br>*Умовно-знакові посібники* — історичні та географічні карти,<br>*Знаково-модельні посібники* | Наочні засоби<br>Інформаційні |

*Закінчення табл. 4.1*

| Види засобів навчання | Функції | Засоби навчання | Знаряддя педагогічної праці викладача / «навчальне приладдя» | Належність до класифікацій засобів навчання |
|---|---|---|---|---|
| Технічне оснащення | замінюють або доповнюють викладача як джерело знань | *Дидактична техніка* — проекційна та звукова апаратура:<br>*діапроектор* для демонстрації слайдів<br>*графопроектор* (кодоскоп) для демонстрації кодопосібників<br>*епідіаскоп* для демонстрації дидактичних матеріалів, зокрема з друкованих носіїв інформації<br>*мультимедіапроектор* для відтворення звуку та демонстрації зображення на екрані,<br>*програвач CD-дисків*,<br>*аудіо та відеомагнітофон*,<br>*телевізор*,<br>*обчислювальна техніка*<br>*комп'ютерні презентації*<br>тощо | *Екранні*, *образно-знакові посібники* (*візуальні засоби*):<br>— *статичної проекції* — діафільми, діапозитиви, транспаранти, кодопосібники, дидактичні матеріали для епіпроекції, комп'ютерні презентації;<br>— *динамічної проекції* — відеозаписи, кінофільми, кінофрагменти, комп'ютерні презентації тощо | Наочні засоби (навчальне знаряддя) |
| | | | *Аудіопосібники* (*фонопосібники*, *звукові засоби*) — магнітофонні, CD-записи, записи на грампластинках тощо | Технічні засоби навчання (дидактична техніка + навчальне обладнання для її застосування) |
| | | | *Аудіовізульні посібники* (*комбіновані засоби*) — озвучені екранні посібники, мультимедіа, радіо- та телепередачі тощо | Інформаційні |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Джерела та носії наукової й навчальної інформації | орієнтують у великій кількості матеріалу, регламентують термінологічний апарат, подають матеріал у структурованому вигляді, подають розширену або спрощену інформацію | *Друковані та електронні* — *носії інформації*, — *джерела інформації:* книги, брошури тощо ПЕОМ (електроні підручники, Інтернет, електронна пошта тощо) | *Текстові засоби:* наукова, довідкова та інша література, комплекти навчальних книг, підручники, навчальні посібники, роздавальні матеріали, конспекти лекцій, дидактичні тексти, опорні конспекти, журнали тощо | Інформаційні, Технічні (ПЕОМ) Друковані |
| | роз'яснюють, допомагають ефективніше виконати завдання, закріпити й систематизувати знання, формувати практичні навички, застосувати індивідуальний та диференційований підхід до видачі завдань | | *Письмові описання:* інструкції, настанови, програмовані матеріали, збірники задач, роздавальні матеріали для вправ, методичні рекомендації та вказівки до виконання самостійних робіт, завдань для практично-семінарських занять, практики тощо | Операційні Технічні (ПЕОМ) Друковані |
| | дають можливість систематичного та об'єктивного контролю та самоконтролю досягнення навчальних цілей | | збірники задач, вправ та інших завдань, тести, що включають завдання різних типів і рівнів складності | Контрольні Технічні (ПЕОМ) Друковані |
| Засоби наукової організації праці та управління навчально-виховним процесом | допомагають ефективніше організувати та забезпечити педагогічний процес | Автоматизовані класи, диспетчеризація, автоматичні системи управління тощо | — | Технічні Контрольні Операційні |

Залежно від обраних способів досягнення цілей навчання за допомогою навчальних засобів, знарядь тощо тих, хто навчає, розрізняють: *слово викладача*, *друковані посібники*, *об'ємні посібники*, *проекційні матеріали*.

Вивчення особливостей людського сприйняття інформації показало, що найвища якість засвоєння інформації досягається в разі поєднання словесного викладу матеріалу із ***засобами наочності***, оскільки «мова не завжди здатна виразити те, що бачить око» (*Ф. Купер*).

*Наочність навчання* — це один із дидактичних принципів, що передбачає побудову уявлення про матеріал на конкретних образах об'єктів, явищ, процесів та їх моделей через використання різних органів чуття — зору, слуху, нюху, смаку, дотику. Цей принцип свого часу обґрунтував видатний педагог Я. А. Коменський, а пізніше розглянув у своїх працях К. Ушинський.

До засобів зорової наочності відносять:

1) **образні засоби навчання —** дають можливість представити тим, хто навчається**, *дидактичний образ*** — візуалізований об'єкт, що підлягає вивченню; це посередник, що пов'язує в єдиний ланцюг процес пізнання від явища, що вивчається, до кінцевого результату — заданого рівня знань, що отримають ті, хто навчається. Дидактичний образ може представляти *як видимі*, *так і невидимі об'єкти чи явища*, *частки*, *звук*, *абстрактні теоретичні поняття*.

Зокрема, до образних ЗН належать посібники:

- *предметно-образні*, що включають дві групи наочних навчальних посібників — натуральні (природні) та об'ємно-образні:
- *натуральні* — це натуральні об'єкти, реальні предмети, спеціально оброблені з метою використання їх у навчальному процесі,
- *об'ємно-образні* — це тривимірне зображення об'єкта, його об'ємний образ, а не натуральний вигляд. Одним із різновидів таких посібників є моделі — *модельно-образні* та *модельно-абстрактні* посібники;

2) **знакові посібники:**

- *структурно-графічні* — передають та показують у просторовій формі приховані від безпосереднього сприйняття властивості, характеристики та зв'язки, предметів і явищ;
- *знаково-модельні* — формалізують та символізують знання, представляють інформацію у стислому вигляді, слугують засобом фіксації знань для подальшої переробки та зберігання;
- *текстові* — структурують навчальний матеріал і регламентують термінологічний апарат відповідної навчальної дисципліни.

Окрему групу становлять ***технічні засоби навчання*** **(*ТЗН*)**, до яких належать дидактична техніка та посібники (навчальне знаряддя) — засоби наочності для її застосування.

За домінантним способом передавання інформації ЗН, що представляють за допомогою ТЗН, поділяють на три основні види:

- ***візуальні*** (зорові) — передають інформацію за допомогою зображень;
- ***аудіальні*** (звукові) — відтворюють звук і підсилюють мовлення викладача у великих аудиторіях;
- ***аудіовізуальні*** (комбіновані) — синхронно відтворюють мовну та зорову інформацію при динамічному зображенні, відображають дійсність у розвитку та русі.

## Підготовка наочних посібників

Наочні посібники розробляють на основі комплексного підходу до проектування й використання засобів навчання як цілісної системи з урахуванням сучасних тенденцій, цілей, принципів, змісту, форм, методів і технологій навчання та виховання.

Підготовка їх відбувається у такій послідовності:

1. Визначити мету використання наочності — для чого вона потрібна?
2. Зі змісту матеріалів заняття виокремити інформацію, яку необхідно унаочнити.
3. Визначити, який саме засіб навчання буде використано, чи необхідна дидактична техніка, яка саме (див. питання 3 теми).
4. Встановити місце застосування даної наочності в процесі заняття та очікуваний ефект.
5. Визначити, як використовуватиметься наочність (цілісно чи фрагментарно, з поясненням або коментарем чи без нього, хто коментуватиме — викладач або ті, хто навчаються).
6. Визначити вид посібників і типи зображень, які потрібно відобразити.
7. Розробити або добрати посібники з урахуванням вимог до них.

Як наочні посібники можуть бути застосовані різні типи зображень: фотокопії оригіналів, картини, малюнки, креслення, схеми, таблиці, графіки, діаграми, схеми, тексти тощо.

**Особливості використання деяких наочних посібників**:

1) ***таблиці*** використовують з метою наведення кількісних даних за різними показниками для подальшого аналізу (рис. 4.1);

2) ***графіки*** **—** дають змогу відобразити тенденції, характер функціональної залежності, а з точки зору розуміння й перетворення

інформації у часі та помилок, що їх припускаються, вони є ефективнішими за таблиці та формули.

• Можна наголосити такі рекомендації щодо побудови графіків: кількість ліній на одному графіку не має перевищувати 3—4; кожна лінія графіка має бути позначена або точкою, або колом, або трикутником тощо; назва графіка подається вгорі;

3) ***діаграми*** — використовують для подання зрізів різних даних, співвідношення частин окремих показників загалом (лінійна, кругова, секторна, стовпчикова).

• Як наочний засіб краще сприймається стовпчикова діаграма, цифрові дані бажано відображати на стовпчиках діаграми, оптимальна кількість на діаграмі стовпчиків — 3—4, секторів — 5;

4) ***схеми*** — це моделі, що відображають сутність, зв'язки, відношення об'єктів, явищ, понять і подаються у вигляді геометричних фігур, символів, до яких додається пояснювальний текст (центрична, послідовно-логічна, структурна, схема-порівняння, схема-модель).

• На блок-схемі окремі елементи рівного ранга слід розташовувати згори донизу за значенням (рис. 4.2).




Рис. 4.2. Використання таблиць та логічних схем як засобів навчання

5) ***текст*** використовується для точного відтворення цитат, понять, визначень тощо, при цьому він має бути композиційно завершеним, логічним.

• Текстової інформації у навчальних посібників на практиці міститься до 70 %, але необхідно зважати на те, що велика кількість тексту на зображенні зменшує ефективність сприйняття наочного посібника, тому вона має бути в межах мінімуму, необхідного для позначення окремих об'єктів та їх елементів, наприклад на плакаті має бути не більше 5…9 рядків із 25…30 знаками в кожному.

**Вимоги до оформлення текстової інформації**:

— максимальне підкреслення різниці між подібними для написання літерами (С—О, Б—В тощо) та особливо цифрами,

— оптимальне співвідношення висоти $h$ та ширини $b$ літер має бути: $h : b = 3 : 2$,

— оптимальна висота літери в плані ефективного сприйняття інформації має становити (2…5) $h_{\min}$,

— мінімальний розмір літер на екрані (плакаті) обчислюють за формулою:

$$h_{\min} \cdot b_{\min} = 3l,$$

де $l$ — найвіддаленіше місце в аудиторії (м),

— відстань між літерами — 0,2—0,3 їхньої ширини:

$$s_{\text{літ}} = (0{,}2\ldots0{,}3)\ b,$$

— відстань між рядками — 1—2 висоти літер: $s_{\text{рядк}} = (1\ldots2)\ h$,

— за можливості запобігати застосуванню вертикальних надписів і надписів по колу.

**Загальні вимоги до зорового наочного матеріалу**[1]:

— основне місце необхідно відводити зображенню об'єкта, явища, схеми, діаграми чи мультиплікаційного рисунка, а не тексту, який у кадрі або на плакаті є другорядним (якщо наочний матеріал не текстовий);

— зображення об'єкта має займати площу всього кадра, за винятком, коли дидактичні цілі та завдання не передбачають подальшої роботи з цим зображенням;

---

[1] *Кравченя Э. М.* Использование средств наглядности в учебно-воспитательном процессе. // Адукцыя і выхавання, №8, 2004. — С. 9—14; *Заєць О. Й.* Засоби навчання як елемент дидактичної системи // Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі: Навч. посіб. / С. У. Гончаренко, П. М. Олійник, В. К. Федорченко та ін.; За ред. С. У. Гончаренка, П. М. Олійника. — К.: Вища шк., 2003. — С. 86—95; Психологія діяльності та навчальний менеджмент: Навч.-метод. посібник для самост. вивч. дисципліни / В. А. Козаков, М. В. Артюшина, О. М. Котикова та ін.; За заг. ред. В. А. Козакова. — К.: КНЕУ, 2003. — С. 655—660.

— головні елементи мають бути виділені, рівнозначні — відповідно оформлені, а другорядної інформації, що не розглядається в даний момент, має бути мінімум;

— при розгляді контурів об'єктів, взаємного розташування об'єктів елементів зображення необхідно забезпечити достатню товщину ліній, при цьому головні зв'язки та основні елементи, на які необхідно звернути увагу, треба виділити;

— бажано використовувати символіку, яка сприяє пришвидшенню сприйняття інформації (наприклад, дорожні знаки, спортивна символіка тощо);

— психологічне сприймання кольорів: червоний-гарячий — небезпека, жовтий-теплий — застереження, зелений — довіра, норма;

— необхідно враховувати психологічні стереотипи сприймання інформації:

спрямованість знизу догори (↑) — це розвиток,

спрямованість донизу (↓) — це спад, гальмування,

рух за часовою стрілкою ( ) — циклічність, повторюваність,

коло (○)– цілісність, спільність, кордони, обмеження,

лінія направо або наліво (→, ←) — напрям розвитку;

— використання кольору за різними даними у 2—5 разів підвищує інформативність матеріалу, але потребує більш яскравого освітлення екрана (удвічі),

— сприймання об'єкта залежить від контрасту між ним і тлом, яскравості тла, кольору, поєднання кольорів (табл. 4.2),

*Таблиця 4.2*

**ПОЄДНАННЯ КОЛЬОРІВ ТА ГОСТРОТА ЗОРУ**

| Поєднання кольорів | Відносна гострота зору, % | Поєднання кольорів | Відносна гострота зору, % |
|---|---|---|---|
| Чорно-білий | 100 | Чорно-сірий | 26 |
| Чорно-зелений | 94 | Червоно-синій | 23 |
| Чорно-червоний | 90 | Зелено-синій | 19 |
| Зелено-червоний | 40 | | |

— колір літер і тла впливає на чіткість зображення (табл. 4.3).

*Таблиця 4.3*

**ЯКІСТЬ СПРИЙНЯТТЯ РІЗНИХ КОЛЬОРОВИХ КОМПОЗИЦІЙ**

| Колірні композиції літер та тла | | | | Оцінка чіткості сприйняття |
|---|---|---|---|---|
| колір літер: | чорні | колір тла: | білий | Відмінно |
| | чорні | | жовті | Добре |
| | зелені | | білий | —“— |
| | сині | | білий | —“— |
| | червоні | | білий | Задовільно |
| | червоні | | жовтий | —“— |
| | зелені | | червоний | Погано |
| | червоні | | зелений | —“— |

Останнім часом викладачі часто використовують ***кодопосібники* (*транспаранти*)**, тобто нанесені на спеціальні плівки зображення, що їх демонструють за допомогою спеціальних проекторів.

Технологія виготовлення кодопосібників (транспарантів)[1]:

*1-й спосіб*. Набрані на комп’ютері текст, схеми, інші графічні зображення роздруковують принтера не на звичайному папері, а на спеціальних плівках формату А4, призначених для принтерів та копіювальних машин;

*2 спосіб.* За допомогою спеціальних маркерів вручну виконують зображення (текст, схема, рисунок) на будь-яких придатних плівках, призначених для проекторів, для видавничої діяльності, для виконання технічних креслень тощо. Якість виконання зображення при цьому залежить від оптимального вибору товщини риски маркера;

*3 спосіб*. Зображення виконують на папері вручну, за допомогою комп’ютера або поєднуючи різні підходи, після чого роблять копію на спеціальну плівку для принтерів і копіювальних машин.

## Використання технічних засобів навчання

**Технічні засоби навчання** (ТЗН) — взаємопов’язана сукупність технічних пристроїв та навчально-інформаційних матеріалів до них, що забезпечують опосередковане виконання окремих педагогічних функцій у навчанні.

У процесі використання ТЗН необхідно враховувати *загальні дидактичні ідеї*, *положення*, що лежать в основі їх використання

[1] Тренінгові технології навчання з економічних дисциплін: Навч. посіб. / Г. О. Ковальчук, Н. Ю. Бутенко, М. В. Артюшина та ін.; За ред. Г. О. Ковальчук. — К.: КНЕУ, 2006. — 320 с.

і впливають на структуру, методи та форми організації процесу навчання:

1) ТЗН є допоміжними знаряддями в руках викладача, покликані розширити його можливості, сприяти підвищенню педагогічної майстерності;

2) використання ТЗН має бути психологічно й дидактично обґрунтоване, не перетворюватися на самоціль;

3) у кожному конкретному випадку мають бути визначенні цілі і завдання, функції використання ТЗН через відповіді на відповідні запитання.

*Наприклад:* ТЗН має стати самостійним джерелом інформації чи наочно-ілюстративним матеріалом? Де і коли воно буде використовуватися? Які форми та методи навчання мають відповідати ТЗН, що використовуються? Яким буде характер можливої роботи, з ТЗН тих, хто навчається ? Як забезпечити оптимальне поєднання ТЗН з іншими засобами навчання? Чи напрацьована чітка система використання ТЗН (нечасте і несистемне використання ТЗН дезорганізує процес і не досягає поставлених цілей)?

Деякі аспекти використання **аудіальних (звукових) засобів навчання**[1]:

1. Використовуються для передання звукової інформації, джерелами якої є мова та музика: мова — основний носій інформації, для підсилення впливу на слухача поєднується з шумом або музикою, що надає їй своєрідної окраси, природності, емоційності; музика — особливий вид мистецтва, що відображає дійсність у звукових художніх образах, активно впливає на психіку людини і сприяє переданню конкретного емоційного стану.

2. Звуковими посібниками є звукозаписи.

3. Готуючись до заняття, необхідно: оцінити зміст інформації, визначити загальну тривалість звучання посібника та відібраних фрагментів, зафіксувати початкову і кінцеву фрази, щоб швидко знайти текст для повторного прослуховування.

4. Під час заняття важливо: попередити слухачів, що будуть використані звукозаписи, щоб це не стало несподіванкою і не призвело до того, що увага буде прикута не до змісту, а до факту наявності фонограми; не розкривати зміст до прослуховування, щоб зберегти ефект новизни інформації, інтерес та увагу тих, хто навчається.

Деякі аспекти застосування дидактичної техніки для **візуальних засобів навчання**[2]:

---

[1] *Заєць О. Й.* Засоби навчання як елемент дидактичної системи // Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі: Навч. посіб. — С. 86—95

[2] Тренінгові технології навчання з економічних дисциплін. —С. 145—152

***Діапроектори та епідіаскопи***:

• використовують для отримання статичних зображень на великому екрані зі слайдів і друкованих засобів (часописів, книжок, аркушів);

• потребують повного затемнення аудиторії;

• часто потребують використання альтернативних засобів навчання (дошки, проектора тощо).

***Кодоскопи***:

• використовують для проектування на екран записів на спеціальних плівках (мають різні назви — кодопосібник, кодограма, транспарант, фолія);

• заміняють плакати, є ефективнішими з точки зору виготовлення (див. питання 3 теми), зручності використання та змісту, який передають;

• зміст може включати основні теоретичні положення, схеми, статистичний матеріал (таблиці, графіки, діаграми) тощо.

***Комп'ютери* (*комп'ютерні презентації MS Power Point*)**:

• використовують для візуалізації навчального матеріалу як статично, так і в динаміці;

• залучають всі чинники активізації уваги тих, хто навчається: світло, рух, зображення ситуації, кольори, різні форми передавання змісту;

• дають можливість перегляду слайдів у будь-якій послідовності, відповідної адаптації змісту зі зміною тенденцій чи статичних показників;

• зберігаються на дискетах чи CD, що не потребує багато місця;

• головна умова використання — наявність комп'ютера та мультимедіа-проектора у навчальній аудиторії.

## Слово як засіб навчання

Навчання є комунікативним процесом, у перебігу якого відбувається обмін інформацією між його учасниками впродовж лекцій, бесід, дискусій, доповідей, повідомлень тощо. **Мова** як засіб навчання є багатоаспектною, оскільки сприяє сприйняттю, забезпечує пізнання та спілкування, управляє, впливає, відображає настрій, ставлення до інформації та слухачів, дає можливість оцінити розумові здібності того, хто говорить.

Основними функціями мови викладача як засобу навчання є забезпечення:

1) повноцінної презентації знань, під час якої також має формуватися емоційно-ціннісне ставлення до цих знань, потреба застосовувати їх у діяльності та поведінці;

2) ефективної навчальної діяльності: уважного слухання, осмислення, запам'ятовування, можливості стежити за логікою викладу тощо;

3) продуктивних взаємовідносин між тими, хто навчає, і тими, хто навчається. Тут мова викладача (учителя) виступає як регулятор цих взаємовідносин і є засобом формування взаєморозуміння.

Особливістю усної мови того, хто навчає, є те, що її зміст сприймається двома каналами — звуковим (через слово, інтонацію) та візуальним (через невербальні засоби спілкування).

**Невербальні засоби** (міміка, жести, рухи тіла, поза), які застосовує викладач підсилюють смислову ємність, виразність, емоційну змістовність його мови, певною мірою є унаочненням ставлення його до того, про що він говорить, забезпечує учням робоче самопочуття, бажання чи небажання спілкуватися з тими, хто навчається, повагу або неповагу до них. Тому викладач має: 1) стежити за їх виявами, 2) інтерпретувати реакцію на них тих, хто навчається, 3) працювати над їх удосконаленням.

У процесі викладання важливо застосовувати низку мовних засобів, що забезпечать найкращу дію на аудиторію через виконання вимог до мовлення викладача. Розглянемо лише деякі з них.

До **засобів досягнення простоти й живості побудови фраз, використання розмовної лексики та фразеології**[1] належать:

— ***застосування апелятивів*** (звернень) для створення ефекту співучасті: «Давайте разом подумаємо», «Уявіть собі», «Давайте пофантазуємо», «Ви, звісно, згадали, що» тощо;

— ***діалогізація*** — імітація створення невимушеної обстановки діалогу із можливим переходом до реального переходу.

*Наприклад:* «Певний час деякі вчені вважали, що меланхоліки є соціально неповноцінними. Чи можна з цим погодитися? З одного боку, вони швидко втомлюються, мають високий рівень тривожності, але, з іншого боку, вони схильні до творчої, наукової роботи, сприйнятливі до зовнішнього середовища, чутливіше реагують на нього. Я вважаю, що верхолазами та льотчиками вони бути не можуть, але є стільки інших різних професій!... А як ви вважаєте, які вид праці або професії можуть підходити для людей із меланхолічним темпераментом?...»;

[1] *Ножкин Е. А.* Мастерство устного выступления. — 3-е изд., переработ. — М.: Политиздат, 1989. — С. 116—210.

— ***пряме звернення*** до тих, хто навчається, з метою активізації їхньої уваги:

*Наприклад*, при розгляді поняття «темперамент» у психології до тих, хто навчається, можна звернутися так: «Запам'ятайте! Поганих і добрих темпераментів не буває. Вони є лише підґрунтям для набуття тих чи інших рис характеру, що залежать від умов виховання…»;

— ***емоційний вигук*** — привернення уваги до якоїсь ідеї чи думки, висловлення власного ставлення до неї, заклик аудиторії поділити цю думку, спонукання слухачів до дії.

*Наприклад*, зачитуючи на занятті правдивий опис краєвиду або вдалу думку автора, що є важливою в даній ситуації, викладач із насолодою вигукує: «Як гарно!», «Як слушно! Як влучно!»;

— ***риторичне запитання***, що не передбачає відповіді, ствердження або заперечення, вираження емоційного ставлення.

*Наприклад*: «Праця, професійна діяльність — дар, потреба, необхідність. Як допомогти людині зробити вибір професії? Як досягти успіхів у трудовій діяльності? На ці та інші запитання ми дамо відповіді на сьогоднішньому занятті…».

Важливою вимогою до мови того, хто навчає, є ***лаконічність***. Ще Цицерон стверджував, що «найбільша з переваг оратора — не тільки сказати те, що потрібно, а й не сказати того, що непотрібно». Можливість у лаконічній і яскравій формі подати великий і глибокий зміст дає застосування ***афоризмів*** **(*афористичних виразів*) *та народної мудрості***, зокрема прислів'їв.

Наприклад, назвемо деякі достатньо ємні афоризми та народні мудрості стосовно навчальної діяльності:

«Навчаючи, ми навчаємося самі» (Сенека);

«Поганий учитель повідомляє істину, хороший навчає її знаходити» (А. Дистервег)»;

«Жалюгіден той учень, який не перевершує свого учителя» (Леонардо да Вінчі);

«Науки юношей питают,
В счастливой жизни украшают,
Отраду старцам придают,
В несчастный случай берегут...» (М. В. Ломоносов);

«Три шляхи ведуть до знання: шлях роздумів — це шлях найблагороднішій, шлях наслідування — це шлях найлегший та шлях досвіду — це шлях найгіркіший» (Конфуцій);

«За ученого трьох неучених дають» (О. Суворов);

«Тільки поважаючи учителя, можеш стати сам учителем» (в'єтнамське прислів'я).

Дієвим засобом привернення уваги є ***застосування близьких та зрозумілих фактів і цифр***. Він є одним зі способів поєднання раціонального з емоційним під час пояснення матеріалу.

Наприклад, поясняючи тему «Темперамент», надаючи характеристику представникам кожного з темпераментів, викладач говорить, що належність до того чи того темпераменту суттєво не впливає на соціальну значущість особистості. На підтвердження наводяться *факти* про наявність усіх типів темпераменту у великих людей: Крилов та Кутузов були флегматиками, Петро І, Пушкін, Суворов, Павлов — холериками, Герцен, Лермонтов, Наполеон — сангвініками, Гоголь, Чайковський — меланхоліками.

Ефективним є також застосування ***розповіді*** — живого, образного, емоційного, нетривалого викладу будь-якого питання, що містить переважно фактичний матеріал. Щоб забезпечити постійну увагу до розповіді, вона має тривати не більш як 15 хвилин для молодших класів і 25—35 хвилин — у старших. Виріз-няють розповіді: художні, науково-популярні, описові.

Існує також низка засобів *надання емоційного забарвлення матеріалу* через емоційно-образну дію на аудиторію:

— ***гіпербола*** — прийом навмисного перебільшення з метою загострити увагу на предметі думки.

Наприклад, при викладанні фізики, пояснюючи, що таке важіль та можливості його застосування, вчителі часто розповідають історію, яку описав римський історик Плутарх (50—125 до н.е.), про те, якого великого значення надавав важелю видатний дослідник природи, давньогрецький учений (математик і механік) Архімед (близько 287—212 рр. до н. е.), який одного разу вигукнув цілком упевнено: «Дайте мені точку опори, і я зрушу з місця Землю!». Хоча істинність цієї запальної впевненості перевірити важко, почувши це, кожен учень запам'ятає, що важіль дає можливість з малими фізичними витратами здійснити велику роботу;

— ***метафора —*** перенесення назви з одного предмета на інший, заміна прямої назви іншим словом, що використовується в образному значенні. Це, по суті, приховане порівняння.

Наприклад, Т. Г. Гончарова[1], акцентуючи увагу на необхідності звертатися до історії як способу пізнання дійсності й формування особистості, цитує думку В. Бєлова та вірш О. С. Пушкіна, які містять метафори: «Відомий письменник В. Бєлов справедли-

[1] Педагогічний пошук / Упоряд. І. М. Баженова; Пер. з рос. — К.: Рад. шк., 1988. — С. 253.

во зазначив: Без пам'яті, без традиції і культури немає особистості. Пам'ять формує духовну *фортецю* людини». Ця думка співзвучна із пушкінською:

«Два чувства дивно близки нам,
В них *обретает сердце пищу*:
Любовь к родному пепелищу,
Любовь к отеческим гробам.
На них основано от века
По воле Бога самого
Самостоянье человека,
Залог величия его»

— ***вдало підібрана алегорія*** — зображення поняття по-іншому, за допомогою конкретного життєвого образу.

Наприклад, розглядаючи тему «Мотивація» і відповідаючи на запитання, чому люди працюють (досліджуючи мотиви праці), часто розповідають таку притчу: Одного разу мудрець запитав першого-ліпшого будівельника: «Що ти робиш?». Той відповів: «Вожу каміння». «А ти?» — запитав мудрець іншого. «Заробляю собі й дітям на хліб!». А третій будівельник відповів: «Будую храм». Висновок такий, що виконуючи одну справу, люди вкладали в неї різний смисл[1].

Одним із засобів *підсилення емоційності й невимушеності викладання та надання можливості зняти напруження* під час заняття є ***жарт***. «Шутка — минутка, а заряжает на час», — стверджує російське прислів'я.

Засобом *підвищення значущості й достовірності* того, що викладається, є застосування ***цитат***.

Наприклад, розкриваючи свої погляди на моральне виховання, К. Д. Ушинський підсилює, підтверджує власну думку цитатою Ф. Е. Бенеке (нім. філософ, педагог, 1798—1854 рр.): «Занадто велике піклування про дитину виховує самолюбців, коли все, що навколо, тільки для них і живе… (*Ушинський*). «Так занадто ніжне піклування про дитину… майже неминуче спричиняється до глибокого закладеного вузького самолюбства» (*Бенеке*)»[2].

Існує ще багато інших мовних засобів, які допомагають зробити заняття цікавим, змістовним, таким, що запам'ятовується. Вибір їх залежить від педагогічної майстерності педагога, його великої праці щодо самовдосконалення й творчого пошуку.

---

[1] *Лозниця В. С.* Психологія менеджменту: Навч. посіб. — К.: КНЕУ, 1997. — С. 80—81.

[2] *Ушинський К. Д.* Твори. — В 6-ти т. — К.: Радянська школа, 1952—1955. — С. 207—208.

## Друковані засоби навчання

До **друкованих засобів навчання** належать інформаційно-методичні матеріали **(*ІММ*)**, виготовлені на папері за допомогою друку, зокрема:

— ***текстові матеріали***: навчальні книжки (підручники, навчальні посібники, конспекти лекцій з тем, дидактичні тексти, брошури, часописи тощо), навчально-методичні посібники для самостійного вивчення дисципліни (методичні рекомендації щодо вивчення дисципліни, організації самостійної роботи, виконання практичних завдань, інструкції, пам'ятки з необхідною довідково-методичною інформацією тощо);

— ***методичні матеріали*** щодо поточного і підсумкового контролю знань студентів, зокрема: система контролю, перелік питань для поточного та підсумкового контролю, порядок та критерії оцінювання знань, план-графік здачі завдань із самостійної роботи (карти самостійної роботи) тощо.

***Мета*** видання ІММ **—** стимулювання самостійної діяльності тих, хто навчається, задоволення їхніх потреб в інформаційних джерелах та приписах для засвоєння знань та здобуття умінь і навичок з дисципліни.

Вони створюють зовнішні умови для:

— *забезпечення тих*, *хто навчається*:

1) інформацією про мету й завдання курсу, необхідність вивчення дисципліни (мотивація навчання), оцінку досягнення мети (різновид підсумкового контролю), час, відведений на аудиторну (класну) та самостійну роботу тих, хто навчається, джерела, необхідні для досягнення мети навчання, програму навчання; 2) нормативною документацією щодо вивчення дисципліни; 3) інформаційними та навчальними матеріалами; 4) методичними матеріалами з технології виконання різних видів завдань та вимог щодо їх оформлення;

— значної *економії часу* того, хто навчає, на організацію та контроль самостійної роботи;

— підвищення *ефективності та результативності* навчальної, зокрема й самостійної роботи тих, хто навчається;

— підвищення *мотивованості* пізнавальної діяльності тих, хто навчається;

— підвищення *самостійності та відповідальності* тих, хто навчається.

Основними *друкованими засобами*, що висвітлюють зміст навчання, є підручники та навчальні посібники, допоміжними засо-

бами є довідники, книжки для додаткового читання, атласи, карти, дидактичні тексти тощо.

**Підручник** має відповідати таким вимогам (завданням): бути цікавим для тих, хто навчається, за можливості коротким, доступним, цілеспрямованим, естетично оформленим, бути одночасно стабільним (мати чітку основу) і мобільним.

Мобільність підручника означає забезпечення:

— можливості швидкого введення нових знань без порушення основної конструкції (для цього використовують блочну конструкцію);

— свідомої й активної участі у процесі навчання самих учнів, повне засвоєння матеріалу.

У зв'язку з цим підручник виконує такі дидактичні функції:

— *мотиваційна* — полягає у створенні таких стимулів для учня, які сприятимуть вивченню даного предмета, підвищуватимуть інтерес до нього;

— *інформаційна* — дає учням змогу розширити обсяг знань усіма доступними способами викладання інформації;

— *контрольно-коригувальна* (тренувальна) передбачає можливість перевірки, самооцінки та коригування перебігу навчання, а також виконання тренувальних вправ для формування необхідних умінь та навичок.

Важливим засобом організації й передання навчальної інформації є **дидактичні тексти**[1].

Під **текстом** взагалі розуміють знаковий ряд, що складається з елементів, пов'язаних певним смислом, і несе інформацію, яка має властивості запам'ятовуватися й осмислюватися. Тексти бувають художні, релігійні, наукові, навчальні тощо. Вони відрізняються цілями, особливостями мови, емоційності чи її відсутності, сприймаються по-різному[2].

***Дидактичний* (*навчально-науковий текст*)** виконує дві ***функції***: 1) передання наукової інформації у стислому й систематизованому вигляді, доведення її професійної корисності й практичної цінності для тих, кого навчають; 2) активізація їхнього логічного мислення.

**Властивостями і вимогами до наукового та навчального тексту** є:

1) конкретна, зрозуміла, лаконічна назва *теми тексту*, що відображає зміст навчання та викликає зацікавленість для подальшого

[1] Психологія діяльності та навчальний менеджмент: Навч.-метод. посібник для самост. вивч. дисципліни / В. А. Козаков, М. В. Артюшина, О. М. Котикова та ін.; За заг. ред. В. А. Козакова. — К.: КНЕУ, 2003. — С. 645—648.

[2] Там само.

ознайомлення з текстом. Вибір назви навчальної теми здійснюють різними прийомами: зазначення очікуваного результату навчання («Формулювання навчальних цілей»); з'ясування рівня досягнення очікуваного результату («Елементи цілепокладання»); формулювання теми навчання у вигляді запитання («Як правильно формулювати навчальні цілі?») тощо;

2) *відповідність назви тексту меті його засвоєння* (запам'ятовування й осмислення основних положень теми, здобуття елементарних умінь використання набутої інформації);

3) *ієрархічність структури тексту*:

— описова структура, тобто відповідний опис фактів, явищ, понять, властивостей, дій тощо;

— інформаційна структура, тобто текст має містити певну інформацію;

— логічна структура — всі частини інформації, що подається у тексті, пов'язані між собою єдиною логікою — ланцюжок логічних суджень, умовиводів, висновків;

4) підкріплення цих структур у тексті *ілюстративністю* як вербальною (описом, характеристикою тощо), так і графічною (рисунки, схеми, графіки);

5) *відсутність підтексту* (прихованого подвійного смислу тексту) з метою запобігання різночитанню;

6) оптимальна *кількість запитань*, що розглядають у межах одного дидактичного тексту (4—5), які мають відповідати певним навчальним цілям, а їх послідовність — внутрішній логіці теми;

7) кожне питання розглядається як одиниця інформаційного повідомлення і описується набором тверджень-повідомлень (найважливіше питання має містити не більш як 10—16 пунктів, які розвивають і доводять основну тезу);

8) для якісного розуміння кожна інформаційна одиниця тексту має охоплювати чотири аспекти:

— *опис* (вказування зовнішніх властивостей предмета, явища, процесу);

— *пояснення* (розкриття внутрішнього змісту, характерних властивостей, особливостей);

— *доведення* (аргументація, переконання);

— *ілюстрація* (розповідь, наведення конкретного прикладу, повідомлення фактичних даних);

9) інформація про структуру тексту передається поліграфічними засобами: абзаци, інтервали, шрифти. Ці елементарні знання формують навички швидкого реструктурування тексту до потрібних у

конкретній ситуації параметрів обсягу, а також потребують навичок імпровізації, ґрунтованої на лінгвістичних закономірностях.

***Для викладу інформації*** у текстових матеріалах використовують такі ***способи***:

1. *Ступінчастий виклад* — іде висхідною лінією, від однієї ідеї до іншої, причому кожна з них, будучи обґрунтована самостійно, слугує вихідним пунктом для роз'яснення наступної; головна ідея, що є метою викладу, розкривається лише наприкінці.

2. *Концентричний* (лат. *concentrum* — центр) спосіб — інформація спочатку виражається в приблизній і загальній формі, надалі провідна ідея всебічно обґрунтовується, збагачується новими характеристиками, виявляючи свої різноманітні сторони і грані, і наприкінці основна ідея формулюється ще раз, допомагаючи осмислити її у всій сукупності зв'язків. Цей спосіб конче важливий для врахування вікових особливостей тих, хто навчається, хоча потребує більше часу.

3. *Історико-хронологічний* — різновид ступінчастого способу — застосовується для повідомлення про історичні події, біографії відомих людей, пояснення характеру перебігу процесів.

4. *Системно-логічний* спосіб викладу (лінійний) — матеріал подається послідовно, відповідно до логічної пов'язаності його елементів:

— від конкретних фактів до їхнього узагальнення (індуктивний перебіг викладу),

— формулювання загальних положень, що підтверджуються фактами та прикладами, — від загального до окремого (дедуктивний перебіг викладу).

Сьогодні автори книжок дедалі більше використовують *змішану структуру*, що є комбінацією різних структур побудови.

## Поєднання різних засобів навчання у процесі викладання

У процесі навчання застосовують три канали передання інформації, сприймання якої за їх допомогою відбувається по-різному: слуховий канал (через слово викладача, доповіді, бесіди, обговорення тощо) забезпечує отримання 7 % інформації; зоровий — через схеми, діаграми, плакати, тексти тощо — 35 %; моторний — розв'язання задач, виконання конкретних дій — 75—90 %[1]. Тому

[1] Тренінгові технології навчання з економічних дисциплін. — С. 148.

з метою глибшого розуміння й засвоєння матеріалу важливо використовувати ці канали комплексно, поєднуючи відповідні засоби навчання. Наприклад, у разі поєднання словесного викладення з наочністю засоби наочності допомагають виокремити головне, а слово доводить до слухачів вторинну інформацію. Л. В. Занков вирізнив чотири форми поєднання слова та засобів наочності (табл. 4.4).

*Таблиця 4.4*

**ФОРМИ ПОЄДНАННЯ СЛОВА ТА ЗАСОБІВ НАОЧНОСТІ**

| Форма | Роль тих, хто навчається | Роль слова викладача | Функція наочності |
|---|---|---|---|
| I форма | *безпосередньо спостерігають*, отримують знання про *зовнішній вигляд* об'єкта, що вивчається, із самого об'єкта | спрямовує та спонукає спостереження | є об'єктом спостереження і джерелом знань про його зовнішній вигляд |
| II форма | пізнають *зв'язки* між явищами у процесі *відтворення* знань і *тлумачення* результатів спостережень, які набули та здійснили раніше | спрямовує перебіг відтворення та напрям тлумачення, веде їх до осмислення й формулювання зв'язків у явищах, які не можуть бути побачені у процесі сприймання | слугує опорною точкою для осмислення зв'язків між явищами. |
| III форма | *спостерігають під керівництвом викладача зовнішній вигляд* об'єкта | повідомляє про вигляд, властивості та відношення об'єкта, керує спостереженням | ілюструють, підтверджують та конкретизують слова викладача |
| IV форма | спостерігають об'єкт і сприймають інформацію | повідомляє про такі зв'язки між явищами, які безпосередньо не сприймаються тими, хто навчається, або робить висновки, узагальнює, об'єднує окремі дані | відправний пункт словесного повідомлення викладача |

Допускається також одночасне застосування різних технічних засобів навчання, проте завжди потрібно враховувати, що це потребує детальнішої підготовки, вибору матеріалів та вміння користуватися ТЗН, а надмірність дидактичних матеріалів створює ефект метушливості і свідчить про відсутність або невміння донести основну ідею заняття.

## 4.4. Умови навчання

### Умови навчання та їх класифікація

У попередніх розділах багато говорилося, як правильно спланувати й організувати навчання, зробити його більш технологічним, зацікавити тих, хто навчається. Однак ефект навчальної діяльності буде мінімальним, якщо при цьому не враховувати наявні умови. **Умовами навчання** можна вважати комплекс характерних особливостей навчального середовища (місце навчання, навчальна група, організаційні умови, психологічні умови тощо).

Умови навчання впливають на отриманий результат не прямо, а опосередковано.

Наприклад, умови проживання студента прямо не визначають успішності його навчання: люди, що проживають в однакових умовах, можуть навчатися по-різному. Однак загалом сприятливі житлові умови, налагоджений побут позитивно впливають на реалізацію навчальної діяльності (людина може витратити більше часу на навчання).

Ефективний менеджер завжди враховує специфічні умови реалізації діяльності і намагається забезпечити наявність таких умов, які б максимально сприяли отриманню позитивного результату. Те саме стосується і навчання. Врахування специфічних умов навчальної діяльності передбачає їх вивчення, аналіз, адекватний вибір форм і методів організації навчання, а також управління умовами навчання через їх гармонізацію й оптимізацію, тобто створення сприятливих умов навчання.

Дослідники виокремлюють різні види умов навчання.

Стосовно суб'єктів навчання умови можна розподілити на зовнішні та внутрішні. ***Зовнішні умови навчання*** включають різноманітні особливості навколишнього навчального середовища: матеріально-технічне забезпечення навчання, соціальне оточення, вплив викладача та навчальної інформації, яку він пропонує, розмір стипендії чи плати за навчання, суспільне навантаження та багато іншого. ***Внутрішні умови навчання*** становлять індивідуальні особливості того, хто навчається: природні схильності й потяги, рівень розвитку пізнавальних здібностей, а також усю сукупність психічних виявів людини, що виникають під впливом зовнішніх чинників.

Важливим завданням управління навчанням стає забезпечення взаємозв'язку зовнішніх і внутрішніх умов навчання. Зовнішні умови не мають суперечити внутрішнім, а будуватися з урахуванням

потреб учнів, їхніх індивідуальних і групових особливостей. Водночас зовнішні умови мають сприяти створенню необхідних внутрішніх умов навчання: формуванню готовності учнів до навчання, належного ставлення до навчання і пізнавальних здібностей.

За відповідністю певним змістовним аспектам навчальної діяльності умови навчання також розподіляють на організаційні, матеріальні і соціально-психологічні. До ***організаційних умов*** включають часові межі і режим навчання, організаційну структуру навчального процесу, його просторову організацію (розташування учасників у просторі навчальної аудиторії тощо). ***Матеріальні умови*** пов'язані із забезпеченням навчального процесу засобами навчання: технічна оснащеність навчального процесу, наявність наочних засобів, наочно-методичних матеріалів викладача, посібників і розробок для організації самостійної роботи тих, хто навчається. ***Соціально-психологічні умови*** формують певні аспекти взаємодії учасників навчального процесу, їхній неповторний склад та індивідуально-психологічні особливості. Соціально-психологічні умови навчання щільно пов'язані з комунікативним забезпеченням навчального процесу і визначаються здатністю викладача управляти спілкуванням, а також організовувати комунікативну взаємодію і взаємини в групі, що забезпечують сприятливий психологічний клімат у процесі навчання (про це детальніше йтиметься у темі 7).

У наукових дослідженнях з педагогіки часто зустрічається словосполучення *психолого-педагогічні умови*. Більшість авторів розуміє під цим терміном комплекс організаційних та матеріальних умов навчання, побудованих з урахуванням індивідуально-психологічних і соціально-психологічних особливостей учнів. За конкретнішого розкриття умов навчання у цій темі ми також будемо намагатися продемонструвати взаємозв'язок між психологічними чинниками та педагогічними умовами навчання.

## Урахування індивідуальних та групових особливостей учнів під час організації навчання

Навчання може відбуватися як індивідуально, так і у складі певної навчальної групи. Індивідуальні та групові особливості учнів мають обов'язково враховуватися під час організації навчання (вибору форм, методів, змісту, засобів навчальної діяльності). До ***індивідуальних особливостей учнів*** належать такі суттєві для навчання властивості окремих учнів: вік, стать, індивідуально-психологічні особливості (пізнавальні здібності, темперамент, хара-

ктер, мотивація), соціально-психологічні властивості (статус, роль). ***Групові особливості*** — це особливості навчальних груп, що визначаються кількісним і якісним складом: статусно-рольовий розподіл, групова згуртованість, соціально-психологічний клімат тощо. Більшість з цих умов є взаємозалежними.

Наприклад, темперамент учня може впливати на його статус у групі (екстраверти помітніші в групі, тому частіше мають високі статуси); вік учня визначає розвиток певних пізнавальних здібностей тощо.

Будь-яка навчальна група має непотворний особистісний склад. Кожен її учасник характеризується певними відмінностями, що поєднуються в особливу композицію. Якщо учасники групи схожі за своїми специфічними ознаками, така група зветься *гомогенною*, чи однорідною. Розбіжні особистісні властивості зумовлюють *гетерогенність*, чи різнорідність групи.

Дослідження соціальних психологів дали змогу встановити, що ефективність спільної діяльності з виконання нескладних завдань, що потребують оперативності, буде ефективнішою у гомогенних групах. Утім, складне завдання, що вимагає виконання різних функцій, всебічного розгляду проблеми (наприклад, у дискусії, кейс-методі) виконується ефективніше гетерогенною групою. У зв'язку з цим для організації більшості групових форм навчальної діяльності рекомендується об'єднувати учасників із певними індивідуальними особливостями за командами більш менш рівномірно (тобто до складу кожної команди має війти приблизно однакова кількість учнів чоловічої і жіночої статі, успішних і неуспішних, товариських і нетовариських тощо). Це можна зробити шляхом управління командним розподілом, що буде розглянуто далі.

Розглянемо докладніше окремі індивідуальні й групові особливості, значущі для організації навчання. Найсуттєвіше вибір тих чи інших форм і методів навчання визначають *вікові особливості* учнів. Докладний розгляд цього питання здійснено у темі 6. Певний вплив на навчання справляють *статеві* психологічні відмінності. Психологами доведено, що жінок назагал відрізняє від чоловіків більша швидкість сприйняття, спритність рук, здатність до лічби, короткочасна пам'ять, прудкість мови, словниковий запас, адаптивність розуму, вони більш соціально зорієнтовані, схильні до демонстрації соціально схвалених форм поведінки і частіше мають адекватну самооцінку. Водночас у чоловіків зазвичай краща координація рухів і орієнтація в просторі,

розуміння механічних відношень, математичні міркування, ерудованість, спостережливість, загальна кмітливість, вони більш агресивні й емоційно стійкі, частіше виявляють мотивацію досягнення і мають неадекватну (завищену або занижену) самооцінку[1]. Вказані психологічні особливості осіб різної статі визначають і особливості їхнього навчання.

Наприклад, неодноразово підтвердженим є той факт, що успішність навчання дівчаток часто вища за хлопчиків. Разом із тим подальша успішність у житті частіше вища саме у чоловіків, ніж у жінок. Можливо, це пояснюється саме тим, що дівчата більше зацікавлені в отриманні позитивних відміток, ніж у реальних навчальних досягненнях.

Попри згадані відмінності, особливих переваг щодо певних форм і методів організації навчання жінки та чоловіки не виявляють. І тим, і іншим можуть подобатися чи не подобатися індивідуальні чи групові форми навчальної діяльності, усні чи письмові роботи. Одначе психологічні особливості їх можуть визначати переваги щодо виконання певних групових функцій.

Пізнавальні здібності, рівень інтелектуального розвитку слід враховувати при організації окремих форм навчальної роботи.

Наприклад, для ефективного проведення дискусії, мозкового штурму, прослуховування лекції учням потрібен достатній рівень розвитку словесно-логічного мислення.

Суттєвими є особливості пізнавальної сфери учня, зумовлені *домінантністю півкуль головного мозку*[2].

Специфікою лівої півкулі є аналітична функція сприйняття світу, здатність до логічного, послідовного, ступеневого пізнання. Ті, хто опрацьовує інформацію за допомогою лівої півкулі, віддають перевагу проблемам, що вирішуються логічним шляхом, активні й говірки, радше конформісти (залежні від групи), шукають точні факти, люблять конструктивні принципи і завдання. У навчанні вони полюбляють чітку структуру викладання, організації роботи, конкретні, зрозумілі вимоги до виконання завдань, чіткі критерії оцінювання. Взагалі «лівопівкульні» мають більше можливостей досягти успіху в навчанні, оскільки в сучасній культурі науково-технічний прогрес більше орієнтує на розвиток логіко-знакових лівопівкульних компонентів.

---

[1] *Фридман Л. М.*, *Кулагина И. Ю.* Психологический справочник учителя. — М.: Просвещение, 1991. — С. 28.

[2] *Обозов Н. Н.* Практическая психология: «От тела к душе». — СПб.: Международная академия психологических наук, Балтийская педагогическая академия, Авторская школа практической психологии, 1995. — С. 10—13.

Специфікою правої півкулі є здатність до цілісного сприйняття предметів і явищ дійсності при охопленні безлічі деталей і зв'язків. Вони віддають перевагу проблемам, які вирішують інтуїтивним шляхом, за допомогою образного мислення, їм подобаються винаходи, находження головної ідеї, відкриття, проблемні ситуації. Тому у навчанні вони полюбляють дискусії, диспути, аналіз ситуації, ігри та інші активні методи навчання. Вони частіше неконформісти (незалежні від групи), мають потяг особистої ініціативи. Їм подобаються гнучкі правила, вони суттєво людиноорієнтовані (мають схильність до емпатії — співчуття). При хибах виховання і навчання правопівкульне образно-творче мислення поступово пригнічується. Але сьогодні безсумнівними є переваги «правопівкульного» стилю пізнавальної діяльності — практична спрямованість, гнучкість, швидкість оброблення інформації, емоційна виразність — стають дедалі більш визнаними якостями особистості, що зумовлює і потребу у відповідній перебудові традиційної освіти — впровадженні активних методів навчання, використання наочного матеріалу, схем, таблиць під час викладу нової інформації та ін.

*Темперамент і характер* також мають певне значення. У кожній групі обов'язково знайдуться і енергійні, жваві, товариські, і мляві, тихі, непомітні учні. Сангвініки і холерики не полюбляють одноманітності, швидко втрачають зацікавленість, прагнуть спілкування і спільної діяльності, віддають перевагу усним методам навчання. Коли в групі забагато екстравертів, в аудиторії може постійно тривати галас, таких учнів важко вгамувати. Учні флегматичного типу важко переключаються з одних форм і методів роботи на інші, потребують більше часу на виконання завдань, малоактивні і неговіркі, внаслідок чого вони можуть потрапити до категорії неуспішних. Учні меланхолійного типу вразливі, тривожні, не полюбляють проявляти себе, їм краще даються письмові роботи, в яких вони можуть висловлювати свою думку. Темперамент визначає особливості характеру, однак не прямо, а опосередковано. Певний вплив на становлення тих чи інших рис характеру справляють умови навчання і виховання.

Наприклад, у ситуації постійного залякування вчителем низькими оцінками, пригнічення особистим авторитетом у кожного з учнів може розвинутися тривожність незалежно від темпераменту. Людина зі слабкою нервовою системою в дружній і невимушеній атмосфері часто стає активною і товариською.

Тому так важливо створити сприятливі умови навчання для людини з будь-яким типом темпераменту чи рисами характеру.

*Мотивація* учнів прямо визначає результативність навчання. Як правило, найкраще навчаються ті, хто зацікавлений у самому процесі навчання та його прямих результатах — здобутих знаннях і вміннях. Таких учнів не треба додатково мотивувати і стимулювати. Вони активні й допитливі. Однак за сучасних умов пізнавальні мотиви домінують далеко не завжди. Із віком дедалі більшого значення набувають мотиви соціального визнання, комунактивні, утилітарні (про це детальніше висвітлено у темі 3).

Для забезпечення актуалізації різноманітних мотивів навчальної діяльності пропонується створювати відповідні умови: використовувати цікавий, інформаційно насичений навчальний матеріал, засоби наочності, врізноманітнювати форми і методи організації навчання, чергувати індивідуальну і групову діяльність, усні і письмові роботи.

Нині навчання реалізується переважно у різноманітних формах масової освіти, зокрема класно-урочної системи. Відповідно до основних особливостей цієї системи учнів із приблизно однаковими віковими і пізнавальними можливостями об'єднують у певні групи (класи), вони навчаються спільно, за однакової організації навчального процесу. Як і в будь-якій іншій реальній соціальній групі, у кожній навчальній групі виникає особлива система взаємин. Хтось активний і говіркий, хтось тихий і непомітний, хтось прагне загальної уваги і перебирає на себе відповідальність, а хтось уникає стосунків із одногрупниками і займається переважно своїми справами. Поступово кожен у групі починає вирізнятися певним *статусом* (позицією) та *груповою роллю*. Статусний розподіл навчальної групи відображує відмінність учнів один від одного за рівнем своєї популярності, авторитетності, значущості в групі. Учні із вищим статусом користуються повагою чи є привабливими для спілкування для більшості одногрупників, із нижчим — мають менший авторитет чи коло стосунків. Стосовно групових ролей у кожній навчальній групі є, як правило, ті, що беруть на себе прийняття групових рішень («лідери») та рядові особи («виконавці»), зустрічаються авторитетні особи («знавці»), емоційні натхненники («блазні»), ті, що тримаються осторонь («індивідуалісти чи «аутсайдери»), та інші. Статусно-рольовий розподіл також суттєво залежить від інших індивідуально-психологічних особливостей (вікових особливостей та пізнавальних здібностей, темпераменту й характеру, мотивації тощо). Однак певною мірою на цей розподіл впливає організація навчання. Переважно одноманітні, традиційні форми і методи роботи надають мало можливостей для структурування навчальної

групи, оскільки при цьому задіяні одні й ті самі індивідуально-психологічні властивості тих, хто навчається. І знову, розмаїття дає змогу кожному учневі краще виявити себе у тих чи інших формах і методах роботи.

Цікаво, що менші за складом і одноманітні за композицією навчальні групи часто характеризуються ліпшим статусно-рольовим розподілом. У великих групах більш виражені процеси диференціації (розподілу на менші підгрупи), тому в них частіше можна зустріти як виразних лідерів, так і відторгнутих.

Звичка до спільної діяльності, сприятливий характер стосунків у групі зумовлюють формування *групової згуртованості* — показник міцності, єдності і сталості міжособистісної взаємодії і взаємин у групі, що характеризується взаємною емоційною привабливістю членів групи і задоволеністю групою. У згуртованій групі кожен однаково авторитетний, може отримати для себе привабливу роль, почувається вільно і захищено. У такій групі результативність різноманітних форм групової взаємодії вища, учасники швидше доходять взаємної згоди, вдаліше розподіляють групові обов'язки, більше допомагають один одному й оперативніше виконують групове завдання. Згуртованість, утім, не виникає сама собою і вимагає виконання спеціальних вправ, що налаштовують на взаємодію. Слід також пам'ятати, що для досягання згуртованості групи неабияке значення мають вправи, що вимагають кооперації (наприклад, усі разом складають картинку з розрізнених фрагментів). Переважне використання групових форм навчання, побудованих на конкуренції (наприклад, групи змагаються між собою у виконанні певного проекту), може призвести до конфліктів і погіршенню групової соціально-психологічної атмосфери.

Соціально-психологічний клімат і атмосфера також є дуже важливими умовами навчання. *Соціально-психологічний клімат* — домінуючий у групах емоційний, діловий, моральний настрій. Він може бути сприятливим і несприятливим. Показниками сприятливого (позитивного, здорового) соціально-психологічного клімату є: атмосфера взаємної довіри в групі, що поєднується з вимогливим ставленням один до іншого; доброзичлива і водночас ділова критика і самокритика; визнання права кожного члена групи на вільний прояв своєї думки, прийняття значущих для групи рішень, отримання інформації про життя групи; висока задоволеність більшості індивідів своєю належністю до групи, готовність до взаємодопомоги, до прийняття на себе відповідальності, взаємна зацікавленість. Проявами несприятливого

(негативного, нездорового) соціально-психологічного клімату є: агресивність учасників, незахищеність, інертність, лінощі, пасивність, песимізм, скутість, взаємна недовіра, незадоволеність, потурання, замовчування, безвідповідальність, байдужість.

Соціально-психологічний клімат у групі є постійним тлом її існування, змінюється поступово і слабко піддається керуванню. Разом із цим емоційний стан групи за відносно короткий час навчальної роботи — *соціально-психологічна атмосфера* — є більш змінним показником і може варіювати.

Вияв того чи того соціально-психологічного клімату має впливати на вибір завдань для групової роботи. У групах із позитивним кліматом легше працювати, студенти краще справляються зі складними завданнями, успішніше працюють у підгрупах, виявляють більш однорідне ставлення до навчання. У групах із негативним кліматом слід частіше застосовувати кооперативні форми роботи, розвивати згуртованість, створювати позитивну групову атмосферу.

Ми розглянули деякі важливі індивідуальні і соціально-психологічні умови навчання й окреслили можливість їх урахування під час організації навчання. Далі наведемо кілька ефективних засобів управління соціально-психологічними процесами у навчанні.

## Управління соціально-психологічними процесами у навчанні

**Управління соціально-психологічними процесами у навчанні** означає створення таких організаційних умов, за яких поліпшуються соціально-психологічні процеси в групах і, як наслідок, збільшується результативність навчання. Найбільше можливостей для цього надає організація різноманітних форм спільної діяльності. Недарма більшість активних методів навчання базуються на груповій роботі.

Можливі організаційні заходи, що позитивно впливають на соціально-психологічні параметри навчальних груп (статусно-рольовий розподіл, згуртованість групи, соціально-психологічний клімат та атмосферу), — управління груповим і рольовим розподілом при груповій роботі, використання вправ, що згуртовують та організують, створення сприятливої соціально-психологічної атмосфери. Повніше різноманітні прийоми реа-

лізації цих засобів можна вивчити за рекомендованою літературою, а зараз ми наведемо лише стислі рекомендації.

***Груповий розподіл*** обов'язковий за організації роботи малих груп. Як правило, навчальна група (клас) при цьому розподіляються на 4—5 підгруп по 5—6 осіб. Найпростіше об'єднати учасників у підгрупи (команди) за бажанням, одначе такий розподіл може виявитися не зовсім вдалим.

Наприклад, до однієї команди можуть увійти всі успішні учні, що часто приятелюють. Остання команда може утворитися з тих, з ким не схотів спільно працювати ніхто. Можна заздалегідь припустити, що результативність роботи таких команд буде неоднаковою.

Існує чимало цікавих способів *розподілу за командами*, що вможливлюють більш рівномірне об'єднання учнів: за абеткою (наприклад, до однієї команду входить кожен четвертий зі списку), за жеребкуванням (готуються папірці з номерами чи назвами команд, перемішуються і кожен випадково обирає свою команду), за будь-якою ознакою (до однієї команди можуть війти всі, хто народився в одну пору року, одягнений в одному стилі, має однаковий колір очей тощо), за вибором викладача (викладач самостійно формує команди, намагаючись зробити їх більш чи менш однаковими за складом і потенційними можливостями), вибором капітана (спершу обирають капітанів, які далі по черзі набирають собі команди).

*Розподіл групових ролей* також дає змогу ефективніше організувати спільну роботу. Існує кілька класифікацій групових ролей. Важливо, щоб кожен зміг отримати для себе відповідну роль, тому перелік можливих ролей має бути якомога різноманітнішим[1].

Наприклад, умовно всі групові ролі можна поділити на: планувальні (режисер, стратег, ідеолог, ведучий), організаційні (керівник, лідер, капітан), мотиваційні (натхненник, уболівальник, посередник), контрольні (журі, експерт, спостерігач, суддя), виконавчі (учасник, гравець) тощо.

Розподіл за ролями також можна здійснювати по-різному: за бажанням учнів, за вибором викладача, капітана команди, анкетуванням, психологічними методиками, випадково, групо-

[1] *Артюшина М. В.* Індивідуально-психологічні передумови рольової поведінки студентів в процесі виконання групових навчальних завдань // Організація та зміст становлення професійної підготовки в умовах національної системи освіти: Зб. наук. пр. // Проблеми сучасного мистецтва і культури / За ред. Г. Є. Гребенюка. — Харків: Книж. видавництво «Каравела», 1999. — С. 3—9.

вим ранжируванням тощо. Головне — не витратити на це забагато часу.

Для досягання ефективної спільної діяльності рекомендується використовувати спеціальні *«розігрівальні вправи»*. Почуття *згуртованості*, *єдності* в групі виникає тоді, коли її учасники знаходять між собою щось спільне.

Можна запропонувати учасникам скласти «резюме команди», де описати її склад і характерні відмінності, надати назву команди, що відображувала б знайдене спільне, зробити презентацію команди, привітати інші підгрупи тощо. Для кращого *спрацювання і організації* учасників щойно створених команд можна запропонувати учасникам підгрупи швидко вигадати назву і девіз команди, намалювати спільний малюнок, скласти картинку з окремих фрагментів, побудувати з учасників команди «живу скульптуру», продовжити розповідь за ланцюжком тощо.

Головне в цих вправах — участь усіх і розподіл обов'язків, оперативність включення в групову роботу, зняття зайвого нервового напруження. У випадку зібрання на занятті незнайомих людей такі вправи дають змогу швидко познайомитися.

Як уже зазначалося, соціально-психологічним кліматом у навчальній групі управляти важко, він є сталим і мало змінним у часі. Однак той, хто навчає, може сприяти створенню позитивної соціально-психологічної атмосфери на заняттях, що поступово може змінити і соціально-психологічний клімат. Для створення *сприятливої соціально-психологічної атмосфери* має значення низка факторів.

По-перше, на заняттях за можливості має бути створене комфортне просторове середовище (зручне розташування учасників, меблі, освітлення, свіже повітря, наявність необхідних технічних засобів тощо).

По-друге, в класі, аудиторії мають домінувати позитивні емоції (радість, задоволення, захоплення, зацікавленість тощо). Це досягається шляхом гумору, використання цікавого матеріалу, яскравих засобів наочності, створення ситуацій успіху тощо.

По-третє, навчання має ґрунтуватися на демократичних принципах (свобода, рівність). Викладач не має зловживати своїм авторитетом, перебільшувати свою компетентність, демонструвати загрозу, нав'язувати учням свої рішення, примушувати до чогось. Його поведінка має викликати довіру, відчуття психологічної безпеки. Краще, коли з учнями обговорюють організаційні питання, враховують їхню думку. Інформація, роздаткові матеріали

мають бути однаково доступні для всіх учнів. Будь-які привілеї можуть бути отримані лише у справедливій конкуренції (наприклад, право роздати зошити в шкільному класі здобуває той, хто найкраще виконав роботу). Досвід учнів не має принижуватися, а оцінюватися на рівні з досвідом учителя. Учасники мають бути вільними у висловлюванні своїх поглядів, критичних зауважень (але не надмірних).

І нарешті, найважливішим є привнесення в роботу групових цінностей[1]. У всіх учасників заняття має виникати відчуття єдності, спільності в досяганні загальної мети.

Відчуття спільності досягається через використання прислівника «МИ» («ми сьогодні добре попрацювали»), оцінку кожного вчинку учасника з точки зору його корисності для спільної справи («звісно, добре, що ти допоміг нам зняти зайве напруження своїм жартом, але зараз усім краще зосередитися на роботі»).

Наведені поради далеко не вичерпують переліку прийомів управління соціально-психологічними процесами в групі, але дають певне розуміння про можливі засоби створення позитивних соціально-психологічних та організаційних умов навчання.



## Завдання до теми

1. Поясніть відмінність понять «організаційна форма навчання» і «форма навчання». Проаналізуйте історію розвитку форм навчання.
2. Яким є взаємозв'язок методів і організаційних форм навчання?
3. Назвіть форми організації навчальної діяльності учнів на уроці. Знайдіть спільне і відмінне в них.
4. Дайте характеристику основних організаційних форм навчання у вищій школі.
5. Опишіть своїми словами особливості організації навчання при використанні різних методів (усне повідомлення, дискусія, кейс, мозковий штурм, навчальна гра, самостійна робота).
6. Складіть допоміжну таблицю рекомендацій щодо організації навчання у різних формах і методах. За необхідності доповніть наведений у розділі матеріал своїми поглядами та рекомендаціями.

[1] *Щуркова Н. Е.* Практикум по педагогической технологии. — М.: Пед. общ-во России, 1998. — С. 84—135.

| Форми та методи навчання | Етапи навчального процесу | | | |
|---|---|---|---|---|
| | підготовчий | вступно-мотиваційний | операційно-пізнавальний | контрольно-оцінний |
| Інформаційне повідомлення | | | | |
| Дискусія | | | | |
| Кейс | | | | |
| Мозковий штурм | | | | |
| Навчальна гра | | | | |
| Самостійна робота | | | | |

7. Як ви розумієте поняття засоби навчання, яку роль вони відіграють у навчальному процесі?

8. Як класифікують засоби навчання? Наведіть приклади засобів навчання кожного виду.

9. Опишіть послідовність підготовки наочних посібників і продемонструйте це на прикладі самостійної підготовки одного з них до даної теми.

10. Запропонуйте приклади використання словесних засобів навчання для викладання однієї з тем дисципліни, яку ви вивчаєте.

11. Поясніть, що таке умови навчання і навіщо їх слід ураховувати в організації навчального процесу?

12. Наведіть приклади: внутрішніх умов навчання; організаційних умов навчання; соціально-психологічних умов навчання; індивідуально-психологічних особливостей учнів; вияву групової згуртованості; вияву несприятливого соціально-психологічного клімату.

13. Схарактеризуйте основні умови вашого навчання.

14. Обґрунтуйте доцільний спосіб управління соціально-психологічними процесами у вашій академічній групі.



## Рекомендована література

*Авдеев В. В.* Формирование команды. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Сфера, 1999. — 542 с.

*Балаев А. А.* Активные методы обучения. — М.: Профиздат, 1986. — 95 с.

*Волкова Н. П.* Педагогіка. — К.: Академія, 2001. — С. 324—351.

*Гужій А. М., Коцур В. П., Волинський В. П., Самсонов В. В.* Візуальні та аудіовізуальні засоби навчання: Навч. посіб. — К., 2003. — 173 с.

*Заєць О. Й.* Засоби навчання як елемент дидактичної системи // Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі: Навч. посіб / С. У. Гончаренко, П. М. Олійник, В. К. Федорченко та ін.; За ред. С. У. Гончаренка, П. М. Олійника. — К.: Вища школа, 2003. — С. 86—95.

*Кларин М. В.* Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта. — М.: Наука, 1997. — С. 158—213.

*Козаков В. А.* Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение: Учебн. пособ. — К.: Вища школа, 1990. — 248 с.

*Мойсеюк Н. Є.* Педагогіка: Навч. посіб. — 4-те вид., доп. — К., 2003. — С. 262—301.

*Ножкин Е. А.* Мастерство устного выступления. — М.: Политиздат, 1989. — 255 с.

*Панфилова А. П.* Игротехнический менеджмент: Интерактивные технологии для обучения и организационного развития персонала: Учебн. пособ. — СПб.: ИВЭСЭП, Знание, 2003. — 536 с.

Педагогика: Учебн. пособ. для студ. пед. вузов и пед. колледжей / Под ред. П. И. Пидкасистого. — М.: Педагогическое общество России, 2002. — С. 284—300.

Педагогика: Учебн. пособ. для студ. педа. вузов и пед. колледжей / Под ред. П. И. Пидкасистого. — М.: Педагогическое общество России, 1998. — С. 261—283.

Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. для студ. высш. и средн. учеб. заведений / С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов и др.; Под ред. С. А. Смирнова. — М.: Издательский центр «Академия», 1999. — С. 228—244.

*Пометун О.*, *Пироженко Л.* Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібн. — К.: А.С.К., 2003. — 192 с.

*Смолкин А. М.* Методы активного обучения: Научно-метод. пособие. — М.: Высшая школа, 1991. — 176 с.

Технические средства обучения и методика их использования / Д. А. Сметанин, К. А. Квасневский, В. В. Ильин и др.; Под общей ред. К. А. Квасневского. — М.: Колос, 1984. — С. 9—20.

*Фопель К.* Создание команды: Психологические игры и упражнения / М. Янкова (пер.с нем.). — М.: Генезис, 2002. — 395 с.

*Якунин В. А.* Педагогическая психология: Учебн. пособ. / Европейский институт экспериментов. — СПб.: Полиус, 1998. — С. 247—270.




# КОНТРОЛЬ НАВЧАННЯ

## 5.1. Підготовка контролю у навчанні

### Поняття та функції контролю у навчанні

Якщо запитати в учнів середньої школи або студентів вищого навчального закладу, які емоції викликає у них контрольно-оцінна діяльність, багато хто з них спиниться саме на негативних. Між тим, усім давно відомо, що контроль (тобто перевірка результатів дій) є обов'язковою складовою будь-якої (у тому числі й навчальної) діяльності. Експериментальними психологічними дослідженнями не раз було доведено, що мотив діяти якомога краще у людини є тоді, коли вона отримує інформацію про результат своєї діяльності та порівнює її з образом-ціллю. Це порівняння отриманих результатів з еталоном, дає можливість людині щоразу встановлювати для себе певну мету, яка зберігає, підтримує її мотивацію. Щойно вона перестає отримувати інформацію про результати, зникає найсуттєвіший мотив для подальших дій, актив набуває характеру сліпої випадковості.

Класик вітчизняної психології П. Я. Гальперін вважав, що кожна дія, яку виконує людина, за своїми функціями складається є орієнтовної, виконавської та **контрольної** частин[1]. Тому можна цілком погодитися з запропонованою Л. М. Фрідманом функціональною структурою навчальної діяльності, яка має три етапи: вступно-мотиваційний, операційно-пізнавальний та контрольно-оцінний[2]. На останньому етапі ті, хто навчаються, узагальнюють вивчений навчальний матеріал теми; аналізують виконану ними навчальну роботу; встановлюють, чи розв'язали вони основну навчально-пізнавальну задачу, що було засвоєно, а що ні і чому. На підставі цього аналізу вони оцінюють свою діяльність і коригують отримані результати. Причому контроль, оцінка та облік роботи учнів відбувається не тільки під час контрольно-оцінного

[1] *Гальперин П. Я.* К проблеме внимания // Доклады АПН РСФСО. — М., 1958. — № 3. — С. 34.

[2] *Фридман Л. М.* Педагогический опыт глазами психолога: Кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1987. — С. 183.

етапу, а й у процесі всієї навчальної діяльності, включно з двома попередніми етапами: вступно-мотиваційним та операційно-пізнавальним. Ось чому під **педагогічним контролем** розуміють єдину дидактичну та методичну систему перевірочної діяльності, спрямовану на виявлення результатів навчального процесу й підвищення його ефективності[1].

Найважливішими функціями контролю у навчанні є:

- орієнтаційна (дає можливість визначити, наскільки те, що ми маємо, збігається з тим, що хотіли б мати);
- стимулювальна (контроль є зовнішнім поштовхом, аби щось робити: «треба вчити, бо буде контрольна робота»);
- мотиваційна (контроль є внутрішнім поштовхом до навчання: «треба вчити, щоб бути кращим у цій галузі»);
- розвивальна (в процесі контролю учні опановують нові способи діяльності, роботи в стресових ситуаціях, розвивають розумові здібності — виділяти основне, орієнтуватися в складних ситуаціях тощо);
- навчальна (під час контролю ті, хто навчаються, повторюють матеріал, а інколи й уперше ознайомлюються з ним);
- виховна (контроль привчає учнів до систематичної роботи).

Цей перелік можна продовжити, проте розуміння необхідності й корисності контролю не відкидає того факту, що інколи контроль і оцінювання можуть справляти психотравмувальний вплив на тих, хто навчається, знижувати ефективність засвоєння ними навчального матеріалу й узагалі гальмувати процес навчання.

На думку О. І. Ляшенко, наша система освіти хибує на «синдром двієчника», який боїться, щоб оцінили його здобутки навіть тоді, коли переконаний, що належним чином засвоїв навчальний матеріал. Оцінка в багатьох випадках все ще залишається чинником морального тиску на психіку учня, його пригнічення, а не об'єктивною інформацією про реальний стан його успішності[2].

Отже, **контрольно-оцінна діяльність** (попри всі її недоліки) є невід'ємною складовою навчальної діяльності. Саме вона дає інформацію про результати зіставлення отриманих результатів з еталоном (образом-ціллю) і цим створює умови для їх коригування, тобто забезпечує встановлення зворотного зв'язку між тими, хто навчає, і тими, хто навчається.

---

[1] *Челышкова М. Б.* Теория и практика конструирования педагогических тестов: Учебное пособие. — М.: Логос, 2002. — С. 32.

[2] *Паращенко Л. І.* Тестові технології у навчальному закладі. — К.: ТОВ «Майстерня книги», 2006. — С. 3.

## Структура контролю навчальної діяльності

Зараз, коли ми з'ясували, що контрольно-оцінний компонент є важливою складовою навчальної діяльності, можемо перейти до безпосереднього розгляду самого цього компоненту. Контроль — це складна діяльність, що передбачає низку окремих актів або операцій. Різні дослідники виокремлюють різні структурні компоненти контролю. Нам видається достатньо обґрунтованою точка зору Л. М. Фрідмана[1], який вважає, що вся контрольно-оцінна діяльність складається з окремих актів контролю й оцінювання. В кожному такому акті завжди є ***об'єкт*** контролю і оцінювання й ***еталон***, із яким порівнюється об'єкт. Отже, контроль і є процесом ***порівняння***, встановлення спільного або відмінності між об'єктом та еталоном. Результати цього порівняння ***оцінюються***, для чого обирають ***критерій*** (або критерії). Результат оцінювання формулюється або у формі розгорненої ***оцінки*** (характеристики), або у формі умовного знака (***відмітки***). Окремий контрольно-оцінний акт може відбутися і без наявності всіх його складових.

*Приклад 1.* Вчитель української мови, бажаючи з'ясувати, як учні використовують вивчені орфографічні правила у поточній письмовій роботі, зібрав у них зошити з різних навчальних предметів. Удома він перевірив ці зошити, але жодних відміток у зошитах не виставив і усно на уроці ніяк виконання завдання не прокоментував, хоча для себе він такі оцінки зробив і навіть зафіксував.

У цьому випадку учитель здійснив контроль, *еталоном* оцінювання для вчителя є орфографічно правильне письмо, *об'єктом* — реальне письмо учнів у зошитах з інших предметів, *результат* контролю теж є — це уявлення вчителя про практичне використання учнями пройдених ними правил, але процесу *оцінювання* (для учнів) у цьому акті немає. Зрештою лише в учителя склалося певне уявлення про сформованість уміння учнів орфографічно правильно писати, на підставі чого він намічає шляхи *коригування* своєї роботи з ними.

*Приклад 2.* Вчитель під час уроку ставить перед учнями запитання, що вимагають однозначної відповіді. При цьому він одразу оцінює ці відповіді у формі схвалення («Правильно», «Точно», «Молодець») або несхвалення («Неправильно», «Хіба так?», «Подумай ще»). На цьому ж уроці, слідкуючи за поведінкою учнів, вчитель робить їм зауваження, що оцінюють їхню поведінку: «Петров, ти за-

[1] *Фридман Л. М.* Педагогический опыт глазами психолога: Кн. для учителя. — С. 189—193.

важаєш вести урок», «Іванов, припини займатися сторонніми справами».

У всіх цих випадках *контроль* є, але він здійснюється приховано, неявно, а *оцінна діяльність* хоча й відбувається явно, але не розгорнуто, а одномоментно. В процесі цієї діяльності відбувається *коригування* відповідей учнів.

З наведених прикладів випливає, що в більшості випадків у контрольно-оцінний акт варто включити ще один процес, а саме *коригувальний*. Отже, контрольно-оцінний акт складається не з двох, а з трьох, як правило, взаємозалежних процесів: контрольного (перевірочного), оцінного і коригувального. При цьому, як видно з наведених вище прикладів, контрольний і оцінний процеси можуть відбуватися неявно, приховано, а коригувальний процес проводиться лише у разі виявлення якої-небудь розбіжності результатів з еталоном контролю.

Отже, ми приєднуємося до думки Л. М. Фрідмана[1], який вважає, що контрольно-оцінний акт за своєю структурою складається з таких елементів: а) ***ціль*** контрольно-оцінного акта (яка збігається з певними завданнями: *перевірити*, *оцінити*, *діагностувати*, *навчити*, *стимулювати* учнів або *коригувати* знання та вміння тих, хто навчається); б) ***об'єкт*** контролю, оцінювання й коригування, що являє собою реальний результат навчальної діяльності — знання чи вміння тих, хто навчається; в) ***еталон***, з яким порівнюється, звіряється об'єкт, тобто ідеальний результат навчальної діяльності, зразок, з яким порівнюються реальні (фактичні) результати, що демонструються учнем; г) ***результат*** контролю, що являє собою реалізацію цілей контролю; д) ***критерії оцінювання***, тобто параметри еталона, або ідеального результату навчання (вміння учнів), правильність (відсутність помилок), якість, швидкість, своєчасність виконання тощо; е) ***оцінювання*** — встановлення рівня відповідності реальних результатів навчання еталонним; ж) ***оцінка*** — інтерпретація і формалізація результатів оцінювання; з) ***коригування*** — зміна навчальних цілей, способів навчальної роботи відповідно до отриманих результатів; і) ***результат коригування*** як новий об'єкт контрольно-оцінної діяльності.

## Етапи контролю в навчанні

Оскільки контроль у сучасній педагогічній літературі розглядають більшою мірою не з точки зору управлінського підходу, найчас-

[1] *Фридман Л. М.* Педагогический опыт глазами психолога: Кн. для учителя. — С. 193.

тіше вирізняють лише його складові компоненти. Однак управління контрольно-оціночною діяльністю передбачає вміння розгортати цей процес у часі — тобто виокремлення етапів контролю, які мають відображати послідовність указаних вище структурних компонентів. У теорії менеджменту вирізняють три послідовні складові розгортання контролю у часі:

- встановлення стандартів (точне визначення мети, яка мала бути досягнена у певний час);
- вимірювання та порівняння (вимірювання того, що було насправді досягнуто за певний період, і порівняння досягнутого з очікуваними результатами);
- коригування (перегляд цілей діяльності, якщо виявлено серйозні відхилення при порівнянні досягнутого з очікуваними результатами)[1].

З огляду на зазначене В. А. Козаков[2] пропонує таку послідовність етапів контролю у навчанні:

- ***Стандартизація цілей*** (встановлення норм, еталонів, моделей об'єктів, що перевіряються);
- ***Вимірювання фактичного стану об'єкта*** (потребує використання певних технологій, методів);
- ***Порівняння*** стандарту та реального стану об'єкта;
- ***Оцінювання*** — інтерпретація результатів порівняння та встановлення міри відповідності фактичного стану об'єкта і стандарту;
- ***Відмітка*** — формалізація результатів порівняння фактичного стану об'єкта та стандарту, вираження результатів у певних шкалах, балах.

Згідно із зазначеним вважаємо за доцільне доповнити цю послідовність ще одним останнім етапом — коригування.

- ***Коригування*** — це зміна навчальних цілей, способів навчальної роботи, технології контролю відповідно до отриманих результатів (надолуження пробілів у здобутих знаннях, виправлення помилок тощо).

## Цілі, об'єкти, еталони, зміст контролю у навчанні

Основною **метою контролю** є перевірка процесу і результату навчання — досягнення поставлених навчальних цілей. Цілі контролю, як уже зазначалося, втілюються в певні завдання й відпо-

[1] *Осовська Г. В.* Основи менеджменту: Навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів. — К.: Кондор, 2003. — С. 64.

[2] Конспекти лекцій (рукопис).

відають функціям контролю. Оскільки, за влучним висловом В. Сухомлинського, «перевірку знань треба підпорядковувати найголовнішій меті — поглибленню, закріпленню, розвитку знань», ціллю контролю може бути не тільки *перевірка* знань та вмінь учня, яких він набув у процесі навчання, а й такі, як:

- *констатація* — встановлення рівня реалізації певної мети навчання;
- *діагностика* — з'ясування недоліків та помилок у сформованих вміннях і знаннях;
- *навчання* — повторення і закріплення пройденого матеріалу;
- *стимуляція* — спонукання учнів до подальшої роботи;
- *коригування* — вдосконалення деяких знань і вмінь учнів, зміна технології та методів навчання для усунення виявлених недоліків і помилок у формуванні певних умінь і навичок.

Так, у наведеному вище прикладі 1 основна мета (завдання, функція) контролю — перевірочна, а також діагностична і коригувальна, у прикладі 2 основна мета — стимуляційна, а також, можливо, констатувальна, діагностична та навчальна.

Із поняттям мети контролю щільно збігається поняття **еталона контролю**, під яким будемо розуміти ідеальний результат навчальної діяльності, зразок, з яким порівнюють реальні (фактичні) результати, що демонструються учнем. Еталоном є представлення суб'єкта, що здійснює контроль, щодо нормативного характеру (стану) об'єкта контролю. Це може бути зразок виконання дії, що контролюється, її пооперaційний склад, прийнятий рівень розвитку якості чи властивості особистості тощо.

**Об'єктом контролю й оцінювання** може бути факт виконання учнем певної дії, вчинку, завдання вчителя, характер і особливості виконання ним цього завдання, цієї дії, рівень його знань, умінь, навичок, розвиток якоїсь його якості, риси особистості тощо.

Так, у розглянутих вище прикладах об'єктом контролю є, в першому випадку, реальне письмо учнів у зошитах з інших предметів, а в другому — усні відповіді та поведінка учнів. Еталоном у першому прикладі є орфографічно правильне письмо, а в другому — правильні, з точки зору вчителя, відповіді та норми поведінки.

**Зміст контролю** — це знання, вміння, що перевіряються в процесі контролю і містяться в певних завданнях, питаннях тощо. Зміст контролю відображає зміст навчання і охоплює уявлення, поняття, явища, правила, засоби його перетворення, складові та послідовність виконання завдання, предметні, розумові та загальнонавчальні дії та способи дій, а також ставлення до навчання (байдуже, зацікавлене, позитивне, пасивне, дієве тощо).

У розглянутих вище прикладах зміст контролю розглядатиметься як **уміння** учнів орфографічно правильно писати (1 приклад), правильно відповідати та поводитися на заняттях (2 приклад), які виражені в продуктах їхньої діяльності — письмі у зошиті, усних відповідях та поведінці.

## Види, форми та методи дидактичного контролю

З точки зору управлінського підходу ефективність контрольно-оцінної діяльності в навчанні залежить від адекватного вибору видів, форм та методів контролю.

Передусім, треба розрізняти два **види цієї діяльності**: 1) *зовнішня* контрольно-оцінна діяльність, що здійснюється викладачем; 2) *внутрішня* контрольно-оцінна діяльність, що здійснюється самими учнями (самоконтроль та самооцінка). Крім того, доцільно виділити ще й *змішаний* (комбінований) вид контрольно-оцінної діяльності, який включає як контроль та оцінювання навчальної діяльності і її результатів колективом учнів чи учнями-експертами (взаємоконтроль), так і поєднання контролю і самоконтролю, оцінки і самооцінки діяльності тих, хто вчиться, і її результатів. Кожен із перелічених видів контролю й оцінювання має свою мету і виконує певні функції.

У контексті управління навчанням зупинимося, перш за все, на зовнішньому контролі. Поділ зовнішнього контролю на види (типи, різновиди) залежить від критерію, який покладено в основу класифікації. Співвідношення критеріїв та видів зовнішнього контролю навчання унаочнимо в таблиці 5.1.

*Таблиця 5.1*

**ВИДИ ЗОВНІШНЬОГО КОНТРОЛЮ**

| Критерій | Вид | Призначення |
|---|---|---|
| 1. *Етап* (місце) контролю в процесі навчання: | | |
| • на початку навчального року, перед вивченням нового розділу | попередній (стартовий) | визначення готовності учнів до навчання |
| • упродовж усього періоду навчання | поточний | отримання оперативного зворотного зв'язку |
| • після завершення певного навчального етапу (теми) | періодичний (тематичний) | завершення заняття, вивчення теми, розділу |
| • після завершення всього курсу | підсумковий | визначення навченості учня — досягнення навчальних цілей |

*Закінчення табл. 5.1*

| Критерій | Вид | Призначення |
|---|---|---|
| 2. *Масштаб* контролю (кількість учнів, що одночасно беруть участь у контролі): | | |
| • всі учні | повний (фронтальний) | перевіряються знання, вміння, навички всіх учнів, всієї групи |
| • деякі учні | вибірковий:<br>• індивідуальний;<br>• груповий | перевіряються знання, вміння, навички деяких учнів:<br>• кожного учня;<br>• у підгрупах |
| 3. *Мета* контролю: | | |
| • констатувальна | констатувальний | встановлення факту виконання чи невиконання певного завдання; |
| • перевірочна | перевірочний | звіряння об'єкту контролю з еталоном |
| • діагностична | діагностичний | встановлення рівню розвитку у учнів психічних процесів та якостей особистості (інтересів, мотивації, переконань тощо) |
| 4. *Частотність* контролю: | | |
| • час від часу | періодичний | здійснюється викладачем в разі необхідності |
| • за чітким розкладом (системою) | систематичний | здійснюється заплановано (за певною системою) |
| • упродовж усього навчання | поточний | здійснюється для перевірки кожної порції навчального матеріалу |

Зазначені вище види зовнішнього контролю реалізуються на заняттях у певних формах. У словниках під *формою* (від лат. *forma* — вид, образ) розуміють зовнішній вид, контури предмета, зовнішній вираз якого-небудь змісту. Тому під **формою контролю** будемо розуміти зовнішню організацію контрольно-оцінної діяльності, реалізацію певного виду контролю в реальному продукті діяльності (наприклад, письмова контрольна робота) або у спеціально організованих заняттях (залік, іспит, колоквіум тощо). Продемонструємо це на прикладі видів контролю за критерієм «етап (місце) контролю у процесі навчання»:

Попередній (стартовий) контроль може бути реалізований у таких формах: письмові контрольні роботи, усні відповіді, стандартизований контроль тощо; поточний — усні та письмові відповіді,

експрес-контроль, домашні завдання, вправи, тести тощо; періодичний (тематичний) — колоквіуми, консультації тощо; підсумковий — заліки, курсові та дипломні роботи, виробнича і педагогічна практика, семестрові та державні іспити, звіт, захист, презентація тощо.

Під **методами контролю** ми будемо розуміти способи отримання зворотного зв'язку у навчальному процесі. До методів контролю належать: спостереження, опитування (усне, письмове або комбіноване), аналіз продуктів діяльності (диктант, переказ, твір, малюнок тощо), дебрифінг, бесіда, експертиза, анкетування, інтерв'ю, діагностика, дослідження, рейтинг, облік тощо.

За сучасних умов перевагу віддають урізноманітненню контролю, тобто використанню і комбінуванню різних його видів та форм. Однак певним видам та формам контролю можна надати особливу перевагу.

Наприклад, за інформацією соціологічної служби Москви, 66,7 % студентів віддають перевагу тестуванню як найбільш об'єктивній формі контролю, за поточне оцінювання — 37,8 % студентів, прихильників іспиту — 22,4 %, тоді як залік подобається складати лише 20,9 % студентів. Отже, від зовнішнього контролю вимагається більше об'єктивності й систематичності, тому найпопулярніша форма зовнішнього контролю — це тестування, а найефективніший вид — поточний.

Узагалі основним недоліком контрольно-оцінної діяльності можемо вважати її недостатній зв'язок з управлінням навчальним процесом: наявні види та форми зовнішнього контролю не дають можливості адекватно визначити кількість (скільки тих, хто навчається, підготовлені до заняття) і якість (рівень цієї підготовки) матеріалу, який було засвоєно. Для управління навчальним процесом бажано спиратися не тільки на результати зовнішнього, а й внутрішнього контролю. В останні роки ширше застосовують змішаний (комбінований) контроль.

Наприклад, на заняттях із навчального менеджменту студенти КНЕУ беруть активну участь в оцінюванні один одного. Студенти у складі підгрупи проводять одне навчальне заняття за обраною темою. Наприкінці кожного заняття має залишатися 5 хвилин на оцінювання роботи підгрупи та її обговорення. Навчальна робота кожної підгрупи оцінюється за критеріями, що відповідають певним ролям. Наприкінці заняття, що проводиться якоюсь підгрупою, решта студентів індивідуально на окремих аркушах оцінюють якість виконання кожної ролі підгрупою і здають викладачеві підписаний аркуш із шістьма оцінками. Викладач також самостійно оцінює роботу підгрупи. Обговорення роботи підгрупи передбачає таку по-

слідовність. Спочатку викладач пропонує відзначити переваги роботи підгрупи, потім певні недоліки. Виступають усі бажаючі студенти. Викладач завершує обговорення загальними висновками. Оцінки роботи кожної підгрупи записуються викладачем до групового бланка оцінювання. Підгрупи та виконавці окремих ролей заохочуються додатковими балами з дисципліни.

Як показує досвід, такий вид контролю не справляє психотравмувального впливу на тих, хто навчається, стимулює й активізує пізнавальну діяльність, долає відокремлення контролю від управління навчанням, дає можливість спиратися на результати контрольно-оцінної діяльності під час організації навчального процесу.

До речі, важливість самоконтролю ще 30 років тому наголошував класик вітчизняної психології П. Я. Гальперін, який доводив, що самоконтроль є дієвим засобом формування довільної уваги. Він писав: щоб сформувати у дитини довільну увагу, необхідно починати не з уваги, а з організації контролю як певної зовнішньої дії (яка лише потім буде перетворена на новий акт уваги). А далі ця дія контролю, шляхом поетапного відпрацьовування, доводиться до розумової, узагальненої, скороченої й автоматизованої форми, коли вона, власне, і перетворюється на акт уваги, що відповідає новому завданню[1].

Оскільки контроль забезпечує результати, що їх зазвичай зв'язують з увагою, можна дійти висновку, що згорнутий, розумовий автоматизований контроль і є увагою[2].

Тому ще одним важливим аргументом на користь формування навичок самоконтролю є така думка: якщо контроль у навчальному процесі буде лише зовнішнім, то учні не одержать можливості в цілеспрямованому формуванні уваги. І лише тоді, коли вони самі виконують контроль, у них поступово формується і розвивається довільна і мимовільна увага, важливість якої для ефективності навчання немає потреби доводити.

Важливість самоконтролю і самооцінювання наголошують і самі студенти:

Із виступу студента КНЕУ на науковій студентській конференції: «Оцінювати потрібно за заслуги. Добре, коли оцінка викладача, записана в залікову книжку і відомість, збігається з тією, яку **студент сам собі вже поставив під час відповіді**».

---

[1] *Гальперин П. Я.* К проблеме внимания // Хрестоматия по вниманию / Под ред. А. Н. Леонтьева и др. — М., 1976. — С. 226.

[2] *Кобыльницкая С. Л.* Экспериментальное формирование внимания // Управление познавательной деятельностью учащихся / Под ред. П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной. — М., 1972. — С. 106—107.

## Критерії та норми оцінювання навчальної діяльності

Як ми вже зазначали, **оцінювання** — це встановлення рівня відповідності реальних результатів навчання еталонним. Для оцінки результатів контрою, залежно від мети даного акту контрольно-оцінної діяльності, суб'єкт обирає певний критерій і за його допомогою оцінює об'єкт контролю. Отже, критерії оцінювання надзвичайно важливі для виставляння оцінки. Необхідно завжди уточнювати, що означає «*знає — не знає*», які пропонуються критерії оцінювання.

Наочний приклад цього наводить Н. Ф. Тализіна. Ученицю 6-го класу запитують: «Який трикутник називається рівнобедреним?» Вона дає точне визначення і правильно накреслює його на дошці. Їй ставлять запитання: «А який трикутник називається рівностороннім?» Учениця знову дає точне і повне визначення за підручником. Однак коли учениці поставили запитання: «Чи можна рівносторонній трикутник назвати рівнобедреним?», вона впевнено відповідає, що ні. Навідне запитання «Чому?» і підказка: «У нього ж є дві рівні сторони» не приводять ученицю до правильної відповіді, оскільки до рівнобедрених трикутників вона відносить такі і тільки такі, у яких за наявності двох рівних сторін третя не дорівнює їм. Ось де її помилка! Немає перенесення знань в іншу ситуацію.

Як бачимо, поняття «знає — не знає» дуже відносне. Про знання ми завжди судимо за виконанням тими, хто навчається, якихось дій з цими знаннями, і це правильно, адже знання завжди існують у непорушному зв'язку з тими чи іншими нашими діями (уміннями).

На жаль, у традиційному контролі часто трапляються необ'єктивні оцінки саме через відсутність **критеріїв оцінювання**, під якими будемо розуміти параметри еталона, або ідеального результату навчання.

Наприклад, до **критеріїв оцінювання знань** можна віднести:

**обсяг** (повноту знань), що визначається кількістю всіх елементів необхідних знань про об'єкт, що вивчається, які передбачає навчальна програма;

**міцність** знань, тобто збереження в пам'яті вивченого матеріалу (повнота матеріалу, тривалість його збереження, готовність до відтворення — швидкість та легкість);

**глибину** знань, що характеризується числом усвідомлених учнями істотних зв'язків і відношень у знаннях;

**оперативність** знань, яка передбачає вміння учня використати знання в стандартних однотипних умовах;

**уміння викласти** знання в усній, письмовій і графічній формах тощо.

Критерії якості вмінь та навичок є специфічними для кожного виду й типу діяльності, наприклад уміння взяти позику в банку, домовитися про співпрацю з іншою фірмою тощо.

За **інтерактивного оцінювання** (оцінювання на ігрових, тренінгових заняттях тощо) можуть бути використані такі критерії, як активність учасників, дотримання правил та регламенту, чіткість викладу думки, аргументованість відповідей тощо.

Під **нормами критеріїв оцінювання** будемо розуміти значення критеріїв, розподілені за певними рівнями.

Наприклад, «відмінно» — повністю правильно, якісно, своєчасно; «добре» — повністю правильно, але дещо неякісно і/або несвоєчасно; «задовільно» — 1—2 помилки; «незадовільно» — більш як 2 помилки.

Наводимо також норми критеріїв оцінювання якості продуктів та дій студентів КНЕУ під час засвоєння дисципліни «Психологія та педагогіка» з урахуванням складності та якості виконаних завдань.

За мінімальну одиницю (1 бал) взято найпростіше завдання, яке не потребує значних зусиль для виконання (див. табл. 5.2).

*Таблиця 5.2*

**ОЦІНКИ ТА ОРІЄНТОВНІ ВИДИ ЗАВДАНЬ**

| Орієнтовні завдання | Максимальна оцінка |
|---|---|
| Опрацювання окремих понять, виконання простих психодіагностичних методик, конспект окремих теоретичних питань, участь у виконанні групового завдання тощо | 1 |
| Опрацювання дидактичних текстів, виконання складних психодіагностичних методик, наведення прикладів, самоаналіз, аналіз практичних занять, активна участь у виконанні групових завдань тощо | 2 |
| Розроблення блок-схем, опрацювання складних та об'ємних психодіагностичних методик, мікровикладання, доповідь | 3 |
| Підготовка есе, міні-творів, розроблення дидактичних тестів, виконання окремих творчих завдань, перемога в групових завданнях | 4 |
| Проведення ігрових завдань, науково-дослідна робота, розроблення групових проектів тощо | 5 |

Здійснюючи оцінювання, викладач не лише встановлює рівень відповідності реальних результатів навчання еталонним, а й виховує тих, хто навчається. Тому в практиці оцінювання враховується не тільки нормативний критерій (коли результат контролю оцінюється з погляду встановленої норми/зразка об'єкта, що перевіряється), а й використовуються *порівняльний* та *особистісний* підходи.

За *порівняльного* підходу результат контролю одного учня порівнюють з аналогічним результатом іншого (чи інших) учнів. За *особистісного* — результат контролю учня порівнюють з минулими результатами цього ж учня і тим самим установлюється динаміка його просування в опануванні знань, що перевіряються, умінь і навичок.

У практиці навчання найбільш травмувальним для психіки тих, хто навчається, є *порівняльний* підхід, який може порушувати золоте правило оцінювання (не оцінювати особистість у цілому, а окремі її дії, акти поведінки тощо), мати неетичний і навіть образливий характер, а також псувати міжособистісні взаємини між членами навчальної групи. Цей підхід абсолютно не прийнятний у дорослій аудиторії, де кожен учасник має власний сталий соціальний статус. Найдоцільніше поєднувати *нормативний* критерій із *особистісним* підходом. Використання *нормативного* критерію необхідне для формування адекватної самооцінки тих, хто навчається, а особистісний підхід є дуже корисним, коли учень відстав унаслідок різних причин, але намагається надолужити відставання. Підкреслення його особистісних успіхів, динаміки особистісного розвитку є важливим стимулювальним чинником у навчанні.

## Оцінка і відмітка у навчанні. Шкали оцінок і відміток

**Оцінка** відбиває результати контролю і є інтерпретацією і формалізацією результатів оцінювання. За її допомогою визначають рівень відповідності результатів діяльності учня нормам. Це основний варіант, але, як ми вже зазначали, можливим є порівняння із результатами інших учнів чи порівняння діяльності та її результатів у сьогоденні і минулому того самого учня. Відповідно варіанти способів оцінювання дістали назви: нормативний, порівняльний і особистісний. Напевно, різні способи оцінювання мають дістати адекватного застосування в різноманітних технологіях навчання, формах

організації діяльності, методах навчання. Можливі різні види представлення нормативної, порівняльної й особистісної оцінок:

1) ***словесна*** (письмова чи усна) — вираз оцінки на словах: схвалення чи осуд, рецензія, критика, характеристика, обґрунтування, пояснення, вимова;

2) ***рухова*** — вираз оцінки за допомогою різноманітних жестів: хитання головою, поплескування по плечах, потискування руки, аплодування та інше;

3) ***умовна позначка*** (відмітка) — вираз оцінки за допомогою умовного знака: традиційна цифрова відмітка, бали рейтингу, + / –, зараховано/незараховано; «незадовільно», «задовільно», «добре», «відмінно»);

4) ***предметні заохочення*** (нагороди, призи, грамоти, премії) ***і покарання*** (штрафи, «жовті» та «червоні» картки, вилучення з гри).

Види оцінок безпосередньо пов'язані з історією освіти і відбивають особливості певного історичного періоду і специфіку конкретного навчального закладу.

Так, в історії освіти найдавнішою є словесна оцінка. Цифрова система оцінювання пов'язана з єзуїтськими школами. У Київській духовній академії першої половини XVII століття використовували такі оцінки: навчання добре, надійно бадьоре, охочерételьне, всенадійне, навчання підле, прекепське, малонадійне[1].

У школах дореволюційної Росії переважала п'ятибальна система оцінювання. Але в кадетських корпусах, окремих жіночих гімназіях застосовували 12-бальну систему оцінювання (12 — «відмінно», 11 — «вельми добре», 10 — «дуже добре», 9—8 — «добре», 7 — «досить добре», 6 — «задовільно», 5—1 — «погано»).

Часто «**оцінка**» та «**відмітка**» вживаються як рівнозначні поняття. Але можна погодитися із Ш. О. Амонашвілі, який вважає, що уподібнення понять «оцінка» і «відмітка» рівносильне ототожненню процесу розв'язання задачі з його результатом. Поняття «оцінки» ширше, ніж поняття «відмітки» як кількісне відображення оцінки. Крім того, «оцінка» не завжди дістає відбиття у відмітці і, як вже було зазначено, може виявитися у похвалі словом, жестом, міміці, короткому судженні, догані, оцінювальному вислові. Різниця між «відміткою» та «оцінкою» дістає вияв у встановленні етапів контролю.

**Відмітка** (як формалізована оцінка) може застосовуватися у будь-якій системі (100-, 4-, 5-тибаловій чи за допомогою літер), але

[1] *Лозниця В. С.* Психологія та педагогіка: основні положення: Навч. посіб. для самостійного вивчення дисципліни. — К.: ЕксОб, 2000. — С. 238—239.

у будь-якому разі діятиме так звана «психофізична шкала бажаності» (В. А. Козаков)[1], в основі якої — узагальнена функція бажаності Харінгтона:

85—100 % виконаного завдання — «дуже добре»;
65—80 % — «добре»;
50—60 % — «задовільно»;
25—45 % — «погано»;
0—20 % — «дуже погано».

***Психофізична шкала бажаності*** (ПФШБ) побудована на використанні трьох оцінних понять («погано», «задовільно», «добре») і міри їх інтенсивності («дуже погано», «дуже добре»). Їх унаочнено на рис. 5.1.

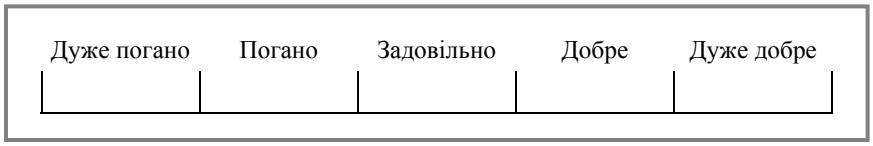



Рис. 5.1. Психофізична шкала бажаності (ПФШБ)

Саме на цій основі й формуються різні шкали оцінок і відміток у різних країнах (табл. 5.3).

Хоча, як ми могли переконатися, існує певна впорядкованість у шкалах оцінок і відміток, які використовують в різних країнах, ще дотепер не вщухає дискусія стосовно необхідності їх, обговорюється зміст понять «гарна», «погана» оцінка, багато хто з психологів і педагогів пропонують взагалі відмовитися від них.

Так, в Україні дискусія щодо доцільності застосування оцінок у навчанні розпочалася понад 100 років тому. Тоді відомий педагог С. І. Миропольський пророкував: «Смерть балам — неминуча; не сьогодні, тоді завтра, але дні їх полічені».

Однак спроб замінити наявну систему оцінки знань учнів було багато, але жодна з них і досі не утвердилася.

Наприклад, у травні 1918 року постановою Народного комісаріату освіти «Про відміну оцінок» були ліквідовані оцінки і разом з ними іспити і впроваджені простіші форми обліку й контролювання успішності учнів: особливі зошити обліку, червоні та чорні дошки, «соціалістичне змагання». В результаті спостерігалося різке погіршення навчальних результатів.

[1] *Козаков В. А*. Лекції (рукопис).

*Таблиця 5.3*

**ШКАЛИ ОЦІНОК І ВІДМІТОК**[1]

| ПФШБ | Україна (національна шкала) | | Україна (з урахуванням вимог Болонської декларації) | | ФРН | | Франція | | Канада | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Оцінка | Відмітка | Оцінка | Відмітка | Оцінка | Відмітка | Оцінка | Відмітка | Оцінка | Відмітка |
| Дуже добре | Відмінно | 5 | Відмінно | A | Дуже добре | 1 | Відмінно | 16—20 | Блискуче | 4,5 A+ |
| | | | | | | | | | Відмінно | 4 A |
| | | | | | | | | | Дуже добре | 3,5 B+ |
| Добре | Добре | 4 | Добре | B, C | Добре | 2 | Добре | 11—15 | Добре | 3 B |
| Задовільно | Задовільно | 3 | Задовільно | D, E | Задовільно | 3 | Задовільно | 6—10 | Задовільно | 2,5 C+ |
| | | | | | Достатньо | 4 | | | Достатньо | 2 C |
| Погано | Незадовільно | 2 | Незадовільно з можливістю повторного складання | FX | Недостатньо | 5 | Погано | 0—5 | Погано | 1,5 D+ |
| Дуже погано | | | Незадовільно з обов'язковим повторним вивченням дисципліни | F | Незадовільно | 6 | | | Дуже погано | 1 D |
| | | | | | | | | | Провалено | 0 F |

[1] *Козаков В. А.* Лекції (рукопис).

Пізніше відомий грузинський педагог Ш. О. Амонашвілі зовсім відмовився від балової системи оцінок і замінив її «змістовною оцінкою», розгорнутими характеристиками навчання школярів, тобто він виключив відмітки, але не оцінки. Утім, за багато років цей цінний грузинський експеримент так і не був поширений на середні й старші класи.

Ці приклади свідчать, що система навчання без відміток придатна хіба що для початкових класів і не підходить для навчання підлітків та юнаків. Отже, якась форма відміток має використовуватися. Інша справа, що така відмітка, на думку В. О. Сухомлинського, не має «ловити учнів на незнанні, треба домогтися, щоб вони довідалися, зрозуміли, справилися з роботою, і лише тоді ставити оцінку; **оцінка не може бути покаранням**, засобом примусу, погрозою, оцінка завжди говорить про успіх». Отже, йдеться про найбільш придатні способи оцінювання.

Ось що думають про це студенти КНЕУ (із виступу студента на науковій студентській конференції): «Дуже важливо **коментувати** виставлені оцінки і ставити їх так, щоб у студентів не виникло сумнівів у їхній правильності, і тим паче неприпустимо доводити справу до образи, озлоблення чи конфлікту. У жодному разі не можна помилки і незнання студентів перетворювати на предмет глузування і злісного самовдоволення. Глузування і злостивість ніколи не були стимулами до вдосконалювання, радше навпаки. При оцінюванні відповіді завжди має бути розуміння студента. І якщо студент заслуговує, дуже важливо висловити йому похвалу. Похвала має бути, звісно, стримана, на кшталт: «Ви відповідали не зовсім добре, але краще, ніж минулого разу» тощо. Важливо знайти добре слово для студента. Іноді все сказане викладачем має бути просто не до кінця оголеною правдою».

Отже, контроль є одним із найважливіших компонентів процесу навчання. Успішність його визначається реалізацією основних вимог щодо його організації: об'єктивність, регулярність проведення, гласність перевірки, оцінки, етичність ставлення до тих, хто навчається, оптимальний вибір методів здійснення контролю. Взагалі основне **завдання** педагога в оцінній діяльності — дедалі більше звертати увагу учнів на вдосконалення їхньої навчальної діяльності, на поглиблення та зміцнення мотивів пізнання; закріплювати в учнях віру у власні сили, залучаючи до співробітницьких форм спілкування і розвиваючи в них самостійність та почуття вільного вибору.

## 5.2. Психологія оцінювання

### Психологія оцінювання

Як ми вже зазначали, контрольно-оцінна діяльність має два різновиди: зовнішній, який здійснює той, хто навчає, і внутрішній, що здійснюється тими, хто навчається. Ясна річ, ці два види контрольно-оцінної діяльності взаємозалежні. Особа, що здійснює зовнішню контрольно-оцінну діяльність для своїх цілей, одночасно навчає учнів внутрішній контрольно-оцінній діяльності, організує цю діяльність, керує нею, коригує її перебіг і водночас враховує її результати при здійсненні своєї діяльності. Учні ж здійснюють внутрішню контрольно-оцінну діяльність, наслідуючи й орієнтуючись на відповідну діяльність учителя, коригують свою діяльність залежно від результатів контрольно-оцінної діяльності вчителя.

Отже, в оцінюванні завжди є рівні особи — той, хто оцінює, і той, кого оцінюють. А там, де є дві особи, там є дві суб'єктивні картини об'єктивного світу: бачення ситуації тим, хто оцінює, і тим, кого оцінюють. Тобто повноцінне вивчення проблеми контролю та оцінювання неможливе без урахування психологічного аспекту.

Вище ми вже спинялися на недоліках контролю і розглядали контрольно-оцінну діяльність переважно з точки зору того, хто оцінює. А як же сприймає цей процес той, кого оцінюють?

Як правило, бажання отримати добру оцінку відсуває на другий план пізнавальні мотиви у навчанні. На влучну думку В. О. Сухомлинського, «з перших днів шкільного життя на тернистому шляху навчання перед дитиною з'являється **ідол** — оцінка. Для однієї дитини він добрий, поблажливий, для іншої — жорстокий, безжалісний, невблаганний. Чому це так, чому він одному сприяє, а іншого тиранить, — дітям незрозуміло. Вони намагаються задовольнити чи принаймні обдурити ідола і поступово звикають навчатися не для особистої радості, а для оцінки». Педагоги і психологи неодноразово зазначали, що низькі навчальні оцінки в результаті неправильних умовиводів нерідко негативно позначаються на загальній самоповазі учня. На підставі низької оцінки його знань з того чи іншого предмета той, хто навчається, робить висновок про свою «непридатність, неприхильність» до даного предмета, а з часом і про слабкість своїх здібностей взагалі. Негативний навчальний досвід**, невдачі — одна з головних причин небажання продовжувати навчання**.

Як ставляться до процесу оцінювання ті, хто оцінює?

Як відомо, різні викладачі по-різному оцінюють відповіді студентів.

Н. Ф. Талізіна описує такий експеримент: Одній і тій самій групі студентів з одного й того самого предмета виставляли оцінки незалежно один від одного кілька кваліфікованих викладачів. У результаті виявилося, що ті ж самі студенти у різних викладачів отримали різні оцінки з діапазоном у три бали.

***Заниження* (*чи завищення*) *оцінки*** може відбуватися ще на першому етапі контролю — стандартизації, коли встановлюються норми оцінок. І в першому, і в другому випадках спостерігається зниження пізнавальної активності учнів, але у випадку завищених норм оцінки цей процес супроводжується підвищенням рівня тривожності, занепокоєння і може навіть призвести до відмови від роботи, а при встановленні занижених норм оцінки — виникає благодушність, самозадоволення, формуються такі риси, як неробство, ледарство, гультяйство тощо.

На думку Б. Г. Анан'єва, педагогічна оцінка є однією із форм соціальної оцінки, тому вона безпосередньо впливає на сам процес навчання, гальмує чи активізує його, виступає як його «батог чи пряник».

## Самооцінка та ефективність навчання

Взаємовплив самооцінки та ефективності навчання можна проілюструвати на прикладі, який наводить Р. Бернс у своїй книжці «Я-концепція і виховання»[1].

В одному із американських коледжів, в якому студенти поглиблено вивчали іноземну мову, був проведений експеримент. Трьом групам студентів було запропоновано перевірити свої здібності стосовно вивчення іноземних мов. Після проведення тестування кожній із груп був повідомлений результат узагальненої групової здібності.

Першій групі повідомили, що в цілому група має високі здібності і це дуже схвально, це неодмінно буде виявлятися в успіхах.

Другій групі повідомили, що їхні здібності не є високими, але всіляко наголошували, що успіхи залежать від сумлінності, наполегливості, працелюбності, тому успіхи і в цій групі будуть високими.

[1] *Бернс Р.* Я-концепция и воспитание. — М.: Прогресс, 1986. — С. 153.

Третій групі повідомили, що загалом її здібності є невисокими, що в принципі є серйозною завадою на шляху до успіхів у навчанні. Через деякий період експериментатори проаналізували успішність навчання в цих трьох групах. Було виявлено, що перша група показує високий рівень успішності, друга за рівнем успішності майже не відрізняється від першої, а в третій рівень успішності значно нижчий порівняно з двома попередніми і значно знизився порівняно з періодом навчання, що передував експерименту. Слід також зазначити, що результати тестування були повідомлені викладачам, які працювали в цих групах у вигляді таких самих оцінних суджень, які були представлені кожній з груп. Але найголовніша особливість цього експерименту полягала в тому, що результати тестування насправді бути майже однаковими у трьох групах.

Експериментатори свідомо вдалися до різних оцінних суджень: у першій групі з метою підвищення самооцінки, у другій групі заради констатації невисоких здібностей, з метою заниження самооцінки і водночас підтримкою, підбадьоруванням за допомогою навіювання; у третій групі — констатацією невисоких здібностей з метою заниження самооцінки, у поєднанні із узагальненими негативними оцінними судженнями, що ще більше сприяло заниженню самооцінки студентів цієї групи. Вирішальним чинником успішності навчання виявилося ставлення викладачів до кожної з цих груп. Для викладачів оцінні судження експериментаторів відіграли роль соціальної настанови й у подальшому очікування педагогів стосовно успішності тієї чи іншої групи закріплювало ту чи іншу самооцінку студентів і сприяло або не сприяло ефективності навчання в цілому в кожній групі. Надалі експериментатори разом з викладачами вжили відповідних заходів з метою коригування самооцінки студентів у третій групі, яка через певний час стала виявляти не меншу успішність, ніж перша і друга.

Цей приклад переконливо підтверджує, що зв’язок між успішністю навчання й уявленнями учнів про свої навчальні здібності має характер взаємовпливу. Успіхи у навчанні сприяють зростанню самооцінки, а самооцінка, своєю чергою, впливає на рівень навчальних успіхів через механізм очікувань, домагань, стандартів, мотивації й упевненості у своїх силах. Занижена самооцінка підриває впевненість учня у своїх силах і формує у нього низький рівень очікувань, а низька успішність знижує самооцінку.

Саме тому кожен педагог, викладач має володіти засобами позитивного самосприйняття дорослих і юних людей — вчителів і

учнів в широкому розумінні цих слів, які взаємодіють у стінах навчального закладу, знати чинники, що впливають на формування самооцінки, знати вікові особливості становлення самооцінки, вміти використовувати запобіжні заходи з метою уникання деформації самооцінки учнів, діагностувати за поведінковими проявами наявну самооцінку і здійснювати відповідний психолого-педагогічний вплив з метою коригування неадекватної самооцінки студентів.

Деформації у становленні й розвитку самооцінки призводять до зменшення ефективності навчання, як уже не раз зазначалося, і не тільки до цього, а й до більш серйозних особистісних деформацій загалом. Але не заглиблюючись у сферу патологій, за аналогією суджень медичного характеру нагадаємо, що будь-яку хворобу легше попередити, аніж вилікувати. У нашому контексті це означає і вміння викладача чітко ставити ціль навчання, і володіти різними методами в процесі навчання, і вміло здійснювати контроль на всіх етапах управління навчанням, професійно вдаючись до відповідно побудованих оцінних суджень. Саме на останньому аспекті варто спинитися, оскільки він має прямий стосунок до самооцінки як чинника, що зумовлює успішність.

Вдаючись до критики, негативного оцінювання вчинків особистості й навчальної діяльності, не бажано різко і категорично надавати словесну оцінку, навішуючи «ярлики» і узагальнюючи негативну поведінку. Негативній оцінці має бути підданий саме конкретний вчинок, а не особистість в цілому. Для цього слід починати оцінювання не з повідомлення власної думки, а з констатації, опису здійсненого вчинку співрозмовника, водночас наголошуючи час і умови, за яких це відбулося. Наприклад: «Сьогодні Ви не виконали всіх завдань» — правильно, а «Сьогодні Ви, як і завжди, не виконали всіх завдань» — неправильно.

Необхідно також володіти не тільки прийомами переконувального впливу з метою підвищення мотивації, а й розвивати в собі здатність до фасилітаційного викладання[1] шляхом опанування прийомів навіювання. Висловлювання мають бути доброзичливими, короткими і виражати впевненість у майбутніх успіхах: «Я знаю (я вірю, я переконаний), що наступного разу Ви зможете поліпшити свій результат».

Ці впливи слід зреалізовувати у формі послідовних кроків із перервами. Кожен із них має приводити до часткової зміни пози-

[1] Фасилітатор — той, хто підтримує, розвиває здібності, створює сприятливі умови. Від англ. *facilitate* — полегшувати, просувати (прим. авт.).

ції, а перерва — сприяти тому, щоб особистість відчула нову, змінену позицію як свою власну. Часткові зміни сприймаються легше, ніж кардинальні. Нагадаємо, що особистості із заниженою самооцінкою, хоч би як їм було некомфортно з нею, із великим зусиллям «розстаються» із цією своєю особливістю і чинять опір будь-яким впливам, спрямованим на підвищення самооцінки, оскільки це загрожує стабільності їхнього Я.

Корисним є також залучення осіб із заниженою самооцінкою до спільної діяльності, яка «приречена на успіх», із поступовим делегуванням відповідальності за успіх, оцінюючи його як парціальне досягнення таких осіб і використовуючи при цьому методи прямого чи непрямого навіювання. Подібні заходи є доцільними не лише стосовно осіб із заниженою, а й щодо осіб із високою самооцінкою. Що ж до запобігання формуванню завищеної самооцінки, яка залежить від ставлення батьків у дитинстві, то заходи щодо формування адекватної самооцінки можуть бути подібними до вже згаданих.

## Помилки оцінювання

У контексті психології педагогічного оцінювання не можна не усвідомлювати наявності такого безперечного явища, як індивідуальні оцінювальні стилі викладача (які залежать від виду представлення оцінки, етапу контролю та особистісного принципу того, хто оцінює). Як вважає В. А. Якунін, «властива педагогічній оцінці суб'єктивність психологічно виправдана й індивідуально спрямована». Крім того, *абсолютна об'єктивність педагогічної оцінки не завжди доцільна* насамперед у плані забезпечення індивідуального підходу в навчанні і вихованні учнів (студентів).

Справді, якщо учень відстав, але намагається надолужити відставання, об'єктивна нормативна оцінка може справити на нього психотравмувальний вплив і знизити ефективність його навчання. В такому разі краще використовувати особистісне оцінювання.

Тому вважаємо за необхідне розрізняти такі поняття, як «**суб'єктивність педагогічної оцінки**» і «**педагогічний суб'єктивізм**» викладача. Під останнім будемо розуміти особистісне, упереджене ставлення до процесу контролю й оцінювання, що може виявлятися в суб'єктивних помилках оцінювання. Суб'єктивність у контролі залежить від етапу контролю і виявляється ще на етапі його стандартизації (формулювання мети контролю, опису еталона, розроблення критеріїв, норм оцінювання тощо). Якщо контроль відбувається з метою обліку, тобто має на

меті лише перевірку факту виконання роботи, суб'єктивність є мінімальною. Вона збільшується за наявності кількісних (обсяг, швидкість) і якісних (глибина, якість, правильність) критеріїв оцінювання.

Ще більше підстав для суб'єктивності містить наступний етап контролю — етап оцінювання, тобто інтерпретації результатів порівняння і визначення рівня відповідності фактичного стану і стандарту, оскільки встановлюється співвідношення між певним критерієм (правильно, якісно, вчасно) і суб'єктивним оцінним поняттям («добре», «погано», «дуже добре», «задовільно» тощо).

І, нарешті, суб'єктивність педагогічної оцінки може перетворитися на педагогічний суб'єктивізм на світоглядному рівні, якщо при оцінюванні викладач орієнтується на певний особистісний принцип: «чим нижче, тим краще»; «на «5» знає тільки викладач»; «студент, який не відвідав усіх занять, не може добре відповідати»; «не можна ставити крайніх оцінок» тощо. Зрозуміло, що педагогічний суб'єктивізм може виникнути і на рівні обліку (наприклад, викладач не зараховує роботи з першого разу), але більш природно його очікувати саме на рівні оцінювання.

Усвідомлення викладачем цієї залежності дає можливість запобігати суб'єктивним педагогічним помилкам під час оцінювання і відрізняти факти педагогічного суб'єктивізму від свідомого використання контролю для психологічної підтримки (наприклад, якщо викладач навмисно підвищує оцінку слабкому учню, щоб заохотити його до подальшого навчання).

Розрізняють такі типові суб'єктивні помилки оцінювання у навчанні[1]: логічні помилки, помилки великодушності, помилки зверхності, помилки контрасту, помилки центральної тенденції, помилки близькості, помилки ореолу.

1. ***Помилка великодушності*** — це несвідоме завищення оцінок.

2. ***Помилка зверхності*** — це несвідоме заниження оцінок.

3. ***Помилки ореолу*** — це упереджене ставлення до певних осіб, наприклад до «відмінників» і «двієчників».

4. ***Помилки центральної тенденції*** — це прагнення уникнути крайніх оцінок (коли викладач принципово не ставить «5» і «2»). Наприклад, можна почути такі вислови з боку деяких викладачів: «На «5» знає тільки Бог, на «4» знаю я, а вам і «3» вистачить».

5. ***Помилки контрасту*** — це ситуації, коли знання, якості особистості і поведінка людини оцінюються вище чи нижче за-

[1] *Реан А. А.*, *Коломинский Я. Л.* Социальная педагогическая психология. — СПб.: ЗАО «Издательство «Питер», 1999. — 416 с.

лежно від того, вище чи нижче виражені ті самі характеристики у того, хто оцінює. Наприклад, менш зібраний викладач буде вище оцінювати учнів і студентів, які вирізняються високою організованістю, охайністю і ретельністю.

6. ***Помилки близькості*** — це тенденції ставити подібні за часом і місцем оцінки: наприклад, дуже важко після «2» поставити «5» і навпаки. Ця помилка дістає вияв у бажанні викладача, який приймає іспит, подивитися в заліковій книжці студента на попередні оцінки і врахувати їх при оцінюванні відповіді студента.

7. ***Логічна помилка*** — ця помилка виявляється у винесенні подібних оцінок різним психологічним властивостям і характеристикам, що здаються тому, хто оцінює, логічно пов'язаними: наприклад, перенесення викладачем оцінок за поведінку учня на оцінки за предмет — за однакові відповіді порушнику дисципліни і зразковому за поведінкою учням виставляють різні оцінки.

За статистичними даними, 2/3 педагогів роблять помилки центральної тенденції, 1/2 із третини, що залишилася — помилки великодушності, 1/2 із третини, що залишилася, ставлять занижені оцінки (помилки зверхності).

Усі вищевикладені випадки можна віднести до помилок при оцінюванні лише в тому випадку, коли вони відбуваються не навмисно, не усвідомлено: коли ми дещо завищуємо оцінку слабкому студенту свідомо, то це не помилка великодушності, а свідома психологічна підтримка; якщо студенту ставиться п'ятірка лише тому, що він іде на червоний диплом, це теж не можна вважати помилкою — це факт свідомого вияву формалізму.

## Рефлексія та зворотний зв'язок

У контексті управлінського підходу до навчання особливого значення набуває усвідомлене формування інтересу до процесу здобування знань, рефлексії розумової й практичної діяльності як тих, кого навчають, так і тих, хто навчає. Під **рефлексією** у психології розуміють процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів (від лат. *reflexio* — звертання назад). **Педагогічна рефлексія** передбачає спрямованість на осмислення й усвідомлення навчальної діяльності, її цілей, змісту, результатів і методів шляхом спостереження й аналізу своїх дій суб'єктами навчання. Об'єктивною основою цього може стати вимірювання характеристик навченості на всіх етапах, порівняння її з необхідними нормами і визначення шляхів їхнього досягнення. Рефлексія того, кого на-

вчають, базується на його самовизначенні при зіставленні своїх норм, потреб і здібностей із зовнішніми й увідповіднення ним. Рефлексія викладача ґрунтується на зіставленні сукупних результатів навчання із соціальними вимогами, аналізі ефективності кожного з елементів дидактичної системи, визначенні їхніх дієвих чинників і міри диференційованого й інтегрального впливу їх на навченість. У результаті такого аналізу виникає можливість оперативного управління навчальним процесом, загального, особливого й індивідуального коригування.

Отже, щоб усвідомлювати структурні компоненти та результати контрольно-оцінного акту, необхідно систематично здійснювати **зворотний зв'язок**, під яким будемо розуміти процес порівняння рівня виконання завдання тим, хто навчається, із установленим навчальним стандартом. Цей процес неможливий без усвідомлення викладачем особливостей різних видів та форм оцінок в аспекті психолого-педагогічного впливу їх на студентів. За рівнем узагальненості вирізняють 3 види оцінок: парціальну; фіксовану та інтегральну[1]. ***Парціальна оцінка*** — це початкова форма педагогічної оцінки, яка стосується окремого знання, вміння або окремого акту поведінки. Існує завжди у вербальній формі судження. ***Фіксована оцінка*** відображає проміжні або завершальні успіхи студента, має більш узагальнений і синтетичний характер. Як правило, має кількісний вираз у вигляді відмітки. І, зрештою, ***інтегральна оцінка*** — це педагогічна характеристика, що формується на підставі парціальної та фіксованої оцінок. *За засобом пред'явлення* (*презентації*) оцінка може бути прямою й опосередкованою. ***Пряма оцінка*** — це та, що безпосередньо спрямована на особу, яку оцінюють. ***Опосередковане оцінювання*** здійснюється через іншого студента або через оцінку одногрупників. Як правило, саме остання ситуація справляє депресивний вплив на студента й призводить до зміни взаємин між партнерами з опитування.

І, нарешті, *за засобом оцінної стимуляції* парціальна оцінка може виступати у 3-х формах: ***відсутність оцінки, невизначена оцінка*** та ***пряма*** (позитивна або негативна) ***оцінка***. На думку В. А. Якуніна, ухилення від оцінки є найгіршою за своїми психологічними наслідками, бо не орієнтує людину в результатах її діяльності, дезорганізує поведінку, викликає стан невпевненості, вимагає створювати особистісне оцінювання, покладаючись на вельми суб'єктивне тлумачення різних напівзрозумілих ситуацій[2]. Усвідомлення викладачем особливостей психолого-педагогічного впливу на студентів парціальної оцін-

[1] *Якунин В. А.* Педагогическая психология: Учебное пособие / Европейский институт экспертов. — СПб.: Издательство В. А. Михайлова; Полиус, 1998. — С. 217.

[2] Там само. — С. 220.

ки дає можливість послабити гальмівний вплив контролю та оцінювання на тих, хто навчається.

Зворотний зв'язок дає змогу закріпити те, що було зроблено правильно, і допомагає скласти план дій з виправлення помилок. Зворотний зв'язок може бути застосований лише там, де є правильні і хибні рішення, де існує об'єктивний стандарт, і той, хто навчається, або досяг його, або ні.

Так, коли учень випробував на практиці вивчений матеріал або відповів на якісь питання, він повинен мати у своєму розпорядженні інформацію, яка підтверджує правильність або помилковість його дій.

У випадку, якщо справді були припущені помилки, той, хто навчається, має знати: що його дії неправильні; чому вони неправильні; як слід вчинити правильно; чому необхідно вчинити саме так.

Отже, ми з'ясували, що процес отримання зворотного зв'язку інколи провокує виникнення так званої психолого-педагогічної суперечності, сутність якої полягає в тому, що контроль і оцінювання, корисність яких ніхто не заперечує, пов'язані зі створенням психотравмувальної ситуації, яка в деяких випадках справляє негативний вплив на особистість тих, хто навчається, й гальмує процес навчання. Тому психологічно грамотного педагога характеризує здатність враховувати індивідуальні особливості суб'єктів оцінювання, їхні переживання при отриманні різних оцінок та міру впливу їх на тих, хто навчається. Треба усвідомлювати, що недосконала система контролю й оцінювання, що давно склалася за інших умов функціонування освітньої системи, може бути однією із причин неуспішності навчання. Зараз ці умови змінилися, що оголило недоліки, усвідомлення й усунення яких сприятиме ефективності навчального процесу. До головних недоліків процесу контролю й оцінювання можна віднести такі: 1) використання оцінки як засобу тиску на учнів, що створює напружену обстановку в навчанні; 2) перебільшення ролі оцінки, яка стає головним мотивом і стимулом навчання, що відсуває на другий план навчально-пізнавальні мотиви, деформує мотиваційну сферу учнів і спотворює весь навчальний процес; 3) відображення в процесі контролю й оцінювання зовнішніх кон'юнктурних моментів, що не сприяє формуванню особливої відповідальності учнів за свою навчальну діяльність та її результати; 4) застосування в процесі контролю переважно зовнішньої оцінки, тобто оцінки педагога, що зменшує питому вагу самоконтролю та самооцінки в навчальному процесі й перешкоджає формуванню звички вчитися самостійно.

## 5.3. Особливості тестового контролю навчальних досягнень

### Тестовий контроль, його переваги та недоліки. Дидактичний тест

Чи траплялося з вами таке, що напередодні важливої контрольної роботи у вас зненацька починала боліти голова, ви, до цього моменту абсолютно здорова людина, починали відчувати симптоми серйозного захворювання і з задоволенням залишалися вдома, відмовившись від дуже корисної для вас можливості отримати зворотний зв'язок про рівень засвоєння вами навчального матеріалу? Запитання риторичне, адже контроль, без якого взагалі не можна уявити процесу навчання, може, по-перше, справляти психотравмувальний вплив на особистість, а, по-друге, бути вкрай необ'єктивним. Як же ми можемо якщо не подолати, то принаймні зменшити гальмівний вплив цих чинників на процес навчання?

Удосконалення системи контролю може відбувається щонайменше у двох напрямах: об'єктивізації та гуманізації.

***Об'єктивізація*** контролю означає зменшення його суб'єктивності, зведення до мінімуму ролі другорядних, випадкових чинників, перетворення на ефективний інструмент отримання зворотного зв'язку про результативність діяльності. ***Гуманізація*** контролю передбачає створення такої системи оцінювання, яка б не травмувала психіку тих, хто навчається.

У межах розвитку першого напряму, як засвідчує світовий досвід, найефективнішим є тестовий контроль. До переваг тестового контролю належать можливість упродовж досить обмеженого часу перевірити якість знань у значній кількості осіб, що навчаються; оцінювання здійснюється об'єктивніше й на заздалегідь запланованому рівні; у процесі тестування увага досліджуваних фіксується не на формулюванні відповіді, а на осмисленні її суті, що значно заощаджує час і створює умови для постійного зворотного зв'язку між суб'єктами навчання.

Нині роль тестового контролю у навчанні зростає. Зокрема, впровадження модульно-рейтингової системи в навчальний процес вищих закладів освіти вимагає застосування тестового контролю для оцінювання знань студентів, що забезпечує високу технологічність проведення контролю й об'єктивність його результатів

Проте тестовий контроль має істотні недоліки, які можна розподілити на три групи: 1) змістовні (ймовірність випадкового ви-

бору правильної відповіді або здогадка про неї); 2) психологічні (стандартизація мислення без урахування індивідуальних особливостей особистості); 3) організаційно-методичні (великі витрати часу на складання необхідного «банку» тестів, їхніх варіантів, трудомісткість процесу; необхідність високої кваліфікації вчителів та експертів, що розробляють тестові завдання)[1].

Існує чимало визначень поняття «тестування», запропонованих, як правило, *психологами*. У психологічній діагностиці під **тестом** розуміють стандартизоване, незрідка обмежене за часом випробування, призначене для встановлення кількісних (і якісних) індивідуально-психологічних відмінностей[2]. У педагогічній літературі під **дидактичним (педагогічним) тестом** розуміють підготовлений згідно із певними вимогами комплекс стандартизованих завдань, що дають змогу виявити в учасників тестування компетенції, які піддаються певному оцінюванню за заздалегідь встановленими критеріями.

## Класифікація тестів. Форми тестових завдань

У тестології (теорії й практиці тестування) виокремлюють різні види тестів. Як правило, їх класифікують за цільовими, функціональними, смисловими й формальними ознаками. Унаочнимо це за допомогою таблиці 5.5.

Під **тестовими завданнями** будемо розуміти певні типи дій тих, хто навчається, які мають бути прийняті за свідчення досягнення результату. Тобто йдеться про результати навчання, які ми перевіряємо. Під час тестування учень виконує п'ять основних (узагальнених) видів дій: визначення об'єкта (ВО), визначення відповідності об'єктів (ВВ), визначення послідовності об'єктів (ВП), виконання порівняння або протиставлення (ПП), визначення причинної залежності (ПЗ). Тому *за способом формулювання завдань* можна виокремити відповідно такі їх форми: завдання на визначення об'єкта (ВО), відповідності об'єктів (ВВ), послідовності об'єктів (ВП), причинної залежності (ПЗ) та на виконання порівняння або протиставлення (ПП)[3].

[1] *Вітвицька С. С.* Основи педагогіки вищої школи: Методичний посібник для студентів магістратури. — К.: Центр навчальної літератури, 2003. — С. 185.

[2] Педагогика: Учеб. пособие для студ. пед. учеб. завед. / Под ред. П. И. Пидкасистого. — М.: Пед. об-во России, 1998. — С. 352—366.

[3] Там само. — С. 83—87.

*Таблиця 5.5*

**КЛАСИФІКАЦІЯ ДИДАКТИЧНИХ ТЕСТІВ**

| Критерії класифікації | Види тестів |
|---|---|
| **1. Цільові, функціональні та смислові ознаки**<br>• ціль (мета застосування) | констатувальні, діагностувальні, прогностичні (прогнозувальні) |
| • вид контролю | стартові (вхідні), поточні (проміжні), рубіжні (семестрові), підсумкові, заключні (вихідні) |
| • об'єкт контролю | тести знань та навичок, тести інтелекту, тести інтересів, тести соціальних здібностей, характерологічні (особистісні) тести, тести визначення окремих психічних функцій |
| • статус впровадження | загальнонаціональні тести, тести відомчі (міністерські), тести рівня навчального закладу, тести кафедральні, тести особисті (неформальні) |
| • рівень уніфікованості | стандартизовані, нестандартизовані |
| **2. Формальні ознаки**<br>• співвідношення із нормами (критеріями) | тести, зорієнтовані на норму; на групу; на критерій |
| • однорідність тестових завдань | однорідні, неоднорідні |
| • гомогенність завдань | на швидкість, на складність |
| • форма тестування | тести для групового тестування, тести для індивідуального тестування |
| • застосування технічних засобів | безмашинні тести (бланкові з ручним обробленням результатів); бланкові тести з комп'ютерним обробленням результатів; комп'ютерні тести |
| • форма оцінювання відповідей | одноканальна (правильна відповідь плюс один бал, неправильна — нуль), двоканальна — ліберальна (всі відповіді правильні — один бал, деякі відповіді правильні — півбала, всі неправильні — нуль балів), триканальна (правильна відповідь плюс один бал, «не знаю» — 0, неправильна — мінус один бал) тощо |

*За способами оформлення відповідей* найпоширенішими є такі форми тестових завдань: закрита форма; завдання на відповідність; завдання на правильну послідовність; відкрита форма.

***Завдання закритої форми*** — це така форма тестового завдання, за якої дається кілька готових відповідей, що мають правдоподібний зміст, але тільки одна (або обмежена кількість) з них є правильною. Відповідей може бути 2, 3, 4, 5 і більше. Завдання закритої форми

будуються у вигляді стверджувального[1] речення, тобто у вигляді правильного чи хибного висловлювання. Завдання має бути завершеним реченням, стислим, чітким і яснім, із 7 ± 2 слів без зайвих слів або значень. Зрозумілість завдання має бути стовідсотковою.

Завдання в тесті повинні мати поточну цифрову нумерацію. Відповіді в завданнях закритого типу також мають цифрову нумерацію.

До кожної групи завдань однакової форми необхідно надати інструкцію (педагогічне доручення), що починається з дієслова: «*Оберіть правильну відповідь...*»; «*Обведіть...*»; «*Підкресліть...*».

***Завдання на відповідність***. Приклад інструкції: «Встановіть відповідність між правими і лівими елементами завдання, а відповідь запишіть у вигляді правильної комбінації цифр і літер».

***Завдання на правильну послідовність.*** За допомогою цих завдань можна перевірити порядок дій, розв'язок задач, послідовність історичних подій, знання законів і визначень. Приклад інструкції: «Дайте визначення поняттю «...», використовуючи наведені нижче слова та словосполучення...».

***Завдання відкритої форми*** — це ті, відповіді до яких не подаються.

Схематично різні форми тестових завдань можна представити так (рис. 5.1).

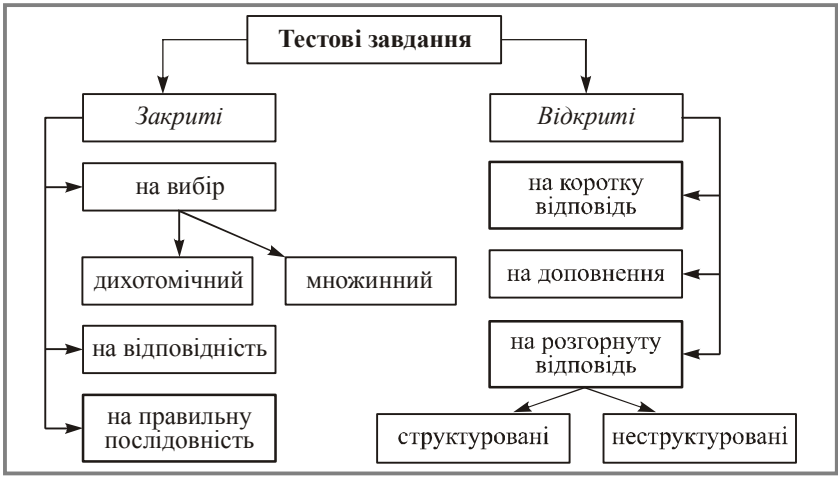



Рис. 5.1. Класифікація форм тестових завдань

[1] Але деякі дослідники вважають, що добре сформульоване завдання в запитальній формі нічим не поступається добре сформульованому питанню в формі твердження і звертають увагу на той факт, що аналіз завдань, які використовують при атестації учнів у різних країнах, показує, що переважною формою завдань (понад 90 %) є прямі запитання.

Приклади тестових завдань різних форм містить табл. 5.6.

*Таблиця 5.6.*

**ПРИКЛАДИ ТЕСТОВИХ ЗАВДАНЬ РІЗНОЇ ФОРМИ**

| Форми тестових завдань | Приклади тестових завдань |
|---|---|
| 1. ЗАКРИТІ —<br>1) на вибір:<br>— простий (правильно — неправильно) | 1. Чи правильним є наведене нижче визначення:<br>Педагогічний тест — це система завдань специфічної форми ....<br>а) правильно; б) неправильно |
| — дихотомічний (два варіанти відповіді) | 2. Яке із наведених закінчень даного твердження є правильнішим:<br>Складність завдань у педагогічному тесті має:<br>а) збільшуватися; б) знижуватися |
| — множинний із зазначеною кількістю правильних відповідей; | 3. Оберіть із наведених далі характеристик два основні критерії якості тестів:<br>• стислість;<br>• надійність;<br>• валідність;<br>• об'єктивність;<br>• несуперечливість. |
| — множинний з незазначеною кількістю правильних відповідей (таких узагалі може не бути) | 4. Основними критеріями якості тестів є:<br>• стислість;<br>• надійність;<br>• валідність;<br>• об'єктивність;<br>• несуперечливість |
| 2) на відповідність | 5. Встановіть відповідність між елементами лівого і правого стовпчиків:<br>1. Закриті тести — а) на вибір<br>2. Відкриті тести — б) на розгорнуту відповідь<br>в) на відповідність<br>1. ___; 2. ___. — г) на коротку відповідь |
| 3) на правильну послідовність | 6. Із запропонованого переліку слів складіть визначення:<br>Педагогічний тест — це _____<br>…завдань, форми, специфічної, система … |
| 2. ВІДКРИТІ:<br>1) на коротку однозначну відповідь | 7. Запишіть основні критерії якісних тестів_____<br>_____ |
| 2) на доповнення | 8. Доповніть визначення необхідними словами:<br>Педагогічний тест — це _____, певного _____, що зростає _____, що дає змогу_____. |
| 3) на розгорнуту відповідь<br>— структуровану (з обмеженням);<br>— неструктуровану | 9. Вкажіть основні етапи розроблення тестів:<br>1._____2. _____3. _____<br>10. Запишіть визначення:<br>Педагогічний тест — це _____ |

Крім відкритої та закритої форм тестових завдань останнім часом почали застосовувати нову форму: *фасетні* тестові завдання. У деяких зарубіжних публікаціях під фасетом розуміють форму, що забезпечує подання кількох варіантів одного елемента змісту тесту. Фасетні завдання можуть бути як закритої, так і відкритої форми. Кожен учень отримує з фасета лише один варіант завдання. При цьому всі учні виконують однотипні завдання, але з різними елементами фасета і, відповідно, з різними відповідями.

Наприклад, ідея фасета відбита в такому завданні (у дужках курсивом вказані змінні варіанти тексту завдання) — рис. 5.2. Цей фасет дає 12 варіантів тестових завдань.

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| *Особовий займенник* | {я}<br>{ти}<br>{він} | *у* | {називному}<br>{родовому} | *відмінку* | {однини}<br>{множини} | *має форму* | _____<br>_____ |

Рис. 5.2. Фасетне тестове завдання

У такий спосіб вирішують одночасно дві проблеми: усувають можливість списування і забезпечують паралельність варіантів тестів, запропонованих різним учням.

## Етапи розроблення тестів

Чи легко розробити дидактичний тест? Поміркуйте самі: М. Б. Челишкова[1] вирізняє 18 етапів конструювання педагогічних тестів! Однак, як вважають автори посібника «Тестові технології у навчальному закладі»[2], далеко не завжди в процесі створення тестів необхідне дотримання всіх вимог професійного створення їх. Наприклад, під час проведення поточного контролю можуть бути використані тести, які не обов'язково вимагають глибокої стандартизації. Це дає можливість дещо спростити процедуру складання тестів, яка матиме такі етапи:

1. ***Постановка цілей.*** Цей етап є визначальним, оскільки в процесі підготовки тесту слід ясно усвідомлювати ті результати навчання, які потрібно перевірити, тобто конкретизувати перед-

[1] *Челышкова М. Б.* Теория и практика конструирования педагогических тестов: Учебн. пособие. — М.: Логос, 2002. — 432 с.

[2] *Паращенко Л. І.* Тестові технології у навчальному закладі: Метод. посібник. — К.: ТОВ «Майстерня книги», 2006. — С. 57.

бачувані результати навчання. Наведемо приклад конкретизації цілей навчання:

Знання на рівні запам'ятовування: вміє відтворити основні поняття та визначення, формули, закони, принципи.

Знання на рівні розуміння: інтерпретує терміни, поняття та визначення; перетворює описовий матеріал на математичні вирази; інтерпретує словесний матеріал за допомогою схем та графіків.

2. Аналіз змісту навчальної дисципліни та складання специфікації тесту (***структурування навчального матеріалу***).

Здійснюють приблизне відсоткове співвідношення змісту розділів і визначають необхідну кількість тестових завдань з кожного розділу предмета. Далі підраховують загальну заплановану кількість завдань у тесті. За верхню межу, як правило, беруть 60—80 завдань, а максимальний час тестування обирають не більш як 90 хвилин. Потім робиться специфікація тесту, яка ґрунтується на відповідності системи знань і вмінь певним відсотковим співвідношенням завдань з різних розділів. Приклад реалізації такої специфікації тесту наведено в таблиці 5.7.

До переліку знань і вмінь загального характеру включено:

A — відтворення фактів, понять, визначень і термінів;

B — знання законів і формул;

C — вміння застосовувати закони та формули для розв'язування задач;

D — вміння інтерпретувати результати за допомогою графіків і схем;

E — вміння робити оцінні судження.

*Таблиця 5.7*

**КОРОТКА СПЕЦИФІКАЦІЯ ТЕСТУ**[1]

| Заплановані до перевірки знання та вміння | Змістовні розділи дисципліни | | | | Загальне число за кожним пунктом |
|---|---|---|---|---|---|
| | 1 (20 %) | 2 (10 %) | 3 (30 %) | 4 (40 %) | |
| 1. A (10%) | 1 | 1 | 2 | 2 | 6 |
| 2. B (20%) | 2 | 1 | 4 | 5 | 12 |
| 3. C (30%) | 4 | 2 | 5 | 7 | 18 |
| 4. D (30%) | 4 | 2 | 5 | 7 | 18 |
| 5. E (10%) | 1 | — | 2 | 3 | 6 |
| **Усього** | 12 | 6 | 18 | 24 | 60 |

[1] *Паращенко Л. І.* Тестові технології у навчальному закладі. — С. 55.

3. ***Складання*** (або вибір із наявних) необхідних ***тестових завдань***.

Конструювання тесту має відбуватися шляхом вибору з наявної бази різноманітних за форматом (або однакових — для поточного тестування) тестових завдань відповідно до таблиці специфікації.

4. Експертиза тестових матеріалів (***визначення якості тесту***).

Оцінку якості тестових матеріалів слід проводити за певною методикою незалежними експертами, які не брали участі в їх розробленні. Робота експертів планується за трьома напрямами: 1) аналіз змісту окремих завдань тесту; 2) аналіз якості змісту всього тесту; 3) підготовка узагальнених висновків і рекомендацій щодо покращення змісту тесту.

5. Апробація тесту та його коригування (***стандартизація та вдосконалення тестів***).

Апробація тестових завдань має на меті: визначення складності завдань, виявлення помилок, визначення часу на виконання тесту; аналіз відповідей на відкриті питання з метою можливого уточнення формулювання правильних відповідей; виявлення недоліків в інструкціях.

## Технологічні особливості тестування

Якщо ви відчуваєте в собі бажання створити ідеальний варіант дидактичного тесту, для початку ознайомтеся з деякими практичними порадами і рекомендаціями щодо їх розроблення.

Дидактичні тести розробляють з метою формування навичок щодо найбільш ефективного контролю якості засвоєння матеріалу. Останні можуть бути короткими (10—20 завдань), середніми і довгими (до 300 завдань і більше), оптимальна кількість завдань — 40—60. Тести зазвичай складаються з двох частин: інформаційної й операційної. Інформаційна частина має включати чітко і просто сформульовану інструкцію (починати бажано з дієслова). Бажано, щоб інструкція супроводжувалася прикладом виконання. Операційна частина складається з певної кількості тестових завдань.

При складанні дидактичного тесту слід обов'язково враховувати, що існують певні вимоги щодо його зовнішнього оформлення. Текст із переліком тестових питань повинен мати завершений вигляд. Тому кожен тест має такі структурні компоненти: 1 — назву; 2 — звернення до учнів; 3 — настанови; 4 — педагогічне доручення (інструкцію); 5 — власне завдання, вправи, за-

питання; 5 — на окремих аркушах — правильні відповіді, що залишаються в учителя або методиста.

Існують різноманітні способи проведення тестування. В останні роки виник новий різновид останнього — **адаптивне тестування**, тобто такий контроль, який дає змогу регулювати складність і кількість завдань, що пропонуються кожному студентові залежно від його відповіді на поточне завдання: якщо він відповідає правильно — наступне завдання буде складнішим, а якщо неправильно — легшим.

При створенні тестів одним із фундаментальних за значущістю чинників є час. Приблизний час, необхідний для тестування, з'ясовується на етапі апробації тесту, проте орієнтовний час планується заздалегідь.

У початковій школі тестування не має тривати більш як 20—30 хвилин, оскільки це час утримання уваги, яка підтримується мотивацією, для середніх шкіл і коледжів — близько години (40—50 хвилин). Разом із тим підсумковий контроль для випускників та для студентів може тривати до 90 хвилин. С. Отіс вважає, що час тестування має бути таким, щоб приблизно 5 % учнів могли виконати всі завдання[1]. За рекомендаціями психофізіологів, враховуючи індивідуальну та групову працездатність учнів, найсприятливішими для проведення тестування вважаються проміжки часу з 9 до 12 та з 16 до 18 години[2].

Доцільні форми тестового завдання бажано обирати відповідно до того, які структурні елементи лекції слід контролювати, які вміння та навички мають бути проконтрольованими. Однак остаточний вибір залишається за тими, хто їх розробляє.

## Критерії якості дидактичних тестів

У впровадженні тестового контролю не слід забувати також про перевіряння якості тестів. **Основними параметрами якості тестів** загалом вважають валідність і надійність.

**Валідність** тесту визначається насамперед тим, наскільки повно і точно тест охоплює матеріал навчальної програми (окремої або одночасно декількох тем), наскільки він відповідає навчальним планам. Зазвичай у підсумковому тесті з дисципліни (теми) застосовують 5—7 запитань з кожної теми (кожного питання те-

[1] *Паращенко Л. І.* Тестові технології у навчальному закладі. — С. 122.

[2] *Майоров А. Н.* Теория и практика создания тестов для системы образования. — М.: Интеллект-центр, 2002. — 296 с.

ми). Якщо при цьому загальна кількість тестів буде надмірною, тести розподіляють на кілька рівнозначних варіантів. У тестах не має бути жодного позапрограмного питання. Під **валідністю** також розуміють відповідність того, що проектувалося перевірити, і того, що було перевірено насправді. Інколи замість знань з конкретної дисципліни дидактичний тест перевіряє загальний кругозір, ерудицію. Неправильна організація дидактичного тестування, що зумовлює несамостійність виконання тесту, уможливлює списування відповідей, призводить до того, що остаточна оцінка, знову ж таки, відображає не рівень знань учня, а його кмітливість, винахідливість, вміння оперативно здобути інформацію у складних умовах тощо.

Для перевірки валідності тесту отримані за допомогою цього тесту дані порівнюють з аналогічними даними, отриманими іншим способом (наприклад, відповіді учня на тестові запитання порівнюють із наданими ним же усними відповідями на аналогічні запитання). Висока кореляція (зв'язок) між цими показниками свідчить про валідність тесту. Інколи валідність тесту для оцінки якості професійної підготовки визначається також через значну кореляцію результатів тесту і подальшої успішної діяльності за фахом.

Бажано дотримуватися основних вимог щодо тестових завдань для забезпечення їх валідності[1]:

1) кожне тестове завдання має виражати одну думку; якщо твердження складне, то формулювання необхідно скоротити або розподілити на кілька пунктів;

2) необхідно користуватися чіткою, зрозумілою мовою, не використовувати багатозначних понять, рідко вживаних слів, сленгу, діалектизмів;

3) слід намагатися використовувати прості речення: не надто короткі й не задовгі;

4) завдання мають бути реально наближені до змісту предмета, з якого відбувається тестування;

5) неправильні відповіді до тестових завдань мають бути правдоподібними, реально стосуватися предмета, що визначається, щоб мінімізувати вгадування.

**Надійність** тесту полягає в тому, наскільки точно він може «виміряти» знання учнів. «Надійний» тест має показувати однакові або близькі результати за повторного обстеження, в аналогічних групах. За повторного обстеження тест має давати аналогічні

[1] *Пращенко Л. І.* Тестові технології у навчальному закладі. — С. 73.

результати для сильних, посередніх і слабких за успішністю учнів. Крім того, надійний тест уможливлює максимальне наближення оцінки різних викладачів стосовно одного й того самого учня (відповідати середній оцінці). Інколи надійність тесту перевіряється також його розчепленням на дві частини (наприклад, за кратними і некратними номерами завдань) і перевіркою кореляції між ними — чим вищою буде кореляція, тим надійніший тест.

У перебігу оцінювання якості педагогічного тесту здійснюють не тільки перевірку якості тесту загалом, а й роблять я**кісний аналіз окремих тестових завдань**. Для цього часто розраховують *коефіцієнти складності* і *дискримінативності*.

***Індекс складності* (*важкості*) *тестових завдань*** (***$p_j$***) показує відсоток випробуваних, які виконали певне завдання, і обчислюється за формулою:

$$p_j = \frac{R_j}{N} \times 100\%,$$

де $R_j$ — кількість випробуваних, які виконали $j$-те завдання правильно;

$N$ — кількість випробуваних;

$j$ — номер завдання в тесті.

Чим більшим є значення показника, тим легшим вважається завдання (тим більше випробуваних його виконали). Ідеальним для тестового завдання вважається індекс складності 50...60 %, а прийнятним — коливання його від 30 до 70 %.

***Індекс дискримінативності* (*розрізнення*) *тестових завдань*** (***$r_{\text{дис}}$***) показує здатність завдання диференціювати (розділяти) учнів на кращих і гірших і обчислюється за формулою:

$$(r_{\text{дис}})_j = 2 \times \frac{L - H}{n},$$

де $L$ — кількість правильних відповідей на завдання у групі «кращих» учнів (1/3 учнів, що найкраще справилися з тестом в цілому);

$H$ — кількість правильних відповідей у групі «гірших» випробуваних (1/3 учнів, що найгірше справилися з тестом в цілому);

$n$ — загальна кількість випробуваних в обох групах;

$j$ — номер завдання в тесті.

Індекс дискримінативності може змінюватися від –1 до +1: значення +1 він набуває тоді, коли із завданням впоралися всі «кращі» випробувані й не впорався жоден «гірший»; значення

0 — тоді, коли на тестове завдання відповіла однакова кількість випробуваних обох груп; значення –1 індекс набуває в тих виняткових випадках, коли із завданням упоралися всі «гірші» випробувані й не впорався жоден «кращий». Чим вище значення індексу дискримінативності, тим кращим вважається тестове завдання. Прийнято такі норми:

0,35 і вище — відмінно складене завдання;

0,25—0,34 — добре складене завдання;

0,15—0,24 — погано складене завдання, його рекомендується переглянути;

нижче 0,15— дуже погано складене завдання, його варто переглянути.

Для отримання достовірних результатів слід провести дослідження в досить великій вибірці випробуваних (бажано не менш як 20 осіб). При цьому випробуваними мають бути учні з різними навчальними здібностями.

Після обчислення коефіцієнтів складності й дискримінативності тестові завдання переглядають, усувають запитання із незадовільними значеннями індексів (у деяких випадках за незадовільного значення індексу складності, але задовільному індексі дискримінативности завдання можна залишити — воно дає змогу краще диференціювати «сильних» і «слабких» учнів усередині кожної категорії). Проводять остаточний підрахунок балів за результатами тестування.

## 5.4. Модульно-рейтингова система контролю й оцінювання навчальної діяльності

### Недоліки традиційної системи контролю й оцінювання успішності навчання

Донедавна у вітчизняній освіті використовували традиційну систему контролю й оцінювання успішності навчання. Основними особливостями цієї системи контролю є:

- перевага підсумкового контролю в оцінюванні;
- чотирибальна система оцінювання навчальних досягнень («незадовільно», «задовільно», «добре», «відмінно» — у ВНЗ; «2», «3», «4», «5» — у ЗСШ);
- домінантна роль вчителя (викладача) при оцінюванні;
- перевага усних, вибіркових форм контролю (опитування за журналом);

• контроль слугує переважно перевірці засвоєних знань.

Така система контролю неминуче ввійшла у суперечність із сучасними вимогами до освіти. Основний її недолік — слабке сприяння активній і систематичній роботі учнів. Переважно підсумкове оцінювання (особливо у вищій школі) призводить до того, що студент перестає виконувати завдання систематично і відкладає їх виконання на «останній момент» (звісно, якість такої роботи часто є незадовільною через обмеженість часу). З іншого боку, підсумковий контроль «усереднює» всіх — і тих, хто систематично і старанно працював упродовж усього процесу навчання, і тих, хто вперше згадав про навчання лише на іспиті. Все вирішує випадок — удалий білет, настрій викладача, наявність допоміжних джерел («шпаргалка») тощо.

Унаслідок цього одним із найважливіших об'єктів реформування у вітчизняній освіті стає контрольно-оцінна діяльність. Першим кроком стало введення 12-бальної системи оцінок у загальноосвітній середній школі. Сьогодні активно впроваджується система тестового контролю знань. Одначе найперспективнішим напрямом реформування вітчизняної системи контролю стає запровадження модульно-рейтингової технології навчання, яка є альтернативою традиційній системі навчання й оцінювання навчальної успішності. Її основними поняттями є модуль, модульна програма і рейтинг.

## Поняття навчального модуля та особливості організації модульного навчання

Семантичний зміст терміна «*модуль*» (від лат. *modulus* — міра) означає функціональний вузол навчального процесу, завершений блок інформації.

Дидактичний зміст поняття «модуль» неоднозначно тлумачиться в зарубіжній і вітчизняній педагогіці. Наприклад, у дослідженнях американських учених модуль — це завершене навчальне заняття, що триває 15—20 хвилин, із цілісним дидактичним змістом і розмаїттям організаційних форм навчання. Це дає змогу задіяти упродовж дня до 24 модулів — для великих (понад 100 осіб), середніх і невеликих (до 12 осіб) груп суб'єктів учіння. Паралельно практикується й індивідуальне навчання.

У практиці німецької освітньої системи модуль — це програмно-змістова одиниця відносно завершеного циклу навчання, яку

характеризує дидактична адаптованість цілей, форм, методів і засобів навчання.

**Навчальний модуль** у практиці організації навчання за умов України розглядається як: а) змістова одиниця вимірювання навчальної інформації; б) відносно цілісний комплекс навчальних елементів, що складаються з окремих чи інтегрованих дисциплін, або їх розділів, сукупності тем чи окремих питань.

Засвоєння навчального модуля вимагає від суб'єктів навчання певної доцільно обраної сукупності розумових операцій, практичних дій, способів узагальнення й застосування.

Навчальні модулі формують за такими вимогами:

— логічне компонування навчального матеріалу;

— навчальний модуль складається з кількох компонентів (міні-модулів), які передбачають різнобічне вивчення кожного фундаментального поняття або їх групи;

— модульне навчання передбачає інтеграцію різноманітних методів і форм;

— кожен компонент (міні-модуль) реалізується у двох основних формах навчання: класній (аудиторній) та домашній (самостійній).

Сутність модульного навчання полягає в тому, що учень самостійно працює над запропонованою навчальною програмою, яка включає мету, завдання і план дій, банк інформації, методичне забезпечення поставлених дидактичних цілей.

Модульне навчання здійснюється на принципах модульності; вирізнення зі змісту навчання певних елементів.

Реалізація принципу модульності передбачає дотримання таких правил:

1) навчальний матеріал конструюється таким чином, щоб цілком забезпечити досягнення кожним учнем поставлених перед ним дидактичних цілей;

2) навчальний матеріал має бути завершеним блоком;

3) відповідно до навчального матеріалу інтегруються різні види і форми навчання.

Ідея модульного навчання виникла за кордоном наприкінці 60-х років XX ст.

За таким принципом організовують навчання, наприклад, у школі Ховарда (США), де підручник замінено індивідуальними навчальними матеріалами у поєднанні з комп'ютером і багатофункціональними інформаційними системами. Кожен учень має персональне місце, де він самостійно працює над вивченням матеріалу з усіх предметів. Вчителі надають йому індивідуальні

консультації. Навчальний матеріал з кожної дисципліни розбивається на логічно завершені частини («пейси»), які адаптуються до індивідуальних особливостей дитини. Просування вперед можливе лише за умови певного засвоєння попереднього матеріалу. Для цього наприкінці кожного етапу проводять самоперевірювальні контрольні тести. Якщо учень не впорався з контрольною роботою, йому доведеться повторити вивчення навчального матеріалу.

У практиці роботи середніх і вищих навчальних закладів існують різні підходи до організації модульного навчання, але є і спільні риси:

1) основою модульного навчання є завершений блок навчальної інформації (модуль);

2) модульне навчання, як правило, супроводжується рейтинговою системою оцінювання знань у різних модифікаціях.

Чим викликано впровадження в організацію навчального процесу середньої і, особливо, вищої школи модульних технологій навчання?

Основними передумовами запровадження їх вважають необхідність:

— активізувати навчальну діяльність учнів (студентів), замінивши малоефективне об'єкт-об'єктне передавання знань на самостійне оволодіння ними учнями;

— спонукати суб'єктів учіння до систематичної навчальної праці;

— підвищити особисту відповідальність кожного за набуття фахових знань і вмінь;

— посилення мотивації навчання засобами індивідуалізації.

Для реалізації модульного навчання складають модульну програму. **Модульна програма з навчальної дисципліни** — це поділена на окремі модулі чинна навчальна програма. При її складанні дотримуються принципів:

- цільового призначення інформаційного матеріалу;
- поєднання комплексних інтегрованих і часткових дидактичних цілей;
- повноти навчального матеріалу в модулі;
- відносної самостійності елементів модуля;
- реалізації зворотного зв'язку.

Для організації модульного навчання важливо:

- розподілити теми за модулями і скласти модульну програму;
- розробити рейтингові оцінки з предмета, методи поточного контролю знань і вмінь з модулів;
- розробити систему контролю на початку і наприкінці вивчення дисципліни;

♦ передбачити методи активізації навчання з конкретної дисципліни;

♦ здійснити аналіз успішності й визначити загальну рейтингову оцінку з предмета.

Нині поряд із традиційною чотирибальною системою оцінювання знань, особливо у вищій школі, дедалі популярнішою стає рейтингова система.

Навчальні заклади ведуть пошук досконалішої системи оцінювання різних видів навчальної роботи під час вивченння модулів і обчислення рейтингового показника за чверть, семестр і рік загалом.

## Принципи й умови застосування навчального рейтингу

***Рейтинг*** дослівно з англійської — це оцінка, деяка числова характеристика певного поняття. Зазвичай під **навчальним рейтингом** розуміють «накопичену оцінку» або оцінку, що враховує «передісторію», тобто результат роботи учня упродовж певного часу, наприклад семестру. Існує і такий варіант тлумачення поняття «рейтинг» — це індивідуальний кумулятивний індекс.

У практиці вищої школи, де рейтингова система використовується найчастіше, рейтинг — це певна числова величина, яка виражена, як правило, у багатобаловій шкалі (наприклад, 20-баловій або 100-баловій), і яка інтегрально характеризує успішність і знання студента з одного чи кількох предметів упродовж певного періоду навчання (семестр, рік).

Навчальний рейтинг поділяється на різні види:

• рейтинг з дисципліни, що враховує поточну роботу студента і його результати на іспиті, заліку;

• сукупний семестровий рейтинг, що відображає успішність студента з усіх предметів, які вивчаються в даному семестрі;

• завершальний рейтинг з циклу споріднених дисциплін, які вивчаються підсумковий рейтинг упродовж певного періоду;

• інтегральний рейтинг за певний період навчання, який відображає успішність студента в цілому впродовж конкретного періоду навчання.

Загалом у вищих навчальних закладах України застосовують різні варіанти рейтингового контролю, що зумовлено новизною проблеми, специфікою навчальних дисциплін, різними підходами до розв’язання проблеми.

Загальні принципи побудови рейтингової системи та її функціонування у вищій школі:

- кожна навчальна дисципліна і робота студента з її опанування оцінюються в залікових одиницях, сумою яких визначається рейтинг;
- обов'язково ведуть облік поточної роботи студента, який потім відображається в підсумковій оцінці (у залікових одиницях);
- обов'язково враховують особливості викладання різних предметів (складність, значення даної дисципліни в навчальному плані). Цей показник називають вагомим коефіцієнтом, або множником складності;
- використовують різні види контролю (вихідний, поточний, проміжний, підсумковий);
- навчальний рейтинг студента за семестр або за рік визначається як середньоарифметичне від рейтингу з кожної дисципліни.

Що нового привнесла рейтингова система в організацію навчального процесу? Зокрема:

1) реальнішими стали можливості порівнювати успішність і творчий потенціал тих, хто навчається;

2) зникає загроза упередженого підходу до оцінювання знань;

3) набувають дієвості чинники заохочення до праці;

4) зростає відповідальність того, хто навчається, за результати навчання;

5) індивідуалізація навчання стає реальністю;

6) зникає «штурмівщина» (виконання всього обсягу робіт в останній термін);

7) зникає проблема відвідування занять як така;

8) реальною стає можливість для студентів продовжити семестр за рахунок екзаменаційної сесії або ж вивільнити час на додаткові заняття за інтересами;

9) викладач перестає бути в аудиторії наглядачем, адже в ній панує дух співпраці.

У чому полягають переваги застосування навчального рейтингу?

- навчальний рейтинг активізує самостійну роботу, робить її ритмічною і систематичною впродовж семестру;
- збільшується мотивування навчальної праці та стимулювання самостійності, ініціативності відповідальності, творчості, що конче важливо за умов переходу до ринкової економіки;
- переважає орієнтація на пошук, а отже й на всебічне розкриття задатків і здібностей;

• зростає об'єктивність оцінки знань, майже цілковите внеможливлення залежності від вдалої чи невдалої відповіді на заліку чи іспиті;

• значно зменшується психологічне навантаження під час іспиту;

• створюються умови для індивідуалізації навчання й диференційованого підходу до тих, хто навчається;

• стає можливим реально допомогти тим, хто навчається, раціонально розподілити їхнє навчальне навантаження протягом всього періоду навчання, особливо під час підсумкового контролю.

***Умови застосування навчального рейтингу:***

♦ готовність суб'єктів навчання (тих, хто навчається; тих, хто навчає);

♦ ґрунтовне організаційно-методичне забезпечення навчального процесу;

♦ запровадження самостійної роботи;

♦ проведення необхідної підготовчої роботи;

♦ упровадження модульного навчання;

♦ налагодження обліку у формі спеціальних таблиць (бланків);

♦ застосування тестової перевірки знань.

Нині рейтингова система поширена в багатьох вищих навчальних закладах. Водночас було б помилково вважати цю систему досконалою. Вона спонукає студента насамперед набрати потрібний бал, а не глибоко засвоїти навчальний матеріал, навчити розв'язувати завдання. Також ефективною вона буде лише в межах усього навчального закладу, а не окремих факультетів, кафедр і викладачів. Інакше порушиться принцип єдиних вимог і критеріїв оцінювання, відбудеться перерозподіл навчального навантаження студентів одними кафедрами за рахунок інших або збільшення загального навчального навантаження студентів.

Необхідний принциповий прорив у системі оцінювання знань студентів, запровадження цілісних модульно-рейтингових технологій контролю навчання.

## Технології модульно-рейтингової системи контролю навчальної успішності

**Модульно-рейтингова система** — організаційно-методична форма навчання. В ній зберігаються традиційні форми занять (уроки, лекції тощо), навчальні групи (класи), але змінюється функціональне навантаження. Наприклад, якщо тривалість модуля — 20 год., то таке заняття може тривати упродовж 900 хв., під час якого визначені стратегічні цілі й завдання, що доводяться до ві-

дома студентів (учнів) і сприймаються ними як свої, продукуються мотиваційні внутрішні й зовнішні спонуки, використовуються методи, організаційні форми і засоби навчання та контроль за результатами успішності. В основу модульно-рейтингової системи навчання покладено принцип накопичення оцінок за певний період навчання (модуль, семестр, рік) і за різнобічну діяльність. Сума цих оцінок виступає в ролі кількісного показника якості роботи суб'єкта навчання порівняно з успіхами інших. Водночас вона може відображати не тільки якість набутих ним знань і вмінь, а й його творчість у роботі, активність, самостійність тощо.

Модульно-рейтингова система навчання й оцінювання успішності навчання дає можливість поєднувати всі переваги традиційних способів контролю і звести до мінімуму недоліки кожного з них. Удається усунути «екзаменаційний стрес», стимулюється систематична самостійна робота, встановлюється регулярний зворотний зв'язок, посилюється мотивація, активізується навчально-пізнавальна діяльність, зростає можливість раціонального управління навчанням, регулюється тижневе навантаження, поліпшуються умови для диференціації навчання, збільшується валідність, об'єктивність і надійність підсумкової оцінки. Ця система сприяє індивідуалізації навчання, зміцненню знань, вносить у навчання елемент змагання.

Модульно-рейтингова система широко використовується у Західній Європі і США, а впродовж останніх років активно запроваджується у навчальних закладах країн СНД.

У США ця система була введена наприкінці 1950-х років. Вона включає:

1) оцінку в балах усіх результатів навчання за поточного, проміжного і підсумкового контролю знань, підсумовування їх і визначення за цією сумою рейтингу кожного учня (студента) за семестр чи інший навчальний період;

2) підсумок тижневих заліків;

3) систему залікових годин: індекс успішності при цьому визначається перемножуванням оцінок за кожен пройдений курс на кількість залікових годин.

Наведемо конкретний приклад[1]. Для оцінювання знань студентів першого курсу Каліфорнійського технологічного інституту (м. Пасадена, США) застосовують такі оцінки: це або «Р», що означає «passed» (складено), або «F» — «failed « (не складено).

[1] *Алексюк А.* Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія. — К., 1998. — С. 476—496.

Так звана тимчасова оцінка «I» — «incomplete» (не завершено) виставляється як першокурсникам, так і студентам старших курсів.

Існує оцінка (також тимчасова) «E»: вона виставляється, коли вивчення курсу триває, знання студента лише трохи нижчі, ніж цього вимагає оцінка «P», і до того ж він постійно, стабільно працює, і з часом «E» автоматично може бути замінена на «P», якщо наприкінці наступного семестру студент успішно складе іспит, або ж на «F», якщо йому цього зробити не вдасться. Оцінка «F» не може виставлятися два семестри поспіль, а також за останній семестр вивчення курсу.

Якщо першокурсник приступає до вивчення курсу, де викладач літерами відзначає успішність, тоді в реєстраційній формі виставляється літера «P» за всі здані види контрольованих завдань; відсутність оцінки враховується при підрахунках середньої узагальнюючої оціночної одиниці.

Для всіх студентів старших курсів ставляться оцінки — літери, що вказують на характер роботи студентів: A — «відмінно», B — «добре», C — «задовільно», D — «погано», незадовільно; E — «умовно», F — «не здано», I — «не завершено». Коли ж використовується оцінювання типу «склав/не склав», тоді виставляється оцінка «P».

Кожного семестру студент може обрати певний курс, який не є обов'язковим для здобуття ступеня, і складати його на основі «склав/не склав», якщо оцінювання в літерах не передбачено. Для такого вибору треба заповнити картку курсу за вибором на оцінку «склав/не склав» і здати її в офіс реєстрації успішності до зазначеного терміну. Студент може переглянути свій вибір, змінити його, але лише до зазначеного терміну. Вибір має бути узгоджений і підписаний куратором (радником) студента. Викладачеві курсу лише повідомляють про вибір, він підписує картку і не може заборонити студенту зробити саме цей вибір.

Нині вже набуто значний досвід рейтингової системи організації навчання й оцінювання його результатів у вищих школах України. При цьому в основу рейтингової системи навчання та оцінювання його результатів найчастіше покладається принцип пооперaційної звітності студентів і накопичувальної (рейтингової) системи оцінювання рівня їхніх знань, умінь і навичок.

В основі системи поточного і підсумкового контролю успішності навчання студентів Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана — системне і систематичне оцінювання дій та результатів дій студентами над завданнями до кожної теми навчальної дисципліни упродовж всього навчально-

го року (поточний контроль) та оцінювання рівня засвоєння основних положень дисципліни на іспиті (підсумковий контроль).

Підсумкова оцінка успішності засвоєння дисципліни складається з поточної та екзаменаційної оцінки, що відповідає пропорції 40 та 60 балів за 100-баловою шкалою для дисципліни в цілому.

Основу поточного контролю становить систематичне оцінювання якості виконання студентом певних завдань до тем навчальної програми, більшість з яких — це самостійна робота студента; робота на практичних заняттях та оцінка діяльності під час індивідуально-консультативної роботи студентів і викладача. Об'єктами поточного контролю є якість виконання завдань для самостійної роботи, контрольних завдань з поточного модульного контролю та систематичність і активність роботи студентів на лекціях і практичних заняттях.

Оцінювання якості (результатів) та дій студентів під час засвоєння дисципліни здійснюється з урахуванням складності та якості виконаних завдань. Підсумковий бал за результатами поточного модульного контролю оформлюється під час останнього практичного заняття відповідного семестру.

Підсумковий іспит розглядається як елемент системи контролю, що дає можливість оцінити рівень опанування студентом основних складових програм дисципліни. Предметом оцінювання успішності засвоєння дисципліни на іспиті є виконані письмові екзаменаційні завдання.

Підсумкова кількість балів з дисципліни розраховується як сума балів поточного контролю та іспиту, виражених у нормативній шкалі університету.

Одним із важливих аспектів інтеграційних процесів, які відбуваються в європейському освітньому просторі, є введення в державах-учасницях цих процесів двоступеневої системи навчання і нових технологій її реалізації.

Основний зміст Болонської декларації полягає в тому, що країни-учасниці зобов'язалися впродовж 10 років (до 2010 року) увідповіднити свої освітні системи єдиному стандарту. Одним із положень, на яких розбудовується Болонський процес, є запровадження загальноєвропейської системи визначення трудомісткості навчальної діяльності.

Дотепер у різних країнах Європи застосовувалися свої, національні системи визначення трудомісткості роботи з опанування навчального плану. В одних випадках це були академічні години, в інших — астрономічні. Для одних країн показник становив 54 години, для других — 25, третіх — 36 годин тощо.

Унормувати цей процес має запровадження системи ECTS, назву якої можна перекласти як Європейська система перезарахування залікових кредитів. Вона передбачає введення системи обліку навчального навантаження, зрозумілої для всіх європейських країн. Кредити ECTS відображають загальне навантаження студента при вивченні певного курсу або його частини (блоку), а також яку частину загального річного навчального навантаження займає певний курс (або блок курсу) у навчальному закладі, що визначає кредити. При використанні ECTS навчальний рік еквівалентний 60 кредитам. Якщо дисципліна має, наприклад, 12 кредитів, то це означає, що студент має присвятити її вивченню п'яту частину річного ресурсу часу (60 кредитів). Кредити враховують всі види навчальної роботи (лекції, семінари, лабораторні заняття, заліки, самостійну роботу, іспити, практику тощо) і забезпечують уніфікований підхід до визначення трудомісткості освітньої діяльності студента. З часом у країнах Болонської конвенції планується ввести єдиний загальноєвропейський стандарт — додаток до диплома студента, в якому записи будуть робити в залікових одиницях ECTS, що матимуть однакову «ціну» по всій Європі.

Складовою системи ECTS є не тільки кредити, а й уніфікована шкала оцінювання знань студентів (табл. 5.8).

*Таблиця 5.8*

**ШКАЛА ОЦІНЮВАННЯ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ ЗА СИСТЕМОЮ ECTS**

| Оцінка ECTS | Значення оцінки |
|---|---|
| A | Відмінно (видатна робота з мінімальними помилками) |
| B | Дуже добре (вище середнього стандарту, але з деякими поширеними помилками) |
| C | Добре (в цілому хороша робота, але з помітними помилками) |
| D | Задовільно (пристойно, але зі значними помилками) |
| E | Достатньо (задовольняє мінімальні вимоги) |
| FX | Не прийнято (необхідне доопрацювання) |
| F | Не прийнято (необхідно переробити) |

**Кредитно-модульна система організації навчального процесу** — це модель організації навчального процесу, яка ґрунтується на поєднанні модульної організації навчального процесу та використання кредитів ECTS для обліку навчального наванта-

ження студентів. При чому рейтинг не є обов'язковою вимогою кредитно-модульної системи організації навчання. Однак використання рейтингової системи оцінювання суттєво доповнює кредитно-модульну систему організації навчання, робить об'єктивнішою систему оцінювання, створює додаткову можливість навчання через внесення духу «значення», конкурентності.

Зауважимо, що хоча модулі, кредити і рейтинги — сучасні засоби організації навчального процесу, жодна, навіть глибоко продумана й чітко побудована система навчання не дасть очікуваного ефекту за умов відсутності гуманного підходу до суб'єкта навчання, нехтування його потребами, бажаннями та досвідом, реалізації навчання заради контролю, оцінки, а не для розвитку особистості учня, здобуття ним освіти. І, своєю чергою, історія містить безліч прикладів ефективного навчання без використання рейтингово-модульних підходів. Лише поєднання мистецтва навчання і технології може надати бажаний ефект у будь-якій сфері, зокрема й сфері освітньої діяльності.



## Завдання до теми

1. Як називається етап контролю, на якому відбувається формалізація результатів порівняння фактичного стану об'єкта та стандарту?
2. Напишіть, у яких формах може реалізуватися підсумковий вид зовнішнього контролю.
3. Порівняйте форми, види та методи контролю. Визначте спільне та відмінне між ними.
4. Обґрунтуйте доречність використання в навчальному процесі самоконтролю.
5. Який із підходів — порівняльний, особистісний чи нормативний — є найбільш травмувальним для психіки тих, хто навчається, і чому? В яких випадках краще використовувати особистісне оцінювання?
6. Спробуйте пояснити, чому в навчальному процесі не бажано використовувати опосередковану оцінку?
7. Наведіть аргументи «за» і «проти» застосування оцінок у навчанні.
8. Наведіть приклад будь-якої типової суб'єктивної помилки оцінювання зі своєї навчальної практики. Схарактеризуйте її.
9. Оберіть будь-яку тему з курсу «Психологія діяльності та навчальний менеджмент», узгодьте її з викладачем і підготуйте дидактичний тест для контролю її засвоєння. Опитайте не менше 10 осіб за цим тестом (намагаючись опитувати учнів з різною успішністю). Перевірте якість тестових завдань.
10. У чому полягають сутність та особливості модульного навчання?

11. Чим зумовлене запровадження рейтингової системи оцінювання навчальної діяльності? Які її переваги та умови використання?



## Рекомендована література


*Алексюк А. М.* Педагогіка вищої школи. Курс лекцій: Модульне навчання: Навч. посіб. — К.: ІСДО, 1993. — 220 с.

*Булах І.* Методи контролю та оцінювання рівня знань // Сучасні системи вищої освіти: порівняння для України. — К.: Видавничий дім «КМ Academia», 1997. — С. 169—185.

*Волкова Н. П.* Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів. — К.: Видавничий центр «Академія», 2001. — С. 294—299, 351—358.

*Колот А.* Реалізація основних принципів Болонської декларації при підготовці фахівців економічного профілю // Вища школа. — 2004. — № 2—3.

*Майоров А. Н.* Теория и практика создания тестов для системы образования. — М.: Интеллект-центр, 2002. — 296 с.

*Михайличев Е. А.* Дидактическая тестология. — М.: Народное образование, 2001. — 432 с.

*Паращенко Л. І.* Тестові технології у навчальному закладі: Метод. посібник / Л. І. Паращенко, В. Д. Леонський, Г. І. Леонська; Наук. ред. О. І. Ляшенко. — К.: ТОВ «Майстерня книги», 2006. — 217 с.

*Рассел Т.* Навыки эффективной обратной связи. — СПб.: Питер, 2002. — 176 с.

*Реан А. А.*, *Коломинский Я. Л.* Социальная педагогическая психология. — СПб.: ЗАО Издательство «Питер», 1999. — 416 с.

*Сікорський П. І.* Модульно-рейтингова система навчання у ліцеях: Навч.-метод. посіб. — Л.: Академічний Експрес, 1997. — 96 с.

*Фридман Л. М.* Педагогический опыт глазами психолога: Кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1987. — С. 177—222.

*Челышкова М. Б.* Теория и практика конструирования педагогических тестов: Учебное пособие. — М.: Логос, 2002. — 432 с.

Тема 6

# УПРАВЛІННЯ НАВЧАННЯМ УЧНІВ РІЗНИХ ОСВІТНЬО-ВІКОВИХ ПЕРІОДІВ

## 6.1. Поняття освітньо-вікових періодів

Поняття **освітньо-вікових періодів** відображає зв'язок вікових особливостей людини із системою інституційної освіти. Щоб розкрити сутність освітньо-вікових періодів, необхідно спочатку коротко спинитися на віковій періодизації.

Вікова періодизація, на думку Л. С. Виготського, має базуватися на сутності самого процесу розвитку. Проблема людського розвитку не співвідносна за своєю складністю із будь-якою біологічною проблемою. Розвиток людини зумовлений взаємодією багатьох чинників: спадковістю, власним психічним життям, сім'єю, суспільством, діяльністю людини тощо.

Розплутати цей складний клубок біологічних, психічних і соціальних ниток, осягнути справжній внесок природи, генетики, соціальних зв'язків, внутрішніх законів психічного в розвиток особистості можливо за умови вивчення і аналізу сутності та динаміки розвитку людини на різних етапах її життєвого шляху. А це дасть змогу навчитися впливати на неї й управляти її формуванням.

Життєвий шлях людини поділяють на певні вікові періоди. Вік — це конкретна, відносно обмежена в часі сходинка розвитку людини, що характеризується сукупністю специфічних фізичних, психічних та соціальних ознак. Кожен вік характеризується особливостями, що притаманні лише цьому періоду життя.

Наприклад, коли порівняти дитину 1 року та дитину 6 років, можна побачити відмінності у фізичному (ріст, вага, молочні чи постійні зуби тощо), психічному (мовлення, увага, сприймання, пам'ять, мислення, уява, мотиви тощо) і соціальному (поведінка, стосунки з дорослими та однолітками) плані.

Варто звернути увагу, що єдиного критерія періодизації не існує, все залежить від психологічної школи, до якої належить психолог, котрий пропонує певну періодизацію. Так, у радянській психології та педагогіці таким принципом вважався принцип розвитку в діяльності (Л. С. Виготський, П. П. Блонський, О. М. Леон-

тьєв, Д. Б. Ельконін та інші). Зарубіжні психологи до таких критеріїв відносили психосексуальний розвиток (З. Фройд), епігенитичний принцип (Е. Еріксон), розвиток самості (К. Юнг) тощо.

У конкретний період вікового розвитку виникають якісні особливості (новоутворення) віку, що є опорою подальшого розвитку. **Новоутворення** — властивості особистості, ті психічні та соціальні зміни, які вперше виникають на певній стадії розвитку і котрі переважно визначають як ставлення людини до навколишнього світу, людей, самої себе так і весь перебіг розвитку в даний період.

Хоча кожен вчений робить акцент на тих чи інших новоутвореннях, але насправді є багато спільного в тих особливостях, що їх вирізняють автори різних періодизацій. Питання радше в тому, що вони вважають найважливішим у той чи інший період. Хтось наголошує на розвитку мотиваційної сфери, хтось — якостей особистості, хтось — пізнавальної сфери, хтось на розвитку самосвідомості, рефлексії тощо. Звісно, аналізуючи новоутворення кожного освітньо вікового періоду, будемо робити акцент на тих з них, які необхідно враховувати у навчанні.

Розвиток особистості не обмежений певним проміжком часу. Він відбувається впродовж усього життєвого шляху людини. При цьому кожен етап, поряд із загальними закономірностями розвитку, характеризується також особливим і специфічним лише для нього. З цієї точки зору період зрілості особистості не може розглядатися як деякий кінцевий пункт, до якого спрямовано розвиток та яким він завершується.

Чим більш зрілою психологічно та соціально є особистість, тим більше зростають її можливості у подальшому розвитку. Період особистісної зрілості відкриває якісно нові можливості в розвитку людини.

Узагальнюючи, можна виокремити такі вікові періоди:

1. Новонародженість (від народження до 2—3 місяців)
2. Немовля (від 2-х місяців до 1 року)
3. Раннє дитинство (від 1 року до 3 років)
4. Дошкільний вік (від 3-х до 6—7 років)
5. Молодший шкільний вік (від 6—7 до 11 років)
6. Підлітковий вік (від 11 до 15 років)
7. Юність (від 15 до 21 років)
8. Рання дорослість (від 21 до 40 років)
9. Середня дорослість (від 40 до 55/60 років)
10. Пізня дорослість (від 55/60 до кінця життя)

На початку нашого розділу було вказано, що вивчення і аналіз сутності та динаміки розвитку людини на різних етапах її життєвого шляху необхідні, щоб навчитися впливати й управляти формуванням і розвитком особистості. Поєднання вікових особливостей з освітньою системою нашої країни зумовлює виокремлення таких освітньо-вікових періодів:

1. Дошкільний вік (від 3-х до 6—7 років)
2. Молодший шкільний вік (від 6—7 до 11 років)
3. Середній шкільний вік (від 11 до 15 років)
4. Старший шкільний вік (від 15 до 18 років)
5. Студентський вік (від 18 до 23 років)
6. Дорослі (від 23 років до кінця життя)

Спинимося на визначенні особливостей кожного періоду, що буде містити загальну характеристику віку, особливості розвитку особистості та розвиток пізнавальної сфери.

## 6.2. Дошкільний вік

### Загальна характеристика дошкільного віку

У дошкільному віці триває розвиток особистості дитини. Формується потреба у визнанні, почуття власної гідності, усвідомлення себе в часі (в минулому, теперішньому і майбутньому), усвідомлення власної статевої належності, усвідомлення себе в соціальному просторі (усвідомлення своїх бажань та обов'язків).

Позитивним результатом розвитку дитини у цьому віці є переживання нею почуття прихильності, ніжності і любові на аналогічні почуття дорослих (передовсім батьків); реалізація власної потреби в авторитеті та повазі, розуміння з боку близьких та значущих для нього осіб; поява сталого почуття «Я», впевненість, ініціативність та активність, адекватна самооцінка; здатність до співчуття; наявність почуття доброзичливості до людей за ненадмірної вираженності ревнощів і заздрості; контактність і комунікабельність, прагнення взаємодіяти з ровесниками на рівних.

Дошкільний вік — це період, упродовж якого відбувається величезне збагачення й упорядкування чуттєвого досвіду дитини, опановування специфічно людських форм сприйняття та мислення, бурхливий розвиток уяви, формування паростків довільної уваги та смислової пам'яті.

Усі ці надбання особистості є результатом розумного навчання та виховання і любові до дітей.

## Особливості розвитку особистості дошкільника

Дошкільна освіта має враховувати особливості цього віку в процесі розвитку особистості дошкільника. Одним із важливих моментів цього періоду є активне формування морально-етичних та особистісних категорій. Норми, правила поведінки, розуміння того, що таке добре, а що погано, формуються під впливом емоційних ставлень, оцінок дорослих, представником яких виступає педагог. У дітей з'являється почуття сорому (наприклад, вони починають соромитися роздягатися в присутності чужих людей). Досить добре дошкільник розуміє правила поведінки, заборони, але ще не завжди вміє контролювати власні почуття та бажання, що є природним для цього віку.

Морально-етичні поняття і почуття нерозривні з яскраво вираженою емоційністю. Діти безпосередньо спонтанно виражають почуття, легко плачуть і швидко заспокоюються, настрій залежить від обставин, радість не знає меж, горе невтішне, страх глибокий, здивування безмежне, а сміх заразливий.

На початку дошкільного віку у дітей з'являються страхи. В основі більшості страхів лежить афективно-загострене сприймання загрози життю як одного з виявів інстинкту самозбереження. Діти, які бояться, більш обережні і передбачливі, емоційні і чутливі. Повна відсутність страхів може вказувати на занижену емоційність, чутливість, ослаблення інстинкту самозбереження із розгальмуванням потягів і некероване збудження.

Інколи самі батьки, особливо матері, переживають страхи, несвідомо передають їх дітям або занадто переймаються уявними небезпеками, обмежуючи контакти, читання «страшних» казок, перегляд мультфільмів і самостійне дозвілля. Багато залежить від батька в сім'ї, зокрема його манера поведінки і здатність допомогти дитині в подоланні страхів. Його надмірна суворість, жорсткість, ігнорування підвищеної чутливості дітей, неувага до душевних запитів посилюють невротичну, основану на тривозі прив'язаність дитини до мами і вже цим спричиняють появу страхів**.**

Неправильно забороняти дітям зовнішньо виявляти негативні емоції (гнів, образа, невдоволення, плач). Річ не в тім, щоб не схвалювати ці емоції, а в розумінні їхніх причин, джерел. Якщо дитина часто вередує, роздратована, плаче або часто агресивна, гнівається, кричить — це сигнал неблагополуччя в певних значущих для неї сферах взаємин із дорослими.

Важливу роль у формуванні названих вище новоутворень особистості відіграє позиція, ставлення педагога до дітей, його стиль управління навчанням: авторитарний, демократичний чи ліберальний.

Дієвим і, головне, позитивним для подальшого розвитку буде спокій, співчуття, довірливий контакт, роз'яснення і за необхідності — настанови з вираженням упевненності в здатності дитини самостійно подолати труднощі. Тим самим відчуття «Я» дитини буде зміцнюватися і розвиватися. Спостерігається підвищена сприйнятливість дітей до емоційного стану дорослого, особливо до збудженого та роздратованого тону.

Психологи вважають, що тон голосу дорослого має три вияви залежно від ситуації та мети: спокійний, розмірений — буденна розмова; дещо вищий і трішки гучніший — схвалення дитини; низький і дещо уповільнений — зауваження, несхвалення, повторна вимога.

За відсутності страху покарання і довірливого контакту з батьками можливі зауваження з боку дітей: «Не говори зі мною таким голосом. Ти думаєш, що це нормальний тон з батьками». Подібні фрази свідчать про почуття власної гідності, яке є важливим надбанням «Я».

У дошкільному віці відбувається засвоєння статевої належності. Дитина чітко знає, хто вона: хлопчик чи дівчинка.

Діти в ранньому віці, з одного боку, здійснюють вчинки за безпосередньою вказівкою дорослих, а з іншого, роблять те, що їм хочеться, що їм приємне і не потребує особливих зусиль. У дошкільному віці поведінку більшою мірою визначають ситуативні бажання, пов'язані з легкодосяжною метою. Розвивається мотиваційна сфера дошкільника. Йде «боротьба» між «Я хочу» і «Ти маєш». Відокремившись від дорослого, дитина починає виділяти власну діяльність і діяльність дорослого. Орієнтація поведінки за принципом «діяти як дорослий» формує довільність дій, бо тут постійно стикаються два бажання: діяти імпульсивно, безпосередньо і діяти відповідно до вимог дорослого. Дитина змушена знаходити компроміс між бажанням самостійності й незалежності та бажанням приємної міжособистісної взаємодії з дорослими (першою чергою з батьками). Педагог у процесі взаємодії із дошкільнятами обов'язково має враховувати особливості мотиваційної сфери дошкільника і будувати заняття так, щоб дитині хотілося брати участь у них.

*Наслідування* — особливий вид навчання. Коли ми цілеспрямовано навчаємо — ми контролюємо ситуацію, розповідаємо дитині як потрібно поводитися в тій чи іншій ситуації. Закінчивши

урок, ми забуваємо, що дитина продовжує спостерігати за дорослим, здивовано виявляємо в її поведінці, грі, розмовах те, чого, мабуть, і не хотіли навчити (вчимо, що вулицю треба переходити лише на зелене світло, а самі цього не робимо; говоримо, що кричати негарно, а самі це робимо і багато-багато іншого). Дитина наслідує як позитивні, так і негативні дії.

Наприклад, в одному із експериментів дитину запрошували до кімнати з різними ігровими предметами і демонстрували фільм. На екрані — ця сама кімната, до неї заходить дорослий («об'єкт») і починає грати: в одних ситуаціях — тихо, спокійно, в інших — псуючи іграшки. Під час перегляду експериментатор непомітно виходить з кімнати. Неочікувано фільм переривається, і дитина помічає, що вона в кімнаті одна. Дошкільник починає наслідувати побачене, копіювати дії об'єкта — як позитивні, так і негативні. Отже, дитина наслідує не заради схвалення дорослого, сам процес надає їй задоволення.

Постає питання, як зробити так, щоб дитина не була «всеїдною», щоб вона, копіюючи хороше, утримувалася від поганого? Зрозуміло одне: жодними директивними методами цього не досягти. Управляти можна процесом прямого навчання, а наслідування — процес стихійний, неконтрольований. Як зробити так, щоб дитина сама вміла і хотіла відрізнити потрібні зразки від непотрібних, утримавшись від копіювання останніх? Тобто у дитини має сформуватися особлива якість особистості — незалежність.

На формування таких якостей впливає стиль управління навчанням. В основі появи у дошкільнят елементів незалежності перебуває демократичний стиль. Раніше за все дошкільник починає діяти незалежно в сфері суджень, словесної оцінки партнера; в сфері практичних дій незалежність з'являється пізніше. Стиль також впливає на підвищення активності, ініціативності дитини. І якщо у переддошкільному віці малюк схильний до глобального наслідування, то це тому, що демократичне спілкування не застосовувалося.

Також педагогам слід широко використовувати гру в процесі навчання. Інколи вони недооцінюють її ролі. Але якщо дитина не навчилася грати, якщо її не приваблюють іграшки, якщо вона не може створити сюжетно-рольову гру, зацікавити в ній своїх друзів, то у такого малюка не буде успіхів і в серйозній діяльності. Гра — це особлива, необхідна для нормального розвитку дитини школа, в якій діти багато чого навчаються. Радянські психологи називають гру провідною діяльністю цього віку, наголошуючи при цьому, що саме в грі дитина опановує вміння узагальнювати

й аналізувати, запам'ятовувати і пригадувати те, що потрібно в даний момент. У грі розвивається фантазія, здатність концентрувати увагу, вміння взаємодіяти. Хоча дорослим може здаватися, що в грі дитині надається повна свобода, саме граючись малюк набуває здатність стримувати безпосередні бажання, контролювати власні дії, підкорятися правилам, до цілеспрямованої, доцільної поведінки, що регулюється усвідомленою метою. Не випадково педагоги давно помітили — яка дитина в грі, такою значною мірою вона буде й у житті.

## Пізнавальна сфера

Окреслимо, на що необхідно звертати увагу педагогові в процесі розвитку пізнавальної діяльності дошкільника.

***Сприймання***. Розвивається зорове, слухове, тактильне сприймання. У цей період формуються сенсорні еталони — виокремлені певним чином, розподілені та взаємопов'язані зразки властивостей предметів: системи кольорів, геометричних форм, музичних звуків, фонем мовлення тощо. Сенсорні еталони використовуються дітьми під час виконання дій сприймання, виступають своєрідними відправними точками для визначення особливостей досліджуваного предмета.

До кінця дошкільного віку дитина ще не володіє загальноприйнятими еталонами. Точкою відліку для її сприймання є уявлення про властивості конкретних, добре знайомих предметів.

Це виявляється в тих словесних позначеннях, які дитина дає властивостям предметів. Наприклад, визначаючи трикутну форму, вона говорить: «Як дах», коло — «Як м'ячик», овал — «Як огірок»; червоний колір — «Як помідор».

Тому ознайомлюючи дітей з еталонами, педагогу слід спиратися на власний досвід дітей, на ті предмети та явища, уявлення про які вони вже мають.

Матеріал, яким користується дитина (кольорові олівці, фарби, мозаїка, кубики, пірамідки, конструктори), містить основні зразки кольорів і форм, серії величин. Такі практичні дії з матеріалом — вихідний пункт для переходу до моделювання у внутрішньому плані.

Педагогу в процесі навчання слід враховувати, що в дошкільному віці переважає ***мимовільні увага та пам'ять***. Дитина уважна до того, що для неї цікаво, емоційно значуще, і запам'ятовує те, що привертає увагу і «запам'ятовується само собою». Набагато краще запам'ятовуються наочні образи, аніж словесні міркування.

Відомо з досвіду, що дуже багато дітей взимку намагаються «їсти» сніг чи смоктати бурульки. Будь-які розумні пояснення, аргументи дорослих стосовно того, що це шкідливо, не допомагають. Але якщо разом з дитиною взяти білосніжний, на перший погляд чистий сніг, розтопити його вдома в мисочці і побачити, що плаває у воді, то це для дитини буде вельми переконливим, щоб більше снігу не їсти.

Матеріал, який дитині потрібно запам'ятати, добре було б подавати в певному ритмі; широко використовувати рими, бо для дітей при запам'ятовуванні тексту вагоміше значення мають *ритм і рима*, аніж зміст. Слід демонструвати їм та опановувати з ними прийоми запам'ятовування, наприклад уголос разом з дітьми повторювати кілька разів певні слова, щоб їх запам'ятати. Наприкінці дошкільного віку формується здатність до тривалого довільного управління увагою, починає розвиватися словесно-логічна пам'ять. Переломний момент у розвитку пам'яті — виникнення спеціальних мнемічних дій, за яких дитина ставить перед собою мету запам'ятати і починає використовувати відповідні способи.

***Мовлення.*** У розвитку мовлення дитини значну роль відіграють дорослі, передовсім педагоги. Педагог має розмовляти грамотно, чітко, пояснювати нові, незрозумілі для дитини поняття, його мовлення має бути правильним, емоційним. Він має спонукати дитину до розмов, розповідей за малюнком, реальних ситуацій тощо. Наприкінці дошкільного віку збагачується словниковий запас; удосконалюється граматична будова мовлення; здійснюється перехід від ситуативної до контекстної форми мовлення, зрозумілої поза ситуацією; різко зростає регулювальна функція мовлення в поведінці та здійсненні всіх видів психічних дій; формується внутрішнє мовлення.

***Мислення.*** Педагог у процесі навчання має враховувати, що у цей період переважає наочно-дійове й інтенсивно розвивається наочно-образне мислення (яке в майбутньому буде складовою будь-якої творчої діяльності).

Так, мисленнєва операція — порівняння, що вміло використовується педагогом, допомагає учневі уявити собі і зрозуміти предмети і явища, які виходять за межі його життєвого досвіду і недоступні його уяві. Наприклад, викладач-професіонал не просто порівнює розміри Сонця та Землі, а демонструє школярам для порівняння канцелярську кнопку і велике картонне коло. Говорячи про висоту морської хвилі, вчитель не лише називає її в метрах, а й порівнює із доступною спостереженню багатоповерхівкою.

Розв'язання прикладу 6 + 3 може викликати у дошкільнят труднощі, але якщо їм запропонувати вирішити таку задачу: «У тебе було 6 цукерок, а тато дав ще 3. Скільки стало всього?» — відповідь отримаємо швидше.

Дитина спирається на наочні образи. Цей метод допомагає їй розв'язувати конкретні завдання, але під час розв'язання абстрактних прикладів, де числа не мають найменувань, можуть виникати ускладнення. Тому важливо засвоїти принципи складання чисел.

Ознайомити дитину з поняттям «склад числа» можна на прикладі. Дитині пропонують розкласти 3 палочки на дві купки. Дуже швидко вона переконається, що можливі тільки два варіанти: 1 і 2 або 2 і 1. Це і є модель розуміння «склад числа», тобто щоб отримати число 3, потрібно до 1 додати 2 або до 2 додати 1 (варіант 1 + 1 + 1 діти зазвичай знають).

За логічного мислення розумові дії здійснюються в плані внутрішнього мовлення, використовуються різні знакові системи. Мислення дошкільника оперує образами, які відображають в одних випадках конкретні предмети, а в інших є більш чи менш узагальненими й схематизованими. Дитина уявляє собі розв'язок задач у вигляді розгорнутих дій з предметами чи їх замінниками. Але в цей період дошкільня найбільше покладається на те, що бачить, чує тощо.

Дітям пропонується порівняти 2 однакові лінійки, які прикріплені до дошки так, що одна з них здається довшою за іншу. Звісно, всі діти визнають, що лінійки не однакової довжини. Знявши лінійки, малюкам дають їх роздивитися, щоб вони впевнились у їх тотожності, а потім знову повертають на дошку і повторюють запитання. Порівнявши лінійки, діти впевнено говорять, що лінійки однакові. Малюка відволікають розмовою на 2—3 хв., а потім просять дістати на підлозі гарну марку, не встаючи зі стільчика: «дотягнешся — буде твоя». Відстань між максимально витягнутою рукою і маркою приблизно дорівнює довжині лінійки. «Якщо хочеш — можеш скористатися лінійкою» — радять дитині. Абсолютна більшість дошкільнят беруть ту лінійку, яка здається довшою.

Розвиток словесних форм мислення пов'язаний зі змінами взаємовідношень мовлення і практичної дії. У молодших дошкільнят висловлювання в процесі розв'язання практичних завдань йдуть за відповідними діями, ніби підсумовуючи їх. Потім мовлення починає випереджати дії, виконувати функцію планування. Це дає змогу дитині схоплювати і використовувати при

розв'язанні задачі смислові зв'язки, які перебувають за межами зору. Коли дитина розуміє задачу, коли вона спирається на спостереження доступних їй фактів, її міркування можуть бути доволі послідовними й логічно правильними.

Спостерігаючи, як «ведуть себе» різні предмети, коли їх опускають на воду, дошкільник зробить правильний висновок, що дерев'яні предмети плавають, а металеві тонуть. Але мислити абстрактно діти ще не вміють.

Для дошкільнят характерно мислення комплексами і «передпоняттями», в яких об'єкти поєднані між собою не завжди істотними і навіть не завжди спільними для них особливостями.

Наприклад, 6-річній дівчинці запропонували відібрати із сукупності малюнків ті, на яких зображено тварини. «Кінь — тварина.» — «Чому?» — «Бо він їсть травичку і возить людей. Ведмідь — тварина. Він живе в лісі. Він клишоногий... Слон також тварина. Він в Африці живе... Ось ще лисичка тварина. Вона зайчиків ловить...»

Отже, управляючи розвитком особистості дошкільника, необхідно, щоб педагог пам'ятав, що його позиція, ставлення, стиль є важливими чинниками розвитку особистості дитини; щоб те, що він говорить дитині, збігалося з тим, що він робить; що необхідно давати простір для дитячої самостійності й активності; показувати цінність статі дитини; надавати необхідну допомогу та підтримку в процесі навчання; чергувати в діяльності дії обов'язкові («потрібно») й ті, що приносять задоволення («хочу») (звісно, якщо процес навчання не вдається побудувати таким чином, щоб «потрібно» і «хочу» збігалися). У навчанні слід спиратися на гру.

У процесі управління пізнавальною діяльністю дошкільнят необхідно враховувати, що у дитини переважає мимовільна увага, а довільну увагу вона здатна утримувати лише до 15 хвилин; ознайомлювати з системами сенсорних еталонів, навчати прийомів дослідження предметів, порівнянню їх властивостей із засвоєними еталонами; організовувати матеріал для запам'ятовування, використовуючи ритм та риму, логічні зв'язки, зрозумілі для дитини; стимулювати до розповідей та опису предметів, подій та ситуацій; обов'язково використовувати наочність (зрозумілу, яскраву, цікаву); вчити вголос розмірковувати в процесі розв'язання задач; спиратися на наочно-дійове та наочне-образне мислення; використовувати гру, творчі вправи.

## 6.3. Молодший шкільний вік

### Загальна характеристика молодшого шкільного віку

Найважливіша риса цього періоду — це те, що в цьому віці дошкільник *стає школярем*. Це перехідний період, коли в дитині поєднуються риси дошкільного дитинства з особливостями школяра.

З якого віку варто починати навчання в школі? Однозначно відповісти на це запитання не можна. Одну дитину бажано віддавати до школи у 7 років, а іншу — у 6. Усе залежить від індивідуальних особливостей дитини, від рівня її розвитку.

Більшість дітей у 6-річному віці хочуть стати школярами (якщо бажання не з'являється, то раніше у процесі соціалізації дитини були допущені прорахунки).

Дитина — «капітан корабля». «Ми сіли на мілину!» — кричить «моряк». Потрібно командувати, а «капітан» не знає, що наказувати. У складній творчій сюжетній грі потреба в нових знаннях, способах дій виникає на кожному кроці. Дитину 4—5 років це не бентежить: вона і так відчуває себе справжнім капітаном. А ось дитина віком у 6 років уже розуміє: справжній капітан має все знати і вміти. Де ж цього навчитися? Звісно, в школі!

Початок навчання шестиліток і підготовка до нього пов'язана з необхідністю врахування важливих психологічних закономірностей розвитку дітей цього віку. До них можна віднести суперечності між інтелектуальними можливостями дитини і специфічними «дошкільними» способами їх задоволення. Інтелектуальна сфера не тільки готова до навчання, а й потребує його. Ці суперечності поширюються і на особистісну сферу. У цьому віці дитина прагне самоствердження в таких видах діяльності, які суспільно оцінюються і охоплюють сфери життя, які раніше були недоступними для дитини.

Дитина не лише готова прийняти нову соціальну позицію, а й прагне її. Вона готова до оволодіння цілями й способами систематичного навчання.

На думку Л. С. Виготського, в цей період здійснюється перехід від учіння за власною програмою до учіння за програмою, заданою дорослими. В цей період виникає така особливість, яку можна назвати навчуваністю. Відомо, що цей період є оптималь-

ним для навчання грамоті. Якщо пропустити цей момент, то засвоєння її буде ускладнено.

Отже, цілеспрямований педагогічний вплив є в цей період визначальним чинником психічного розвитку дитини.

Педагогам слід пам'ятати, що провідну роль у розвитку дитини відіграє практична діяльність. Якщо першокласникам важко впоратися з якимось навчальним завданням, варто перевести його в практичну площину або в гру і вони швидко виконають його.

«Один нездібний до навчання хлопчик, — писав Я. Корчак, — придумав собі таку гру. Коли я розв'язую задачі, цифри — це солдати. А я полководець. Відповідь — фортеця, яку я повинен захопити. Якщо мені було непереливки, я знову збираю розбиту армію, складаю новий план битви і здійснюю атаку. Вірші, які я маю вивчити, — це аероплани. Кожне вивчене слово — сто метрів угору. Якщо я вивчу вірш без помилок, я беру висоту в три кілометри».

Вчителям важливо завжди відповідати на запитання учнів. Таким чином ви підтримуєте інтерес до пізнання.

Дитина прагне, щоб її розуміння, оцінка навколишнього, ставлення до нього збігалися з розумінням, оцінкою й ставленням дорослого. Вона засвоює особливу позицію у ставленні до дорослого — позицію учня, яка створює особливо сприятливі умови для навчання в школі, де їй доводиться буквально занурюватися в новий матеріал, приймаючи його без заперечення, хоч би яким незвичним він був. Саме у цьому процесі дитина набуває таких інтелектуальних умінь, як здатність приймати та переробляти нову інформацію, самостійно відбирати й опрацьовувати її та обговорювати з іншими.

Найголовніше, що має сформуватися в першому класі, — це не конкретні знання, вміння та навички, а уміння вчитися.

## Особливості розвитку особистості молодшого школяра

Педагогам слід враховувати те, що у молодшому шкільному віці яскраво виявляється взаємодія «хочу» і «потрібно». Вміння узгоджувати й регулювати дії, які спонукаються «хочу» і «потрібно», самоуправління власною поведінкою на основі заданих зразків сприяє розвитку в дітей *довільності* — особливої якості психічної діяльності. Вона виявляється в умінні свідомо ставити цілі і шукати й знаходити засоби для їх досягнення, долаючи труднощі та перешкоди.

Чим більше кроків своїх дій може передбачити учень і чим ретельніше він може порівняти різні варіанти їх, тим успішніше він буде контролювати виконання завдання. Необхідність контролю та самоконтролю в навчанні створює сприятливі умови для формування у молодших школярів *здатності до планування і виконання дій подумки*, *у внутрішньому плані.*

Існують спеціальні прийоми, спрямовані на формування у дитини самоконтролю, уваги. Один із них — навчання перевірці рішення. Воно починається з того, що дорослий (батьки, вчитель) пише стовпчик прикладів, у яких дитина має знайти помилки. При цьому помилкові відповіді чергуються з правильними. Для перевірки дитині дають червоний олівець: правильні відповіді вона відмічає плюсиком, а біля неправильних ставить потрібне число.

На другому етапі молодший школяр сам пише кілька прикладів так, щоб одні були правильні, а інші — ні. Аркуш відкладається на 2—3 дні, потім перевіряється дитиною (чи іншими дітьми, якщо це відбувається в школі).

Важливим моментом навчальної діяльності є те, що діти мають розгорнуто обґрунтувати й пояснити власні висловлювання, дії та вчинки. Навчитися цього їм допомагає вчитель, ознайомлюючи їх із прийомами такого обґрунтування. Необхідність міркувань і самостійні спроби будувати їх передбачають формування у школярів вміння нібито зі сторони подивитися й оцінити власні роздуми, дії та вчинки. Це вміння є підґрунтям зародження *рефлексії.*

Найважливіше, що мають зробити батьки, — це навчити дітей своєчасно сідати за уроки, відчувати, коли необхідно зробити перерву, закінчити заняття. Якщо в дитини є чіткий розклад дня, то нагадувати їй, що потрібно зробити завдання, батькам доведеться недовго — 4—5 місяців. Інакше, це «задоволення» може розтягтися на роки. Інколи навіть шестикласник не починає виконувати домашні завдання без нагадування.

Коли першокласник робить домашні завдання, необхідно, щоб тато чи мама були поруч. Треба стежити, щоб він не відволікався. Але батьківські зауваження мають бути мінімальними. Повернути увагу дитини до роботи можна жестом, хитанням голови, неголосним нагадуванням: «Пиши, пиши», здивуванням: «Чому ти не вирішуєш?». Нотації, довгі зауваження, роздратування, приниження, обурення не припустимі: вони ще більше відволікають від роботи. Якщо дитина щось не зрозуміла, необхідно пояснити їй, але не можна за неї вирішувати задачу, проводити обчислення.

Не давайте дитині додаткових домашніх завдань. Не примушуйте переробляти погано зроблену класну роботу. Завдання буде сприйняте як нудне і безглузде, воно відбиває бажання займатися, позбавляє віри у власні сили. Не сваріть дитину за виправлення, навіть якщо від них у зошиті «бруд». Самовиправлення — це перша форма самоконтролю, яку треба підтримувати.

Постійно потрібно знижувати міру контролю: сидіти з дитиною не протягом всього часу виконання нею домашнього завдання, а тільки перші кілька хвилин. Потім можна підійти ще кілька разів. До кінця початкової школи школяр має навчитися робити уроки самостійно, показуючи батькам готовий результат.

Спостерігається посилення стриманості емоцій, підвищення стійкості емоційних станів. Але вміння регулювати емоційну сферу формується поступово. В перші дні, тижні в школі у деяких дітей проявляється підвищена імпульсивність, емоційність, вони не можуть довго всидіти на одному місці (особливо шестилітки). Вчителю необхідно дозволяти таким дітям вставати з-за парти і рухатися в класі під час уроку. За деякий час ця потреба у дітей зникне.

Дошкільнята вже частково вміють управляти власним настроєм, маскувати його. Але якщо діти стримують емоції в школі і не виявляють їх, то вони обов'язково «виллються» вдома.

Важливим моментом у цьому віці є формування довільності психічних процесів, поведінки, засвоєння способів пізнання навколишнього світу. Зароджується відчуття особистої відповідальності за виконання окремих доручень, а потім і шкільних обов'язків, тому педагог має залучати дітей до виконання певних завдань, делегувати їм певну міру відповідальності за їх виконання.

У цьому віці головне для дітей — заслужити схвалення вчителя. Вони повністю довіряють його авторитету, дотримуються його порад і рекомендацій, заданих зразків засвоєння.

Міжособистісні стосунки молодших школярів базуються на спільності зовнішніх життєвих обставин і випадкових інтересів (діти сидять за однією партою, живуть поряд, відвідують один гурток тощо). Ставлення однокласників ще не є важливим моментом у життєвому просторі. Їхня оцінка, ставлення легко змінюється думкою та ставленням вчителя чи інших дорослих. Думка вчителя для учнів є найвагомішою і безапеляційною. Молодші школярі беззастережно визнають його авторитет.

Удома у школярів у цей період незрідка можна почути фразу, звернену до батьків: «А Марія Іванівна говорила, що це буде так..., а не так, як вважаєте ви».

Інколи вчитель може неправильно оцінити роботу дитини. У такій ситуації найкраще сказати: «Я, як і ти, не знаю, за що Марія Іванівна поставила тобі 5 балів. Якщо вона на батьківських зборах це пояснить, то я тобі розповім. Тоді ми подумаємо, як зробити, щоб це не повторювалося». Ця ситуація — дуже делікатна, адже вчитель — безумовний авторитет. Якщо він помиляється, тоді все, що відбувається в школі, може бути помилковим. Саме сумніви в діях вчителя у багатьох дітей зумовлюють охолодження до школи. Тому віддаючи дитину до першого класу, батьки мають обирати не престижну школу, а доброго професіонала-вчителя, який любить дітей.

## Пізнавальна сфера

***Сприймання*** стає довільним, цілеспрямованим: дитина під керівництвом учителя вчиться планувати роботу сприймання і здійснювати її відповідно до задуму, визначаючи головне та другорядне, встановлює ієрархію ознак об'єкта, диференціюючи їх за рівнем спільності тощо. Таке сприймання, синтезуючись з іншими видами пізнавальної діяльності (увагою, мисленням), трансформується у спостереження. Якщо здатність до спостереження розвинена, можна говорити про спостережливість як особливу якість дитини.

***Увага.*** Як уже зазначалося, у дошкільному віці переважає мимовільна увага, у молодшому шкільному віці дитина вчиться спрямовувати і стало зберігати увагу на потрібних, а не просто зовнішньо привабливих предметах, формується *довільність* — здатність навмисно спрямовувати увагу той чи інший об'єкт, задачу.

Велике значення у формуванні довільної уваги має чітка зовнішня організація дій дитини педагогом, повідомлення їй таких зразків, демонстрація таких зовнішніх засобів, користуючись якими, вона зможе керувати власною увагою.

Самоорганізація дитини є наслідком організації, яка першочергово створюється і спрямовується дорослими, особливо вчителем. Для формування довільності необхідно використовувати різноманітні види навчальної роботи, які чергуються на уроці й не втомлюють дітей (усна лічба різними способами, розв'язання задач, перевірка результатів, пояснення нового прийому, тренування використання цих прийомів тощо).

Важливо пам'ятати, що в учнів 1—2 класів увага є стійкішою при виконанні зовнішніх практичних, ніж власне розумових дій.

Цю особливість важливо використовувати на уроках, чергуючи розумові заняття із практичними (малювання, аплікації, схеми, макети тощо). При виконанні простих, але одноманітних завдань школярі відволікаються частіше, аніж у разі розв'язання складніших завдань, які вимагають використання різних способів і прийомів роботи.

***Пам'ять***. У молодшому шкільному віці відбуваються якісні перетворення мимовільної та довільної пам'яті — встановлюється їхній тісний взаємозв'язок та взаємопереходи.

Співвідношення довільної та мимовільної пам'яті в процесі розвитку молодшого школяра різне. На початку цього періоду переважає мимовільна пам'ять. У процесі формування прийомів осмисленого запам'ятовування і самоконтролю, які пропонує вчитель, довільна пам'ять у багатьох випадках стає продуктивнішою за мимовільну. Здавалося б, ця перевага має зростати. Але відбуваються якісні психологічні зміни самих процесів пам'яті. Сформовані прийоми логічного опрацювання матеріалу учні починають застосовувати для проникнення в його сутнісні зв'язки та відношення, для розгорнутого аналізу їхніх властивостей, тобто для такої змістовної діяльності, коли пряме завдання запам'ятати відходить на другий план. Але результати мимовільного запам'ятовування при цьому залишаються високими, оскільки основні компоненти матеріалу в процесі аналізу, групування і порівняння були прямими предметами дій учнів. Можливості мимовільної уваги треба всебічно використовувати у навчанні.

***Мислення.*** Спочатку мислення молодшого школяра нагадує мислення дошкільняти. У нього переважає наочно-дійове та наочно-образне мислення. Тому в процесі навчання попервах необхідно спиратися на спостереження конкретних ситуацій, на ознайомлення з їхнім детальним словесним описом. Порівнюючи цей матеріал, діти вирізняють схожі зовнішні риси і позначають їх відповідними словами. Основним критерієм повноцінного узагальнення знань є вміння дитини навести конкретний приклад або ілюстрацію. Ці особливості мислення будуть основою широкого використання принципу наочності у навчанні.

У процесі навчання формуються елементи словесно-логічного мислення. Важливе завдання вчителя — показати дітям зв'язки, що існують між окремими елементами матеріалу.

Для засвоєння певного поняття вчитель демонструє предмети, які це поняття позначає. Розглядаючи й аналізуючи їхні особливості за певним планом, діти вчаться за зовнішнім виглядом відрізняти їх один від одного, запам'ятовують їх призначення, тобто

засвоюють певне поняття, наприклад поняття про гроші, товар тощо.

Отже, в процесі навчання необхідно широко застосовувати елементи гри, практичні завдання; вчити дітей розгорнуто обґрунтовувати та пояснювати власні висловлювання, дії та вчинки; створювати умови для розрядки емоцій; використовувати похвалу та схвалення в процесі навчання; не принижувати гідність дитини, ставитися до неї справедливо; пам'ятати, яким безумовним авторитетом для дитини є вчитель і обов'язково відповідати цим очікуванням дитини.

У процесі розвитку пізнавальних процесів необхідно формувати здатність до спостереження, вміння визначати головне й другорядне, встановлювати ієрархію ознак об'єкта, диференціювати їх за мірою спільності. Для формування довільності необхідно використовувати різноманітні види навчальної роботи, які чергуються під час уроку й не втомлюють дітей, широко використовувати практичні заняття, чергуючи їх із розумовими, формувати прийоми логічного опрацювання матеріалу, розвивати операції мислення: аналіз, групування, порівняння, узагальнення тощо, а також можливості мимовільної уваги у навчанні.

## 6.4. Середній шкільний вік

### Загальна характеристика середнього шкільного віку

Одні психологи розмежовують підлітковий та юнацький періоди, вважаючи, що ті зміни, які відбуваються в цей час, є специфічними, інші підлітковий та юнацький вік об'єднують в один період, вважаючи, що немає підстав для їх розмежування, бо вони мають багато спільного. Основою нашого розгляду є освітньовікові періоди, тому ми схарактеризуємо середній шкільний вік (підлітки) та старший шкільний вік (рання юність) окремо. Хоча насправді ці періоди тісно пов'язані: багато з того, що з'являється в підлітковому віці (психічні новоутворення), розвивається або набуває логічного завершення в юності.

Перехід від дитинства до дорослості — основний зміст підліткового, а потім і юнацького віку. Підлітковий вік називають «важким», «критичним», «перехідним», з усіх напрямів відбувається становлення якісно нових утворень, з'являються елементи дорослості, в результаті перебудови і розвитку організму, самосвідо-

мості, взаємин із дорослими і ровесниками, мотиваційно-емоційної сфери, морально-етичних норм, пізнавальної та навчальної діяльності. Ці зміни часто супроводжуються, з одного боку, появою у самого підлітка значних суб'єктивних ускладнень різного плану, а з іншого — ускладнень в його навчанні та вихованні: підліток важко піддається впливам дорослих, у нього з'являються різні форми протесту (впертість, негативізм, скритість, норовистість, непокірність).

Значущість підліткового періоду визначається тим, що в ньому вияскравлюються моральні та соціальні спрямування особистості, розвиток яких триває у старшому шкільному віці.

## Особливості розвитку особистості підлітка

Навчання підлітків, а в подальшому і старшокласників, передбачає перебудову змісту і методів навчання, максимальне врахування особливостей та інтересів учнів, що дає простір їхній власній розумовій і соціальній ініціативі. Цей вік є сензитивним для розвитку мотиваційної сфери. У цей період виявляються прагнення самовираженння, рівноправного спілкування з дорослими, бажання щось значити для інших, уміти добре щось робити, посилення статевої ідентифікації. Ці прагнення впливають на особливості поведінки підлітків.

Наприклад, для одного підлітка книжки і знання — головне в житті, в іншому він — дитина; другий захоплюється комп'ютерами, автомобілями, знає про них майже все, але байдикує на уроках, надзвичайно переймається відповідністю свого вигляду моді і дуже цінить спілкування з більш старшою молоддю, з ним можна поговорити про все, починаючи зі смислу життя і закінчуючи питаннями про найкращий магазин одягу; третього мало цікавлять зовнішні вияви дорослості, він опора матері, відповідальний, самостійний і чуйний, а з дівчатами поводиться подитячому: дражнить, зачіпає.

Педагогу потрібно знайти ту струнку в душі підлітка, за допомогою якої можна залучити його до навчання.

Також у цей період бурхливо розвивається самосвідомість. Підліток прагне пізнати власну особистість. Спостерігається нестабільність самооцінки, на формування якої впливають як ставлення авторитетних осіб, референтної групи, так і власні уявлення про те, якою особистістю бажано бути. Змінюється, порівняно з молодшим шкільним віком, значущість певних властивостей особистості. Якщо у молодших школярів спостерігається орієн-

тація на якості, що виявляються в навчальній діяльності, то в підлітковому віці важливу роль відіграють якості, що виявляються у взаємодії з іншими. До кінця підліткового віку самооцінка стає значним регулятором поведінки особи. Зміст і характер уявлення про власну особистість значною мірою залежить від досвіду спілкування з однолітками й дорослими і рівня залученості школяра до різних видів діяльності.

Для підліткового віку характерним є пошук ідентичності (який продовжується і завершується в юнацький період), що означає усвідомлення підлітком власних якостей, виникнення відчуття безперервності існування у часі власної особистості за тих змін, що відбуваються у цей період. Зростає особистісна незалежність та здатність самоуправляти власною поведінкою.

Процес розвитку «Я-концепції» підлітка пов'язаний із:

- досягненням значної саморегуляції власної поведінки, засвоєння значущих цінностей відповідно до поглядів референтних (на погляди й цінності яких орієнтується підліток) осіб, зростання довіри до групи однолітків, потреба впливати на інших, зростання стійкості до фрустрації (переживання незадоволення потреб, недосягнення мети);
- розвитком потреби в самостійності, підвищенні вимог до себе, стабілізації самооцінки, прийняття на себе відповідальності;
- подальшим узгодженням «Я хочу» з «Я мушу», вмінням регулювати власну поведінку та діяльність більш віддаленими цілями, які спрямовані на досягнення в майбутньому певного соціального статусу та ролі.

Враховуючи всі ці моменти, педагогу варто активно залучати підлітка до навчального процесу, створювати умови для вираження його думки, позиції, активно використовувати переконання, збільшувати обсяг самостійної роботи, делегувати відповідальність за виконання певних доручень, широко використовувати позаурочні заняття: КВК, вистави, інтелектуальні ігри, тематичні дискотеки тощо, де створюються умови для вибору підлітком позиції помічника й опори дорослого і реалізації особистості підлітка.

Стосунки з учителем стають більш складними і диференційованими. Для підлітка цінним є індивідуальні якості вчителя: здатність зрозуміти, справедливість, людяність, моральність, упевненість. На другому місці перебуває професійна компетентність, на третьому — вміння справедливо й чітко управляти класом. Педагог має розуміти, що в цей період підліток прагне вийти з-під опіки дорослих, значущими у стосунках для нього є ровесники. Саме на їхню думку, ставлення він орієнтуватиметься у своїх діях і вчинках. Якщо моло-

дшого школяра задовольняє похвала вчителя, то для підлітка важливішою є громадська оцінка, насамперед класу. Він болючіше і гостріше переживає осуд групи, аніж несхвалення вчителя. Тому дуже важливо створювати здоровий клімат у класі і вміти спиратися на нього у навчальному процесі. Підліток не пробачає прояву до себе зневаги в присутності однокласників. Тому не варто докоряти, принижувати, соромити підлітка при товаришах.

Одним з ускладнень, з яким може зіткнутися педагог, є змістовий бар'єр: підліток ніби не чує, що говорить йому вчитель. Щоб запобігти утворенню змістового бар'єру, не треба багаторазово повторювати одні й ті самі вимоги, погрози, повчання, на які з часом підліток перестає реагувати. Необхідно, щоб вимога відповідала внутрішній позиції учня. Підлітки виконують ті вимоги вчителя, які роблять їх у власних очах більш самостійними. Вчитель має будувати спілкування на основі взаємної поваги та довіри, передавати підлітку відповідальність за власні вчинки і надавати певну свободу дій.

Важливим моментом цього періоду є перебудова взаємин із батьками, перехід від дитячої залежності до стосунків, що базуються на взаємній довірі, повазі і відносній, але неухильно зростаючій рівності. У багатьох сім'ях, особливо авторитарних, ця перебудова відбувається болісне і сприймається батьками як неслухняність, зухвалість тощо. Але на це слід поглянути очима особистості, що формується та розвивається.

Батьки для дитини є:

- джерелом емоційного тепла і підтримки, без яких вона почуває себе беззахисною та безпорадною;
- директивною інстанцією, владою, розпорядником благ, покарань та заохочень (нагород);
- зразком для наслідування, втіленням мудрості й кращих людських якостей;
- старшими друзями і порадниками, яким можна довірити все.

Але співвідношення цих функцій і психологічна значущість кожної з них змінюється з віком.

Основу емоційної прихильності дитини до батьків становить залежність від них. Із зростанням самостійності, особливо в підлітковому віці, ця залежність починає дитину обтяжувати. Дуже погано, коли дитині бракує батьківської любові, але надлишок емоційного тепла також шкідливий. Він ускладнює формування внутрішньої автономності, самостійності, незалежності, породжуючи сталу потребу в опіці, залежність як рису характеру.

Надмірно затишне батьківське гніздо не стимулює пташеня, яке виросло, до польотів у суперечливому і складному дорослому світі. Підліток, а потім юнак, не може подорослішати, не розірвавши пуповину емоційної залежності від батьків і не включивши свої стосунки з ними в нову, складнішу систему емоційних прихильностей, центром якої є не батьки, а він сам. Відчуваючи охолодження, багато батьків думають, що діти їх розлюбили, скаржаться на їхню черствість тощо. Але після того як критичний період проходить, емоційний контакт, якщо вони самі його не зіпсували хибним ставленням, зазвичай відновлюється, вже на вищому, усвідомленому рівні.

Зростання самостійності обмежує і функції батьківської влади. Міра ідентифікації з батьками у підлітків менша, ніж у дитинстві. У них з'являються й інші авторитети, окрім батьків. А ось усі недоліки і суперечливості близьких і старших сприймаються гостро і болісно.

Підліткам (а в подальшому і юнакам) хотілось би в батьках бачити друзів і порадників. Незважаючи на їхнє прагнення самостійності, вони гостро потребують життєвого досвіду і допомоги старших. Але реальні стосунки підлітків із батьками часто супроводжуються конфліктами. Одна з причин цього — в психології самих батьків, які не бажають помічати зміни внутрішнього світу підлітка.

«Головна біда з батьками — те, що вони знали нас, коли ми були маленькими», — зазначає підліток.

## Пізнавальна сфера

Педагогу необхідно враховувати те, що в цей період ***сприймання та уявлення*** ускладнюються й інтенсивно розвиваються. Педагогу важливо вміти в процесі викладання матеріалу пов'язувати навчальний матеріал із навколишнім життям. Розвивається довільна та післядовільна ***увага***. Зростає обсяг уваги, здатність тривалий час утримувати увагу на певному об'єкті та розподіляти увагу на кілька об'єктів і регулювати цей процес особисто. Підліток менше відволікається на сторонні подразники. Але водночас зростає вибірковість уваги та залежність її від спрямованості інтересів, що зумовлює характерну для багатьох підлітків неспроможність сконцентруватися на чомусь одному, майже постійну розсіяність уваги. Тому організовувати навчальний процес (зміст, темп, методи навчання) необхідно так, щоб у підлітка не виникало бажання, не було часу і можливості відволікатися на сторонні справи.

У розвитку ***пам'яті*** спостерігається зростання її довільності. Зокрема, довільне запам'ятовування стає значно продуктивнішим за мимовільне. Акцент зміщується з механічної пам'яті на логічну. Педагог допомагає учням засвоїти прийоми логічної пам'яті: складання плану, виокремлення смислових одиниць тексту, змістового групування матеріалу тощо.

Стрімко розвивається ***інтелектуальна сфера***, операції мислення: порівняння, аналогія, узагальнення, класифікація. Розвивається теоретичне мислення. Педагогу необхідно підбирати навчальні завдання на порівняння, знаходження аналогії, вміння узагальнювати, класифікувати тощо, що сприяло б розвитку цих мисленнєвих операцій.

Одній групі школярів запропонували вивчити характеристики кількох географічних зон з підручника. Іншій групі запропонували порівняти зони за всіма їх особливостями, відповідаючи при цьому на безліч різних запитань. Завдання запам'ятати матеріал не ставилося. На другий день з'ясувалося, що учні, які порівнювали матеріал, запам'ятали його набагато краще, аніж ті, які його вчили. Також порівняння зон сприяло тому, що в двох третинах робіт учнів збільшилася кількість ознак ґрунтово-рослинних зон: були виділені нові ознаки, і в певних випадках конкретизувалися ознаки, які були знайдені раніше. Порівняння допомагає встановлювати відношення і зв'язки між предметами і явищами, співвідносити між собою поняття більш і менш загальні, родові і видові, знаходити логічні зв'язки в матеріалі, що вивчається. Використання порівняння значно підвищує інтерес до навчального матеріалу.

Цікавий факт описаний у книжці С. Л. Соловейчика «Учіння із захопленням». Школярка ніяк не могла заставити себе вивчити матеріал про внутрішню будову рака. Їй здавалося, що нічого не може бути нуднішим за цю тему. Тоді вона вирішила, що знайде спосіб зробити цей матеріал цікавим. Вона взяла у батьків медичний атлас і стала порівнювати внутрішню будову рака з внутрішньою будовою людини. Робота виявилася захоплюючою і принесла дівчинці велике задоволення.

У цьому віці відбувається поєднання думки зі словом, тому важливо розвивати ***мовленнєве мислення***. Це можливо за допомогою риторики, яка дає змогу вчитися планувати, складати й виголошувати публічні промови, вести дискусії, вдало відповідати на запитання. Велику користь можуть принести різні форми письмового викладу думки. При цьому важливо оцінювати не тільки зміст, а й форму викладу. Розвиток мовленнєвого мислення важливо продовжувати і в юнацькому віці.

Отже, в управлінні навчанням дітей цього віку провідна роль має належати педагогу, який повинен будувати процес навчання з обов'язковим урахуванням вікових психологічних особливостей (прагнення дорослості, самовираження, зростання самостійності тощо). Застосування нетрадиційних форм навчальної діяльності, ґрунтоване на принципах свідомості й активності, потребує високого рівня самостійності самих школярів, що, своєю чергою, потребує перебудови педагогічного управління процесом навчання. Останнє передбачає наявність довіри, відчуття спільності, спільної навчальної мети викладачів і тих, хто навчається. Авторитаризм, постійне повчання, дріб'язкова опіка у взаєминах не можуть сприяти розвитку ініціативи, самостійності, відповідальності тощо. Саме в цей період з'являється розподіл на «улюблених» та «нелюбимих» вчителів.

Педагогічний процес, у якому переплітаються і взаємодіють багато чинників, вимагає від викладача застосування таких форм і методів навчальної діяльності, які максимально забезпечать потреби та прагнення підлітків, сприятимуть розвитку необхідних особистісних властивостей. Також необхідно використовувати особистісний підхід у стосунках із підлітками. Для цього педагогу важливо бачити у кожному учневі унікальну особистість, у якої є розуміння власної неповторності. При цьому викладач має допомогти школяреві не лише усвідомлювати себе як особистість, берегти її в собі, а й поважати особистості інших людей. Зрозуміло, що в процесі навчання необхідно як зважати на ті зміни, що з'являються в підлітковому віці, так і створювати умови для поглиблення й розширення саме позитивних змін.

## 6.5. Старший шкільний вік

### Загальна характеристика старшого шкільного віку

Завершення юнацького віку характеризується сформованістю властивостей особистості, які дають змогу молодій людині повною мірою реалізувати себе у професійній діяльності, у майбутній сім'ї, громадському житті. Юність — це процес стабілізації особистості, завершення формування сталих поглядів на світ і своє місце в ньому, особистісного і професійного самовизначення. Юність розподіляють на два періоди: рання (старший шкільний вік) та пізня (студентство).

## Особливості розвитку особистості старшого школяра

Педагогу необхідно знати, що важливим моментом у становленні особистості старшокласника є відчуття власного світу, що виявляється у формі переживань власної індивідуальної цілісності та неповторності. Відбувається інтеграція розвитку самосвідомості. На думку Е. Еріксона, юнацький вік тісно пов'язаний із кризою ідентичності — відчуттям індивідуальної самототожності, цілісності.

Молода людина перебуває у пошуку самовизначення. За всієї складності цього явища основним у ньому є прагнення посісти внутрішню позицію дорослого, усвідомити себе як члена суспільства, визначити себе в світі, тобто зрозуміти себе, власні можливості, своє місце та призначення в житті: Який я є? Що я хочу? Що я можу?

Якщо у підлітковому віці самооцінка визначалася зовнішніми показниками досягнень, оцінкою членів референтної групи, то в юнацькому віці з'являються власні критерії оцінювання своєї значущості. Школярі оцінюють себе з позиції власної індивідуальної шкали цінностей.

Навчальний процес необхідно будувати таким чином, щоб у старшокласника була можливість виявляти свою позицію, аргументувати власну точку зору, доводити правильність або хибність окремих положень, ставити запитання вчителеві, вміти чути позицію й точку зору іншої людини, рецензувати відповіді товаришів, допомагати однокласникам та ділитися власними знаннями з іншими. Вчитель має практикувати вільний вибір завдань, створювати ситуації самоперевірки, використовувати групові форми роботи, дискусію, мозковий штурм, у навчання включати елементи праці та гри тощо.

Удосконалюється процес самоуправління власною діяльністю, а це дає змогу спиратися у навчанні на власну активність юнака чи дівчини. Чітко поставивши мету, молоді люди здатні контролювати етапи її досягнення, чинити опір зовнішнім перепонам, не відволікатися на побічні зовнішні подразники, регулювати миттєві бажання та прагнення.

Наприклад, юнак планує вступати після закінчення школи до вищого навчального закладу і вибрав предмети, іспити з яких він буде складати. Щоб підняти рівень знань з певного предмета, він вступив на освітні курси. І хоча йому хочеться поспілкуватися з

товаришами, піти з ними на прогулянку, подивитися телевізор тощо, він цей час присвячує навчанню. Або якщо потрібний предмет викладає «нелюбимий» викладач, юнак здатен добре засвоювати його самостійно, розуміючи подальшу необхідність знань.

Мотиви навчання часто пов'язані з майбутньою професійною діяльністю. У навчальному процесі старшокласники обирають те, що особисто їм видається розумним, цікавим, доцільним і корисним.

Одна з центральних проблем підліткового віку — перебудова взаємин із дорослими та зміна значущих осіб — зберігає своє значення й у період ранньої юності.

Старшокласники прагнуть звільнитися від дріб'язкового контролю й опіки з боку батьків і вчителів, а також частково — від встановлених тими норм і правил. У цьому процесі прийнято розрізняти прагнення до автономії у сфері поведінки (потреби і право самостійно вирішувати особисті проблеми), емоційної автономії (потреба і право мати власні самостійні вподобання) та нормативної автономії (потреба і право на власні норми й цінності).

Першою, і порівняно легко, досягається незалежність проведення дозвілля (звісно, в певних межах). Юнаки і дівчата дедалі більше часу проводять поза домівкою і школою, віддаючи перевагу одноліткам як партнерам у спілкуванні.

Емоційна автономність досягається із більшими ускладненнями, і цей процес дуже суперечливий. Якщо підлітковий вік породжує насамперед проблеми, пов'язані з дисципліною, то рання юність дає найбільше емоційних конфліктів, особливо у взаєминах із дорослими. Щоб стати дорослою, молода людина має розірвати емоційну залежність від батьків, створити нову складну систему емоційних преференцій і симпатій, центром якої вже будуть не батьки, а вона сама. Це може призвести до охолоджень стосунків з батьками, але це тимчасове явище, емоційний контакт з батьками відновлюється після завершення кризового періоду на новому рівні, якщо, звісно, нетактовність і безцеремонність старших не закриють для них внутрішній світ молодої людини надовго, або й назавжди.

Процес нормативної автономії теж може протікати достатньо болісно. Юнаки й дівчата палко захищають власні переконання, моральні цінності. Вони дуже чутливі до несправедливості з боку вчителів: неоднакове ставлення до учнів, завищення та заниження оцінок, критичні судження щодо їх особистості. Через це вони нерідко обирають підкреслено максималістські позиції, висловлюють крайні погляди з того чи іншого питання, сперечаються.

Однак за цією поведінкою можна простежити значну залежність у розв'язанні серйозних проблем (вибір професії, світоглядних питань, політичних поглядів тощо) від дорослих.

У період ранньої юності триває процес переорієнтації спілкування з дорослих на ровесників. Старший школяр у спілкуванні реалізує дві протилежні потреби: у відокремленні та в належності до певної групи. Якщо перша реалізується передусім через прагнення до емансипації від дорослих, то друга — у взаєминах з однолітками.

Відчуття самотності, переживання власної непотрібності, унікальності, зумовлені віковими суперечностями становлення особистості, викликають у молодих людей нестримне прагнення до спільноти й спілкування з однолітками, у товаристві яких вони сподіваються знайти емоційне тепло, розуміння, визнання власної значущості тощо. Для молодих людей важливо бути прийнятим однолітками, відчувати для них власну необхідність, мати авторитет. Низький статус у групі корелює з високим рівнем тривожності.

Захист власної незалежності від старших поєднується з украй некритичним ставленням до уявлень і цінностей референтної групи та її лідерів. Індивідуальність стверджується через однаковість (в межах референтної групи), у спільному протистоянні комусь іншому.

Юнацькому спілкуванню притаманні дві протилежні тенденції: розширення його сфери та зростання індивідуалізації. Потреба самовиразитися, розкрити власні ставлення, переживання часто домінує над інтересом до почуттів і переживань іншого, що зумовлює егоцентричність юнацького спілкування, слугує причиною напруження в стосунках та незадоволенням ними. Різко посилюється потреба в індивідуальній інтимній дружбі, помітно активізуються міжстатеві взаємини, проявляється потреба в коханні, з'являються серйозні захоплення.

## Пізнавальна сфера

Управління пізнавальною діяльністю старших школярів має враховувати те, що, по-перше, цей період характеризується сформованістю довільності всіх психічних пізнавальних процесів; по-друге, юнак чи дівчина вже здатні керувати власною пізнавальною діяльністю.

***Сприймання.*** Подальший розвиток цього процесу, як було зазначено вище, виявляється у довільних його формах, у перцептив-

них діях, актах планомірної спостережливості за певними об'єктами, що спрямовуються пізнавальними і практичними цілями. Сприймання стає складним інтелектуальним процесом опосередкованим попереднім досвідом, наявними знаннями й інтелектуальним потенціалом.

Знаючи ці особливості сприймання, викладач може використовувати різноманітні схеми, графіки, таблиці для врізноманітнення проведення занять.

***Увага.*** Розвиваються й інтегруються властивості уваги: зростає обсяг, концентрація, тривалість, здатність розподіляти увагу, що дає можливість одночасно виконувати різні дії. Удосконалюється переключення уваги від одних навчальних та практичних завдань до інших, зростає вибірковість уваги, яка зумовлена інтересами та цілями молодих людей.

У навчальній діяльності зростає роль післядовільної уваги. Передусім це відбувається тоді, коли в процесі навчальної діяльності виникає інтерес, молодим людям стає цікаво, зникає вольове зусилля.

***Пам'ять.*** Основна тенденція в розвитку пам'яті на цьому етапі полягає в подальшому зростанні та зміцненні довільності. Окреслюється спеціалізація пам'яті, зумовлена провідними інтересами юнаків і дівчат. Удосконалюються способи запам'ятовування за рахунок свідомого використання раціональних прийомів та встановлення логічних зв'язків між частинами матеріалу. Зростає продуктивність запам'ятовування абстрактного матеріалу.

***Мислення.*** В інтенсивному інтелектуальному дозріванні, характерному для ранньої юності, провідна роль належить мисленню. Мислення опосередковує всі інші пізнавальні процеси. Так, у низці досліджень доведено, що розвиток довільності уваги, її сталості та зосереджуваності в юнацькому віці насамперед пов'язаний з формуванням логічного мислення, засвоєнням узагальнених способів мислення. Логічне запам'ятовування також тісно пов'язане з мисленням. Успішність цього процесу забезпечує використання певних прийомів, які засвоюються за допомогою вчителя: виокремлення найважливішого і найсуттєвішого в матеріалі; усвідомлення мети запам'ятовування; осмислення значення і логічного смислу матеріалу; критичної оцінки його змісту; поділу матеріалу на структурні одиниці з вирізненням у кожній опорних пунктів; змістового групування матеріалу. Від організації мисленнєвої діяльності залежить продуктивність мимовільної пам'яті, мимовільно запам'ятовується те, що пов'язано

з потребами, інтересами і планами на майбутнє, що викликає сильний емоційний відгук. Педагогам, узагальнюючи навчальний матеріал, важливо наводити приклади, пов'язані зі сферою інтересів юнаків, що емоційно їх заторкують і показують, як здобуті знання та уміння знадобляться в майбутньому.

Навчальну діяльність слід організовувати таким чином, щоб сприяти розвитку мислення, розвивати вміння причинного пояснення явищ, обґрунтовувати висновки, аргументувати і доводити положення, пов'язувати досліджувані факти і явища в систему.

Наукові поняття стають не тільки предметом вивчення, а й інструментом пізнання об'єктивної дійсності у її закономірних зв'язках і відношеннях. Засвоєння наукових понять можна досягти на занятті спеціальних предметів, де відповідні поняття вводяться та вивчаються.

Однак у старших, а бажано, й у середніх класах школи учні не мають механічно вчити і повторювати застиглі визначення наукових понять. Треба намагатися, щоб школярі самостійно знаходили й давали визначення понять.

Мислення стає системнішим. Знання утворюють певну систему, яка поступово трансформується в когнітивну модель світу, що слугує підґрунтям формування світогляду. Розвивається потреба в теоретичному обґрунтуванні пояснень явищ дійсності, виведенні часткових зв'язків явищ на основі загального закону або підведення його під певну закономірність. Спостерігається захопленість філософськими концепціями. Саме тому в цьому віці так часто ведуть щоденники, пробують себе в літературній царині, читають езотеричну літературу.

Змінюється співвідношення між можливим і реальним на користь сфери можливого, що зумовлює інтелектуальне експериментаторство, своєрідну гру з поняттями та формулами. Абстрактна можливість стає цікавішою й важливішою за дійсність, оскільки вона не знає жодних обмежень.

Така схильність до абстрактних міркувань на світоглядно-філософську тематику більшою мірою притаманна юнакам. Пізнавальні інтереси дівчат найчастіше спрямовані на художньо-гуманітарні науки, розв'язання практичних завдань. Водночас широта інтелектуальних інтересів часто поєднується з відсутністю системи та методу. Молодим людям властиве намагання перебільшувати рівень своїх знань і, особливо, розумових можливостей.

Інтелектуальний розвиток у період юності полягає не так у нагромадженні нових знань, умінь та розвитку окремих властивос-

тей пізнавальних процесів, як в інтеграції їх і формуванні індивідуального стилю розумової діяльності, який зумовлює способи набуття, нагромадження, переробки та використання інформації.

***Мовлення.*** Разом із розвитком абстрактного і узагальненого мислення відбувається перехід до вищих рівнів мовлення. Мовлення ускладнюється за змістом та структурою, розширюється активний і пасивний словник, удосконалюються мовні засоби усного і письмового висловлення думок, формуються вміння точно висловлювати думки абстрактного характеру, легко користуватися усним мовленням як засобом спілкування тощо. Розвивається мовленнєве мислення, основи розвитку якого закладаються педагогами ще в підлітковому віці.

Зміни в динаміці й структурі внутрішнього мовлення пов'язані з тим, що здійснюється перехід від розгорнутого до скороченого внутрішнього мовлення, останнє стає формою існування мисленнєвих дій.

Становленню внутрішнього плану дій можуть допомогти спеціальні вправи, спрямовані на те, щоб одні й ті самі дії якомога частіше здійснювалися не з реальними, а з уявними предметами. Потрібно дотримуватися правила: до того часу, доки рішення остаточно не продумане в «голові», доки не складено план включених у нього дій і доки не вивірена його логічність, переходити до практичного виконання рішення не варто. Цими принципами і правилами можна користуватися на будь-яких шкільних заняттях, тоді і внутрішній план дій буде формуватися швидше.

Сьогодні постає проблема формування у школярів практичного інтелекту, який характеризує здатність учня розв'язувати практичні завдання. Він містить такі якості: підприємливість, економічність, ощадливість, вміння швидко й оперативно розв'язувати практичні задачі. Його розвитку могло б сприяти учнівське самоврядування, участь школярів у різних видах суспільно корисної комерційної праці, в розрахунках витрат на певні справи. Бажано навчити підлітків та юнаків методам ведення розрахунків. Це передбачає постановку та розв'язання задач на складання кошторису витрат та прибутків, підбиття підсумків економічної діяльності.

Важливо звернути увагу на вибіркове ставлення старших школярів до навчальних предметів. У підлітковому віці таке ставлення до навчальних предметів здебільше визначається особистісними властивостями вчителя, якістю, рівнем викладання. У старшому шкільному віці причиною вибіркового ставлення до навчальних предметів, окрім зазначеної, стає наявність у моло-

дих людей сформованих інтересів, які пов'язані зі здібностями, із професійною спрямованістю. Інколи це може призвести до звуження кола зацікавленості шкільними предметами.

Тому дуже важливою є роль учителя, який має допомогти учневі визначити пріоритети у тому обсязі знань, котрий вони хочуть засвоїти.

Отже, педагог у навчальному процесі має максимально враховувати особливості й інтереси учнів і створювати простір для їхньої власної розумової й соціальної активності. Для цього віку важливим є забезпечення партнерства та співпраці у процесі навчання, захопленість викладачем власним предметом, емоційність викладу, високий професіоналізм і педагогічна майстерність, реалізація зворотного зв'язку між учнями і вчителем, створення умов для об'єктивної оцінки знань та вмінь учнів і самореалізації в роботі учасників навчального процесу, широке використання проблемних ситуацій, цікавих практичних прикладів, забезпечення навчального процесу технічними засобами та дидактичними матеріалами.

## 6.6. Студентський вік

### Загальна характеристика студентського віку

Студентський вік — період пізньої юності. Термін «*студент*» латинського походження, у перекладі українською мовою означає той, хто ретельно працює, тобто той, хто опановує знання.

Як правило, саме в студентському віці досягають максимуму свого розвитку не тільки фізичні, а й психічні властивості та процеси: сприймання, увага, пам'ять, мислення, мовлення, емоції та почуття. Б. Г. Анан'єв вважав, що цей період найсприятливіший для навчання та професійної підготовки.

**Студентський вік** (у середньому — 18—23 роки) — це період завершення формування морально-етичної сфери, становлення і стабілізації характеру й, що конче важливо, прийняття статусу та відповідальності дорослої людини відповідно до своєї статі. Із цим періодом пов'язаний початок «економічної активності», під якою демографи розуміють включення людини в самостійну виробничу діяльність, початок трудової біографії, а також формування близьких інтимних стосунків. Ієрархія мотивації, всієї системи ціннісних орієнтацій, інтенсивне формування спеціальних здібностей у зв'язку з професіоналізацією — важливі моменти цього періоду.

Творчі можливості, що безупинно зростають, розвиток інтелектуальних і фізичних сил, котрі супроводжуються розвитком зовнішньої привабливості, приховують у собі ілюзії, що це зростання сил триватиме «вічно», що все краще життя попереду, що всього задуманого можна легко досягти. Підвищується інтерес до моральних проблем (мети, способу життя, обов'язку, любові, вірності тощо).

Назагал розвиток особистості студента здійснюється в таких напрямах:

- формування «Я-концепції», «Я-ідентичності»;
- зміцнення мотиваційної сфери, переконань, професійної спрямованості;
- розвиток здібностей;
- удосконалення, «професіоналізація» психічних процесів;
- підвищення відчуття обов'язку, розвиток відповідальності за власне життя;
- стабілізація самооцінки, рівня домагання особистості студента;
- на основі формування досвіду, стабілізації певних якостей особистості, розвитку самосвідомості зростають загальна зрілість і стійкість особистості;
- підвищення ролі самоуправління в процесі діяльності та поведінки;
- зміцнення професійної самостійності та готовності до майбутньої практичної роботи.

## Особливості розвитку особистості студента

На що потрібно звертати увагу педагогам? Передусім на те, що студентський вік поєднує в собі особливості юності та дорослості. Перші курси ближче до юнацького віку, і тому навчальний процес необхідно будувати з урахуванням особливостей юнацького віку. Старші курси ближче до дорослого, тому в навчальній діяльності необхідно враховувати особливості дорослої людини, які детальніше будуть висвітлені в наступному розділі. Отже, в навчальному процесі потрібно спиратися на позицію студента як практично дорослої людини. Саме в цей період відбувається перехід до дорослого статусу. Тому важливим є створення умов навчання на принципах поваги, взаємодії, співпраці. Важливим є використання власної активності студента, його здатності до самоуправління.

Викладач має враховувати індивідуальні особливості студентів, виявляти до студентів тактовність, обережність в оцінних су-

дженнях. Також він може допомогти студенту в формуванні адекватної самооцінки, цілеспрямовано організуючи таку педагогічну ситуацію, де б студент зміг показати себе у вигідному світлі перед значимими іншими (студентською групою) і отримати позитивну оцінку.

Особливо бурхливо в цей період розвиваються спеціальні здібності. Студент уперше стикається з різними видами діяльності, які є компонентами майбутньої професії, тому на старших курсах необхідно приділяти увагу діалоговим формам спілкування зі студентами в процесі виконання ними курсових проектів, проходження практики тощо.

Емоційна сфера в студентському віці набуває певного врівноваженого стану, «заспокоюючись» після бурхливого прояву в підлітковому віці. Виражений і часто підкреслений раціоналізм викладача може негативно вплинути на розвиток емоційної сфери студентів. Тому викладачу варто зберігати баланс раціонального й емоційного в стилі спілкування зі студентами.

Не в усіх юнаків і дівчат здатність до свідомої регуляції власної поведінки та діяльності розвинена повною мірою. Нерідкими є немотивований ризик, невміння передбачити наслідки своїх учинків, бажання відкласти виконання завдань на останній момент, невміння планувати свій час. Такі студенти потребують чіткого управління навчальною діяльністю.

Викладачу слід широко використовувати різноманітні методи навчання: лекції, дискусії, мозковий штурм, розв’язання практичних ситуацій, метод «кейсів», ігрові вправи, що спонукає студентів до самостійного вирішення поставлених перед ним навчальних проблем.

Необхідною умовою успішної діяльності студента є освоєння нових для нього особливостей навчання у ВНЗ, що усуває відчуття внутрішнього дискомфорту й блокує можливість конфлікту із середовищем.

Нові умови діяльності у навчальному закладі — це якісно нова система відносин відповідальної залежності, де на перший план виходить необхідність самостійної регуляції власної поведінки, наявність тих ступенів свободи в організації власних занять і побуту, які донедавна були недоступними.

Дослідження показують, що першокурсники не завжди успішно опановують знання аж ніяк не тому, що здобули слабку підготовку в середній школі, а тому, що в них не сформовані такі риси особистості, як готовність до навчання, здатність навчатися самостійно, контролювати й оцінювати себе, розуміння своїх інди-

відуальних особливостей пізнавальної діяльності, уміння правильно розподіляти свій робочий час для самостійної підготовки тощо.

Перший курс вирішує завдання прилучення недавнього абітурієнта до студентських форм життя. У цей період можуть виникати такі труднощі: негативні переживання, пов'язані з відходом учорашніх учнів від шкільного колективу з його взаємною допомогою й моральною підтримкою, невизначеність мотивації вибору професії, недостатня психологічна підготовка до неї, відсутність щоденного контролю педагогів, невміння здійснювати самоуправління поведінкою й діяльністю; правильно планувати життєдіяльність (працю й відпочинок) в нових умовах; невміння налагоджувати побут і самообслуговування, особливо за переходу з домашніх умов у гуртожиток; нарешті, відсутність навичок самостійної роботи, невміння конспектувати, працювати з першоджерелами, словниками, довідниками, покажчиками.

Дослідники розрізняють три форми адаптації студентів-першокурсників до умов навчального закладу:

1) адаптація формального, пізнавально-інформаційного пристосування студентів до нового оточення, до структури вищої школи, до змісту навчання в ній, її вимог, до своїх обов'язків;

2) суспільна адаптація, тобто процес внутрішньої інтеграції (об'єднання) груп студентів-першокурсників й інтеграція цих же груп зі студентським оточенням у цілому;

3) дидактична адаптація, що стосується підготовки студентів до нових форм і методів навчальної роботи у вищій школі.

Другий курс — період напруженої навчальної діяльності студентів. Процес адаптації до даного середовища в основному завершений. У житті студентів інтенсивно включені всі форми навчання й виховання. Студенти здобувають загальну підготовку, формуються їхні широкі культурні запити й потреби.

Третій курс — початок спеціалізації, зміцнення інтересу до наукової праці як відображення подальшого розвитку й поглиблення професійних інтересів студентів. Відбувається перехід до самоуправління власною поведінкою та діяльністю, прийняття відповідальності за власне життя, успіхи та невдачі. Нагальна потреба в спеціалізації найчастіше призводить до звуження сфери різнобічних інтересів особистості. Відтепер форми становлення особистості у вищому навчальному закладі в основних рисах визначаються чинниками спеціалізації.

Старші курси — перше реальне ознайомлення зі спеціальністю в період проходження навчальної практики, виконання дипломної роботи. Для поведінки студентів характерний інтенсив-

ний пошук більш раціональних шляхів і форм спеціальної підготовки, відбувається переоцінювання студентами багатьох цінностей життя, приймається рішення щодо подальшого навчання в магістратурі, з'являється перспектива швидкого закінчення ВНЗ, що сприяє формуванню чітких практичних настанов на майбутній вид діяльності. Проявляються нові актуальні цінності, пов'язані з матеріальним і родинним станом, місцем роботи тощо. Студенти поступово відходять від колективних форм життя ВНЗ.

На останніх курсах навчання неабияку роль відіграє інтерес до протилежної статі, бажання знайти собі пару. Однак сьогодні спостерігається тенденція зменшення кількості одружень у студентські роки, зростання питомої ваги цивільних шлюбів порівняно з офіційним шлюбом. Молоді люди прагнуть спочатку знайти майбутнє місце роботи, можливість отримати гідний заробіток, якось влаштуватися в житті, а вже потім створювати сім'ю. Це значною мірою пов'язане з незадовільними соціальними чинниками (відсутність достатньої державної підтримки молодих сімей, ускладнене працевлаштування молодих фахівців, побутова невлаштованість, матеріальні проблеми тощо).

Зрозуміло, становлення спеціаліста у ВНЗ відбувається не одразу і проходить певні етапи. В. А. Семиченко вирізняє певні рівні усвідомлення студентами змісту навчально-професійної діяльності та його взаємозв'язку з майбутньою професією.

Перший рівень характеризується тим, що в системі уявлень студента відсутнє розуміння взаємозв'язку навчальних предметів. Не встановлюються логічні зв'язки між навчальними предметами і змістом майбутньої професії.

Другий рівень визначається встановленням первинних, хоча формальних, логічних зв'язків між предметами, але вони не відображають змісту професійної діяльності.

Третій рівень — початок розуміння окремих навчальних предметів як засобів професійної підготовки. Починає здійснюватися перехід від змісту навчальних предметів до змісту професійної діяльності.

Четвертий рівень пов'язаний з розширенням зв'язків навчальних предметів зі структурою майбутньої професійної діяльності. Початок виокремлення мета предметних зв'язків, що забезпечують розкриття реальних перспектив розвитку професійно важливих якостей в межах окремих предметів засобами власної діяльності.

П'ятий рівень — повне усвідомлення багатогранності зв'язків між змістом навчального процесу і професійною діяльністю. Молода людина усвідомлює соціальні та професійні завдання вищої

освіти, бере на себе відповідальність за результати власної поточної діяльності. На жаль, зазначає автор, не всі студенти досягають четвертого і п'ятого рівнів.

У студентський період відбувається активне формування індивідуального стилю учіння. На думку американського ученого Д. Кольба, учіння можна представити у вигляді циклу, що має чотири послідовні стадії: спочатку студент ознайомлюється з конкретною ситуацією й накопичує конкретний досвід, згодом настає етап рефлексивного спостереження взаємодії нового знання з наявним. Логічним продовженням є концептуалізація результатів спостереження та формування теоретичних понять (висновки з досвіду), що згодом перевірятимуться на практиці (етап планування наступних дій). У результаті експерименту з'являється новий конкретний досвід і весь цикл розпочинається знову. Для ефективного учіння впродовж усього навчального циклу людина має бути здатною до відповідних дій на кожному етапі. Ці навчальні переваги Д. Кольб назвав стилями учіння. Скориставшись моделлю Д. Кольба, П. Хані та А. Мамфорд описали такі стилі, які виявляються й у дорослому віці в процесі навчання[1]:

*Активісти*. Їхня увага спрямована на ситуацію «тут і зараз», полюбляють набувати нового досвіду. Вони об'єктивні та нескептичні, що дає їм змогу з ентузіазмом сприймати все нове. Для них важливо «все один раз спробувати». Забуваючи про обачність, без зайвих роздумів поринають у ризиковані справи і отримують задоволення від діяльності. Найчастіше вирішують проблеми методом мозкового штурму. Після виконання якогось завдання швидко втрачають інтерес до нього і починають шукати наступне. Вміють добре впоратися з усілякими труднощами, які виникають перед виконанням нового завдання, але саме виконання завдання після цього може здатися нудним. Тому у них знижується ефективність роботи, якщо необхідно багаторазово виконувати завдання за аналогією. Для них головне — знайти нову інформацію, а не «відшліфувати» майстерність.

*Рефлектори.* Їм необхідно зважити, обдумати й розглянути з різних позицій увесь набутий досвід, перш ніж зробити висновок. Вони приділяють аналізу та переробці інформації стосовно набутих знань та практичного досвіду більше часу, на відміну від формування висновків. Для рефлекторів важливо бути обережним і

[1] *Музичко Л. В.* Проблема індивідуального стилю учіння у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях // Наукові записки ДДПУ ім. Івана Франка / Ред. Т. Біленко. — Дрогобич: Вимір, 2006. — Вип. 17. Психологія. — С. 16—25.

нічого не залишати непоміченим. Під час занять та дискусій зазвичай обирають споглядальну позицію, їм подобається спостерігати за діями інших людей і лише потім висловлювати власну точку зору. Під час виступу перед ними постає картина, в якій присутні події минулого та майбутнього, що пов'язані з актуальним моментом, а також результати спостережень.

*Теоретики.* Схильні аналізувати, синтезувати, адаптувати й інтегрувати спостереження у складні, але логічні теорії, що вирізняються здоровим глуздом. Уміють вибудовувати послідовні теорії з фактів, які, здається, неможливо порівняти. Віддають перевагу висуванню базових гіпотез та принципів, моделюванню, системному мисленню. Зазвичай усе виконують бездоганно і не заспокоюються, доки все буде зроблено так, щоб воно вписувалось у їхню систему раціональності. Часто ставлять питання про смисл речей. Зазвичай пристрасні, багато аналізують, більшою мірою схильні до раціональної об'єктивності, аніж до чогось сумнівного та суб'єктивного.

*Прагматики.* Полюбляють випробувати різноманітні ідеї, теорії та методи, щоб побачити, чи спрацьовують вони на практиці. Шукають нові ідеї й одразу, за першої нагоди експериментують у напрямі використання їх. Прагматик — дієвий практик, він віддає перевагу справі, а не розмовам про неї. Проблеми й нові можливості сприймаються як «виклик». Схильні відшукувати кращий спосіб розв'язання задачі, вирішення проблеми, відповіді на питання, виявляють нетерпимість до туманних ідей, прагнуть бути незалежними, полюбляють контролювати ситуацію.

Викладачеві необхідно враховувати знання про особливості цих стилів у навчальній діяльності.

## Пізнавальна сфера

У цей період у пізнавальній діяльності домінує абстрактне мислення, створюється узагальнена картина світу, встановлюються глибинні взаємозв'язки між різними сферами реальності, що вивчається.

Якщо викладач не розвиває саме ці пізнавальні здібності, то у студента може закріпитися навичка напівмеханічного запам'ятовування (яка сформувалася ще в школі) навчального матеріалу, що призводить до набуття великої кількості знань, але гальмує розвиток здатності самостійно думати. Результати досліджень показали, що у більшості студентів рівень розвитку таких

мисленнєвих операцій як порівняння, класифікація, узагальнення достатньо низький. Хоча ці операції мають формуватися у навчальному процесі ще в середній та старшій школі.

На модульному контролі з дисципліни «Психологія та педагогіка» у студентів першого курсу КНЕУ найбільші труднощі викликають саме завдання на порівняння. Наприклад, порівняйте другу та першу сигнальну системи; темперамент та характер.

Викладачеві доводиться долати школярське ставлення до навчання: орієнтацію суто на результат інтелектуальної діяльності і байдужість до самого процесу руху думки.

Найважливіша здатність, якої має набути студент під час навчання у ВНЗ, це здатність самостійно навчатися, яка вплине на його професійне становлення і визначить його можливості у дорослому віці продовжувати післядипломне безперервне навчання. Навчитися вчитися важливіше, аніж засвоїти базу знань, які в наш час швидко застарівають.

Вважається, що в середині цього періоду, десь близько 19 років, наступає когнітивна зрілість, яка пов'язана із розвитком словесно-логічного, абстрактного мислення, про що йшлося вище. Хоча багато вчених наголошують, що справжня когнітивна зрілість наступає дещо пізніше (близько 25 років), коли люди стають по-справжньому незалежними і набувають здатності долати суперечності й невизначеності власного життєвого шляху. А це відбувається лише тоді, коли людина набуває навичок самостійного прийняття рішень.

Встановлено такі стадії змін у мисленні студентів у процесі навчання.

Перша стадія. Спочатку студенти інтерпретують світ і свій освітній досвід лише дуалістичним чином: світ хороший або поганий, правильний або неправильний, роль викладача — навчати студентів, а їхня власна — засвоювати матеріал.

Друга стадія. У процесі навчання студенти стикаються з тим, що існують різні і навіть суперечливі точки зору. Усвідомивши це, студенти поступово починають визнавати і навіть підтримувати таку різноманітність думок. Вони звикають до того, що люди мають на це право, і розуміють, що будь-яка людина, залежно від контексту, може підійти до одного і того явища з різних боків.

Третя стадія. На перший план виходить прагнення сформувати власну думку. Студенти визначаються і беруть на себе відповідальність за вибір власних цінностей, поглядів і власного способу життя.

Отже, студенти рухаються від початкового дуалізму мислення до толерантності щодо безлічі конкурентних точок зору, а потім — до формування самостійно обраної позиції.

Інтелектуальний розвиток у період пізньої юності відбувається у тісному зв'язку із розвитком особистості. При цьому не тільки особливості особистості впливають на характер її інтелектуального розвитку, а й закономірності розвитку інтелектуальної сфери впливають на процес розвитку особистості, оскільки вони забезпечують формування власної світоглядної позиції.

Процес управління навчанням у студентському віці передбачає ставлення до них як до дорослих людей, що вимагають поваги і несуть відповідальність за власну поведінку і діяльність, широке залучення до процесу навчання студентів на всіх етапах навчання, врахування стилів учіння, створення простору для вияву самостійності, ініціативності, активності. Доцільним є використання різноманітних методів та прийомів мотивування: переконування, зацікавлення, делегування тощо. Необхідно будувати навчальний процес за безпосередньої участі самих студентів, використовуючи при цьому різноманітні методи навчання, широко використовуючи інтерактивні методи (дискусію, ділову гру, «круглий стіл» тощо). Також викладачеві необхідно пам'ятати, що в процесі навчання в навчальних закладах студенти відчувають сильне психічне напруження, особливо в періоди оцінювання та контролю. Саме тут часто спостерігається одна з найгрубіших педагогічних помилок: негативну оцінку результатів засвоєння навчальної дисципліни викладач переносить на оцінку особистості студента в цілому, що відображається в міміці, жестах, ба й у словесній формі, що він лінивий, тупий, дурний тощо. Змушуючи студента переживати негативні емоції, викладач впливає на фізичний стан і здоров'я студента.

## 6.7. Дорослий вік

### Загальна характеристика дорослого віку

**Дорослість** — це період продовження розвитку особистості людини та досягнення розквіту її потенцій і можливостей. Саме в цей період людина досягає розуміння відповідальності як за власне життя, власні рішення, власні дії та вчинки, так і за долю близьких людей. Доросла людина постає перед необхідністю вирішувати безліч складних соціальних завдань, долати життєві

випробування, втрати, колізії професійної кар'єри та особистого життя, які часто є вельми болісними, але без яких неможливо уявити подальший розвиток.

Важливим показником дорослішання є *зрілість* людини, яку різні психологи тлумачать по-різному. З. Фройд вважає, що зріле ставлення до життя — це здатність любити та працювати. А. О. Реан вирізняє такі компоненти зрілості: відповідальність, толерантність (терпимість), здатність до саморозвитку, позитивне мислення і ставлення до світу. А. Адлер наголошував, що зріла людина сприймає три основні життєві проблеми: роботу, дружбу та любов — як соціальні проблеми. Зріла людина усвідомлює, що розв'язання цих життєвих завдань потребує співпраці, особистої мужності й готовності зробити власний внесок у благополуччя інших людей. Е. Фромм пов'язує зрілість із продуктивним типом особистості. Цей тип — незалежний, чесний, спокійний, творчий, здатний на суспільно-корисні вчинки. Під «продуктивною» активністю автор розуміє активність особистості як прояв її потенцій, як єдність «Я» і діяльності, яка виявляється у здатності людини до логічного мислення, любові та праці, запобігає самообману, дає змогу любити все живе. Любов до всього живого, за Е. Фроммом, визначається за допомогою таких якостей, як піклування, повага, знання та відповідальність. Причому відповідальність — не нав'язаний ззовні обов'язок, а власна відповідь людини на звернене до неї прохання, яке вона відчуває як власне піклування. Бути відповідальним — значить бути вільним і готовим відповісти.

У розвитку особистості дорослого спостерігаються два ключові напрями: з одного боку — це зростання особистісної автономності людини, її свободи, можливості реалізуватися, виявляти творче ставлення до дійсності та власного життєвого шляху, а з іншого — зростання соціальної інтегрованості, соціальної відповідальності, збагачення форм соціальної активності.

## Розвиток особистості дорослого

Психічний розвиток — це основний засіб існування особистості, зокрема й дорослої людини. Якщо в пізнавальній сфері людини основні структури складаються вже на момент переходу до дорослого життя, то для особистості дорослої людини меж розвитку та змін немає. Питання лише в часі, який потрібен для змін. К. Горні так пише про здатність позитивно змінюватися впродовж дорослості: « ...особистість людини може змінюватися.

Впливу піддається не тільки маленька дитина. Всі ми до тих пір, поки живі, зберігаємо здатність до змін, навіть до фундаментальних змін. Ця віра підтверджена досвідом».

Основні характеристики вікового періоду «дорослий»:

- діалектичне мислення;
- функціональна спрямованість інтелектуальних можливостей;
- наявність значного життєвого досвіду;
- реалізація власного потенціалу;
- встановлення дружніх, близьких стосунків, почуття близькості до людей;
- розширення та збагачення емоційних переживань;
- продовження синтезу «Я-концепції»;
- сформованість власної позиції та світогляду в житті;
- єдність надбань та втрат;
- творчі досягнення в життєдіяльності.

За межами юнацького віку розвиток ніколи не йде лінійно, лише як накопичення та розширення мотиваційної сфери, раніше засвоєних і напрацьованих принципів, поглядів, настанов. Постає необхідність вирішення важливих життєвих проблем: шлюб, народження дітей, професійна реалізація.

Важливими мотивами поведінки стають реалізація власного творчого потенціалу, вміння поділитися знаннями з молодшими людьми, піклування про близьких, збереження з ними добрих стосунків. Відбувається переосмислення життя загалом, коригування системи цінностей у трьох взаємопов'язаних сферах: особистій, сімейній і професійній.

У цей період можуть виникати кризи — драматичні переходи на нові рівні розвитку (через трансформацію мотиваційно-смислової сфери особистості до нового розуміння сутності життя). На відмінну від криз дитинства кризи дорослості не мають такої гостроти й жорсткої прив'язки до певних вікових, хронологічних меж. Із віком такі рамки стають менш виразними.

Вікові кризи можуть протікати як «стрибок» у розвитку особистості, або, навпаки, затримуватися у часі й перетворюватися на стабільний стан або кризовий характер. Якщо криза усвідомлюється, то відбувається ревізія й коригування життєвої ситуації, що веде до прагнення щось змінити в житті, до особистісних змін та оновлення.

Життєві проблеми особистісного характеру можуть перетворити вікову кризу на тривалу життєву зі складною симптоматикою перебігу. Якщо криза не усвідомлюється, то спостерігаються депресії, втрата радощів життя, зниження активності. Критичною

точкою мотиваційної кризи є втрата смислу життя й утворення так званого екзистенційного вакууму. Всім кризам зрілості властива спільна природа — кардинальні зміни у способі життєдіяльності людини, але причини виникнення криз і шляхи виходу з них у різні вікові періоди є різними й суто індивідуальними. Зазвичай виокремлюють такі періоди у розвитку дорослого, що пов'язані з кризами: період тридцятиріччя, період середини життя та період переходу до старості.

Наприклад, криза середини життя (близько 40 років) пов'язана з переоцінюванням вибору, який зробила в житті людина:

— усвідомлення, що половину життя прожито;
— переосмислення цінностей;
— бажання бути продуктивним і творчим у житті;
— бажання вплинути на майбутнє через дітей.

Подоланню криз дорослого віку можуть сприяти психологічні тренінги, які забезпечують підвищення психологічної культури та психічного здоров'я, і назагал сприяють розвитку особистості дорослого.

## Пізнавальна сфера

Розвиток пізнавальних процесів триває й у дорослому віці, але відбувається він нерівномірно. Так, розвиток ***психофізіологічних функцій***, які визначають функціонування сенсорно-перцептивної системи, продовжується на початковій стадії дорослого періоду і досягає свого оптимуму близько 25 років. Потім розвиток сенсорно-перцептивних характеристик стабілізується і зберігається до 40 років, після чого починає знижуватися. Найбільші зміни відбуваються в короткочасній вербальній ***пам'яті***: найвищі показники характерні для 18—30-річного віку, а потім відбувається поступовий спад. Образна пам'ять зазнає найменших змін, вербальне закарбовування довготривалої пам'яті вирізняється значною сталістю і починає знижуватися після 36 років. Найбільше до вікових змін схильні обсяг, переключення і вибірковість уваги, зниження показників яких відбувається після 34 років. Сталість і концентрація суттєво не змінюються.

Розвиток ***інтелектуальних показників*** триває упродовж усього періоду. Показники невербального інтелекту сягають свого оптимуму у 30—35 років, але вербальний інтелект розвивається після 40. Інтелектуальний розвиток дорослої людини відбувається в тісному зв'язку з розвитком особистості. Причому із зупинкою

розвитку психофізичних функцій близько 25 років інтелектуальний розвиток продовжується довгі роки. Розвиток вербально-логічних функцій відбувається майже весь періоду зростаючи до 50-річного віку і поступово знижуючись до 60-річного.

Однією з основних характеристик ***мислення*** є комплексний характер мисленнєвих операцій за високого рівня інтеграції різних видів мислення. Наприклад, результати теоретичного мислення перевіряються практикою, під впливом якої відбувається збагачення і теоретичного мислення. Водночас, практичне мислення, пов'язане з безпосередньою ситуацією, відштовхується від понять теоретичного мислення тощо. У дорослому віці відбуваються зміни в якісних параметрах ***мовлення***: лексичному і граматичному складі. Наприклад, перехід від простого речення до складно поширеного із двома, трьома, чотирма членами.

Одне з важливих новоутворень дорослого віку, яке вирізняють вчені, це мудрість — експертна система знань, що зорієнтована на практичний аспект життя і дає змогу виносити зважені судження і давати корисні поради щодо життєво важливих питань; вміння оцінювати ситуацію та інформацію у ширшому контексті; здатність впоратися з невизначеністю.

Окрім цього, розвиток когнітивної сфери дорослої людини значною мірою індивідуально зумовлений: дорослий здатен самостійно контролювати процес свого інтелектуального розвитку і досягати вершин професійної майстерності й творчості. На цей процес впливає низка чинників, насамперед обдарованість людини, рівень її освіти й сфера діяльності. Активна розумова діяльність сприяє збереження досягнутого рівня розвитку пізнавальної сфери на довгі роки.

## Поняття про андрогогіку

Навчання дорослих настільки специфічне, що йому слід приділити особливу увагу. У 1926 році Є. С. Ліндеман уперше опублікував праці з андрогогіки — теорії та методики навчання дорослих, і описав основні аспекти нової системи знань:

- навчання не засмічує голову предметами з надією, що вони колись знадобляться;
- навчання випливає з реальної ситуації (воно зумовлене поточною необхідністю);
- викладач — не володар знань, а помічник із власним досвідом;
- навчання відповідає потребам реального життя у просторі й часі.

**Андрогогіка** (яку розглядають як галузь педагогіки) об'єднує знання про специфіку навчання дорослої людини з урахуванням її віку, освітніх та життєвих потреб, наявних та прихованих здібностей і можливостей, індивідуальних особливостей і досвіду, психіки та фізіології. Ця наука вивчає форми та методи організації навчання дорослих з метою поглиблення їх навчання, забезпечення їхніх освітніх потреб, досягнення індивідуальних цілей, самореалізації особистості. Американський вчений М. Ноулз розробив засади андрогогіки, які містять такі положення:

- тому, хто навчається, належить провідна роль у процесі навчання (дорослий прагне управляти змістом і способами навчання);
- дорослий прагне самореалізації, самостійності;
- дорослий володіє життєвим досвідом, який може використовуватися як важливе джерело навчання і для самого себе, і для колег;
- дорослий розраховує на безвідкладне використання здобутих у процесі навчання вмінь, знань, навичок та особистих властивостей;
- процес навчання дорослого необхідно організовувати у вигляді спільної діяльності того, хто навчається, і того, хто навчає.

Разом із тим, у дорослих виникають різні побоювання щодо власної відповідальності за навчання, вони вагаються щодо власних здібностей до навчання, побоюються, що в процесі навчання виявиться власна некомпетентність, що на тлі інших вони виглядатимуть гірше. Тому важливою є майстерність викладача, який зможе в процесі навчання розвіяти ці побоювання й мотивувати дорослих учнів до активної роботи. Рівність взаємин, партнерська взаємодія, безоцінні судження, інтерактивні методи — важливі чинники успішного управління навчанням дорослих.

Провідна роль у процесі навчання дорослих належить самому дорослому, для якого важливо відчувати власну участь у розв'язанні певних завдань. Тому, виходячи з потреби будувати навчальний процес за безпосередньої участі самих дорослих, є необхідність широкого використання інтерактивних методів навчання, до яких можна віднести дискусію, ділову гру, «круглий стіл» тощо. Саме вони виконують у процесі навчання дорослих стимулювально-розвивальну функцію. Застосування цих методів підвищує ефективність навчання, дає можливість не тільки визначити власне особисте ставлення до проблем, що розглядаються, а й допомогти критично осмислити дійсність і власний досвід, позбавитися стереотипів, виробити власну думку, прийняти самостійне рішення, визначити власні освітні цілі. Так, застосування в процесі навчання ділових ігор дає можливість людині уявити себе в певній ситуації, примірити на себе певну роль (викладача, підлеглого, керівника тощо), змоделювати реакцію

або поведінку в типових і нетипових ситуаціях міжособистісного чи професійного спілкування, подивитися на себе очима інших з метою отримання інформації для зворотного зв'язку й подальшої зміни моделі поведінки. Дискусії, «круглі столи» сприяють формуванню та розвитку вміння особистості впевнено аргументувати власну позицію, обстоювати власну думку і водночас прислуховуватися до позиції опонентів і враховувати її, розвиваються навички ділового спілкування й ораторського мистецтва.

Отже, до чинників впливу на навчання дорослих можна віднести:

- психологічні властивості віку;
- індивідуально-психологічні особливості;
- індивідуальний стиль навчання;
- професію;
- певний освітній рівень;
- власний життєвий досвід.

Принципи андрогогіки:

1. У дорослих потреба в знаннях зумовлена очевидністю отримання власної користі від знань.

2. У дорослих існує потреба повністю розпоряджатися власним життям як основа відповідальності за власне навчання.

3. Досвід дорослих — це джерело індивідуалізації навчання.

4. Готовність до навчання — це похідна усвідомлення того, що навчання вплине на життя і стане запорукою успіху.

5. Дорослим властива переорієнтація від акумуляції знань до підвищення компетенції завдяки здатності до ефективних дій під час розв'язання конкретних професійних, сімейних чи особистісних проблем.

З огляду на засади андрогогіки, її принципи, визначимо особливості навчання дорослих:

- починаючи навчати дорослих, необхідно разом з ними з'ясувати наявний рівень їхньої підготовки з урахуванням сьогоденних вимог. Для цього можна запропонувати конкретні професійні завдання, у процесі виконання яких людина сама зробить висновок про те, що їй бракує знань і їй потрібні нові знання, вміння, навички;
- враховувати освітні потреби дорослих, визначити реальну проблему, для розв'язання якої людині необхідне навчання, а також врахувати просторові, часові (для дорослих час — дуже цінна річ, вони прагнуть отримати результат за мінімальний час), соціальні, побутові, професійні чинники;
- урахувати перелічені чинники впливу на навчання, а також власне бажання дорослих навчатися, розуміння цінності навчання, бачення кінцевого результату;

• будувати навчальний процес необхідно за безпосередньої участі самих дорослих, широко використовуючи інтерактивні методи навчання;

• процес навчання необхідно організовувати у вигляді спільної діяльності того, хто навчається, і того, хто навчає (залучати дорослих людей до планування навчанням, виконання плану, оцінювання результатів, викладач має виступати партнером);

• створювати неформальний, ґрунтований на взаємній повазі, довірі й емпатії психологічний клімат спільної роботи;

• проводити оцінювання процесу навчання в формі встановлення досягнень і визначення нових освітніх потреб тих, хто навчається, а також разом з ними визначати позитивні й негативні аспекти програм навчання;

• здійснювати коригування навчальних програм, процесу їх реалізації й оцінювання.



## Завдання до теми

1. Схарактеризуйте основні психологічні особливості дошкільника, які необхідно враховувати в процесі навчання.
2. Порівняйте особливості пізнавальної діяльності дошкільнят та молодших школярів.
3. Назвіть труднощі «перехідного» періоду.
4. Визначте особливості навчання підлітків.
5. Порівняйте особливості розвитку особистості підлітка та юнака.
6. Схарактеризуйте особливості навчання студентства.
7. Чи є у вашому оточенні люди, яких можна вважати зрілими особистостями? Як порівняно з ними ви оцінюєте власний рівень наближення до особистісної зрілості?
8. У чому полягають основні принципи андрогогіки?



## Рекомендована література

Возрастная и педагогическая психология: Уч. для студентов пед. ин-тов / Под ред. А. В. Петровского. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Просвещение, 1979. — 288 с.

Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. М. В. Гамезо и др. — М.: Просвещение, 1984. — 256 с.

*Змеев С. И.* Технология обучения взрослых: Учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 128 с.

*Немов Р. С.* Психология: Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений: В 2-х кн. — М.: Просвещение: Владос, 1994. — Кн. 2. Психология образования. — 496 с.

Популярная психология для родителей / Под ред. А. А. Бодалева. — М.: Педагогика, 1988. — 256 с.

*Щотка О. П.* Вікова психологія дорослої людини: Навч. вид. — Ніжин: Редакційно-видавничий відділ НДПУ, 2001. — 194 с.




# КОМУНІКАЦІЇ, КЕРІВНИЦТВО І ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВ'ЯЗАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ СИТУАЦІЙ

## 7.1. Комунікативний процес та ефективність управління навчанням

### Комунікація та педагогічне спілкування

Управління комунікативними процесами на навчальному занятті — це один із найскладніших моментів у роботі того, хто керує навчальним процесом. На цьому етапі педагог вирішує масу комунікативних завдань, пов'язаних з педагогічними: необхідно підтримувати ініціативу учнів, організувати діалогічне спілкування, коригувати свій задум із поправкою на реальні умови.

Ефективність управління навчанням значною мірою залежить від *комунікацій* керівника й тих, хто навчається, вміння керівника *приймати виважені рішення*, які, власне і характеризують його *керівництво*. Зазначені складові менеджменту навчання виступають *як загальні функції* управління, *єднальні процеси* основних функцій управління: ***цілепокладання***, ***планування***, ***організації***, ***мотивації***, ***контролю***.

Комунікація та спілкування — близькі за змістом поняття, проте **комунікація** — дещо ширша за своїм змістом і означає зв'язок, у перебігу якого відбувається обмін інформацією між системами у живій і неживій природі. **Спілкування** як вид діяльності посідає особливе місце серед інших видів діяльності. По суті, спілкування — це найперший вид діяльності, який поступово опановує людина з перших днів свого життя, окрім того, спілкування супроводжує всі інші види діяльності. Чи то гра, чи то праця, чи то навчання — всі ці види діяльності, а також чимало інших неможливі без *обміну інформацією*, *взаємодії*, *сприйняття* партнерів спілкування відповідно до соціального досвіду та настанов (установок), що й складає ***три сторони*** спілкування як діяльності, його структуру: комунікативну (обмін інформацією), інтерактивну (взаємодія) та перцептивну (розуміння людини людиною).

Комунікативний акт у керівництві навчанням можна проаналізувати й оцінити за такими компонентами: 1) адресант — суб'єкт комунікації; 2) адресат — той, кому направлене повідомлення; 3) повідомлення — зміст, що передається; 4) код — засіб передання повідомлення; 5) канал зв'язку; 6) результат — те, що досягнуто у комунікації.

І педагог, і той, кого він навчає, можуть виступати як адресантом, так і адресатом комунікації, код — це наше письмо чи усна мова, інформація, передана через символічні знаки, технічні засоби, за допомогою яких досягається результат.

Однією з провідних функцій людської комунікації є педагогічна: відповідно можна говорити про педагогічну комунікацію (в широкому розумінні), не обмежуючись її професійними носіями.

Педагогічну функцію комунікації можна розглядати як різновид управлінської (спрямованої на керування іншими людьми). Остання ж підпорядковує собі (використовує для здійснення мети) інформативну, емотивну та фактичну (пов'язану зі встановленням контактів) функції. Водночас зазначимо, що характерним для педагогічного управління є досягнення мети не тільки (й не стільки) завдяки адміністративному чи психологічному тиску, через вказівки, накази, прохання, а й за допомогою виховання в дусі певних ідей, тлумачення інформації, узгодження позиції, переконування, а також застосування прийомів навіювання, сприяння наслідуванню, через співпереживання, контактування на прийнятному для партнерів рівні, встановлення особистісних зв'язків (у тому числі взаємної симпатії, приязні), тощо.

Вплив педагога як керівника немислимий без активного ставлення до нього тих, хто навчається. Враження, яке справляє на учнів педагог, значною мірою залежить від володіння ним педагогічною технікою, яка сприяє гармонійному поєднанню внутрішнього змісту діяльності і зовнішнього його вирішення.

## Вербальні і невербальні засоби педагогічної комунікації

Комунікативна взаємодія людей відбувається переважно у *вербальній* (словесній) формі — в процесі мовного спілкування. Його особливість полягає в тому, що воно за формою і за змістом спрямоване на іншу людину, включене в комунікативний процес, є фактом комунікації. Незалежно від своєї спрямованості спілкування за допомогою вербальних засобів має діалоговий характер

і являє собою постійні комунікативні акти. У такому спілкуванні важливе значення відіграє мовлення, яке слід відрізняти від мови.

**Мова** — це система звукових сигналів, письмових знаків та символів, за допомогою яких людина отримує, переробляє, зберігає й передає інформацію.

**Мовлення** — це конкретне використання мови для висловлення думок, почуттів, настроїв тощо. Мовлення поділяють на усне та письмове. За стилем виокремлюють побутове, художнє, ділове та наукове мовлення.

У процесі спілкування мовлення виконує *інформативну функцію.* Вирізняють інформацію інструментальну, що стосується безпосередньо засобів розв'язання певного завдання, та експресивну, що торкається оцінок, самооцінок, емоційних зв'язків між членами групи (тобто цей вид інформації має соціально-емоційний характер).

Наприклад, інструментальна інформація більше пов'язана з регуляцією власне діяльності. За допомогою експресивної інформації активно регулюється взаємодія між членами групи.

Між цими двома видами інформації важко провести чітке розмежування, може радше йтися про перевагу одного з цих видів, що визначається конкретними умовами діяльності та взаємодії.

Мовлення є засобом *емоційного впливу*, який стимулює або гальмує дію певного члена групи.

Наприклад, емоційно-позитивний вплив (заохочення) та емоційно-негативний вплив (покарання) регулюють спільні дії партнерів. Це поглиблює розуміння ситуативних цілей, що зрештою підвищує ефективність групової діяльності. Без застосування комунікативних категорій «схвалення» та «несхвалення» жодна координація спільної діяльності неможлива.

Наша мова і мовлення (вербальні засоби спілкування) невіддільні від невербальних (міміка, жести, пантоміміка). Саме останні у поєднанні з різною інтонацією педагога здатні справляти діаметрально протилежний вплив на тих, хто навчається.

Наприклад, А. С. Макаренко, видатний педагог, володів умінням виразити величезне розмаїття свого ставлення до вихованців за допомогою невербальних засобів впливу при зверненні до когось із них фразою: «Йди-но сюди!»

Техніка мовлення, що включає уміння щодо правильного дихання, постановки голосу, дикції, темпу мовлення, є свідченням професіоналізму педагога як керівника, викладача при навчанні.

Зокрема, важливу роль відіграє вміння розставляти логічні наголоси при усному мовленні. Це можна проілюструвати на прикладі буденної фрази: «Дайте мені склянку чаю». Спробуйте поспіль розставити логічні наголоси на кожному слові фрази при її вимові, щоразу змінюючи інтонацію і переконаєтесь, як змінюється сенс сказаного, підтекст у кожному варіанті.

Отже, мовлення виступає головним засобом комунікативного процесу. Окрім того, до засобів комунікативного процесу відносять також інші знакові системи, пов'язані з невербальними засобами спілкування: 1) спостережувані нами рухи — жести, міміка, пантоміміка; 2) засоби, що супроводжують мовлення і без яких усне мовлення не існує — якість голосу, його діапазон, тональність; 3) «емоційні барвники» мовлення — паузи, плач, сміх, зітхання тощо; 4) засоби просторово-часові — взаєморозташування партнерів, часові затримки початку спілкування тощо. Останні чотири засоби надають особливе значення безпосередньому змісту інформації, оскільки передають *ставлення мовця* до подій, партнера по спілкуванню, навколишнього світу. Різні дослідники наводять різні дані про значущість невербального (пози, жести, міміка тощо) компонента спілкування, проте саме він виявляється набагато інформативнішим порівняно з вербальним (безпосереднім смислом слів).

Частина інформації в комунікативному процесі може бути втрачена або через низький рівень техніки мовлення (тихий, невиразний голос, надто швидкий чи сповільнений темп мовлення тощо), або через невиразність чи недоречність жестикуляції, міміки, пантоміміки.

Наприклад фраза, з якою викладач часом звертається до учнів: «Я вірю у ваш успіх» може бути виголошена тихо, невиразно, без переконаності, впевненості, супроводжуватися «закритими позами» і за відсутності контакту очима.

З метою оволодіння технікою спілкування на основі як вербальних, так і невербальних засобів педагогові як керівникові доцільно приділяти увагу тренуванню мовленнєвого дихання, постановці голосу, чіткій дикції, вмінню спроектувати і здійснити виступ перед аудиторією з використанням засобів та прийомів психологічного впливу: переконування, навіювання, зараження тощо. Опанування невербальних засобів спілкування краще починати з набуття діагностичних вмінь розпізнавання стану співрозмовника, слухача за його поведінкою, усвідомлення своїх власних особливостей поведінки і подальшого відпрацювання вмінь самопрезентації в цьому аспекті педагогічної техніки.

## Прикладні аспекти комунікації під час розв'язання педагогічних конфліктів

Однією з вагом практичних проблем налагодження ефективних комунікацій у будь-якій організації є подолання конфліктних ситуацій. Позитивність стосунків в організації значною мірою залежить від того, наскільки керівник розуміє причини входження у конфлікт, знає, які стратегії поведінки доцільні в тій чи іншій ситуації, як аналізувати можливі наслідки конфлікту, що розгортається, чи приймати рішення щодо подальших дій у конфлікті, що вже відбувся.

Нагадаємо, що **конфлікт —** це зіткнення протилежно спрямованих інтересів, цілей, потреб, настановлень, які мають сторони, що вступають у конфлікт. Ці сторони можуть виявляти той чи інший *стиль*, (*стратегію*, *тактику*) *поведінку в конфлікті*, серед яких вирізняють: ухилення, компроміс, співробітництво, змагання, пристосування. Керівник може використовувати ту чи іншу стратегію залежно від ситуації, але важливо розуміти, що без конфліктів неможливий розвиток, у тому числі розвиток організації, річ лише в тому, як навчитися конструктивно розв'язувати конфлікти, а відтак конструктивно управляти ними, керуючись інтересами справи, організації і враховуючи інтереси кожного.

Звісно, конфлікт не завжди має позитивний характер. У деяких випадках він може заважати задоволенню потреб окремої особистості і досягненню мети організації загалом.

Наприклад, людина, яка на засіданні комітету сперечається тільки тому, що не сперечатися вона не може, певно знизить міру задоволення потреби в приналежності й повазі і, можливо, зменшить спроможність групи приймати ефективні рішення. Члени групи можуть прийняти точку зору сперечальника лише для того, щоб уникнути конфлікту й усіх пов'язаних із ним неприємностей, навіть не будучи впевненими, що роблять правильно.

Але в багатьох випадках конфлікт допомагає виявити різноманітність поглядів, дає додаткову інформацію, допомагає виявити більшу кількість варіантів або проблем тощо. Це робить процес прийняття рішень групою ефективнішим, а також дає людям можливість висловити свої думки і завдяки цьому задовольнити особисті потреби в повазі та злагоді. Це також може сприяти ефективнішому виконанню планів, стратегій і проектів, оскільки обговорення різноманітних точок зору на них відбувається до їхнього фактичного виконання.

Таким чином, конфлікт може бути функціональним і сприяти підвищенню ефективності організації. Або він може бути дисфункціональним і призводити до зниження особистої задоволеності, групового співробітництва і ефективності організації. Роль конфлікту здебільшого залежить від того, наскільки ефективно ним управляють. Щоб управляти конфліктом, необхідно знати причини його виникнення, тип, можливі наслідки, щоб обрати найефективніший спосіб його розв'язання.

Насамперед слід з'ясувати тип конфлікту: міжособистісний, внутрішньоособистісний, конфлікт між особистістю і групою, міжгруповий конфлікт. Шляхом з'ясування ситуації керівник може визначити, між якими сторонами відбувся чи назріває конфлікт. Складніше буває виявити внутрішньоособистісний конфлікт, який може як породжуватися іншими, так і спричинятися іншими типами конфлікту.

Наприклад, відповідальний щодо навчання і обов'язків перед друзями студент А обіцяв з власної ініціативи допомогу своїм друзям студентам Б і В. З'ясувавши, що часу обмаль і він встигає лише виконати своє завдання і допомогти тільки одному з друзів — Б чи В — студент А вирішує не допомагати жодному, щоб ніхто не образився. Він нікого ні про що не повідомляє, не відповідає на телефонні дзвінки, а згодом при зустрічі пояснює своїм друзям, мусив терміново здійснити далеку поїздку. Б і В викривають неправду і відсторонюються від А аж до припинення розпочатої підготовки групового проекту навчання, запропонованого ними викладачеві. Викладач як керівник проекту з'ясовує причини міжособистісного конфлікту, що став результатом внутрішньоособистісного конфлікту студента А. Які риси особистості фігурантів цієї ситуації спричинили конфлікти?

З'ясовуючи причини конфліктів, які виникають під час навчання, особливо ретельно необхідно проаналізувати, наскільки задовільною чи незадовільною є комунікація серед учасників навчальної групи і її керівником — наскільки зрозумілими є цілі навчання загалом і цілі окремих завдань, доцільність і досяжність розроблених планів, програм, методів, організації тощо і, ясна річ, усі параметри контролю.

Можливими є кілька функціональних наслідків конфлікту. Один із них полягає в тому, що проблема може бути вирішена таким шляхом, який прийнятний для всіх сторін, і в результаті сторони будуть більше почувати свою причетність до розв'язання цієї проблеми. Це, своєю чергою, зводить до мінімуму або зовсім усуває труднощі в здійсненні завдань — ворожість, кривда та примус проти волі.

Інший функціональний наслідок полягає в тому, що сторони будуть більше налаштовані на співробітництво, а не на антагонізм у майбутніх ситуаціях, імовірно, й конфліктогенних.

Крім того, конфлікт може обмежити можливості групового обговорення і спричинити синдром покори, коли підлеглі не висловлюють ідей, котрі, на їхню думку, не відповідають ідеям їхніх керівників.

Якщо конфліктом не управляли або управляли неефективно, це може спричинити дисфункціональні наслідки. Наведемо ці наслідки:

- Незадоволеність, поганий настрій, зростання плинності кадрів і зниження продуктивності.
- Менший рівень співпраці в майбутньому.
- Сильна відданість своїй групі і зростання непродуктивної конкуренції з іншими групами в організації.
- Уявлення про іншу сторону як про «ворога»; уявлення про свою мету як про позитивну, а про мету іншої сторони як про негативну.
- Згортання взаємодії і спілкування між сторонами конфлікту.
- Посилення ворожості між сторонами конфлікту за рахунок зменшення взаємодії і спілкування.
- Зміщення акценту: надання «перемозі» в конфлікті більшого значення, ніж розв'язанню реальної проблеми.

Аналізуючи конфлікт, ми прагнемо здійснити інформаційну реконструкцію його змісту, його джерел, позицій та інтересів дійових осіб, динаміки розгортання, щоб знайти прийнятні для сторін конфлікту умови його конструктивного завершення. Звідси — значення аналізу. Водночас ми знаємо, що серйозний і глибокий аналіз є радше винятком, ніж правилом поведінки учасників конфлікту, що зумовлено як емоційною залученістю їх до конфлікту, так і відсутністю (здебільшого) необхідної кваліфікації для такого аналізу. Здійснити цей аналіз може професійно підготовлений консультант або незалежний посередник.

Одним із продуктивних підходів до аналізу конфліктів є порівняння актуального конфлікту зі схожими конфліктами, що мали місце в минулому в цій сфері життя. Це дає змогу віднести даний конфлікт до:

а) стандартних;

б) типових (напівстандартних);

в) нестандартних.

Такий поділ умовний, оскільки кожна ситуація має свої неповторні особливості, але доцільний, бо подібність у суттєвому дає мож-

ливість використати результати аналізу та розв'язання минулого конфлікту для розуміння й аналізу актуального конфлікту.

Результатом аналізу внутрішньоособистісного конфлікту є психологічний діагноз, який стане основою.

*Таблиця 7.1*

**МОЖЛИВІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКИ ЖИТТЄВИХ ПОЗИЦІЙ ЗІ СТИЛЯМИ ПОВЕДІНКИ У КОНФЛІКТНІЙ СИТУАЦІЇ**

| Життєва позиція | Стиль поведінки у конфлікті |
|---|---|
| Мені погано — вам погано | Ухиляння |
| Мені погано — вам добре | Поступливість |
| Мені добре — вам погано | Суперництво |
| Мені добре — вам добре | Співпраця |

У 1980 р. Т. Гледвін та І. Волтер продемонстрували, що наполегливість і схильність до врахування інтересів інших у менеджерів залежать від чотирьох чинників:

— «розміру ставки», яку можна виграти або програти;

— відносної сили, тобто можливостей однієї сторони впливати на іншу;

— наявності взаємопов'язаних інтересів;

— характеру стосунків, що склалися між сторонами.

Найвагоміший вплив на рівень наполегливості мав «розмір ставки». На другому місці — врахування відносної сили супротивника. Взаємопов'язаність інтересів могла виявитися як у спільному для сторін, так і в протилежному напрямах, що впливало на схильність до кооперативної чи конкурентної поведінки. На обраний за першими трьома чинниками стиль поведінки певний модифікуючий вплив справляли характер стосунків, що склалися між сторонами.

Міжособистісні конфлікти часто є джерелом роздратування, гніву та інших негативних емоцій. Тож перший, що спадає на думку, напрям управління поведінкою в конфлікті — управління емоційним станом, застосування техніки охолодження емоцій до себе та до іншої сторони.

Наприклад, можна, за порадою Джині Грехем Скот (14, с. 26—52), спробувати інакше подивитися на ситуацію, яка викликала негативні емоції, запитати себе: «Яку науку я можу отримати з цієї ситуації, щоб бути готовим до зустрічі з аналогічними ситуаціями в майбутньому? Як мені набути впевненості в діях, якщо подібна ситуація повториться?» Також Д. Г. Скот пропонує застосовувати техніку ві-

зуалізації для зменшення власного роздратування (уявити противника нижчим на зріст; уявити свій гнів як струмінь негативної енергії, який іде від вас у землю, тощо) і техніку активного слухання для пом'якшення негативних емоцій іншої сторони та кращого її розуміння. У результаті конфлікт має бути перетворений на проблему, яку слід спокійно вирішувати за допомогою логіки й інтуїції, з урахуванням інтересів сторін конфлікту.

Окрім того, управління поведінкою сторін конфлікту може здійснювати третя сторона з метою планомірного спрямування цих сторін до конструктивного перегляду ситуації чи власних дій. Передусім третя сторона має забезпечити прийнятний режим взаємодії сторін конфлікту, що значною мірою запобігає деструктивному перебігу подій. Урегульовуючи процедурні суперечності й досягаючи принципової домовленості щодо процедури, третя сторона отримує можливість серйозно впливати на перебіг конфлікту.

Певні засоби впливу на взаємодію сторін у конфлікті пов'язані також з: а) регулюванням послідовності й часу розгляду спірних питань; б) залученням інших осіб для отримання додаткової інформації або для виконання функцій експерта з проблеми; в) інформуванням сторін про прецеденти й визнані стандарти розв'язання подібних конфліктів, про можливі негативні наслідки нерозв'язання конфліктної ситуації; г) орієнтацією учасників на врахування розмаїтості інтересів та різної «ціни» їхнього задоволення, на можливості збалансованого обміну взаємними поступками.

Процес управління конфліктом третьою стороною можна розглядати як організацію поетапного просування сторін до взаємоприйнятного рішення. Доцільною видається така послідовність етапів:

1. Організація прийнятного режиму взаємодії між сторонами конфлікту.
2. Аналіз і діагностика конфліктної ситуації.
3. Визначення головних інтересів і стратегій сторін.
4. Прогнозування впливу різних обставин і умов на перебіг конфлікту.
5. Планування й організаційне забезпечення намічених заходів.
6. Мотивування сторін до конструктивного розв'язання конфлікту.
7. Реєстрація висловлених сторонами пропозицій, відбір і доопрацювання кращих рішень.
8. Прийняття підсумкового рішення й аналіз можливих перешкод на шляху його впровадження.
9. Аналіз досвіду, якого набули сторони в процесі конфлікту, і тих змін, що сталися.

Підвищення ефективності застосування методів управління конфліктами має спиратися на підготовку керівників як на рівні опанування ними засобів дії, так і конкретних прийомів, методів і технологій. Вони не тільки повинні мати уявлення про цілі, які досягаються з їх допомогою, а й здійснювати декомпозицію психологічних завдань, що забезпечують їх досягнення, знати про багатоманітність прийомів їх розв'язання, вміти оцінювати їх з етичної точки зору.

## 7.2. Фактори ефективного управління навчанням

### Поняття дидактичного фактору

Ефективність навчання залежить від багатьох причин. Навчитися управляти навчальним процесом означає навчитися досягати заданого рівня навченості у визначені терміни. А відтак той, хто навчає, має знати причини, від яких залежить кінцевий результат.

В даному випадку причини, що впливають на перебіг і результати дидактичного процесу, прийнято називати факторами. Але не кожна причина може виступати фактором.

Наприклад, до 5-го класу школи II—III ступенів прийняли учнів з різних початкових класів і шкіл. Деякі раніше навчалися разом, а деякі нікого в класі не знають. Ті, які були знайомі раніше, виявили більшу успішність у навчанні. Чи можна стверджувати, що ці результати пов'язані винятково з якістю освіти, здобутої у початковій школі, або ж причиною виступає пришвидшена адаптація до нових умов, яку продемонстрували колишні однокласники? І яка з цих причин основна, яка другорядна?

Щоб визначити поняття дидактичного фактору, його значущість, необхідно мати загальну основу (базис) для порівняння всіх причин, які виокремлюються стосовно неї. Таким поняттям є продуктивність дидактичного процесу. **Продуктивність** — результат навчання, що виражається в продуктах процесу навчання, характеризується зміною (набуванням) навчуваності. Ті причини, що впливають на продуктивність навчання, породжують цю продуктивність, І. П. Подласий називає продуктогенними[1].

[1] *Подласый И. П.* Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: В 2-х кн. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. — Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. — 576 с.; — Кн. 2: Процесс воспитания. — С. 336—337.

Причина виступає своєрідним *«атомом»* продуктивності навчання. Якщо її «поділити» на складові, вона втратить смисл, тому і розглядається як елементарна причина.

Отже, **фактор** — це значуща причина, утворена принаймні з двох продуктогенних причин однієї групи. З об'єднань одиничних факторів утворюються загальні. Загальний дидактичний фактор, як правило, всотує в себе значну кількість продуктогенних причин і може містити кілька дидактичних факторів. Надалі загальні фактори, об'єднуючись, утворюють комплексні фактори, що об'єднують значну кількість продуктогенних причин, а також факторів і загальних факторів. На вершині ієрархії стоять генеральні фактори, що об'єднують усі без винятку продуктогенні причини певної групи, попередньо зведені у комплексні, загальні й одиничні фактори. Існують ще й специфічні фактори. Це ті, які з якоїсь причини не можна звести до жодної з продуктогенних причин або включити до складу загального або комплексного фактору (рис. 7.1).

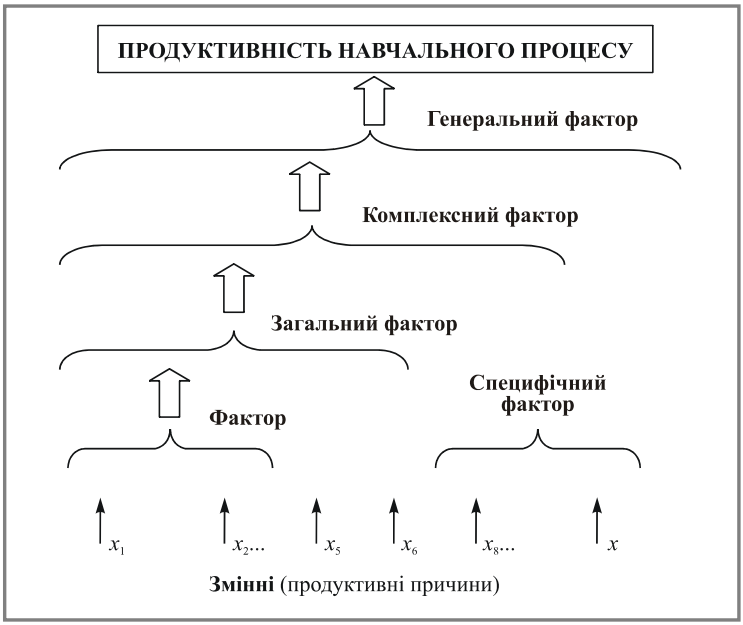



Рис. 7.1. Продуктивність дидактичного процесу

Виокремленням продуктогенних причин і факторів досягається одночасне й ефективне розв'язання багатьох дидактичних проблем. Проте головний сенс їх виокремлення полягає у забезпеченні перспективної можливості пізнання зв'язку кожного фактору

з продуктивністю навчання. Це відкриває шлях до створення наукової теорії навчання, здатної забезпечувати діагностування, прогнозування дидактичного процесу на основі знань про вплив кожної окремої причини і їхніх комплексних об'єднань.

## Завдання факторного аналізу в дидактиці

Дослідження причин певного явища, конструювання з них факторів називається факторним аналізом. Сучасний факторний аналіз — це розвинута математичний метод. ***Завдання факторного аналізу*** полягає в тому, щоб, по-перше, розробити способи несуперечливого виокремлення продуктогенних причин, по-друге, розкрити механізм конструювання з них факторів, і, по-третє, об'єктивно досліджувати ці фактори, визначити внесок кожного у кінцевий продукт, встановити ієрархію між ними. Із накопиченням нових знань за допомогою факторного аналізу в дидактиці можна братися до розв'язання більш складних завдань — встановлення міжфакторних взаємозв'язків, уточнення галузей і меж дії педагогічних закономірностей.

Про те, що між усіма дидактичними причинами існують зв'язки, відомо давно. Але таке знання мало що дає і спираючись на нього, неможливо ані передбачити, ані прогнозувати подальші події. Необхідно мати точну характеристику взаємозв'язку — його кількісне значення і характер. Кількісний вираз зв'язку між різними причинами називають ***коефіцієнтом кореляції***, а характер взаємозв'язку ілюструють за допомогою кривої. Якщо *базисним фактором* виступає *продуктивність навчання*, то *коефіцієнт кореляції* показує, як пов'язані всі інші причини з цим базисом (тобто як вони впливають на продуктивність навчального процесу). На основі встановлених коефіцієнтів кореляції, власне, і здійснюється факторний аналіз, який визначає, як причини одного порядку, місця і часу дії об'єднуються в групи факторів.

Взаємозв'язок між двома причинами, виражений у кількісній формі, називають **кореляцією**. Вона показує, як змінюється один фактор стосовно іншого, а також як вони пов'язані між собою. Для визначення кореляції у практиці застосовують кореляції Пірсона та інші коефіцієнти.

Якщо, наприклад, ми захочемо дізнатися, як темп викладу лекції викладачем впливає на засвоєння матеріалу студентами, нам буде необхідно зафіксувати зміну одного показника стосовно іншого. Коли буде зібрано необхідну кількість пар спостережень, можна обчислювати коефіцієнт кореляції. Наявність позитивного зв'язку

— коефіцієнт зі знаком «плюс», буде свідчити, що обидва фактори змінюються в одному напрямі. Негативний зв'язок буде тоді, коли коефіцієнт буде зі знаком «мінус». Якщо коефіцієнт в межах від –1 до +1, то це означатиме, що обидва фактори змінюються незалежно один від одного — кореляція відсутня.

Застосування методів факторного аналізу в педагогіці досить трудомістке, хоча й дещо полегшується завдяки електронному обробленню даних. Проте, перш ніж *обробляти* ці дані, необхідно їх *зібрати*, дотримуючись певних правил:

1) Необхідно, щоб кількість тестів (запитань в анкетах, альтернативних пунктів тощо) перевищувала як мінімум утричі кількість можливих причин (факторів). Лише в такому разі можна бути впевненим, що виокремлені причини будуть достатньо обґрунтованими.

2) Золоте правило здійснення факторного аналізу полягає в тому, що група досліджуваних учнів (так само, як і група педагогів, адміністраторів) має бути репрезентативною стосовно генеральної вибірки. Встановлено, що при вивченні коефіцієнтів кореляції за формулою Пірсона кількість досліджуваних у групі або кількість спостережень не має бути меншою за 300.

3) Процедура формування й аналізу факторів, обчислення кореляцій між ними має бути описана ретельно і настільки повно, щоб можна було повторити проведене дослідження.

Треба чітко вирізнити й описати: а) інструкції досліджуваним; б) використані методи; в) шкали оцінок, способи підрахунку результатів; г) час виконання завдань, якщо він обмежувався; д) коефіцієнт надійності тестів, метод, за допомогою якого він обчислювався; е) статистичні показники — характер розподілу результатів, середнє арифметичне або стандартне відхилення (для коефіцієнта кореляції Пірсона не обов'язково); ж) характеристика вибірки і способи її формування; з) метод обчислення коефіцієнтів кореляції; и) аргументи використання саме цього, а не якогось іншого методу; і) інтерпретація факторів; ї) посилання на ідентичні або близькі дослідження; к) пояснення, у чому саме виконане дослідження просуває вперед теорію навчання.

## Генеральні фактори навчання та їхні складові

У результаті досліджень І. П. Подласий виокремив чотири генеральні фактори, що визначають у комплексі формування продуктів дидактичного процесу[1]:

[1] *Подласый И. П.* Педагогика. Новый курс. — С. 345—350.

1) навчальний матеріал;
2) організаційно-педагогічний вплив;
3) навчуваність учнів;
4) час.

Генеральний фактор ***«Навчальний матеріал»*** містить загальні причини інформаційного походження. Навчальна інформація поділяється на інформацію когнітивну (пізнавальну) та керівну інформацію — сигнали про те, як засвоювати когнітивну інформацію. Когнітивна інформація піддається обробленню тим, хто навчає, задля ефективного засвоєння навчуваними, в чому й полягає сенс управління дидактичним процесом. Іншими словами, в генеральному факторі «навчальний матеріал» об'єднуються два комплексні фактори — об'єктивна інформація і дидактичне оброблення її.

Генеральний фактор ***«Організаційно-педагогічний вплив»*** об'єднує велику групу продуктогенних причин, що характеризують діяльність педагогів. Два комплексні фактори, які становлять основу всього загалу, що утворює цей генеральний фактор, такі: організаційно-педагогічний вплив на заняттях та вплив поза заняттями, що відображає навчальні цілі.

До загальних факторів, які утворюють комплексні, І. П. Подласий відносить такі: методи викладання і навчання, форми, працездатність педагога, контроль навчання, соціально-психологічний клімат в учнівському й педагогічному колективах, взаємини між педагогами та батьками тощо. Загалом виокремлюється 20 загальних і 150 продуктогенних факторів у цьому генеральному факторі.

Генеральний фактор ***«Навчуваність учнів»*** — це здатність до навчання і можливість досягнення ними запроектованих результатів у встановлений час. Доцільно розрізняти індивідуальну і групову навчуваність. У цьому генеральному факторі вирізняють два комплексні: навчуваність на заняттях і навчуваність поза заняттями.

Серед причин, що характеризують навчуваність на занятті і поза заняттями, вирізняють низку тих, що пов'язані здебільшого з індивідуально-психологічними, соціально-психологічними особливостями. Загалом І. П. Подласий наводить близько 60 загальних факторів даної групи, що утворюють цей генеральний фактор.

І нарешті, четвертий генеральний фактор — це ***«Час»***. Він, своєю чергою, об'єднує комплексні фактори: 1) часові витрати на заняттях; 2) поза заняттями.

У цьому генеральному факторі об'єднано 20 загальних факторів. А загалом на заняттях на перебіг і результат навчання впливає близько 150 загальних факторів, а кількість продуктогенних причин сягає

400—450, і, певно, цей перелік не є повним (!). Проведені дослідження свідчать, що в ієрархії факторів найзначущішим виступає організаційно-педагогічний вплив — 32 %, що обґрунтовує надзвичайну значущість вміння педагога управляти дидактичним процесом, далі йдуть «навчуваність учнів» — 28 %, «навчальний матеріал» — 25 % і «час» — 16 %. Наведені дані, мабуть переконали вас, що зробити навчання продуктивним, результативним хоча й вельми складне завдання в управлінні навчанням, але якщо підійти до його розв'язання, використовуючи всі досягнення теорії управління і новітні дослідження у сфері дидактики, результати навчання можна проектувати і перевіряти за допомогою сучасних методів дослідження, зокрема таких, як факторний аналіз.

Перелік генеральних факторів, наведений вище, не є універсальним. Залежно від мети дослідника можна залучати й інші фактори в якості генеральних, наприклад «соціально-психологічні умови навчання», «індивідуально-технологічні особливості групи» тощо. Дослідження причин і факторів, що впливають на ефективність управління навчанням, триває.

Утім, скільки існуватиме педагогіка як наука, стільки ж її будуть порівнювати з мистецтвом, адже для вирішення конкретних проблемно-педагогічних ситуацій педагог повинен мати високий рівень володіння професією, до того ж мати талант і прагнути самовдосконалення, залишатися самому «вічним учнем», що, зрештою, і робить його неповторною особистістю, а його досвід — гідним наслідування і водночас важковідтворюваним, як кожне мистецьке діяння.

## 7.3. Керівництво і навчання. Прийняття управлінських рішень у навчальній діяльності

### Викладач як керівник і вихователь

Управління процесами навчання передбачає насамперед велику відповідальність того, хто навчає. Водночас управлінські функції надають суб'єктам управління певні владні повноваження, накладають відбиток на особистість того, хто навчає, вимагають від нього не лише професійних знань, а й моральної вихованості, які й зумовлюють відбір методів та прийомів особистого впливу на тих, хто навчається.

В основі професійної діяльності педагога як керівника лежить одна із головних його функцій — управління процесами навчання, виховання розвитком, формуванням. Але не вчити, а саме на-

правляти учіння, не виховувати, а *керувати* процесами виховання закликаний педагог як керівник. Ще Сократ називав професійних педагогів «акушерами думки», його вчення про педагогічну майстерність називалося «майєвтика», що в перекладі означає «повивальне мистецтво». Не повідомляти готові істини, а допомагати народитися думці в голові учня має досвідчений педагог.

Як керівник, менеджер, педагог здійснює функції цілепокладання; прогнозування, тобто планування проекту; його організацію; інформування і, зрештою, контролювання, оцінювання і коригування.

Відповідно до цих функцій керівник як педагог має розвивати певні здібності. Серед них: 1) *організаторські* — виявляються в умінні педагога згуртувати учнів, зайняти їх, розподілити обов'язки, спланувати роботу, підбити підсумки зробленому тощо; 2) *дидактичні* — конкретні вміння добирати і готувати навчальний матеріал, наочність, обладнання, доступно, ясно, виразно, переконливо і послідовно викладати навчальний матеріал, стимулювати розвиток пізнавальних інтересів і духовних потреб підвищувати навчально-пізнавальну активність тощо; 3) *перцептивні* — вміння проникати у духовний світ вихованців, об'єктивно оцінювати їхній емоційний стан, виявляти особливості психіки; 4) *комунікативні* — уміння встановлювати взаємини з навчуваними, колегами, іншими керівниками; 5) *суґестивні* — вміння справляти емоційно-вольовий вплив на навчуваних: 6) *дослідницькі* — вміння пізнавати й об'єктивно оцінювати педагогічні ситуації і процеси; 7) *науково-пізнавальні* — засвоєння наукових знань в обраній галузі.

До особистісних якостей керівника відносять: працелюбність, працездатність, дисциплінованість, відповідальність, вміння поставити мету, обрати шляхи її досягнення, організованість, наполегливість, систематичне і планомірне підвищення свого професійного рівня, прагнення постійно підвищувати якість своєї праці тощо.

Особистісні якості педагога як керівника невіддільні від професійних. До останніх відносять ті, які набувають в процесі професійної підготовки, які пов'язані зі здобуттям спеціальних знань, умінь, способів мислення, методів діяльності. Серед них: володіння предметом викладання, методикою викладання предмета, психологічна підготовка, загальна ерудиція, широкий культурний кругозір, педагогічна майстерність, володіння технологіями педагогічної праці, організаторські вміння, педагогічний такт, педагогічна техніка, володіння технологіями спілкування, ораторське мистецтво та інші якості.

Усі ці якості формують професійний потенціал педагога і допомагають йому у керівництві навчанням і прийнятті рішень.

Відповідно до зазначених особистісних і професійних здібностей керівник керує навчанням і приймає рішення. Утім, серед керівників можна зустріти таких, які мають різною мірою розвинені ті чи інші здібності і залежно від налаштування на спілкування, спрямованості власної особистості, розвиненості чи нерозвиненості педагогічного такту вирізняються різними стилями спілкування. На це впливають також індивідуальні уявлення про доцільність, бажаність тієї чи іншої моделі управління.

На практиці можна спостерігати такі прояви моделей управління, що спричинені авторитарним, демократичним чи ліберальним стилем. Такий керівник справляє враження: 1) караючого (упереджений, прискіпливий) — прискіпується до помилок, допущених у процесі навчання; 2) формаліста — робить наголос на процедурних питаннях; 3) з індивідуальним підходом — вважає, що кожен має вчитися на власному досвіді; 4) відстороненого — уникає вникати в особисті справи кожного; 5) підтримуючого — заохочує вивчення і експериментування; 6) директивного — дає докладні інструкції; 7) безтурботного — не звертає уваги на розвиток інших.

Ці стилі впливають на обстановку в навчальній групі й на особливості прийняття рішень і розв'язання проблемно-педагогічних ситуацій. Залежно від управлінського стилю педагога можуть змінюватися соціально-психологічний клімат, задовольнятися чи залишатися незадоволеними потреби учнів, ставитися важко чи легко досяжні цілі, виконуватися відповідні завдання, здійснюватися за певним режимом і формою контроль, формуватися об'єктивні чи упереджені, ґрунтовні чи поверхові уявлення про сильні й слабкі сторони тих, хто навчається, враховуватися чи нехтуватися потенціал учнів, здійснюватися консультування з певною частотою і тривалістю тощо.

## Проблемно-педагогічні ситуації, їхні складові та шляхи розв'язання

Зазвичай підтримуючий, фасилітуючий керівник, який володіє індивідуальним підходом, найефективніше аналізує і вирішує проблемно-педагогічні ситуації, найчастіше використовує стратегію співпраці у конфліктних ситуаціях і домагається зрештою вищого рівня професіоналізму, майстерності в керівництві навчанням порівняно з іншими колегами, які ще не усвідомили і не

реалізують на практиці засад гуманістичного підходу, гуманістичної парадигми у навчанні.

Управління навчанням потребує від педагога як керівника вміння розв'язувати педагогічні ситуації, які нерідко набувають проблемного характеру. Вони виникають на всіх стадіях навчального процесу як управління і охоплюють всі менеджментальні функції. Проблемність ситуації особливо загострюється, коли ситуація набуває конфліктного характеру.

А вони трапляються щоденно.

Наприклад, спробуйте зважити свої дії, поспілкувавшись з учнями, застосувавши все своє мистецтво використання вербальних і невербальних засобів спілкування, мистецтво педагогічної техніки, віртуозність в управлінні конфліктами і зрештою прийняти правильне рішення, відреагувавши на такі дії учнів.

Ви почали проводити заняття, всі учні заспокоїлися, запанувала тиша, і раптом хтось з учнів гучно зареготав. Коли ви, не встигнувши нічого сказати, запитально і здивовано подивилися на учня, який сміявся, він, дивлячись вам прямо в очі, заявив: «Мені завжди смішно дивитися на вас, і хочеться сміятись, коли ви розпочинаєте заняття».

Або:

На початку, або після кількох занять учень заявляє вам: «Я не думаю, що ви як педагог зможете нас чогось навчити».

Або:

Учень: «Мені не подобається те, що ви говорите і захищаєте на заняттях».

Або:

Учень: «Я не хочу цього робити!».

Або:

Учень про інших учнів: «Я не хочу працювати (вчитись) разом з ним (ними)».

Як зазначає Т. Д. Ковальський, для керівника у сфері освіти у проблемних ситуаціях існують ті самі альтернативи, що й для інших адміністраторів та менеджерів. За умов, коли потрібно прийняти рішення й ужити заходів, керівник може обрати один із таких варіантів поведінки:

1. Проігнорувати ситуацію, що склалася (не приймати рішення).
2. Діяти інстинктивно.
3. Зробити так, щоб рішення прийняв хтось інший.
4. Продублювати рішення, яке у схожих обставинах вже прийняв хтось інший.
5. Використати професійні знання, щоб прийняти рішення.

Тут американський дослідник і практик справедливо зазначає, що кожен із чотирьох варіантів може виявитися ефективним у якійсь окремо взятій ситуації, але з часом проблеми так чи інакше виникнуть. Здатність застосувати професійні знання — це те, що відрізняє фахівця від дилетанта. Фахівець збирає інформацію, вагому у конкретному випадку, й інтегрує цю інформацію зі своїми знаннями. Тоді він або вона визначає усі потенційно можливі рішення, ретельно зважує кожне з них й обирає той варіант, який за конкретних умов є найоптимальнішим[1].

Ю. Н. Кулюткін характеризує проблемно-педагогічну ситуацію як ситуацію «розриву» в діяльності педагога, ситуацію «неузгодженості» між цілями і можливостями їх досягання.

Педагог, стикаючись з проблемною ситуацією, вимушений проаналізувати наявні умови і способи діяльності, щоб за можливості виявити причини невдачі, знайти, сконструювати кращий, доцільніший спосіб для досягнення мети.

Ю. Н. Кулюткін визначає завдання так: «Завдання — це модель певної реальної проблемної ситуації, модель, в якій представлена вимога зняти «неузгодженість», що виникла, знайти спосіб або засіб подолання суперечності, що виникла на шляху до досягнення цілей педагогічного впливу[2]. Вихідні дані будь-якого методичного завдання, вирішуваного педагогом у своїй професійній діяльності, представлені у вигляді змісту програми навчання, навчальної і методичної літератури, навчальних та наочних ТЗН, певних результатів аналізу, здійснених методичних рішень, інформації про здібності та нахили учнів, рівень підготовки кожного з них. Вимоги методичного завдання завжди зумовлені як загальними цілями навчання, так і конкретними вимогами до рівня знань і вмінь учнів.

Розв’язання проблемно-педагогічної ситуації вимагає:

- конкретизації цілей та всієї супутньої інформації;
- конструювання оптимального змісту навчального матеріалу;
- вибору оптимальних методів навчання, форм навчання;
- вибору прийомів пояснення матеріалу;
- передбачення можливих ускладнень, помилок учнів;
- розроблення необхідних навчальних посібників;
- виготовлення наочних засобів;
- продумування форм контролю засвоєння матеріалу.

---

[1] *Ковальський Теодор Дж.* Проблемні ситуації в керуванні освітою: Пер. з анг. А. Камянець. — Львів.: Літопис, 2003. — 253 с.

[2] *Кулюткин Ю. Н.*, *Сухобская Г. С.* Моделирование педагогических ситуаций. — М., 1981. — 15 с.

Важливим є не власне віднаходження розв'язання завдання (ситуації), а оволодіння при цьому спеціальними знаннями, принципами, ідеями, що є основою для вирішення проблемно-педагогічної ситуації.

Отже, **педагогічна ситуація** — це реальна обстановка у навчальній групі і в складній системі відносин і стосунків учнів, яку необхідно врахувати у способах впливу на них.

Розглядаючи проблемно-педагогічні ситуації, педагог як керівник вирішує не тільки навчальні, а й виховні проблеми стосунків, спілкування між учнями. Безцінним в цьому сенсі є досвід А. С. Макаренка.

Наприклад, описуючи стосунки між вихованцями колонії, яку очолював А. С. Макаренко, автор у своїй «Педагогічній поемі» розповідав про труднощі першого року існування колонії, свої намагання згуртувати вихованців: «У перший рік нас особливо пригнічувало їх постійне прагнення до сварки один з одним, страшенно слабкі колективні зв'язки, що руйнувалися на кожному кроці через першу дрібницю… ***що виходило навіть не з ворожнечі, а через… позу героїзму***[1].

Кожен день мого тодішнього життя обов'язково вміщував і віру, і радість, і відчай». А. С. Макаренко, викликаний до спальні вихованців своїми колегами, мав прийняти рішення щодо новоприбульця-вихованця, що вчинив бійку. Педагог так описує свій стан і дії: «…Стою мовчки у дверях і спостерігаю. Поступово хлопці помічають мою присутність і замовкають…. Ховаються фінки і опускаються кулаки, гнівні монологи перериваються на півслові. Але я продовжую мовчати: всередині мене самого закипають гнів і ненависть до всього цього дикого світу. Це ненависть безсилля, тому що я дуже добре знаю: ***сьогодні не останній день***.

Нарешті в спальні встановлюється жахлива, важка тиша, стихають навіть глухі звуки напруженого дихання.

Тоді раптом вибухаю я сам, вибухаю і в нападі справжньої злості і цілковито свідомої впевненості, що так треба:

— Ножі на стіл! Та скоріше, чорт!

На стіл викладаються ножі…Я ще коротко наказую:

— Кистені!

…Всі стоять, схиливши голови.

— Спати!...

Я не йду зі спальні, поки всі не влягаються.

[1]Тут і далі виділено автором статті.

На другий день хлопці намагаються не згадувати вчорашнього скандалу. ***Я теж нічим не нагадую про нього***». Через місяць — другий бійка повторюється. А. С. Макаренко приймає рішення виключити з колонії винуватця бійки. Той без заперечень іде, але через місяць повертається і просить прийняти назад. Але цьому передують прохання вихованців не виганяти товариша, проте нічим «поручитись» за його добру поведінку вони не можуть. І все ж таки радіють, коли все закінчується добре. Бійки через дрібниці і застосування зброї залишаються у минулому.

Як бачимо з наведеного прикладу, А. С. Макаренко зумів зрозуміти *мотиви* порушників дисципліни — викривлене розуміння героїзму, потяг до самоствердження неадекватними засобами. Крім того, попри всі негаразди і невдачі педагог умів налаштовуватися на очікування радості (позитивне настановлення) від своєї місії. Він витримав паузу, зумів здійснити *комунікативну атаку*, справив свій вплив на основі *психологічного механізму навіювання*. Привертає увагу те, що педагог реагує на *конкретний вчинок*, не вдається до узагальнень і переконування, які в даній ситуації «не працюють». Переконаності у правильності своїх виховних дій керівнику А. С. Макаренку надають процеси угрупування, згуртування членів групи — вихованців, спрямованих на навчальну, трудову діяльність, тобто поліпшення соціально-психологічного клімату в групі як фактору навчання. Впевненість педагога зумовлена також тим авторитетом, який А. С. Макаренко має у вихованців і без якого було б важко вирішувати проблемно-педагогічні ситуації.

У проблемно-педагогічних ситуаціях перед вчителем як менеджером навчання постає задача управління діяльністю учня, при цьому педагог вступає у контакт з учнем з приводу його конкретної діяльності, вчинку. Керівникові як педагогу необхідно розуміти, як учень сприймає ситуацію, що склалася, уявити його судження, встати на позицію учня, зрозуміти, чому він вчинив саме так.

Упродовж навчального дня стосунки викладача чи керівника в ролі викладача з учнями вельми різноманітні: запобігти суперечці, конфлікту між учнями, включитися в розмову учнів, допомогти підготуватися до занять, організувати певні заходи тощо.

Дії керівника під час розв’язання педагогічних ситуацій часто спричинені образою на учня. Квапливість і неадекватність в оцінках вчинка учня часто призводить до помилок, викликає обурення навчуваних несправедливістю керівника і за таких умов проблемна ситуація набуває ознак конфліктної.

Наприклад, керівникові, як викладачу-початківцю, так і досвідченому педагогу, буває непросто уникнути помилок в оцінюванні знань учнів. У разі виникнення проблемно-педагогічних ситуацій на ґрунті оцінювання і контролю знань необхідно проаналізувати всі складники такої ситуації: досконалість системи контролю, критерії оцінювання, чіткість і прозорість формування мети вивчення та інші компоненти, етапи управління навчанням. Важливо також мати уявлення, перевірити його правильність про індивідуально-психологічні риси навчуваного, його стан у момент виконання завдання.

Керівник як викладач для успішного розв'язання проблемно-педагогічних ситуацій має володіти навичками самоуправління, самоаналізу, саморегуляції задля уникання помилок суб'єктивізму, які докладно розглядалися в темі «Контроль та оцінювання». І лише після цього приймати рішення щодо розв'язання педагогічної ситуації. У будь-якому разі педагог, який будує свої стосунки з учнями на гуманістичних засадах, розуміє, що заслужити довіру й авторитет у того, кого вчиш, — досить непросто, а утримуватись на такій позиції — ознака справжнього лідера, професіонала, фасилітатора, чия робота пов'язана зі щоденним розв'язанням педагогічних ситуацій.

Отже, комунікації виступають як процеси, що пов'язують усі функції управління навчанням. Ефективність керівництва навчальною діяльністю залежить від уміння педагога як керівника володіти вербальними і невербальними засобами спілкування, педагогічною технікою і загалом, умінням розв'язувати проблемно-педагогічні ситуації, які можуть мати й конфліктний характер. І з урахуванням здобутого досвіду йти далі — здійснювати цілепокладання, планування, організацію, мотивацію, контроль у навчальному менеджменті.



## Завдання до теми

1. Яке значення для людини та її навчання має спілкування?
2. Які функції виконує спілкування і як це виявляється у навчанні?
3. Чим відрізняються засоби вербального і невербального спілкування?
4. Що таке конфлікт і як ним управляти у навчанні?
5. Які генеральні фактори навчання ви знаєте і чому вони так називаються?

6. У чому виражаються професійно важливі якості педагога як керівника?

7. Як вирішують проблемно-педагогічні ситуації педагоги, яким притаманні різні моделі управління?

8. Назвіть і схарактеризуйте методи дослідження конфліктів.

9. Які методи належать до соціологічних, психологічних? Наведіть приклади з навчання.

10. Що таке проблемно-педагогічна ситуація і якими є шляхи її розв'язання у навчанні?



## Рекомендована література


*Вудок М.*, *Френсис Д.* Раскрепощенный менеджер. — М.: Дело, 1991. — С. 216—240.

*Гірник А.*, *Бобро А.* Конфлікти: структура, ескалація, залагодження. — Вид. 2-е. — К.: Основи, 2004. — 172 с.

*Ковальський Теодор Дж.* Проблемні ситуації в керуванні освітою. — Пер. з англ. А. Камянець. — Львів: Літопис, 2003. — 253 с.

*Кулюткин Ю. Н.*, *Сухобская Г. С.* Моделирование педагогических ситуаций. — М., 1981 — 120 с.

*Леонтьев А. А.* Педагогическое общение. — М.: Знание, 1979.

*Лозова В. І.*, *Троцко Г. В.* Теоретичні основи виховання і навчання. — Харків: Харківський педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди, 1997. — 338 с.

*Мескон М. Х.*, *Альберт М.*, *Хедоури Ф.* Основы менеджмента. — М.: Дело, 1992. — 701 с.

*Немов Р. С.* Психология. — М.: Просвещение, 1995. — Кн. 2. Психология образования. — 496 с.

*Подласый И. П.* Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: В 2-х кн. — М.: Гуманитар. изд.: центр ВЛАДОС, 1999. — Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. — 575 с.

*Скотт Дж.-Гр.* Конфликты, пути их преодоления. — К.: Внешторгиздат, 1991.

*Тюріна В. О.*, *Ващенко І. В.* Конфлікти і управлінська діяльність: Навч. посіб. — К.: Знання, 1999. — 222 с.

*Чистякова Т. А.* Педагогический конфликт и способы его преодоления. — Л.: Знание, 1987. — 16 с.

# Предметний покажчик


Активізація навчання, ***101***
Активність, ***97***
Андрогогіка, ***296***
Бесіда, ***86***
Відмітка, ***217***
Вправа, ***88***
Дидактичний текст, ***187***
Дидактичний тест, ***231***
Дидактичний фактор, ***310***
Дидактичні запитання, ***48***
Дискусія, ***158***
Друковані засоби навчання, ***186***
Еталон контролю, ***209***
Засвоєння, ***43***
Засоби навчання, ***168***, ***169***
Засоби наочності, ***175***
Зворотний зв'язок, ***227***
Зміст контролю, ***209***
Зміст навчання, ***46***
Зміст освіти, ***45***
Знання, ***44***
Кейс-метод, ***161***
Комунікація, ***300***
Контроль, ***27***
Контрольно-оцінна діяльність, ***205***
Критерій оцінювання, ***214***
Лабораторна робота, ***88***
Лекція, ***86***
Менеджер навчання, ***25***
Мета діяльності, ***29***
Мета контролю, ***208***
Метод демонстрацій, ***87***
Метод ілюстрацій, ***87***
Метод контролю, ***212***
Метод навчання, ***82***
Модульно-рейтингова система навчання, ***247***
Мозковий штурм, ***163***
Мотив, ***116***
Мотиваційний цикл навчання, ***115***
Мотивація, ***26***, ***109***
Мотивація навчальної діяльності, ***116***
Мотивування, ***126***
Навичка, ***45***
Навчальна вправа, ***52***
Навчальна гра, ***165***
Навчальна дискусія, ***87***
Навчальна діяльність, ***10***
Навчальна задача, ***52***
Навчальна програма, ***74***
Навчальна ціль, ***37***
Навчальне завдання, ***40***
Навчальний менеджмент, ***25***
Навчальний модуль, ***243***
Навчальний план, ***74***
Навчальний предмет, ***74***
Навчальний рейтинг, ***245***
Наочні методи навчання, ***87***
Норма критерію оцінювання, ***215***
Об'єкт контролю, ***209***
Організація, ***27***
Освітній менеджмент, ***23***, ***24***
Освітньо-віковий період, ***254***
Оцінка, ***216***
Оцінювання, ***214***
Педагогічна рефлексія, ***227***
Педагогічна система, ***8***
Педагогічна ситуація, ***319***
Педагогічний контроль, ***205***
Педагогічний конфлікт, ***304***
Підручник, ***187***
План діяльності, ***68***
Планування, ***25***
Планування як психологічне явище, ***69***
Пояснення, ***86***
Практична робота, ***88***
Практичні методи, ***88***
Предмет навчальної діяльності, ***48***
Проблемна ситуація, ***50***
Продуктивність навчання, ***309***

Процес навчання, ***24***
Рівень засвоєння, ***43***, ***62***
Робота з книгою, ***87***
Розповідь, ***86***
Самостійна робота, ***166***
Словесні засоби навчання, ***181***
Словесні методи, ***85***
Спілкування, ***300***
Стиль діяльності, ***17***
Стимул, ***132***
Стимулювання в навчанні, ***132***
Таксономія навчальних цілей, ***41***
Тест, ***231***
Тестове завдання, ***231***
Технічні засоби навчання, ***179***
Уміння, ***45***
Умови навчання, ***191***
Управління мотиваційними процесами у навчанні, ***110***
Управління навчанням, ***10***
Урок, ***150***
Усне інформаційне повідомлення, ***156***
Форма, ***143***
Форма контролю, ***211***
Форма навчання, ***143***, ***144***
Форма організації навчання, ***144***
Цикл навчання, ***115***
Цілепокладання, ***30***
Ціль діяльності, ***29***

# Зміст

Передмова . . . . . 3

***Тема 1.*** **Вступ до психології діяльності та навчального менеджменту** . . . . . 6

1.1. Аналіз педагогічних систем з позиції теорії управління . . . . 6
Функціональна подібність між процесами управління і навчання . . . . . 6
Особливості управління педагогічними системами . . . . . 7
Спільна діяльність навчання та її структура . . . . . 10
1.2. Індивідуально-типологічні особливості суб'єктів навчальної діяльності та врахування їх в управлінні навчанням . . . . . 14
Індивідуально-типологічні особливості особистості за К. Г. Юнгом . . 14
Аналіз навчальної діяльності на основі індивідуально-типологічних особливостей . . . . . 15
Вплив індивідуально-типологічних особливостей на стиль навчальної й педагогічної діяльності . . . . . 17
1.3. Навчальний менеджмент . . . . . 23
Поняття навчального менеджменту . . . . . 23
Функції управління навчанням . . . . . 23

*Завдання до теми* . . . . . 27

*Рекомендована література* . . . . . 28

***Тема 2.*** **Планування навчання** . . . . . 29

2.1. Постановка цілей діяльності і навчання . . . . . 29
Мета як основний компонент діяльності . . . . . 29
Цілепокладання та його функції . . . . . 30
Принципи і правила постановки цілей . . . . . 33
Види цілей . . . . . 35
Специфіка навчальних цілей та проблеми їх формулювання . . . 36
Типові помилки і правила постановки навчальних цілей . . . . . 37
Ієрархії навчальних цілей . . . . . 39
Таксономії навчальних цілей . . . . . 40
2.2. Проектування змісту навчання . . . . . 44
Поняття змісту освіти та навчання . . . . . 44
Основні предмети навчальної діяльності . . . . . 48
Відбір і формування змісту навчання . . . . . 54

2.3. Складання планів навчання . . . . . 68
Психологія планування діяльності . . . . . 68
Види, способи планування та характеристика планів . . . . . 69
Планування навчання як основа освіти, навчальний план, навчальний предмет, програма навчального предмета . . . . . 72
Планування занять: сценарії, технології, проекти . . . . . 75
2.4. Вибір методів навчання . . . . . 81
Метод навчання та його функції . . . . . 81
Класифікація методів навчання . . . . . 85
Вимоги до вибору педагогом методу навчання . . . . . 93
*Завдання до теми* . . . . . 95
*Рекомендована література* . . . . . 96

***Тема 3.*** **МОТИВАЦІЯ НАВЧАННЯ** . . . . . 97

3.1. Активізація навчання . . . . . 97
Активність і навчальна активність особистості . . . . . 97
Критерії, рівні, види і фактори навчальної активності . . . . . 98
Поняття «активне навчання», «активні методи навчання» . . . . 99
Прийоми та засоби активізації навчальної діяльності . . . . . 101
3.2. Управління мотиваційними процесами у навчанні . . . . . 109
Поняття мотивації та її роль в управлінні навчанням . . . . . 109
Стратегії управління мотиваційними процесами у навчанні . . 110
Види та механізми мотиваційного впливу . . . . . 113
Мотиваційний цикл у навчанні та чинники його ефективної реалізації . . . . . 115
3.3. Мотивування учнів до навчання . . . . . 116
Мотиви навчання та класифікація їх . . . . . 116
Індивідуальні особливості мотивації учіння та її діагностика . 121
Мотивування навчання: підходи, засоби . . . . . 126
3.4. Стимулювання навчання . . . . . 131
Стимули та стимулювання навчання . . . . . 131
Види стимулів навчання . . . . . 132
Стимулювальний вплив методів навчання . . . . . 135
3.5. Методи і прийоми мотивації навчання . . . . . 138
Початкова мотивація . . . . . 138
Підтримувальна мотивація . . . . . 140
Завершальна мотивація . . . . . 141
*Завдання до теми* . . . . . 141
*Рекомендована література* . . . . . 142

***Тема 4.*** **ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ** . . . . . 143

4.1. Форми організації навчання . . . . . 143
Поняття «форма навчання» і «форма організації навчання» . . 143
Розвиток форм навчання . . . . . 146
Класифікація форм організації навчання. Типи і структура уроків . . . . . 150
Характеристика основних форм організації навчання . . . . . 152

4.2. Організація навчання із використанням різних форм і методів . 155
Організація роботи при усних інформаційних повідомленнях . 156
Організація дискусій . . . . . 158
Організація роботи з кейсами . . . . . 161
Організація мозкового штурму . . . . . 163
Організація навчальних ігор . . . . . 165
Організація самостійної роботи . . . . . 166
4.3. Засоби навчання . . . . . 168
Засоби навчання та класифікація їх . . . . . 168
Підготовка наочних посібників . . . . . 175
Використання технічних засобів навчання . . . . . 179
Слово як засіб навчання . . . . . 181
Друковані засоби навчання . . . . . 186
Поєднання різних засобів навчання у процесі викладання . . . 189
4.4. Умови навчання . . . . . 191
Умови навчання та класифікація їх . . . . . 191
Урахування індивідуальних та групових особливостей учнів під час організації навчання . . . . . 192
Управління соціально-психологічними процесами у навчанні . 198
*Завдання до теми* . . . . . 201
*Рекомендована література* . . . . . 202

***Тема 5.*** **Контроль навчання** . . . . . 204

5.1. Підготовка контролю у навчанні . . . . . 204
Поняття та функції контролю у навчанні . . . . . 204
Структура контролю навчальної діяльності . . . . . 206
Етапи контролю в навчанні . . . . . 207
Цілі, об'єкти, еталони, зміст контролю у навчанні . . . . . 208
Види, форми та методи дидактичного контролю . . . . . 210
Критерії та норми оцінювання навчальної діяльності . . . . . 214
Оцінка і відмітка у навчанні. Шкали оцінок і відміток . . . . . 216
5.2. Психологія оцінювання . . . . . 221
Психологія оцінювання . . . . . 221
Самооцінка та ефективність навчання . . . . . 222
Помилки оцінювання . . . . . 225
Рефлексія та зворотний зв'язок . . . . . 227
5.3. Особливості тестового контролю навчальних досягнень . . 230
Тестовий контроль, його переваги та недоліки. Дидактичний тест . . . . . 230
Класифікація тестів. Форми тестових завдань . . . . . 231
Етапи розроблення тестів . . . . . 235
Технологічні особливості тестування . . . . . 237
Критерії якості дидактичних тестів . . . . . 238
5.4. Модульно-рейтингова система контролю й оцінювання навчальної діяльності . . . . . 241
Недоліки традиційної системи контролю й оцінювання успішності навчання . . . . . 241
Поняття навчального модуля та особливості організації модульного навчання . . . . . 242

Принципи й умови застосування навчального рейтингу . . . . 245
Технології модульно-рейтингової системи контролю навчальної успішності. . . . . 247
*Завдання до теми* . . . . . 252
*Рекомендована література* . . . . . 253

***Тема 6.*** **УПРАВЛІННЯ НАВЧАННЯМ УЧНІВ РІЗНИХ ОСВІТНЬО-ВІКОВИХ ПЕРІОДІВ**. . . . . 254

6.1. Поняття освітньо-вікових періодів . . . . . 254
6.2. Дошкільний вік . . . . . 256
Загальна характеристика дошкільного віку . . . . . 256
Особливості розвитку особистості дошкільника . . . . . 257
Пізнавальна сфера . . . . . 260
6.3. Молодший шкільний вік. . . . . 264
Загальна характеристика молодшого шкільного віку . . . . . 264
Особливості розвитку особистості молодшого школяра . . . . 265
Пізнавальна сфера . . . . . 268
6.4. Середній шкільний вік . . . . . 270
Загальна характеристика середнього шкільного віку . . . . . 270
Особливості розвитку особистості підлітка . . . . . 271
Пізнавальна сфера . . . . . 274
6.5. Старший шкільний вік . . . . . 276
Загальна характеристика старшого шкільного віку . . . . . 276
Особливості розвитку особистості старшого школяра . . . . . 277
Пізнавальна сфера . . . . . 279
6.6. Студентський вік . . . . . 283
Загальна характеристика студентського віку . . . . . 283
Особливості розвитку особистості студента. . . . . 284
Пізнавальна сфера . . . . . 289
6.7. Дорослий вік . . . . . 291
Загальна характеристика дорослого віку. . . . . 291
Розвиток особистості дорослого . . . . . 292
Пізнавальна сфера . . . . . 294
Поняття про андрогогіку . . . . . 295
*Завдання до теми* . . . . . 298
*Рекомендована література* . . . . . 298

***Тема 7.*** **КОМУНІКАЦІЇ, КЕРІВНИЦТВО І ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВ'ЯЗАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ СИТУАЦІЙ** . . . . . 300

7.1. Комунікативний процес та ефективність управління навчанням. . . . . 300
Комунікація та педагогічне спілкування. . . . . 300
Вербальні і невербальні засоби педагогічної комунікації. . . . 301
Прикладні аспекти комунікації під час розв'язання педагогічних конфліктів . . . . . 304

7.2. Фактори ефективного управління навчанням . . . . . 309
Поняття дидактичного фактору . . . . . 309
Завдання факторного аналізу в дидактиці . . . . . 311
Генеральні фактори навчання та їхні складові. . . . . 313
7.3. Управління і навчання. Прийняття управлінських рішень у навчальній діяльності . . . . . 314
Викладач як керівник і вихователь . . . . . 314
Проблемно-педагогічні ситуації, їхні складові та шляхи розв'язання . . . . . 316
*Завдання до теми* . . . . . 321
*Рекомендована література* . . . . . 322

Предметний покажчик. . . . . 323



*Навчальне видання*

**АРТЮШИНА Марина Віталіївна**
**ЖУРАВСЬКА Лариса Миколаївна**
**КОЛЕСНІЧЕНКО Ліна Аліківна** та ін.

# Психологія діяльності та навчальний менеджмент

**Навчальний посібник**

*За загальною редакцією* ***М. В. Артюшиної***

Редактор *В. Гломозда*
Художник обкладинки *О. Покорницька*
Технічний редактор *О. Дворнік*
Коректор *Є. Піщаль*
Верстка *Т. Мальчевської*

Підп. до друку 23.11.07. Формат 60×84/16. Папір офсет. № 1.
Гарнітура Тип Таймс. Друк офсет. Ум. друк. арк. 19,53.
Обл.-вид. арк. 22,23. Наклад 1800 пр. Зам. № 07-3341.

Державний вищий навчальний заклад
«Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана»
03680, м. Київ, проспект Перемоги, 54/1

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єктів видавничої справи (серія ДК, № 235 від 07.11.2000)

Тел./факс (044) 537-61-41; тел. (044) 537-61-44
E-mail: publish@kneu.kiev.ua