

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЕКОНОМІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ПСИХОЛОГІЯ ДІЯЛЬНОСТІ ТА НАВЧАЛЬНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ

**Навчально-методичний посібник
для самостійного вивчення дисципліни**

*За загальною редакцією
доктора педагогічних наук
професора В. А. Козакова*

*Рекомендовано
Міністерством освіти і науки України*

Колектив авторів

В. А. КОЗАКОВ (вступ, програма, тема 1);
М. В. АРТЮШИНА (теми 1, 5, 12, 14, 18, 19, 21); **О. М. КОТИКОВА** (теми 8, 17);
Л. Л. БОРИСЕНКО (теми 6, 10, 15); **Л. А. КОЛЕСНІЧЕНКО** (теми 3, 4);
Л. В. КОРВАТ (теми 6, 17); **Д. К. КОРОЛЬОВ** (тема 9); **О. В. ЛОВКА** (теми 5, 6, 11, 13);
Л. В. МУЗИЧКО (тема 7); **М. І. РАДЧЕНКО** (теми 7, 16);
Г. М. РОМАНОВА (теми 5, 6, 11, 13); **А. В. ТІМАКОВА** (тема 2)

Рецензенти

С. О. Сисосва, д-р пед. наук, проф.
(Інститут психології та педагогіки професійної освіти АПН України)
В. А. Семиченко, д-р психол. наук
(Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти АПН України)

Гриф надано Міністерством освіти і науки України
Лист № 14/18.2-557 від 19.03.03

Психологія діяльності та навчальний менеджмент: Навч.-
П 86 метод. посіб. для самост. вивч. дисципліни / В. А. Козаков,
М. В. Артюшина, О. М. Котикова та ін.; За заг. ред. В. А. Коза-
кова. — К.: КНЕУ, 2003. — 829 с.
ISBN 966–574–546–8

Основне завдання цього посібника — суттєво доповнити підручник з цієї дисципліни в частині створення умов для формування необхідних навичок і вмінь застосовувати психологічні і дидактичні знання для практичної діяльності як майбутнього економіста, так і викладача економіки. До посібника включена програма дисципліни, а також навчально-методичні матеріали до самостійного засвоєння основ психології суб'єкта діяльності, знань із загальної дидактики і вмінь ефективного управління навчальною діяльністю учнів різних освітньо-вікових категорій з урахуванням їх психологічних властивостей, сучасних і перспективних освітніх підходів.

Пропонований посібник призначений для студентів і аспірантів профільних (галузевих, непедагогічних) університетів, які в процесі навчання за основним фахом мають можливість водночас отримати другу професію, приміром, викладача економіки. Також він може бути в нагоді всім тим, кого цікавить психологія, дидактика та освіта.

ББК 88.4

Розповсюджувати та тиражувати
без офіційного дозволу КНЕУ забороняється

ISBN 966–574–546–8

© В. А. Козаков, М. В. Артюшина,
О. М. Котикова та ін., 2003
© КНЕУ, 2003

ЗМІСТ

Вступ	17

Навчальна програма з дисципліни «Психологія діяльності та навчальний менеджмент»	19
1. Вступ до програми	19
2. Організація навчальної діяльності студентів	22
3. Тематичний план	25
4. Зміст дисципліни за темами	29
5. Система контролюно-оцінювальної діяльності з дисципліни	38
6. Література	55

Частина I. Психологія суб'єкта діяльності

Тема 1. Вступ до психології діяльності та навчального менеджменту	60

Навчальна мета	60
База знань	60
Вміння, що формуються	61
1.1. Коментар до теми	61
1.1.1. Рекомендації для засвоєння	61
1.1.2. Актуальність психолого-педагогічної підготовки	62
1.2. Практичне заняття «Вступ до практикуму» (ПЗ-1)	69
1.2.1. Психологічні вправи на знайомство з викладачем	70
1.2.2. Вивчення первинного ставлення студентів до психолого-педагогічної підготовки	71
1.2.3. Вправи до основних понять дисципліни	72
1.2.4. Завдання, правила, рекомендації та вимоги до роботи	73
1.2.5. Вступ до психодіагностики	75
1.3. Контроль теми	80
Література	81

Тема 2. Діяльність і особистість	82

Навчальна мета	82
База знань	82
Вміння, що формуються	82

2.1. Коментар до теми	83
2.2. Самостійна робота з теоретичним матеріалом (СРТМ-1).	84
2.3. Контроль теми.	88
<i>Література.</i>	89
Тема 3. Вступ до психології	90
Навчальна мета	90
База знань	90
Вміння, що формуються.	90
3.1. Коментар до теми	91
3.2. Самостійна робота з теоретичним матеріалом (СРТМ-2)	93
3.3. Самостійна робота до практичного заняття «Методи психології» (СРПЗ-1)	101
3.3.1. Характеристика методів психології	101
3.3.2. Написання поведінкового портрета за даними спостереження.	102
3.4. Практичне заняття «Методи психології» (ПЗ-2)	104
3.4.1. Визначення особистості об'єкта спостереження за прочитаним поведінковим портретом	104
3.4.2. Опис вражень та почуттів, які супроводжували написання та прослуховування поведінкового портрета	105
3.5. Контроль теми.	105
<i>Література.</i>	106
Тема 4. Психіка суб'єкта діяльності	107
Навчальна мета	107
База знань	107
Вміння, що формуються.	107
4.1. Коментар до теми	108
4.2. Самостійна робота з теоретичним матеріалом (СРТМ-3).	109
4.3. Контроль теми.	111
<i>Література.</i>	112
Тема 5. Атрибути психології особистості.	113
Навчальна мета	113
База знань	113
Вміння, що формуються.	113
5.1. Коментар до теми	114
5.2. Самостійна робота з теоретичним матеріалом (СРТМ-4)	115
5.3. Самостійна робота до практичного заняття «Темперамент» (СРПЗ-2).	138
5.3.1. Темперамент і його типи.	139
5.3.2. Поведінка людини і темперамент	139
5.3.3. Діагностика типу темпераменту за тестом-питальником Г. Айзенка	140

5.3.4. Визначення формули темпераменту	148
5.3.5. Діагностика типу темпераменту за візерунками на шкірі пальців	152
5.3.6. Властивості темпераменту: психологічні характеристики	154
5.3.7. Темперамент і діяльність	156
5.4. Практичне заняття «Темперамент» (ПЗ-3)	158
5.4.1. Дидактична гра «Суд над темпераментом»	158
5.4.2. Дослідження сили нервових процесів за методикою «Темпінг-тест»	159
5.4.3. Визначення особливостей темпераменту методом спостереження	163
5.4.4. Темперамент і групова діяльність	163
5.4.5. Моделювання ситуацій	164
5.4.6. Корекція проявів темпераменту	165
5.5. Контроль теми	166
<i>Література</i>	168
Тема 6. Риси особистості	169
Навчальна мета	169
База знань	169
Вміння, що формуються	170
6.1. Коментар до теми	170
6.2. Самостійна робота з теоретичним матеріалом (СРТМ-5)	171
6.3. Самостійна робота до практичного заняття: «Інтелектуальна сфера» (СРПЗ-3)	172
6.3.1. Робота з дидактичним текстом	172
6.3.2. Аналіз газетної інформації щодо прояву інтелекту	174
6.3.3. Кількісний та якісний аналіз оцінки інтелекту	175
6.3.4. Вирішення ситуаційної задачі про вплив особливостей інтелекту на сфери професійної діяльності	175
6.3.5. Логічні задачі на розвиток окремих інтелектуальних здібностей	176
6.4. Самостійна робота до практичного заняття: «Риси і локус контролю особистості» (СРПЗ-4)	178
6.4.1. Самооцінювання рис особистості	178
6.4.2. Діагностика рис особистості за методикою 16-PF Р. Кеттелла	182
6.4.3. Структура особистості за даними 16-PF Р. Кеттелла	206
6.4.4. Дослідження акцентуйованих рис особистості за методикою Г. Шмішека	207
6.4.5. Робота з дидактичним текстом	215
6.4.6. Діагностика локусу контролю особистості за методикою РСК (рівень суб'єктивного контролю)	216
6.5. Самостійна робота до практичного заняття: «Індивідуально-типологічні риси особистості» (СРПЗ-5)	222

6.5.1. Аналіз різних підходів до назв типологічних рис особистості	223
6.5.2. Складання таблиці характеристик типів особистості	223
6.5.3. Діагностика типу особистості за методикою Д. Кейрсі	223
6.5.4. Аналіз прояву типологічних рис особистості у діяльності	234
6.6. Практичні заняття: «Інтелектуальна сфера» (ПЗ-4, 5)	234
6.6.1. Визначення структури інтелекту за методикою Р. Амтгауера	235
6.6.2. Побудова профілю інтелектуальної сфери особистості	276
6.6.3. Визначення розумового віку особистості	278
6.7. Практичне заняття: «Риси і локус контролю особистості» (ПЗ-6)	278
6.7.1. Побудова професійного та особистісного профілів за даними 16-факторного питальника Р. Кеттелла	278
6.7.2. Побудова індивідуального профілю акцентуацій особистості	280
6.7.3. Аналіз конкретних ситуацій для визначення певних типів акцентуацій особистості	280
6.7.4. Визначення та встановлення проявів акцентуації особистості на прикладі персонажів художніх творів	282
6.7.5. Аналіз професійної придатності деяких типів акцентуованих особистостей	282
6.7.6. Побудова профілю суб'єктивного контролю особистості	283
6.7.7. Діагностика стратегії відповідальності (локусу контролю) літературних героїв	284
6.7.8. «Незакінчені діалоги та ситуації»	285
6.8. Практичні заняття: «Індивідуально-типологічні риси особистості» (ПЗ-7, 8)	285
6.8.1. Діагностика типів особистості різними способами	286
6.8.2. Аналіз типологічного розподілу в групі під керівництвом викладача	287
6.8.3. Аналіз впливу типологічного розподілу в групі на спільне вирішення ситуації	291
6.8.4. Вирішення конкретних ситуацій на основі типологічного аналізу	296
6.9. Контроль теми	297
<i>Література</i>	299

Тема 7. Якості особистості 301

Навчальна мета	301
База знань	301
Вміння, що формуються	302
7.1. Коментар до теми	303
7.2. Самостійна робота з теоретичним матеріалом (СРТМ-6)	305
7.2.1. Складання конспекту	305
7.2.2. Структурно-логічна схема	306
7.2.3. Інформаційне повідомлення	306
7.2.4. Робота з дидактичним текстом	307

7.3. Самостійна робота до практичного заняття: «Пізнавальні здібності» (СРПЗ-6)	311
7.3.1. Індивідуальне сприйняття та розуміння людської міміки	312
7.3.2. Дослідження ілюзій сприйняття	316
7.3.3. Визначення індивідуального типу сприйняття	323
7.3.4. Вивчення індивідуальних мнемічних особливостей	328
7.3.5. Образне зображення формули	334
7.3.6. Стереотипи мислення	335
7.3.7. Оцінка логічності мислення	339
7.3.8. Характеристика індивідуальної мовленнєвої діяльності	342
7.3.9. Загальна характеристика пізнавальних здібностей	343
7.4. Самостійна робота до практичного заняття: «Емоційні та вольові якості» (СРПЗ-7)	344
7.4.1. Тривожність та її фактори	344
7.4.2. Визначення сили волі	353
7.4.3. Оцінювання індивідуального рівня дратівливості	355
7.4.4. Дослідження індивідуальної схильності до ризику	358
7.4.5. Загальна характеристика емоційно-вольових якостей.	362
7.5. Самостійна робота до практичного заняття: «Соціальні аспекти поведінки» (СРПЗ-8)	363
7.5.1. Оцінка комунікативних та організаторських схильностей.	363
7.5.2. Сприйняття групи особистістю	368
7.5.3. Поведінка людини в групі	373
7.5.4. Вивчення особливостей міжособистісних стосунків.	378
7.5.5. Визначення типового індивідуального стилю розв'язання конфліктних ситуацій	392
7.5.6. Цілісна характеристика соціально-психологічних особливостей.	397
7.6. Самостійна робота до практичного заняття: «Спрямованість, рівень домагань та самооцінка особистості» (СРПЗ-9)	399
7.6.1. Визначення індивідуальної спрямованості особистості	399
7.6.2. Дослідження самооцінки. Вплив самооцінки на почуття впевненості в собі.	406
7.6.3. Якості особистості із завищеною, адекватною та заниженою самооцінкою	410
7.6.4. Діагностика асертивності	410
7.6.5. Характеристика якостей особистості з позитивною та негативною «Я-концепцією».	414
7.6.6. Усвідомлення власної «Я-концепції».	415
7.6.7. Визначення сили мотивації досягання мети чи уникання невдач у діяльності	415
7.7. Практичні заняття «Пізнавальні здібності» (ПЗ-9—11)	422
7.7.1. Особливості сприйняття інформації на слух	422
7.7.2. Виявлення динаміки концентрації та зосередженості уваги.	424
7.7.3. Діагностика та тренування стійкості уваги.	432

7.7.4. Дослідження переключення уваги	434
7.7.5. Тренування спостережливості	438
7.7.6. Запам'ятовування й асоціативні зв'язки.	439
7.7.7. Опосередковане запам'ятовування.	442
7.7.8. Дослідження індивідуальних особливостей лабільності мислення.	443
7.7.9. Розвиток творчого мислення	451
7.7.10. Розвиток мовлення	453
7.8. Практичне заняття «Емоційні та вольові якості» (ПЗ-12).	456
7.8.1. Самооцінка актуального емоційного стану	456
7.8.2. Вивчення динаміки індивідуального самопочуття на занятті	459
7.8.3. Тренування якості розпізнавання та демонстрації зовнішніх невербальних проявів емоцій	460
7.8.4. Тренувальні вправи з розвитку емпатійності	463
7.8.5. Тренування емоційної саморегуляції	464
7.8.6. Визначення рівня контролю за дією.	465
7.9. Практичне заняття «Соціальні аспекти поведінки» (ПЗ-13)	471
7.9.1. Дослідження рівнів міжособистісного спілкування в групі.	472
7.9.2. Вивчення статусної структури групи	476
7.9.3. Дослідження рольової поведінки в групі	478
7.9.4. Дослідження особливостей спілкування в умовах групової взаємодії	479
7.10. Практичне заняття «Спрямованість, рівень домагань і самооцінка особистості» (ПЗ-14)	482
7.10.1. Дослідження самооцінки.	482
7.10.2. Дослідження індивідуального рівня домагань	485
7.10.3. Тренування асертивності.	488
7.10.4. Особистість як суб'єкт професійної діяльності.	489
7.11. Контроль теми.	491
<i>Література.</i>	495

Тема 8. Свідомість і підсвідомість: 497

Навчальна мета	497
База знань	497
Вміння, що формуються.	497
8.1. Коментар до теми	498
8.2. Самостійна робота з теоретичним матеріалом (СРТМ-7).	500
8.2.1. Складання конспекту	500
8.2.2. Робота з дидактичним текстом	500
8.3. Самостійна робота до практичного заняття: «Свідомість і підсвідомість» (СПЗ-10).	502
8.3.1. Загальна схема регуляції взаємодії свідомості, передсвідомості та підсвідомості	502
8.3.2. Транзакційні позиції учня і педагога у спілкуванні	505
8.3.3. Прояв психологічних захистів: аналіз ситуацій з життя, фольклору, літератури та мистецтва.	506

8.3.4. Формулювання питань та відповідей до теми.	508
8.4. Практичне заняття «Свідомість і підсвідомість» (ПЗ-15).	508
8.4.1. Обговорення важливості теми.	508
8.4.2. Розігрування транзакційних позицій учня і педагога у спілкуванні.	509
8.4.3. Обговорення прояву психологічних захистів у житті	509
8.4.4. Демонстрація прояву фрустрації	509
8.4.5. Рольова гра з досягнення транзакційних станів особистості (за Е. Берном)	509
8.4.6. Вирішення конкретних ситуацій	509
8.5. Контроль теми.	511
<i>Література.</i>	512
Тема 9. Дослідження й оцінка особистості.	513
Навчальна мета	513
База знань	513
Вміння, що формуються.	513
9.1. Коментар до теми	514
9.2. Самостійна робота з теоретичним матеріалом (СРТМ-8).	515
9.3. Самостійна робота до практичного заняття: «Підсумок з основ психології суб'єкта діяльності» (СРПЗ-11)	516
9.3.1. Визначення індивідуальної психологічної відповідності майбутній професійній діяльності методом коре- ляційного аналізу	516
9.3.2. Психологічна характеристика особистості	519
9.3.3. Бесіда в підборі персоналу	519
9.4. Практичне заняття: «Підсумок з основ психології суб'єкта діяльності» (ПЗ-16)	527
9.4.1. Порівняння результатів тестування	527
9.4.2. Психологічна оцінка придатності до професійної діяльності	528
9.4.3. Оцінка у бесіді претендента на робоче місце	530
9.5. Контроль теми.	533
<i>Література.</i>	534

Частина II. Навчальний менеджмент

Тема 10. Освіта — основа розвитку особистості	535
Навчальна мета	535
База знань	535
Вміння, що формуються.	535
10.1. Коментар до теми	536
10.2. Самостійна робота з теоретичним матеріалом (СРТМ-9).	537
10.2.1. Складання конспекту	538
10.2.2. Написання реферату	539
10.2.3. Робота з дидактичним текстом	539

10.3. Контроль теми	549
<i>Література</i>	550
Тема 11. Спільна діяльність та управління. Навчальний менеджмент	551
Навчальна мета	551
База знань	551
Вміння, що формуються	551
11.1. Коментар до теми	552
11.2. Самостійна робота з теоретичним матеріалом (СРТМ-10)	552
11.2.1. Складання конспекту	552
11.2.2. Порівняльний аналіз схем	553
11.2.3. Аналіз структури освітнього та навчального менеджменту	553
11.3. Самостійна робота до практичного заняття «Вступ до практику з управління навчальною діяльністю» (СРПЗ-12)	553
11.3.1. Характеристика сучасних освітніх парадигм у контексті культурно-історичного досвіду та народної мудрості (етнопедагогіки)	556
11.3.2. Визначення функцій ефективного управління навчанням	556
11.3.3. Визначення власної схильності до певного стилю управління навчальною діяльністю	556
11.3.4. Визначення готовності до фасилітуючого викладання	558
11.4. Практичне заняття «Вступ до практику з управління навчальною діяльністю» (ПЗ-17)	558
11.4.1. Складання асоціативного ряду до поняття «навчання»	559
11.4.2. Завершення висловлювань	559
11.4.3. Дидактична гра «Встановлення відповідності між принципами навчання та правилами їх реалізації»	560
11.4.4. Проектування інноваційного навчального закладу	566
11.5. Контроль теми	569
<i>Література</i>	570
Тема 12. Мета як основа діяльності. Навчальні цілі	571
Навчальна мета	571
База знань	571
Уміння, що формуються	571
12.1. Коментар до теми	572
12.2. Самостійна робота з теоретичним матеріалом (СРТМ-11)	573
12.2.1. Складання конспекту	573
12.2.2. Робота з дидактичним текстом	574
12.3. Самостійна робота до практичних занять «Навчальні цілі та завдання» (СРПЗ-13)	577
12.3.1. Формулювання цілей будь-якої діяльності і навчання	578
12.3.2. Формулювання навчальних цілей різних типів	578

12.3.3. Опис рівнів засвоєння навчального матеріалу при оволодінні будь-якою діяльністю.	578
12.3.4. Самостійна побудова ієрархії навчальних цілей до будь-якої теми.	578
12.3.5. Самостійна розробка моделі засвоєння бази знань	579
12.4. Практичні заняття «Навчальні цілі та завдання» (ПЗ-18, 19).	579
12.4.1. Вправи на осмислення функцій цілеутворення.	580
12.4.2. Складання цілей діяльності і навчання із запропонованих слів	581
12.4.3. Перевірка правильності запропонованих формулювань навчальних цілей	582
12.4.4. Встановлення типів навчальних цілей.	582
12.4.5. Розпізнання рівнів засвоєння навчального матеріалу, запланованих різними формулюваннями навчальних цілей при роботі з ситуацією.	583
12.4.6. Дидактична гра «Щасливий випадок»	583
12.4.7. Вибір загальних навчальних цілей дисципліни.	585
12.4.8. Вибір загальних навчальних цілей теми	586
12.4.9. Конкретизація загальної навчальної цілі.	587
12.4.10. Формулювання діагностичних (зопераціонованих) навчальних цілей.	588
12.4.11. Побудова ієрархії навчальних цілей.	590
12.4.12. Розробка моделі засвоєння бази знань	593
12.5. Контроль теми.	596
<i>Література</i>	597
Тема 13. Мотивація, стимулювання та активізація навчання	599
Навчальна мета	599
База знань	599
Вміння, що формуються.	599
13.1. Коментар до теми	599
13.2. Самостійна робота з теоретичним матеріалом (СРТМ-12).	600
13.2.1. Складання конспекту	600
13.2.2. Робота з дидактичним текстом	601
13.3. Самостійна робота до практичного заняття «Мотивація та стимулювання навчання» (СРПЗ-14)	624
13.3.1. Визначення мотивів навчання за формулою Б. Додонова.	624
13.3.2. Аналіз ситуацій з погляду реалізації методів мотивації та стимулювання навчання	625
13.3.3. Наведення прикладів мотивації, стимулювання та активізації навчання.	626
13.3.4. Самостійна розробка мотиваційного циклу навчальної теми	627
13.4. Практичне заняття «Мотивація та стимулювання навчання» (ПЗ-20)	627
13.4.1. Формула мотивації групи	627

13.4.2. Дидактична гра «Механізми мотивації»	627
13.4.3. Сюжетно-рольова гра «Козенята-хлоп'ята» («Козлятушки-ребятушки»)	629
13.4.4. Дидактична гра «Факультатив»	637
13.5. Контроль теми	638
<i>Література</i>	639
Тема 14. Зміст навчальної діяльності	640
Навчальна мета	640
База знань	640
Вміння, що формуються	640
14.1. Коментар до теми	641
14.2. Самостійна робота з теоретичним матеріалом (СРТМ-13)	641
14.2.1. Складання конспекту	641
14.2.2. Робота з дидактичним текстом	642
14.3. Самостійна робота до практичного заняття «Зміст навчання» (СППЗ-15)	661
14.3.1. Вправи з інформаційного аналізу тексту	661
14.3.2. Підготовка навчальних матеріалів до викладання будь-якої теми	665
14.4. Практичне заняття «Зміст навчання» (ПЗ-21)	666
14.4.1. Обговорення проаналізованого дидактичного тексту	666
14.4.2. Виклад підготовленої теми	666
14.5. Контроль теми	666
<i>Література</i>	667
Тема 15. Процес і методи навчання	669
Навчальна мета	669
База знань	669
Вміння, що формуються	669
15.1. Коментар до теми	670
15.2. Самостійна робота з теоретичним матеріалом (СРТМ-14)	671
15.2.1. Складання конспекту	671
15.2.2. Блок-схема з теми	672
15.2.3. Робота з дидактичним текстом	673
15.3. Самостійна робота до практичного заняття: «Методи навчання» (СППЗ-16)	679
15.3.1. Співвідношення методів навчання	680
15.3.2. Класифікація методів навчання	680
15.3.3. Складання схеми-сценарію методу навчання	680
15.3.4. Порівняльна характеристика ефективності реалізації ме- тодів навчання	680
15.3.5. Розпізнання методів навчання за характеристиками	683

15.4. Практичне заняття «Методи навчання» (ПЗ-22)	683
15.4.1. Складання характеристики методів, способів навчання із запропонованих дієслів	684
15.4.2. Визначення ефективності основних видів, типів, методів (способів) навчання за їх функціями	684
15.4.3. Апробація методів (способів) навчання з метою визначення оптимального та доцільного їх відбору для засвоєння навчального матеріалу.	688
15.5. Контроль теми.	689
<i>Література</i>	690
Тема 16. Контроль і діяльність навчання	692
Навчальна мета	692
База знань	692
Вміння, що формуються.	692
16.1. Коментар до теми	693
16.2. Самостійна робота з теоретичним матеріалом (СРТМ-15)	694
16.3. Самостійна робота до практичного заняття «Контроль навчання» (СРПЗ-17)	695
16.3.1. Робота з дидактичним текстом	695
16.3.2. Самостійне складання дидактичного тесту.	703
16.3.3. Написання твору на тему «Контроль навчання: яким він має бути?»	703
16.4. Практичне заняття: «Контроль навчання» (ПЗ-23)	703
16.4.1. Порівняння оцінювання і самооцінювання в контролі навчання	704
16.4.2. Дискусія «Навіщо потрібний контроль у навчанні та яким він має бути?»	705
16.4.3. Презентація самостійно розроблених дидактичних тестів	706
16.4.4. Аналіз ситуацій «Визначення структурних компонентів контролю».	706
16.4.5. Оцінювання в навчанні: вправи на засвоєння понять	711
16.4.6. Вирішення ситуацій «Психологічні фактори контролю в навчанні»	713
16.4.7. Суб'єктивні помилки оцінювання: поняття, аналіз ситуацій	719
16.5. Контроль теми.	723
<i>Література</i>	724
Тема 17. Планування й організація навчальної діяльності	726
Навчальна мета	726
База знань	726
Вміння, що формуються.	726
17.1. Коментар до теми	727
17.2. Самостійна робота з теоретичним матеріалом (СРТМ-16)	733
17.3. Самостійна робота до практичних занять: «Планування й організація навчання» (СРПЗ-18).	734

17.3.1. Розробка робочої програми навчальної дисципліни	735
17.3.2. Характеристика основних історичних форм організації навчання	737
17.3.3. Класифікація та опис конкретних форм організації навчання	737
17.3.4. Моделювання структури навчального заняття	739
17.3.5. Складання плану навчального заняття	744
17.4. Практичні заняття «Планування й організації навчання» (ПЗ-24, 25)	754
17.4.1. Опрацювання поняття «Організаційна форма діяльності»	755
17.4.2. Дидактична гра «Презентація організаційних форм навчання»	756
17.4.3. Презентація навчальних програм дисциплін	757
17.4.4. Вибір організаційних форм навчання	757
17.4.5. Обговорення результатів моделювання навчальних занять	759
17.4.6. Планування різних форм реалізації навчальних методів	759
17.4.7. Презентація планів занять	761
17.5. Контроль теми	762
<i>Література</i>	763
Тема 18. Умови навчальної діяльності	764
Навчальна мета	764
База знань	764
Вміння, що формуються	764
18.1. Коментар до теми	764
18.2. Самостійна робота з теоретичним матеріалом (СРТМ-17)	766
18.3. Контроль теми	767
<i>Література</i>	768
Тема 19. Особливості навчання учнів різних освітньо-вікових категорій	769
Навчальна мета	769
База знань	769
Вміння, що формуються	769
19.1. Коментар до теми	770
19.2. Самостійна робота з теоретичним матеріалом (СРТМ-18)	771
19.3. Самостійна робота до практичного заняття «Особливості навчання учнів різних освітньо-вікових категорій» (СРПЗ-19)	773
19.3.1. Розподіл ролей у підгрупі	774
19.3.2. Підготовка до самостійного проведення навчального заняття на тему: «Особливості навчання учнів певної освітньо-вікової категорії»	789

19.3.3. Дослідження інформаційного попиту до теми	789
19.3.4. Самоаналіз виконання групової ролі.	790
19.3.5. Аналіз навчальних занять, проведених іншими підгрупами.	790
19.3.6. Підготовка звіту роботи підгрупи	790
19.4. Практичні заняття «Особливості навчання учнів різних освітньо-вікових категорій» (ПЗ-26—30)	791
19.4.1. Дидактична гра «Освітньо-вікові групи і навчання»	791
19.4.2. Робота на заняттях	795
19.5. Контроль теми.	795
<i>Література</i>	796
Тема 20. Комунікації, керівництво і прийняття рішень в навчальній діяльності	799
Навчальна мета	799
База знань	799
Вміння, що формуються.	799
20.1. Коментар до теми	799
20.2. Самостійна робота з теоретичним матеріалом (СРТМ-19).	802
20.3. Самостійна робота до практичного заняття «Фактори ефективного управління навчанням» (СРПЗ-20)	803
20.3.1. Моделювання практичних ситуацій.	803
20.3.2. Визначення моделей управління навчанням.	804
20.4. Практичне заняття «Фактори ефективного управління навчанням» (ПЗ-31)	806
20.4.1. Визначення дидактичних факторів навчання	806
20.4.2. Визначення ієрархії факторів, що впливають на ефективне управління навчанням.	806
20.4.3. Визначення пропорцій впливу кожного з генеральних факторів на продуктивність навчання.	811
20.4.4. Ранжування факторів ефективного управління навчанням	812
20.4.5. Визначення стилю керівництва за методикою В. П. Захарова	814
20.4.6. Розігрування ситуацій.	819
20.5. Контроль теми.	819
<i>Література</i>	820
Тема 21. Освіта і суспільство	821
Навчальна мета	821
База знань	821
Вміння, що формуються.	822
21.1. Коментар до теми	822
21.2. Самостійна робота з теоретичним матеріалом (СРТМ-20).	823

21.3. Самостійна робота до практичного заняття «Підсумок з практикуму управління навчанням» (СРПЗ-21)	824
21.3.1. Підготовка до заняття — прес-конференції на тему: «Освіта ХХІ сторіччя: якою їй бути?»	825
21.3.2. Завершальна рефлексія вивчення курсу «Психологія діяльності та навчальний менеджмент».	825
21.4. Практичне заняття: «Підсумок з практикуму управління навчанням» (ПЗ-32)	826
21.4.1. Прес-конференція на тему: «Освіта ХХІ сторіччя: якою їй бути?»	826
21.4.2. Підбиття підсумків вивчення дисципліни «Психологія діяльності та навчальний менеджмент»	827
21.5. Контроль теми.	828
<i>Література.</i>	828

Пропонований посібник призначений для студентів профільних (галузевих, непедагогічних) університетів, які в процесі навчання за основним напрямком мають можливість водночас отримати другу професію, приміром, викладача економіки. Інші аспекти такої підготовки розглянуто у коментарі до теми 1 «Вступ до психології діяльності та навчального менеджменту».

Цей посібник є логічним продовженням підручника В. А. Козакова «Психологія діяльності та навчальний менеджмент» (К.: КНЕУ, 1999. — 244 с.). Але місії у них різні. Якщо у підручнику розглядаються адаптовані для студентів непедагогічних університетів теоретичні аспекти психології суб'єкта діяльності з позиції теорії діяльності та основні положення навчального менеджменту (як певний синтез дидактики і теорії управління), то у посібнику, що пропонується, подано зміст самостійної діяльності студентів по засвоєнню дисципліни «Психологія діяльності та навчальний менеджмент».

Самостійна діяльність студентів складатиметься з декількох напрямків: самостійна робота з теоретичним матеріалом, самостійна робота для підготовки до практичних занять та самостійно-кооперативна робота з колегами за підтримкою викладача безпосередньо на практичних заняттях. Саме інтеграція різнопланових навчальних дій студента створює необхідні умови для засвоєння основних положень цієї дисципліни. Достатні умови — це похідні мотивації до навчання студентів та професіоналізм викладачів.

Посібник для самостійного засвоєння дисципліни фактично завершує її забезпечення необхідними інформаційно-методичними матеріалами. Саме комплекс «підручник + посібник» створює всі необхідні умови для організації навчання у цьому напрямку на рівні сучасних вимог щодо вищої університетської освіти. Такий підхід дає реальні можливості для підвищення рівня фундаментальної підготовки економістів (психолого-педагогічний аспект) та закладає основи їх підготовки до діяльності викладачів економіки.

Основне завдання навчально-методичного посібника «Психологія діяльності та навчальний менеджмент» — суттєво доповнити підручник з цієї дисципліни в частині створення умов для формування необхідних навичок і вмінь застосовувати психологічні і дидактичні знання (підру-

чник) для практичної діяльності як майбутнього економіста, так і викладача економіки. Зрозуміло, що сформувати такі навички і вміння можливо лише за умов, що суб'єкт навчання діятиме сам. Тобто його буде залучено до діяльності навчання.

За організаційно-психологічною структурою індивідуальної діяльності (розділ 1, підручник В. А. Козакова) найважливішими її компонентами (крім суб'єкта діяльності) є: ціль; мотив; процес (як сукупність послідовних дій); предмет, на який спрямовуються дії; результат, що отримується внаслідок дій суб'єкта з предметом, — і який має дві складові — продукт та психологічні утвори як майбутні засоби суб'єкта діяльності. Саме психічний результат (тобто майбутні засоби суб'єкта діяльності — це, щонайменше, засвоєні знання, сформовані навички, вміння, звички) і є кінцевою метою будь-якого навчального заняття.

У цьому контексті зрозуміло, що отримати бажаний психічний результат навчання (навчальна мета) можна лише за умов, що, перш за все, будуть визначені предмети навчальних дій та відповідна меті конкретного заняття сукупність дій (процес). Саме переважно опису цих двох компонентів структури спільної навчальної діяльності студентів і викладачів і присвячені всі розділи навчально-методичного посібника.

Запропоновані до кожної теми (розділу) організаційні та інформаційно-методичні матеріали узагальнюють майже 10-річні напрацювання викладачів кафедри педагогіки та психології, які пройшли апробацію у вигляді численних методичних розробок для самостійної роботи студентів, їх практичних занять та міркувань і пропозицій. Структура посібника відповідає програмі з дисципліни «Психологія діяльності та навчальний менеджмент». Деякі завдання подані російською мовою через недоцільність перекладу українською (ідіоматичні вирази, відсутність адаптованих методик українською).

Колектив авторів висловлює щирі подяки рецензентам — відомим в Україні фахівцям з питань психології та професійної освіти — доктору психологічних наук, професору, проректору з наукової роботи Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти АПН України Валентині Анатоліївні Семиченко та доктору педагогічних наук, професору, завідувачу відділом педагогічних технологій неперервної освіти Інституту психології та педагогіки професійної освіти АПН України Світлані Олександрівні Сисоевій, а також доцентам кафедри педагогіки та психології КНЕУ, кандидатам педагогічних наук М. В. Артюшиній за координаційну роботу по здійсненню проекту, О. М. Котиковій за літературну редакцію тексту відповідно до сучасних норм та тенденцій українського словотвору, термінологічну редакцію текстів. Також висловлюємо вдячність Адомайтене Р. В. та Янчарській Л. В. за здійснення електронної версії проекту.

Авторський колектив в цілому та науковий ректорат зокрема заздалегідь вдячні всім, хто своїми порадами сприятиме подальшому вдосконаленню цієї праці.

НАВЧАЛЬНА ПРОГРАМА З ДИСЦИПЛІНИ «ПСИХОЛОГІЯ ДІЯЛЬНОСТІ ТА НАВЧАЛЬНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ»

1. ВСТУП ДО ПРОГРАМИ

1.1. Роль та місце дисципліни в структурі психолого-педагогічної підготовки в КНЕУ

Дисципліна «Психологія діяльності та навчальний менеджмент» (ПДНМ) розглядається як базова для блоку дисциплін психолого-педагогічної підготовки економістів до викладацької діяльності. Засвоєння дисципліни ПДНМ забезпечує подальше опанування таких дисциплін, як «Методика викладання економіки», «Комунікативні процеси в навчанні», виконання завдань курсової роботи та педагогічної практики.

1.2. Основні положення дисципліни

Сутність основних положень базового змісту психологопедагогічної підготовки студентів-економістів — це реалізація: принципу бінарності, співвідношень цього змісту на основі категорії: загальне—особливе—часткове та технологічного підходу.

♦ Принцип бінарності завдань дисципліни: засвоєння цього навчального предмету має закласти психологічні підвалини майбутньої основної професійної діяльності в сфері економіки та забезпечити необхідну і базову підготовку з психології і дидактики до додаткової професійної діяльності як викладача економіки в різноманітних закладах освіти.

♦ До загального віднесено психологічні аспекти будь-якої діяльності, оскільки як в економіці, так і в педагогіці саме суб'єкт та його поведінка визначають і процеси, і засоби, і результати. Особливе — це психолого-педагогічні аспекти будь-

якої діяльності фахівця-економіста та викладача як менеджерів, що планують, організовують, мотивують, контролюють, забезпечують ефективні комунікації та приймають рішення. Частковими стають дидактичні аспекти навчання економіці (як викладання та вивчення).

♦ В основі технологічного підходу — уявлення про те, що очікуваний результат у будь-якій сфері діяльності можна досягти лише за умов наявності адекватної технології, яку треба вміти проектувати, а реалізовувати у навчанні її можна лише після оволодіння відповідною технікою.

1.3. Пояснення щодо назви дисципліни

Ключовими словами у назві дисципліни є «діяльність» та «навчання». Щодо «психології» та «менеджменту», то вони розкривають певні аспекти предметної сутності ключових понять. Діяльність розглядається з позиції психології (загальної, вікової, соціальної), а навчання — з точки зору ефективного та результативного управління цим процесом (ціль, план, організація, мотивація, контроль тощо).

Саме цей підхід дає реальні можливості підвищити рівень фундаментальної підготовки економістів (психологічний аспект, забезпечує їх готовність до діяльності як викладачів економіки).

1.4. Навчальні цілі дисципліни

Загальною метою вивчення дисципліни ПДНМ є: навчитись ефективно управляти навчальною діяльністю, виходячи з психологічних особливостей її реалізації.

Після завершення навчання студенти повинні вміти:

1. Враховувати психологічний чинник реалізації будь-якої діяльності, зокрема, навчальної:

- називати, характеризувати і наводити приклади основних психологічних властивостей людини;
- розповідати своїми словами передісторію вияву і дослідження даного психологічного явища в психології, називати основних дослідників та засоби діагностики;

- діагностувати основні психологічні властивості за відомими психодіагностичними методиками, на основі спостереження за реальною поведінкою людини;
- пояснювати й прогнозувати поведінку людини на основі визначених психологічних властивостей;
- пропонувати, аргументувати й обирати оптимальний спосіб поведінки і діяльності людини на основі її психологічних властивостей.

2. Ефективно управляти навчальною діяльністю учнів різних освітньо-вікових категорій з урахуванням їх психологічних властивостей, сучасних і перспективних освітніх підходів:

- формувати цілі навчання;
- планувати навчальну діяльність;
- готувати зміст навчання;
- стимулювати, мотивувати й активізувати суб'єктів навчальної діяльності;
- застосовувати різні форми й методи навчання;
- контролювати й оцінювати навчальну діяльність.

1.5. Особливості організації навчання з дисципліни

Організація вивчення дисципліни «Психологія діяльності та навчальний менеджмент» відповідає загальному напрямку інновацій, що проводяться в КНЕУ. Головним з них є орієнтація на самостійну навчальну діяльність, мета якої — сформувати у майбутнього фахівця здатність «самостійно вчитися», що має бути найсуттєвішим надбанням для всієї наступної життєдіяльності.

Про орієнтацію навчання переважно на самостійну роботу з програмним матеріалом свідчить розподіл обсягу часу на дисципліну за діючим навчальним планом. Так, із загального обсягу у 216 годин лише 26 годин відведено на лекції, 64 — на практичні заняття. Разом з цим: 105 годин — це обсяг самостійної роботи, а 21 година — індивідуальні заняття. Отже, близько 60 % обсягу навчального предмету студент має опанувати самостійно.

Організаційно самостійне опанування програми курсу забезпечується виконанням системи завдань з самостійної роботи з теоретичним матеріалом, завдань із самостійної роботи до практичних занять, а також під час індивідуальної роботи з викладачем.

Контроль і оцінювання дисципліни, як і решти дисциплін психолого-педагогічного циклу, проводиться за рейтинговою системою.

2. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

2.1. Навчальні блоки

Засвоєння навчального матеріалу з дисципліни ПДНМ включає послідовне досягнення чотирьох рівнів: відтворення, розуміння, використання й створення. Формування вмінь, що репрезентують всі ці рівні засвоєння, забезпечується на лекціях, практичних та індивідуально-консультативних заняттях і в ході самостійної роботи студентів шляхом опанування двох самостійних блоків: теоретичного і практичного.

Теоретичний блок складає інформаційну базу навчальної дисципліни для подальшого використання в науково-практичній діяльності як економіста, так і викладача економіки в різних освітньо-вікових групах. Це забезпечує засвоєння навчального матеріалу на рівні відтворення й розуміння і досягається на лекціях і в ході самостійної роботи з теоретичним матеріалом.

Практичний блок має забезпечити формування як умінь щодо розуміння, використання бази знань, так і створення нових знань у сферах психолого-педагогічної та економічної діяльності, і досягається на практичних та індивідуально-консультативних заняттях і в ході самостійної роботи по підготовці до практичних занять та закріпленню їх результатів.

2.2. Форми організації навчання

Навчальна робота студентів відбувається у таких формах організації навчання:

1. Лекції — це форма організації навчання, яка забезпечує прослуховування й конспектування студентами короткого систематизованого викладу основного теоретичного матеріалу. На лекціях розглядаються лише ті теми і питання, які: необхідні для введення студентів до проблеми, мотивації та активізації їх до подальшого самостійного вивчення матеріалу; мало висвітлені в літературі, складні для самостійного вивчення; неоднозначно висвітлюються у підручниках і потребують демонстрації особистого ставлення лектора.

2. Практичні заняття — це форма організації навчання, де під керівництвом викладача відбувається закріплення і систематиза-

ція набутих теоретичних знань, формуються і розвиваються необхідні вміння і навички.

3. Самостійна робота — форма організації навчання, що забезпечує самостійне здобуття і закріплення знань, формування вмінь і навичок.

4. Індивідуально-консультативні заняття — форма організації навчання, коли відбувається консультування і перевірка якості самостійних робіт, виконання контрольних завдань для перевірки засвоєння теоретичного і практичного блоків тем.

2.3. Типи навчальної діяльності студентів і види навчальних завдань

Самостійна робота студентів здійснюється за кількома **типами**:

1. Самостійна робота з теоретичним матеріалом (СРТМ) — це самостійне позааудиторне письмове виконання ряду завдань для засвоєння навчального матеріалу на рівні «відтворення» і «розуміння».

Можливі **види завдань**:

- конспектування, реферування, анотування рекомендованої літератури;
- формулювання висновків і підсумків;
- відповіді на запитання і самостійне формулювання запитань до навчальної теми;
- заповнення таблиць;
- креслення структурно-логічних схем;
- складання термінологічних словників, покажчиків, планів;
- розподіл елементів бази знань на групи;
- наведення прикладів, опис ситуацій;
- завдання на аналіз, синтез, доведення, порівняння, класифікацію, узагальнення, конкретизацію, інтерпретацію теоретичного матеріалу.

2. Самостійна робота по підготовці до практичних занять та закріпленню їх результатів (СРПЗ) — самостійне позааудиторне письмове виконання ряду завдань для засвоєння навчального матеріалу на рівні «застосування» і «створення».

Можливі **види завдань**:

- вирішення задач;

- аналіз і вирішення ситуацій;
- вправи;
- спостереження;
- експерименти;
- психодіагностика, аналіз результатів психодіагностики;
- підготовка до мікрОВикладання;
- оформлення звіту до практичного заняття;
- підготовка бланків до методик, допоміжних таблиць і т.п.

3. Робота на практичних заняттях (ПЗ) — індивідуальне чи групове виконання ряду завдань під керівництвом викладача на рівні засвоєння навчального матеріалу «застосування» і «створення».

Можливі *види завдань*:

- дискусії і бесіди;
- виступи з доповідями і рефератами;
- вирішення задач і ситуацій;
- психодіагностика, інтерпретація й аналіз результатів виконання психодіагностичних методик;
- спостереження;
- експеримент;
- мікрОВикладання;
- дидактичні ігри.

4. Контрольна робота (КР) — індивідуальне чи групове виконання ряду контрольних завдань для перевірки реалізації навчальних цілей — досягання запланованих рівнів засвоєння навчального матеріалу теоретичного і практичного блоків тем.

Можливі *види завдань*:

- дидактичні тести;
- усні і письмові відповіді на запитання;
- аналіз і вирішення ситуацій, задач;
- співбесіди;
- звіти з самостійної роботи.

3. ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН

Таблиця 1

РОЗПОДІЛ БЮДЖЕТУ ЧАСУ ЗА ТЕМАМИ ДИСЦИПЛІНИ І ТИПАМИ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Тема дисципліни	Час	СРТМ		Лекція		СРПЗ		ПЗ		ІКР
		завдання СРТМ	час	тема	час	завдання СРПЗ	час	тема	час	
Частина І. Психологія суб'єкта діяльності										
1. Вступ до ПДНМ	4	—	—	Л. 1. Вступ до ПДНМ	2	—	—	ПЗ-1. Вступ до практикуму	2	—
2. Діяльність і особистість	4	СРТМ-1	2	Л. 2. Діяльність і особистість	2	—	—	—	—	—
3. Вступ до психології	7	СРТМ-2	2	Л. 3. Мозок і психіка	2	СРПЗ-1	1	ПЗ-2. Методи дослідження особистості	2	—
4. Психіка суб'єкта діяльності	4	СРТМ-3	2	Л. 4. Психологія особистості	2	—	—	—	—	—
5. Атрибути психології особистості	7	СРТМ-4	2	—	—	СРПЗ-2	1	ПЗ-3. Темперамент	2	2
6. Риси особистості	22	СРТМ-5	5	—	—	СРПЗ-3	1	ПЗ-4, 5. Інтелектуальна сфера	4	—
						СРПЗ-4	2	ПЗ-6. Риси і локус контролю особистості	2	—
						СРПЗ-5	2	ПЗ-7, 8. Індивідуально-типологічні риси особистості	4	2

Продовження табл. 1

Тема дисципліни	Час	СРТМ		Лекція		СРПЗ		ПЗ		ІКР
		завдання СРТМ	час	тема	час	завдання СРПЗ	час	тема	час	
7. Якості особистості	29	СРТМ-6	8	—	—	СРПЗ-6	2	ПЗ-9—11. Пізнавальні здібності	6	—
						СРПЗ-7	1	ПЗ-12. Емоційні та вольові якості	2	2
						СРПЗ-8	1	ПЗ-13. Соціальні аспекти поведінки	2	—
						СРПЗ-9	1	ПЗ-14. Спрямованість, рівень домагань і самооцінка особистості	2	2
8. Свідомість і підсвідомість	11	СРТМ-7	8	—	—	СРПЗ-10	1	ПЗ-15. Свідомість і підсвідомість	2	—
9. Дослідження й оцінка особистості	8	СРТМ-8	5	—	—	СРПЗ-11	1	ПЗ-16. Підсумок з основ психології суб'єкта діяльності	2	—

Частина II. Навчальний менеджмент										
10. Освіта — основа розвитку особистості	8	СРТМ-9	4	Л. 5—6. Освіта, навчання, виховання. Педагогіка. Навчальний менеджмент	4	—	—	—	—	—
11. Спільна діяльність та управління. Навчальний менеджмент	7	СРТМ-10	2	—	—	СРПЗ-12	1	ПЗ-17. Вступ до практикуму з управління навчальною діяльністю	2	2
12. Мета як основа діяльності. Навчальні цілі	14	СРТМ-11	4	Л. 7. Навчальні цілі	2	СРПЗ-13	2	ПЗ-18, 19. Навчальні цілі та завдання	4	2
13. Мотивація, стимулювання та активізація навчання	5	СРТМ-12	2	—	—	СРПЗ-14	1	ПЗ-20. Мотивація та стимулювання навчання	2	—
14. Зміст навчальної діяльності	12	СРТМ-13	4	Л. 8. Зміст навчання	2	СРПЗ-15	2	ПЗ-21. Зміст навчання	2	2
15. Процес і методи навчання	11	СРТМ-14	4	Л. 9. Методи навчання	2	СРПЗ-16	3	ПЗ-22. Методи навчання	2	—
16. Контроль і діяльність навчання	11	СРТМ-15	4	Л. 10. Контроль навчання	2	СРПЗ-17	1	ПЗ-23. Контроль навчання	2	2

17. Планування й організація навчальної діяльності	11	СРТМ-16	2	Л. 11—12. Планування і організація навчання	4	СРПЗ-18	1	ПЗ-24, 25. Планування й організація навчання	4	—

Закінчення табл. 1

Тема дисципліни	Час	СРТМ		Лекція		СРПЗ		ПЗ		ІКР
		завдання СРТМ	час	тема	час	завдання СРПЗ	час	тема	час	
18. Умови навчальної діяльності	4	СРТМ-17	2	—	—	—	—	—	—	2
19. Особливості навчання учнів різних освітньо-вікових категорій	26	СРТМ-18	4	Л. 13. Вступ до андрагогіки	2	СРПЗ-19	8	ПЗ-26—30. Особливості навчання учнів різних освітньо-вікових категорій	10	2
20. Комунікації, керівництво і прийняття рішень в навчальній діяльності	5	СРТМ-19	2	—	—	СРПЗ-20	1	ПЗ-31. Фактори ефективного управління навчанням	2	—

21. Освіта і суспільство	6	СРТМ-20	2	—	—	СРПЗ-21	1	ПЗ-32. Підсумок з практикуму управління навчанням	2	1
Підсумок обсягу навчання	216		70		26		35		64	21

4. ЗМІСТ ДИСЦИПЛІНИ ЗА ТЕМАМИ

Тема 1. Вступ до психології діяльності та навчального менеджменту (4 години)

«Психологія діяльності та навчальний менеджмент» як навчальна дисципліна. Роль та місце дисципліни в структурі психолого-педагогічної підготовки в КНЕУ. Основні положення і пояснення щодо назви дисципліни. Місія та принципи побудови. Предмет, цілі, задачі та завдання. Програма дисципліни. Шляхи досягання цілей. Організаційні форми та методи навчання. Особливості поточного і підсумкового контролю. Основна література.

Тема 2. Діяльність і особистість (4 години)

Людина, індивід, особистість, індивідуальність. Становлення, розвиток та формування особистості. Феномен діяльності. Діяльність та її характерні особливості. Основні види і типи діяльності. Гра, навчання, праця, спілкування. Організаційно-психологічна структура індивідуальної діяльності та її елементи. Суб'єкт, мета, мотиви, процес, предмет, засіб, умови, продукт, результат. Діяльність та особистість — взаємовплив.

Тема 3. Вступ до психології (7 годин)

Психологія як наука про психіку: предмет, задачі, галузі, методи. Формування наукового розуміння психічної діяльності. Основні напрями сучасної психології. Нервова система: будова і функціонування. Центральна, периферійна, вегетативна, нервові системи. Головний мозок людини, його основні структурні компоненти (великі півкулі та їх долі, кора головного мозку, мозочок, мозковий стовбур, ретикулярна формація) та їх функції. Нерви, рецептори та ефектори. Теорія локалізації психічних функцій. Фізіологічні механізми сну.

Тема 4. Психіка суб'єкта діяльності (4 години)

Організм, психіка й рефлекс. Розвиток психіки й поведінка живих істот. Перша і друга сигнальні системи. Типи поведінки живих істот. Інстинкти, навички, найпростіші форми розумної поведінки, свідомо поведінка. Основні типи поведінки людини. Інстинктивна поведінка, поведінка за навичками, свідомо поведінка. Психіка. Психічні процеси, властивості і стани. Особистість. Підходи до опису структури особистості. Структура особистості за її властивостями. Атрибути, риси та якості особистості як основні групи її властивостей.

Тема 5. Атрибути психології особистості (7 годин)

Стать людини. Особистісні відмінності чоловіків і жінок. Конституційна типологія. Вік. Фактичний, біологічний, психологічний вік. Вікові категорії. Психологічні ознаки і відмінності осіб різних вікових категорій. Процесуальне у психіці та задатки. Функціональна асиметрія мозку і тип мислення. Темперамент. Психофізіологічні основи темпераменту. Поведінкові властивості темпераменту: активність, реактивність, емоційність, динамізм, чутливість, пластичність, екстравертна та інтровертна спрямованість. Характеристика типів темпераменту. Темперамент і вік. Темперамент і стать. Темперамент і діяльність. Здоров'я: загальне уявлення, поняття норми, загальні критерії психічного здоров'я. Порушення психіки. Психосоматичні захворювання. Фактори здоров'я. Умови здорового способу життя.

Тема 6. Риси особистості (22 години)

Інтелект: загальна характеристика, коефіцієнт інтелекту (IQ). Тести інтелекту. Локалізація контролю як характеристика відповідальності суб'єкта діяльності. Риси і типи особистості. Базові риси особистості. Шляхи визначення базових рис особистості. Теорія рис особистості Р. Кеттелла. Вимоги до теорій рис особистості. Сталість і змінність рис особистості. Риси особистості і вік людини. Риси особистості і діяльність. Типологічні риси особистості. Теорія психологічних типів особистості К. Юнга: етапи розвитку, основні модифікації, відомі методики діагностики типів особистості, правила використання. Характер. Риси характеру. Параметри опису характеру людини. Акцентуації характеру. Теорія акцентуацій характеру К. Леонгарда. Типи акцентуацій характеру. Соціально-психологічні риси особистості. Концепція Т. Лірі в описі соціально-психологічних рис особистості.

Тема 7. Якості особистості (29 годин)

Пізнавальні та психомоторні здібності. Відчуття. Види відчуттів. Аналізатори та їх характеристика. Сприйняття. Закономірності сприйняття. Помилки сприйняття. Особливості сприйняття різних об'єктів. Пам'ять. Види пам'яті: генетична і прижиттєва пам'ять. Види прижиттєвої пам'яті: рухова, образна, емоційна й символічна пам'ять. Форми прижиттєвої пам'яті: миттєва, короткочасна, проміжна (буферна) і довготривала пам'ять. Процеси пам'яті: запам'ятовування, збереження, відтворення, забуття. Довільне і мимовільне запам'ятовування і забуття. Свідоме та механічне завчання.

«Ейдетична» пам'ять. Мислення. Форми мислення: асоціації, судження, умовивід, розуміння, поняття. Види мислення: наочно-дієве, образне, словесно-логічне. Розумові операції: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстрагування, конкретизація. Довільні та мимовільні процеси мислення. Роль мови у мисленні. Мова і мовлення. Етапи рішення задачі, вирішення проблеми. «Бар'єри» (стереотипи) мислення. Психомоторові здібності. Види рухових реакцій. Увага. Функції уваги. Мимовільна, довільна, післядовільна увага. Характеристики уваги: концентрація, стійкість, розподіл, переключення, обсяг. Розсіяність уваги. Фактори забезпечення уважності. Емоції. Характеристика емоцій. Функції емоцій. Основні емоційні стани людини: афект, емоції, почуття, настрій, стрес. Види емоцій: первинні (страх, тривога, радість) і вторинні (образ, провина, сором, заздрість, зловтіха, пихатість та інші). Інформаційна теорія емоцій. Емоції як компенсаторний механізм. Емоційна експресія. Тривожність. Амбівалентність почуттів. Асертивність. Емпатія. Вольові якості особистості. Воля. Вольова дія. Проста і складна вольова дія. Функції волі. Основні етапи реалізації вольової дії. Ситуативність вольової дії. Вольові якості суб'єкта діяльності: сильна воля — слабовілля; цілеспрямованість, самостійність, впертість та наполегливість — конформність, несамостійність, навіюваність; рішучість — нерішучість; ретельність, дисциплінованість — недисциплінованість; мужність, сміливість та ризикованість — боягузтво. Рівень прояву вольової якості та його оптимальне значення. Психічні здібності людини і тварин: схоже і відмінне. Індивідуальні властивості прояву психічних здібностей. Взаємозв'язок різних психічних здібностей. Засоби управління проявом психічних здібностей. Самооцінка і рівень домагань. Соціальні аспекти поведінки. Особистість і група. Соціальні очікування. Позиція і статус людини в групі. Типи статусних позицій. Соціальна роль. Класифікація соціальних ролей. Взаємозв'язок ролі і статусу. Соціально-психологічне настановлення. Соціальна перцепція. Самопочуття людини в групі та її фактори. Стратегії поведінки людини в групі за В. Стефансоном і К. Томасом. Досвід особистості (знання, навички, вміння). Мотивація особистості та її функції. Структура мотиваційної сфери особистості. Потреби, мотиви, цілі, інтереси, бажання, наміри особистості, їх взаємозв'язок та місце у структурі діяльності. Класифікація потреб особистості за А. Маслоу. Процес мотивації. Спрямованість особистості. Ідеал, схильність, цінність, переконання особистості. Види і рівні спрямованості. Мотивація успіху і готовність до ризику. Психологічні механізми формування та функціонування спрямованості. Модель світу: «Я-образ», «Я-концепція».

Тема 8. Свідомість і підсвідомість (11 годин)

Свідомість та її функції. Атрибути свідомості: переживання, пізнання, відношення. Підструктури свідомості (атрибути, рівні ясності, динаміка, функції). Самосвідомість. Рефлексія. Свідома поведінка. Основні ознаки «свідомого» і «несвідомого». Свідомість, передсвідомість і несвідоме: взаємодія, структура, теорії (психоаналіз З. Фрейда (З. Фройда), транзакційний аналіз Е. Берна, теорія структури особистості К. Юнга). Менталітет і ментальність. Співвідношення свідомого і несвідомого у регуляції діяльності. Система психологічного захисту: принцип мінімізації негативної аферентації, інформаційні (заперечення, придушення, раціоналізація, витискування) та стабілізаційні (сублімація, катарсис, проєкція, ідентифікація, заміщення) механізми захисту. Сон і сновидіння. Психологічний захист і поведінка (утеча, «мішень»). Захист і ефективне спілкування.

Тема 9. Дослідження й оцінка особистості (8 годин)

Оцінка особистості. Основні напрями використання знань психіки людини: прогнозування, діагностика та інтерпретація. Кореляційні методи і тенденції. Коефіцієнти кореляції. Оцінка особистості (карта, схема, підходи у персонології). Психологічна характеристика особистості як основа пізнання себе та інших.

Тема 10. Освіта — основа розвитку особистості (8 годин)

Розвиток особистості та його ознаки. Початок і напрямки розвитку. Соціалізація та індивідуалізація особистості. Соціальна ситуація розвитку. Кризові періоди в житті людини та їх види. Теорії розвитку особистості (Д. Б. Ельконін, Л. С. Виготський, Е. Еріксон, З. Фрейд (З. Фройд), К. Юнг). Особливості розвитку в різному віці. Феномен освіти. Співвідношення основних категорій: освіта, навчання, виховання і розвиток особистості. Педагогіка як наука про освіту: предмет, цілі, завдання, методи, принципи, закономірності. Дидактика. Педагогічна система. Педагогічна технологія. Сучасні теорії, концепції і парадигми навчання і виховання.

Тема 11. Спільна діяльність та управління. Навчальний менеджмент (7 годин)

Спільна діяльність та її ознаки. Соціально-психологічні чинники ефективності спільної діяльності. Поняття організації. Загальні характеристики: люди, капітал, технологія, інформація, середовище.

Сутність управління. Рівні управління, процес і функції. Функціонально-психологічна модель управління спільною діяльністю. Керівництво і поняття «менеджер». Управління в освітній діяльності. Ієрархічні рівні управління в освіті. Управління навчанням і навчальний менеджмент: предмет, цілі, задачі, завдання. Поняття освітнього і навчального менеджменту. Функції управління навчанням. Навчальна діяльність та її особливості.

Тема 12. Мета як основа діяльності. Навчальні цілі (14 годин)

Поняття «ціль діяльності». Основні види цілей. Чинники формування цілей: джерела виникнення, ступінь прозорості і розуміння, ієрархія та взаємозв'язок, масштаб і час, параметри, конкретність, вимірюваність. Цілі діяльності і компетентність менеджера. Навчальні цілі та їх специфіка. Ієрархія цілей навчання (освітні, етапні, профільні навчальні цілі). Правила формулювання цілей навчання. Типові помилки визначення навчальних цілей (загальність, підміна, невизначеність, неоднозначність). Ступені абстракції навчальних цілей (загальні, орієнтовні, конкретні) та їх характеристики. Поняття таксономії навчальних цілей. Таксономія Б. Блума, Д. Толінгерової, Б. Немерко, В. Беспалька. Типи навчальних цілей: когнітивні, афективні, психомоторові. Модель засвоєння бази знань навчальної теми як основа таксономії. Техніка визначення цілей навчання (Р. Ф. Магер). Вимоги до опису явних цілей: результат, умови, норми. Поняття «зопераціонована (операціоналізована) ціль навчання». Структура завдання. Технологія розробки зопераціонованих цілей до завдання навчальної теми (результат — зміна поведінки, обсяг теми, параметри, умови досягнення).

Тема 13. Мотивація, стимулювання та активізація навчання (5 годин)

Мотиви і мотивація навчання. Класифікація мотивів навчання: за видами (соціальні й пізнавальні); рівнями (широкі й вузькі); спрямованістю і змістом (соціальні, пізнавальні, професійно-ціннісні, естетичні, комунікативні, статусно-позиційні, традиційно-історичні, утилітарно-практичні); ступенем усвідомлення (усвідомлені, неусвідомлені); ступенем відповідності дійсності (реальні, ілюзорні). Ставлення учнів до навчання як показник мотивації (позитивне, нейтральне, негативне). Вивчення і формування мотивів: алгоритм, методи. Поняття «стимулу». Види стимулів навчання. Мотивація і стимулювання навчальної діяльності: етапи, види, методи, прийоми. Циклічність управління мотиваційними процесами в навчанні. Активність і навчальна активність особистості. Види, рівні, критерії і фактори навчальної активності. По-

няття «активне навчання», «активні методи навчання». Активізація навчальної діяльності з прийняття, осмислення, запам'ятовування навчального матеріалу, застосування знань на практиці і вироблення в учнів відповідних вмінь.

Тема 14. Зміст навчальної діяльності (12 годин)

Зміст навчання та його основні функції. Структура змісту навчання за сферами соціального досвіду: когнітивна (знання), поведінкова (уміння і навички), афективна (досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу). Основна (база знань) та допоміжна навчальна інформація. Зміст освіти і зміст предметного навчання. Елементи змісту навчання та їх групи: мова науки, аксіоматика, процеси, узагальнення, практичні дії, евристики. Основні теорії організації змісту навчання (енциклопедизм, класицизм, дидактичний утилітаризм, екземпляризм, проблемно-комплексне навчання). Процедури підготовки змісту навчання. Джерела і критерії відбору змісту навчання. Основні предмети навчальної діяльності: тексти, питання, вправи, задачі, ситуації. Форми реалізації змісту предметного навчання: програма, підручники і посібники, графічні матеріали, аудіовізуальні матеріали, продукти ПК, додаткові дидактичні матеріали. Проблеми інформаційно-методичного забезпечення навчального предмету: показники та рівні оновлення змісту, література інших країн і система цінностей, обсяг навчальних видань, витрати часу і засвоєння. Структура підручника, проблеми методичної літератури, видання і поліграфія.

Тема 15. Процес і методи навчання (11 годин)

Навчання як діяльність викладання та учіння. Процес навчання. Основні етапи процесу навчання та їх можливі складові. Метод як поняття діяльності. Метод у психолого-педагогічній діяльності. Методи і прийоми навчання. Проблеми класифікації методів навчання. Класифікація за навчальними цілями. Основні види методів навчання: інформаційно-презентативні, алгоритмічно-дійові та самостійно-пошукові. Типи та методи-способи. Методи навчання і предметно-продуктивна діяльність. Сутність основних методів навчання: лекції та міні-лекції, розповідь і пояснення, демонстрація та презентація, бесіда, дискусія, мала група, мозкова атака. Ігрові методи навчання: класифікація ігор за правилами поведінки, основні види ігрових методів, зміст та функції гри, сценарій та її етапи. Предметно-групові методи навчання. Робота з текстом в групі. Фактори відбору методів навчання. Принцип оптимальності при відборі методів навчання.

Тема 16. Контроль і діяльність навчання (11 годин)

Поняття контролю. Функції контролю. Етапи контролю: стандартизація, вимірювання, порівняння, оцінювання як інтерпретація, відмітка як формалізація оцінювання. Цілі, об'єкти, еталони, зміст, види, форми та методи контролю. Критерії та норми оцінювання. Психологія оцінки. Помилки оцінювання. Оцінка і відмітка. Шкали оцінок і відміток. Тестовий контроль та його завдання. Дидактичний тест. Класифікація тестів. Етапи розробки тестів: планування, конструювання, перевірка та модифікація. Структура тесту. Тестові завдання, їх види та структура. Відкриті відповіді (розгорнута, структурована, з обмеженням, продуктивна). Закриті відповіді (дихотомічні, за вибором з обмеженням та без обмежень, з віднесенням до груп, на упорядкування та послідовність). Технологічні особливості тестування. Особливості груп навчання, розрахунки балів, інструкції, схеми тестів, рекомендації до використання, орієнтовний час. Комп'ютерне тестування навчальної успішності. Основні положення. Оптимізація моделі тестування. Валідність, точність, надійність. Управління навчанням і комп'ютерне тестування. Дидактичні умови і етапи впровадження. Поняття рейтингу. Соціально-психологічні аспекти рейтингу. Сутність підходу. Технологія та реалізація (пам'ятка, облік поточної успішності, підсумки). Роль та місце рейтингу в підсумковій оцінці за рейтингом. Проблеми та перспективи.

Тема 17. Планування й організація навчальної діяльності (11 годин)

Психологія планування діяльності. Види планування та характеристика планів. Політика, процедура та правила як основа планування. Планування навчання як основа освіти. Планування в закладах освіти. Навчальний план і навчальний предмет. Навчальний план загальноосвітньої середньої школи: базовий, річний, структура, пояснювальна записка. Навчальний план вищого навчального закладу: програми, кредит, обсяги, структура. Програма навчального предмету. Види програм: типова, робоча. Робоча навчальна програма предмету. Структура робочої програми. Розробка тематичного плану робочої програми. Планування занять: сценарії, технології, проекти. Поняття «організаційні форми навчання». Відмінність форм і методів навчання. Розвиток організаційних форм навчання: індивідуально-групова, класно-урочна, Белл-ланкастерська та Мангеймська системи, план Трампа, Дальтон-план, метод проектів. Самостійна робота (педагогічний феномен, проблема дефініцій, поняття самостійності, рівні самостійної роботи, самостійна робота як

основа формування «вміння вчитися», завдання та норми часу, типи завдань, управління самостійною роботою). Інноваційні форми навчання.

Тема 18. Умови навчальної діяльності (4 години)

Загальні поняття. Соціально-психологічні умови суб'єктів навчальної діяльності. Морально-правова відповідальність. Зовнішнє середовище і навчальна діяльність. Умови діяльності закладів освіти. Фактори впливу. Законодавча та нормативна база. Матеріально-технічне і фінансове забезпечення. Освіта та ринок праці. Проблеми маркетингу в освітній діяльності.

Тема 19. Особливості навчання учнів різних освітньо-вікових категорій (26 годин)

Поняття освітньо-вікової категорії. Основні освітньо-вікові категорії у навчальній діяльності (дошкільнята, молодші школярі, підлітки, старшокласники, студенти, дорослі). Характеристика основних освітньо-вікових категорій: провідні види діяльності, соціальна ситуація розвитку, психофізіологічні особливості, потреби, інтереси, мотиви, особливості світогляду, спілкування та інші. Врахування цих особливостей при виконанні основних навчальних функцій: формулюванні цілей навчання; розробці змісту навчання; плануванні навчальної діяльності; стимулюванні навчальної мотивації; виборі та реалізації форм та методів навчання; контролі та оцінюванні. Навчання дорослих: генеза проблеми та її сутність. Поняття «дорослий учень». Уявлення про андрагогіку. Принципи андрагогіки. Модель навчання. Цикл Кольба. Стили навчання. Особливості навчання дорослих і фактори впливу (підготовка до занять, правила впливу на самооцінку). Майстерність презентації (знайомство, підготовка, засоби, реалізація, оцінка та самовдосконалення в тренінгу).

Тема 20. Комунікації, керівництво і прийняття рішень в навчальній діяльності (5 годин)

Комунікаційний процес і ефективність управління навчанням. Спілкування як основа навчання. Вербальне і невербальне спілкування. Технологія і техніка мовлення. Керівництво і навчання. Групова динаміка. Влада і особистий вплив. Лідер. Управління конфліктами. Причини неспішності навчання. Викладач як керівник і вихователь. Прийняття рішень (фактори, етапи, результати, соціально-психологічні умови). Фактори ефективного управління навчан-

ням: завдання факторного аналізу в дидактиці, поняття дидактичного фактору, генеральні фактори та їх складові.

Тема 21. Освіта і суспільство (6 годин)

Система освіти та фактори, що визначають її характер. Вимоги суспільства до освіти. Освіта і розвиток людського потенціалу. Функції органів управління освітою. Завдання освіти. Освіта в культурному прогресі людства: ретроспектива розвитку освіти, стан, проблеми, тенденції. Кризові явища в освіті. Освітня політика. Політика реформ освіти в Україні: стан та перспективи. Поняття і ознаки інноваційної діяльності навчальних закладів. Типи освітніх установ: дошкільні, загальноосвітні, професійної освіти, спеціальні. Форми закладів освіти за організаційно-правовою основою. Форми одержання освіти. Вища освіта: рівні акредитації, освітньо-кваліфікаційні рівні. Післядипломна освіта. Вчені ступені і звання. Університетська педагогічна освіта: світові тенденції.

5. СИСТЕМА КОНТРОЛЬНО-ОЦІНЮВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ДИСЦИПЛІНИ

5.1. Загальні положення

Навчальна діяльність студентів спрямовується не лише на засвоєння програми дисципліни ПДНМ, а і на формування таких особистісно та суспільно значущих рис майбутнього фахівця, як самостійність, активність, ініціативність, дисциплінованість, результативність та ефективність у будь-якій сфері життєдіяльності.

Формуванню зазначених рис особистості має сприяти система поточного і підсумкового контролю успішності навчання.

В основі системи поточного і підсумкового контролю успішності навчання по кафедрі педагогіки та психології — системна та систематична оцінка дій та продуктів дій студента над завданнями до кожної теми дисципліни протягом всього навчального року (поточний контроль) та оцінка рівня засвоєння основних положень дисципліни на екзамені (підсумковий контроль).

У відповідності до багаторічного позитивного досвіду кафедри педагогіки та психології в оцінюванні успішності навчання з психолого-педагогічних дисциплін, підсумкова оцінка успішнос-

ті засвоєння дисципліни ПДНМ складається з поточної та екзаменаційної оцінки, що відповідає пропорції 65 та 35 балів у 100-бальній шкалі для дисципліни в цілому. Такий розподіл підсумкової кількості балів за поточним і підсумковим контролем відрізняється від прийнятих в університеті норм: 40 балів для поточної і 60 — для підсумкової успішності навчання. Для запобігання таких розбіжностей прийняту на кафедрі шкалу балів слід вважати проміжною робочою шкалою, яка надалі може бути переведена у нормативну шкалу університету. В результаті студент отримує тотожні між нормативними та прийнятими на кафедрі шкалами результати, що відобразять успішність його навчальної діяльності протягом семестру та на іспиті, а вся документація буде відповідати нормативним вимогам університету.

5.2. Поточний контроль

Основу поточного контролю становить систематичне оцінювання якості виконання студентом певної сукупності завдань до тем програми дисципліни. Більшість завдань — це самостійна робота студента; робота на практичних заняттях та оцінна діяльність під час індивідуально-консультаційної роботи студентів і викладача.

У процесі поточного контролю оцінюється:

- якість виконання студентом завдань з самостійної роботи з теоретичним матеріалом (СРТМ);
- якість виконання студентом завдань з самостійної роботи до практичних занять (СРПЗ);
- активність, ініціативність та результативність роботи студента на практичних заняттях (ПЗ);
- ініціативність, дисциплінованість та ефективність роботи студента з викладачем під час індивідуально-консультаційної роботи по блоках тем дисципліни (ІКР).

Зазначені продукти діяльності студентів (СРТМ та СРПЗ) і їх дії на практичних заняттях (ПЗ) та під час індивідуально-консультаційної роботи (ІКР) з викладачем становлять предмети поточного контролю.

Розподіл предметів поточного контролю здійснено у точній відповідності до бюджету часу за діючими навчальними планами підготовки бакалаврів з економіки та викладачів економіки в університеті (див. табл. 1).

За рішенням кафедри можуть бути предмети додаткового заохочення роботи студентів (участь в роботі конференцій, наукові публікації тощо). Максимальна кількість балів залишається у встановлених межах.

За прийнятим в університеті «Порядком оцінювання...» кафедра встановлює конкретний перелік завдань з дисципліни, розподіляє кількість балів за поточну роботу між завданнями, самостійно висуває кількісні вимоги до оцінювання кожного завдання. Досвід роботи кафедри показав, що оцінювання якості продуктів та дій студентів під час засвоєння дисципліни ПДНМ доцільно здійснювати на основі узагальненої функції бажаності Гаррінгтона, яка дозволяє унормувати співвідношення шкали оцінювання і шкали відміток.

Стандартизоване співвідношення між шкалою бажаності (оцінювання) і відміткою на шкалі бажаності наводиться в табл. 2.

Таблиця 2

ОЦІНЮВАННЯ ТА ВІДМІТКИ ЗА ФУНКЦІЄЮ БАЖАНОСТІ

Шкала бажаності (оцінювання)	Відмітки на шкалі бажаності
1. Дуже добре	0,85—1,0
2. Добре	0,65—0,80
3. Задовільно	0,50—0,60
4. Погано	0,25—0,45
5. Дуже погано	0,0—0,20

За цією шкалою кожен предмет оцінювання може отримати максимальний бал — 1 (один).

Критерії оцінювання (загальні) подано у табл. 3.

Шкала оцінювання поточної успішності навчання встановлюється за кількістю завдань поточної роботи, які визначено робочою програмою дисципліни.

Конкретний перелік завдань для студентів та критерії їх оцінювання визначаються кафедрою, включаються до робочої програми і доводяться до відома студентів на початку семестру.

Таблиця 3

ЗАГАЛЬНІ КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ

Оцінка за шкалою бажаності	Загальні ознаки, показники, характеристики
1. Дуже добре	студент постійно виконує майже всі запропоновані завдання, самостійно, в основному правильно, вчасно або навіть достроково подає роботи на перевірку, письмові завдання виконує з дотриманням вимог викладача, чисто і охайно, грамотно, красивим, легкозрозумілим почерком, виклад інформації в зошиті — структурований, розбитий на фрагменти, пункти, виділений різними кольорами, підкресленнями, у відповідях — все супроводжує виказом своєї думки, аргументує свою думку власними чи відомими фактами, прикладами, спостереженнями, порівняннями, робить повні і правильні висновки, на заняттях поводить себе активно, зацікавлено, звертається з запитаннями до викладача, прагне висловити свою точку зору, пропонує себе для виконання певних групових ролей, при цьому не тільки не заважаючи нормальному ходу заняття, але й допомагаючи викладачу і одногрупникам, демонструє високу успішність дій з мінімумом витрат часу і зусиль
2. Добре	студент постійно виконує більшість запропонованих завдань, самостійно, з незначною кількістю помилок, вчасно подає роботи на перевірку, письмові завдання виконує з дотриманням більшості вимог викладача, з незначними помарками і граматичними помилками, зрозумілим почерком, виклад інформації в зошиті — структурований, розбитий на фрагменти, пункти, у відповідях інколи висловлює свою точку зору, аргументує свою думку власними чи відомими фактами, прикладами, спостереженнями, порівняннями, робить висновки (не завжди повні і правильні), на заняттях поводить себе активно, зацікавлено і дисципліновано, хоч і не завжди проявляє особисту ініціативу, демонструє високу успішність дій, хоч інколи це супроводжується зайвими витратами часу і зусиль
3. Задовільно	навчальна робота студента не систематична, звичайно виконує половину запропонованих завдань, самостійно, інколи зі значною кількістю помилок, не завжди вчасно подає роботи на перевірку, у письмових завданнях може не дотримуватись деяких вимог викладача, почерк зрозумілий, але зустрічаються помарки і граматичні помилки, виклад інформації в зошиті — переважно неструктурований, у відповідях в основному відтворює навчальний матеріал, майже не підтверджуючи його власною думкою, висновки відсутні, на заняттях поводить себе пасивно, але дисципліновано, демонструє посередню успішність дій

Закінчення табл. 3

Оцінка за шкалою бажаності	Загальні ознаки, показники, характеристики
4. Погано	навчальна робота студента не систематична, звичайно виконує менше половини запропонованих завдань, не завжди самостійно, часто зі значною кількістю помилок, роботи майже ніколи не подаються на перевірку вчасно, у письмових завданнях майже не дотримується вимог викладача, почерк малозрозумілий, з великою кількістю помарок і граматичних помилок, виклад інформації в зошиті — неструктурований, у відповідях виклад власної точки зору, висновки — відсутні, на заняттях поводить себе переважно пасивно, інколи заважаючи викладачу і одногрупникам, демонструє низьку успішність дій
5. Дуже погано	навчальні роботи студентом майже не виконуються або виконуються несистематично і несамостійно, зі значною кількістю помилок, роботи подаються на перевірку зі значним запізненням, у письмових завданнях абсолютно не дотримується вимог викладача, почерк незрозумілий, з великою кількістю помарок і граматичних помилок, виклад інформації в зошиті — неструктурований, у відповідях виклад власної точки зору, висновки — відсутні, на заняттях постійно заважає викладачу і одногрупникам, відмовляється від виконання завдань, демонструє низьку успішність дій

Загальне уявлення про розподіл завдань та балів по темах дисципліни та за основними напрямками навчальної діяльності студента дає табл. 4, в якій подано максимально можливу кількість балів за тему, тобто за умов, що всі завдання виконано з оцінкою «дуже добре».

Таблиця 4

**РОЗПОДІЛ ЗАВДАНЬ ПО ТЕМАХ, НАПРЯМАХ ДІЯЛЬНОСТІ
СТУДЕНТА ТА ВІДПОВІДНА МАКСИМАЛЬНА КІЛЬКІСТЬ БАЛІВ**

Тема дисципліни	Макс. кількість балів за тему	Максимальна кількість балів за напрямом діяльності			
		СРТМ	СРПЗ	ПЗ	ІКР
1. Вступ до ПДНМ					
2. Діяльність і особистість	1	1			
3. Вступ до психології	3	1	1	1	
4. Психіка суб'єкта діяльності	1	1			
5. Атрибути психології особистості	3	1	1	1	

Закінчення табл. 4

Тема дисципліни	Макс. кількість балів за тему	Максимальна кількість балів за напрямом діяльності			
		СРТМ	СРПЗ	ПЗ	ІКР
6. Риси особистості	8	1	1 1 1	1 1 1	1
7. Якості особистості	10	1	1 1 1 1	1 1 1 1	1
8. Свідомість і підсвідомість	3	1	1	1	
9. Дослідження й оцінка особистості	3	1	1	1	
10. Освіта — основа розвитку особистості	1	1			
11. Спільна діяльність та управління. Навчальний менеджмент	3	1	1	1	
12. Мета як основа діяльності. Навчальні цілі	4	1	1	1	1
13. Мотивація, стимулювання та активізація навчання	3	1	1	1	
14. Зміст навчальної діяльності	4	1	1	1	1
15. Процес і методи навчання	3	1	1	1	
16. Контроль і діяльність навчання	4	1	1	1	1
17. Планування й організація навчальної діяльності	3	1	1	1	
18. Умови навчальної діяльності	1	1			
19. Особливості навчання учнів різних освітньо-вікових категорій	3	1	1	1	
20. Комунікації, керівництво і прийняття рішень в навчальній діяльності	3	1	1	1	
21. Освіта і суспільство	1	1			
Разом, бали	65	20	20	20	5

Зміст завдань визначається робочою програмою дисципліни та подається у відповідних підручниках, посібниках та методичних розробках кафедри.

За прийнятою на кафедрі робочою проміжною шкалою оцінювання, в ході поточної навчальної діяльності студент може отримати максимум 65 балів. Надалі ці бали переводяться в нормативну шкалу університету (табл. 5).

Таблиця 5

**ПЕРЕВЕДЕННЯ ПРОМІЖНОЇ РОБОЧОЇ ШКАЛИ ПОТОЧНОЇ УСПІШНОСТІ
НАВЧАННЯ З ДИСЦИПЛІНИ «ПДНМ»
У НОРМАТИВНУ ШКАЛУ УНІВЕРСИТЕТУ**

Бали за проміжною робочою шкалою кафедри (max = 65)	Відповідні бали нормативної шкали університету (max = 40)
0—10	5
11—20	10
21—30	15
31—36	20
37—43	25
44—50	30
51—58	35
59—65	40

У заліково-екзаменаційній відомості записується кількість балів за поточну успішність навчання з дисципліни «Психологія діяльності та навчальний менеджмент», виражена у нормативній шкалі університету, без переведення їх у 4-бальну шкалу. Якщо результат поточного контролю менший за 20 балів (у нормативній шкалі університету), то студент до іспиту не допускається. Оформлення недопуску здійснюється за наказом ректора № 604 від 13.12.01 р.

5.3. Підсумковий контроль

5.3.1. Підсумковий контроль у формі заліку

Семестровий залік з дисципліни ПДНМ у навчальному плані передбачений у 3-му семестрі навчання.

«Положенням про організацію навчального процесу в університеті» (п. 3.12.2), що розроблено на основі відповідного «Поло-

ження...» Міносвіти, затвердженого наказом Міністра № 161 від 2 червня 1993 р., встановлено, що за умов систематичного оцінювання всіх поточних завдань оцінка семестрового заліку виставляється за шкалою: відмінно, добре, задовільно, незадовільно. Відповідно до цього положення на заліку студенти отримують оцінку за 4-бальною шкалою, але залік не вважається диференційованим за навчальним планом.

Залік — виключно за результатами поточного контролю.

Семестровий залік виставляється за умови успішного виконання студентом завдань за робочою програмою і набору не менше 20-ти балів (тобто — 50% загальної шкали у 40 балів).

У разі невиконання завдань поточного контролю з об'єктивних причин студенти мають право, за дозволом декана, скласти їх до останнього практичного заняття (час і порядок — викладач).

Залік оформлюється під час останнього практичного заняття в семестрі.

За прийнятою на кафедрі робочою проміжною шкалою оцінювання, в ході поточної навчальної діяльності в 3 семестрі студент може отримати максимум 32 бали. Надалі ці бали переводяться в нормативну шкалу університету (табл. 6).

Таблиця 6

**ПЕРЕВЕДЕННЯ ПРОМІЖНОЇ РОБОЧОЇ ШКАЛИ ЗАЛІКУ
З ДИСЦИПЛІНИ «ПДНМ» У НОРМАТИВНУ ШКАЛУ УНІВЕРСИТЕТУ**

Бали за проміжною робочою шкалою кафедри (max = 32)	Відповідні бали нормативної шкали університету (max = 40)	Оцінка
0—6	5	«незараховано»
7—10	10	
11—15	15	
16—18	20	«задовільно»
19—21	25	«добре»
22—25	30	
26—29	35	«відмінно»
30—32	40	

У залікову відомість записується кількість балів поточного контролю, виражена у нормативній шкалі університету, та відповідна оцінка.

Академзаборгованість за залік — лише виконання передбачених програмою навчальних завдань.

5.3.2. Підсумковий контроль у формі екзамену

За навчальним планом з дисципліни ПДНМ передбачений екзамен у 4-му семестрі навчання.

Підсумковий екзамен розглядається як елемент системи контролю, що дає можливість оцінити рівень узагальнення студентом основних складових програми дисципліни. Підготовка до екзамену — це велика самостійна робота студента щодо систематизації основних положень змісту навчального предмету.

Предметом оцінювання успішності засвоєння дисципліни ПДНМ на іспиті є виконані письмові екзаменаційні завдання.

За обґрунтованою пропозицією кафедри і погодженням проректора з навчальної роботи на кафедрі прийнято відмінні від загальноуніверситетських форма та кількість екзаменаційних завдань в білеті та визначений окремий порядок їх оцінювання.

Екзаменаційні завдання подаються у формі закритих тестових питань. Кожен екзаменаційний білет містить 35 тестових завдань. Перелік питань змісту робочої програми, що виносяться на екзамен, типові завдання, зразок білета — у наступних розділах методичної розробки.

За проміжною робочою шкалою кафедри результати екзамену оцінюються в діапазоні від 0 до 35 балів. Тобто, за кожну правильну відповідь на 1 завдання білет студент отримує 1 бал. Надалі ці бали переводяться в нормативну шкалу університету (табл. 7).

Таблиця 7

**ПЕРЕВЕДЕННЯ ПРОМІЖНОЇ РОБОЧОЇ ШКАЛИ ІСПИТУ
З ДИСЦИПЛІНИ «ПДНМ» У НОРМАТИВНУ ШКАЛУ УНІВЕРСИТЕТУ**

Бали за проміжною робочою шкалою кафедри (max = 35)	Відповідні бали нормативної шкали університету (max = 60)
0—3	5
4—6	10
7—9	15
10—11	20
12—15	25

17—18	30
19—21	35

Закінчення табл. 7

Бали за проміжною робочою шкалою кафедри (max = 35)	Відповідні бали нормативної шкали університету (max = 60)
22—24	40
25—27	45
28—30	50
31—33	55
34—35	60

В екзаменаційну відомість записуються кількість балів поточного контролю та кількість балів за іспит, виражені у нормативній шкалі університету. Якщо результат іспиту менше 30 балів (у нормативній шкалі університету), то студенту виставляється незадовільна підсумкова оцінка без урахування результатів поточного контролю.

Академзаборгованість з дисципліни за іспит ліквідується лише після виконання передбачених програмою навчальних та екзаменаційних завдань.

5.3.3. Підсумкова оцінка

Підсумкова кількість балів з дисципліни ПДНМ розраховується як сума балів поточного контролю та іспиту, виражених у нормативній шкалі університету.

Переведення 100-бальної шкали оцінювання в 4-бальну здійснюється за такими співвідношеннями оцінок і відміток (табл. 8).

Таблиця 8

ПЕРЕВЕДЕННЯ ПІДСУМКОВОЇ КІЛЬКОСТІ БАЛІВ З ДИСЦИПЛІНИ «ПДНМ» В ОЦІНКИ

Бали за нормативною шкалою університету (max = 100)	Оцінка
85—100	«відмінно»
65—80	«добре»

50—60	«задовільно»
менше 50	«незадовільно»

Таким чином, до залікової або екзаменаційної відомості виставляються дві підсумкові оцінки:

◆ загальна підсумкова оцінка за 40-бальною шкалою (залік) або 100-бальною шкалою (іспит);

◆ оцінка за 4-бальною шкалою («незадовільно», «задовільно», «добре», «відмінно»).

Порядок і система контролю успішності навчання з дисципліни «Психологія діяльності та навчальний менеджмент» доводяться до відома студентів на початку кожного семестру викладачами кафедри педагогіки та психології.

5.3.4. Перелік питань змісту робочої програми

1. Діяльність та її структура.
2. Основні види і типи діяльності.
3. Людина, індивід, особистість, індивідуальність.
4. Становлення і розвиток особистості.
5. Основні підходи до опису структури особистості.
6. Взаємозв'язок біологічного і соціального в структурі особистості.
7. Атрибути, риси та якості особистості.
8. Психологія як наука про психіку.
9. Методи психологічних досліджень.
10. Основні напрями психології.
11. Основні галузі сучасної психології.
12. Анатомо-фізіологічні основи психічного.
13. Теорія функціональної асиметрії півкуль головного мозку.
14. Основні етапи розвитку психіки.
15. Форми поведінки живих істот.
16. Основні типи поведінки людини.
17. Форми прояву психіки: психічні процеси, стани, властивості.
18. Стать особистості. Психологічні відмінності чоловіків і жінок.
19. Конституційна типологія.
20. Вік як атрибут особистості.
21. Темперамент та його фізіологічні основи.
22. Типи темпераменту.
23. Властивості темпераменту.
24. Темперамент і діяльність.
25. Визначення типів темпераменту за Г. Айзенком.

26. Здоров'я як атрибут особистості.
27. Сутність та функції інтелекту.
28. Поняття коефіцієнта інтелекту, його значення та проблеми вимірювання.
29. Локалізація контролю як характеристика відповідальності суб'єкта діяльності.
30. Уявлення про риси і типи особистості.
31. Базові риси особистості за Р. Кеттеллом.
32. Індивідуально-типологічні риси особистості за К. Юнгом.
33. Поняття про характер, його структуру і властивості.
34. Теорія акцентуацій характеру за К. Леонгардом.
35. Діагностика рис особистості: характеристика основних психо-діагностичних методик.
36. Увага, її види.
37. Відчуття та їх загальна характеристика.
38. Поняття про сприйняття, його види і властивості.
39. Пам'ять, процеси пам'яті.
40. Типи та види пам'яті.
41. Мислення, його види, форми та операції.
42. Мова та мовлення.
43. Поняття про емоції. Інформаційна теорія емоцій П. Симонова.
44. Воля і вольові якості особистості.
45. Самооцінка та рівень домагань особистості.
46. Поняття про міжособистісні стосунки.
47. Стратегії поведінки особистості у конфлікті за К. Томасом.
48. Досвід особистості (знання, вміння, навички, звички).
49. Потреби і мотиви. Мотивація особистості.
50. Спрямованість особистості.
51. «Я-образ», «Я-концепція» особистості.
52. Свідомість. Функції свідомості.
53. Структура свідомості.
54. Поняття про несвідомі психічні явища.
55. Співвідношення свідомого і несвідомого.
56. Система психологічного захисту.
57. Види психологічних захистів.
58. Свідоме і несвідоме в теоріях З. Фрейда, К. Г. Юнга, Е. Берна.
59. Самосвідомість та її особливості.
60. Поняття та методи дослідження і оцінки особистості.
61. Поняття про психологічний діагноз та прогноз.
62. Вимірювання в психології. Типи вимірювальних шкал.
63. Кореляційний аналіз даних психологічного дослідження.
64. Розвиток особистості та його ознаки.

65. Соціалізація та індивідуалізація особистості.
66. Теорії розвитку особистості.
67. Освіта, навчання, виховання і розвиток особистості: співвідношення.
68. Педагогіка як наука про освіту.
69. Сучасні педагогічні технології навчання.
70. Принципи навчання.
71. Спільна діяльність, її ознаки та властивості.
72. Соціально-психологічні фактори спільної діяльності.
73. Управління в освітній діяльності: сутність і структура.
74. Функції управління навчанням.
75. Поняття освітнього і навчального менеджменту.
76. Мета як основний структурний компонент діяльності, основні види цілей.
77. Фактори формулювання цілей. Цілі діяльності та компетентність менеджера.
78. Навчальні цілі та їх особливості. Проблеми формулювання навчальних цілей.
79. Ієрархія навчальних цілей в структурі освітньої підготовки.
80. Види навчальних цілей за ступенем абстракції та їх характеристика.
81. Таксономії навчальних цілей.
82. Концепція рівнів засвоєння навчального матеріалу.
83. Мотиви навчальної діяльності та їх класифікація.
84. Стимули навчання та їх види.
85. Активізація навчальної діяльності: поняття, призначення, методи і прийоми.
86. Мотивація, стимулювання та активізація навчальної діяльності: порівняльна характеристика.
87. Циклічність управління мотиваційними процесами у навчанні.
88. Етапи і види стимулювання і мотивації навчальної діяльності.
89. Прийоми і методи стимулювання і мотивації навчальної діяльності.
90. Зміст навчання та його основні функції.
91. Структура змісту навчання.
92. Елементи змісту навчання та їх групи.
93. Основні теорії змісту навчання.
94. Критерії відбору змісту навчання.
95. Основні джерела змісту навчання: навчальна програма, навчальний план, підручники.
96. Процес навчання та його основні етапи.
97. Учіння і викладання як складові навчання.

98. Структура навчальної діяльності.
99. Класифікація методів навчання.
100. Інформаційно-презентативні методи навчання.
101. Алгоритмічно-дійові методи навчання.
102. Самостійно-пошукові методи навчання.
103. Контроль як основна функція управління.
104. Етапи контролю навчання.
105. Види і форми контролю навчання.
106. Методи контролю навчання.
107. Основні функції контролю навчання.
108. Оцінювання, оцінка і відмітка в навчанні.
109. Види та форми оцінок в навчанні.
110. Дидактичний тест: класифікація, етапи розробки, структура.
111. Види та структура дидактичних тестових завдань.
112. Валідність та надійність дидактичних тестів.
113. Планування як основа управління навчанням.
114. Навчальний план та навчальний предмет.
115. Планування навчального заняття.
116. Навчальний план загальноосвітньої середньої школи.
117. Навчальний план вищого навчального закладу.
118. Структура програми навчального предмету.
119. Історичний розвиток організаційних форм навчання.
120. Класно-урочна форма навчання.
121. Самостійна робота як основа навчання.
122. Основні форми організації навчання.
123. Умови навчальної діяльності.
124. Основні освітньо-вікові категорії та їх характеристика.
125. Психологічні особливості молодшого шкільного віку та їх урахування в навчальній діяльності.
126. Психологічні особливості підліткового віку та їх урахування в навчальній діяльності.
127. Психологічні особливості старшого шкільного віку та їх урахування в навчальній діяльності.
128. Психологічні особливості студентів та їх урахування в навчальній діяльності.
129. Андрагогіка як галузь педагогічної науки та її принципи.
130. Основні напрями підвищення ефективності навчання.
131. Освітня політика. Політика реформ освіти в Україні: стан і перспективи.
132. Типи освітніх установ та їх характеристика.

133. Вища освіта в Україні: рівні акредитації, освітньо-кваліфікаційні рівні.

134. Особливості і форми післядипломної освіти.

135. Університетська педагогічна освіта: стан, проблеми, перспективи.

136. Управління освітою. Органи управління освітою та їх функції.

5.3.5. Приклади типових екзаменаційних завдань

Форма тестових завдань — це закриті тести на вибір з п'яти ймовірних варіантів. При цьому студенту необхідно встановити не тільки правильні варіанти відповідей, але і їх кількість, яка може коливатись від 0 до 5. Тобто можливим є і повна відсутність правильних відповідей, і правильність всіх варіантів. Така форма тестових завдань є запорукою надійного контролю засвоєння програмного матеріалу на рівнях «відтворення» і «розуміння».

● **Приклад 1.** Характерним для свідомості є те, що:

- 1) потрапляють об'єкти, які створюють перешкоди для звичного режиму регулювання;
- 2) використовується на короткий термін;
- 3) вирішує всі типові ситуації повсякденного життя;
- 4) характеризує майстерність людини;
- 5) сприймає засвоєні в новій діяльності навички.

● **Приклад 2.** До основних властивостей свідомості відносяться її атрибути:

- 1) «Я-образ»;
- 2) «Я-концепція»;
- 3) переживання;
- 4) пізнання;
- 5) відношення.

● **Приклад 3.** До основних ознак Маннгеймської системи, як однієї з форм організації навчання, можна віднести те, що:

- 1) групи учнів — однакові за віком, освітою;
- 2) групи учнів формуються на основі психометричних обстежень і характеристик;

- 3) в основі формування груп учнів — певний розподіл навчального часу;
- 4) склад учнів — постійний;
- 5) склад учнів — змінний.

● **Приклад 4.** Маннгеймську систему розроблено такими видатними дидактами:

- 1) А. Зиккінгером;
- 2) Е. Паркгертом;
- 3) В. Кілпатріком;
- 4) Д. Дьюї;
- 5) Я. Штурмом.

● **Приклад 5.** До етапів контролю як функції управління навчанням відносяться:

- 1) стандартизація;
- 2) вимірювання;
- 3) порівняння;
- 4) оцінювання;
- 5) виставлення відмітки.

З наведених прикладів стає зрозумілим, що:

а) одне питання дисципліни може розкриватися декількома тестовими завданнями: приклад 1-й і 2-й дозволяють оцінювати поняття «свідомість» як з точки зору зіставлення «свідомості» та «підсвідомості» (приклад 1-й), так і з позиції оцінки розуміння студентом основних властивостей свідомості (2-й приклад); аналогічно розглядається і одна з організаційних форм навчання: сутнісна ознака (3-й приклад) та персоналізована історія дидактики (4-й приклад);

б) кількість правильних відповідей у наведених прикладах коливається: 2-й приклад — 3 правильні відповіді; 4-й — одна; 5-й — всі п'ять.

Можливі такі типи тестових завдань (табл. 9).

Таблиця 9

ТИПИ ТЕСТОВИХ ЗАВДАНЬ

Питання	Варіанти відповідей
1. Поняття	його характеристики
2. Поняття	його види (різновиди)
3. Поняття	його структурні елементи

4. Поняття	його синонім
5. Поняття	його функції
6. Поняття	варіанти визначення

Закінчення табл. 9

Питання	Варіанти відповідей
7. Визначення	варіанти понять
8. Автор	варіанти теорій
9. Теорія	варіанти авторів
10. Задача	варіанти вирішення задачі
11. Незакінчений факт	варіанти закінчень
12. Явище	варіанти його прояву
13. Явище	умови виникнення

5.3.6. Зразок екзаменаційного білета

КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЕКОНОМІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «Психологія діяльності та навчальний менеджмент» ЕКЗАМЕНАЦІЙНИЙ БІЛЕТ №	
1. Характерним для свідомості є те, що: 1) потрапляють об'єкти, які створюють перешкоди для звичного режиму регулювання; 2) використовується на короткий термін; 3) вирішує всі типові ситуації повсякденного життя; 4) характеризує майстерність людини; 5) сприймає засвоєні в новій діяльності навички. 2. До основних властивостей свідомості відносяться її атрибути: 1) «Я-образ»; 2) «Я-концепція»; 3) переживання; 4) пізнання; 5) відношення. * * *	* * * 34. Мангеймську систему розроблено такими видатними дидактами: 1) А. Зиккінгером; 2) Е. Паркгертом; 3) В. Кіппатріком; 4) Д. Дьюї; 5) Я. Штурмом 35. До етапів контролю як функції управління навчанням відносяться: 1) стандартизація; 2) вимірювання; 3) порівняння; 4) оцінювання; 5) виставлення відмітки.

Затверджено на засіданні кафедри педагогіки та психології:
протокол № 10 від 5 квітня 2001 р.

Зав. кафедри, професор _____ В. А. Козаков

Екзаменатори _____

6. ЛІТЕРАТУРА

Оскільки наявні підручники з педагогіки та психології не дозволяють в повній мірі враховувати специфіку психолого-педагогічної підготовки у вищому навчальному закладі непедагогічного профілю (КНЕУ), студентам пропонується список основних навчальних посібників і список допоміжної навчальної літератури до кожної теми (за вибором викладача).

6.1. Основна навчальна література

1. Дослідження індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності: Методичні рекомендації до виконання самостійної роботи з дисципліни «Основи психології та педагогіки» для студентів усіх спеціальностей денної форми навчання / Укл.: В. А. Козаков, В. С. Лозниця, М. В. Артюшина, Г. М. Романова та ін. — К.: КНЕУ, 1998. — 48 с.

2. Дослідження особистості студента як суб'єкта майбутньої професійної діяльності: Методичні рекомендації до виконання самостійної роботи з дисципліни «Психологія діяльності і навчальний менеджмент» для студентів усіх спеціальностей денної форми навчання / Укл.: В. А. Козаков, В. С. Лозниця, М. В. Артюшина, Г. М. Романова та ін. — К.: КНЕУ, 1998. — 64 с.

3. Елементи практичної психології: тексти дидактичні / Укл.: Ковальчук Г. О., Романова Г. М., Семиченко М. В. — К.: КДЕУ, 1996. — 148 с.

4. Завдання до практичних занять з дисципліни «Основи психології та педагогіки» для студентів економічних спеціальностей всіх форм навчання / Укл.: Л. В. Музичко, К. В. Чабанівська. — К.: КНЕУ, 1999. — 144 с.

5. Завдання до практичних занять та методичні вказівки щодо їх виконання з дисципліни «Психологія діяльності і навчальний менеджмент» для студентів усіх спеціальностей денної форми навчання / Укл.: Л. В. Музичко, О. С. Бойчук, Л. А. Колісніченко, А. В. Тімакова. — К.: КНЕУ, 1998. — 112 с.

6. Індивідуально-типологічні риси особистості й ефективність діяльності: Метод. рекомендації для практ. занять з курсу «Психологія діяльності

та навчальний менеджмент» для студ. усіх спец. денної форми навч. / Укл.: М. В. Артюшина, Г. М. Романова. — К.: КНЕУ, 2001. — 68 с.

7. *Козаков В. А.* Психологія діяльності та навчальний менеджмент: Підручник: У 2-х ч. — Ч. 1. Психологія суб'єкта діяльності. — К.: КНЕУ, 1999. — 244 с.

8. *Лозниця В. С.* Психологія і педагогіка: основні положення: Навч. посіб. — К.: «Екс-об», 1999. — 304 с.

9. *Лозова В. І., Москаленко П. Г., Троцько Г. В.* Педагогіка. Розділ «Дидактика»: Навч.-метод. посібник для викладачів, аспірантів, студентів педагогічних інститутів, учителів шкіл. — К.: ІСДОУ, 1993. — 140 с.

10. *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. — 576 с. — Кн. 2: Процесс воспитания. — 256 с.

11. *Харламов И. Ф.* Педагогика: Учеб. пособие. 4-е изд., перераб. и доп. — М.: Гардарики, 1999. — 519 с.

6.2. Допоміжна навчальна література

12. *Балаев А. А.* Активные методы обучения. — М.: Профиздат, 1986. — 95 с.

13. *Басова Н. В.* Педагогика и практическая психология: Учеб. пособие. — Ростов-н/Д.: «Феникс», 1999. — 413 с.

14. *Белкин А. С.* Основы возрастной педагогики: Учеб. пособие пед. учеб. завед. — М.: Академия. 2000. — 192 с.

15. *Беспалько В. П.* Слагаемые педагогической технологии. — М.: Педагогика, 1989. — 192 с.

16. *Бордовская Н. В., Реан А. А.* Педагогика: Учебник для вузов. — СПб.: Питер, 2000. — 304 с.

17. *Вергасов В. М.* Активизация мыслительной деятельности студента в высшей школе. — К.: Выща школа, 1979. — 216 с.

18. *Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. завед. / Сост.: И. В. Дубровина и др. — М.: Академия, 1998. — 320 с.*

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

20. *Всегда ли прав учитель? / В. И. Лещинский, С. С. Кузнецова, С. В. Кульневич. — М.: Педагогика, 1990. — 159 с.*

21. *Вульфов Б. З., Иванов В. Д.* Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках: Учеб. пособ. — М.: УРАО, 1997. — 285 с.

22. *Гамзю М. В., Домащенко И. А.* Атлас по психологии: Информ.-метод. материалы к курсу «Общ. психология». — М., 1986. — 215 с.

23. *Глузман А. В.* Университетское педагогическое образование: опыт системного исследования: Монография. — К.: Видавничий центр «Просвіта», 1996. — 312 с.

24. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. — К.: Либідь, 1997. — 376 с.
25. Грановская Р. М. Элементы практической психологии. — 2-е изд. — Л.: ЛГУ, 1988. — 560 с.
26. Зимняя И. А. Педагогическая психология: Учеб. пособие. — Ростов-н/Д.: Феникс, 1997. — 480 с.
27. Иващенко Ф. И. Задачи по общей, возрастной и педагогической психологии: Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов. — Минск: Вышэйшая школа, 1985. — 96 с.
28. Ильина Т. А. Педагогика: Курс лекций. — М.: Просвещение, 1998. — 495 с.
29. Кларин М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта. — М.: Наука, 1997. — 223 с.
30. Климов Е. А. Психология: воспитание, обучение: Учеб. пособие для вузов. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2000. — 367 с.
31. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. — М.: Академия, 2000. — 176 с.
32. Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение: Учеб. пособие. — К.: Вища школа, 1990. — 248 с.
33. Коротов В. М. Введение в педагогику. — М.: Изд-во УРАО, 1999. — 256 с.
34. Куписевич Ч. Основы общей дидактики: Пер. с польск. — М.: Прогресс, 1986. — 164 с.
35. Лецинский В. М., Кульневич С. В. Учимся управлять собой и детьми: Педагогический практикум. — М.: Просвещение: Владос, 1995. — 240 с.
36. Лихачев Б. Т. Педагогика: Курс лекций. — М.: Прометей: Юрайт, 1998. — 464 с.
37. Лишин О. В. Педагогическая психология воспитания: Учеб. пособие для школьных психологов и педагогов / Под ред. Д. И. Фельдштейна. — М.: Ин-т практической психологии, 1997. — 256 с.
38. Лозниця В. С. Основи психології та педагогіки: Навч. посібник. — К.: КНЕУ, 2001. — 288 с.
39. Лозниця В. С. Психологія менеджменту. Навч. посібник. — К.: КНЕУ, 1998. — 248 с.
40. Луговий В. І. Управління освітою: Навч. посібник. — К.: Вид-во УАДУ, 1997. — 302 с.
41. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти: Навч. посібник. — К.: Центр «Магістр-с», 1996. — 256 с.
42. Маклаков А. Г. Общая психология: Учеб. пособие для вузов. — СПб.: Питер, 2000. — 592 с.
43. Маскон М. Х., Альберт М., Хедуори Ф. Основы менеджмента: Пер. с англ. — М.: Дело, 1992. — 702 с.

44. *Морозова О. П.* Педагогический практикум: Учебные задания, задачи и вопросы: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Академия, 2000. — 192 с.
45. *Немов Р. С.* Психология: Учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений. — Кн. 1—3. — М.: Просвещение: Владос, 1994—1998.
46. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов. / Под ред. Е. С. Полат. — М.: Академия. — 272 с.
47. Общая психология / Под ред. А. В. Петровского. — М.: Просвещение, 1986. — 276 с.
48. Основи психології: Підручник / За заг. ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. — К.: Либідь, 1995. — 632 с.
49. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. пособие для студ. сред. учеб. завед. / Под ред. С. А. Смирнова. — М.: Академия, 1998. — 512 с.
50. Педагогика: Учеб. пособие для студ. пед. учеб. завед. / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. — М.: Школа-Пресс, 1998. — 512 с.
51. Педагогика: Учеб. пособие для студ. пед. учеб. завед. / Под ред. П. И. Пидкасистого. — М.: Пед. об-во России, 1998. — 638 с.
52. Педагогика: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. Ю. К. Бабанского. — М.: Просвещение, 1983. — 608 с.
53. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна. — К.: Вища шк., 1997. — 349 с.
54. Популярная психология для родителей / Под ред. А. С. Спиваковой. — СПб.: СОЮЗ, 1997. — 304 с.
55. Практикум по экспериментальной и прикладной психологии: Учеб. пособ. / Под ред. А. А. Крылова. — Л.: ЛГУ, 1987. — 225 с.
56. Практическая психология для преподавателей / Под ред. М. К. Тулушкиной. — М.: Информационно-издательский дом «Филинь», 1997. — 328 с.
57. Практическая психология образования: Учебник для студ. высш. и сред. спец. учеб. заведений / Под ред. И. В. Дубровиной. — М.: ТЦ Сфера, 1997. — 528 с.
58. Психологический словарь / В. В. Давыдов и др. (ред.). — М.: Педагогика-пресс, 1996. — 440 с.
59. Психологический справочник учителя / Под ред. Л. М. Фридмана. — М.: Просвещение, 1991. — 288 с.
60. Психология и педагогика: Учеб. пособие / Ред. А. А. Радугин. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Центр, 1999. — 256 с.
61. Психология: Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — М.: Политиздат, 1990. — 494 с.
62. Психология: Учебник для эконом. вузов / Ред. В. Н. Дружинин. — СПб.: Питер, 2000. — 672 с.

63. Психолого-педагогический словарь: Для учителей и рук. общеобраз. учреждений / Сост. В. А. Мижериков. — Ростов-н/Д.: Феникс, 1998. — 540 с.
64. *Гуховська Л. М.* Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: Монографія. — К.: «Вища школа», 1997. — 180 с.
65. *Реан А. А., Коломинский Я. Л.* Социальная педагогическая психология. — СПб.: Питер, 1999. — 416 с.
66. *Рысь Ю. И.* Психология и педагогика: Учеб. пособие для высш. шк. / Ю. И. Рысь, В. Е. Степанов, В. П. Ступницкий. — М.: Академический проект: Изд-во научно-образоват. лит. РЭА; Екатеринбург: Деловая книга, 1999. — 308 с.
67. *Симонов В. П.* Педагогический менеджмент: 50 НОУ ХАУ в управлении педагогическими системами: Учеб. пособие. — 3-е изд., исправ. и доп. — М.: Пед. общ-во России, 1999. — 427 с.
68. *Смирнов В. И.* Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях: Учеб. пособие для пед. учеб. заведений. — М.: Пед. об-во России, 1999. — 416 с.
69. *Смолкин А. М.* Методы активного обучения: Науч.-метод. пособие. — М.: Высш. шк., 1991. — 176 с.
70. *Соловейчик С. Л.* Педагогика для всех: Книга для будущих родителей. — М.: Детлит, 1987. — 367 с.
71. *Степанков Н. К.* Педагогика: Учебное пособие. — Мн.: Изд-во И.М. Скаун, 1998. — 448 с.
72. *Столяренко Л. Д.* Основы психологии. — Ростов-н/Д.: Феникс, 1996. — 736 с.
73. *Стоунс Э.* Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения: Пер. с англ. / Под ред. Н. Ф. Талызиной. — М.: Педагогика, 1984. — 472 с.
74. *Фицула М. М.* Педагогіка: Навч. посібник для студ. вищих пед. закладів освіти. — Тернопіль: Навч. кн. — Богдан, 1997. — 192 с.
75. *Фридман Л. М.* Педагогический опыт глазами психолога: Кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1987. — 224 с.
76. *Шадриков В. Д.* Психология деятельности и способности человека: Учеб. пособие. — М.: Логос, 1996. — 320 с.
77. *Щуркова Н. Е.* Практикум по педагогической психологии. — М.: Педагог. общ-во России, 1998. — 250 с.
78. *Якунин В. А.* Педагогическая психология: Учеб. пособие / Европ. ин-т экспертов. — СПб.: Изд-во Михайлова В. А.: Изд-во «Полиус», 1998. — 639 с.
-

Частина I. ПСИХОЛОГІЯ СУБ'ЄКТА ДІЯЛЬНОСТІ

ТЕМА 1

ВСТУП ДО ПСИХОЛОГІЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА НАВЧАЛЬНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ

● **Навчальна мета:** усвідомити сутність психолого-педагогічної підготовки в університеті, її місію та особливості, дізнатись про дисципліну «Психологія діяльності та навчальний менеджмент» як базову складову цієї підготовки, з'ясувати змістові і організаційно-методичні основи її вивчення та особливості навчального процесу (зокрема контролю), відчутти потребу у психолого-педагогічних знаннях і вміннях.

● **База знань:** психолого-педагогічна підготовка (ППП), масова ППП, актуальні соціальні завдання ППП (гуманізація суспільства, вдосконалення суспільства перехідного періоду, подолання технократизму мислення, фундаменталізація професійної підготовки, педагогізація суспільства, професіоналізація професійної діяльності у вищій школі, предметна орієнтація ППП), принципи ППП у галузевому університеті (принцип бінарності навчальних цілей, принцип ступеневості змісту предметного навчання, принцип технологічності підготовки), індивідуально-кооперативне навчання, структура ППП в КНЕУ («Психологія діяльності та навчальний менеджмент», «Комунікативні процеси в навчанні», «Методика викладання економіки», курсова робота з методики викладання економіки, психолого-педагогічна практика, державний екзаме́н з циклу психолого-педагогічних дисциплін), ключові слова у назві дисципліни «Психологія діяльності та навчальний менеджмент» (ПДНМ), загальна мета вивчення ПДНМ, вміння, що формуються при вивченні ПДНМ, тематичний план дисципліни, лекції (Л), практичні заняття (ПЗ), самостійна робота з теоретичним матеріалом (СРТМ), самостійна робота до практичних занять (СРПЗ), індивідуально-консультативні заняття, рейтингова система контролю і оцінювання, поточний контроль, підсумковий контроль, продукти діяльності студентів, дії студентів на заняттях, шкала оцінювання на основі узагальненої функції бажаності Гаррінгтона, дидактичне тестування, норми рейтингу, вимоги до студентів, література.

● **Вміння, що формуються.** Засвоєння теми має сприяти формуванню щонайменше таких вмінь:

◆ пояснювати своїми словами суть, призначення та актуальність психолого-педагогічної підготовки в університеті, її соціальний та особистий сенс, називати складові такої підготовки;

◆ наводити точну назву дисципліни «Психологія діяльності та навчальний менеджмент», називати ключові поняття у назві дисципліни та пояснювати їх взаємозв'язок;

◆ називати предмет, основні цілі, задачі дисципліни, порівнювати їх з особистими навчальними цілями;

◆ пояснювати специфіку організації вивчення дисципліни, описувати основні вимоги до студентів під час вивчення дисципліни;

◆ називати основні складові поточного і підсумкового контролю;

◆ вказувати основну необхідну для вивчення дисципліни навчальну літературу.

1.1. Коментар до теми

1.1.1. Рекомендації для засвоєння

Дана тема є вступом до дисципліни «Психологія діяльності та навчальний менеджмент». При вивченні цієї теми формується первинне уявлення про дисципліну, закладається ставлення до всієї психолого-педагогічної підготовки в університеті. Особливо значущою при цьому є роль викладача, який повинен створити умови для ефективної навчальної діяльності. Студентам слід чітко усвідомити актуальність і значущість запровадження психолого-педагогічної підготовки в університеті, відчутти особистий сенс у отриманні відповідних знань і вмінь, налаштуватися на систематичну і серйозну роботу.

Початкове уявлення складається на лекції, на якій викладач має розповісти про новий блок підготовки і основну його складову — дисципліну «Психологія діяльності та навчальний менеджмент» і відповісти на питання: Що? Навіщо? Як? На практичному занятті вирішуються конкретні організаційні питання: знайомство з групою, вимоги викладача, надається перелік завдань з самостійної роботи до практичних занять. Зміст цього заняття залежить від особливостей самого викладача та конкретної навчальної групи, але запропоновані нижче декілька навчальних завдань допоможуть встановити кращий контакт з групою, підсилити мотивацію студентів до навчання і запобігти можливим перешкодам у подальшому вивченні дисципліни.

1.1.2. Актуальність психолого-педагогічної підготовки

Масову (всі студенти денної форми навчання) психолого-педагогічну підготовку (ППП) Київський національний економічний університет (КНЕУ) розпочав у 1993 р. Для реалізації цієї програми була створена практично перша в галузевих університетах України кафедра педагогіки та психології. Із самого початку вважалося, що головне завдання PPP — це необхідна та достатня підготовка для набуття другої (до основної професії — економіст) спеціальності — викладач економіки.

ППП в університеті здійснюється на основі певних принципів та положень, які втілюються у навчальних програмах та навчальному процесі наступного комплексу дисциплін: 1) «Основи психології та педагогіки» (54 год.), 2) «Психологія діяльності та навчальний менеджмент» (216 год.), «Комунікативні процеси у навчанні» (108 год.), «Методика викладання економіки» (162 год.), курсова робота з навчального менеджменту та методики викладання економіки, психолого-педагогічна практика у закладах освіти, державна атестація бакалавра економіки з психолого-педагогічної підготовки.

Програми цих дисциплін охоплюють всі аспекти психолого-педагогічної підготовки вчителів у педагогічних університетах та викладачів у класичних університетах (виховання, індивідуально-психологічні аспекти, навчально-психологічні аспекти навчання, дидактика, педагогічна майстерність, спілкування, управління навчанням тощо), а їх реалізація дає можливість досягти окрім когнітивних, психомоторових, ще й афективних цілей навчання (переважно позитивне ставлення до предметів цієї підготовки). Ефективність цієї програми підготовки студентів національного економічного університету доводять результати педагогічної практики (мережа навчальних закладів, розмаїття навчальних курсів), співпраця з Академією підприємництва «Ділові діти України», участь студентів в науково-практичних конференціях, вступ випускників національного економічного університету (магістр економіки) до аспірантури за спеціальністю «Теорія та методика професійної освіти» тощо.

Проте із самого початку (1993—1995 рр.) певна частина університетської громади сприймала PPP неоднозначно. Основні аргументи «опонентів» були такі: студентів «навантажують» зайвими (для вже обраної спеціальності такої престижної професії як економіст) навчальними предметами; психолого-

педагогічна підготовка є атрибутивним явищем педагогічної освіти, отже нею мають займатися ті, хто обрав таку професію. Ці думки умисно чи неумисно доводилися до студентів, певна частина яких ставала їх палкими прихильниками. До того ж досвід класичних університетів у цій царині освіти не можна вважати позитивним.

За цих обставин кафедра усвідомлювала, що на перше місце стає завдання досягання афективних цілей у вивченні дисциплін психолого-педагогічного циклу. Для цього було визнано за необхідне реально втілити в навчальний процес (зміст, форми, методи) основні принципи ППП в галузевих університетах: бінарність навчальних цілей, ступеневість змісту предметного пізнання та технологічність навчання і підготовки до діяльності економіста як викладача економіки.

Принцип бінарності означає, що засвоєння дисциплін психолого-педагогічного циклу має закласти психолого-педагогічну базу майбутньої професійної діяльності в сфері економіки та забезпечити необхідну і достатню підготовку до професійної діяльності як викладача економіки. Підставою для реалізації цього принципу в економічному університеті є спорідненість структури психолого-педагогічних задач економіки та менеджменту та викладання (суб'єкти діяльності, мотиви, цілі, планування, організація, процес, дії, предмет, продукт, контроль, результат, засоби, умови, комунікації, прийняття рішення — це основні поняття як менеджменту, так і діяльності навчання). До того ж психолого-педагогічний аспект є одним з провідних у діяльності будь-якого менеджера. Наприклад, «вміння вчити» розглядається як основа діяльності менеджера (М. Вудкок, Д. Френсіс). Отже, реалізація принципу бінарності забезпечує як фундаменталізацію підготовки економістів за рахунок знань психології та педагогіки, так і їх підготовку до викладання економіки.

Принцип ступеневості змісту предметного пізнання реалізується на основі співвідношень «загальне—особливе—часткове». До «загального» віднесено психологічні аспекти будь-якої діяльності, оскільки і в економіці, і в педагогіці саме психіка суб'єкта діяльності є визначальною для її результативності та ефективності. «Особливе» — це психолого-педагогічні аспекти діяльності фахівця-економіста та викладача як менеджерів, що планують, організовують, мотивують, контролюють ту чи іншу діяльність різних суб'єктів. «Частковим» за цих умов стають дидактичні, методичні та виховні аспекти діяльності навчання (як викладання та учіння).

Принцип технологічності підготовки базується на уявленні про технологію як поєднання кваліфікованих навичок і вмінь, засобів, методів, відповідних знань, що необхідні для здійснення бажаних перетворень у інформації, предметів, людей. Реалізація цього принципу свідчить про розуміння того, що бажаних результатів у будь-якій сфері діяльності можна досягти лише за умов наявності адекватної технології, яку треба вміти проектувати, а реалізовувати — лише після оволодіння певною технікою.

Практична реалізація цих принципів у навчальному процесі ППП базується на основі діяльнісного підходу до самостійного учіння та положенні Л. Виготського про зону найближчого розвитку (ЗНР). За цим положенням ЗНР — це відстань між рівнем актуального розвитку учня, що визначається за допомогою завдань, які він виконує самостійно, і рівнем можливого розвитку, що визначається за допомогою допоміжних завдань, які розв'язуються під керівництвом викладача або у співробітництві з товаришами.

Побудований за такими підходами навчальний процес можна уявити як індивідуально-кооперативне навчання: індивідуальне — це активна, конструктивна і результативна самостійна діяльність учіння студента (діяльнісний підхід); кооперативне — активна діяльність студента у малих групах на практичних заняттях, що вимагає застосування переважно таких активних методів навчання, як малі групи, мозковий штурм, дискусія, сюжетно-рольові ігри, симуляції, презентації тощо (умова реалізації ЗНР). Як з'ясувалося, саме такий підхід є провідним у підготовці вчителів у США. При цьому застосовується термін «соціально-конструктивістський підхід», але в основі — вихідні позиції діяльнісної сутності учіння та вчення Л. Виготського про ЗНР.

Постійний моніторинг ступеня досягнення позитивного ставлення студентів до ППП показав, що зусилля не були марними. Зокрема у дисертації М. В. Артюшиної було доведено, що реалізація таких підходів на 50 % підвищує результативність практичних занять та на 40 % поліпшує ставлення студентів до додаткової спеціальності «викладач економіки».

Додаткові опитування та бесіди зі студентами, поглиблений аналіз дійсної сутності ППП і усвідомлення її соціальної значущості дозволили дійти висновку про те, що актуальність масової ППП зумовлюється не стільки прагматизмом (друга спеціальність), скільки щонайменше 7-ма соціальними аспектами:

1. *Інтенсифікація і «предметна» підтримка процесів гуманізації суспільства.* Актуальність цієї проблеми сформулював член Римського клубу А. Печчеї ще у 70-х роках минулого століття: «Лише че-

рез розвиток людських якостей можна сподіватися на зміну всієї, зорієнтованої на матеріальні цінності, цивілізації та використати її великий потенціал для благих цілей. І якщо ми хочемо сьогодні приборкати технічну революцію та спрямувати людство до пристойного майбутнього, то нам необхідно перш за все подумати про революцію в самій людині». Та чи можна щось ефективно змінити в людині, якщо вона не знає себе (*психологія*) і якщо вона не здатна змінювати інших (*педагогіка*) та себе (*самоосвіта*). Отже, масова психолого-педагогічна підготовка постає як необхідна умова, як один з найреальніших шляхів гуманізації суспільства.

2. *Подолання негативних наслідків щодо психологічних особливостей суспільства перехідного періоду в Україні.* Соціологи довели, що за роки дії заідеологізованої замкненої системи минулого сформувався новий тип «людини радянської», яка створила суспільство, в якому: мала самостійність людей, велике бажання запобігти ризику і невизначеності; максимальне прагнення забезпечити себе під час прийняття рішення, прикритися інструкціями, розпорядженнями; величезна, найсильніша у світі схильність народу до покірності тощо. Цікаво, що ще в 1966 р. З. Бжезинський в одному з інтерв'ю на питання: «...У чому слабкість соціалізму?» не виправдав сподівань присутніх (відсутність свободи, демократії тощо), а відповів: «Врешті-решт цей лад загине із зовсім інших причин. І ця причина має назву низька трудова мораль» (цитуються за газетою «Киевские ведомости» від 1 жовтня 1993 року). Чи не ці риси, сформовані минулою системою, є основною причиною затяжного перехідного періоду, розвитку хабарництва та корумпованості владних структур з одного боку, а з іншого — бездіяльності інших людей та ностальгії багатьох за минулим? Наведене дає підстави для майже аксіоматичного твердження, що найефективніший шлях подолання наслідків успадкованого — це усвідомлення кожною особистістю наявного психологічного стану (*психологія*) та самовдосконалення і перевиховання на основі розуміння основних принципів, тенденцій, закономірностей цих процесів (*педагогіка*).

3. *Подолання переважającego в суспільстві технократизму мислення.* Цей спадок дістався також від минулої системи, яка у повному обсязі реалізувала ідеї Сен-Сімона («Усе шляхом індустрії, все для неї...») через принципи:

- керувати й управляти суспільством можуть і повинні лише ті, хто оволодів «технікою» в широкому розумінні;
- влада має належати керівникам індустрії, які поєднують у своїх руках економіку і політику.

Та найстрашніше те, що технократичне розуміння науково-технічного прогресу не сприяє нормальному розвитку психіки людини. Гігантська техніка супроводжується технократичною ідеологією, а це шлях до морального регресу, оскільки технічний принцип «ціль вимагає застосування всіх необхідних засобів» переноситься у сферу моралі, права, політики, що дає підстави людині із технократичним мисленням для твердження, що «ціль виправдовує засоби».

Суттєво вплинути на цей феномен нашого буття має саме гуманістична переорієнтація вищої освіти як за структурою, так і за змістом. І тут у змісті вищої освіти чинне місце має посісти саме психолого-педагогічний її компонент, оскільки людинозорієнтованість — це іманентно-атрибутивна сутність предметів цього циклу.

4. *Фундаменталізація підготовки фахівців для будь-якої сфери діяльності* — ключове завдання вищої школи, оскільки фундаменталізація забезпечується інваріантністю до предметів і суб'єктів діяльності набутих знань та сформованих навичок та умінь. А що може бути більш «фундаментальним», ніж знання людської психіки (*психологія*) та вміння навчатися і навчати інших (*педагогіка*).

Саме уявлення про інваріантність знань, навичок, вмінь, психолого-педагогічної підготовки дає підстави для віднесення її до фундаментальної підготовки. Основна умова фундаментальності психолого-педагогічної підготовки має будуватися на припущенні: якщо студент засвоїть на декількох часткових явищах (наприклад, психологічні процеси, стани, властивості тощо) основні інваріантні знання, навички, вміння, які породжують всю множину часткових (особливих) знань як свої варіанти, то надалі він буде здатний розібратися самостійно у більшості випадків без додаткового спеціального навчання (спеціальні предмети). За цих обставин (психолого-педагогічна фундаменталізація підготовки будь-якого фахівця) складаються необхідні і достатні умови для того, щоб подальша професійна діяльність будувалася за формулою: «пізнай себе — пізнай інших — підготуй їх до новацій — дій компетентно».

5. *Педагогізація суспільства* як засіб реалізації демографічної політики (готовність до сімейного життя, планування сім'ї та сімейне життя, виховання дітей, професійне співробітництво із закладами освіти тощо). Традиційно склалося так, що поза увагою школи залишилася підготовка до реалізації демографічної політики. Ця проблема актуалізується загальною кризою соціалізації, яка спричинилася тим, що в «суспільстві знань» змінюється функція сім'ї, руйнується найближче соціальне оточення, а релігійність перетворюється на ритуал.

Саме ці обставини породили у США рух «педагогізації батьків», який очолила Х. Клінтон. Це один із шляхів вирішення цієї складної проблеми, який спрямовується насамперед на педагогічну просвіту батьків, які вже створили сім'ю, вже виховують дітей. Отже, за цим підходом здійснюється лише часткова «професіоналізація» суспільства щодо реалізації демографічної політики.

Можливо, усвідомлюючи, що, за сучасних об'єктивних умов кризи соціалізації, заклад освіти стає чи не єдиним інститутом, де можна пригальмувати наслідки цієї кризи, в Японії вчителів готують практично всі факультети університетів, визнаних Міністерством освіти, науки та культури. Це здійснюється з повним усвідомленням того, що більша частина випускників університетів сертифікатом вчителя ніколи не скористається. Якщо врахувати, що лише близько 10 % випускників університетів Японії потім вчителюють, та широкий спектр інших спеціальностей (викладачі мов, соціальних та природничих наук, охорона здоров'я, технічна підготовка, профорієнтація, професійна практики тощо), то маємо визнати існування іншої, значно вагомішої з суспільної точки зору, місії масової педагогізації в Японії. Цілком природно припустити, що такою метою є усвідомлення японською громадськістю значущості педагогічної освіти майбутніх батьків для майбутнього нації, для процвітання країни, оскільки «професіоналізація» громадян у сфері реалізації демографічної політики апріорі сприяє зменшенню вірогідності маргінального існування і девіантної поведінки підростаючого покоління.

6. Професіоналізація професійної діяльності у вищій школі. Важко знайти ще одну поширену сферу діяльності, де від працівників законодавчо-нормативно не вимагалось б професійної підготовки для цієї діяльності. Дійсно, сьогодні для викладання у вищій школі України (заклади I—IV рівня акредитації) необхідна лише вища освіта за певним фахом (інженер, економіст, фізик тощо). Для зайняття посад доцента, професора — відповідний науковий ступінь та досвід викладання у вищій школі. Але науковий ступінь — це кваліфікаційна ознака науковця, а досвід — це надбання від практичної діяльності як викладача. Таким чином, викладачі вищої школи — це «аматори» за сутністю, які не мають професійної підготовки до цієї діяльності.

Можливо, витоки такого становища, коли професійною діяльністю викладання, як складової навчання, займаються без відповідної фахової підготовки, необхідно шукати в університетській концепції В. Гумбольта. Головний постулат цієї концепції —

«освіта через науку», оскільки розвиток наукових знань в університеті має місце в процесі постійної причетності як викладача, так і студента до «чистих ідей науки».

З приматом науки у вищій школі важко не погодитися. Але із часів В. Гумбольта (початок XIX ст.) суттєво змінилися кількісно-якісні характеристики вищої освіти. Вона стала масовою (США, Японія мають на меті охопити вищою освітою всіх, хто здобув середню). І як потреба у масовій шкільній освіті спричинила появу класно-урочної системи та підготовку вчителів для її реалізації (Я. Штурм, Я. Коменський, XVI ст.), так і нові умови діяльності вищої школи вимагають щонайменше нових підходів до її кадрового забезпечення.

Такі тенденції мають місце в освіті. Наприклад, США у двох офіційних документах («Стратегічний план розвитку освіти на 1998—2002 р.» та законодавчий акт Конгресу США «Поправки 1998 р. до Закону про вищу освіту 1965 р.») передбачають подальший розвиток системи підготовки фахівців для вищої освіти, яка спрямовується на виконання двох основних функцій — підготовку адміністраторів для вищих навчальних закладів та підготовку науково-педагогічного потенціалу даної галузі. Другий приклад — програми бакалаврів та магістрів Тель-Авівського університету: консультування в сфері освіти; управління в системі освіти; розробка національних програм; соціальні основи освіти; системи досліджень, вимірювань й оцінок; підготовка викладачів для вищих навчальних закладів. Ці та інші приклади свідчать про те, що в багатьох країнах підготовка кадрів для вищої освіти набуває системного характеру.

За цих умов психолого-педагогічна підготовка студентів у непедагогічних університетах може стати основою професіоналізації викладацької діяльності у вищій школі, оскільки їх випускники будуть мати необхідну підготовку для подальшої діяльності як викладача, яким би шляхом вони до цього не прийшли: а) через навчання в аспірантурі (немає необхідності вводити додатковий курс); б) через інститут пошукачів; в) шляхом вільного найму тощо. Позитивним моментом зазначеного підходу є те, що професійними викладачами будуть забезпечуватися вищі навчальні заклади перших рівнів акредитації, де взагалі відсутня аспірантура, яка хоч якоюсь мірою компенсує існуючий недолік. Цей аспект актуалізується Законом України «Про вищу освіту» (2002 р.), де в ст. 48 (п. 1) зазначено, що «Посади педагогічних і науково-педагогічних працівників можуть обіймати особи з повною вищою освітою, які пройшли спеціальну педагогічну підготовку».

Таким чином, загальна психолого-педагогічна підготовка в профільних університетах може відіграти провідну роль у поліпшенні якості вищої освіти через професіоналізацію діяльності її педагогічних та науково-педагогічних кадрів (психолого-педагогічна складова).

7. *Актуальність предметної орієнтації психолого-педагогічної підготовки.* Як правило, вчитель орієнтується на викладання одного-двох предметів, що визначаються відповідним базовим навчальним планом (державний компонент) та річним планом школи (вибірковий компонент). Але за певних умов (наприклад, для України — перехідний період трансформації суспільно-економічного устрою) актуальності набувають навчальні предмети, які традиційно не входили до державного компоненту. Це стосується перш за все економіки.

Тут дійсно має місце «парадоксальна ситуація». «Парадокс» у тому, що необхідність економічної освіти зумовлюється, з одного боку, певними об'єктивними факторами (перехід України до соціальної ринкової економіки; потреби інтенсивного розвитку малого і середнього бізнесу; підготовка молоді до нового економічного мислення і поведінки; прагнення України до інтеграції з європейськими країнами тощо), а з іншого — відсутнє необхідне кадрове забезпечення (кількісно-якісний аспект підготовки вчителів економіки для шкіл України). Та саме цей «парадокс» і має розв'язати відповідна психолого-педагогічна підготовка у непедагогічних університетах, наприклад, економічного спрямування.

1.2. Практичне заняття «Вступ до практикуму» (ПЗ-1)

Перше практичне заняття з дисципліни вирішує декілька важливих завдань, як організаційних (знайомство з викладачем, засвоєння необхідних вимог і правил), так і особистісних (актуалізація потреб у психолого-педагогічних знаннях і вміннях, прийняття вимог і правил як значущих, налаштування на плідну подальшу роботу). Якщо рішення організаційних завдань можливе і при застосуванні традиційних підходів (представлення, переклик, повідомлення про вимоги), то формування особистого прагнення студентів до ефективної роботи на практичних заняттях неможливе без активних навчальних *методів і форм*: ігор, дискусій, роботи в підгрупах і т. ін.

Запропоновані нижче завдання спрямовані на ефективне вирішення як організаційних, так і особистісних завдань вступу у практичні заняття. Для знайомства викладача і групи пропонується декілька методик, що дозволяють: викладачу — краще за-

пам'ятати імена студентів, їх зовнішні і внутрішні характеристики, а студентам — актуалізувати потреби у само- і взаємопізнанні (завдання 1.2.1). Для кращого осмислення сутності і призначення дисципліни, її актуальності в своєму житті пропонується провести невеличке анкетування та обговорити його результати (завдання 1.2.2), попрацювати з назвою дисципліни, її основними поняттями (завдання 1.2.3). Для запам'ятовування, осмислення та прийняття правил і вимог проведення практичних занять групі і викладачу пропонується спільно розробити відповідні принципи і правила; для налаштування на плідну подальшу роботу студентам пропонується отримати і опрацювати перелік орієнтовних завдань з дисципліни (завдання 1.2.4). Особливе значення має також підготовка до збору психологічної інформації, оскільки значне місце при вивченні психологічних особливостей суб'єкта діяльності в курсі займають психодіагностичні завдання. Для оволодіння вміннями опрацьовувати психологічну інформацію також пропонується декілька вправ (завдання 1.2.5).

1.2.1. Психологічні вправи на знайомство з викладачем

Виконайте запропоновані нижче психологічні вправи на знайомство з викладачем, а вдома самостійно проаналізуйте процес їх виконання і результати (для викладача, групи і особисто вас).

Вправа 1. «Снігова грудка»

Відомо, що для людини найприємніше слово — власне ім'я. Допоможіть викладачу швидше запам'ятати ваші імена, а вам — зняти зайве емоційне напруження, відчути свою належність до групи, почати цікавитись один одним.

Хід виконання:

1. Розподіліться на 2 підгрупи.
2. Перша підгрупа виконує варіант: **«Імена-асоціації»**. Гра проводиться по колу. Перший учасник називає своє ім'я і слово, що називається на ту ж літеру, що і його ім'я. Наприклад: «Мене звать Дмитро, я люблю друзів». Другий повторює ім'я і слово попереднього і додає своє ім'я і слово. Наприклад, «Дмитро любить друзів. Мене звать Марина, я люблю море». Наступний гравець називає вже два імені і слова плюс своє. Останній гравець повторює всі імена і слова. Умова: не можна повторювати слова.

3. Друга група виконує другий варіант: **«Імена-дії»**. Гра проводиться по колу. Принцип гри той самий. Але ім'я супроводжується дією по відношенню до свого правого сусіда. Наприклад, перший учасник говорить: «Мене звать Коля, і я роблю ось так...» — потискає руку сусіду, що знаходиться праворуч. Його сусід «Коля робить ось так...» — потискає руку правому сусіду і продовжує: «Мене звать Сергій, я роблю ось так...» — лясає сусіда по долонях і т. д. Таким чином останній гравець повторює всі імена, одночасно роблячи рухи, які показали господарі імен. В цьому варіанті є три умови: обов'язково торкнутись свого сусіда, рухи не повинні бути однаковими, дотики не повинні спричиняти болісних чи неприємних (фізично чи психологічно) відчуттів.

Вправа 2. «Зустріч в аеропорту»

На наступному занятті ви будете описувати зовнішні характеристики свого одногрупника. А зараз спробуйте описати свою зовнішність. Для цього уявіть, що вам треба зустріти в аеропорту незнайому людину. Для цього спробуйте письмово так описати себе, щоб вона вас відразу ж впізнала.

Надалі або кожен зачитує свою характеристику, або викладач збирає їх, зачитує і присутні вгадують, про кого йдеться, а можна навіть розіграти ситуацію «Зустрічі», обираючи по черзі різного «зустрічаючого» та «того, хто прилітає».

Вправа 3. «Хто Я?»

Надайте письмово в зошиті десять відповідей на запитання «Хто Я?». Надалі кожен зачитує свій список, пояснює черговість тих чи інших відповідей, труднощі і вагання, які виникали під час виконання завдання і т. ін. Всі разом обговорюють важливість психологічної рефлексії, значення і проблеми самопізнання і розкриття своїх індивідуальних властивостей перед іншими людьми.

1.2.2. Вивчення первинного ставлення студентів до психолого-педагогічної підготовки

Для вирішення даного завдання пропонується заповнити спеціально розроблену анкету, що дозволяє визначити первинні настановлення та очікування студентів щодо психолого-педагогічної підготовки. Таке анкетування може бути проведено як на лекційному, так і на практичному занятті. Навіть зручніше провести його на лекції, а потім на практичних заняттях обговорити отримані результати.

Заповніть цю анкету та здайте її викладачу, дізнайтесь про отримані результати по групі та факультету та висловіть свою думку стосовно пояснення отриманого розподілу відповідей. Також письмово в зошиті висловіть своє розуміння значення психолого-педагогічної підготовки в університеті: для суспільства в цілому, кожного окремого майбутнього спеціаліста і особисто для себе.

АНКЕТА
«Актуальність психолого-педагогічної
підготовки в КНЕУ»

Інструкція

Візьміть аркуш паперу та напишіть на ньому індекс групи. Прізвище вказувати не треба. Надайте відповіді на кожне з наступних 5 питань за формулою «так чи ні, тому що ...».

1. Чи доцільна друга спеціальність — «викладач економіки»?
2. Чи вважаєте Ви корисним для Вас як особистості цикл дисциплін психолого-педагогічної підготовки?
3. Чи є ймовірність того, що ви будете працювати викладачем, вчителем економіки?
4. Може, краще психолого-педагогічну підготовку здійснювати не масово (для всіх), а за власним бажанням студента?
5. Ставлення до ППП як загального напрямку підготовки в КНЕУ негативне?

1.2.3. Вправи до основних понять дисципліни

При вивченні даного курсу особливо важливо чітко усвідомити його специфіку і відмінність від таких традиційних психолого-педагогічних дисциплін, як «Основи психології та педагогіки», «Психологія і педагогіка» і т. ін. Для усвідомлення такої відмінності і кращого розуміння значення курсу для вас вам пропонується декілька вправ, які можуть бути виконані індивідуально, у підгрупах або всією академічної групою під керівництвом викладача. Після виконання всіх вправ усі разом і кожен окремо письмово роблять висновки стосовно предмету «Психологія діяльності та навчальний менеджмент», його сутності і специфіки, завдань і значущості, принципів викладання.

Вправа 1. Поєднайте логічними зв'язками слова в назві дисципліни: «психологія» — «діяльність» — «навчання» — «менеджмент».

Між цим словами може бути будь-яка кількість проміжних слів, але кожне наступне слово — має логічно впливати з попереднього.

Вправа 2. Накресліть схему зв'язку між категоріями назви дисципліни «Психологія діяльності та навчальний менеджмент».

Вправа 3. Поясніть, чому вам може бути цікаво вивчати кожен компонент в назві дисципліни «Психологія діяльності та навчальний менеджмент», завершуючи послідовно такі фрази:

«Мені може бути цікаво вивчати психологію, тому що ...»

«Мені може бути цікаво вивчати діяльність, тому що ...»

«Мені може бути цікаво вивчати навчання, тому що ...»

«Мені може бути цікаво вивчати менеджмент, тому що ...»

Надалі спробуйте поєднати всі ці висловлювання в одній фразі:

«Мені може бути цікаво вивчати «Психологію діяльності і навчальний менеджмент», тому що ...»

Вправа 4. Завершіть виконання попередніх завдань. Вам пропонується обрати два ключових слова з назви дисципліни, які визначають її сутність і специфіку.

1.2.4. Завдання, правила, рекомендації та вимоги до роботи

Отримайте і опрацюйте завдання, правила, вимоги і рекомендації до аудиторних і самостійних робіт з дисципліни «Психологія діяльності та навчальний менеджмент».

1. Орієнтовний перелік завдань.

Викладач надає студентам орієнтовний перелік навчальних завдань за різними видами робіт, які їм потрібно буде виконати протягом всього вивчення дисципліни, складений на основі навчальної програми дисципліни, а також з урахуванням особистих уподобань викладача. У даному переліку можуть бути позначені норми виконаних завдань для отримання тієї чи іншої кількості балів. Студентам пропонується ознайомитись з цим переліком, скопіювати цей перелік і внести його до зошита, а також розпочати самостійну роботу з теоретичним матеріалом та підготовку до подальших практичних занять.

2. Правила вивчення дисципліни.

Групі і викладачу пропонується спільно визначити правила проведення практичних занять, здачі самостійних і контрольних

робіт. Обговорюватись можуть будь-які важливі для ефективного навчання моменти: бажана поведінка на заняттях, ставлення один до одного та до процесу навчання, максимальний час запізнення на заняття, терміни запізнення при здачі робіт і т. ін. Все це повинне бути зафіксовано, а на подальших заняттях викладач та самі студенти мають слідувати за дотриманням цих правил.

3. Вимоги до оформлення письмових робіт: конспект лекцій, самостійна робота з теоретичним матеріалом (СРТМ), самостійна робота до практичного заняття (СРПЗ), практичні заняття (ПЗ), індивідуально-консультативна робота (ІКР).

Одним з основних продуктів навчальної діяльності студентів при вивченні дисципліни «Психологія діяльності та навчальний менеджмент» є зошит, який опосередковано відображає набуті студентами знання і вміння. Правильне ведення цього зошита, систематичне виконання письмових завдань і подання на перевірку — необхідна передумова об'єктивного поточного оцінювання. Продумайте й обговоріть з викладачем певні правила ведення зошита. Можна також скористатись і наведеними нижче правилами і рекомендаціями щодо ведення зошита, виконання письмових робіт. Запишіть узгоджені з викладачем правила і рекомендації, а вдома оформіть перше практичне заняття і самостійні роботи для подальшого заняття за цими вимогами.

Рекомендовані правила ведення зошита і виконання інших письмових робіт з дисципліни «Психологія діяльності та навчальний менеджмент»

Зошит краще завести загальний, на 96 сторінок. Вивчення кожної теми дисципліни рекомендується відображати в зошиті таким чином (у відповідності до представлених в кожній темі типів навчальних робіт):

1. **Тема дисципліни:** номер, назва, навчальна мета.
2. **Робота на лекції:** дата проведення заняття, назва теми, мета лекції, основні питання, конспект лекції, підсумки, висновки до лекції.
3. **Самостійна робота з теоретичним матеріалом:** номер роботи, виконані завдання з відповідною нумерацією.
4. **Самостійна робота до практичних занять:** номер роботи, номери, назви та виконані завдання.
5. **Робота на практичному занятті:** дата проведення заняття, номер заняття, назва теми, мета практичного заняття, номери, назви і виконані завдання, підсумки і висновки до практичного заняття.

Крім зошита певні навчальні завдання (у тому числі контрольні роботи) доцільно виконувати на *окремих аркушах паперу* і подавати викладачу на перевірку. Вимоги до оформлення таких робіт: вказування свого прізвища, ім'я, факультету і групи, номеру і назви роботи, номерів, назв виконаних завдань.

Рекомендації з виконання письмових робіт з дисципліни

1. Намагайтеся виконувати задані роботи систематично, а не всі водночас.
2. Досягніть повного розуміння завдання та його призначення.
3. Уважно прослухайте чи прочитайте інструкцію з виконання завдання.
4. Підготуйте для виконання завдання всі необхідні матеріали, що вимагає інструкція (бланки до методики, таблиці, калькулятори, лінійки, годинники і т. ін.).
5. При наданні відповіді на письмове запитання у контрольній роботі пам'ятайте, що знати все, а тим більш написати — неможливо. Від вас вимагається не надати вичерпну відповідь, а показати, що ви орієнтуєтесь у проблемі.
6. Пишіть тільки те, що розумієте та можете пояснити.
7. Уникайте довгих речень, абстрактних фраз та відхилення від теми; висловлюйтеся стисло, послідовно, конкретно.
8. Не бійтеся припущень, висловлюйте свою думку, але обґрунтуйте її.
9. Наводьте приклади.
10. Пишіть грамотно та акуратно.
11. Покажіть знання наукової мови.
12. Використовуйте інформацію, що одержана за межами теми чи предмету, якщо вона доречна.
13. Застосовуйте схеми, таблиці, підкреслюйте важливі моменти (можна іншим кольором).
14. Формулюйте підсумки, висновки.

1.2.5. Вступ до психодіагностики

Вивчення дисципліни «Психологія діяльності та навчальний менеджмент» починається з психологічного блоку: студенти знайомляться з поняттям діяльності, усвідомлюють значущість її вивчення і детальніше вивчають психологічні властивості суб'єкта діяльності. Досвід викладання курсу свідчить, що ефективність виконання психодіагностичних вправ буде вищою,

якщо при цьому не просто виконувати певні методики, а й опрацьовувати їх результати, уникати помилок, хибних уявлень. Зробіть наступні вправи, які допоможуть вам виконувати психодіагностичні завдання більш ефективно. Письмово зробіть відповідні висновки.

Вправа 1. Уникання помилок у вивченні психології

Ознайомтесь з таблицею, де наведені типові помилки студентів (табл. 1.1), причини і наслідки цих помилок, а також способи їх передбачення та усування. Далі встановіть тип помилок у наведених нижче ситуаціях, що реально траплялися при вивченні курсу.

1. Студент при вимірюванні свого інтелекту отримав значення значно нижче, ніж у свого сусіда. Той зраділо прокоментував: «Я завжди відчував, що ти такий недалекий»(!).

2. 3 письмової роботи студента: «на занятті ми вимірювали темпераметр і виявилось, що я холярик» (!).

3. Питання студента до викладача: «А чому ми не вивчаємо гіпноз»? (!)

4. 3 письмової роботи студента: «сприйняття — це мислення, в якому найважливіше місце займає пам'ять» (!).

5. Студентка, виконавши вдома тест на темперамент, виявила, що вона меланхолік. Але вирішила, що це поганий тип темпераменту, і однокласники, побачивши ці результати, її засміють. Тоді вона виправила небажані відповіді і гордо записала у зошиті, що вона сангвінік.

6. Студент після виконання методики коментує її результат: «Цього не може бути, я зовсім не такий. Взагалі вся ця психологія — це дурниця і зайве витрачання часу» (!).

7. Із висновків до практичних занять: «Отже, нарешті я зрозуміла, що я нікчемна людина, мої результати дуже погані і гірші за всіх у групі» (!).

8. Студенти після вивчення теми «Темперамент», вже дізнавшись про те, що люди відрізняються за швидкістю реакцій, продовжують дратуватись, якщо хтось виконує завдання повільніше, ніж вони.

9. Отримавши незадовільну оцінку на контрольній роботі, студент роздратовано коментує: «І навіщо мені ця психологія, я і так чудово знаю себе, а в житті все вирішують гроші, а не розуміння інших людей» (!).

Таблиця 1.1

ПОМИЛКИ У ПРАКТИЧНОМУ ВИВЧЕННІ ПСИХОЛОГІЇ

Помилки студентів	Наслідки помилок	Можливі причини помилок	Засоби уникання й усунення помилок
1. Завищені очікування від практичних занять	Невдоволення організацією практичних занять, їхнім змістом, оцінками	Нечітке з'ясування цілей і задач практичних занять	Чітке усвідомлення цілі і задач практичних занять
2. Розуміння психологічних термінів на буденному, життєвому рівні	Плутанина в категоріях, нездатність до наукового структурування понять	Незнання визначень, самостійне тлумачення	Систематична теоретична робота з оволодіння поняттями, з'ясування відмінності буденних і наукових змістів понять
3. Плутанина в поняттях	Нездатність чітко структурувати психологічні знання	Велика кількість нових термінів	Систематична теоретична робота з оволодіння поняттями
4. Відрив теорії від практики, міркування про те, що теорія — одне, а в житті усе по-іншому	Невміння перенести отримані психологічні знання на конкретну дійсність, критика організації практичних занять	Неправильне розуміння призначення практичних занять, несерйозне ставлення до дисципліни, нестача часу на вивчення дисципліни	Максимально ефективне використання практичних занять, читання додаткової літератури, спостереження за навколишньою дійсністю

Помилки студентів	Наслідки помилок	Можливі причини помилок	Засоби уникання й усунення помилок
5. Прагнення звести всю багатогранну нескінченну індивідуальність людини до якогось якісного або кількісного результату, показника	Навішування ярликів, зведення особистості конкретної людини до певного «типу», оцінювання за принципом «добре—погано», «достатньо—недостатньо», перекручування результатів методик у бажаному напрямі, негативне ставлення до методик як до необ'єктивних	Нерозуміння можливостей і обмежень психології, абсолютизація психологічних методик у придбанні психологічних знань	Ставлення до результатів психологічних методик лише як до ймовірного прогнозу своєї поведінки, а до самих методик — як до засобів діагностики, що мають обмежені можливості і деякі хиби
6. Сприйняття кожного практичного заняття і методики окремо, поза зв'язком з іншими	Забування результатів, нерозуміння їхнього значення у своїй життєдіяльності, невміння практично використовувати отриману інформацію	Пропуски занять, несистематична робота, поверхове розуміння їхньої суті	Зіставлення результатів одних методик і практичних занять з іншими, повне розуміння їхнього призначення, своєчасне відпрацювання пропущених занять
7. Свідоме або випадкове перекручування результатів методик, несерйозне ставлення до курсу як не потрібного для майбутньої професійної діяльності	Непотрібність отриманих результатів, недооцінка реальної можливості розібратися в собі, за рахунок якої можна значно підвищити ефективність своєї діяльності	Залежність від оточуючих, нерозуміння змісту виконуваних завдань, страх отримати об'єктивну інформацію про себе і повідомити про неї оточуючих, неухважність при виконанні завдань	Самостійне виконання всіх методик, уважне прослуховування інструкції і виконання завдань

Вправа 2. Вимоги до виконання психодіагностичних завдань

Виконання психологічних завдань вимагає дотримання ряду додаткових вимог. Часто таке завдання полягає у діагностиці певних індивідуально-психологічних властивостей. Природна цікавість студентів до такого типу завдань, прагнення якомога швидше дізнатись про себе призводить до недостатньої старанності у здійсненні відповідних записів у зошиті, внаслідок чого викладач не може об'єктивно оцінити факт виконання завдання, самостійність його виконання, дотримання необхідних інструкцій, розуміння студентом отриманих результатів та їх значення у власному житті і т.п. Тому виконання психодіагностичних методик рекомендується оформлювати в зошиті за поданою нижче структурою. Перепишіть цю структуру до зошита.

1. Назва і мета завдання.
2. Заповнені бланки для відповідей, допоміжні відомості, короткі інструкції.
3. Розрахунок всіх необхідних показників, формули, графіки, «профілі», норми, допоміжні таблиці, «ключі» і т. п.
4. Отримані показники, результати, підсумки та висновки.
5. Інтерпретація (пояснення) отриманих результатів.
6. Аналіз отриманих результатів:
 - Чи відповідають отримані показники власним уявленням про себе?
 - Якщо отримані результати суперечать вашим уявленням — в чому полягає причина ваших розходжень (стан в момент дослідження, переоцінювання чи недооцінювання себе та інше). Опишіть ваше розуміння власних психологічних особливостей — як проявляються ці особливості в вашому особистому житті та навчанні.
 - Якщо отримані результати відповідають вашим уявленням, опишіть, як проявляються ці особливості у вашому особистому житті та навчанні.
 - Спрогнозуйте майбутню професійну діяльність з урахуванням ваших психологічних особливостей.
 - Чи задоволені ви вашими психологічними особливостями, якщо ні — в якому напрямі ви б бажали їх змінити?

Отже, виконання психодіагностичної методики оцінюється не за правильністю чи неправильністю психологічних результатів, а за повнотою письмових записів виконаного завдання.

Вправа 3. Тренування у виконанні психодіагностичної методики

Потренуйтеся у дотриманні зазначених вище вимог до оформлення психодіагностичних завдань, виконавши методику «Намалюй обличчя».

Психодіагностична методика «Намалюй обличчя»

Інструкція: Відкрийте свій зошит на вільній від записів сторінці, візьміть його у ліву руку і покладіть на голову чистою сторінкою до стелі. Правою рукою намалюйте ручкою на цій сторінці обличчя з очами, носом, ротом, вухами і навіть сережками у вухах. Потім подивіться на своє зображення. Даний, трохи гумористичний тест дозволяє виявити цілеспрямованість особистості — чим більш скоординованим буде рух вашої руки у незвичайних обставинах, чим правильніше і гармонійніше будуть розташовані на малюнку всі компоненти — тим більшою є ваша цілеспрямованість.

Після виконання даної методики у зошиті повинні бути: зображення обличчя, висновок, інтерпретація та аналіз отриманих результатів. Висновком може бути такий вислів: «За результатами даною методики можна спрогнозувати мою недостатню (достатню) цілеспрямованість». Інтерпретація — це пояснення. Наприклад, воно може бути таким: «Це означає, що я можу недостатньо старанно і зібрано йти до визначених цілей». Аналіз отриманих результатів здійснюється за вказаним у попередньому завданні планом.

1.3. Контроль теми

Основним предметом контролю засвоєння теми є *зошит*, який має містити:

- 1) номер, назву, мету теми дисципліни;
- 2) конспект лекції до теми з вказаними датою проведення, назвою теми, основними питаннями;
- 3) **ПЗ-1:** дата проведення, номер, назва, ціль заняття, номери завдань та результати їх виконання:

♦ 1.2.1 — аналіз процесу знайомства з викладачем засобами психологічних вправ, особисте розуміння результатів знайомства;

♦ 1.2.2 — особисте розуміння значення психолого-педагогічної підготовки в університеті: для суспільства в цілому, кожного окремого майбутнього спеціаліста і особисто для себе;

♦ 1.2.3 — висновки стосовно сутності і специфіки, завдань і значущості, принципів викладання дисципліни «Психологія діяльності та навчальний менеджмент»;

♦ 1.2.4 — копія переліку орієнтовних завдань з дисципліни; спільно складені правила проведення практичних занять, здачі самостійних і контрольних робіт; конспект правил ведення зошита і оформлення зошита за цими вимогами; запис рекомендацій до виконання письмових робіт;

♦ 1.2.5 — висновок стосовно уникання можливих помилок у практичному вивченні психології, структура виконання психодіагностичних методик, вправа «Намалюй обличчя», виконана з дотриманням необхідних вимог.

Додатково студент може отримати заохочувальні бали за активність й ініціативність на занятті.



Література

1. *Козаков В. А.* Психологія діяльності і навчальний менеджмент: Підручник: У 2-х ч. — Ч. I. Психологія суб'єкта діяльності. — К.: КНЕУ, 1999. — С. 7—12.

2. *Козаков В. А.* Психолого-педагогічна підготовка в галузевих університетах очима студентів: досвід Київського національного економічного університету // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Науково-методичний журнал. — 2001. — Вип. 4. — С. 28—40.

3. Методичні матеріали поточного і підсумкового контролю успішності навчання студентів з дисципліни «Психологія діяльності і навчальний менеджмент» / За ред. В. А. Козакова. — К.: КНЕУ, 2002. — 27 с.

4. Психологія діяльності та навчальний менеджмент: Навчальна програма для студентів-економістів денної форми навчання / За ред. В. А. Козакова. — К.: КНЕУ, 2001. — 34 с.

5. *Семиченко В. А.* Психология личности. — К.: Издатель А. Н. Эшке, 2002. — С. 365—370.

ТЕМА 2

ДІЯЛЬНІСТЬ І ОСОБИСТІСТЬ

● **Навчальна мета:** засвоїти основи підходу до аналізу психічного через поняття діяльності.

● **База знань:** активність, діяльність, поведінка, вчинок, структура діяльності (суб'єкт, потреба, мотив, предмет, ціль, умови, процес, дія, засоби суб'єкта (знання, вміння, навички, звички), продукт, результат, психічний результат), види діяльності (гра, навчання, праця, спілкування), типи діяльності (предметна, соціальна, духовно-пізнавальна, духовно-оцінна, художньо-творча, споживча), людина, індивід, особистість, індивідуальність, розвиток особистості.

● **Вміння, що формуються.** Після засвоєння теми необхідно вміти:

- надавати точне визначення понять «діяльність»; «людина», «індивід»; «особистість»; «індивідуальність»;
- пояснювати відмінність понять «поведінка» і «діяльність»;
- давати порівняльну характеристику проявам активності людини і тварин; наводити приклади проявів активності людини і тварин;
- надавати і проводити теоретичний аналіз організаційно-психологічної структури діяльності; давати визначення і стислу характеристику компонентам структури діяльності;
- давати визначення і стислу характеристику видам діяльності, розкривати особливості появи і розвитку основних видів діяльності в процесі філо- і онтогенезу людини;
- називати і пояснювати основні типи діяльності (за В. А. Козаковим).

2.1. Коментар до теми

Тема «Діяльність і особистість» є однією з перших тем у курсі «Психологія діяльності та навчальний менеджмент», оскільки тут розкриваються базові поняття психології як науки: індивід, особистість, індивідуальність, діяльність, а також основи підходу до наукового пізнання і аналізу психічного через поняття діяльності.

Передусім слід чітко зрозуміти суть наукових понять «людина», «індивід», «особистість». Людина є соціально-біологічною істотою, яка поєднує в собі природне і соціальне, спадкове і набуте в особистому досвіді. Як живий організм людина — індивід, який має певну фізичну конституцію, тип нервової системи, високорозвинений мозок, пряму ходу і т.д. і підкоряється біологічним закономірностям. Разом з тим людина — суспільна істота, носій свідомості і самосвідомості, продукт суспільних відносин, суб'єкт активної діяльності, спрямований на перетворення світу. Саме соціальна характеристика людини позначається поняттям «особистість».

Найважливішим чинником і умовою формування особистості є діяльність як внутрішня (психічна) і зовнішня (фізична) активність людини, яка регулюється усвідомленою метою і спрямована на творче перетворення діяльності і себе самої.

Категорія діяльності — одна з фундаментальних у психології, що розроблялась Л. С. Виготським, С. Л. Рубінштейном, О. М. Леонтьєвим, О. Р. Лурією, О. В. Запорожцем, П. Я. Гальперіним та ін. Методологічний принцип наукового пізнання психічного: психіка людини формується у діяльності, в ній виявляється і в діяльності має вивчатися. В свою чергу, діяльність, її структура залежить від рівня розвитку особистості, яка виступає її суб'єктом. В цьому полягає єдність психіки і діяльності. Як пояснювальний принцип психіки категорія діяльності використовується у вивченні найрізноманітніших явищ психічної реальності (пізнавальних процесів, мотивації, волі та емоцій, особистості), а також у побудові різних галузей психології.

Таким чином, розкриття сутності діяльності як необхідної умови психічного розвитку особистості є основою глибокого і всебічного дослідження особистості людини і відповідно ефективної організації управління її діяльністю, зокрема навчанням. Саме тому ґрунтовне вивчення теми «Діяльність і особистість» має вирішальне значення для подальшого опанування дисципліною «Психологія діяльності та навчальний менеджмент».

2.2. Самостійна робота з теоретичним матеріалом (СРТМ-1)

Запропоновані для самостійного виконання завдання мають сприяти глибокому опануванню теоретичним матеріалом і, таким чином, досягненню навчальної мети. Так, завдання 2.2.1 і 2.2.9 сприяє формуванню цілісного уявлення про тему «Діяльність і особистість», усвідомленню тісного взаємозв'язку основних понять теми, вмінню виділяти основне і суттєве в навчальному матеріалі. Завдання 2.2.2, 2.2.3 спрямовані на засвоєння змісту понять людина, індивід, особистість, індивідуальність, їхніх характеристик та взаємозв'язку. Виконання завдання 2.2.4 дозволяє, порівнявши прояви активності людини і тварин, розмежувати поняття активність і діяльність. Завдання 2.2.5 має на меті навчити проводити теоретичний аналіз організаційно-психологічної структури діяльності. Розкриттю особливостей основних видів діяльності присвячено завдання 2.2.6. Завдання 2.2.7 є ключовим для розуміння принципу єдності психіки і діяльності і пізнання психічного через діяльність. Підготовка і виконання завдання 2.2.8 спрямовані на усвідомлення тісного взаємозв'язку психології діяльності і управління навчанням.

2.2.1. Опрацюйте розділ 2 підручника Козакова В. А. [3, с. 13—26]:

♦ Складіть конспект розділу у зошиті (форма — довільна, обсяг — до 10 стор. рукописного тексту)
або виконайте письмово такі завдання:

♦ Виконайте в зошиті за власним вибором (погодженим з викладачем) 3 (три) завдання для самостійної роботи до розділу 2 [3, с. 26]. Завдання мають бути власноручно занотовані у зошиті для наступного оцінювання.

2.2.2. Визначте малюнок (рис. 2.1), який відображає певний тип взаємозв'язку між кожною парою наведених нижче понять. Обґрунтуйте свою відповідь письмово.

- 1— людина (А) — індивід (Б);
- 2— особистість (А) — індивід (Б);
- 3— особистість (А) — суспільство (Б);
- 4— суб'єкт (А) — особистість (Б);
- 5— особистість (А) — індивідуальність (Б).

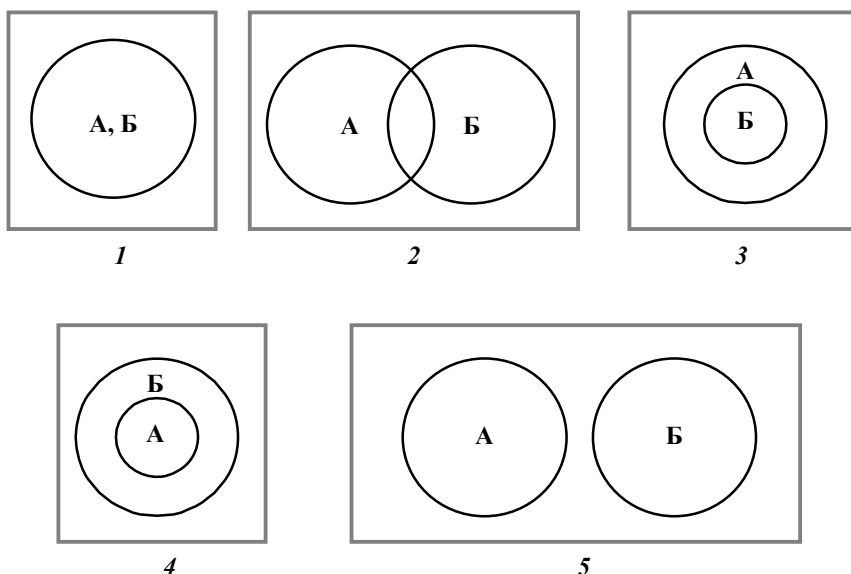


Рис. 2.1. Схеми окремих типів взаємозв'язку понять «людина», «індивід», «особистість», «індивідуальність», «суспільство»

2.2.3. Поділіть подані нижче особливості на: 1) ті, які характеризують людину як особистість; 2) ті, які характеризують людину як індивіда. Занотуйте свої відповіді в зошиті.

Цілеспрямованість, старанність, низька адаптація до темряви, впертість, середній зріст, відповідальність, суспільна активність, приємний голос, інстинкти, темперамент, знання, працелюбність, авторитет, блакитні очі, ідеали, погана координація рухів, вік, мовлення, гострота зору, мотиви, активність, світогляд.

2.2.4. Складіть письмово порівняльну таблицю проявів активності людини і тварин (табл. 2.1), прочитавши наведені розділи підручників:

♦ *Немов Р. С.* Психологія: Учеб. для студентів высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. Кн. 1. Общие основы психологии. — М.: Просвещение: Владос, 1995. — С. 124—138 (розділ «Деятельность»).

♦ *Скрипченко О., Волинська Л., Огороднічук З. та ін.* Загальна психологія (курс лекцій). — К.: Вид-во «Правда Ярославичів», 1997. — С. 436; С. 301—323 (розділ «Активність та діяльність»).

Таблиця 2.1

ПОРІВНЯННЯ ПРОЯВІВ АКТИВНОСТІ ЛЮДИНИ І ТВАРИН

Активність людини	Активність тварин
1)	1)

2.2.5. Проведіть письмовий аналіз (виділивши і охарактеризувавши основні елементи) організаційно-психологічної структури будь-якої діяльності за власним вибором (наприклад, ігрової, спортивної, навчальної тощо).

2.2.6. Складіть в зошиті порівняльну таблицю (форма довільна): «Спільне та відмінне у грі, навчанні і праці як основних видах діяльності».

2.2.7. Зробіть письмово анотацію дидактичного тексту, поданого нижче, що є фрагментом праці [2, с. 122—124]. Проілюструйте механізм зрушення мотиву на мету власним прикладом.

ДИДАКТИЧНИЙ ТЕКСТ*
«РОЗВИТОК МОТИВІВ»

Остановлюсь на следующем очень важном вопросе: **развитии мотивов**. После всего сказанного для вас теперь должно быть ясно, что этот вопрос важен прежде всего с точки зрения воспитания и самовоспитания личности.

При анализе деятельности естественный путь движения — тот, который был проделан сегодня: от потребности к мотиву, затем к цели и действию (П—М—Ц—Д). В реальной же деятельности постоянно происходит обратный процесс: в ходе деятельности формируются новые мотивы и потребности (Д—М—П). Иначе и не может быть; например, ребенок рождается с ограниченным кругом потребностей, к тому же в основном биологических.

Как в ходе деятельности образуются новые мотивы? Этот вопрос очень сложен и еще недостаточно изучен. Однако в теории деятельности намечен один механизм образования мотивов, который получил название *механизма сдвига мотива на цель* (другой вариант его названия — *механизм превращения цели в мотив*).

* Текст подається мовою оригіналу.

Суть этого механизма состоит в том, что цель, ранее побуждаемая к ее осуществлению каким-то мотивом, со временем приобретает самостоятельную побудительную силу, т. е. сама становится мотивом.

Я вновь обращаюсь к вашему опыту. Вам, наверное, хорошо знакомы по школьной жизни такие случаи, когда ученик начинает охотно заниматься каким-нибудь предметом потому, что ему доставляет удовольствие общение с любимым учителем. Но со временем оказывается, что интерес к данному предмету углубился и школьник продолжает заниматься этим предметом уже ради него самого и, может быть, даже выбирает его в качестве своей будущей специальности.

Очень часто такие «превращения» происходят в научной работе. Известно ли вам, что И. П. Павлов получил Нобелевскую премию совсем не за те исследования высшей нервной деятельности, которые широко известны? До них Павлов занимался физиологией пищеварения и изобрел очень остроумный метод изучения работы желудка, за что и получил эту премию.

И вот в ходе своих работ он заметил явление, которое он назвал «психическим отделением слюны» (условно-рефлекторную реакцию слюноотделения), и задался целью выяснить природу этого явления. Вначале для Павлова это была цель, «освещенная» другим мотивом — понять механизмы пищеварения. Однако постепенно она превратилась в самостоятельный, ведущий мотив, который определил научную деятельность И. П. Павлова на протяжении всей остальной его жизни.

Каково внутреннее содержание этого таинственного и в то же время столь жизненно важного процесса превращения цели в мотив?

Художественное описание его можно найти в известном эссе Стендаля «О любви», где автор обозначает его как процесс «кристаллизации».

Стендаль сравнивает процесс зарождения любви с тем, что происходит с предметом, когда он падает в перенасыщенный раствор соли (в знаменитые зальцбургские копи): если это, например, сухая ветка, то она покрывается кристаллами соли и через некоторое время, извлеченная из воды, приобретает вид драгоценности, сияющей алмазами. «То, что я называю кристаллизацией, есть особая деятельность ума», — пишет Стендаль, «который из всего, с чем он сталкивается, извлекает открытие, что любимый предмет обладает новыми совершенствами».

Если перевести метафору Стендаля на язык научных понятий, то процесс кристаллизации можно представить себе как процесс «выпадения» положительных эмоций на предмет (или цель) деятельности. Если процесс накопления положительных эмоций вокруг данного предмета идет достаточно интенсивно, то наступает момент, когда он (этот предмет) превращается в мотив.

Если снова воспользоваться метафорой, то можно сказать, что сначала предмет «отражает свет» (положительные эмоции) от других мотивов, а с какого-то момента начинает «светиться» сам, т.е. сам становится мотивом.

Важно подчеркнуть, что превращение цели в мотив может произойти, только если накапливаются *положительные* эмоции: например, хорошо известно, что одними наказаниями и принуждениями любовь или интерес к делу привить невозможно.

Итак, предмет не может стать мотивом по заказу даже при очень горячем желании. Он должен пройти длительный период аккумуляции положительных эмоций. Последние выступают в роли своеобразных «мостиков», которые связывают данный предмет с системой существующих мотивов, пока новый мотив не входит в эту систему на правах одного из них.

2.2.8. Дайте письмові відповіді на питання.

- Які навички Ви вважаєте необхідно формувати в учнів в процесі викладання економіки?
- Чому найважливішою умовою формування навичок є наявність глибоких знань з предмету?
- Як впливають на формування нових навичок раніше сформовані?
- Яке значення для успішного оволодіння навичками має систематична підготовка учнями уроків, дотримання режиму дня та ін.

2.2.9. Сформулюйте і запишіть висновки до теми (обсяг — до 300 слів).

2.3. Контроль теми

Для контролю даної теми слід надати викладачу на перевірку зошит, що повинен містити:

- 1) номер, назву, мету теми дисципліни;
- 2) конспект лекції до теми з вказаними датою проведення, назвою теми, основними питаннями;

3) **СРТМ-1**: номер роботи, номери завдань та результати їх виконання:

- 2.2.1 — результати опрацювання підручника: конспект розділу чи виконані завдання за підручником;
- 2.2.2 — відповідь та обґрунтування;
- 2.2.3 — відповідь та обґрунтування;
- 2.2.4 — порівняльна таблиця проявів активності людини і тварин;
- 2.2.5 — аналіз і характеристика основних елементів організаційно-психологічної структури діяльності;
- 2.2.6 — таблиця «Спільне та відмінне у грі, навчанні і праці як основних видах діяльності»;
- 2.2.7 — анотація дидактичного тексту «розвиток мотивів» з ілюстрацією механізму зрушення мотиву на мету власним прикладом;
- 2.2.8 — відповіді на питання;
- 2.2.9 — висновки до теми.



Література

1. Гамезо М. В., Домашенко И. А. Атлас по психологии: Информ.-метод. материалы к курсу «Общая психология»: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. — М.: Просвещение, 1986. — С. 60—96.
2. Гиппенрейтер Ю. Б. Введение в общую психологию. Курс лекций. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. — С. 95—128, 281—310.
3. Козаков В. А. Психологія діяльності та навчальний менеджмент: Підручник: У 2 ч. — Ч. 1. Психологія суб'єкта діяльності. — К.: КНЕУ, 1999. — С. 13—26.
4. Леонтьев А. М. Избранные психологические произведения: В 2-х т. — Т. II. — М.: Педагогика, 1983. — С. 94—231.
5. Немов Р. С. Психология: Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. — Кн. 1. Общие основы психологии. — М.: Просвещение: Владос, 1995. — С. 124—140, 283—315.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т. II. — М.: Педагогика, 1989. — С. 14—64.
7. Скрипченко О., Волинська Л., Огороднійчук З. та ін. Загальна психологія (курс лекцій). — К.: Вид-во «Правда Ярославичів», 1997. — С. 301—348.

ТЕМА 3

ВСТУП ДО ПСИХОЛОГІЇ

● **Навчальна мета:** дізнатись про психологію як науку і осмислити анатоμο-фізіологічні основи психічного.

● **База знань:** психологія, предмет психології (поведінка, інтелект, мотив, образ, особистість, діяльність, психіка), психічні явища, види психічних явищ (психічні процеси, стани, властивості, досвід, індивідуальні і групові), три підсистеми психіки (когнітивна, регулятивна, комунікативна), напрями у психології (бігевіоризм, генетична психологія, гештальтпсихологія, психоаналіз, гуманістична психологія, психологія діяльності та ін.), задачі психології, галузі психології (загальна психологія, соціальна, вікова, педагогічна, психологія праці, медична психологія, юридична, психологія реклами, торгівлі, спорту, патопсихологія та ін.), методи психології (експеримент: лабораторний, природний, психолого-педагогічний, спостереження, самоспостереження (інтроспекція), психодіагностичні методи: тести (стандартизовані та проєктивні), анкети, інтерв'ю, бесіда, соціометрія, продукти діяльності: твори, малюнки, літературні щоденники, професіографічні описи, математико-статистичні та якісні методи обробки даних), мозок, рефлекс (умовні та безумовні), аналізатор, рецептор, ефектор, нейрон, рефлекс, динамічний стереотип, нервова система: центральна та вегетативна, спинний та головний мозок, великі півкулі, лобні долі, потилична, тім'яна, скронева частини головного мозку, асиметрія великих півкуль головного мозку, локалізація функцій кори головного мозку, функційна (функціональна) організація мозку (енергетичний блок, блок прийому, переробки і зберігання інформації, блок, що забезпечує програмування, регуляцію та контроль поведінки).

● **Вміння, що формуються.** Тема має сприяти формуванню таких вмінь:

- давати усно або письмово визначення психології, її предмету, розкривати основні задачі психології;

- називати і характеризувати методи психології, визначати переваги та недоліки кожного методу;
- називати і характеризувати основні напрями та галузі сучасної психології та окреслювати їх предмет, задачі;
- пояснювати будову нервової системи людини і описувати її функціонування;
- називати фізіологічні механізми психічних явищ;
- вказувати локалізацію функцій різних областей кори головного мозку;
- аналізувати взаємозв'язок між ураженням мозкових структур та порушенням у життєдіяльності людини;
- діагностувати домінантність півкуль головного мозку та описувати особливості психічної діяльності, які характерні для людей з домінуванням правої чи лівої півкулі.

3.1. Коментар до теми

Опановуючи дану тему, важливо звернути увагу на етапи розвитку уявлень про предмет психології, на те, як по-різному сьогодні тлумачиться предмет психології у різних психологічних школах, в залежності від методологічних підходів, світоглядних переконань представників певного напрямку, наукових традицій.

Традиційно предметом психології у вітчизняній науці виступала психіка людини. Психіка — це властивість головного мозку, завдяки якій відбувається взаємодія з навколишнім світом, адаптація до нього, саморегуляція поведінки та діяльності людини та її реалізація. Важливо розібратися у тих анатомо-фізіологічних структурах, які забезпечують функціонування психічної діяльності, зрозуміти роль нервової системи у виникненні та розвитку психіки, зрозуміти, що психіка невідривна від функціонування мозку, який є важливою умовою її існування.

Психічна діяльність здійснюється за допомогою спеціальних фізіологічних механізмів. Одні з них забезпечують сприймання впливів зовнішнього світу та власного організму, інші — перетворюють їх у нервові імпульси, треті — передають ці імпульси до центральної нервової системи, четверті — планують і регулюють поведінку, п'яті — приводять в дію м'язи, шості — формують емоційне забарвлення поведінки тощо. Вся ця складна робота забезпечує активну орієнтацію організму у довкіллі та рішення проблем життєдіяльності і відбувається за участю нервової системи.

Нервова система — це мережа взаємопов'язаних нервових клітин та волокон, які забезпечують взаємодію людини з навколишнім середовищем. Вона складається з центральної (ЦНС), периферичної та вегетативної нервової системи. До складу ЦНС входять спинний та головний мозок. У спинному мозку знаходяться центри безумовних рефлексів, пучки нервових волокон: одні з яких передають імпульси до головного мозку, а інші — від головного мозку — до м'язів, шкіри, різних залоз. У головному мозку знаходяться центри, що регулюють дихання, серцеву діяльність, діяльність кровоносних судин (довгастий мозок), керують положенням та координацією тіла у просторі, відповідають за орієнтувальні рефлекси на світло, звук тощо (середній та довгастий мозок), координують довільні рухи, відповідають за утримання рівноваги (мозочок), центри збору збудження від усіх органів відчуттів, функціонування умовних рефлексів, прояв емоцій тощо (проміжний мозок). Залежно від того, яка частина спинного та головного мозку була уражена при інсульті, травмі, порушуються ті чи інші функції.

Основний принцип функційної організації людського мозку: жодне з його утворень не забезпечує повністю яку-небудь складну форму людської поведінки, але вносить високоспецифічний внесок в організацію поведінки людини.

Периферійна нервова система представлена аферентними (чутливими) нервами, які передають імпульси від рецепторів (утворень, котрі слугують для перетворення світлової, механічної, хімічної, термічної енергії агентів зовнішнього та внутрішнього середовища у нервові імпульси) до ЦНС, і еферентними (рухливими нервами, які передають імпульси від ЦНС до скелетних м'язів).

Вегетативна нервова система обслуговує м'язи внутрішніх органів та залози.

Вивчення анатомо-фізіологічних механізмів психічної діяльності дозволяє зрозуміти матеріальну основу психічного життя, те, що психічне — це не окрема ідеальна сутність, яка функціонує сама по собі, і що від анатомічної будови та особливостей фізіологічного функціонування залежать індивідуальні відмінності психічних проявів людини. Саме тому при вивченні теми пропонується велика кількість завдань з опрацювання теоретичного матеріалу, спрямованих на осмислення анатомо-фізіологічних механізмів психічного.

Але треба пам'ятати, що мозок — це орган психічної діяльності, а не її джерело, бо вивчення шляхів нейродинамічних процесів не дає пояснення того, що саме людина відчуває, сприймає,

уявляє, про що і як вона думає, до чого прагне, які цілі ставить перед собою, якими інтересами, поглядами, переконаннями керується у своїй поведінці. А саме в цьому й виявляється специфіка психічного, його своєрідність. *Мозок* — матеріальний місток, що поєднує психіку з об'єктивним світом, він — лише умова виникнення психіки, її розвитку, а також, її деградації на фінальних стадіях онтогенезу. Психічна діяльність має свою власну природу та свої закономірності і є вищим проявом психічної активності.

За допомогою одних психічних явищ (уваги, відчуття, сприйняття, мислення, пам'яті, уяви, мови) людина пізнає навколишній світ (фізичний та соціальний), отримує інформацію про нього, за допомогою інших (темперамент, характер, воля, почуття, здібності) — пристосовується до дійсності та регулює власну поведінку. Треті ж (потреби, потяги, мотиви, цінності, інтереси, ідеали, спрямованість) спонукають та спрямовують поведінку людини. За допомогою психіки людина пристосовується до реальності, привласнює її здобутки, регулює свою поведінку та реалізує себе. Особливою вимогою до людини, що почала вивчати психологію, є формування особливого неупередженого погляду на довколишнє і саму себе, що дозволяє побачити дійсний прояв психологічних особливостей в поведінці і діяльності людини. Тому при вивченні теми велике значення надається також формуванню вмінь і навичок організації й аналізу даних психологічного спостереження як одного з основних методів психологічного дослідження, чому присвячується практичне заняття з теми.

3.2. Самостійна робота з теоретичним матеріалом (СРТМ-2)

Запропоновані завдання для самостійної роботи з теоретичним матеріалом дозволяють глибше зрозуміти: сутність даної теми, особливості становлення предмету психології (завдання 3.2.1, 3.2.9); різноманітність визначень предмету психології в залежності від методологічних підходів та переконань вчених, представників певної психологічної школи (завдання 3.2.2); анатомо-фізіологічні структури людини (завдання 3.2.3, 3.2.4); зв'язок між фізіологічними механізмами та психічною діяльністю (завдання 3.2.5, 3.2.6); особливості психічної діяльності людей з домінантністю правої чи лівої півкулі головного мозку (завдання 3.2.7); сутність та взаємозв'язок різних психічних явищ (завдання 3.2.8).

3.2.1. Опрацюйте праці [1; 3; 5]:

♦ складіть схему — конспект даної теми у зошиті (обсяг — до 10 сторінок)

або виконайте письмово такі завдання:

♦ розділіть базу знань теми на три групи за необхідністю засвоєння: 1) дуже важливо; 2) важливо; 3) бажано;

♦ складіть термінологічний словник основних понять з теми;

♦ сформулюйте близько 10 запитань, відповіді на які розкривали б суть теми;

♦ надайте письмове пояснення фрази «Психологія має довгу передісторію та коротку історію» (обсяг — до 1 сторінки).

3.2.2. Визначте, до якого напрямку психології (психологія діяльності, психоаналіз, генетична психологія, гештальтпсихологія, гуманістична психологія, бігевіоризм) належать наведені нижче твердження та назвіть представників цих шкіл. Занотуйте свої відповіді у зошиті.

1. Предмет дослідження даної школи — психіка як функція мозку, що виникає у результаті специфічної взаємодії живих істот з навколишнім середовищем. Розвиток особистості відбувається в процесі включення у різні види діяльності (гра, учіння, праця, спілкування). Психіка формується у діяльності та посідає в ній певне місце і виявляє в ній свої особливості. Психіка залежить не від діяльності взагалі, а від провідної діяльності. Провідна діяльність — це діяльність, яка не лише вирішує протиріччя між потребами та можливостями їх задоволення, а й веде за собою розвиток. Завдяки їй відбувається формування та розвиток психічних процесів, рис та якостей особистості тощо.

Провідні види діяльності послідовно змінюють один одного в залежності від віку людини. Основний шлях психологічного аналізу для цієї школи: від діяльності — до психіки.

2. Предмет дослідження цього напрямку — людські потреби, потреби, бажання, мотиви, емоції та статеворольова поведінка. Засновник цього напрямку розглядав психіку людини як багаторівневу, глибинним рівнем якої є несвідоме. Він вважав, що психічне життя людини повністю визначається несвідомим. Несвідоме виступає як прояв вроджених драйвів, сексуальних та агресивних («драйв» — гіпотетична конструкція тілесних проявів, пов'язаних з проявами душевними). У вітчизняній психологічній науці довгий час це поняття тлумачилось як «інстинкт». Драйви є джерелом психічної енергії, яка визначає динаміку психічного життя людини, структуру психіки, характер людини та соціально-культурні явища.

Автор даного напрямку вважав, що несвідоме — це реально існуюче, але сприйняття його свідомістю вимагає особливих зусиль, технічних процедур, певних навичок, пов'язаних з умінням прояснити ці явища. Він показав, що події та враження раннього дитинства утворюють шаблон більш пізнього сприйняття життєвого досвіду, дорослі люди несвідомо пояснюють своє життя відповідно до тих категорій, що були важливими в дитинстві.

На сьогоднішній день представники цієї школи відійшли від пояснення психічного життя під кутом зору задоволення біологічних драйвів та стали шукати детермінанти психічного життя в ньому самому.

3. Представники цієї школи розуміли психічний розвиток як процес витіснення примітивних форм біологічно обумовленої психіки психікою соціалізованою. Предметом вивчення був інтелект дитини. Один з засновників цього напрямку запропонував концепцію стадіального розвитку пізнавальної сфери. У мисленні дитини, вважав він, проявляються наступні особливості: а) магія, тобто до певного віку єдність зовнішнього світу та власного «Я», своїх думок, дій; словам та жестам надається сила впливу на зовнішні предмети та явища; б) анімізм, коли предмети та явища наділяються свідомістю та волею; в) розуміння всього оточуючого світу як створеного руками людини для своїх цілей.

Всі ці особливості мислення відображаються в егоцентризмі дитини, для якого характерні синкретизм, зв'язок всього зі всім, нечутливість до протиріч, перехід від конкретного до конкретного, змішування суб'єктивного та об'єктивного, підміна реальних зв'язків речей власними внутрішніми спонукками. Егоцентризм долається соціалізацією. Соціалізація — це адаптація дитини до соціального середовища, в процесі якої вона стає здатною до співробітництва з іншими людьми, узгодження з ними свого погляду на об'єкт пізнання.

4. Представники цього напрямку висунули програму вивчення психіки як цілісної внутрішньої структури. Це первинна індивідуальна властивість психіки, що перебуває у відповідності з фізіологічними процесами мозку та зовнішнім світом. Такий підхід дозволив показати зумовленість сприйняття співвідношенням предмета («фігури») і його оточення («тла»), з'ясувати роль інсайту (проникливість, збагнення) та переструктурування чуттєвих даних у мисленні. Нове у психіці є наслідком реорганізації та перецентрації існуючих у ній же гештальтів.

5. Предмет дослідження цього напрямку — здорова творча особистість. Мета такої особистості — самоактуалізація (якомога повний вияв своїх можливостей). Це прагнення ґрунтується на потребі самоактуалізації — «вершині» в ієрархії потреб людини, яку складають також потреби в повазі та самоповазі, потреби в любові з боку соціального оточення, належності до спільноти, потреби в безпеці (захист від страху та тривоги) та фізіологічні потреби (спрага, голод, продовження роду). До цього блоку відносяться пізнавальні («знати та розуміти») й естетичні потреби («сприймати прекрасне»), але вони не входять до ієрархії і є вторинними. Потреба в самоактуалізації виявляється лише тоді, коли задоволені потреби, що перебувають на нижчих щаблях. За неможливості реалізувати потреби в самоактуалізації людина підпадає згубним потягам, вадам тощо.

6. Предметом психологічного дослідження у цій школі є поведінка людини, яка повністю залежить від зовнішніх стимулів. Представники цього напрямку вважають, що повинні мати справу тільки з тим, що входить до організму у вигляді стимулів, а «виходить» з нього у формі поведінкових реакцій. Розвиток людини — це розширення репертуару поведінки, яке досягається шляхом набуття нових реакцій (дій на засадах наявного репертуару спадкових реакцій). Научіння базується на використанні різних підкріплень та покарань для формування необхідних реакцій. Надалі научіння розглядалось як збагачення досвіду організму за рахунок відповідей, що підкріплюються. Основою підкріплення є оцінка ймовірності повторення цієї відповіді у майбутньому.

3.2.3. Схематично зобразіть (намалюйте) в зошиті центральну нервову систему та вкажіть локалізацію функцій у кожній частині.

3.2.4. Намалюйте в зошиті схему анатоμο-фізіологічного механізму рефлекторної діяльності.

3.2.5. Дайте письмову відповідь на наступні запитання щодо роботи великих півкулі головного мозку.

Чому:

- а) на одноманітні зауваження учні перестають реагувати;
- б) першокласник, коли пише, робить багато зайвих рухів;
- в) захоплений розв'язанням задачі, учень не помічає нічого навкруги;

- г) після тривалого сидіння біля телевізора школяр довго не може заснути;
- д) школярі після уроків у класі проявляють підвищену рухову активність;
- е) складно утримують увагу учнів після дзвоника?

Нагадуємо! У роботі великих півкуль спостерігається певна системність, яка має назву динамічного стереотипу. Сутність його полягає у тому, що коли умовні подразники багаторазово повторюються в певній послідовності з однаковими часовими інтервалами, то у великих півкулях утворюються сполучення осередків збудження і гальмування, що формують систему позитивних і негативних умовних рефлексів. Повторюючись, динамічний стереотип здійснюється дедалі легше й автоматизується. Крім того, він характеризується більшою економністю рухів і зниженням утомлюваності, але залишається динамічним. Використовуючи знання про динамічний стереотип, особливості умовних та безумовних рефлексів, механізми їх утворення та гальмування тощо, поясніть явища, які зустрічаються в педагогічній практиці.

3.2.6. Відомо, що при ураженні певної зони півкуль головного мозку людини спостерігаються функційні розлади у її життєдіяльності. Перемалуйте в зошит таблицю (3.1) та заповніть її, показавши відповідно взаємозв'язок між ураженням названої області півкуль та функціональними розладами.

Таблиця 3.1

ВІДПОВІДНІСТЬ МІЖ УРАЖЕННЯМ ПЕВНОЇ ЗОНИ ПІВКУЛЬ ГОЛОВНОГО МОЗКУ ТА ФУНКЦІЙНИМИ РОЗЛАДАМИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ

Області півкуль	Функційні розлади
1. Лобні долі	
2. Потилична	
3. Тім'яна	
4. Сконева	

3.2.7. Опрацюйте у підручнику В. А. Козакова [2] сторінки 47—49 та опишіть особливості психічної діяльності, зумовлені домінантністю тієї чи іншої пікулі головного мозку. Визначте за допомогою наведених нижче методик власну домінантність півкуль головного мозку.

Експрес-методика визначення типу мислення

Дайте відповіді на питання за такою шкалою: категоричне заперечення — 0 балів; безумовна згода — 10 балів; інші оцінки (1—9 балів) — це проміжок між категоричним запереченням і безумовною згодою. Зробіть відповідний висновок та викажіть своє ставлення до отриманих результатів.

Питання методики:

1. У мене переважає добрий настрій.
2. Я пам'ятаю те, чому навчився декілька років тому.
3. Прослухавши раз-другий мелодію, я можу правильно її відтворити.
4. Коли я слухаю розповідь, то уявляю її в образах.
5. Я вважаю, що емоції в розмові лише заважають.
6. Мені важко дається математика.
7. Я легко запам'ятовую нові обличчя.
8. У групі приятелів я першим починаю розмову.
9. Якщо обговорюють чийсь ідеї, то я вимагаю аргументів.
10. У мене переважає поганий настрій.

Підрахунок результатів.

Зробіть підрахунки балів за кожну відповідь за формулами, де цифри — це номери запитань.

Лівопівкульне мислення (Л) = 1 + 2 + 5 + 8 + 9.

Правопівкульне мислення (П) = 3 + 4 + 6 + 7 + 10.

Якщо результат «Л» переважає «П» більш ніж на 5 балів, то це є домінуванням «логічного типу мислення», і навпаки.

Наприклад: на кожне запитання у вас такі бали: «1» — 10, «2» — 6, «3» — 7, «4» — 8, «5» — 7, «6» — 3, «7» — 2, «8» — 8, «9» — 10, «10» — 2. Тоді:

Л = 10 + 6 + 7 + 8 + 10 = 41 бал;

П = 7 + 8 + 3 + 2 + 2 = 22 бали.

Отже, у вас переважає лівопівкульний, тобто логічний тип мислення.

Експрес-тест «Художник чи мислитель?»

Якщо результати виконання опитувальників здалися вам сумнівними, пропонується ще один варіант визначення функціональної асиметрії півкуль головного мозку. Виконайте наведені нижче завдання. Зробіть відповідний висновок та викажіть своє ставлення до отриманих результатів.

Хід виконання:

♦ Переплетіть пальці рук, і ви помітите, що зверху завжди опиняється один і той самий палець. Отримані результати позначте буквами: ліва рука — Л, права рука — П.

♦ Спробуйте «прицілитись», обравши собі мішень і дивлячись на неї крізь своєрідну «мушку» — олівець чи ручку. Інколи зручніше прицілитись крізь дірочку у листі паперу. Ви помітите, що, коли заплющити ведуче око, то мішень суттєво зміститься відносно «мушки». Отримані результати позначте буквами: ліве око — Л, праве око — П.

♦ Переплетіть руки на грудях. Ведучою вважається рука, кисть якої лягає першою на протилежне передпліччя і опиняється на ньому зверху. Отримані результати позначте буквами: ліва рука — Л, права рука — П.

♦ Швидко складіть руки для оплесків так, щоб одна долоня була зверху. Поплескайте у долоні. Зверніть увагу, яка долоня при цьому виявиться домінуючою. Отримані результати позначте буквами: ліва рука — Л, права — П.

Таким чином, ви отримали одне з 16 можливих поєднань букв, якому відповідає певний психологічний міні-портрет. Відомо, що домінування певної руки чи ока свідчить про перевагу розвитку протилежної півкулі головного мозку. Тобто, коли ведучі ліва рука чи ліве око — домінує права півкуля (ваш тип — «Художник»), права рука чи праве око — ліва півкуля (тип «Мислитель»). Але не забувайте, що кожна людина — індивідуальність і реальний портрет буде все ж відрізнятися у чомусь від опису.

Опис міні-портретів особистості

ПППП — вам притаманний консерватизм, орієнтація на загальноприйняті думки та форми поведінки, ви не любите конфліктувати, сперечатися і сваритися.

ПППЛ — визначальна риса вашого характеру — нерішучість.

ПППП — характер сильний, енергійний, для вас характерне кокетство, рішучість, почуття гумору, артистизм, при спілкуванні з вами необхідний гумор і рішучість. Дуже контактний тип характеру. Цей тип характеру в жінок зустрічається найбільш часто.

ППЛЛ — рідкий тип характеру. Близький до попереднього, але м'якший, контактніший, повільніше звикає до нових обставин.

- ПЛПП** — тип характеру, що поєднує аналітичний склад розуму і м'якість, обережність. Найчастіше цей тип зустрічається в ділових жінок. Запобігає конфліктів, терплячий і розсудливий, дещо холодний, у стосунках полюбляє дистанцію.
- ПЛЛЛ** — а цей тип, навпаки, більш характерний для чоловіків. Відрізняється незалежністю, непостійністю і аналітичним складом розуму.
- ПЛПЛ** — слабкий тип характеру, трапляється найрідше. Люди з таким характером беззахисні, піддаються різному впливу, але разом з цим здатні піти на конфлікт. Зустрічається, як правило, в жінок.
- ПЛПП** — артистизм, деяка непостійність, потреба нових вражень. У спілкуванні сміливий, вміє запобігати конфліктів і переключатися на новий тип поведінки. Серед жінок зустрічається приблизно вдвічі частіше, ніж серед чоловіків.
- ЛППП** — таке сполучення зустрічається дуже часто. Основна риса — емоційність, що сполучається з недостатньою наполегливістю. Піддаються чужому впливу, і це дозволяє пристосовуватися до різних умов життя. Щасливі в друзях, легко сходяться з людьми.
- ЛППЛ** — схожий на попередній тип, але ще менш наполегливий, м'який і наївний. Вимагає особливо уважного ставлення до себе — тип «маленької королеви».
- ЛЛПП** — вам притаманні дружелюбність і простота, деяка розпорошеність інтересів, схильність до самоаналізу.
- ЛЛПЛ** — у вашому характері переважає простодушність, м'якість, довірливість. Тип, що рідко зустрічається. Практично не зустрічається в чоловіків.
- ЛЛПП** — ви — емоційна, енергійна і рішуча людина. Але часто поспіхом приймаєте рішення, що приносить серйозні ускладнення. Чоловіки з таким характером менш емоційні, ніж жінки.
- ЛЛЛЛ** — у вас антиконсервативний тип характеру. Здатні на звичні речі глянути по-новому. Характерні — емоційність, егоїзм, упертість, що іноді переходить у замкненість.
- ЛППП** — тип характеру, на який важко впливати іншим. Велика наполегливість у досягненні поставлених цілей. Люди з таким характером — непохитні, переконати їх часом виявляється неможливо. Вони схильні до самоаналізу, важко знаходять нових друзів. Дещо консервативні, оскільки часто нехтують думками інших.
- ЛПЛЛ** — характер сильний, але не нав'язливий. Внутрішня агресивність прихована зовнішньою м'якістю. Здатний до швидкого налагодження взаємодії, але порозуміння з іншими доходить спробою.

3.2.8. Назвіть та опишіть в зошиті основні види психічних явищ за будь-якою класифікацією. Проаналізуйте їх взаємозв'язок і наведіть приклади, які демонструють ці зв'язки.

3.2.9. Сформулюйте висновки до даної теми на 1/2 аркуша у зошиті.

3.3. Самостійна робота до практичного заняття «Методи психології» (СРПЗ-1)

Запропоновані завдання для самостійної підготовки до практичного заняття мають сприяти: ефективному опануванню методами психології, знаходженню спільного та розбіжного в основних методах психології, розумінню переваг та недоліків окремих методів психології (завдання 3.3.1, 3.3.2), а також опануванню одним з основних методів психологічного дослідження — методом спостереження (завдання 3.3.3, 3.3.4).

3.3.1. Характеристика методів психології

Визначте особливості деяких найважливіших методів психологічного дослідження, виконавши у зошиті подані нижче завдання:

1. Перемалюйте в зошит і заповніть таблицю особливостей окремих методів психології (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

ХАРАКТЕРИСТИКА МЕТОДІВ ПСИХОЛОГІЇ

Назва	Визначення	Вимоги	Недоліки	Переваги

2. З названих нижче положень виберіть ті, які відносяться до: 1) експериментальних методів; 2) спостереження. Занотуйте цей вибір у зошиті. Це такі положення:

а) дослідник не втручається у хід психічних явищ;

б) дослідник самостійно створює умови для виникнення певних психічних явищ;

в) психіка людини вивчається у процесі її звичної діяльності;

г) отримані дані у ході досліджень обов'язково фіксуються.

3. Перепишіть текст та вставте пропущені слова, використовуючи знання про основні вимоги, що пред'являються до методу спостереження:

До початку спостереження треба чітко сформулювати ... , виходячи з ... , скласти ... спостереження, продумати ... його здійснення, спостереження повинно проводитися ... та ... , отримані результати обов'язково ... і

3.3.2. Написання поведінкового портрета за даними спостереження

На основі спостереження за обраним за допомогою викладача одnogруnnиком зробіть точний та детальний опис його поведінки — **поведінковий портрет** таким чином, щоб можна було однозначно ідентифікувати (ідентифікація розуміється як процес зіставлення, звіряння одного об'єкта з іншим на основі ряду ознак та властивостей, в результаті чого відбувається становлення їх подібності) визначення портрета з тим, хто був об'єктом спостереження, однак все ж не надавалися прямі вказування на певну особу, відмітні риси зовнішності (наприклад, «злегка косить лівим оком» чи «частіше всього одягнена у рожеву блузку»).

Хід виконання:

За допомогою викладача отримайте картку з прізвищем того **одnogруnnика**, за яким протягом встановленого викладачем терміну ви будете спостерігати у природних умовах реального життя, і поведінку якого опишете. Необхідно зберегти у тайні ім'я тої людини, за якою спостерігаєте.

Ознайомтесь з **планом спостереження** — тими параметрами піддослідного, на які треба звернути увагу в ході спостереження.

План спостереження:

- **Особливості зовнішнього вигляду, які мають значення для характеристики людини** (стиль одягу, зачіски, наскільки людина прагне виділитися своїм зовнішнім виглядом, привернути до себе увагу, чи навпаки, «бути таким як усі»; байдужа до свого вигляду чи надає йому особливого значення). Які елементи поведінки це підтверджують, у яких ситуаціях?

- **Пантоміміка** (постава, особливості ходи, жестикуляція, скутість чи розкутість рухів, характерні індивідуальні пози).

- **Міміка** (загальний вираз обличчя, виразність міміки, у яких ситуаціях міміка буває найбільш жвавою, у яких — стриманою та скутою).

- **Мовленнєва поведінка** (темп, інтонація мовлення, мовчазність, говірливість, багатослівність, лаконізм, стилістичні особливості, зміст і культура мовлення, включення у мовлення пауз). Приклади індивідуальних вербальних штампів, висловлювань.

- **Поведінка стосовно інших людей** — положення у групі та ставлення людини до цього, спосіб встановлення контакту, характер спілкування (ділове, спрямоване на взаємодію, егоцентричне, ситуативне, поверхове, глибинне), стиль спілкування (авторитарний, ліберальний, демократичний), позиція у спілкуванні (активна, пасивна, споглядальна, уникаюча, агресивна, прагнення домінувати), наявність суперечностей у поведінці — демонстрація різних способів поведінки в однотипних ситуаціях (то спокійна реакція, то реакція, наповнена тривогою, то агресивна). Вкажіть такі ситуації.

- **Прояви ставлення до справи** (відповідальність, наполегливість, вміння довести справу до кінця, сумлінність чи навпаки).

- **Прояви ставлення до себе** (підкреслює свої переваги, критично ставиться до себе, часто сумнівається у собі, завжди впевнений у собі, ставлення до особистих речей).

- **Поведінка у психологічно значущих ситуаціях** (відповідь на семінарах, при виконанні завдань, у ситуаціях конфлікту, складання заліку, іспиту тощо).

- **Поведінка у навчанні.**

Дані спостереження фіксуйте у щоденнику спостереження. Це окремий зошит, на першій сторінці якого запишіть ім'я та прізвище, стать і вік однокласника, за яким спостерігаєте. У щоденнику запишіть факти з життя об'єкта спостереження. Кожний запис містить дату, час та тривалість спостереження, відображення тієї ситуації, у якій розгорталась поведінка, точну фіксацію дій, поведінки об'єкта спостереження. Наприклад, якщо запис стосується поведінки під час навчального заняття, то важливим буде вказати, у якому ряді він сидить, є це місце для нього постійним чи випадковим, сидить далеко від сусідів чи поряд, ці сусіди є постійними чи випадковими людьми тощо. Потім іде опис поведінки згідно з планом.

На основі аналізу отриманих даних спостереження, записів у щоденнику складіть в зошиті **поведінковий портрет однокласника** (форма — довільна, обсяг — 1,5—2 сторінки), керуючись такими вказівками.

Вказівки до написання поведінкового портрета:

а) спостереження здійснюється за двома напрямками: як за поведінкою одnogрупника, так і за ситуаціями, у яких остання має місце (нормальних і стресових, стандартних і незвичайних тощо);

б) у характеристиці повинні бути відображені всі пункти плану, вона складається у довільній формі, можливе використання порівнянь, літературних зворотів тощо;

в) не повинно бути вказівок на специфічні риси зовнішності студента, за яким спостерігається, за допомогою яких його легко впізнають;

г) обов'язкове уникнення суджень та оцінок спостерігача стосовно особистості одnogрупника, якого він описує.

3.4. Практичне заняття «Методи психології» (ПЗ-2)

Практичне заняття присвячене закріпленню знань і вмінь стосовно використання основного метода непрофесійного психолога — метода спостереження (але цей метод вимагає від непрофесіонала значної підготовки у проведенні дослідження та вміння розмежовувати загальні уявлення про людину, що склалися у процесі взаємодії, і власне результати спостереження): перевірі й оцінці підготовлених поведінкових портретів, складених на основі самостійно проведеного спостереження за одnogрупником (завдання 3.4.1), підбиттю підсумків, обговоренню особистих вражень стосовно застосування методу спостереження (завдання 3.4.2). Практичне заняття може бути проведене як у **формі** індивідуальної, так і групової роботи. **Методи:** дискусія, дидактична гра, самоаналіз, відповіді на запитання і т. п.

3.4.1. Визначення особистості об'єкта спостереження за прочитаним поведінковим портретом

На занятті зачитайте характеристику — портрет на свого одnogрупника, за яким велось спостереження протягом двох тижнів. Група повинна ідентифікувати поведінковий портрет з об'єктом спостереження. Зробіть в зошиті висновок про якість розробленого поведінкового портрета.

3.4.2. Опис вражень та почуттів, які супроводжували написання та прослуховування поведінкового портрета

Опишіть свої враження стосовно написання та прослуховування поведінкового портрета, надаючи відповіді на такі запитання:

Чи важко було виконувати це завдання?

Що було легшим: зачитувати характеристику чи слухати власний портрет? Чому?

Які емоції та почуття викликав поведінковий портрет, що описував Вашу поведінку?

Чи дізнались Ви щось нове про себе?

3.5. Контроль теми

Для контролю даної теми слід надати викладачу на перевірку зошит:

1) номер, назву, мету теми дисципліни;
2) конспект лекції до теми з вказаними датою проведення, назвою теми, основними питаннями;

3) **СРТМ-2**: номер роботи, номери завдань та результати їх виконання:

- 3.2.1 — результати опрацювання літератури: конспект чи виконані завдання;

- 3.2.2 — визначені назви напрямів психології та перелік їх представників;

- 3.2.3 — схематичне зображення центральної нервової системи з вказівкою локалізації функцій;

- 3.2.4 — схема анатомо-фізіологічного механізму рефлекторної діяльності;

- 3.2.5 — відповіді на запитання;

- 3.2.6 — таблиця, у якій розкривається зв'язок між ураженням певної області півкулі та функційним розладом;

- 3.2.7 — опис психічних особливостей людей з домінуванням лівої чи правої півкулі, виконані методики на визначення індивідуальної домінантності півкуль головного мозку з відповідними бланками, записами, розрахунками, висновками;

- 3.2.8 — аналіз та опис певних видів психічних явищ;

- 3.2.9 — висновки до теми;

4) **СРПЗ-1**: номер роботи, номери, назви завдань та результати їх виконання:

- 3.3.1 — таблиця особливостей окремих методів психології, занотовані описи особливостей експериментальних методів психології та спостереження, текст про вимоги до методу спостереження зі вставленими словами;

- 3.3.2 — щоденник спостереження, поведінковий портрет однокласника;

5) **ПЗ-2**: дата проведення, номер, назва, ціль заняття, номери завдань та результати їх виконання:

- 3.4.1 — висновок про якість розробленого поведінкового портрета;

- 3.4.2 — відповіді на запитання.



Література

1. Грановская Р. М. Элементы практической психологии. — Л., 1994. — С. 256—270.

2. Козаков В. А. Психология діяльності і навчальний менеджмент: Підручник. У 2-х ч. — Ч. I. Психология суб'єкта діяльності. — К.: КНЕУ, 1999. — С. 27—29, 47—49.

3. Колесніченко Л. А., Борисенко Л. Л. Основы психології та педагогіки: Навч.-метод. посібник для самост. вивч. дисц. — К.: КНЕУ, 2002. — С. 15—29

4. Лозниця В. С. Психология та педагогіка: основні положення: Навч. посіб. — К.: КНЕУ, 1999. — С. 6—11, 57—58.

5. Немов Р. С. Психология: Учебник для студ. высш. пед. заведений. — В 3 кн. Кн. 1. Общие основы психологии. — М.: Просвещение: Владос, 1994. — С. 5—78.

6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2-х т. — М.: Наука, 1989. — Т. 1. — С. 12—62, 175—190.

ТЕМА 4

ПСИХІКА СУБ'ЄКТА ДІЯЛЬНОСТІ

● **Навчальна мета:** зрозуміти сутність поняття «психіка суб'єкта діяльності» та навчитись пояснювати прояви різних підструктур психіки суб'єкта та типів його поведінки у діяльності.

● **База знань:** розвиток психіки, подразливість та чутливість, основні етапи розвитку психіки (сенсорна та перцептивна психіка, інтелект, свідомість), особливості поведінки людини, перша та друга сигнальні системи, особистість, психічні властивості особистості, структура особистості: за Б. Г. Ананьєвим (індивід, особистість індивідуальність), за Е. Берном («Дорослий», «Батько», «Дитина»), за В. А. Козаковим (атрибути, риси, якості), за К. К. Платоновим (біопсихічні властивості, психічні властивості, досвід, спрямованість), за З. Фрейдом («Воно», «Я», «Супер-Я»), за К. Юнгом («Свідомість», «Підсвідомість», «Колективне несвідоме»).

● **Вміння, що формуються.** Вивчення теми має сприяти формуванню наступних вмінь:

- пояснювати фактори розвитку психічного;
- називати, характеризувати і розрізняти основні етапи розвитку психіки;
- називати, описувати, наводити приклади основних форм поведінки живих істот;
- розуміти та аналізувати особливості розвитку людської психіки;
- знаходити схоже і відмінне у розвитку психіки і поведінці тварин і людини;
- характеризувати поняття особистість, описувати її властивості, розкривати структуру особистості, орієнтуватися у різних підходах до опису структури особистості;
- описувати структуру особистості через атрибути, риси та якості.

4.1. Коментар до теми

Освоєння даної теми є необхідною ланкою у розумінні сутності людської психіки; джерел, закономірностей і етапів її розвитку та тих функцій, які вона виконує.

Психіка виникла у процесі взаємодії найпростіших живих істот з навколишнім середовищем. Завдяки психіці удосконалювалася регуляція цього процесу, що забезпечувало виживання й життєдіяльність живих істот. Психіка, таким чином, є необхідним механізмом пристосування до навколишнього середовища, регулювання поведінки. Розвиток психіки здійснювався як доцільний процес і проходив ряд етапів, набуваючи на кожному з них якісно нових ознак.

Розвиток психічних механізмів регуляції поведінки живих істот проходив ряд етапів: чутливість щодо окремих властивостей об'єктів у найпростіших організмів — сприйняття цілісних предметів у більш складних живих істот — практичний інтелект вищих тварин — практичний і абстрактний інтелект як основа свідомих психіки людини.

Крім характеру взаємодії живих істот з навколишнім середовищем на розвиток психічної діяльності впливає виникнення та розвиток нервової системи, особливо головного мозку. Завдяки нервовій системі організм починає функціонувати як одне ціле.

Першим проявом психіки та показником її виникнення є чутливість, яка виникає на підґрунті подразливості. Подразливість — притаманна всій живій матерії здатність змінювати фізіологічний стан під впливом факторів зовнішніх подразників. Чутливість пов'язана з переходом від реакції на безпосередній вплив біологічних подразників до опосередкування цього впливу за допомогою сигналів. Чутливість дає змогу реагувати на біологічно значущі об'єкти не в процесі безпосереднього контакту з ними, а на відстані — за допомогою сигналів про них, завдяки чому організми можуть уникнути загрози для свого існування або скористатися сприятливими умовами — це надає організмам значних переваг у виживанні та розвитку.

Особливості ускладнення розвитку психіки живих істот відображаються у їх поведінці. Виділяють спадкові та набуті у процесі життя форми поведінки живих істот. Можна виокремити чотири типи поведінки: інстинкти, навички, прості форми розумової поведінки та свідома поведінка. Зрозуміло, що певні форми притаманні і тваринам, і людині, а деякі — тільки людині. Важливо розуміти та пояснювати особливості, притаманні свідомій поведінці.

Враховуючи, що засвоєння даної теми припускає тільки запам'ятовування і розуміння, практичні заняття з теми відсутні. Завдання ж, що пропонуються для самостійної роботи з теорією, дозволяють отримати і закріпити необхідні знання.

4.2. Самостійна робота з теоретичним матеріалом (СРТМ-3)

Вивчення даної теми дозволить досягнути фактори, які відіграли вирішальне значення у виникненні та розвитку психіки (завдання 4.2.1), засвоїти поетапність розвитку психіки (завдання 4.2.2), зрозуміти, з одного боку, наступність, а з іншого — відмінність у розвитку психіки тварин і людини (завдання 4.2.3, 4.2.4), знайти спільне та розбіжне у типах поведінки тварин та людини (завдання 4.2.5), навчитись характеризувати підструктури особистості з позиції різних підходів (завдання 4.2.6, 4.2.7). У процесі роботи з теоретичним матеріалом до теми необхідно виконати наступні заняття:

4.2.1. Опрацюйте зміст розділу 3 підручника Козакова В. А. [3, с. 27—38]:

♦ складіть схему-конспект даної теми у зошиті (обсяг — до 10 сторінок)

або виконайте письмово щонайменше 3 (три) завдання для самостійної роботи до розділу [3, с. 38] підручника:

♦ обов'язково — завдання 4, 5;

♦ на власний вибір — завдання 6 або 7.

Виконання завдань має бути власноручно занотоване у зошиті для наступного оцінювання.

4.2.2. Схематично зобразіть та опишіть основні етапи розвитку психіки.

4.2.3. Заповніть таблицю (таблиця 4.1) характеристики основних типів поведінки живої істоти.

Таблиця 4.1

ХАРАКТЕРИСТИКА ТИПІВ ПОВЕДІНКИ ЖИВОЇ ІСТОТИ

Тип поведінки	Характеристика певного типу поведінки	Приклад прояву типів поведінки
1.		
2.		
3.		
4.		

4.2.4. Дайте у зошиті письмові відповіді на запитання та обґрунтуйте їх:

1. Чому чутливість вважають вихідною формою прояву психіки?

2. Чому павук, який сидить у банці з мухою, не реагує на неї, будучи голодним. І в той же час у звичних умовах спеціально ловить мух у павутинку і їсть їх.

3. Чому зайця легше навчити «бити в барабан», а борсука «прати білизну», ніж навпаки?

4. У чому полягають особливості вродженої та набутої в процесі життя форм поведінки?

5 і 6. У чому якісні відмінності простих форм розумової поведінки вищих тварин та людини?

4.2.5. Визначте, які з наведених нижче фактів стосуються поведінки шимпанзе і які — поведінки дитини. Вкажіть ознаки, якими ви керувалися.

Н. Н. Ладигіна-Котс зіставила наслідувальне конструювання шимпанзе і дитини 3,5 року. Були виявлені наступні факти:

а) Один з них міг скласти фігуру з двох-трьох частин тільки у тому випадку, якщо перед ним знаходилась фігура-зразок, інший міг виконати завдання і без зразка, з пам'яті.

б) Типовою помилкою одного було те, що коли треба було поставити конусоподібні фігури на основу, він спочатку пробував їх поставити на вершину і тільки тоді, коли це не вдавалося і фігурки падали, ставив їх як треба. Інший робив такі помилки рідко.

в) Особливістю дій одного було те, що він зазвичай брав дві потрібні фігурки, необхідні для конструювання. Часто бувало, що дві фігурки, які він брав, поєднував їх спочатку у повітрі, а потім уже ставив їх на стіл. Інший так ніколи не робив.

г) Одні з найважчих завдань для одного — завдання типу конструювання мосту, у яких горизонтальний елемент треба було покласти на два вертикальні. Для іншого це були найлегші завдання, він робив подібні фігури з власної ініціативи.

д) І шимпанзе, і дитина при виборі елементів, які пропонувалися для конструювання, спокушались їх новизною, незвичністю (диск з очками, тетраедр, паличка на дискові), але якщо один, обравши непотрібний елемент, не включав його у конструкцію, інший нерідко пробував це зробити, і тільки вказівка експериментатора допомагала йому уникнути помилки.

е) За наявності зайвих елементів один після конструювання фігури, подібної до зразка, заспокоювався, інший нерідко ускладнював зроблену фігуру та включав всі наявні елементи у конструкцію, будував триповерхові фігури замість двоповерхових, п'ятиповерхові замість триповерхових тощо.

4.2.6. Використовуючи літературу, яка подана у кінці даної теми (роботи Б. Г. Ананьєва, Е. Берна, В. А. Козакова, К. К. Платонова, З. Фрейда, К. Юнга), виберіть та опишіть структуру особистості, яка найбільш відповідає Вашому баченню сутності особистості та взаємозв'язку між елементами цієї структури. Обґрунтуйте свою позицію.

4.2.7. Заповніть таблицю 4.2, в якій детально розкривається підхід В. А. Козакова до опису структури особистості.

Таблиця 4.2

**ХАРАКТЕРИСТИКА СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ
ОСОБИСТОСТІ ЗА В. А. КОЗАКОВИМ**

Підструктури особистості	Визначення	Перелік особливостей, які входять до даних підструктур
1.		
2.		
3.		

4.3. Контроль теми

У поданому викладачу на перевірку зошиті має бути:

- 1) номер, назва, мета теми дисципліни;
- 2) конспект лекції до теми з вказаними датою проведення, назвою теми, основними питаннями;
- 3) **СРТМ-3:** номер роботи, номери завдань та результати їх виконання:
 - 4.2.1 — результати опрацювання літератури: конспект розділу чи виконані завдання;
 - 4.2.2 — схеми основних етапів розвитку психіки;

- 4.2.3 — таблиця характеристики основних типів поведінки живих істот;
- 4.2.4 — письмові відповіді на запитання з обґрунтуванням;
- 4.2.5 — вирішення конкретних ситуацій, пов'язаних із визначенням особливостей поведінки дитини та шимпанзе;
- 4.2.6 — опис вибраної структури особистості з обґрунтуванням вибору;
- 4.2.7 — таблиця підструктур особистості (за В. А. Козаковим).



Література

1. *Ананьев Б. Г.* О проблемах современного человекознания. — М.: Наука, 1977. — С. 253—274.
2. *Берн Э.* Трансакционный анализ и психотерапия: Пер. с англ. — СПб.: Братство, 1992. — С. 18—32, 62—65.
3. *Козаков В. А.* Психологія діяльності і навчальний менеджмент: Підручник: У 2 ч. — Ч. I. Психологія суб'єкта діяльності. — К.: КНЕУ, 1999. — С. 27—38, 174—180.
4. *Колесніченко Л. А., Борисенко Л. Л.* Основи психології та педагогіки: Навч.-метод. посібник для самост. вивч. дисц. — К.: КНЕУ, 2002. — С. 31—34, 39—42.
5. Психологія: Підручник / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін.; за ред. Ю. Л. Трофімова. — К.: Либідь, 2001. — С. 30—43.
6. *Фрейд З.* Психология бессознательного: Сб. произведений / Сост., науч. ред., авт. вступ. ст. М. Г. Ярошевский. — М.: Просвещение, 1990. — С. 25—439.
7. *Юнг К. Г.* Аналитическая психология. — СПб.: Т «Кентавр», 1994. — С. 30—46.

ТЕМА 5

АТРИБУТИ ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ

● **Навчальна мета:** навчитись враховувати біологічно зумовлені властивості особистості у повсякденному житті і майбутній професійній діяльності.

● **База знань:** стаття, конституційна (конституціональна) типологія (астенічний, атлетичний, пікнічний варіанти людської анатомії), соматотип (ендоморфний, мезоморфний, екторморфний), вік (фактичний, психологічний, біологічний), дорослий, зрілість (рання, середня та пізня), криза середини життя, генеративність, процесуальне в психіці, задатки (психічні процеси: відчуття, сприйняття, пам'ять, уявлення, мислення, увага, психомоторика), функційна (функціональна) асиметрія мозку, тип мислення (логічний чи лівопівкульний, художній чи правопівкульний, змішаний), темперамент, типи темпераменту (сангвінік, холерик, флегматик, меланхолік), поведінкові характеристики темпераменту (активність, реактивність, темп дій, чутливість, пластичність або ригідність, підлеглість або домінантність, емоційність, емоційна стабільність, емоційна нестабільність чи (нейротизм), адаптивність, екстраверсія, інтроверсія), типи нервової системи (сила, врівноваженість і рухливість нервової системи), здоров'я, психічне здоров'я, стрес, розлад свідомості, уваги, пам'яті (амнезія, гіпомнезія, гіпермнезія, арамнезія), волі (гіпобулія, гіпербулія, абулія, сексуальні збочення), емоцій і почуттів (депресія, маніакальний синдром, маніакально-депресивний синдром, ейфорія, дисфорія, емоційна лабільність, амбівалентність почуттів, апатія), психосоматика, рівні психічного відображення захворювання (чуттєвий, емоційний, інтелектуальний, мотиваційний), типи реакцій на захворювання (нормальна, зневажлива, заперечувальна, нозофобна, іпохондрична, нозофільна, утилітарна реакції).

● **Вміння, що формуються.** Засвоєння бази знань теми має відображатись у здатності:

- давати усно або письмово визначення основних атрибутів особистості (статі, статури, віку, задатків, темпераменту, здоров'я) та коротко їх характеризувати;

- називати, описувати та переказувати своїми словами основні теорії біологічних підструктур особистості, вказувати їх авторів (конституційна типологія Е. Кречмера, соматотипи В. Шелдона, теорія міжпівкульної функційної асиметрії головного мозку, теорія типів темпераменту І. П. Павлова, Г. Айзенка та інші), пояснювати відмінності між близькими теоріями;
- визначати темперамент особистості на основі спостереження за її поведінкою, аналізу психологічних характеристик людини, виконання психодіагностичних методик;
- усно або письмово давати пропозиції щодо врахування типу темпераменту при організації взаємодії, індивідуальної і спільної діяльності.

5.1. Коментар до теми

Атрибути особистості являють собою невід’ємні психологічні властивості особистості, що характеризують людину як біологічний вид та відображають її істотні, переважно генозумовлені, малозмінні у різних життєвих ситуаціях особливості. Ці властивості являють собою біологічний фундамент особистості і зумовлюють особистісні підструктури вищих рівнів. Атрибути особистості можна досить точно виміряти та описати. До того ж найчастіше атрибути особистості є настільки явними (наприклад, стать), що для з’ясування атрибутивних ознак особистості якоїсь людини достатньо лише поглянути на неї і зробити припущення про її психологічні особливості. Все це зумовлює надзвичайну цікавість і важливість цієї теми.

Зовнішні ознаки людини, за якими можна було б встановити її особливості, привертали увагу людства здавна. Наприклад, типи темпераменту були виявлені відомим лікарем Гіппократом близько 2000 років тому. Давніми і загальновідомими теоріями є хіромантія, фізіономіка, графологія. Знання атрибутивних ознак психології особистості часто складають основу діяльності різноманітних пророчиць, ворожок, які найчастіше саме на основі цих ознак роблять свої висновки.

У класичних вітчизняних підручниках з психології названі атрибути особистості найчастіше розглядаються ізольовано і представлені лише кількома теоріями: теорією типів темпераменту і конституційною типологією. Вікові і статеві особливості особистості вважаються предметом особливих галузей психологічної науки. А проблема психічного і фізіологічного здоров’я взагалі

виноситься за межі психологічної науки (хоча психологічні властивості душевнохворих людей вивчаються ще однією галуззю психології — патопсихологією). Певною причиною такої ситуації є деяка відірваність наукових досліджень з цих проблем від їх теоретичних узагальнень і відображення у навчально-методичній літературі. Деякі теорії (наприклад, та ж хіромантия) донедавна взагалі вважалися псевдонауковими, і описувалися скоріше як приклад ілюзорних, помилкових поглядів на природу психічного.

Орієнтуючись на новітні досягнення у галузі психології і майбутню професійну і особистісну придатність інформації, ми пропонуємо психодіагностичні методики і вправи, що дозволяють не тільки виявляти основні атрибутивні ознаки особистості, але й враховувати і оптимізовувати їх прояв.

5.2. Самостійна робота з теоретичним матеріалом (СРТМ-4)

Робота з теорією при вивченні даної теми складається з завдань, що дозволяють: вивчити і узагальнити основні поняття теми (завдання 5.2.1, 5.2.8), замислитись над зв'язком біологічного і психосоціального в житті людини та детальніше ознайомитись з біопсихічними властивостями особистості, зумовленими статтю (завдання 5.2.2), будовою тіла (завдання 5.2.3), групою крові (завдання 5.2.4), домінантністю півкуль головного мозку (завдання 5.2.5), віком (завдання 5.2.6), здоров'ям (завдання 5.2.7). З усіх запропонованих завдань завдання 5.2.1 та 5.2.6 є обов'язковими, з інших завдань для теоретичної роботи обирається одне на вибір студента.

5.2.1. Опрацювати розділ 3 підручника Козакова В. А. [2, с. 39—69]:

- ◆ Складіть конспект розділу у зошиті (форма — довільна, обсяг — до 10 стор. рукописного тексту) *або*

- ◆ Виконайте в зошиті три завдання з завдань для самостійної роботи до розділу [3, с. 69]: завдання 2, 3, 6.

5.2.2. Опишіть специфічні психологічні ознаки осіб різної статі. Кількість ознак для кожної статі — 10—15. Доцільно відобразити цей розподіл у формі таблиці. Для ілюстрації деяких психологічних відмінностей чоловіків та жінок виконайте також методику «Чи гарний ви психолог?» Проаналізуйте прояв визначених психологічних властивостей осіб певної статі у вашому характері.

Методика «Чи гарний ви психолог?»

Даний тест спрямований на перевірку того, наскільки ви розумієте психологічні відмінності чоловіків і жінок. Вам пропонується ситуація, персонажі якої поводять себе по-різному. Встановіть, хто з цих персонажів чоловік, а хто жінка. Підрахуйте набрану кількість балів і визначте, наскільки ви добре розбираєтесь у психологічних відмінностях статей.

Ситуації для аналізу:

1. Двоє людей розгортають цукерку. Одна відразу кладе цукерку в рот, а друга надкушує, щоб довідатися, яка в ній начинка. Хто надкушував?

2. У компанії хтось говорить, що люди більше не полетять на Місяць. Один із присутніх погоджується з ним і в підтвердження приводить результати опитування суспільної думки на тему про доцільність таких польотів. Інший — не погоджується з такою позицією і заявляє: «Я зовсім не вважаю, що це правильно. Мені, наприклад, хотілося б полетіти!» Хто міркує подібним чином?

3. Чоловік і дружина після вечері сидять і читають, а в сусідній кімнаті спить їхня хвора дитина. Один із подружжя піднімає голову від книги і говорить: «Здається, ти хвилюєшся, чи не так? Але ж лікар сказав, що він незабаром одужає!» Хто помітив стурбованість іншого?

4. Чоловік і дружина обідають у ресторані. Один із подружжя замовив багато екзотичних страв, інший віддав перевагу стравам стандартним, перевіреном. Хто з них любитель розгадувати гастрономічні загадки в меню?

5. Чоловік і жінка входять у магазин промтоварів. В особливій вітрині виставлені товари-новинки, а на прилавку лежать товари традиційного асортименту. Хто з них першим рвонеться до вітрини з новинками?

6. Подружжя входить у магазин одягу, щоб обновити свій гардероб. Один з них просить у продавщиці чітко визначений вид одягу, указуючи навіть його фасон і колір. Інший же говорить, що хотів би купити щось, але ще не зовсім точно уявляє що. Хто сумнівається?

7. Стрілка на панелі легкового автомобіля, у якому їдуть чоловік і дружина, показує, що бензин вже закінчується. Попереду на шосе — бензоколонка, і один з них пропонує зупинитися там і заправитися. Другий же пропонує їхати на іншу бензоколонку, де звичайно і черга поменше, і персонал краще. Хто з них готовий ризикувати?

8. Подружня пара приїхала до незнайомого міста і заблукала. Один з них пропонує запитати дорогу в перехожих, а інший запевняє, що вони самі незабаром вийдуть на потрібну вулицю. Хто не хоче питати поради в перехожих?

9. На червоний сигнал світлофора в лінії «Стоп» зупинилися три легкові автомобілі, що зайняли всі три смуги руху. Коли на світлофорі запалилося зелене світло, один із шоферів стартує першим, щоб обігнати двох інших. Хто він?

10. *Додаткове питання.* У кіно показують дуже зворушливий фільм. Хто, чоловік чи жінка, частіше буде змахувати сльозинки з очей?

Відповіді: ситуації 1, 2, 4, 6 — жінки, 3, 5, 7, 8, 9 — чоловіки, 10 — обоє. За кожну правильну відповідь на питання 1—9 — 1 бал, 10 — 2 бали.

Менш 3 балів — Ви вкрай слабкі в розумінні психології людей різної статі;

4—7 балів — Ви цілком пристойно розбираєтеся в думках і почуттях людей обох статей.

8 і більш — Ви — відмінний психолог, і навряд чи хтось може здивувати Вас своїм несподіваним учинком.

Психологічні коментарі:

1. Жінка, тому що для неї інтерес до деталей — звичайна справа. Чоловіки куди менш педантичні.

2. Жінка, тому що вона набагато суб'єктивніша за чоловіка і переконана, що все має бути так, як вона вважає: адже її думка — єдино правильна.

3. Чоловік. Чоловіки краще розуміють, що діється в душі жінок, аніж жінки — що відбувається в чоловічій.

4. Жінка. Жінки завжди більше, ніж чоловіки, прагнуть апробувати щось нове.

5. Чоловік. Чоловіки допитливіші і всяке нововведення викликає в них більший інтерес, ніж у жінок.

6. Жінка, оскільки вона звичайно приймає рішення про те, що купити, лише на місці, у той час як чоловік звичайно знає про це заздалегідь.

7. Чоловік — він може їхати і на краплі бензину. Жінка починає нервувати заздалегідь і воліє перестрахуватися.

8. Чоловік — він зазвичай упевнений у своїй здатності до орієнтування і не допускає думки, що він може заблукати. Жінка в цьому менш самовпевнена.

9. Чоловік. Для нього автомобіль — символ влади і сили. Жінки самотверджуються в іншому.

10. Обоє. Чоловіки і жінки в цій і ряді інших ситуацій відчують однакові емоції. Розходження лише в способі їх прояву.

5.2.3. Намалюйте конституційні типи особистості за теоріями Е. Кречмера чи В. Шелдона. Прочитайте опис типів, що виділяються у конституційних типологіях Е. Кречмера та В. Шелдона (підручник В. А. Козакова [2, с. 40—42]) та встановіть, на який тип найбільше схожі ваші анатомічні властивості, прочитайте відповідну психологічну характеристику. Випишіть ті психологічні властивості, які ви в себе дійсно помічали. Зробіть висновок про справедливість даної теорії.

5.2.4. Різновидом психосоматичних теорій є гуморальний напрям — пояснення психічних відмінностей людей особливостями кровеносної системи. Особливо плідні результати дослідження відповідних властивостей отримали японці. Інколи група крові є навіть підставою для прийняття на роботу в цій країні. Прочитайте психологічну характеристику осіб з вашою групою крові та выпишіть ті психологічні властивості, які ви в себе дійсно помічали. Зробіть висновок про справедливість даної теорії.

Психологічні особливості людей за групою крові:

I група — потяг до лідерства, влади, прагнення до зайняття провідних позицій, наполегливість, цілеспрямованість, свідомість у прагненні до мети, впевненість, низька емоційність, ревнивість, інколи — зайва амбіційність, метушливість. Довга тривалість життя, кращі за інших фізичні і психічні параметри, рідко хворіють неврозами, але, як наслідок низької здатності до викиду енергії, — часто хворіють на виразки. Незамінні на керівних посадах. Часто стають або відомими мафіозі, або президентами, главами корпорацій, футбольними капітанами і генералами, винахідниками і вченими. Добре розпоряджуються грошима, тому стають і гарними економістами. Сильне почуття самозбереження, піклуються про своє здоров'я. Можуть бути холодними і неуважними до оточуючих, часто мають репутацію грубіянів. Люблять повчати, але не переносять критики. Яскраві індивідуалісти.

II група — витончені особи, полюбують гармонію, спокій і порядок, гарно працюють з людьми, чутливі, витримані і доброзичливі, упорядковані і законослухняні. Мають частіше охайний і граціозний вигляд. В роботі приділяють багато уваги деталям. Найбільш ранимі, ображаються з дрібниць, злопам'ятні. Занадто стримані у тверезому стані, але й найбільш розв'язні під впливом алкоголю. Частіше замкнені, але і вірні й уважні до друзів. Не здатні до повного розслаблення, тому чут-

ливі до інфарктів, склерозу, ревматизму, захворювань нирок, діабетів. Особливе значення для таких людей має баланс між розумовим і фізичним навантаженням. Цікаво, що господарі ресторанів віддають перевагу робітникам з II групою крові. Ті краще за інших орієнтуються у смаках і запахах, чесні, добросовісні, здатні працювати у стресових умовах. Не здатні до професій, що вимагають гнучкості чи швидкого прийняття рішень. Мають надзвичайно багату фантазію. Часто стають бібліотекарями, викладачами, письменниками. Найкращі у світі поети, розповідачі і брехуни.

III група — індивідуалісти, «кішка, яка гуляє сама по собі», незалежні і волелюбні, непостійні у смаках і настрої, гнучкі у пристосуванні до нових умов, мають гарну уяву. Щирі, прямолінійні та безпристрасні. Їх дратують будь-які обмеження, зокрема, правила етикету, пристойності і гарні манери. І жінки і чоловіки часто залишаються холостяками. Прагнуть завжди виділитися із загальної маси, пройти поза чергою. Полюбляють порушувати правила і вводити нововведення. Гнучкі у будь-яких ситуаціях, мають проникливий розум, що дозволяє їм вирішити будь-яку проблему і знайти вихід з глухого кута, тому з них виходять хороші детективи. Погано працюють в команді. Мають творчі здібності і миттєву реакцію, рішучі і сильні особистості, оригінальні, експресивні й егоїстичні. З ними цікаво, але важко товаришувати. В спорах надто запальні, але швидковідхідливі. Завжди найгаласливіші завсідники вечірок, найменш підкоряються дії алкоголю. Найкраще підходять для висування тактичних ідей і планування, самостійної комерційної діяльності.

IV група — спокійні і врівноважені, здатні розважати інших, навіюють людям довіру, тактовні у стосунках і справедливі, мають надзвичайно розвинену інтуїцію. Бувають різкі у ситуації вибору, оскільки відчувають труднощі у самостійному прийнятті рішень. У несприятливих ситуаціях або відступаються, або прямо виказують свою незадоволеність. Мають блискучі здібності до організації та координації колективу, складання розкладу, розподілу персоналу, природжені лідери. Витривалі, не лякаються стресів, мають видатні аналітичні здібності. Не полюбляють лестощі, обман. Обурюються рідко, але невитримані у своєму гніві. Легковажно ставляться до свого здоров'я, але надто життєлюбні. Екстравагантні, але не жадібні. Понад усе полюбляють спати. У сонливому стані не здатні до самокерування. Романтичні і пристрасні у коханні, болісно і відчайдушно (до самогубства) переживають зраду.

5.2.5. Визначте свій тип мислення за наведеною нижче методикою. Прочитайте надані психологічні характеристики осіб з «лівопівкульним» та «правопівкульним» типом мислення та випишіть ті психологічні властивості, які ви в себе дійсно помічали. Якщо ваш тип мислення змішаний, то необхідно самим скласти його характеристику, де викласти, які особливості «лівопівкульного», а які «правопівкульного» мислення вам притаманні. Зробіть висновок про справедливість даної теорії.

Питальник «Тип мислення» (П. Торанс, С. Рейномас, Т. Ріген, О. Болл, кафедра психології навчання, університет Джорджії, США)

Хід виконання:

1. Приготуйте бланк відповідей до методики: напишіть в один чи декілька стовпчиків перелік чисел від 1 до 40.

2. Прочитайте уважно 40 тверджень, кожне з яких представлене у трьох варіантах (твердження наводяться російською мовою). Оберіть для кожного судження лише один варіант — той, що найкраще репрезентує ваше уявлення з цього питання або найточніше характеризує ваш стиль поведінки. Обраний варіант відповіді (а, б чи в) запишіть до бланка відповідей біля відповідного номера твердження.

Текст методики:

Я вважаю (уверен, чувствую), что я ...

1. а) не очень хорошо запоминаю лица;
б) не очень хорошо запоминаю имена;
в) одинаково хорошо запоминаю имена и лица.
2. а) лучше всего усваиваю устные объяснения;
б) лучше всего усваиваю объяснения в примерах;
в) одинаково хорошо усваиваю устные объяснения и объяснения в примерах.
3. а) способен легко выражать чувства и эмоции;
б) умеренно сдержан в выражении чувств и эмоций;
в) скован в выражении чувств и эмоций.
4. а) весело и свободно экспериментирую в спорте, в искусстве, вне работы;
б) систематичен и сдержан в экспериментаторстве;
в) одинаково склонен как к веселому и свободному, так и к сдержанному и систематическому экспериментированию.
5. а) предпочитаю занятия, на которых дается один вид задания, после

- него другой и так постепенно;
- б) предпочитаю занятия, на которых я работаю над несколькими заданиями одновременно;
- в) одинаково предпочитаю и первый и второй вид занятий.
6. а) предпочитаю тесты, где нужно выбрать один правильный ответ из серии ответов;
- б) предпочитаю тесты-эссе (открытые ответы);
- в) одинаково предпочитаю и те и другие.
7. а) хорошо интерпретирую язык телодвижений и интонационные аспекты устной речи;
- б) плохо интерпретирую язык телодвижений; завишу от того, что говорят люди;
- в) одинаково хорошо интерпретирую язык телодвижений и речевое выражение.
8. а) легко придумываю смешные фразы и поступки;
- б) с трудом придумываю смешные фразы и поступки;
- в) относительно легко придумываю смешные фразы и поступки.
9. а) предпочитаю занятия, на которых я двигаюсь и что-нибудь делаю;
- б) предпочитаю занятия, на которых я слушаю других;
- в) одинаково предпочитаю и те и другие занятия.
10. а) использую фактическую, объективную информацию в суждениях;
- б) использую личный опыт и чувства в суждениях;
- в) использую в равной мере и то и другое.
11. а) легко, весело подхожу к решению проблемы;
- б) серьезно подхожу к решению проблемы;
- в) совмещаю веселый и серьезный подходы.
12. а) умственно воспринимаю и реагирую на звуки и образы больше, чем на людей;
- б) существенно самопроизволен и творчески настроен в группе людей;
- в) одинаково восприимчив и самопроизволен в умственном смысле, независимо от окружения.
13. а) почти всегда свободно использую любой доступный материал для работы;
- б) временами использую любой доступный материал для работы;
- в) предпочитаю работать с соответствующим, положенным материалом, используя его по назначению.
14. а) люблю, когда мои занятия или работа запланированы, и я знаю,

- что конкретно я должен делать;
б) люблю, когда мои занятия или работа не чужды гибкости и возможным переменам по мере продвижения;
в) одинаково предпочитаю как запланированные, так и открытые для перемен занятия и работу.
15. а) весьма изобретателен;
б) временами изобретателен;
в) никогда не изобретаю.
16. а) лучше всего думаю, лежа на спине;
б) лучше всего думаю, сидя прямо;
в) лучше всего думаю в движении, при ходьбе.
17. а) люблю занятия, на которых задания имеют четкую и непосредственную практическую применимость (например, черчение, магазин, домашняя бухгалтерия);
б) люблю занятия, на которых задания не имеют четкой практической применимости (литература, алгебра, история);
в) одинаково предпочитаю оба вида занятий.
18. а) люблю догадываться и предсказывать многие ситуации, когда я не уверен в каких-то вещах;
б) скорее не стану догадываться, если не уверен;
в) догадываюсь в некоторых ситуациях.
19. а) люблю выражать чувства и идеи простым языком;
б) люблю выражать чувства и идеи стихами, песнями, танцами и т. д.;
в) одинаково предпочитаю оба вида самовыражения.
20. а) обычно получаю много новых идей из поэзии, символов и т. п.;
б) временами получаю новые идеи из поэзии, символов и т. п.;
в) редко получаю новые идеи из поэзии, символов.
21. а) предпочитаю простые задачи;
б) предпочитаю сложные задачи;
в) одинаково предпочитаю и простые, и сложные задачи.
22. а) реагирую на призыв к эмоции;
б) реагирую на призыв к логике;
в) одинаково реагирую и на то и на другое.
23. а) предпочитаю работать над проблемами (задачами) последовательно, одна за другой;
б) предпочитаю работать одновременно над несколькими проблемами (задачами);
в) одинаково предпочитаю последовательную и одновременную работу над несколькими проблемами (задачами).
24. а) предпочитаю изучать традиционные предметы;

- б) предпочитаю теории и гипотезы нового предмета;
 - в) в равной степени предпочитаю и то и другое.
25. а) предпочитаю аналитическое чтение, критику, книжное обозрение и т.п.;
- б) предпочитаю творческое, синтетическое чтение, позволяющее применять и использовать информацию для решения задач;
 - в) одинаково предпочитаю и то и другое.
26. а) предпочитаю интуитивный подход к решению задач;
- б) предпочитаю логический подход к решению задач;
 - в) предпочитаю в равной степени и логический, и интуитивный подходы.
27. а) предпочитаю зрительно представить задачу при решении;
- б) предпочитаю проанализировать вслух задачу, чтобы решить ее;
 - в) не предпочитаю ни то ни другое.
28. а) предпочитаю логически решить задачу;
- б) предпочитаю решать задачи, исходя из опыта, практики;
 - в) предпочитаю в равной степени и то и другое.
29. а) умею хорошо объяснять устно;
- б) умею хорошо объяснять в движении, действии;
 - в) умею одинаково хорошо объяснять как устно, так и наглядным способом.
30. а) учусь быстрее, когда преподаватель использует устные объяснения;
- б) учусь быстрее, когда преподаватель использует письменные объяснения;
 - в) одинаково предпочитаю и тот и другой тип объяснений.
31. а) преимущественно полагаюсь на язык при запоминании и мышлении;
- б) преимущественно полагаюсь на образы при запоминании и мышлении;
 - в) одинаково полагаюсь на образы и язык (речь).
32. а) предпочитаю анализировать уже заверченный материал;
- б) предпочитаю организовывать и доводить до конца незаконченный материал;
 - в) не предпочитаю ни того ни другого вида деятельности.
33. а) люблю разговаривать и писать;
- б) люблю рисовать и заниматься ручным трудом;
 - в) люблю и то и другое.
34. а) легко могу потеряться даже в знакомой ситуации;

- б) легко орієнтуюсь даже в незнакомій обстановці;
 - в) відносно добре орієнтуюсь.
35. а) більше творча натура, ніж інтелектуальна;
- б) більше інтелектуальна, ніж творча натура;
 - в) інтелектуальна і творча натура.
36. а) люблю бути в шумній, публічній обстановці, де щось відбувається;
- б) люблю бути в обстановці, де я можу, наскільки дозволяють здібності, сконцентруватися на чомусь одному;
 - в) іноді люблю і те і інше, не можу строго віддавати перевагу одному іншому.
37. а) переважно цікавлюсь естетичними проблемами (мистецтво, музика, танці);
- б) переважно цікавлюсь практичними, прикладними речами (праця, походи, колективні види спорту);
 - в) однаково учаскую і в тому і в іншому виді діяльності.
38. а) професійне викликання до бізнесу, економіки, а також таким наукам, як хімія, біологія, фізика;
- б) професійне викликання переважно до гуманітарних наук (історія, соціологія, психологія);
 - в) в даний момент не маю чіткої переваги.
39. а) віддаю перевагу вивчати деталі і специфічні факти;
- б) віддаю перевагу загальному огляду предмету, погляд на картину в цілому;
 - в) віддаю перевагу, коли загальний огляд перемішується з деталями.
40. а) умовно вразливий і реагую на те, що слухаю і читаю;
- б) в стані умовного пошуку, самосвідомості в процесі навчання;
 - в) і те і інше.

3. Після того, як ви таким чином виконаєте вибір всіх варіантів суджень методики, порівняйте ваші відповіді з «ключем» (табл. 5.1). Підрахуйте кількість відповідей, які збігаються з табличними значеннями для «лівопівкульного», «правопівкульного» і змішаного типів мислення. Тип мислення визначається найбільшою сумою варіанту розрахунку. Якщо при розрахунку ви одержали однакові значення для різних типів — перечитайте уважно інтерпретацію та визначте, який тип вам більш притаманний.

Таблиця 5.1

«КЛЮЧ» ДО МЕТОДИКИ «ТИП МИСЛЕННЯ»

Варіанти відповідей					
лівопівкульний тип		правопівкульний тип		змішаний тип	
1 а	21 а	1 б	21 б	1 в	21 в
2 а	22 б	2 б	22 а	2 в	22 в
3 б	23 а	3 а	23 б	3 в	23 в
4 б	24 а	4 а	24 б	4 в	24 в
5 а	25 а	5 б	25 б	5 в	25 в
6 б	26 б	6 а	26 а	6 в	26 в
7 б	27 б	7 а	27 а	7 в	27 в
8 б	28 а	8 а	28 б	8 в	28 в
9 б	29 а	9 а	29 б	9 в	29 в
10 а	30 а	10 б	30 б	10 в	30 в
11 б	31 а	11 а	31 б	11 в	31 в
12 б	32 а	12 а	32 б	12 в	32 в
13 в	33 а	13 а	33 б	13 б	33 в
14 а	34 а	14 б	34 б	14 в	34 в
15 в	35 б	15 а	35 а	15 б	35 в
16 б	36 б	16 а	36 а	16 в	36 в
17 б	37 б	17 а	37 а	17 в	37 в
18 б	38 а	18 а	38 б	18 в	38 в
19 а	39 а	19 б	39 б	19 в	39 в
20 в	40 а	20 а	40 б	20 б	40 в

Психологічна характеристика типів мислення

«Лівопівкульний» тип мислення («Мислитель»). 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, вони активні і говіркі, скоріше конформісти (залежні від групи), шукають точні факти, люблять конструктивні принципи і завдання. Вони скоріше зроб-

лять висновки, ніж запропонують нові ідеї, а, по суті, вони швидше покращають існуючий процес або продукт, аніж винайдуть щось нове. У зв'язку з цим вони послідовні і копіткі у зборі моделі світу з окремих, ретельно проаналізованих деталей, люблять опрацьовувати готову інформацію: класифікувати, систематизувати, виділяти головне, конспектувати та ін.

Для людей цього типу характерна оптимістичність та самостійність. Вони легко вступають у контакт з іншими людьми, в роботі вони більше покладаються на розрахунки, ніж на інтуїцію, до інформації з офіційних джерел довіра більша, ніж до власних вражень. Для цих людей краще працювати там, де є потреба у логічному мисленні: математик, науковець, викладач природничих наук, конструктор, організатор виробництва, програміст, пілот, водій і щось подібне.

У навчанні вони полюбляють чітку структуру викладання, організації роботи, конкретні, зрозумілі вимоги до виконання завдань, критерії оцінювання. «Лівопівкульні» полюбляють лекції і пояснення. Взагалі «лівопівкульні» мають більше можливостей досягти успіху в навчанні, оскільки в сучасній культурі науково-технічний прогрес більше зорієнтовує на розвиток логіко-знакових лівопівкульних компонентів, що призводить до їх домінування в процесі формування особистості. В зв'язку з цим і навчання будується на принципах науковості, заохочення здійснюється здебільшого у напрямі аналізування і дедукції, ніж інтуїції, перебільшується значення теоретичного аспекту вивчення будь-яких дисциплін. У навчанні надання переваги «лівопівкульному» типу призводить до перенесення обмежень даного типу на всю систему освіти. Намагання осмислювати будь-яку інформацію потребує часу, тому «лівопівкульне» сприймання більш сповільнене, відзначається ригідністю. Ще один недолік — відрив від конкретності, контексту, затеоретизування, «стереотипність» мислення. При переважному використанні «лівопівкульного» стилю пізнавальної діяльності набуті знання втрачають свою емоційну забарвленість, відриваються від життя, набувають характеру «сухої теорії».

Людям з переважанням функцій лівої півкулі рекомендується більше читати, формувати при вивченні будь-якої дисципліни систему знань та постійно керуватись нею, але не забувати вносити в неї своєчасні корективи. Але до того ж їм необхідно і вчитись цінувати конкретний матеріал, використовувати спостереження, розвивати художню уяву.

«Правопівкульний» тип мислення («Художник»). Специфікою правої півкулі є здатність до цілісного сприйняття предметів і явищ дійсності при охопленні безлічі деталей і зв'язків. Ті, хто опрацьовує інформацію за допомогою правої півкулі, віддають перевагу проблемам, які вирішують інтуїтивним шляхом, за допомогою образного мислення, їм подобаються винаходи, знаходження головної ідеї, відкриття через проблемну ситуацію. Тому у навчанні вони полюбляють дискусії, диспути, аналіз ситуації, ігри та інші активні методи навчання. Вони частіше виявляють нонконформізм (незалежні від групи), мають потяг до прояву особистої ініціативи. Їм подобаються гнучкі правила і вони суттєво людинозорієнтовані (мають схильність до емпатії — співчуття).

Людей художнього мислення характеризує нахил до певного песимізму; вони більше покладаються на власні почуття, ніж на логічний аналіз подій, що не завжди на користь справи. Ці люди не дуже товариські, але можуть продуктивно працювати навіть у несприятливих умовах (шум, розмови, гуркіт тощо). Їх чекає успіх у галузях діяльності, де переважає образне мислення (художник, актор, архітектор, лікар, вихователь тощо).

При хібах виховання і навчання правопівкульне образно-творче мислення поступово пригнічується, і талановиті діти часто стають звичайними «стандартними» дорослими. Але сьогодні безсумнівні переваги «правопівкульного» стилю пізнавальної діяльності — практична спрямованість, гнучкість, швидкість обробки інформації, емоційна виразність — стають все більш визначними якостями особистості, що зумовлює і відповідну перебудову традиційної освіти — впровадження активних форм навчання, використання наочного матеріалу, схем, таблиць у викладі нової інформації та ін. Тому «правопівкульні» поступово одержують більшу можливість для успішності свого навчання.

В навчанні їм рекомендується знаходити для себе особистісну зацікавленість, більше спілкуватись з викладачем і одногрупниками, більше використовувати уяву при вивченні якогось матеріалу. Разом з тим їм слід вчитись виділяти головне, систематизувати, узагальнювати й аналізувати, розвивати логічне мислення.

Змішаний тип мислення. Якщо у людини мають однаковий прояв два типи мислення (не існує детермінанти у регулюванні взаємодій з середовищем), то відкривається широкий спектр діяльностей: поєднання послідовності в роботі і водночас здатність образно, цілісно, швидко сприймати події, прискіпливо обмірковувати свої вчинки, особливо в екстремальних ситуаціях (управлінець, лектор та ін.).

5.2.6. Для кращого осмислення атрибутивної ознаки «вік» особистості порівняйте свій хронологічний (кількість років від народження), психологічний (суб'єктивне сприйняття віку) та біологічний (кількість років, якому відповідає реальний стан організму) вік. Зробіть відповідні висновки та висловіть своє ставлення до отриманих результатів.

Методика «Психологічний вік»

Хід виконання:

1. Підготуйте бланк до методики (табл. 5.2).
2. Уявіть подумки своє життя — минуле, теперішнє і майбутнє. В колонці вікових інтервалів бланка позначте свій теперішній період життя, а також той віковий період, до якого, на вашу думку, ви маєте реальний шанс дожити.

Таблиця 5.2

БЛАНК ДО МЕТОДИКИ «ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВІК»

Вікові інтервали, років	Ступінь насиченості важливими подіями (інтервали)									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
до 5										
6—10										
11—15										
16—20										
21—25										
26—30										
31—35										
36—40										
41—45										
46—50										
51—55										
56—60										
61—65										
66—70										
71—75										

Вікові інтервали, років	Ступінь насиченості важливими подіями (інтервали)									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
76—80										
81—85										
86—90										
91—95										
96—100										
101—105										

3. Надалі спробуйте оцінити кожне п'ятиріччя свого життя від народження до припустимого завершення за ступенем насиченості важливими «подіями» від 1 до 10, позначивши відповідну клітинку таблиці. «Подіями» можуть бути будь-які зміни у своєму внутрішньому світі (думках, переживаннях, почуттях), стані здоров'я, поведінці, в різних сферах життя (сім'ї, навчанні, спілкуванні з друзями, професійній діяльності), в природі і суспільстві. 10 балів означає максимальну насиченість п'ятиріччя подіями, 1 бал — мінімальну. Своє минуле життя оцініть за наявними спогадами, а насиченість подальшого життя — на основі припущення.

4. Спочатку підраховується загальна сума балів по всіх п'ятирічках, а також окремо сума балів по минулих п'ятирічках. Поділ суми балів по минулих п'ятирічках на загальну суму балів по всіх п'ятирічках є показником суб'єктивної реалізованості життя. Цей показник треба помножити на очікувану тривалість життя. Отримане число і буде **психологічним віком**.

Пояснення щодо отриманих результатів

Значення психологічного і хронологічного віків не повинні бути надто далекими один від одного (оптимальна відмінність — 3—4 роки). Якщо психологічний вік більше хронологічного, то рекомендується приділяти більше уваги життєвій перспективі, замислитися про нові життєві плани, цілі, очікування. Якщо психологічний вік менше хронологічного, то це може свідчити про ваш надзвичайний оптимізм щодо свого майбутнього і недооцінювання значення минулого життя. Якщо в юності більш природно почувати себе дещо старшим, а в похилому віці — молодшим, то в зрілому віці головне — гармонія перспективи і досвіду.

Методика «Біологічний вік»

Хронологічний (чи фактичний) вік особистості — кількість років, які людина фактично прожила з моменту народження — часто ототожнюють з біологічним (фізичним) віком — кількості років, яка відповідає фізичному стану людини. Але насправді старіння у кожної людини відбувається з різною швидкістю. На-уці відомі випадки, коли двадцятирічний юнак виглядає семиде-сятирічним старцем, і, навпаки, людина має солідний вік, але є здоровішою за багатьох молодших за себе.

Запропоновані випробовування дозволяють швидко з'ясувати біологічний вік свого організму. Оцініть свій біологічний вік за кожною вправою та порівняйте його з реальним хронологічним віком. Зробіть відповідні висновки та висловіть своє ставлення до отриманих результатів.

Випробовування:

Тест 1. «Лінійка». Над вашою долонею тримають 50-сантиметрову лінійку за першу відмітку й у якусь мить зненацька відпускають її. Ваш біологічний вік визначається в залежності від місця, де ви перехопите лінійку великим і вказівним пальцями. 20-літні схоплять її приблизно на оцінці 28, а 60-літні — 15.

Тест 2. «Защем». Визначення віку шкіри. Великим і вказів-ним пальцями защеміть шкіру на тильній стороні долоні, злегка відтягнувши її, і потримайте так 5 секунд.

А тепер подивіться, як довго протримаються сліди защеми. Якщо вам до 45 років, вони зникнуть за 5 секунд, якщо 60 — за 10—15, якщо 70 — за 35—55 секунд.

Тест 3. «Поза лелеки». Тест на рівновагу. Скільки ви можете простояти босоніж на одній нозі (іншу підібравши), руки в сто-рони, із заплученими очима? Хто молодий, простойть більше 30 секунд, хто у віці — не протримається і 5 секунд.

Тест 4. «Читання газети». Перевірте свій зір. У 21 рік лю-дина може читати газету на відстані 10 см від очей, у 34 роки — при віддаленні її на 14 см, у 60 років — до 1 м.

5.2.7. Виконайте подану нижче методику, а також прочитайте наведені дидактичні тексти. Випишіть головні думки текстів, кри-тично проаналізуйте їх, порівняйте між собою. Поясніть власне ро-

зуміння здорового способу життя. Наведіть приклади взаємозв'язку між фізичним здоров'ям та психологічним самопочуттям з власного досвіду. Назвіть та охарактеризуйте відомі вам методи гармонійного фізичного та психічного самовдосконалення людини.

Методика «*Чи доживете ви до семидесяти?*»

Вік особистості, біологічний чи психологічний, тісно пов'язаний з її здоров'ям, а відтак і способом життя. Середня тривалість життя постійно зростає. Але кожного, природно, цікавлять його власні шанси на довголіття. Напевно, багато чого прояснить цей тест, складений американськими медиками. Виконайте цю методику і зробіть відповідні висновки. Відповідайте на питання цілком щиро, а над деякими ще і поміркуйте. Можливо, вам необхідно в чомусь змінити свій спосіб життя. Вік не має значення. Однаково — вам 20 років чи 50. Проте чим раніш ви позбудетеся шкідливих звичок, тим краще.

*Хід виконання:**

Отже, візьмемо цифру 72 (середня тривалість життя). З неї потрібно буде віднімати чи додавати до неї набрані в результаті ваших відповідей бали.

♦ Якщо ви чоловік, відніміть від 72 цифру 3. Жінкам потрібно додати до 72 цифру 4 — вони живуть у середньому на 7 років більше, ніж чоловіки. Отже, у чоловіків береться за основу середня тривалість їхнього життя — 69 років, у жінок — 76.

♦ Якщо ви живете в місті з населенням понад 1 млн чоловік, то відніміть 2 роки.

♦ Якщо по роботі ви зайняті розумовою працею, відніміть 3 роки, якщо фізичною — додайте 3 роки.

♦ Якщо ви займаєтеся спортом п'ять разів на тиждень хоча б по півгодини, то додайте 4 роки; якщо 2—3 рази — додайте 2 роки.

♦ Якщо ви одружені (збираєтеся одружитися) — додайте 5 років, якщо ні, то відніміть по одному року за кожні 10 років холостяцького життя (починаючи з 25-літнього віку).

♦ Якщо ви постійно спите більше 10 годин, відніміть 4 роки, якщо по 7—8 годин, нічого не віднімайте.

♦ Якщо ви погано спите, відніміть 3 роки. Велика утом, як і занадто тривалий сон — ознака поганого кровообігу.

♦ Якщо ви нервова, запальна, агресивна людина, відніміть 3 роки, якщо спокійна, урівноважена — додайте 3 роки.

* Переклад тексту методики українською здійснено М. Артюшиною.

♦ Якщо ви щасливі, то додайте 1 рік, якщо нещасливі, відніміть 2 роки.

♦ Якщо за кермом ви постійно порушуєте правила, відніміть 1 рік.

♦ Якщо вам постійно не вистачає грошей і ви увесь час шукаєте, де б можна було підробити, відніміть 2 роки.

♦ Якщо у вас середня освіта, додайте 1 рік, якщо вища (незакінчена вища) — 2 роки.

♦ Якщо ви на пенсії, але продовжуєте працювати, додайте 3 роки (повна бездіяльність, відсутність спілкування скорочують життя).

♦ Якщо ваша бабуся (дідусь) дожила (дожив) до 85 років, то додайте 2 роки, якщо обоє дожили до 80 — 4 роки, якщо хтось з них раптово помер, не доживши до 50 років (помер від інфаркту, інсульту ...) відніміть 4 роки.

♦ Якщо хтось з ваших близьких родичів, не доживши до 50, помер від раку, інфаркту й ін., відніміть 3 роки.

♦ Якщо ви викурюєте більше трьох пачок у день, відніміть 8 років, якщо 1 пачку — 6 років, якщо менше пачки — три роки.

♦ Якщо щодня ви випиваєте хоч краплину спиртного, відніміть 1 рік.

♦ Якщо ваша вага в порівнянні з нормальною для вашого віку і зросту перевищує 20 кг, відніміть 8 років, якщо 15—20, то 4 роки, якщо 5—15 кг — 2 роки.

♦ Якщо ви чоловік старше 40 років і проходите щороку профілактичний медичний огляд, додайте 2 роки, якщо вам 30—40 років, додайте 2 роки; 40—50 — 3 роки і якщо вам більше 50 — 4 роки.

Число, що вийде у вас у підсумку, і є той вік, до якого теоретично ви можете дожити. Але, звичайно, ви його перевищите, якщо будете краще стежити за собою і відмовитися від шкідливих звичок.

ДИДАКТИЧНИЙ ТЕКСТ 1

*Не робіть зла: воно
повернеться бумерангом.*

Наталя Іванівна Шевченко —
лікар вищої категорії,
доктор-фітотерапевт

Довгі роки панування матеріалістичної філософії в нашій країні знищило в більшості людей правильне ставлення до світобудови, Всесвіту, його законів, примноживши тим самим кількість вад в суспільстві. Безумовно, зараз прийшов час зміни суспільної моралі, але деформована за багато років свідомість не може різко

змінитися на краще. У цьому і полягає трагедія, що переживають усі колишні республіки СРСР, а нині самостійні держави.

Ніхто не заперечує, що всі люди різні і ведуть різний спосіб життя. Одні живуть в убозстві, утративши всяку надію на краще життя, поступово спиваючись і деградуючи. Інші мають великий капітал і схиляються перед ним як перед Богом, вважаючи при цьому, що за гроші можна добути усе в цьому світі, а для того, щоб грошей було більше, усі методи добрі. Заради цього можна переступити через власну совість, суспільну мораль, етичні норми. Треті, працюючи в контролюючих органах і силових структурах, зловживають наявною владою, вважаючи, що невразливі. Четверті, ставлячи духовні цінності вище матеріальних, починають шукати той єдиний шлях, йдучи яким можна бути в міру забезпеченим матеріально і духовно багатим. Такий динамічний стереотип поведінки по-різному впливає на фізичне здоров'я людини. На підставі даних особистого лікарського досвіду можна зробити висновок, що частіше за інших піддаються різним захворюванням люди, що належать до перших трьох категорій. З першою категорією все ясно. Убозтво ніколи не було другом здоров'я. А от чому хворіють люди, що мають достаток і великі можливості? Цей феномен пояснила тибетська медицина. Причина усіх без винятку хвороб лежить у такій структурі біополя, як «тіло свідомості». Саме там накопичується інформація у вигляді голографічного коду про минуле і сьогодення кожної людини. Усі думки, що продукуються людиною протягом дня, слова, вимовлені нею, і вчинки, зроблені нею, — усе це в сукупності і являє собою цю саму інформацію. Під час сну, у його швидкій (глибокій) фазі, частина біоенергетичної субстанції (астральне тіло) відокремлюється від фізичного тіла людини і «занурюється» у Первинну Свідомість Всесвіту, у Космічний Розум. Відбувається автоматичне списування накопиченої протягом дня інформації і «підвантаження» інформацією про завтрашній день чи про найближче майбутнє. Вона містить дані про здоров'я людини, смугу вдач чи невдач, щасливі чи нещасливі випадки, що очікують носія цієї інформації. Кожний з нас днем сьогоднішнім створює собі день завтрашній. Якщо Ви скривдили іншу людину, заволоділи облудним шляхом тим, що належало їй, зажадали хабаря, принизили чи звели наклеп на ближнього, пам'ятайте, що цим Ви заклали міну вповільненої дії, що може в будь-який момент вибухнути, круто змінивши в гіршу сторону ваше здоров'я чи долю. Момент вибуху буде залежати від того, яка кількість добра і зла міститься в «тілі свідомості» у даний момент. Якщо

інформації, що містить зло, буде більше, ніж добра, то чекайте невдач, нещасливих випадків, хвороб і навіть раптової смерті. Яка кількість добра і зла в «тілі свідомості», ніхто з нас не знає, тому що в нашому біополі міститься лише частина інформації, що належить нашим батькам і прабабкам. Ця інформація, записана на хромосомах у вигляді голографічного коду, і є спадковістю людини. Інформаційно тісно зв'язані між собою чотири найближчих покоління. Такий механізм інформаційного обміну між людиною і Первинною Свідомістю Всесвіту (чи Богом). Він закладений у нашу підсвідомість у момент зачаття і змінити його неможливо. Це науковий факт. Проводили експерименти, у ході яких людину позбавляли сну, але дозволяли займатися чим завгодно: їсти, що вона побажає, розважатися і т. д. Без сну людина змогла обходитися до десяти днів. Потім наставала смерть, незважаючи на те, що людина була абсолютно здорова. Знаючи цей механізм, стає зрозумілим біблійний вислів про те, що все таємне стає явним. Якщо людина, котра скоїла злочин чи ганебний учинок без свідків, гадає, що цього, крім неї, ніхто не знає і за це вона не понесе ніякого покарання, то вона глибоко помиляється. За її поведінку страждатиме вона чи її рідні. З іншого боку, свою інформаційну спадковість (карму), долю можна змінити на краще, якщо почати міркувати, спілкуватися з іншими людьми, робити вчинки, керуючись етичними законами Всесвіту, основними з яких є два.

У всьому тому, як ви хочете, щоб з вами поводитись люди, так поведіть себе і ви (тобто нічого не думайте, не говоріть і не робіть на зло іншим). Любіть і бійтеся Первинної Свідомості, частиною якої є наша свідомість, для того, щоб одержувати від неї духовну допомогу в усіх справах і гарне здоров'я. Недотримання цих двох законів призведе до появи і росту Страху у свідомості людей, що є ще однією причиною розвитку багатьох хвороб. Цьому страху більше всього і піддаються люди багаті й ті, що мають владу. Чим більше влади і багатства, тим більше ймовірності важко занедужати. У багатьох таких людей часто хворіють діти, страждаючи за гріхи батьків. Тому кожен, перш ніж покривити душею, повинен подумати про те, що в такий спосіб він запускає бумеранг, яким через деякий час хвороба вдарить його ж самого чи рідних. Будьте мудрі і віддаляйтеся від зла! Не робіть нічого поганого ближньому! Скористайтеся цими знаннями, пропустіть їх через своє серце, й удача розкриє вам свої обійми.

ДИДАКТИЧНИЙ ТЕКСТ 2

Метафізичний діагноз здоров'я

*Вчення моє полягає єдино в тім,
щоб мати чисте серце і любити
ближнього як самого себе.*

Конфуцій

Лікарі і психологи добре знають, що наше здоров'я і зовнішність прямо залежать від наших думок і почуттів, від нашого ставлення до себе, інших людей і життя в цілому. Іншими словами, ми самі створюємо хвороби в нашому тілі, що є прямим відображенням наших переконань. Фахівці сатверджують, що кожна клітина нашого тіла реагує на кожен нашу думку чи слово. Особливо сильно руйнують здоров'я і призводять до передчасної смерті програми, сформовані такими негативними емоціями, як ненависть, побажання зла, образу, почуття туги і безвиході.

Люди здорові, як правило, не дозволяють собі довго ображатися. В юдаїзмі і християнстві є свято Прощена Неділя, коли віруючі просять пробачення за завдані образи, умисні чи мимовільні. Якщо це робиться щиро, то відбувається механізм покаєння, а відтак — одужання.

Психологи також радять: якщо занедужав — шукай, кого треба пробачити. Якщо вважаєте, що пробачити якусь людину неможливо, значить саме її і треба пробачити. Отже, пробачення — очищення, звільнення. Не менш важливим для психологічного і фізіологічного здоров'я є вміння поважати і любити самого себе, відчувати неповторність своєї індивідуальності, приймати себе таким, яким ти є. Самосхвалення і самоприйняття — ключ до позитивних змін у житті людини.

Перевірте себе, яке з 2-х тверджень Вам більше підходить.

1. «Люди в усьому світі схильні заподіювати мені зло».
2. «Усі намагаються допомагати мені в рішенні моїх проблем».

Те, у що ми віримо, стає нашою реальністю. Наше життя є таким, яким ми його вважаємо. У людини з сумними думками формуються похмурі риси обличчя, у веселій — привітні; обличчя старих людей тому особливо цікаві. А як будете виглядати Ви, коли постарієте?

Нижче приводиться повний список метафізичного діагнозу і ментальних причин багатьох хвороб, правильний приблизно на 90—95 % (табл. 5.3).

Таблиця 5.3

МЕТАФІЗИЧНИЙ ДІАГНОЗ

Голова	— це ми самі, такі, якими постаємо перед світом. Щось не в порядку з головою — значить і з нами
Волосся	— представляють силу. Коли страшно, створюємо «сталевий ремінь» від плечей до голови і до очей — тоді волосся відмирає і випадає. Якщо напруження постійне — волосся більше не росте, тому що череп не розслаблений. Жінки в «діловому світі» стали лисіти (!)
Вуха	— символізують нашу здатність слухати і чути. Слабкий слух і хвороби вух виникають від небажання слухати. Біль у вухах — сильне роздратування від почутого. Діти часто відчувають біль у вухах, тому що не можуть інакше захиститися. Глухота — стійке небажання кого-небудь слухати. Часто в одного із подружжя знижується слух, в той час як інша половина надто балакуча
Очі	— здатність бачити. Хвороби очей — від небажання щось бачити. Це часто виявляється в дітей за несприятливих домашніх обставин
Головні болі	— походять від почуття неповноцінності. Коли паморочиться у голові, запитайте себе: «Чому я відчуваю приниження?» Звільніться від почуття провини, щоб пройшов біль. На мігрень зазвичай страждають люди, які хочуть бути досконалими, а також тоді, коли накопичилось багато роздратування й образи
Шия	— здатність до гнучкості мислення, вміння зрозуміти думку іншого. Проблеми із шиєю трапляються від упертості і негнучкості поведінки
Горло	— представляє нашу здатність постояти за себе, попросити бажане. Хвороби горла — від почуття неповноцінності, від того, що ми «не маємо на щось права». Хворе горло — це завжди роздратування
Ларингіт	— коли ми відчуваємо таку злість, що не можемо говорити. У горлі зосереджена уся творча енергія. Збільшені мигдалини і щитовидна залоза — від творчої незадоволеності. Усі зміни «йдуть» через горло. При частому опорі життєвим змінам — кашлемо, скаржимося на біль у горлі
Спина	— являє собою систему підтримки. При болях — бракування захисту, підтримки. Не чекайте захисту від близьких — тільки від самого життя. Біль у верхній частині спини — при недостатній емоційній підтримці. Часто скаржаться: «Мій чоловік (коханець, друг) не розуміє і не підтримує мене». Середня частина спини має відношення до почуття провини. Чи немає у вас відчуття, що вас хтось вдарив у спину? Чи турбуєтеся ви постійно про свої гроші? Це проявиться в болях у попереку

Легені	— джерело життя. Проблеми з легенями виникають, коли не можемо, боїмося, «не маємо права» жити повним життям. Курці зазвичай заперечують цінність свого життя, приховують почуття неповноцінності
Груди	— материнство. Проблеми з молочними залозами виникають, коли «придушуємо» своєю увагою людину і ситуацію. Рак грудей — це довгостроково накопичена образа, злість, страх
Серце	— любов, а кров — радість. Коли немає любові і радості, серце стискається і холодіє, що веде до анемії, склерозу судин, інфаркту. Не відчуваємо радості життя. «Золоте» серце, «холодне», «чорне», «любляче» — яке воно у вас?
Шлунок	— переварює всі нові ідеї і ситуації. А що чи кого ви не можете «переварювати»? Хворіє шлунок, коли ми не можемо «переварити» нову ситуацію і нам страшно. Авіапасажири не відразу «асимілювали» ідею польотів, а тепер пакетиками майже не користуються
Виразка шлунка	— це більше, ніж просто страх, почуття неповноцінності. Ми боїмося, що недостатньо хороші для когось, ми намагаємося догодити, у нас відсутнє почуття власної гідності. Вирішення проблеми — любов до себе і навколишніх. «Ти — прекрасна (прекрасний). Я люблю тебе» — корисно говорити собі, дітям і іншим. Люди, що люблять і поважають себе, не мають виразок
Камені в жовчному міхурі	— свідчать про накопичені гіркі думки, а також про гордість, що заважає їх позбутися. Говоріть собі: «Я з радістю відпускаю своє минуле. Життя прекрасне і я теж». Ця проста вправа допомагає запобігти утворенню каменів
Сечовий міхур, задній прохід і статеві органи	— реагують на перекручені ідеї про них. Ці органи також прекрасні, як і решта. Вони очищують, дають задоволення. Треба намагатися позбутись почуття провини сексуальності, щоб органи жили для добра і радості
Ясчники	— являють собою творчу енергію. Проблеми з ними — від невиражених творчих можливостей
Ноги	— несуть нас життям. Проблеми з ногами — від страху йти життям чи рухатися у певному напрямі, від небажання діяти. Заважкі стегна — від дитячих образ
Варикозні вени	— це будинок чи робота, які ви ненавидите
Нещасні випадки	— походять від системи розумових переконань, що провокують нещасні випадки. Це вираження роздратування й образи, а також протест проти чийсь влади. Ми хочемо вдарити і ... ударяємо себе. Відчуваємо провину і ... одержуємо покарання. Водночас після цього ми можемо сподіватися на опіку близьких

Ревматизм	— виникає від постійної критики себе й інших. Ревматики хочуть бути «досконалістю», а відтак притягують до себе, як магніт, людей, які їх постійно критикують, спонукають інших до критики
Астма	— коли здається, що не маємо права дихати. Діти і дорослі-астматики мають високорозвинену совість, звинувачують себе в усьому. Бажані зміни: місця проживання, школи, домашньої атмосфери, дружини чи чоловіка
Рак	— викликає глибоко накопичена образа, що поїдає тіло. У дитинстві щось підірвало віру в життя. Це не забувається і людина живе з почуттям жалості до себе. Такій людині важко підтримувати серйозні довгі стосунки, вона переживає нескінченні розчарування, безвихідь і безнадійність. Хворі на рак дуже самокритичні. Треба любити себе і приймати таким, яким ти є
Зайва вага	— прояв нестачі захисту: від болю, критики, сексуальної агресії, образ. Це прояв невпевненості, відчуття загрози. Спорт і дієти нічого не дають. Довіра собі, самому життю, утримання від важких думок — ліки від зайвої ваги
Біль	— від почуття провини. Провина шукає покарання, покарання створює біль. Постійне почуття провини нікому не надасть користі
Пухлини	— виникають тоді, коли ми знов і знов повертаємось до старих образ, «прокручуємо» погане, «зациклюємось» на ньому. Пухлини статевих органів у жінок — від емоційного болю при ударі по їхній жіночності; простата чоловіка також страждає: «Він (вона) мене сильно скривдив (скривдила)». Розрив статевих стосунків чи стосунків інтимності з ким-небудь — не привід для самозвинувачування

Справа не в тім, що з нами відбувається, а як ми на це реагуємо. Ми відповідаємо на 100 % за усе, що з нами відбувається.

5.2.8. Сформулювати і записати у зошиті загальні підсумки та висновки до теми. Обсяг — до 300 слів.

5.3. Самостійна робота до практичного заняття «Темперамент» (СРПЗ-2)

У зв'язку з тим, що поняття темпераменту як біопсихічної власності особистості отримало на сьогоднішній день найбільше наукове обґрунтування, на практичне заняття виноситься вивчення саме цього атрибуту особистості. При підготовці до практичного

заняття на тему «Темперамент» рекомендується детальніше опрацювати поняття «темперамент» і «типи темпераменту», тобто знайти підтвердження актуальності їх вивчення для буденного життя (завдання 5.3.1), систематизувати уявлення про характерний поведінковий прояв тих чи інших типів темпераменту (завдання 5.3.2), а також дослідити свій тип темпераменту за тестом-питальником Г. Айзенка (завдання 5.3.3), методикою «Формула темпераменту» (завдання 5.3.4), оригінальним, науково підтвердженим підходом до визначення типу темпераменту за шкірними візерунками на пальцях (завдання 5.3.5). Після практичного заняття рекомендується закріпити набуті практичні вміння врахування і корекції прояву темпераменту, самостійно виконавши завдання на визначення властивостей темпераменту за психологічними характеристиками (завдання 5.3.6), опис особливостей діяльності людей з різними типами темпераменту і відповідних рекомендацій поведінки стосовно них (завдання 5.3.7). З усіх завдань для самостійної роботи необхідним мінімумом для практичного вивчення теми є завдання 5.3.2, 5.3.3. Виконання інших завдань допоможе засвоїти поняття темпераменту найповніше і найглибше.

5.3.1. Темперамент і його типи

Виконайте письмово подані нижче вправи.

Вправа 1. Прокоментуйте висловлювання Гофмільлера: «Темперамент — добрий кінь, але поганий наїзник».

Вправа 2. Наведіть якомога більше афоризмів, прислів'їв, що демонструють прояв типів темпераменту та їх відмінності.

Вправа 3. Наведіть приклади ситуацій, в яких яскраво розкриваються типи темпераменту людей (з власного досвіду, літератури, кінематографічного і театрального мистецтва). Доведіть належність учасників ситуацій до певних типів темпераменту.

5.3.2. Поведінка людини і темперамент

Складіть таблицю характеристик поведінки людини, пов'язаних з темпераментом. В таблиці доцільно відобразити опис прояву для кожного типу темпераменту таких поведінкових характеристик: активність, реактивність, емоційність, динамізм рухів,

сензитивність (чутливість), пластичність (приспосовність), екстраверсія-інтроверсія. Зробіть висновок про сильні сторони і обмеження кожного типу темпераменту.

5.3.3. Діагностика типу темпераменту за тестом-питальником Г. Айзенка

Виконайте наведений нижче тест і зробіть висновок про свій тип темпераменту та достовірність отриманих результатів. Також встановіть можливий прояв у своєму характері й інших типів темпераментів. Прочитайте надані психологічні характеристики осіб з різним типом темпераменту та випишіть ті психологічні властивості, які ви в себе дійсно помічали. Проаналізуйте вплив вашого типу темпераменту на ваше життя, поведінку чи діяльність. Зробіть самому себе рекомендації стосовно врахування свого типу темпераменту, корекції його проявів.

Методика ЕРІ Г. Айзенка (адаптація А. Г. Шмельова)

Короткі відомості:

Особистісний питальник Г. Айзенка ЕРІ (Eysenck Personality Inventory) був надрукований у 1963 р. Його розробка є реалізацією типологічного підходу до вивчення особистості. Вивчаючи роботи К. Юнга, Р. Вудвортса, І. П. Павлова, Е. Кречмера та інших відомих психологів, психіатрів та фізіологів, Г. Айзенк припустив, що існує три базові виміри особистості: нейротизм, екстраінтроверсія та психотизм. Прагнучи підвести під це фізіологічну основу, Г. Айзенк пов'язав поєднання рис нейротизму та екстраінтроверсії з теорією типів темпераменту. Для діагностики типу темпераменту ним було розроблено декілька опитувальників, одним з яких є ЕРІ.

Кількість осіб, обстежених у ході розробки ЕРІ, перевищує 30 тис. У зарубіжних дослідженнях повідомляється про достатньо високу валідність опитувальника. ЕРІ широко використовується у вітчизняних дослідженнях, хоч його адаптація повністю не завершена. Вам пропонується російськомовний варіант питальника, адаптований А. Г. Шмельовим.

Хід виконання:

1. Підготуйте бланк відповідей за поданим зразком (табл. 5.4).

Таблиця 5.4

БЛАНК ВІДПОВІДЕЙ ДО МЕТОДИКИ ЕРІ Г. АЙЗЕНКА

№ питання	Відповіді		№ питання	Відповіді		№ питання	Відповіді	
	так	ні		так	ні		так	ні
1.			20.			39.		
2.			21.			40.		
3.			22.			41.		
4.			23.			42.		
5.			24.			43.		
6.			25.			44.		
7.			26.			45.		
8.			27.			46.		
9.			28.			47.		
10.			29.			48.		
11.			30.			49.		
12.			31.			50.		
13.			32.			51.		
14.			33.			52.		
15.			34.			53.		
16.			35.			54.		
17.			36.			55.		
18.			37.			56.		
19.			38.			57.		

2. Уважно читайте по черзі кожне питання. На кожне запитання можна дати відповідь «так» чи «ні». Надайте відповіді на ці запитання, відмітивши відповідну клітинку бланку до методики. Відповідайте швидко, щиро, не розмірковуючи, тому що важлива саме ваша перша реакція.

Питання питальника:

1. Часто ли вы испытываете тягу к новым впечатлениям, чтобы отвлечься, испытать сильное ощущение?
2. Часто ли вы чувствуете, что нуждаетесь в друзьях, которые могут вас понять, одобрить, выразить сочувствие?
3. Считаете ли вы себя беззаботным человеком?
4. Очень ли трудно вам отказаться от своих намерений?
5. Обдумываете ли вы свои дела неспеша и предпочитаете подождать, прежде чем действовать?
6. Всегда ли вы сдерживаете свои обещания, даже если это вам невыгодно?
7. Часто ли у вас бывают спады и подъемы настроения?
8. Быстро ли вы обычно действуете или говорите и не растрчиваете ли много времени на обдумывание?
9. Возникало ли у вас когда-нибудь чувство, что вы несчастны, хотя никакой серьезной причины для этого не было?
10. Верно ли, что на спор вы способны решиться на все?
11. Смущаетесь ли вы, когда хотите познакомиться с человеком противоположного пола, который вам симпатичен?
12. Бывает ли, что, разозлившись, вы выходите из себя?
13. Часто ли вы действуете необдуманно, под влиянием момента?
14. Часто ли вас беспокоит мысль о том, что вам не следовало бы чего-нибудь делать или говорить?
15. Предпочитаете ли вы чтение книг встрече с людьми?
16. Верно ли, что вас легко задеть?
17. Любите ли вы часто бывать в компании?
18. Бывают ли у вас иногда такие мысли, которыми вам не хотелось бы делиться с другими людьми?
19. Верно ли, что иногда вы настолько полны энергии, что все «горит» в руках, а иногда чувствуете сильную вялость?
20. Стараетесь ли вы ограничить круг своих знакомств небольшим числом самых близких друзей?
21. Много ли вы мечтаете?
22. Когда на вас кричат, отвечаете ли вы тем же?
23. Часто ли вас терзает чувство вины?
24. Всегда ли ваши привычки хороши и желательны?
25. Способны ли вы дать волю своим чувствам и всюю повеселиться в шумной компании?

26. Можно ли сказать, что нервы у вас часто бывают напряжены до предела?

27. Считают ли вас человеком живым и веселым?

28. После того, как дело сделано, часто ли вы возвращаетесь к нему мысленно и думаете, что могли бы сделать лучше?

29. Верно ли, что вы обычно молчаливы и сдержанны, когда находитесь среди людей?

30. Бывает ли, что вы передаете слухи?

31. Бывает ли, что вам не спится от того, что разные мысли приходят вам в голову?

32. Верно ли, что вам часто приятнее и легче прочесть о том, что вас интересует в книге, хотя можно быстрее и проще узнать об этом у друзей?

33. Бывает ли у вас сильное сердцебиение?

34. Нравится ли вам работа, которая требует пристального внимания?

35. Бывают ли у вас приступы дрожи?

36. Верно ли, что вы всегда говорите о знакомых людях только хорошее даже тогда, когда уверены, что они об этом не узнают?

37. Верно ли, что вам неприятно бывать в компании, где постоянно подшучивают друг над другом?

38. Верно ли, что вы раздражительны?

39. Нравится ли вам работа, которая требует быстроты действия?

40. Верно ли, что вам нередко не дают покоя мысли о разных неприятностях и «ужасах», которые могли бы произойти, хотя все уже кончалось благополучно?

41. Верно ли, что вы неторопливы в движениях?

42. Вы когда-нибудь опаздывали на свидание или на работу?

43. Часто ли вам снятся кошмары?

44. Верно ли, что вы такой любитель поговорить, что никогда не упустите удобного случая побеседовать с незнакомым человеком?

45. Беспокоят ли вас какие-нибудь боли?

46. Огорчились бы вы, если бы долго не могли видеться со своими друзьями?

47. Можете ли вы назвать себя нервным человеком?

48. Есть ли среди ваших знакомых такие, которые вам явно не нравятся?

49. Легко ли вас задевает критика ваших недостатков или работы?

50. Могли бы вы сказать, что вы уверенный в себе человек?

51. Трудно ли вам получить настоящее удовольствие от мероприятий, в которых много участников?

52. Беспокоит ли вас чувство, что вы чем-то хуже других?

53. Сумели бы вы внести оживление в скучную компанию?

54. Бывает ли, что вы говорите о вещах, в которых не разбираетесь?

55. Беспокоитесь ли вы о своем здоровье?

56. Любите ли вы подшучивать над другими?

57. Страдаете ли вы бессонницей?

3. Після того, як ви таким чином виконаєте вибір всіх варіантів суджень методики, порівняйте ваші відповіді з «ключем» (табл. 5.5) і встановіть показники нещирості відповідей, екстраверсії, нейротизму. Кожен збіг оцінюється у 1 бал.

4. Встановіть рівень нещирості, екстраверсії та нейротизму, порівнявши отримані показники з нормами, записаними у табл. 5.5.

Таблиця 5.5

«КЛЮЧ» ДО ПИТАЛЬНИКА ЕРІ

Показники	Відповіді		Рівень прояву		
			високий	середній	низький
1. Нещирість (соціальна бажаність) відповідей	«Так»	6; 24; 36	7—9	4—6	0—3
	«Ні»	12; 18; 30; 42; 48; 54			
2. Екстраверсія	«Так»	1; 3; 8; 10; 13; 17; 22; 25; 27; 39; 44; 46; 49; 53; 56	15—24	11—14	0—10
	«Ні»	5; 15; 20; 29; 32; 34; 37; 41; 51			
3. Нейротизм (емоційна нестійкість)	«Так»	2; 4; 7; 9; 11; 14; 16; 19; 21; 23; 26; 28; 31; 33; 35; 38; 40; 43; 45; 47; 50; 52; 55; 57	15—24	11—14	0—10
	«Ні»	немає			

- Показник «нещирості» відповідей визначається за 9 спеціальними питаннями питальника, що складають так звану шкалу брехні, і відбиває тенденцію досліджуваного представити себе у кращому вигляді, надати не правдиві, а соціально бажані відповіді. Якщо цей показник у вас перевищує 5 балів, то можна вважати, що Ви, на жаль, не були відвертими на питання тесту і отриманим результатам не можна довіряти.

- Середні значення показників свідчать про ситуативність вашої поведінки. Тобто в різних ситуаціях ви поводите себе по-різному.

5. Зіставлення характеристик по шкалах екстраверсія—інтроверсія та нейротизм—емоційна стійкість вкаже ваш тип темпераменту. Для цього побудуйте такий графік (так зване *коло Айзенка*) і відмітьте на ньому точку з координатами цих двох показників (показник екстраверсія — інтроверсія відкладається по осі абсцис, нейротизму — по осі ординат). Сектор, в якому опиниться ваша точка, вкаже на ваш тип темпераменту (рис. 5.1).



Рис. 5.1. «Коло» Айзенка

6. В чистому вигляді тип темпераменту проявляється досить рідко. Як правило, у людини мають місце прояви усіх властивостей темпераменту. За результатами тесту Г. Айзенка можна графічно виявити співвідношення різних типів темпераменту в структурі особистості. Для цього побудуйте координатну площу, схожу на «коло Айзенка», але з центром у 0. Також крім вже визначених показників визначте і протилежні показники. Вони розраховуються як різниця між числом 24 і визначеними у методиці Айзенка показниками. Надалі всі ці показники відображаються на координатній площі таким чином: кожен показник відкладається на відповідній осі.

Наприклад, за результатами тесту Г. Айзенка було отримано такі показники:

Е (екстраверсія) = 18; Н (нейротизм) = 16.

Тоді протилежні їм показники будуть відповідно:

І (інтроверсія) = $24 - Е = 24 - 18 = 6$;

ЕС (емоційна стійкість) = $24 - 16 = 8$.

Відобразимо ці результати на відповідних осях координатної площі (рис. 5.2).

З'єднаємо точки між собою.

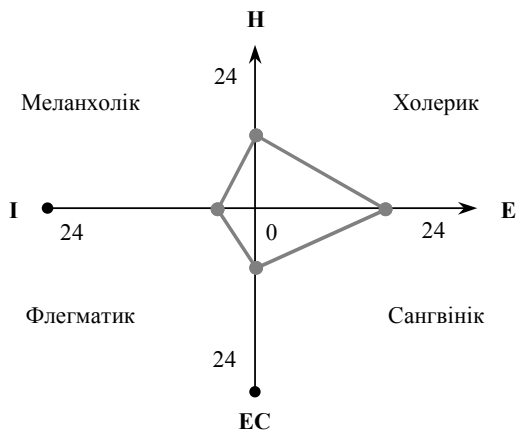


Рис. 5.2. Приклад графічного відображення співвідношення різних типів темпераменту в структурі особистості

Тепер можна наочно побачити, що у людини з такими показниками домінуючим є холеричний темперамент зі значним проявом сангвінічних властивостей. Найменш вираженими є риси флегматичного темпераменту.

Психологічна характеристика осіб з різним типом темпераменту:

Сангвінік — людина з сильною, врівноваженою, рухливою нервовою системою, тому вона має швидку реакцію, життєрадісна, добре протистоїть труднощам, а її вчинки — завжди обмірковані. Рухливість її нервової системи зумовлює мінливість почуттів, інтересів, поглядів, високу пристосовність до нових умов. Це товариська людина, яка має широке коло знайомств, але не відрізняється стійкістю у стосунках і зв'язках. Вона — продуктивний діяч, але лише тоді, коли є багато цікавих справ (сильна нервова система потребує постійного збудження), інакше починає нудьгувати, стає млявою, відволікається. У стресі проявляє «реакцію лева», тобто активно, обмірковано захищає себе, прагне нормалізувати обставини.

Товариський, відкритий, говіркий, досяжний, живий, безтурботний, ініціативний, відхідливий, схильний захоплюватися.

Холерик — це людина, нервова система якої визначається переважанням збудження над гальмуванням, внаслідок чого вона реагує на зовнішні події дуже швидко, часто необмірковано, не встигає себе загальмувати, проявляє нетерплячість, рвучкість, різкість рухів, запальність, невгамовність, нестриманість. Неврівноваженість нервової системи зумовлює циклічність у зміні її активності, бадьорості: коли вона захоплюється якою-небудь справою, працює пристрасно, з повною віддачею, але терпіння їй вистачає не надовго, і коли воно вичерпується — з'являється роздратованість, поганий настрій, в'ялість, знесиленість, все валиться з рук. Чергування періодів підйому настрою і енергійності з періодами занепаду, депресії зумовлюють нерівність поведінки і самопочуття, можливість невротичних зривів і конфліктів з оточуючими.

Наполегливий, образливий, неспокійний, агресивний, збуджений, імпульсивний, залежний від настрою: є інтерес — енергійний, ініціативний, наполегливий, нема інтересу — роздратований, афективний.

Флегматик — людина з сильною, врівноваженою, але інертною нервовою системою, внаслідок чого на події реагує повільно, емоції проявляються загальмовано (важко розсердити, розвеселити). Має високу працездатність, добре протистоїть сильним і тривалим подразникам, труднощам, але не здатна швидко відреагувати на неочікувані нестандартні ситуації. Має хорошу пам'ять, не здатна відмовитись від звичок і стереотипів, що склалися, не любить змінювати свій склад життя, роботу, друзів, важко і повільно пристосовується до нових умов. Настрій стійкий, рівний. При серйозних неприємностях залишається зовнішньо спокійною.

Стійкий, спокійний, надійний, поміркований, цілеспрямований, миролюбний, вдумливий, старанний, пасивний.

Меланхолік — людина зі слабкою нервовою системою, має підвищену чутливість навіть до слабких подразників, а сильний подразник вже може викликати «зрив», розгубленість, тому у стресових ситуаціях (екзамен, змагання, небезпека, загроза і т.п.) можуть погіршуватись результати діяльності у порівнянні зі спокійними обставинами. Підвищена чутливість призводить до швидкої втоми і падіння працездатності (необхідний триваліший відпочинок). Незначний привід може викликати образу, сльози. Настрій дуже мінливий, але зазвичай меланхолік прагне приховувати, не проявляти зовнішньо свої почуття, не розповідати про свої переживання. Часто сумний, пригнічений, невпевнений у собі, тривожний, в нього мо-

жуть виникати невротичні розлади. Водночас через високу чутливість часто має виражені художні та інтелектуальні здібності.

Добрий, старанний, вірний, чутливий, пасивний, тихий.

5.3.4. Визначення формули темпераменту

За допомогою представленої нижче методики вивчіть представленість у Вашому характері властивостей, притаманних особам з різним типом темпераменту. Запишіть отриману «формулу». Зробіть відповідний висновок. Проаналізуйте достовірність отриманих результатів, їх прояв у вашому житті.

Методика «Формула темпераменту» (за А. Бсловим)

Хід виконання:

1. Підготуйте бланк відповідей до методики (табл. 5.6).
2. Надалі пропонуються чотири блоки, в кожному з яких знаходяться 20 тверджень (твердження подаються мовою оригіналу), які певною мірою характеризують вашу поведінку у спокійній (типовій) ситуації. Кожне твердження треба оцінити за формулою: «так» (+) — більш повно характеризує, або «ні» (–) — не є притаманною ознакою. Відповідний знак занесіть у бланк до методики.

Таблиця 5.6

БЛАНК ДО МЕТОДИКИ «ФОРМУЛА ТЕМПЕРАМЕНТУ»

№ питання	Блок 1		Блок 2		Блок 3		Блок 4	
	+	–	+	–	+	–	+	–
1.								
2.								
3.								
4.								
5.								
6.								

Закінчення табл. 5.6

№ питання	Блок 1		Блок 2		Блок 3		Блок 4	
	+	–	+	–	+	–	+	–
7.								

8.								
9.								
10.								
11.								
12.								
13.								
14.								
15.								
16.								
17.								
18.								
19.								
20.								
21.								
A =	A1 =		A2 =		A3 =		A4 =	

Текст методики:

Вашій поведінці притаманне те, що ви ...

Блок 1

- 1) спокойны и хладнокровны.
- 2) последовательны и обстоятельны в делах.
- 3) осторожны и рассудительны.
- 4) умеете ждать столько, сколько нужно.
- 5) молчаливы и не любите болтать попусту.
- 6) обладаете спокойной, размеренной речью, без резких эмоций, жестов.
- 7) сдержанны и терпеливы.
- 8) всегда доводите начатое дело до конца.
- 9) никогда не растрчиваете попусту своих сил.
- 10) строго придерживаетесь выработанного распорядка в жизни и работе.
- 11) легко сдерживаете свои порывы.
- 12) мало восприимчивы к одобрению и порицанию.
- 13) незлобивы, проявляете снисходительность к критике в свой адрес.
- 14) постоянны в своих отношениях и интересах.
- 15) медленно включаетесь в работу и переключаетесь с одного дела на другое.

- 16) имеете ровные отношения со всеми.
- 17) любите аккуратность и порядок во всем.
- 18) с трудом приспосабливаетесь к новой обстановке.
- 19) инертны, малоподвижны, вялы.
- 20) обладаете выдержкой.

Блок 2

- 1) стеснительны и застенчивы.
- 2) часто теряетесь в новой обстановке.
- 3) трудно устанавливаете контакты с незнакомыми людьми.
- 4) не верите в свои силы и возможности.
- 5) легко переносите одиночество.
- 6) чувствуете подавленность и растерянность при неудачах.
- 7) склонны уходить в себя.
- 8) быстро утомляетесь.
- 9) обладаете тихой и слабой речью.
- 10) невольно приспосабливаетесь к характеру собеседника.
- 11) впечатлительны до слезливости.
- 12) чрезвычайно восприимчивы к одобрению и порицанию.
- 13) предъявляете высокие требования к себе и окружающим.
- 14) склонны к подозрительности и мнительности.
- 15) болезненно чувствительны и легко ранимы.
- 16) чрезвычайно обидчивы.
- 17) скрытны и необщительны, не делитесь ни с кем своими мыслями.
- 18) малоактивны и робки.
- 19) безропотны и покорны.
- 20) стремитесь вызвать сочувствие и помощь со стороны окружающих.

Блок 3

- 1) веселы и жизнерадостны.
- 2) энергичны и деловиты.
- 3) часто не доводите начатое дело до конца.
- 4) склонны переоценивать себя.
- 5) способны быстро схватывать новое.
- 6) неустойчивы в интересах и склонностях.
- 7) легко переживаете неудачи и неприятности.
- 8) легко приспосабливаетесь к разным обстоятельствам.
- 9) с увлечением беретесь за любое новое дело.
- 10) быстро остываете, если дело перестает вас интересовать.
- 11) быстро включаетесь в новую работу и переключаетесь с одного занятия на другое.
- 12) тяготитесь однообразием, будничной, кропотливой работой.
- 13) общительны и отзывчивы, не чувствуете скованности с новыми для вас людьми.
- 14) выносливы и работоспособны.

- 15) обладаете громкой и отчетливой речью, сопровождающейся живыми жестами, выразительной мимикой.
- 16) сохраняете самообладание в неожиданной, сложной обстановке.
- 17) обладаете всегда боевым настроением.
- 18) быстро засыпаете и просыпаетесь.
- 19) часто несобранны, проявляете поспешность в решениях.
- 20) склонны иногда скользить по поверхности, отвлекаться от сути дела.

Блок 4

- 1) неусидчивы, суетливы.
- 2) невыдержанны, вспыльчивы.
- 3) нетерпеливы.
- 4) резки и прямолинейны в отношениях с людьми.
- 5) решительны и инициативны.
- 6) упрямы.
- 7) находчивы в споре.
- 8) работаете урывками.
- 9) склонны к риску.
- 10) незлопамятны и необидчивы.
- 11) обладаете быстрой, страстной, со сбивчивыми интонациями речью.
- 12) неуравновешенны и склонны к горячности.
- 13) агрессивный забияка.
- 14) нетерпеливы к недостаткам.
- 15) обладаете выразительной мимикой.
- 16) способны быстро действовать и решать.
- 17) неустанно стремитесь к новому.
- 18) обладаете резкими, порывистыми движениями.
- 19) настойчивы в достижении поставленной цели.
- 20) склонны к резким сменам настроения.

3. Підрахуйте кількість «+» та «-» для кожного блоку за бланком.

4. Підрахуйте загальну кількість «+» по всіх блоках. Позначте цю суму літерою «А».

5. Визначте відсоток кількості «+» для кожного блоку відносно загальної кількості («А») і позначте ці цифри для блоків: блок 1 — «А1», блок 2 — «А2», блок 3 — «А3», блок 4 — «А4». Наприклад, у блоці 1 ви вказали 19 відповідей «так» («+»), а в цілому, в усіх відповідях — 38. Тобто $A1 = 19 : 38 \times 100 \% = 50 \%$.

6. Встановіть виразність кожного типу темпераменту:

- блок 1 — флегматик — «Ф»;
- блок 2 — меланхолік — «М»;
- блок 3 — сангвінік — «С»;
- блок 4 — холерик — «Х».

7. Запишіть свою формулу темпераменту (ФТ):

$$\text{ФТ} = \text{ФА1} + \text{МА2} + \text{СА3} + \text{ХА4}.$$

Послідовність темпераментів у формулі найзручніше подати за ступенем їх виразності: від найбільшого до найменшого:

Наприклад: $\text{ФТ} = \text{С42} + \text{Х32} + \text{Ф18} + \text{М8}$.

Така формула являє собою наочне зображення представленості в структурі особистості характеристик різних типів темпераменту.

8. Зробіть висновок про рівень виразності різних типів темпераменту, порівнявши отримані результати з такими нормами:

- більше 40 % — темперамент вважається домінуючим;
- 30—39 % — яскраво вираженим;
- 20—29 % — слабо представленим;
- менше 20 % — не вираженим.

5.3.5. Діагностика типу темпераменту за візерунками на шкірі пальців

Виконайте цю методику та зробіть висновок про вірогідність отриманих результатів.

Короткі відомості:

На перший погляд, такий спосіб діагностики типу темпераменту може здаватись не зовсім науковим. Хіромантия з давніх-давен вважалася псевдонаукою. Разом з цим плідність такої методики доводиться результатами комплексного дослідження абітурієнтів і студентів, проведеного у 1965 році під керівництвом академіка Б. Г. Ананьєва у Ленінградському університеті. Поряд із замірами тіла молодих людей, включаючи зріст, вагу, розміри голови, рук і т. д. фіксувався малюнок шкіри долонь і пальців рук. Одночасно проводилося спостереження за поведінкою досліджуваних. Одні поводити себе спокійно, не метушилися, в них не пітніли руки і не розширювалися зіниці. Інші проявляли помітну стурбованість аж до відмови зняти відбитки пальців. У результаті спостережень за поведінкою і одночасною фіксацією шкірних візерунків пальців рук дослідники встановили існування зв'язку між цими, здавалося б, далекими особливостями людини.

Хід виконання:

1. Уважно (краще за допомогою лупи) роздивіться подушечки крайніх фаланг кожного пальця своїх рук. Зробіть також відбитки пальців за допомогою типографської фарби або суміші гліцерину

і чорної туші (і та й інша легко змиваються). При цьому можна побачити типові візерунки (рис. 5.3).

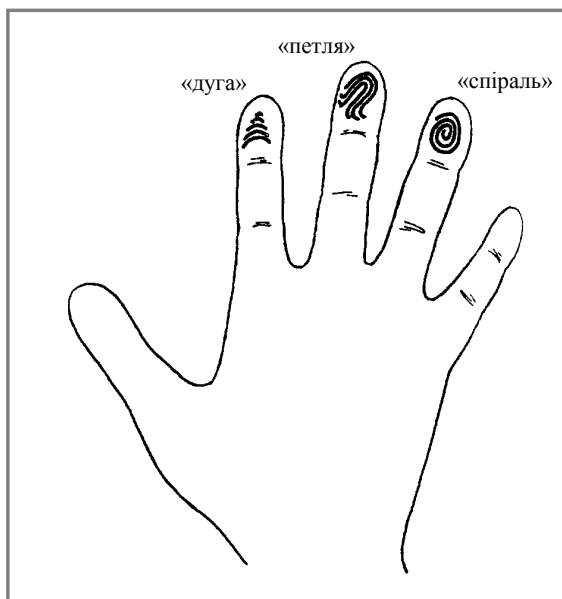


Рис. 5.3. Типові візерунки на пальцях

2. На кожному пальці переважає один тип візерунків. Визначте кількість і відповідно відсоток кожного типу візерунків на ваших пальцях. Зверніть увагу також на симетричність пальцевих візерунків лівої-правої рук.

3. За психологічним коментарем встановіть тип свого темпераменту.

Психологічний коментар:

У результаті опрацювання даних цього дослідження виявилося, що в осіб із сильною і зрівноваженою нервовою системою домінують «петлі»; з сильною, але не зрівноваженою — «спіралі». «Дуги» спостерігалися лише у представників слабкої нервової системи.

У відсотковому відношенні це виглядає так:

- у сангвініка переважають петлі, інколи навіть наявні подвійні петлі;
- холерик має більше 50 % спіралей, інші — петлі;
- флегматик — усі петлі;

- меланхолік — має хоч би одну дугу, і чим їх більше, тим слабшою є нервова система людини.

Симетрія пальцевих візерунків, тобто збіг візерунків на однакових пальцях різних рук — посилює значення тієї чи іншої властивості нервової системи.

За даними Д. Мак-Магона (1975 р.) у країнах Європи частота вияву дуг (арок) — 5 %, петель — 60 % та спіралей (завитків) — 35 % у середньому. Виявляються і статеві відмінності. У шкірному візерунку кінцевих фаланг пальців жінок найчастіше зустрічаються дуги і петлі, а в чоловіків — відносно переважаання спіралей.

Максимальна «сангвінічність» пов'язана з подвійною петлею. Це ознака «потужного» типу нервової системи. «Потужність» полягає у тому, що два процеси — збудження і гальмування знаходяться у врівноваженому стані. Лідерство, чи ватажництво, — ознака закладеної у генотипі людини «подвійної петлі». Можна сказати, що серед лідерів імовірність «подвійної петлі» вища. Вона часто зустрічається у генералів, директорів виробництв, політичних лідерів, льотчиків і космонавтів. Але, звичайно, дещо залежить і від «фону», на якому виявляється подвійна петля. Якщо переважний фон — «спіралі», то подвійна петля надає акцент у бік «збудження», а не «гальмування». Переважний фон — «петлі» — акцентує «гальмування». Поєднання подвійної петлі і дуги взагалі демонструє унікальну якість індивідуума: високу чутливість, спостережливість, інтелектуальну обдарованість (за дугою) і хорошу саморегуляцію, самодостатність, здатність до виживання в екстремальних умовах (за подвійною петлею).

5.3.6. Властивості темпераменту: психологічні характеристики

Тип темпераменту людини можна визначити і за описом її звичайної поведінки. Особливо значущим в цьому плані є опис типової поведінки людини у дитячому віці, шкільні роки. Для набуття навичок у здійсненні такого способу діагностики уважно прочитайте психологічну характеристику чотирьох школярів та визначте їхні типи темпераменту. Надалі спробуйте скласти аналогічний опис своєї типової поведінки в дитинстві за власними спогадами та розповідями батьків та визначити свій природжений тип темпераменту. Порівняйте отримані ре-

зультати з результатами психодіагностики. Зробіть відповідні висновки.

Психологічні характеристики школярів:

А. Віктор Г., 3 клас. Повільний. Хода некваплива, з перевальцем. Говорить повільно, але докладно, послідовно. На уроках сидить з досить байдужим обличчям, сам руки не піднімає, але на питання вчителя зазвичай відповідає правильно. Коли вчитель запитує, чому він не підняв руку, відповідає односкладово: «Так...». Його важко розсмішити чи розсердити. Сам, як правило, не кривдить товаришів, до сварок інших ставиться байдуже. Незлобивий, але для товариша лінується щось зробити. У розмову вступає рідко, більше мовчить. Розуміє матеріал не швидко. Потрібно кілька разів повторити йому новий матеріал, але завдання виконує правильно й акуратно. Любить порядок. Перейшовши в клас з іншої школи, із труднощами здружився з хлопцями. За словами матері, часто згадує стару вчительку.

Б. Борис Р., 3 клас. Захоплюється безмежно. Часто бере роботу не під силу. Вкрай рухливий. У будь-яку хвилину готовий зірватися з місця і «летіти» у будь-якому напрямі. Руки не знаходять спокою. Швидко і часто повертає голову в усі боки. Украй запальний. Засвоює матеріал швидко і правильно, але часто від квапливості дає плутані відповіді. Доводиться увесь час говорити йому: «Не відповідай відразу, подумай спочатку, не поспішай». Різко переходить від сміху до гніву і навпаки. Дуже любить військові ігри. Дуже ініціативний. Учителя буクвально засипає питаннями. Чутливий і до хорошого, і до поганого (до останнього тепер рідше, тому що з ним ведеться велика педагогічна робота). Коли розсердиться, поки ще не вміє себе стримати, хоча і намагається. Дуже любить одержувати гарні оцінки. Говорить: «Смарагдова п'ятірка». Хоч сто разів може збігати куди завгодно, але по дорозі часто забуває доручення, тому що від бажання скоріше його виконати не дослуховує до кінця.

В. Сашко Д., 2 клас. Дуже вразливий. Найменша неприємність виводить його з рівноваги, плаче через кожну дрібницю. Один раз Сашко заплакав тільки через те, що відразу не знайшов у портфелі підручник. Довго пам'ятає образи і болісно їх переживає. Мрійливий. Нерідко задумливо дивиться у вікно замість того, щоб грати з товаришами. Покірно підкоряється всім правилам. Пасивний у дитячому колективі. Часто виявляє невіру у свої сили. Якщо в роботі зустрічаються труднощі, він легко опускає

руки, губитися і не доводить справи до кінця. Але якщо настояти на виконанні завдання, у більшості випадків виконає його не гірше за інших.

5.3.7. Темперамент і діяльність

Надайте характеристику суб'єкта будь-якої діяльності (навчальної, професійної, розважальної і т. п.) з різними типами темпераменту. Для прикладу нижче подається умовна характеристика проявів темпераменту у педагогічній діяльності вчителя. Складіть рекомендації для оптимальної поведінки з людьми різного типу темпераменту. Кількість рекомендацій для кожного типу — до 10.

Характеристика прояву типів темпераменту у педагогічній діяльності

Учитель-**сангвінік** швидко пристосовується до умов нової школи, нового колективу колег, швидко адаптується до особливостей різних дитячих колективів. Він швидко знаходить спільну мову з окремими колегами й учнями, товариський. Симпатії такого учителя швидко виникають і змінюються. Міміка в ході професійної діяльності і міжособистісної взаємодії багата, виразна, рухлива. Це забезпечує високий рівень психологічного комфорту учнів на уроці, швидке опанування ними нового матеріалу. Однак за відсутності серйозної психолого-педагогічної і спеціальної підготовки в педвузі, несформованості професійних ціннісних орієнтацій, невміння вибудовувати цілі професійної діяльності, відсутності прагнення до самореалізації на творчому рівні у вчителя-сангвініка може вироблятися як поверхове ставлення до розвитку учнів, так і формальне ставлення до своєї професії в цілому.

Учитель-**холерик** може вирізнятися підвищеною збудливістю, високою емоційністю як на уроці, у позакласній роботі, так і при побудові взаємин із класом і окремими учнями. Поривчастість, імпульсивність можуть бути і для нього самого і для навколишніх (колег і учнів) «прихованою небезпекою», «уразливим місцем». Проте прояви холеричного темпераменту в учителя значною мірою залежать від професійної спрямованості (на навчальний предмет, на розвиток дитини, на самого себе). У вчителя з глибокою гуманістичною спрямованістю холеричні прояви темпераменту знаходять своє вираження в

ініціативності, енергійності, розумній принциповості. За її відсутності — у дратівливості, високій нервовості.

Учитель-**флегматик** — зазвичай рівний, спокійний, рідко «виходить із себе», не схильний до афектації. В залежності від цілого ряду умов учителі з флегматичним темпераментом можуть мати різні композиції професійних якостей. Глибока повага до особистості дитини чи колеги породжує витримку в найскладніших ситуаціях педагогічної взаємодії. Щира захопленість навчальним предметом, що він викладає, породжує глибоке проникнення в його сутність. Високий творчий потенціал може дати сплеск інноваційної діяльності, глибоке проникнення в сутність педагогічних явищ, що викликали його інтерес. Учитель-флегматик повільніше йде до нових форм навчально-виховного процесу, але, глибоко осмисливши і прийнявши їх для себе, може максимально використовувати їхні можливості. За відсутності яскраво вираженої професійної спрямованості учитель-флегматик демонструє своєму оточенню млявість, байдужість до проблем учнів і колег, відсутність прагнення до професійного удосконалення, у стосунках з колективом учнів виявляється безвілля. Уразливим місцем учителя-флегматика є повільне вироблення нових форм взаємодії, невміння пластично їх змінювати в залежності від ситуації.

Учитель з перевагою **меланхолійних** проявів темпераменту відчуває труднощі при зосередженні на чому-небудь: проблемній темі, над якою працює колектив, складній ситуації у певному класі, тенденціях розвитку дитини чи навчальному предметі, що викладається. Сильні впливи (нестабільні стосунки з адміністрацією, конфлікти з учнями і колегами і т.д.) викликають у нього тривалу гальмівну реакцію. При нормальному психологічному кліматі такий учитель може бути глибоким, змістовним спеціалістом-предметником, вступати в глибокі стосунки співробітництва і співтворчості як з учнями, так і з колегами. На емоційно несприятливому фоні відчуває високу тривожність, замикається, щирі сили спрямовує на пошук і побудову психологічних захистів, унаслідок чого різко знижується рівень його професійної діяльності.

5.4. Практичне заняття «Темперамент» (ПЗ-3)

На практичному занятті з даної теми вирішуються наступні завдання: закріплення знань про особливості різних типів темпераменту і розуміння однакової цінності кожного типу, його переваг і недоліків (завдання 5.4.1); набуття вмінь визначати тип темпераменту людини за експрес-діагностикою (завдання 5.4.2) та спостереженням за поведінкою людини (завдання 5.4.3), формування вмінь і навичок урахування темпераменту людини у груповій діяльності (завдання 5.4.4), конкретних ситуаціях взаємодії (завдання 5.4.5), корекції проявів темпераменту (завдання 5.4.6).

Заняття рекомендується проводити у *формі* індивідуальної і групової роботи, використовуючи *методи* тестування, спостереження, аналізу ситуацій, дидактичної гри.

5.4.1. Дидактична гра «Суд над темпераментом»

Дана дидактична гра дозволяє швидко виявити, осмислити і запам'ятати основні характеристики різних типів темпераментів, навчитись позитивно ставитись до різних типів темпераменту. Пограйте в цю гру і зробіть спочатку усно, а потім письмово висновки про умовні «переваги» та «недоліки» кожного типу темпераменту.

Хід виконання:

1. Розподіліться на чотири команди. Кожна команда обирає собі один тип темпераменту.

2. Надалі проведіть змагання між командами: кожна команда «захищає» обраний нею тип темпераменту — називає його переваги. Інші команди по черзі «нападають» на цей тип темпераменту — називають його недоліки.

3. Виграє та команда, яка найдовше зможе відстоювати свій тип темпераменту. При проведенні даної гри можна встановити часове обмеження — на обмірковування кожного судження і «захисникам» і «нападаючим» надається не більше 10 секунд.

5.4.2. Дослідження сили нервових процесів за методикою «Теппінг-тест»

Під керівництвом викладача виконайте наведену нижче методику та зробіть висновок про силу своїх нервових процесів. Порівняйте отримані дані з результатами психодіагностики, проведеної при підготовці до практичного заняття. Зробіть відповідний аналіз і висновки.

Методика «Теппінг-тест»^{*}

Короткі відомості:

Відповідно до теорії І. П. Павлова реальний темперамент (тобто тип вищої нервової діяльності) може бути точно визначений лише експериментальним шляхом. Дана методика, запропонована Є. П. Ільїним, відноситься до експрес-діагностичних, бо дозволяє швидко і без спеціально організованих умов провести діагностику властивостей вищої нервової діяльності людини за психомоторними показниками. Як відомо, сила нервових процесів є показником працездатності як окремих клітин, так і нервової системи в цілому. Сильна нервова система витримує більші за величиною і тривалістю навантаження, ніж слабка. Дана методика базується на визначенні динаміки максимального темпу рухів рук. Збереження або навіть зростання темпу рухів і буде свідчити про силу вищої нервової діяльності.

Хід виконання:

1. Підготуйте бланк до методики: поділіть одну сторінку зошита на шість розташованих по три в ряд рівних прямокутника та пронумеруйте їх у напрямі за годинниковою стрілкою (табл. 5.7).

Таблиця 5.7

БЛАНК ДО МЕТОДИКИ

1.	2.	3.
6.	5.	4.

^{*}

Переклад методики здійснено М. В. Артюшиною.

2. За сигналом викладача «Почали!» Ви повинні почати проставляти крапки в кожному прямокутнику бланка за встановленим порядком. На кожний прямокутник відводиться по 5 секунд. Треба проставити якомога більше крапок. Перехід з одного прямокутника до іншого здійснюється за сигналом помічника «Перехід!». Після проставлення крапок в останньому прямокутнику помічник надає команду «Стоп!», і ви припиняєте роботу. *Рекомендація:* намагайтеся розставляти крапки у прямокутнику рівномірно, запобігаючи «стукати» в одне і те ж місце.

3. Полічіть кількість крапок у кожному прямокутнику (зручно при цьому ставити хрестик у кожній крапці чи обводити її).

4. Накресліть графік працездатності при виконанні завдання (рис. 5.4), відмітивши крапки з координатами: номер прямокутника — кількість крапок в прямокутнику. Через результат виконання завдання в першому прямокутнику проведіть пунктирну горизонтальну лінію.

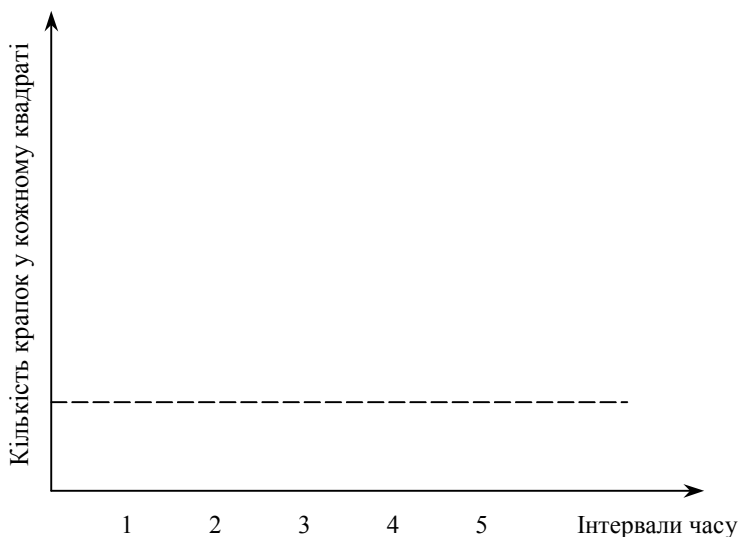
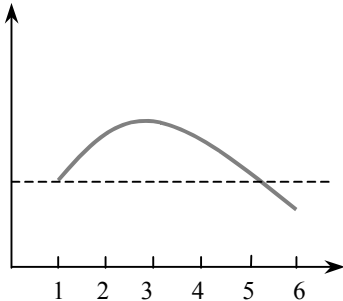
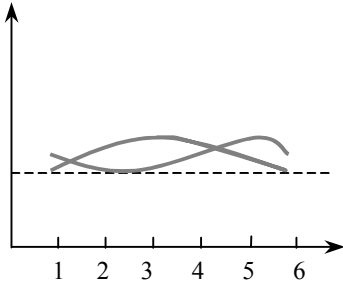


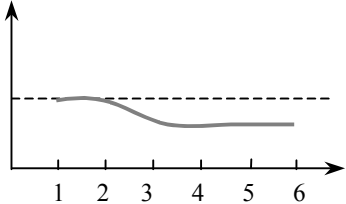
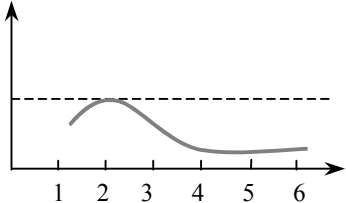
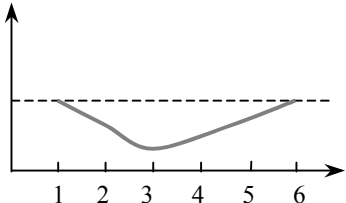
Рис. 5.4. Графік результатів теплінг-тесту

5. Встановіть тип отриманого графіка (табл. 5.8), зробіть відповідні висновки та аналіз.

Таблиця 5.8

ТИПИ ГРАФІКІВ РЕЗУЛЬТАТІВ ТЕПІНГ-ТЕСТУ

Опис графіка	Малюнок графіка
1. Вигнутий тип: темп роботи зростає до максимального в перші 10—15 секунд роботи (до третього прямокутника); в наступному, до 25—30 секунди (5—6 прямокутник) він може знизитися нижче з початкового рівня — ознака сильної нервової системи	 The graph shows a coordinate system with a vertical y-axis and a horizontal x-axis. The x-axis is marked with numbers 1 through 6. A horizontal dashed line represents the baseline. A single curve starts at the baseline at x=1, rises to a peak at x=3, and then falls, crossing the baseline at x=6.
2. Рівний тип: максимальний темп утримується приблизно на одному рівні протягом усього часу роботи — ознака нервової системи середньої сили	 The graph shows a coordinate system with a vertical y-axis and a horizontal x-axis. The x-axis is marked with numbers 1 through 6. A horizontal dashed line represents the baseline. Two curves are plotted: one starts above the baseline and the other below it. They oscillate around the baseline, with the upper curve peaking around x=3 and the lower curve reaching a minimum around x=3.5, then both curves converge towards the baseline by x=6.

Опис графіка	Малюнок графіка
3. Спадний тип: максимальний темп роботи знижується вже з другого 5-секундного відтинка (2 прямокутник) і залишається на зниженому рівні протягом усієї роботи — ознака слабкої нервової системи	
4. Проміжний тип: темп роботи знижується після перших 10—15 секунд (у 2—3 прямокутнику) — ознака середньослабкої нервової системи	
5. Увігнутий тип: первісне зниження максимального темпу замінюється потім короточасним зростанням темпу до вихідного рівня — також ознака середньослабкої нервової системи	

5.4.3. Визначення особливостей темпераменту методом спостереження

Інколи темперамент людини можна визначити точніше, якщо зробити це на основі спостереження за її поведінкою. Поспостерігайте за одним зі своїх одногрупників на даному занятті і визначте властивості його темпераменту. Порівняйте отримані дані з результатами психодіагностики того одногрупника. Зробіть відповідні висновки та аналіз.

Хід виконання:

1. Приготуйте протокол спостереження (табл. 5.9).

Таблиця 5.9

ПРОТОКОЛ СПОСТЕРЕЖЕННЯ

Час	Поведінка студента	Діяльність викладача	Діяльність групи	Психологічне тлумачення
1	2	3	4	5

2. Оберіть одного одногрупника для спостереження за ним протягом заняття (можливо зробити це за жеребкуванням: кожен пише своє прізвище на папірці, здає викладачу, а потім випадково обирає одного з них).

3. Протягом одного заняття спостерігайте за обраним одногрупником, фіксуючи у відповідних графах протоколу ті особливості його поведінки, що пов'язані з темпераментом, а також умови цього прояву: поведінку групи, поведінку викладача. Графи 1—4 заповнюються в ході спостереження, а 5-та графа — після спостереження.

4. Надалі, у ході узагальнення й аналізу отриманих даних, визначте і опишіть властивості темпераменту студента.

5.4.4. Темперамент і групова діяльність

Дане завдання допоможе навчитись аналізувати вплив типів темпераментів окремих людей на реалізацію групової діяльності, пояснювати особливості цієї діяльності кількісним представленням осіб з різними типами темпераменту в групі та планувати групову діяльність з урахуванням темпераментного розподілу в групі. Виконайте ці справи спочатку усно, а потім письмово у зошиті.

Вправа 1. Намалюйте «коло» Г. Айзенка (див. рис. 5.1) та впишіть у сегменти цього «кола» прізвища однокласників, які мають відповідні типи темпераменту. Полічіть кількість осіб з різним типом темпераменту та запишіть формулу розподілу типів темпераменту групи. Проаналізуйте отриманий розподіл, визначте його вплив на міжособистісні стосунки в групі, особливості групової взаємодії під час навчання.

Вправа 2. Уявіть себе керівником даної групи в умовах професійної діяльності (вид діяльності оберіть самі). Опишіть особливості управління такою групою з урахуванням вашого типу та представлених у групі типів темпераменту.

Вправа 3. Уявіть, що ви викладаєте у п'яти групах студентів з таким розподілом типів темпераменту:

- I група: $\Phi T = X47 + C13 + \Phi15 + M25$;
- II група: $\Phi T = X15 + C35 + \Phi32 + M18$;
- III група: $\Phi T = X25 + C40 + \Phi17 + M18$;
- IV група: $\Phi T = X24 + C26 + \Phi27 + M23$.

Поясніть, як такий розподіл може впливати на особливості навчання груп та специфіку викладання в кожній групі. Вкажіть ознаки, за якими ці групи відрізняються. Спрогнозуйте оптимальні для свого типу темпераменту стилі взаємодії з кожною групою.

5.4.5. Моделювання ситуацій

Виконання цього завдання допоможе наочно побачити відмінності поведінки людей з кожним типом темпераменту, суперечностей, які при цьому виникають, та допоможе винайти засоби додання цих суперечностей. Розіграйте у підгрупах запропоновані нижче ситуації. Зробіть висновки про оптимальну взаємодію з людиною кожного типу темпераменту.

Хід виконання:

1. Поділіться на підгрупи.
2. Розіграйте кожну з наведених ситуацій декілька разів, кожного разу змінюючи типи темпераменту її учасників (наприклад, сангвінік і холерик, флегматик і холерик, сангвінік і меланхолік і т. ін.). Можна замість запропонованої ситуації також розіграти свою.
3. При розігруванні ситуацій спробуйте кожного разу спочатку показати її типовий перебіг (часто конфліктний), а потім ідеальний (підлаштовування людей з різними темпераментами одна під одну).

4. Аргументуйте запропонований спосіб вирішення ситуації.

СИТУАЦІЇ:

1. Усний екзаме́н — викладач і студент.
2. Поїздка в автобусі — «заєць» і контролер.
3. Запрошення на побачення — дівчина і хлопець.
4. Розмова з батьками — батько (мати) і син (донька).

5.4.6. Корекція проявів темпераменту

Тренувальна вправа на коригування проявів темпераменту дає можливість отримати відповідні навички. Відомо, що не слід стримувати свій природжений психологічний склад, але й реалізовувати лише біологічно обумовлену стратегію поведінки теж буває не завжди доцільно. Золоте правило реалізації атрибутівних ознак особистості: «Користуватись перевагами і обмежувати недоліки». Виконайте запропоновану нижче психологічну вправу. Опишіть свої відчуття в момент виконання вправи: що було не дуже зручним, що заважало. Спробуйте повторювати її регулярно протягом деякого періоду часу і прослідкуйте за змінами в своїй поведінці, що почнуть відбуватися. Опишіть ці зміни.

Хід виконання:

1. Спробуйте протягом декількох хвилин поспілкуватися з сусідом по парті, поводячи себе як людина з протилежним типом темпераменту (сангвінік—меланхолік, флегматик—холерик):

Сангвінік — під час розмови намагайтеся більше слухати, ніж говорити, постійно передавайте ініціативу своєму співрозмовникові (наприклад, запитанням: «А як ти думаєш?»), розмовляйте більше про те, що цікавить і хвилює вашого співрозмовника, схвалюйте його, поведіть себе доброзичливо, без іронії, намагайтеся не відволікатись від теми розмови.

Холерик — розмовляйте рівним і тихим голосом, повільно і спокійно, обмірковуючи кожне слово. Стримуйте свою жестикуляцію, зайві рухи. При бажанні підвищити тон розмови помовчіть і подумки полічіть до 10. Віддайте ініціативу розмови співрозмовнику, а в цей час поспостерігайте за ним: що він відчуває, як себе поводить, як говорить.

Флегматик — візьміть на себе ініціативу розмови. Розмовляйте про те, що вам цікаво. Найкраще розповісти співрозмовнику якусь веселу історію. Намагайтеся говорити швидше, довго не затримуйтеся на деталях. Прагніть захопити співрозмовника своєю розповіддю, не втратити його уваги.

Меланхолік — спробуйте розповісти вашому співрозмовнику те, що тому було б цікаво вислухати до кінця. Під час бесіди візьміть на себе роль Оратора (з великої літери). Говоріть гучно і чітко, привертайте увагу співрозмовника. Перехоплюйте ініціативу розмови. Перевіряйте його розуміння того, про що ви говорите, питаннями типу: «Ти мене розумієш?». Відчуйте радість від спілкування.

1. Обговоріть з вашим сусідом загальні враження від цієї розмови.

2. Обговоріть ці враження з усією підгрупою. За бажанням можлива демонстрація тих чи інших діалогів.

5.5. Контроль теми

У процесі контролю за навчальною діяльністю студентів оцінюється якість роботи студента над завданнями СРТМ-4, СРПЗ-2, ПЗ-3, а також виконується контрольна робота на індивідуально-консультаційному занятті.

Основним предметом контролю засвоєння теми є зошит, який має містити:

- 1) номер, назву, мету теми дисципліни;
- 2) **СРТМ-4**: номер роботи, номери завдань та результати їх виконання:

• 5.2.1 — результати опрацювання підручника: конспект розділу чи виконані завдання за підручником;

• 5.2.2 — таблиця психологічних ознак осіб різної статі, виконана методика «Чи гарний ви психолог?», аналіз індивідуального прояву визначених психологічних властивостей осіб різної статі;

• 5.2.3 — малюнок конституційних типів особистості, аналіз індивідуального прояву психологічних властивостей осіб з різною будовою тіла, висновок про справедливість теорії;

• 5.2.4. — аналіз індивідуального прояву психологічних властивостей осіб з різною групою крові, висновок про справедливість теорії;

- 5.2.5 — виконана методика «Тип мислення» (з бланком, розрахунками, висновками), аналіз індивідуального прояву психологічних властивостей осіб з різним типом мислення, обумовленим домінантністю півкуль головного мозку, висновок про справедливість теорії;

- 5.2.6 — виконані методики «Психологічний вік» (бланк, розрахунки), «Біологічний вік» (оцінки), висновки і виказ власного ставлення до отриманих результатів;

- 5.2.7 — опрацювання дидактичних текстів: конспект, критичний аналіз, порівняння; пояснення власного розуміння здорового образу життя, приклади, методи;

- 5.2.8 — висновки і підсумки до теми;

3) **СПІЗ-2**: номер роботи, номери, назви завдань та результати їх виконання:

- 5.3.1 — виконані ілюстративні вправи на осмислення поняття темпераменту та характеристик його типів;

- 5.3.2 — таблицю характеристик поведінки людини, пов'язаних з темпераментом і висновки про сильні сторони і обмеження кожного типу темпераменту;

- 5.3.3 — результати виконання тесту-питальника ЕРІ Г. Айзенка (бланк до методики, підрахунок результатів, висновок, інтерпретація, аналіз);

- 5.3.4 — результати виконання методики «Формула темпераменту» (бланк до методики, підрахунок результатів, висновок, інтерпретація, аналіз);

- 5.3.5 — результати діагностики типу темпераменту за шкіряними візерунками на пальцях: результати, висновок.

- 5.3.6 — визначення типів темпераменту школярів за психологічними характеристиками, складена аналогічна характеристика своєї типової поведінки в дитинстві і обґрунтування на основі цієї характеристики свого типу темпераменту;

- 5.3.7 — характеристика суб'єктів діяльності з різними типами темпераменту, рекомендації для оптимальної поведінки з людиною певного типу темпераменту;

4) **ПЗ-3**: дата проведення, номер, назва, ціль заняття, номери завдань та результати їх виконання:

- 5.4.1 — висновки про умовну «вищість» і «хибність» кожного типу темпераменту, зроблені після проведення дидактичної гри «Суд над темпераментом»;

- 5.4.2 — результати виконання методики «Теппінг-тест» (бланк до методики, підрахунок результатів, висновок, інтерпретація, аналіз);

- 5.4.3 — результати спостереження за поведінковим проявом темпераменту однокласника (протокол спостереження, висновок, аналіз);

- 5.4.4 — аналіз розподілу групи за типами темпераменту, формула типу темпераменту в групі, аналіз отриманого розподілу, особливості управління такою групою, викладання у групах з різним розподілом типів темпераменту;

- 5.4.5 — висновки про оптимальну взаємодію з кожним типом темпераменту, зроблені на основі моделювання ситуацій;

- 5.4.6 — опис своїх відчуттів при виконанні вправи на корекцію свого типу темпераменту як на занятті, так і за його межами, динаміки змін у своїй поведінці.

Додатково студент може отримати заохочувальні бали за активність й ініціативність на занятті.



Література

1. Ковалев С. В. Подготовка старшеклассников к семейной жизни. — М.: Просвещение, 1991. — С. 67—69.

2. Козаков В. А. Психология деятельности и навальный менеджмент: Учебник. У 2-х ч. — Ч. I. Психология субъекта деятельности. — К.: КНЕУ, 1999. — С. 39—69.

3. Коломинский Я. Л. Человек: психология: Кн. для учащихся ст. классов. — 2-е изд., доп. — М.: Просвещение, 1986. — С. 209—217.

4. Литвинцева Н. А. Психологический автопортрет. — М., 1996. — С. 282—286.

5. Обозов Н. Н. Практическая психология: «От тела к душе». — СПб.: Международная академия психологических наук, Балтийская педагогическая академия, Авторская школа практической психологии, 1995. — С. 30—41.

6. Пехота Е. Н. Индивидуальность учителя: теория и практика: Учебное пособие для студентов и преподавателей педагогического института, учителей и слушателей ИУУ. — Николаев, 1996. — С. 46—59.

7. Семиченко В. А. Психология: темперамент. — Киев; Полтава: «Формика», 2001. — 168 с.

8. Столяренко Л. Д. Основы психологии. — Ростов-н/Д.: Феникс, 1996. — С. 158—163, 433—446.

9. Шевченко Н. Не делайте зла: оно вернется бумерангом // Киевские ведомости. — 20.08.1998. — С. 16.

10. Щекин Г. В. Группа крови и характерологические особенности человека // Персонал. — К., 1992. — № 2.

ТЕМА 6

РИСИ ОСОБИСТОСТІ

● **Навчальна мета:** навчитись характеризувати особистість з точки зору її особистісних рис, діагностувати та враховувати риси особистості у повсякденному житті і майбутній професійній діяльності

● **База знань:** риси особистості, інтелект, сутність інтелекту, функції інтелекту, адаптація, асиміляція, акомодация, структура інтелекту, характеристики інтелекту (глибина, критичність, гнучкість, широта, швидкість, оригінальність, допитливість), коефіцієнт інтелекту, відповідальність особистості, компоненти відповідальності (когнітивний, афективно-мотиваційний, поведінковий), показники відповідальності, характеристики відповідальності (суб'єктивна та об'єктивні величини її обсягу), локалізація контролю, внутрішній (інтернальний) і зовнішній (екстернальний) контроль, локус контролю, екстернальність людини, інтернальність людини, рівень суб'єктивного контролю (в сфері досягнень, невдач, у сімейних стосунках, щодо виробництва, у сфері міжособистісних стосунків, стосовно здоров'я та хвороб), базові риси особистості за Р. Кеттеллом (товариськість/замкненість, конкретне мислення/абстрактне мислення, емоційна нестійкість/емоційна стійкість, підлеглість/домінантність, занепокоєність/безтурботність, недобросовісність/совісність, боязкість/смівливість, суворість/чутливість, довірливість/підозріливість, практичність/мрійливість, прямолінійність/дипломатичність, самовпевненість/тривожність, консерватизм/радикалізм, конформність/самостійність, імпульсивність/самоконтроль, розслабленість/напруженість), типи особистості, типологічні риси особистості, індивідуально-типологічні риси особистості, типологічні риси особистості за тестом ММРІ (неправдивість, вірогідність, корекційність, занепокоєність, репресивність, істеричність, психопатичність, мужність-жіночність, паранояльність, психастенічність, шизоїдність, гіпоманія, гіпоманіакальність), індивідуально-типологічні риси особистості за К. Г. Юнгом (екстравертний/інтровертний, сенсорний/інтуїтивний, розумовий/почуттєвий, ра-

ціональний/іrrаціональний), коефіцієнти аналізу типологічного розподілу в групах (типологічного балансу групи, індивідуальної типологічної подібності з групою), характер, риси характеру, акцентуації особистості, акцентуації особистості за К. Леонгардом (демонстративний, педантичний, стійкий, застрягливий (ригідний), неврівноважений (збудливий), гіпертимний, дистимний, тривожно-боязкий, циклотимний, афективно-екзальтований, емотивний типи).

● **Вміння, що формуються.** Засвоєння теми має сприяти формуванню щонайменше наступних вмінь:

◆ давати усно чи письмово визначення основних рис особистості, характеризувати та наводити приклади рис особистості;

◆ називати, описувати та переказувати своїми словами теорії певних рис особистості, зокрема, теорію локусу контролю Дж. Роттера, теорію рис особистості Р. Кеттелла, теорію психологічних типів К. Юнга, теорію акцентуованих рис особистості К. Леонгарда;

◆ діагностувати основні риси особистості за деякими психологічними методиками та на основі спостереження за реальною поведінкою людей;

◆ пояснювати та прогнозувати поведінку людини на основі визначених рис особистості;

◆ пропонувати, аргументувати та обирати оптимальний спосіб поведінки та діяльності людини з врахуванням її особистісних рис.

6.1. Коментар до теми

Риси особистості — це стійкі особливості поведінки людини, які повторюються в різних життєвих ситуаціях. Риси особистості характеризуються:

- транситуативністю, тобто проявом одних і тих же рис особистості в різних ситуаціях,

- певним ступенем прояву їх у різних людей,

- потенційною вимірюваністю, тобто риси особистості доступні виміру за допомогою спеціально розроблених для цього питальників і тестів.

Перша характеристика рис особистості означає, що риси мають стійкий характер і проявляються одним і тим же чином незалежно від ситуації. Наприклад, якщо людині притаманна така риса, як консерватизм, то вона буде проявлятися як при виборі костюму чи плаття, так і при оцінці політичних подій або чаю чи кави.

Друга характеристика означає, що кожній людині притаманний свій рівень прояву чи розвитку тих чи інших рис. Тобто ця характеристика пов'язана з такою загальною властивістю психіки, як континуальність.

Третя характеристика тісно пов'язана з попередньою. Цей зв'язок проявляється в тому, що при вимірюванні за допомогою спеціальних тестів чи питальників може бути виявлений рівень прояву тієї чи іншої риси особистості.

Риси особистості є стійкими властивостями і формуються в процесі розвитку та виховання людини. Їх психофізіологічним фундаментом є атрибути особистості, і це можна чітко продемонструвати, провівши паралель між властивістю атрибутів та рис. Наприклад, поєднання властивостей атрибутів, які проявляються в холеричному типі темпераменту, лежать в основі формування гіпертимної акцентуації характеру. На основі меланхолійного типу може сформуватися гіпотимна акцентуація.

Вивчення рис особистості необхідно для того, щоб прогнозувати можливу поведінку людини в певних ситуаціях міжособистісних стосунків та діяльності. При цьому можна орієнтуватися як на окремі риси особистості, так і на їх поєднання (типи), тобто спираючись на два підходи до вивчення — визначення окремих рис особистості та типологічний підхід.

Для вивчення цієї теми та дослідження рис особистості на практичних заняттях ми підбрали найбільш відомі та такі, що характеризуються високою надійністю і валідністю, методики — «Тест структури інтелекту» Р. Амтгауера, 16-факторний питальник Р. Кеттелла, питальник для дослідження акцентуованих рис особистості Г. Шмішека, питальник РСК Дж. Роттера, питальник для визначення типу особистості Д. Кейрсі. На нашу думку, саме використання цих методик та дослідження за їх допомогою певних рис особистості дасть можливість найбільш повно дослідити власні особистісні риси та навчитись їх виділяти та розуміти у оточуючих вас людей, а відповідно більш ефективно взаємодіяти в професійній та управлінській діяльності.

6.2. Самостійна робота з теоретичним матеріалом (СРТМ-5)

Працюючи з теоретичним матеріалом до теми, необхідно виконати наступні завдання:

6.2.1. Опрацюйте розділ 4 підручника В. А. Козакова [2, с. 70—106]:

♦ Складіть конспект розділу у зошиті (форма — довільна, обсяг — до 10 стор. рукописного тексту) *або*:

♦ Виконайте в зошиті три завдання з завдань для самостійної роботи до розділу [там само, с. 106]: завдання 1, 4, 6.

6.2.2. Прочитайте і законспектуйте основні теоретичні відомості до теми практичного заняття «Індивідуально-типологічні риси особистості», викладені у методичних рекомендаціях «Індивідуально-типологічні риси особистості й ефективність діяльності» [там само, с. 7—49]. Форма конспекту — довільна. Обсяг — до 5 сторінок рукописного тексту.

Сформулюйте і запишіть у зошиті підсумки та висновки до теми. Обсяг — до 300 слів.

6.3. Самостійна робота до практичного заняття: «Інтелектуальна сфера» (СРПЗ-3)

У процесі підготовки до практичного заняття рекомендується виконати завдання 6.3.1 та 6.3.2, які допомагають більш свідомо підійти до діагностики інтелекту на занятті. Завдання 6.3.3, 6.3.4 та 6.3.5 слід виконати після завершення практичних занять на тему «Інтелектуальна сфера». З усіх завдань для самостійної підготовки до практичних занять на тему «Інтелектуальна сфера» обов'язковим є завдання 6.3.3. Завдання 6.3.5 дозволяє через вирішення логічних задач потренувати певні інтелектуальні властивості.

6.3.1. Робота з дидактичним текстом

Прочитайте дидактичний текст «Дослідження інтелекту» та законспектуйте основні теоретичні відомості. Запам'ятайте основні підходи до інтерпретації інтелекту, визначення понять «коефіцієнт інтелекту», «стандартний IQ-показник».

Дослідження інтелекту

Вивчення рис особистості починається з дослідження інтелектуальних рис. У сучасній науці ще не вироблено єдиного підходу до вирішення проблеми інтелекту. Аналізуючи різні дослідження, можна зробити висновок, що визначення інтелекту представлені трьома підходами: 1) інтелект як здатність людини до на-

вчання, 2) інтелект як здатність до абстрактного мислення, 3) інтелект як здатність до адаптації.

Найбільш ранньою є традиція тлумачити інтелект як здібність до навчання. Сучасні тести діагностики рівня інтелектуального розвитку беруть свій початок від «Школи розумового розвитку Біне—Сімона», яка була створена А. Біне та Т. Сімоном в 1905 році з метою виявлення дітей, розумово нездатних до навчання в звичайних школах.

Деякі вчені вважають головним в інтелекті — здатність до абстрактного мислення для використання знань та символів. Хоча такий підхід звужує поняття інтелекту, більшість авторів, які обстоюють таку позицію (К. Спірмен, Р. Кеттелл, Л. Гілфорд), схильні широко тлумачити здібності до абстрагування як здібності до осягнення зв'язків, залежностей, відношень.

Визначення інтелекту через пристосування до діяльності, через адаптацію є найбільш поширеним і до нього схиляється велика кількість вчених (В. Штерн, Ж. П'яже, Д. Векслер). Так, наприклад, Д. Векслер визначає інтелект як узагальнену, глобальну здібність людини до цілеспрямованої поведінки, раціонального мислення та ефективної взаємодії з навколишнім світом.

Ці основні підходи до визначення інтелекту не є взаємозаперечними. Логічно вважати, що навчання вимагає попередньої адаптації, що сама здібність до навчання виступає як підґрунтя до адаптації, що здатність використовувати символи, знаки є результатом розвитку та навчіння людини.

Запропонувавши свою «Шкалу розумового розвитку», А. Біне та Т. Сімон для диференціації своїх досліджуваних використовували термін «розумовий вік». У 1912 році В. Штерн обґрунтував недоліки процедури розрахунку розумового віку і запропонував поняття «коефіцієнта інтелекту» (Intelligens quotient, IQ) — кількісного показника рівня інтелектуального розвитку, який вимірюється за допомогою тестів інтелекту та за формулою:

$$IQ = \frac{\text{розумовий вік}}{\text{хронологічний вік}} \cdot 100.$$

Із розвитком та вдосконаленням тестів інтелекту, накопиченням статистичних матеріалів та використання математичних методів їх обробки було введено поняття **«стандартний IQ-показник»**, який показує, *в якому відношенні знаходиться результат конкретного досліджуваного до середньої величини розподілу результатів вибірки його віку.*

6.3.2. Аналіз газетної інформації щодо прояву інтелекту

Прочитайте подані нижче дві газетні статті про особливості інтелекту, опубліковані в газеті «Сегодня» (№ 107 від 29.07.2001, с. 8) та проаналізуйте ці відомості з точки зору їх достовірності і науковості, можливого пояснення, запишіть у зошиті відповідні висновки.

Буш — самый глупый президент США?

Коэффициент интеллекта нынешнего президента США Джорджа Буша составляет всего 91 балл. К такому выводу пришли ученые Пенсильвании. Как сообщает немецкая газета «Бильд», это самый низкий средний показатель IQ всех американских президентов с 1945 года. Своему предшественнику Биллу Клинтону новый президент уступает по интеллекту ровно в два раза: Клинтон, имеющий показатель 182, признан самым умным среди президентов-демократов. При вычислении коэффициента интеллекта президентов ученые Пенсильвании учитывали такие факторы: академическую успеваемость в школе и институте, публикации в прессе «без помощи сотрудников», ясность речи и психологические показатели. Оказалось, что Буш уступает по интеллекту даже среднему гражданину США: IQ обычного американца составляет около 100 баллов. До Джорджа Буша ниже 100 баллов имел только один президент США — его отец Джордж Буш — старший.

Интеллект формируется генами

Исследования генетических карт близнецов, проведенное группой ученых из Калифорнийского университета, показали, что интеллект ребенка можно определить еще до его рождения. В результате этого исследования выяснилось, что именно гены влияют на различия между людьми как с точки зрения формирования интеллекта, так и в механизме формирования способности к связному выражению мыслей, то есть речи. Строение пресловутого «серого вещества» напрямую зависит от генетических характеристик человеческого организма, а оно, в свою очередь, является ключевым «материалом» для работы сознания человека. Таким образом, гены определяют качественные характеристики процесса мышления во всех его проявлениях, и эти «способности» передаются человеку, по большей части, по наследству.

6.3.3. Кількісний та якісний аналіз оцінки інтелекту

Після виконання на занятті тесту «Структура інтелекту» Р. Амтхауера винесіть судження щодо професійної придатності своїх інтелектуальних властивостей особистості на основі кількісного та якісного аналізу отриманих результатів. Для цього виконайте наступні дії:

а) розрахуйте середнє арифметичне для субтестів 1—4, 9 та отримайте кількісну оцінку комплексу вербальних здібностей особистості, які проявляються в здатності оперувати словами в якості сигналів та символів. Високий отриманий результат свідчить про високий рівень вербального інтелекту, наявність загальних здібностей до суспільних та гуманітарних наук;

б) знайдіть середнє арифметичне за субтестами 5, 6 та кількісно оцініть свої здібності до практичної математики, програмування;

в) знайдіть середнє арифметичне за субтестами 7, 8 та отримайте кількісне вираження своїх комбінаторно-просторових здібностей, які є важливими для професійної діяльності інженерів, конструкторів, проєктувальників;

г) знайшовши середнє арифметичне для субтестів 5—8, оцініть комплекс невербальних здібностей, які проявляються в оперуванні невербальною інформацією (просторові уявлення, образи, символи);

д) порівняйте отримані результати. Якщо якась із оцінок значно перевищує інші, то можна зробити висновок про домінування того чи іншого комплексу здібностей. Якщо ж отримані результати близькі між собою, то можна говорити про гармонійний розвиток інтелектуальної сфери особистості.

6.3.4. Вирішення ситуаційної задачі про вплив особливостей інтелекту на сфери професійної діяльності

Потренуйтеся в оперуванні теоретичними знаннями про інтелект, вирішивши подану нижче ситуацію. Запишіть свої міркування у зошиті.

За результатами дослідження особливостей структури інтелекту психологом-профконсультантом було виявлено, що у Сергія домінує невербальний інтелект з високим рівнем розвитку. У Людмили було виявлено більш високий рівень розвитку вербального інтелекту, а в Марини — майже рівні показники по всіх комплексах інтелектуальних здібностей. Як ви гадаєте, які рекомендації надав цим учням консультант щодо майбутнього вибору професії, якщо решту їхніх показників можна вважати професійно придатними?

6.3.5. Логічні задачі на розвиток окремих інтелектуальних здібностей

Вирішіть наведені логічні задачі і таким чином потренуйте певні інтелектуальні характеристики (гнучкість, оригінальність, критичність та ін.), оскільки інколи рішення лише здається очевидним. Запишіть свої відповіді до зошита, а потім порівняйте їх з еталонними відповідями, наданими викладачем.

1. У кошику 4 яблука. Поділіть їх між чотирма особами таким чином, щоб кожна отримала одне яблуко і одне яблуко залишалося б у кошику.

2. У кімнаті чотири кутки. У кожному кутку — кішка. Проти кожної кішки сидять три кішки. Скільки кішок у кімнаті?

3. Летіла зграя гусей: один гусак попереду і два позаду, один позаду і два попереду, один між двома і три в рядок. Скільки було гусей?

4. Йшла жінка до Києва й зустріла 3-х чоловіків. Кожний з них ніс по мішку, в кожному мішку — по коту. Скільки істот йшло до Києва?

5. Зустрілися дві людини, друзі дитинства, і між ними відбувся такий діалог:

- Скільки років я тебе не бачив і нічого про тебе не чув!
- А в мене вже дочка!
- Як же її звати?
- Як і її матір.
- А скільки ж років Ліночці?

Як співрозмовник дізнався, що доньку звать Ліночкою, якщо вони не бачилися з дитинства і нічого один про одного не знали?

6. Чоловік має переправити через річку вовка, козу й капусту. Та ось біда: човен такий малий, що в ньому може розміститись лише він і або вовк, або коза, або капуста. Справа ускладнюється ще й тим, що при переправі вовка не можна залишати з козою, бо він її з'їсть, а козу не можна залишати з капустою. Але чоловік справився з цим завданням і перевіз усіх. Як він це зробив?

7. Двоє підійшли до річки. У безлюдного берега стояв човен, в якому могла розміститись лише одна особа. Обидва вони переправилися на цьому човні через річку і продовжили свій шлях.

8. Поєднайте чотири точки трьома лініями, не відриваючи ручку від паперу, таким чином, щоб почати і завершити малювання в одному місці.

9. Джон прийшов додому пізно вночі і вирішив не вмикати світла. В темряві почувся дзенькіт розбитого скла, а вранці він побачив, що Мері померла. Що сталося?

10. Хлопчик і дівчинка пішли до магазину купувати альбом. Дівчинці не вистачило 1 копійки, а хлопчику — 29 копійок. Коли вони склали свої гроші, то їх все одно не вистачило. Скільки коштував альбом? Скільки грошей було у хлопчика і скільки у дівчинки?

11. *Викритий оракул.*

У стародавні часи в одній зі східних країн був знаменитий оракул. На відміну від інших оракулів його вустами віщувало не одне божество, а цілих три: бог Правди, бог Брехні і бог Дипломатії. Вони зображувалися зовсім однаковими фігурами, розташованими за вівтарем, перед яким люди, що шукають поради, схиляли коліна.

Боги завжди охоче відповідали на питання. Але тому, що вони були схожі один на одного, ніхто не міг визначити, чи то відповідає бог Правди, якому треба вірити, чи то бог Брехні, що завжди говорить неправду, чи то бог Дипломатії, що може або збрехати, або сказати правду. Це було на руку жерцям і сприяло славі оракула: боги завжди виявлялися правими.

Але одного разу знайшовся чоловік, що здавався простаком, який задумав зробити те, чого не вдавалося великим мудрецам. Він вирішив впізнати кожного з богів.

Чоловік ввійшов у храм і запитав у бога, що стояв ліворуч:

Хто стоїть поруч із тобою?

Бог Правди, — була відповідь.

Тоді він запитав у бога, що стояв у центрі:

Хто ти?

Бог Дипломатії, — була відповідь.

Останнє питання він задав богу, що стояв праворуч:
Хто стоїть поруч з тобою?
Бог Неправди, — була відповідь.
Тепер усе зрозуміло, — сказав чоловік, що здавався простаком.
Що ж він зрозумів з відповідей оракула?

6.4. Самостійна робота до практичного заняття: «Риси і локус контролю особистості» (СРПЗ-4)

Всі наведені нижче завдання служать підготовкою до практичного заняття. Завдання 6.4.1—6.4.3 спрямовані на визначення базових рис вашої особистості, порівняння їх з самооцінками та професійними вимогами. Завдання 6.4.4, 6.4.5 полягають у діагностиці власних акцентуацій характеру. Завдання 6.4.6 допомагає визначити власний тип локалізації контролю. Виконання завдання 6.4.2 є обов'язковим, виконання завдань 6.4.4—6.4.6 — достатнім для вивчення теми, завдань 6.4.1 та 6.4.3 — допомагає отримати найбільший особистий сенс від виконання методики Р. Кеттелла.

6.4.1. Самооцінювання рис особистості

Здійсніть самооцінювання базових рис особистості. Порівняйте отримані результати з результатами виконання завдання 6.4.2 (Діагностика рис особистості за методикою 16-PF Р. Кеттелла). Зробіть висновок про відповідність даних результатів, ступінь вашого знання самого себе, точність самооцінки та адекватність «Я»-концепції особистості.

Хід виконання:

1. Підготуйте «Бланк самооцінювання базових рис особистості» (табл. 6.1), в якому в кожному рядку подаються дві полярні базові риси особистості. Цифри зверху вказують на виразність певної базової риси з кожної пари. Середнє число (6) вказує на рівну виразність обох полярних рис, цифри 1—5 вказують на виразність риси, записаної ліворуч (1 — найбільша виразність цієї риси), цифри 7—10 вказують на виразність риси, записаної праворуч (10 — найбільша виразність цієї риси).

2. Оцініть вираженість у вас тієї чи іншої базової риси особистості, відмітивши хрестиком чи крапкою відповідну клітинку у вашому бланку.

Таблиця 6.1

БЛАНК САМООЦІНЮВАННЯ БАЗОВИХ РИС ОСОБИСТОСТІ

Риси особистості	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Риси особистості
											
<i>замкнутість</i>											<i>товариськість</i>
<i>конкретне мислення</i>											<i>абстрактне мислення</i>
<i>емоційна нестійкість</i>											<i>емоційна стійкість</i>
<i>підлеглість</i>											<i>домінантність</i>
<i>занепокоєність</i>											<i>безтурботність</i>
<i>недобросовісність</i>											<i>совісність</i>
<i>боязкість</i>											<i>сміливість</i>
<i>суворість</i>											<i>чутливість</i>
<i>довірливість</i>											<i>підозріливість</i>
<i>практичність</i>											<i>мрійливість</i>
<i>прямолінійність</i>											<i>дипломатичність</i>
<i>самовпевненість</i>											<i>тривожність</i>
<i>консерватизм</i>											<i>радикалізм</i>
<i>конформізм</i>											<i>самостійність</i>
<i>імпульсивність</i>											<i>самоконтроль</i>
<i>розслабленість</i>											<i>напруженість</i>

a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c
1.			18.			35.			52.			69.		
2.			19.			36.			53.			70.		
3.			20.			37.			54.			71.		
4.			21.			38.			55.			72.		
5.			22.			39.			56.			73.		
a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c
6.			23.			40.			57.			74.		
7.			24.			41.			58.			75.		
8.			25.			42.			59.			76.		
9.			26.			43.			60.			77.		
10.			27.			44.			61.			78.		
a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c
11.			28.			45.			62.			79.		
12.			29.			46.			63.			80.		
13.			30.			47.			64.			81.		
14.			31.			48.			65.			82.		
15.			32.			49.			66.			83.		
a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c
16.			33.			50.			67.			84.		
17.			34.			51.			68.			85.		

Таблиця 6.2

ВІДПОВІДЕЙ

$a \quad b \quad c$			$a \quad b \quad c$			Риси	«Сирі» бали	Стени
86.				103.				
87.				$a \quad b \quad c$		$a \quad b \quad c$	A	
88.				104.			B	
89.				105.			C	
90.							E	
$a \quad b \quad c$								
91.							F	
92.							G	
93.							H	
94.							I	
95.							L	
$a \quad b \quad c$								
96.							M	
97.							N	
98.							O	
99.							Q_1	
100.							Q_2	
$a \quad b \quad c$								
101.							Q_3	
102.							Q_4	

6.4.2. Діагностика рис особистості за методикою 16-PF Р. Кеттелла

Виконайте поданий нижче питальник та запишіть свою «формулу особистості». Скорочено перепишіть інтерпретацію кожної вираженої у вас риси особистості. Проаналізуйте ту особистісну характеристику, що ви при цьому отримаєте: чи відповідає вона власним уявленням про себе (завдання 6.4), чи є в ній якісь суперечності і т.п. Зробіть необхідні висновки і намітьте шляхи самовдосконалення.

16-факторний особистісний питальник 16-PF Р. Кеттелла

Короткі відомості:

16-факторний особистісний питальник 16-PF Р. Кеттелла було створено ще в 1949 році, проте й до теперішнього часу він залишається одним із найпопулярніших і найрозповсюдженіших засобів експрес-діагностики базових рис особистості. Його широко застосовують в профорієнтації, профвідборі та інших ситуаціях, коли необхідно отримати досить повні уявлення про особливості особистості. Перевагами даного тесту є можливість отримання значної кількості психологічної інформації в одній процедурі тестування, що дозволяє певною мірою точно прогнозувати ймовірну поведінку людини, можливість порівняльного аналізу вираженості тих чи інших особистісних рис, що допомагає оцінити гармонійність особистісного розвитку, намітити шляхи можливого самовдосконалення.

Хід виконання:

1. Підготуйте бланк для відповідей за поданим зразком (табл. 6.2).

2. Вам пропонується ряд питань, які допоможуть визначити деякі властивості вашої особистості. Відповідаючи на запитання, ви маєте обрати одну із запропонованих трьох відповідей (*a*, *b* чи *c*), яка найбільшою мірою відповідає вашій думці про себе. Свій вибір відмітьте у відповідній клітинці бланка. Твердження питальника надаються мовою адаптованого перекладу.

Працюючи з питальником, **пам'ятайте таке:**

- Не гайте часу на обдумування відповідей. Вони не можуть бути правильними чи неправильними. Давайте ту відповідь, яка

перша спала вам на думку. Відповідайте чесно та щиро, не намагайтесь справити добре враження про себе.

- Намагайтесь давати якомога менше невизначених, усереднених відповідей типу «не знаю», «щось середнє» і т. п.

- Обов'язково відповідайте на всі запитання підряд, нічого не пропускаючи.

- Слідкуйте, щоб номер відповіді збігався з номером запитання.

Твердження питальника:

1. Я думаю, что моя память сейчас лучше, чем была раньше:

- a) да;
- b) трудно сказать;
- c) нет.

2. Я бы вполне мог жить один, вдали от людей:

- a) да;
- b) иногда;
- c) нет.

3. Если бы я сказал, что небо находится «внизу» и что зимой «жарко», я должен был бы назвать преступника:

- a) бандитом;
- b) святым;
- c) тучей.

4. Когда я ложусь спать, я засыпаю:

- a) быстро;
- b) нечто среднее;
- c) с трудом.

5. Если бы я вел машину по дороге, где много других автомобилей, я предпочел бы:

- a) пропустит вперед большинство машин;
- b) не знаю;
- c) обогнать все идущие впереди машины.

6. В компании я предоставляю другим шутить и рассказывать всякие истории:

- a) да;
- b) иногда;
- c) нет.

7. Мне важно, чтобы во всем, что меня окружает, не было беспорядка:

- a) верно;

- b) трудно сказать;
- c) неверно.

8. Большинство людей, с которыми я бываю в компаниях, несомненно рады меня видеть:

- a) да;
- b) иногда;
- c) нет.

9. Я бы скорее занимался:

- a) фехтованием и танцами;
- b) затрудняюсь сказать;
- c) борьбой и баскетболом.

10. Меня забавляет, что то, что люди делают, совсем не похоже на то, что они потом рассказывают об этом:

- a) да;
- b) иногда;
- c) нет.

11. Читая о каком-либо происшествии, я интересуюсь всеми подробностями:

- a) всегда;
- b) иногда;
- c) редко.

12. Когда друзья подшучивают надо мной, я обычно смеюсь вместе со всеми и вовсе не обижаюсь:

- a) верно;
- b) не знаю;
- c) неверно.

13. Если мне кто-нибудь наругает, я могу быстро забыть об этом:

- a) верно;
- b) не знаю;
- c) неверно.

14. Мне больше нравится придумывать новые способы в выполнении какой-либо работы, чем придерживаться испытанных приемов:

- a) верно;
- b) не знаю;
- c) неверно.

15. Когда я планирую что-нибудь, я предпочитаю делать это самостоятельно, без чьей-либо помощи:

- a) верно;

- b) иногда;
- c) нет.

16. Я думаю, что я менее чувствительный и менее легко возбуждаемый, чем большинство людей:

- a) верно;
- b) затрудняюсь ответить;
- c) неверно.

17. Меня раздражают люди, которые не могут быстро принимать решения:

- a) верно;
- b) не знаю;
- c) неверно.

Конец первого столбца в бланке для ответов

18. Иногда, хотя и кратковременно, у меня возникало чувство раздражения по отношению к моим родителям:

- a) да;
- b) не знаю;
- c) нет.

19. Я скорее раскрыл бы свои сокровенные мысли:

- a) моим хорошим друзьям;
- b) не знаю;
- c) в своем дневнике.

20. Я думаю, что слово, противоположное по смыслу слову «неточный», это:

- a) небрежный;
- b) тщательный;
- c) приблизительный.

21. У меня всегда хватает энергии, когда мне это необходимо:

- a) да;
- b) трудно сказать;
- c) нет.

22. Меня больше раздражают люди, которые:

- a) своими грубыми шутками вгоняют людей в краску;
- b) затрудняюсь ответить;
- c) создают неудобства для меня, опаздывая на условленную встречу.

23. Мне очень нравится приглашать гостей и развлекать их:

- a) верно;
- b) не знаю;

с) неверно.

24. Я думаю что:

а) не все надо делать одинаково тщательно;

б) затрудняюсь сказать;

с) любую работу следует выполнять тщательно, если вы за нее взялись.

25. Мне иногда приходится преодолевать смущение:

а) да;

б) возможно;

с) нет.

26. Мои друзья чаще:

а) советуются со мной;

б) делают то и другое поровну;

с) дают мне советы.

27. Если приятель обманывает меня в мелочах, я скорее предпочитаю сделать вид, что не заметил этого, чем разоблачить его:

а) да;

б) иногда;

с) нет.

28. Мне нравится друг:

а) интересы которого имеют деловой и практический характер;

б) не знаю;

с) который отличается глубоко продуманными взглядами на жизнь.

29. Я не могу равнодушно слушать, как другие люди высказывают идеи, противоположные тем, в которые я твердо верю:

а) верно;

б) затрудняюсь ответить;

с) неверно.

30. Меня волнуют мои прошлые поступки и ошибки:

а) да;

б) не знаю;

с) нет.

31. Если бы я одинаково хорошо умел и то и другое, то я бы предпочел:

а) играть в шахматы;

б) трудно сказать;

с) играть в городки.

32. Мне нравятся общительные, компанейские люди:

- a) да;
- b) не знаю;
- c) нет.

33. Я настолько осторожен и практичен, что со мной случается меньше неприятных неожиданностей, чем с другими людьми:

- a) да;
- b) трудно сказать;
- c) нет.

34. Я могу забыть о своих заботах и обязанностях, когда мне это необходимо:

- a) да;
- b) иногда;
- c) нет.

Конец второго столбца в бланке для ответов

35. Мне бывает трудно признать, что я не прав:

- a) да;
- b) иногда;
- c) нет.

36. На предприятии мне было бы интереснее:

- a) работать с машинами и механизмами и участвовать в основном производстве;
- b) трудно сказать;
- c) беседовать с людьми, занимаясь общественной работой.

37. Какое слово не связано с двумя другими:

- a) луна;
- b) воздух;
- c) солнце.

38. То, что в некоторой степени отвлекает мое внимание:

- a) раздражает меня;
- b) нечто среднее;
- c) не беспокоит меня совершенно.

39. Если бы у меня было много денег, то я:

- a) позаботился бы о том, чтобы не вызвать к себе зависти;
- b) не знаю;
- c) жил бы, не стесняя себя ни в чем.

40. Худшее наказание для меня:

- a) тяжелая работа;
- b) не знаю;
- c) быть запертым в одиночестве.

41. Люди должны больше, чем они делают это сейчас, требовать соблюдения законов морали:

- a) да;
- b) иногда;
- c) нет.

42. Мне говорили, что ребенком я был:

- a) спокойным и любил оставаться один;
- b) не знаю;
- c) живым и подвижным.

43. Мне нравилась бы практическая повседневная работа с различными установками и машинами:

- a) да;
- b) не знаю;
- c) нет.

44. Я думаю, что большинство свидетелей говорят правду, даже если это нелегко для них:

- a) да;
- b) трудно сказать;
- c) нет.

45. Иногда я не решаюсь проводить в жизнь свои идеи, потому что они кажутся мне неосуществимыми:

- a) верно;
- b) затрудняюсь ответить;
- c) неверно.

46. Я стараюсь смеяться над шутками не так громко, как это делает большинство людей:

- a) верно;
- b) не знаю;
- c) неверно.

47. Я никогда не чувствую себя таким несчастным, что хочется плакать:

- a) верно;
- b) не знаю;
- c) неверно.

48. В музыке я наслаждаюсь:

- a) маршами в исполнении военных оркестров;
- b) не знаю;

с) скрипичными соло.

49. Я бы скорее предпочел провести два летних месяца:

a) в деревне с одним или двумя друзьями;

b) затрудняюсь сказать;

с) возглавляя группу в туристском лагере.

50. Усилия, затраченные на составление планов:

a) никогда не лишние

b) трудно сказать

с) не стоят этого

51. Необдуманные поступки и высказывания моих приятелей в мой адрес не обижают и не огорчают меня:

a) верно;

b) не знаю;

с) неверно.

Конец третьего столбца в бланке для ответов

52. Когда мне все удастся, я нахожу эти дела легкими:

a) всегда;

b) иногда;

с) редко.

53. Я предпочел бы скорее работать:

a) в учреждении, где мне пришлось бы руководить людьми и все время быть среди них;

b) затрудняюсь ответить;

с) архитектором, который в тихой комнате разрабатывает свой проект.

54. Дом так относится к комнате, как дерево к:

a) лесу;

b) растению;

с) листу.

55. То, что я делаю, у меня не получается:

a) редко;

b) иногда;

с) часто.

56. В большинстве дел я:

a) предпочитаю рискнуть;

b) не знаю;

с) предпочитаю действовать наверняка.

57. Вероятно, некоторые люди считают, что я слишком много говорю:

- a) скорее всего это так ;
- b) не знаю;
- c) думаю, что нет.

58. Мне больше нравится человек:

- a) большого ума, будь он даже ненадежен и непостоянен;
- b) трудно сказать;
- c) со средними способностями, но зато умеющий противостоять всяким соблазнам.

59. Я принимаю решения:

- a) быстрее, чем многие люди;
- b) не знаю;
- c) медленнее, чем большинство людей.

60. На меня большее впечатление производят:

- a) мастерство и изящество;
- b) трудно сказать;
- c) сила и мощь.

61. Я считаю, что я человек, склонный к сотрудничеству:

- a) да;
- b) нечто среднее;
- c) нет.

62. Я предпочитаю:

- a) решать вопросы, касающиеся лично меня, сам;
- b) затрудняюсь ответить;
- c) советоваться с моими друзьями.

63. Мне больше нравится разговаривать с людьми изысканными, утонченными, чем с откровенными и прямолинейными:

- a) да;
- b) не знаю;
- c) нет.

64. Если человек не отвечает сразу же, после того, как я что-нибудь сказал ему, то я чувствую, что, должно быть, сказал какую-нибудь глупость:

- a) верно;
- b) не знаю;
- c) неверно.

65. В школьные годы я больше всего получил знаний:

- a) на уроках;
- b) трудно сказать;
- c) читая книги.

66. Я избегаю общественной работы и связанной с этим ответственности:

- a) верно;
- b) иногда;
- c) неверно.

67. Когда вопрос, который надо решить, очень труден и требует от меня много усилий, я стараюсь:

- a) заняться другим вопросом;
- b) затрудняюсь ответить;
- c) еще раз попытаться решить этот вопрос.

68. У меня возникают сильные эмоции (тревога, гнев, приступы смеха и т.д.), казалось бы, без определенной причины:

- a) да;
- b) иногда;
- c) нет.

Конец четвертого столбца в бланке для ответов

69. Иногда я соображаю хуже, чем обычно:

- a) верно;
- b) не знаю;
- c) неверно.

70. Мне приятно сделать человеку одолжение, согласившись назначить встречу с ним на время, удобное для него, даже если это немного неудобно для меня:

- a) да;
- b) иногда;
- c) нет.

71. Я думаю, что правильное число, которое должно продолжить ряд: 1, 2, 3, 6, 5 — будет:

- a) 10;
- b) 5;
- c) 7.

72. Иногда у меня бывают непродолжительные приступы тошноты и головокружения без определённой причины:

- a) да;
- b) не знаю;
- c) нет.

73. Я высказываю свое мнение независимо от того, сколько людей могут его услышать:

- a) да;
- b) иногда;
- c) нет.

74. Я живу сегодняшним днем в большей степени, чем другие люди:

- a) верно;
- b) трудно сказать;
- c) неверно.

75. На вечеринке мне нравится:

- a) принимать участие в интересной беседе;
- b) затрудняюсь ответить;
- c) смотреть, как люди отдыхают, и просто отдыхать самому.

76. Я предпочитаю скорее отказаться от своего заказа, чем доставить официанту или официантке лишнее беспокойство:

- a) да;
- b) иногда;
- c) нет.

77. Если бы я мог перенестись в прошлое, я бы больше хотел встретиться с:

- a) Колумбом;
- b) не знаю;
- c) Пушкиным.

78. Я вынужден удерживать себя от того, чтобы не улаживать чужие дела:

- a) да;
- b) иногда;
- c) нет.

79. Работая в магазине, я предпочел бы:

- a) оформлять витрины;
- b) не знаю;
- c) быть кассиром.

80. Если люди плохо обо мне думают, я не стараюсь переубедить их, а продолжаю поступать так, как считаю нужным:

- a) да;
- b) трудно сказать;
- c) нет.

81. Если я вижу, что мой старый друг холоден со мной и избегает меня, я обычно:

- a) сразу же думаю: «У него плохое настроение»;

- b)* не знаю;
c) беспокоюсь о том, какой неверный поступок я совершил.
82. Все несчастья происходят из-за людей:
a) которые стараются во все внести изменения, хотя уже существуют удовлетворительные способы решения этих вопросов;
b) не знаю;
c) которые отвергают новые, многообещающие предложения.
83. Я получаю большое удовольствие, рассказывая местные новости:
a) да;
b) иногда;
c) нет.
84. Аккуратные, требовательные люди не уживаются со мной:
a) верно;
b) иногда;
c) неверно.
85. Мне кажется, что я менее раздражительный, чем большинство людей:
a) верно;
b) не знаю;
c) неверно.

Конец пятого столбца в бланке для ответов

86. Я могу легче не считаться с другими людьми, чем они со мной:
a) верно;
b) иногда;
c) неверно.
87. Бывает, что все утро я не хочу ни с кем разговаривать:
a) часто;
b) иногда;
c) никогда.
88. Если стрелки часов встречаются ровно через каждые 65 минут, отмеренных по точным часам, то эти часы:
a) отстают;
b) идут правильно;
c) спешат.
89. Мне бывает скучно:
a) часто;
b) иногда;
c) редко.

90. Люди говорят, что мне нравится делать все своим оригинальным способом:

- a) верно;
- b) иногда;
- c) неверно.

91. Я считаю, что нужно избегать излишних волнений, потому что они утомительны:

- a) да;
- b) иногда;
- c) нет.

92. Дома в свободное время я:

- a) болтаю и отдыхаю;
- b) затрудняюсь ответить;
- c) занимаюсь интересующими меня делами.

93. Я робко и осторожно отношусь к завязыванию дружеских отношений с новыми людьми:

- a) да;
- b) иногда;
- c) нет.

94. Я считаю, что то, что люди говорят стихами, можно также точно выразить прозой:

- a) да;
- b) иногда;
- c) нет.

95. Я подозреваю, что люди, с которыми я нахожусь в дружеских отношениях, могут оказаться отнюдь не друзьями за моей спиной:

- a) да, в большинстве случаев
- b) иногда
- c) нет, редко

96. Я думаю, что даже самые драматические события через год уже не оставят в моей душе никаких следов:

- a) да;
- b) иногда;
- c) нет.

97. Я думаю, что было бы интереснее быть:

- a) натуралистом и работать с растениями;
- b) не знаю;
- c) страховым агентом.

98. Я подвержен беспричинному страху и отвращению по отношению к некоторым вещам, например, к определенным животным, местам и т. д.:

- a) да;
- b) иногда;
- c) нет.

99. Я люблю размышлять о том, как можно было бы улучшить мир:

- a) да;
- b) трудно сказать;
- c) нет.

100. Я предпочитаю игры:

- a) где надо играть в команде или иметь партнера;
- b) не знаю;
- c) где каждый играет за себя.

101. Ночью мне снятся фантастические или нелепые сны:

- a) да;
- b) иногда;
- c) нет.

102. Если я остаюсь в доме один, то через некоторое время я ощущаю тревогу и страх:

- a) да;
- b) иногда;
- c) нет.

Конец шестого столбца в бланке для ответов

103. Я могу своим дружеским отношением ввести людей в заблуждение, хотя на самом деле они мне не нравятся:

- a) да;
- b) иногда;
- c) нет.

104. Какое слово не принадлежит к двум другим:

- a) думать;
- b) видеть;
- c) слышать.

105. Если мать Марии является сестрой отца Александра, то кем является Александр по отношению к отцу Марии:

- a) двоюродным братом;
- b) племянником;
- c) дядей.

a	b	c		a	b	c		a	b	c		a	b	c		a	b	c		a	b	c
1.	2	1	0	18.	0	1	2	35.	0	1	2	52.	0	1	2	69.	0	1	2			
2.	0	1	2	19.	2	1	0	36.	0	1	2	53.	2	1	0	70.	2	1	0			
3.	0	1	2	20.	0	1	0	37.	0	1	0	54.	0	0	1	71.	1	0	0			
4.	2	1	0	21.	2	1	0	38.	0	1	2	55.	2	1	0	72.	0	1	2			
5.	0	1	2	22.	0	1	2	39.	0	1	2	56.	2	1	0	73.	0	1	2			
	a	b	c		a	b	c		a	b	c		a	b	c		a	b	c			
6.	0	1	2	23.	2	1	0	40.	0	1	2	57.	2	1	0	74.	2	1	0			
7.	2	1	0	24.	0	1	2	41.	2	1	0	58.	0	1	2	75.	2	1	0			
8.	2	1	0	25.	0	1	2	42.	0	1	2	59.	2	1	0	76.	2	1	0			
9.	2	1	0	26.	2	1	0	43.	0	1	2	60.	2	1	0	77.	0	1	2			
10.	2	1	0	27.	0	1	2	44.	0	1	2	61.	0	1	2	78.	2	1	0			
	a	b	c		a	b	c		a	b	c		a	b	c		a	b	c			
11.	0	1	2	28.	0	1	2	45.	2	1	0	62.	2	1	0	79.	2	1	0			
12.	0	1	2	29.	2	1	0	46.	2	1	0	63.	2	1	0	80.	0	1	2			
13.	0	1	2	30.	0	1	2	47.	0	1	2	64.	2	1	0	81.	0	1	2			
14.	2	1	0	31.	2	1	0	48.	0	1	2	65.	0	1	2	82.	0	1	2			
15.	2	1	0	32.	0	1	2	49.	2	1	0	66.	2	1	0	83.	0	1	2			
	a	b	c		a	b	c		a	b	c		a	b	c		a	b	c			
16.	2	1	0	33.	2	1	0	50.	2	1	0	67.	0	1	2	84.	0	1	2			
17.	2	1	0	34.	0	1	2	51.	0	1	2	68.	2	1	0	85.	0	1	2			

Таблица 6.3

МЕТОДИКИ

<i>a</i> <i>b</i> <i>c</i>			<i>a</i> <i>b</i> <i>c</i>						Рисн
86.	0	1	2	103.	0	1	2		<i>MD</i>
87.	0	1	2		<i>a</i>	<i>b</i>	<i>c</i>	<i>a</i> <i>b</i> <i>c</i>	<i>A</i>
88.	0	1	0	104.	1	0	0	105. 0 1 0	<i>B</i>
89.	0	1	2						<i>C</i>
90.	2	1	0						<i>E</i>
	<i>a</i>	<i>b</i>	<i>c</i>						
91.	0	1	2						<i>F</i>
92.	0	1	2						<i>G</i>
93.	0	1	2						<i>H</i>
94.	0	1	2						<i>I</i>
95.	2	1	0						<i>L</i>
	<i>a</i>	<i>b</i>	<i>c</i>						
96.	0	1	2						<i>M</i>
97.	0	1	2						<i>N</i>
98.	2	1	0						<i>O</i>
99.	2	1	0						<i>Q</i> ₁
100.	0	1	2						<i>Q</i> ₂
	<i>a</i>	<i>b</i>	<i>c</i>						
101.	0	1	2						<i>Q</i> ₃
102.	2	1	0						<i>Q</i> ₄

Таблиця 6.4

ТАБЛИЦЯ СТЕНОВИХ ОЦІНОК

Назва факторів	Стенові оцінки										Назва факторів
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
md	0—2	3	4	5	6	7	8	9	10	11—12	MD
a	0—4	5	6	—	7	8	9	10	11	12	A
b	0—2	—	3	—	4	—	5	—	6	7—10	B
c	0—1	2	3	4	5	6	7	8	9	10—12	C
e	0—1	2	3	4	5	6	7	8	9	10—12	E
f	0—2	—	3	4	5	6	7	—	8	9—12	F
g	0—3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	G
h	0—3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	H
i	0—3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	I
l	0—1	2	—	3	4	—	5	6	7	8—12	L
m	0—3	—	4	5	6	7	8	9	10	11—12	M
n	0—1	2	3	4	5	6	7	8	9	10—12	N
o	0—1	2—3	4	5	6	7	8	9	10	11—12	O
q_1	0—4	5	6	—	7	8	9	10	11	12	Q_1
q_2	0—2	3	4	5	6	7	8	9	10	11—12	Q_2
q_3	0—2	3	4	5	6	7	8	9	10	11—12	Q_3
q_4	0—1	2	3	4	5	6	7	8	9	10—12	Q_4

3. За допомогою «ключа» до методики (табл. 6.3, с. 196—197) встановіть вагомість кожної вашої відповіді. Запишіть ці бали поряд з вашими відповідями у бланку методики.

4. Бланк відповідей сконструйовано так, що кожний горизонтальний рядок дає можливість отримати результат за одним із 16 факторів, які за Р. Кеттеллом відображають структуру особистості, та додатковому показнику *MD* — шкалі щирості (правдивості). Знайдіть суму балів по кожному показнику і запишіть у бланк відповідей (колонка «сирі» бали).

5. Для остаточної інтерпретації ваших показників «сирі» бали, тобто суму балів по кожному фактору, необхідно перевести в такі оцінки, які б дозволяли порівнювати отримані значення окремих факторів між собою. Такі «виважені» оцінки називаються «стенами» і визначаються для цієї методики за табл. 6.4, наведеною на с. 198. Наприклад, якщо «сирі» бали для фактора *A* у вас дорівнюють 9, то це відповідає стеновій оцінці 7, або якщо «сирі» бали для фактора *C* у вас дорівнюють 11, то це означає 10 стнів. Запишіть стенові оцінки кожного показника у вашому бланку відповідей (колонка «стени»).

6. Запишіть свою «особистісну формулу» за результатами виконання методики Р. Кеттелла. «Особистісна формула» — це запис латинськими літерами тих базових рис особистості, які виявилися вираженими за даною методикою. При значеннях стнів 1—4 у формулу записується маленька латинська літера, що позначає певну рису особистості, при значеннях стнів 7—10 до формули записується велика латинська літера відповідної риси, при значеннях стнів 5 і 6 риси даного фактора вважаються не вираженими і до формули не записуються. Наприклад, вашою «формулою особистості» може виявитись така: *AcLMnQ₁q₄*, або така: *BfIO*. Позначення додаткового показника *MD* до формули не записуються.

7. Відповідно до визначеної «формули особистості» складіть свою особистісну характеристику, користуючись поданою нижче інтерпретацією.

Інтерпретація отриманих результатів:

Фактор *A* замкненість — товариськість

1—3 стени — схильність до емоційної холодності, відчуженість. Речі приваблюють більше, ніж люди. Надає перевагу роботі на самоті, краще з книгами чи речами. Уникає компромісів. Практичний в підході до вирішення життєвих проблем. Проявляє

ригідність в міжособистісних стосунках. Добре проявляє себе в тих видах діяльності, які вимагають точності, акуратності.

4 стени — поведінка відособлена, емоційно стримана, суха.

7 стенів — схильний до дружелюбності, емоційності, душевності.

8—10 стенів — характеризують людину як яскраво емоційну, природну, добродушну, готову до співробітництва та уважну до людей. Вміє швидко адаптуватися до нових соціальних умов. Ці люди дуже добре уживаються в колективі, активні в соціальних контактах, люблять працювати з людьми та з готовністю беруть участь в суспільних заходах. Добре проявляють себе в адміністративній діяльності та роботі, яка вимагає постійного спілкування з людьми. Але можуть бути недбалими та неохайними у виконанні своїх обов'язків.

Фактор В

конкретне мислення — абстрактне мислення

1—3 стени — новий матеріал сприймає повільно і перевагу надає конкретній, буквальній інформації та її інтерпретації.

4 стени — конкретне мислення, середні здібності до навчання.

7 стенів — абстрактне мислення, інтелектуально розвинений, має високі здібності до навчання.

8—10 стенів — швидко сприймає та засвоює навчальний матеріал. Є кореляція з високим культурним рівнем.

Фактор С

емоційна нестійкість — емоційна стійкість

1—3 стени — емоційно нестійкий, швидко втомлюється, схильний до різких змін у стосунках. Часто нездатний контролювати свої емоції та імпульсивні дії, особливо виразити їх в соціально прийнятній формі. Схильний до фрустрації в несприятливих умовах. Зовнішньо — це проявляється в дратівливості, примхливості, втечі від відповідальності, внутрішньо — у відчутті втоми, безпорадності, безсиллі перед труднощами.

4 стени — емоційно недостатньо стійкий, схильний до фрустрованості та дратівливості.

7 стенів — емоційно стійкий, тверезо оцінює дійсність.

8—10 стенів — емоційно зрілий, стійкий. Схильний дотримуватися моральних норм. Спокійно ставиться до невирішених емоційних проблем, добре адаптується в різних соціальних умовах. Характеризується постійністю інтересів, наполегливістю, реалізмом у вирішенні життєвих проблем, вміє тримати себе в руках. Вираженість цього фактора має важ-

ливе значення для успіху в тих видах діяльності, які пред'являють підвищені вимоги до емоційної стійкості.

Фактор Е **підлеглість — домінантність**

1—3 стени — надмірна поступливість, покірність, визнання своєї провини, самозвинувачування. Більша схильність до емоційних учинків, аніж до раціональних. Прийняття думки більш сильних, авторитетних особистостей. Відсутня впевненість в собі та вміння відстоювати свою думку.

4 стени — скромність, м'якість, слухняність.

7 стенів — наполегливість, неслухняність, незалежність мислення.

8—10 стенів — самовпевненість, ствердження свого Я, незалежність мислення, невизнання авторитетів, керується власними правилами поведінки, іноді ворожість, агресивність. Такі люди діють сміливо, енергійно, активно, наполегливо відчують потребу в автономії.

Фактор F **занепокоєність — безтурботність**

1—3 стени — мовчазність, стриманість, обережність, непоквапливість, песимістичність.

4 стени — поміркованість, непоквапливість, передбачливість.

7 стенів — життєрадісність, активність, оптимістичність, балакучість.

8—10 стенів — повнота ентузіазму, імпульсивна живість, безтурботність, кипуча енергія. Такі люди можуть бути хорошими ораторами, люблять нові місця та нових людей, часто бувають лідерами та керівниками.

Фактор G **недобросовісність — совісність**

1—3 стени — низькі моральні якості, не прикладаються зусилля для виконання групових задач та соціально-культурних вимог, ігноруються прийняті в суспільстві норми та правила.

4 стени — непостійний, не виконуючий зобов'язання, шукає вигоду в ситуаціях, ігнорує правила.

7 стенів — добросовісний, наполегливий, виконує зобов'язання.

8—10 *стенів* — сміливо приймає на себе відповідальність, наполегливий та зобов'язливий. Точно дотримується моральних принципів, глибоко порядний. Висока добросовісність та сумлінність поєднується з хорошим самоконтролем і намаганням до ствердження загальнолюдських цінностей, часто не на користь особистих інтересів.

Фактор *H* **боязкість — сміливість**

1—3 *стени* — стриманий у вираженні своїх почуттів, боязкий. Як правило, часто відчуває власну меншовартість. Надає перевагу мати одного-двох близьких друзів, ніж мати багато приятелів. Стресонестійкий та має підвищену чутливість до можливої небезпеки.

4 *стени* — сором'язливий, невпевнений в собі, делікатний, знижена стресостійкість.

7 *стенів* — активний, комунікабельний, сміливий, заповзятливий, стресостійкий.

8—10 *стенів* — сміливий в соціальному та емоційному плані, а також у фізично небезпечних ситуаціях, проявляє потяг до ризику та до гострих відчуттів, заповзятливий. Не має труднощів у спілкуванні, не розгублюється в незвичних ситуаціях, швидко забуває про невдачі, але не робить необхідних висновків з пережитих покарань. Легко переносить чужі сльози та скарги, стресостійкий.

Фактор *I* **суворість — чутливість**

1—3 *стени* — суворий, незалежний, мужній, реалістичний. До життя підходить з практичністю, більше довіряє розуму, ніж почуттям. Інтуїцію підміняє розрахунком. Може бути впевненим та жорстоким. Низькі бали за фактором *I* є професійно важливими для інженерів, військових, хірургів.

4 *стени* — практичність, мужність, реалістичність.

7 *стенів* — чутливість, залежність, несамостійність.

8—10 *стенів* — м'якість, витонченість, художнє сприйняття оточуючого світу, залежний та непрактичний у справах. Потребує уваги, піклування та допомоги. Не любить грубих людей та грубих професій. Високі бали за фактором *I* мають люди, які схильні до творчої діяльності, артисти, музиканти та інші.

Фактор L **довірливість — підозріливість**

1—3 стени — довірливий, терплячий, добре пристосовується до нових обставин, не схильний до конкуренції, піклується про інших, добре працює в групі. Такі показники притаманні представникам таких професій, як інженери, механіки, спортсмени, канцелярські працівники, медпрацівники, представники сфери обслуговування.

4 стени — добродушний, дружелюбний, добре співробітничав у колективі.

7 стенив — недовірливий, має власну думку, не піддається обману.

8—10 стенив — схильний до підозр та прояву сумнівів, упертий, ревнивий. Схильний фіксувати свою увагу на невдачах, до людей ставиться упереджено, сторожко, роздратовується перевагами інших. В колективі тримається відособлено. В стосунках з людьми настирливий та завжди завбачливий в діях.

Фактор M **практичність — мрійливість**

1—3 стени — піклується про те, щоб діяти правильно, практично; керується тим, чого можна реально досягти; надає значення деталям; зберігає присутність духу в екстремальних умовах; бракує уяви.

4 стени — практичний, старанний, в поведінці орієнтується на зовнішні реальні обставини.

7 стенив — людина з розвинутою уявою, яка часто не клопочеться про практичні речі.

8—10 стенив — схильний до оригінальної, своєрідної поведінки, не перевантажує себе повсякденними турботами, самотивований; з розвинутою творчою уявою. Суб'єктивний підхід до оцінки реальних обставин може призводити до нерозуміння оточуючими його вчинків.

Фактор N **прямолінійність — дипломатичність**

1—3 стени — простий, наївний, відвертий, прямолінійний, природний, нерідко грубий, безтактний. Знижена гнучкість та дипломатичність у стосунках з людьми. Це люди, як правило, товариські, все приймають на віру, легко загораються спільними захо-

пленнями, сентиментальні, чутливі, не вміють хитрувати. Низькі бали бувають частіше у чоловіків, ніж у жінок.

4 стени — прямий, безпосередній, нехитрий.

7 стенив — досвідчений, проникливий, схильний до розрахунків у стосунках з людьми.

8—10 стенив — витончений, світський, хитрий, вишуканий, вміє поводити себе на людях, може бути цинічним в судженнях, холодним та раціональним, тримається коректно, ввічливо і на відстані. Хитро та вміло будує свою поведінку, схильний до інтриг та витонченої підступності, в спілкуванні м'який, аристократично ввічливий, слідкує за мовою та манерами.

Фактор О **самовпевненість — тривожність**

1—3 стени — впевнений в собі та в своїх силах, іноді самонадіяний та не може об'єктивно оцінити ситуацію. Нечутливий до оцінки оточуючими своїх дій. Відсутнє почуття провини. Живно відгукується на події, що відбуваються, знаходить інтерес та новизну навіть в повсякденних справах.

4 стени — спокійний, довірливий, самовпевнений.

7 стенив — тривожний, невпевнений в собі, неспокійний.

8—10 стенив — повний тривоги, страхів; домінує поганий настрій, почуття провини, негарні передчуття та роздуми. Дуже чутливий до оцінок оточуючими своїх дій. Хвилюється за стан свого здоров'я.

Фактор Q₁ **консерватизм — радикалізм**

1—3 стени — консерватизм, дотримання установлених правил, упевненість в правильності того, чому навчали; сприймає все як перевірене та дане, незважаючи на можливу суперечливість; схильний до обережності щодо нових ідей; проявляє схильність до моралізаторства та настанов; найкраще себе почуває в ситуації стабільності та передбачуваних завершень. В професійному плані низькі показники характерні для юристів, бухгалтерів, педагогів.

4 стени — консервативний, поважає принципи, терпимий до звичних незручностей.

7 стенив — експериментуючий, ліберальний, незалежно мислячий.

8—10 стенив — має аналітичне мислення; інтерес до науки; виявляє сумнів щодо основних життєвих питань; проявляє скепти-

цизм, критичність, намагається проникнути в суть нових ідей; легко змінює свою точку зору, спокійно сприймає нові погляди та ідеї, проявляє терпимість до суперечностей та неясностей. Високі показники по цьому фактору мають бути притаманні адміністраторам, художникам, артистам, науковцям, підприємцям.

Фактор Q_2 конформність—самостійність

1—3 стени — надає перевагу можливості працювати та приймати рішення разом з іншими людьми; приєднується до думки групи; потребує підтримки інших людей; веде себе чітко у відповідності до поведінки групи, очікує від інших допомоги та підтримки; уникає виявляти власну рішучість.

4 стени — залежний від групи, несамостійний, схильний до приєднання.

7 стени — самостійний, винахідливий, пропонує власні рішення.

8—10 стени — незалежний, схильний йти власним шляхом та приймати власні рішення. Нехтує колективною думкою, але не обов'язково грає домінуючу роль стосовно інших через високу самодостатність. Не потребує згоди та підтримки інших. Заради власної незалежності готовий пожертвувати всім. Не можна сказати, що він не любить людей, просто в нього немає почуття ліктя.

Фактор Q_3 імпульсивність — самоконтроль

1—3 стени — внутрішньо недисциплінований; не зважає на загальноприйняті правила; неухвильний до людей; як правило, дотримується своїх бажань і потреб; не керується вольовим контролем; діє хаотично, часто розгублюється; не вміє організовувати свій час та порядок ведення справ, не закінчивши одну справу, береться за іншу.

4 стени — ослаблений самоконтроль, неорганізований, невідповідальний перед собою.

7 стени — розвинений самоконтроль, вольовий, наполегливий.

8—10 стени — висока організованість, вміє добре контролювати свої емоції та поведінку; дії планомірні та впорядковані; зібраний, наполегливий у подоланні перешкод. Уважний до людей, добре усвідомлює соціальні вимоги та намагається їх вико-

нувати; турбується про враження, яке справляє своєю поведінкою, про свою репутацію. Високі оцінки по цьому фактору мають успішні керівники та лідери групової взаємодії.

Фактор Q_4 розслабленість — напруженість

1—3 стени — схильний до розслабленості, в'ялості, апатичності, задоволеності існуючим станом справ, що може призводити до низької результативності в роботі.

4 стени — розслаблений, спокійний, врівноважений.

7 стенив — напружений, неспокійний, метушливий.

8—10 стенив — схильний до напруженості, збудливості, неспокою, дратівливості, нетерплячості. Швидко втомлюється, оскільки не може залишатися бездіяльним. Може проявляти незадоволення групою та керівництвом, розвиваючи критиканство.

6.4.3. Структура особистості за даними 16-PF Р. Кеттелла

Опишіть структуру своєї особистості за даними 16-факторного питальника Р. Кеттелла, використовуючи подані нижче схематичні блоки особистісних властивостей.

Інтелектуальні особливості

Фактор *B* — спрямованість вербального інтелекту;

Фактор *M* — рівень розвитку уяви;

Фактор Q_1 — чутливість до нового, аналітичність мислення.

Емоційно-вольові властивості

Фактор *C* — емоційна стійкість;

Фактор *I* — чутливість;

Фактор *O* — тривожність;

Фактор Q_4 — напруженість;

Фактор Q_3 — самоконтроль;

Фактор *G* — відповідальність, організованість.

Комунікативні властивості

Фактор *A* — комунікабельність в малих групах;

Фактор *H* — активність в соціальних контактах;

Фактор *F* — експансивність;

Фактор *L* — ставлення до людей;

Фактор *E* — домінантність в стосунках з людьми;

Фактор Q_2 — залежність від групи;

Фактор *N* — дипломатичність.

6.4.4. Дослідження акцентуйованих рис особистості за методикою Г. Шмішека

Виконайте подану нижче методику та визначте свої особистісні акцентуації. Скорочено переписіть інтерпретацію кожної притаманної вам акцентуації. Зробіть висновок про відповідність отриманих результатів власним уявленням про себе.

Питальник Г. Шмішека

Короткі відомості:

Питальник Г. Шмішека призначається для діагностики типу акцентуації особистості та реалізує типологічний підхід до її вивчення. Вперше опитувальник було опубліковано в 1970 році.

Теоретичною основою питальника Г. Шмішека є теорія акцентуйованих особистостей К. Леонгарда. Відповідно до цієї теорії всі риси особистості можна розділити на основні та додаткові. Основні риси — це стрижень особистості, вони визначають її розвиток, адаптацію та психічне здоров'я. Значна виразність основних рис характеризує особистість в цілому. Такі яскраво виражені риси К. Леонгард назвав акцентуйованими (від латинського слова *accentus* — посилення), відповідно, так він назвав і особистості, яким притаманні такі риси.

Посилення окремих рис характеру може проявлятися у вибірковій вразливості особистості стосовно деяких психогенних впливів, наприклад: тяжкі переживання, нервово-психічні навантаження. При цьому може спостерігатись добра і навіть підвищена стійкість до інших психотравмуючих впливів. При значному впливі несприятливих факторів акцентуйовані риси *можуть* набувати патологічного характеру та руйнувати структуру особистості. Саме тому важливо знати особливості акцентуйованих рис, умови їх прояву та переходу в патологічний стан з метою збереження психічного здоров'я особистості та реалізації індивідуального підходу в професійній діяльності.

Таблиця 6.5

БЛАНК ДЛЯ ВІДПОВІДЕЙ

№ питання	Відповіді		№ питання	Відповіді		№ питання	Відповіді	
	Так	Ні		Так	Ні		Так	Ні
1.			31.			61.		
2.			32.			62.		
3.			33.			63.		
4.			34.			64.		
5.			35.			65.		
6.			36.			66.		
7.			37.			67.		
8.			38.			68.		
9.			39.			69.		
10.			40.			70.		
11.			41.			71.		
12.			42.			72.		
13.			43.			73.		

14.			44.			74.		
15.			45.			75.		
16.			46.			76.		
17.			47.			77.		
18.			48.			78.		
19.			49.			79.		
20.			50.			80.		
21.			51.			81.		
22.			52.			82.		
23.			53.			83.		
24.			54.			84.		
25.			55.			85.		
26.			56.			86.		
27.			57.			87.		
28.			58.			88.		
29.			59.					
30.			60.					

Хід виконання:

1. Підготуйте бланк для відповідей за поданим зразком (табл. 6.5).
2. Нижче подаються запитання, які стосуються різних сфер життя. На кожне запитання можна дати відповідь «так» чи «ні». Надайте відповіді на ці запитання, відмітивши відповідну клітинку бланка до методики. Працюючи з питальником, **пам'ятайте:** Кожна відповідь повинна віддзеркалювати вашу думку про себе. Не затримуйтеся довго на одному запитанні, фіксуйте першу відповідь, яка спала вам на думку. Майте на увазі, що тут немає ні поганих, ні хороших відповідей.

Текст питальника:

1. Ваше настроение в основном бывает ясным, неомраченным?
2. Чувствительны ли вы?
3. Легко ли вы плачете?
4. Возникают ли у вас по окончании какой-либо работы сомнения в качестве ее исполнения и прибегаете ли вы к проверке правильности сделанного?
5. Были ли вы в детстве так же смелы, как и ваши сверстники?
6. Бывают ли у вас колебания настроения от очень веселого до очень тоскливого?
7. Находясь в обществе, вы любите быть в центре внимания?
8. Бывают ли дни, когда без всякого повода вы впадаете в недовольно-раздражительное настроение, так что лучше никому вас не затрагивать?
9. Серьезный ли вы человек?
10. Способны ли вы восторгаться, восхищаться чем-нибудь?
11. Предприимчивы ли вы?
12. Скоро ли вы забываете обиду, нанесенную вами кому-нибудь?
13. Мягкосердечны ли вы?
14. Кинув письмо в почтовый ящик, проверяете ли вы рукой — правильно ли оно опустилось в ящик, не застряло ли в щели?
15. Стараетесь ли вы на работе из честолюбия быть одним из лучших?
16. Боялись ли вы в детские года грозы, собак?
17. Не считают ли другие люди вас несколько педантичным?
18. Зависит ли ваше настроение от внешних обстоятельств?
19. Любят ли вас ваши знакомые?
20. Склонны ли вы иногда к душевным порывам, внутреннему беспокойству?
21. Ваше настроение обычно несколько подавлено?
22. Случалось ли вам рыдать, переживать тяжелые нервные потрясения?
23. Вам трудно длительное время находится на одном месте?
24. Отстаиваете ли вы энергично свои интересы, когда по отношению к вам проявляют несправедливость?
25. Можете ли вы зарезать птицу?
26. Раздражает ли вас, когда занавес или скатерть висит криво, несколько неровно? Стремитесь ли вы тотчас это исправить?

27. Боялись ли вы, будучи ребенком, оставаться один дома?
28. Бывают ли у вас беспричинные колебания настроения?
29. Являетесь ли вы по своим профессиональным качествам одним из лучших?
30. Способны ли вы быть шаловливо-веселым?
31. Легко ли вы впадаете в гнев?
32. Чувствуете ли вы себя иногда очень счастливым?
33. Можете ли вы развлекать общество, быть душой компании?
34. Можете ли вы напрямую высказать кому-либо свое мнение о нем?
35. Волнует ли вас вид крови?
36. Охотно ли вы беретесь за дело, требующее от вас большого чувства собственной ответственности?
37. Заступаетесь ли вы за людей, по отношению к которым допущена несправедливость?
38. Беспокоит ли вас необходимость спуститься в темный погреб, войти в пустую неосвещенную комнату?
39. Предпочитаете ли вы деятельность, требующую медлительности и точности, работе быстрой, не столь кропотливой и тщательной?
40. Общительный ли вы человек?
41. Охотно ли в школе вы декламировали стихи?
42. Кажется ли вам жизнь тяжелой?
43. Будучи ребенком, не убежали ли вы из дому?
44. Случалось ли вам расстраиваться из-за какого-нибудь конфликта, ссоры, после чего вы были не в состоянии пойти на работу?
45. Можно ли сказать, что даже при неудачах вы не теряете чувства юмора?
46. Стараетесь ли вы помириться, если кого-нибудь обидели?
47. Любите ли вы животных?
48. Случалось ли вам, уйдя из дому, возвратиться проверить — не случилось ли что-нибудь?
49. Беспокоили ли вас когда-либо мысли, что с вами или с вашими родными должно что-то случиться?
50. Не находите ли вы, что ваше настроение иногда меняется в зависимости от погоды?
51. Трудно ли вам выступать на сцене или с кафедры перед большой аудиторией?
52. Можете ли вы, если на кого-нибудь сердитесь, пустить в ход руки?
53. Нравится ли вам бывать в обществе?
54. Можете ли вы под влиянием разочарования впасть в отчаяние?
55. Любите ли вы организаторскую деятельность?
56. Упорствуете ли вы в достижении цели, если на вашем пути встречается много препятствий?
57. Может ли трагический фильм вас так взволновать, что на глазах выступают слезы?
58. Не бывает ли вам трудно уснуть из-за того, что голова забита дневными заботами или проблемами будущего?

59. Подсказывали ли вы или давали списывать в школьные годы своим одноклассникам?

60. Волнует ли вас необходимость пройти одному в темноте по кладбищу?

61. Следите ли вы за тем, чтобы в вашем доме каждая вещь лежала на своем месте?

62. Бывает ли так, что вы ложитесь спать с хорошим настроением, а просыпаетесь с плохим?

63. Легко ли вы приспосабливаетесь к новой ситуации?

64. Подвержены ли вы головным болям?

65. Часто ли вы смеетесь?

66. Можете ли вы относиться к людям, которых ни во что не ставите, так, чтобы они этого не замечали?

67. Считаете ли вы себя энергичным человеком?

68. Страдаете ли вы от несправедливости?

69. Любите ли вы природу?

70. Уходя из дому или ложась спать проверяете ли вы выключен ли газ? Погашен ли свет? Заперты ли двери?

71. Боязливы ли вы?

72. Меняется ли ваше настроение под влиянием алкоголя?

73. Принимаете ли вы участие в настоящее время или в молодости в любительских спектаклях, в драматическом кружке?

74. Испытываете ли вы когда-нибудь влечение к чему-то заманчиво-недоступному?

75. Относитесь ли вы к будущему пессимистически?

76. Бывают ли у вас внезапные переходы настроения от большой радости к глубокой тоске?

77. Удается ли вам при общении с людьми создавать определенное настроение?

78. Долго ли вы храните чувство гнева, досады?

79. Переживаете ли вы длительное время горести других людей?

80. Могли ли вы в школьные годы переписывать из-за чернильной кляксы страницу в тетради?

81. Можно ли сказать, что вы относитесь к людям скорее настороженно-недоверчиво, чем доверительно?

82. Часто ли бывают у вас устрашающие сновидения?

83. Возникают ли у вас иногда внезапно такие представления, что вы можете броситься под колеса мчащегося поезда или, если вы находитесь около высоко расположенного и открытого окна, что можете из него выпрыгнуть?

84. Становитесь ли вы сами веселее в окружении веселых людей?

85. Такой ли вы человек, который может отвлечься от гнетущих проблем достаточно хорошо, не думать постоянно о них?

86. Совершаете ли вы под влиянием алкоголя внезапные, импульсивные действия, поступки?

87. В беседе вы скорее немногословны чем говорливы?

88. Могли бы вы, участвуя в театральном представлении, настолько войти в роль, вжиться в образ так, что забыть при этом, что вы сами не такой, как на сцене?

3. У відповідності з «ключем» до питальника (табл. 6.6) опрацюйте отримані результати. Для цього підрахуйте кількість збігів ваших відповідей з ключем і помножте на вказане для кожної шкали число. Застосування множника необхідне для того, щоб можна було порівнювати різні типи акцентуацій. При цьому максимальний показник по кожному типу акцентуації дорівнює 24 балам.

Таблиця 6.6

«КЛЮЧ» ДО ПИТАЛЬНИКА

Тип акцентуації особистості	Відповіді	Множник	
1. Гіпертимний (Г)	«Так»	1, 11, 23, 33, 45, 55, 67, 77	× 3
	«Ні»	немає	
2. Застрягливий (ригідний) (Зс)	«Так»	2, 15, 24, 34, 37, 56, 68, 78, 81	× 2
	«Ні»	12, 46, 59	
3. Емотивний, лабільний (Ем)	«Так»	3, 13, 35, 47, 57, 69, 79	× 3
	«Ні»	25	
4. Педантичний (П)	«Так»	4, 14, 17, 26, 36, 39, 48, 58, 61, 70, 80, 83	× 2
	«Ні»	немає	
5. Тривожний (Т)	«Так»	16, 27, 38, 49, 60, 71, 82	× 3
	«Ні»	5	
6. Демонстративний (Дм)	«Так»	7, 19, 22, 29, 41, 44, 63, 66, 73, 85, 88	× 2
	«Ні»	51	
7. Циклотимний (Ц)	«Так»	6, 18, 28, 40, 50, 62, 72, 84	× 3
	«Ні»	немає	
8. Збудливий (неврівноважений) (Зб)	«Так»	8, 20, 30, 42, 52, 64, 74, 86	× 3
	«Ні»	немає	
9. Дистимний (Дс)	«Так»	9, 21, 43, 75, 87	× 3
	«Ні»	31, 53, 65	
10. Екзальтований (Ек)	«Так»	10, 32, 54, 76	× 6
	«Ні»	немає	

4. Ознакою акцентуації, тобто високої вираженості певної риси особистості, вважається показник, вищий за 12 балів. Однак юнацькому віку притаманна як надмірна актуалізація, загострення певних рис характеру, так і надмірний максималізм суджень при відповідях на питальник. Тому вважаємо за можливе дещо підняти цю межу, і вважати акцентуацією значення відповідної риси, що перевищує 15 балів. Якщо жодна з ознак не входить в ці межі, можна підрахувати середній показник по всіх 10 шкалах і звернути увагу на ті якості, показник яких перевищує середнє значення.

5. Прочитайте і законспектуйте опис притаманних вам акцентуацій, зробіть необхідні висновки та аналіз.

Коротка характеристика типів акцентуації

1. Гіпертимний: люди характеризуються надмірною контактністю, балакучістю, виразністю жестів та міміки. Вони енергійні, ініціативні, оптимістичні. Водночас їх легко вразити, роздратувати, вони важко переносять умови суворої дисципліни, вимушеної самотності, інколи не доводять до кінця почату справу і не можуть зосередитись на чомусь одному.

2. Застрагливий (стійкий, ригідний): люди характеризуються підвищеною схильністю до роздратування, стійкістю негативних афектів, підсвідомо завищеним честолюбством, хворобливою образливістю, у несприятливих умовах можуть стати нетерплячими, незговірливими, а у сприятливих — невтомними та цілеспрямованими працівниками.

3. Емотивний: люди легко підпадають під вплив інших, постійно шукають нові враження, легко входять в контакт з іншими людьми, не витримують самотності, не схильні до лідерства, проявляють крайню байдужість до свого майбутнього — живуть виключно сьогоденням. Імпульсивність, нетерпимість, схильність до потягів.

4. Педантичний: цим людям притаманні акуратність, сумлінність, надійність у справах, але вони здатні дратувати оточуючих надмірним формалізмом та занудством. Проявляють сумніви при прийнятті рішення, нездатність до прийняття остаточного рішення.

5. Тривожний: цим людям притаманна тенденція переживати почуття власної меншовартості, полохливість, сором'язливість. Вони часто очікують будь-яких неприємностей. Навіть у звичних обставинах їх рівень самооцінювання дещо занижений.

6. Демонстративний: люди схильні до привертання до себе уваги, до удаваності, авантюризму, до витіснення із свідомості неприємних фактів свого життя, прагнуть бути в центрі подій і уваги. Характерна надмірна контактність, здатність відчувати

партнера, «вживання в роль», підвищена емоційність. Егоїстичність. Добре розвинута фантазія.

7. Циклотимний: цим людям властиві періодичні зміни настрою в залежності від зовнішньої ситуації: під час душевного підйому вони поводять себе по гіпертимному типу, під час спаду — по дистимному.

8. Збудливий: притаманна імпульсивність поведінки, підвищена конфліктність, в'язкість мислення, нетерпимість до інших, іншим людям важко керувати ними. Інколи можуть проявляти жорстокість та піддаватися потягам.

9. Дистимний: цим людям притаманний низький рівень контактності, схильність до песимізму, небагатослів'я, відлюдного способу життя. Рідко конфліктують з іншими людьми. Вони серйозні, сумлінні, віддані у дружбі, однак занадто пасивні та мляві.

10. Екзальтований: таких людей спонукає до діяльності і заряджає енергією зовнішній світ. Не люблять самотніх роздумів, потребують підтримки і визнання людей, мають багато друзів, комунікабельні, легко піддаються навіюванню. Охоче розважаються, схильні до непродуманих вчинків.

6.4.5. Робота з дидактичним текстом

Прочитайте текст, що характеризує акцентуйовані особистості, представлений у фрагменті праці Л. Н. Собчик «Стандартизированный многофакторный метод исследования личности» [7, с. 6—7]. Проаналізуйте свої переваги та недоліки у спілкуванні з людьми за умови відсутності у вас вираженої акцентуації. Проаналізуйте можливі труднощі у взаєминах з людьми, викликані проявом притаманних вам акцентуацій, і визначте, в яких видах діяльності, життєвих ситуаціях акцентуйованість допомагає вам досягти успіху.

РОБОТА З ДИДАКТИЧНИМ ТЕКСТОМ

Дидактичний текст^{*}

**«Неакцентуйована та акцентуйована особистості»
(із «Вступу» до «Стандартизованого багатфакторного
методу дослідження особистості»)**

Те, що являє собою статистично усереднену норму, у конкретному випадку виглядає як відсутність індивідуальності, характер, який у побу-

^{*} Переклала з російської О. М. Котикова.

ті називають «пиріжок ні з чим». Це цілком пристосовані до життя люди, нічим не цікаві і які не мають жодних проблем.

... Їм не потрібні поради психолога, індивідуалізована професійна чи сімейна консультація, оскільки у них немає психологічних проблем.

... Інтерес з будь-якого погляду представляють люди з окресленим характером: проблеми у них тісно пов'язані з індивідуально-особистісними особливостями, чим і зумовлюється необхідність особистісно-зорієнтованого підходу, чи то йдеться про навчальний процес, кадровий чи професійний відбір. ... Досвід свідчить, що акцентуйовані особистості ... виявляють себе досить успішно на ниві улюбленої ними професійної діяльності, а також у сфері соціальної активності, адекватної їхнім інтересам і вимогам. До того ж саме вони, акцентуанти, самозреалізуються таким чином, що привертають до себе інтерес оточуючих і опиняються в центрі важливих подій. Особливо яскраво виявляють себе гіпертимні, стеничні, самобутні особистості. Їхня діяльність може виглядати і як непересічна з позитивним знаком, і як нонконформізм негативного, руйнівного характеру. Якщо здібності і активність акцентуанта спрямовані у соціально-корисне русло, то така людина викликає в оточуючих повагу чи навіть захват, у протилежному випадку — осуд, жах або зневагу, тобто вони нікого не залишають байдужим. Тому у поле зору психолога найчастіше потрапляють акцентуанти, яких ще автор цього терміна, К. Леонгард, вважав «далеко не гіршою половиною людства».

6.4.6. Діагностика локусу контролю особистості за методикою РСК (рівень суб'єктивного контролю)

Виконайте поданий нижче питальник та визначте локалізацію контролю своєї особистості. Скорочено перепишіть інтерпретацію притаманного вам типу локусу контролю. Пригадайте приклади, що підтверджують або спростовують цей результат, і зробіть висновок про відповідність отриманих результатів власним уявленням про себе. Проаналізуйте можливі перешкоди у взаємодії з іншими людьми, спричинені проявом притаманного вам типу локусу контролю. Намітьте шляхи самовдосконалення.

Питальник РСК

Короткі відомості:

Питальник для діагностики інтернальності-екстернальності локусу контролю розроблено на основі шкали локусу контролю Дж. Роттера (*locus of control scale*).

Відомий американський психолог Дж. Роттер ввів поняття локусу контролю до психологічної термінології та запропонував розрізняти людей між собою у відповідності до того, де вони локалізують контроль над значущими для себе подіями. Будь-який індивід займає певну позицію на відтинку, заданому двома полярними типами локусу контролю — інтернальним та екстернальним.

Хід виконання:

1. Підготуйте бланк для відповідей за поданим зразком (табл. 6.7).

Таблиця 6.7

БЛАНК ДЛЯ ВІДПОВІДЕЙ

№ питання	Відповіді		№ питання	Відповіді	
	Так	Ні		Так	Ні
1.			23.		
2.			24.		
3.			25.		
4.			26.		
5.			27.		
6.			28.		
7.			29.		
8.			30.		
9.			31.		
10.			32.		
11.			33.		
12.			34.		
13.			35.		
14.			36.		
15.			37.		
16.			38.		
17.			39.		
18.			40.		
19.			41.		
20.			42.		
21.			43.		
22.			44.		

2. Оцініть ряд тверджень, що стосуються певних життєвих ситуацій. На кожне запитання можна дати відповідь «так» чи «ні». Надайте відповіді на ці запитання, відмітивши відповідну клітинку бланка до методики. Працюючи з питальником *слідкуйте*, щоб номер вашої відповіді збігався з номером твердження. Довго не розмірковуйте, давайте відповідь за вашим першим враженням.

Текст питальника *

1. Просування по службі більшою мірою залежить від вдалого збігу обставин, ніж від здібностей та зусиль людини.

2. Більшість розлучень спричинені тим, що люди не схотіли пристосуватися один до одного.

3. Хвороба — це випадок, якщо вже судилося захворіти, нічого не вдієш.

4. Люди стають самотніми тому, що самі не виявляють інтересу і приязності до оточуючих.

5. Здійснення моїх бажань часто залежить від талану.

6. Даремно докладати зусилля для того, щоб завоювати симпатію інших людей.

7. Зовнішні обставини — родичі та добробут — впливають на сімейне щастя не менше, ніж стосунки подружжя.

8. Я часто відчуваю, що маю малий вплив на те, що відбувається зі мною.

9. Як правило, керівництво виявляється більш ефективним, коли цілком контролює дії підлеглих, а не покладається на їхню самостійність.

10. Оцінювання в школі моїх успіхів найчастіше залежали від збігу випадкових обставин (наприклад, від настрою вчителя).

11. Коли я щось планую, то я, взагалі вірю, що можу здійснити свої плани.

12. Люди часто думають, що їм таланить, але насправді це — результат тривалих цілеспрямованих зусиль.

13. Гадаю, що правильний спосіб життя може більше допомогти здоров'ю, ніж лікарі та ліки.

14. Якщо люди не підходять одне одному, то, як би вони не намагалися налагодити сімейне життя, вони все одно не зможуть цього зробити.

15. Те добро, що я роблю, як правило, гідно поцінують інші.

16. Діти виростають такими, якими їх виховують батьки.

17. Гадаю, що випадок та доля не відіграють великої ролі в моєму житті.

18. Я намагаюся не планувати далеко вперед, тому що багато залежить від того, як складуться обставини.

19. Мої оцінки в школі здебільшого залежали від моїх зусиль та рівня підготовки.

20. В сімейних конфліктах я частіше звинувачую себе, ніж протилежну сторону.

21. Життя більшості людей залежить від збігу обставин.

22. Я віддаю перевагу такому керівництву, при якому можна самостійно визначати, що і як робити.

* Переклад українською здійснено О. М. Котиковою.

23. Гадаю, що мій спосіб життя жодною мірою не є причиною моїх хвороб.

24. Як правило, саме несприятливий збіг обставин заважає людям досягти успіху у своїй справі.

25. В решті-решт за погане керівництво організацією відповідають самі люди, які в ній працюють.

26. Я часто відчуваю, що нічого не можу змінити у стосунках, що склалися в сім'ї.

27. Якщо я дуже захочу, то зможу привернути до себе будь-кого.

28. На підростаюче покоління впливає так багато обставин, що зусилля рідних, спрямовані на його виховання, часто виявляються марними.

29. Те, що зі мною трапляється — це справа моїх рук.

30. Складно буває зрозуміти, чому керівники вчиняють так, а не інакше.

31. Людина, яка не змогла досягти успіху в своїй роботі, значить, найімовірніше, не докладала достатніх зусиль.

32. Найчастіше я можу домагатися від членів моєї родини того, що я хочу.

33. У неприємностях і невдачах, які були у моєму житті, частіше були винні інші люди, а не я сам.

34. Дитину завжди можна вберегти від застуди, якщо дбати про неї і правильно одягати.

35. У складних обставинах я волію почекати, поки проблеми вирішаться самі по собі.

36. Успіх є результатом наполегливої праці і мало залежить від випадку і талану.

37. Я відчуваю, що від мене, більш ніж від будь-кого, залежить щастя моєї родини.

38. Мені завжди було складно зрозуміти, чому я подобаюся одним людям і не подобаюся іншим.

39. Я завжди волію прийняти рішення і діяти самостійно, а не покладатися на інших людей або долю.

40. На жаль, заслуги людини часто залишаються невизнаними, незважаючи на всі її старання.

41. В сімейному житті бувають такі ситуації, які неможливо вирішити навіть при дуже сильному бажанні.

42. Здібні люди, які не спромоглися реалізувати свої можливості, мають звинувачувати в цьому лише самих себе.

43. Багато моїх успіхів були можливими лише завдяки допомозі інших людей.

44. Більшість невдач у моєму житті сталося внаслідок невміння, незнання або лінощів і мало залежало від неталану чи талану.

3. У відповідності з «ключем» до методики (табл. 6.8) опрацюйте отримані результати. Для цього підрахуйте суму набраних балів, надаючи один бал за кожний збіг вашої відповіді з «ключем». У такий спосіб визначте показник загальної інтернальності, а також показники інтернальності у різних сферах життя.

Таблиця 6.8

«КЛЮЧ» ДО ПИТАЛЬНИКА

Шкала	Відповіді	Рівень прояву			
		високий	середній	низький	
1. Загальна інтернальність (Із)	«Так»	2, 4, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 19, 20, 22, 25, 27, 29, 31, 32, 34, 36, 37, 39, 42, 44	31—44	22—30	1—21
	«Ні»	1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 14, 18, 21, 23, 24, 26, 28, 30, 33, 35, 38, 40, 41, 43			
2. Інтернальність у сфері досягнень (Ід)	«Так»	12, 15, 27, 32, 36, 37	8—12	6—7	1—5
	«Ні»	1, 5, 6, 14, 26, 43			
3. Інтернальність у сфері невдач (Ін)	«Так»	2, 4, 20, 31, 42, 44	8—12	6—7	1—5
	«Ні»	7, 24, 33, 38, 40, 41			
4. Інтернальність у сімейних стосунках (Іс)	«Так»	2, 16, 20, 32, 37	7—10	5—6	1—4
	«Ні»	7, 14, 26, 28, 41			
5. Інтернальність у виробничих відносинах (Ів)	«Так»	19, 22, 25, 42	6—8	4—5	1—3
	«Ні»	1, 9, 10, 30			
6. Інтернальність у міжособистісних стосунках (Ім)	«Так»	4, 27	3—4	2	1
	«Ні»	6, 38			
7. Інтернальність стосовно здоров'я і хвороб (Із)	«Так»	13, 34	3—4	2	1
	«Ні»	3, 23			

4. Встановіть рівень загальної інтернальності та інтернальності у різних сферах життя, порівнявши отримані показники з нормами, записаними у табл. 6.8.

5. Прочитайте і коротко законспектуйте опис певних типів локусу контролю (як загального, так і в окремих сферах життя), зробіть необхідні висновки та аналіз.

Коротка характеристика типів локусу контролю:

1. Загальна інтернальність (Із)

Високі показники відповідають інтернальному, або високому, рівню суб'єктивного контролю над значущими ситуаціями. Такі люди вважають, що більшість подій їх життя є результатом їх власних дій і що вони можуть керувати ними, а відповідно, відчують свою власну відповідальність за ці події і за те, як складається їхнє життя в цілому.

Низькі показники відповідають екстернальному, або низькому, рівню суб'єктивного контролю. Такі люди не бачать зв'язку між своїми діями та значущими подіями в їхньому житті, не вважають себе здатними контролювати їх розвиток та вважають, що більшість подій і вчинків є результатом випадку чи впливом інших людей.

2. Інтернальність у сфері досягнень (Ід)

Високі показники за цією шкалою відповідають інтернальному, чи високому, рівню суб'єктивного контролю над емоційно позитивними подіями чи ситуаціями. Такі люди вважають, що самі досягли всього значущого, що було в їхньому житті, що саме вони здатні з успіхом досягати своїх цілей і в майбутньому.

Низькі показники по шкалі Ід свідчать про те, що людина пояснює свої успіхи, досягнення, радощі через зовнішні обставини — везіння, щасливу долю чи допомогу інших людей.

3. Інтернальність у сфері невдач (Ін)

Високі показники по шкалі Ін свідчать про інтернальний, чи високий, суб'єктивний контроль негативних подій чи ситуацій, що проявляється в схильності звинувачувати самого себе в різних невдачах, неприємностях та стражданнях.

Низькі показники притаманні екстерналам, які схильні приписувати відповідальність за подібні події іншим людям чи вважати їх результатом невезіння або невдалих обставин.

4. Інтернальність у сімейних стосунках (Іс)

Високі показники по шкалі Іс свідчать про інтернальний, чи високий, суб'єктивний контроль в сімейних стосунках. Людина з таким показником вважає себе відповідальною за події в сімейному житті.

Низькі показники вказують на те, що суб'єкт покладає відповідальність за сімейну атмосферу та різні ситуації на членів своєї сім'ї.

5. Інтернальність у виробничих відносинах (Ів)

Високі показники в сфері виробничих, чи ділових, відносин свідчать про інтернальний, чи високий, суб'єктивний контроль, який проявляється в тому, що людина вважає свої дії важливим фактором в організації власної участі у виробничій діяльності, стосунках у колективі, побудові кар'єри.

Низькі показники означають, що людина схильна приписувати більш високе значення зовнішнім обставинам — керівництву, допомозі друзів, везінню-невезінню.

6. Інтернальність у міжособистісних стосунках (Ім)

Високі показники в сфері міжособистісних стосунків свідчать про інтернальний, чи високий, суб'єктивний контроль. Людина з такими показниками вважає себе спроможною контролювати свої формальні чи неформальні стосунки з іншими людьми, викликати до себе повагу, симпатії.

Низькі показники свідчать, що людина не взмозі активно формувати коло свого спілкування та схильна вважати свої міжособистісні стосунки результатом дій партнерів.

7. Інтернальність стосовно здоров'я і хвороб (Із)

Високі показники за шкалою стосовно здоров'я та хвороб свідчать про інтернальний, чи високий, суб'єктивний локус контролю. Люди з такими показниками вважають себе відповідальними за своє здоров'я, надають великого значення профілактичним заходам та здоровому способу життя.

Низькі показники означають, що людина вважає, нібито хвороби — це щось неминуче, і в своєму одужанні вона покладається на дії лікарів.

6.5. Самостійна робота до практичного заняття:

«Індивідуально-типологічні риси особистості» (СРПЗ-5)

У процесі підготовки до практичного заняття рекомендується виконати ряд завдань на осмислення сутності і характерних особливостей типів особистості (завдання 6.5.1, 6.5.2) та завдання на діагностику власного типу особистості (завдання 6.5.3). Після завершення першого практичного заняття з даної теми рекомендується додатково проаналізувати прояв типологічних особливостей особистості в її діяльності (завдання 6.5.4).

6.5.1. Аналіз різних підходів до назв типологічних рис особистості

Проаналізуйте відмінності у назвах типологічних рис за різними джерелами та письмово обґрунтуйте власну думку щодо можливих назв.

6.5.2. Складання таблиці характеристик типів особистості

Накресліть у зошиті таблицю типів особистості (табл. 6.9), впишіть до неї робочі назви, символічні позначення (формули) та коротку характеристику кожного типу особистості, що утворюється в кожній клітинці таблиці поєднанням певних типологічних рис особистості.

Таблиця 6.9

ТАБЛИЦЯ ХАРАКТЕРИСТИК ТИПІВ ОСОБИСТОСТІ

Переваги		S		N	
		T	F	F	T
I	J				
	P				
E	P				
	J				

6.5.3. Діагностика типу особистості за методикою Д. Кейрсі

Визначте в зошиті свій індивідуальний тип особистості за методикою Д. Кейрсі. Запишіть у зошиті формулу типу особистості, назву його функціонального портрета та коротко законспектуйте його характеристику.

Питальник Д. Кейрсі

Хід виконання:

1. Підготуйте бланк для відповідей за поданим зразком (табл. 6.10).

Таблиця 6.10

БЛАНК ДЛЯ ВІДПОВІДЕЙ

№	Від- повідь	№	Від- повідь	№	Від- повідь	№	Від- повідь	№	Від- повідь	№	Від- повідь	№	Відпо- відь
1.		2.		3.		4.		5.		6.		7.	
8.		9.		10.		11.		12.		13.		14.	
15.		16.		17.		18.		19.		20.		21.	
22.		23.		24.		25.		26.		27.		28.	
29.		30.		31.		32.		33.		34.		35.	
36.		37.		38.		39.		40.		41.		42.	
43.		44.		45.		46.		47.		48.		49.	
50.		51.		52.		53.		54.		55.		56.	
57.		58.		59.		60.		61.		62.		63.	
64.		65.		66.		67.		68.		69.		70.	

2. Питальник складається з 70 тверджень, кожне з яких має два продовження (відповіді). Зауважимо, що відповіді рівноцінні — правильних чи неправильних тут не може бути. Прочитайте кожне з тверджень разом із двома його продовженнями і виберіть те продовження, що притаманне вам у більшості життєвих ситуацій.

3. Впишіть букву, що позначає ваш вибір (*a* чи *b*) у відповідний квадрат бланка для відповідей. Питальник подається мовою адаптованого перекладу. **Пам'ятайте:** працювати слід послідовно, у темпі, не замислюючись тривало над відповідями і не пропускаючи питань.

Текст питальника.

1. В компанії (на вечеринке) ви:

- a*) общаетесь со многими, включая и незнакомцев;
- b*) общаетесь с немногими — вашими знакомыми.

2. Вы человек скорее:

- a*) реалистичный, чем склонный теоретизировать;
- b*) склонный теоретизировать, чем реалистичный.

3. Как, по-вашему, что хуже:

- a*) «витать в облаках»;
- b*) придерживаться проторенной дорожки.

4. Вы более подвержены влиянию:

- a*) принципов, законов;
- b*) эмоций, чувств.

5. Вы более склонны:

- a*) убеждать;
- b*) затрагивать чувства.

6. Вы предпочитаете работать:

- a*) выполняя все точно в срок;
- b*) не связывая себя определенными сроками.

7. Вы склонны делать выбор:

- a*) довольно осторожно;
- b*) внезапно, импульсивно.

8. В компании (на вечеринке) вы:

- a*) остаетесь допоздна, не чувствуя усталости;
- b*) быстро утомляетесь и предпочитаете пораньше уйти.

9. Вас более привлекают:
- a)* здравомыслящие люди;
 - b)* люди с богатым воображением.
10. Вам интереснее:
- a)* то, что происходит в действительности;
 - b)* те события, которые могут произойти.
11. Оценивая поступки людей, вы больше учитываете:
- a)* требования закона, чем обстоятельств;
 - b)* обстоятельства, чем требования закона.
12. Обращаясь к другим, вы склонны:
- a)* соблюдать формальности, этикет;
 - b)* проявлять свои личные, индивидуальные качества.
13. Вы человек скорее:
- a)* пунктуальный, точный;
 - b)* неторопливый, медлительный.
14. Вас больше беспокоит необходимость:
- a)* оставлять дела незаконченными;
 - b)* непременно доводить все дела до конца.
15. В кругу знакомых вы, как правило:
- a)* в курсе происходящих там событий;
 - b)* узнаете о новостях с опозданием.
16. Повседневные дела вам нравится делать:
- a)* общепринятым способом;
 - b)* своим оригинальным способом.
17. Предпочитаете таких писателей, которые:
- a)* выражаются буквально, напрямую;
 - b)* пользуются аналогиями, иносказаниями.
18. Что вас больше привлекает:
- a)* стройность мысли;
 - b)* гармония человеческих отношений.
19. Вы чувствуете себя увереннее:
- a)* в логических умозаключениях;
 - b)* в практических оценках ситуации.

20. Вы предпочитаете, когда дела:
a) решены и устроены;
b) не решены и пока не улажены.
21. Как, по-вашему, вы человек скорее:
a) серьезный, определенный;
b) беззаботный, беспечный.
22. При телефонных разговорах вы:
a) заранее не продумываете все, что надо сказать;
b) мысленно «репетируете» то, что будет сказано.
23. Как вы считаете, факты:
a) важны сами по себе;
b) есть проявление общих закономерностей.
24. Фантазеры, мечтатели обычно:
a) раздражают вас;
b) довольно симпатичны вам.
25. Вы чаще действуете как человек:
a) хладнокровный;
b) вспыльчивый, горячий.
26. Каким, по-вашему, хуже быть:
a) несправедливым;
b) беспощадным.
27. Обычно вы предпочитаете действовать:
a) тщательно оценив все возможности;
b) полагаясь на волю случая.
28. Вам приятнее:
a) покупать что-либо;
b) иметь возможность купить.
29. В компании вы, как правило:
a) первым заводите беседу;
b) ждете, когда с вами заговорят.
30. Здравый смысл:
a) редко ошибается;
b) часто попадает впросак.

31. Детям часто не хватает:

- a)* практичности;
- b)* воображения.

32. В принятии решений вы руководствуетесь скорее:

- a)* принятыми нормами;
- b)* своими чувствами, ощущениями.

33. Вы человек скорее:

- a)* твердый, чем мягкий;
- b)* мягкий, чем твердый.

34. Что, по-вашему, больше впечатляет:

- a)* умение методично организовать;
- b)* умение приспособиться и довольствоваться достигнутым.

35. Вы больше цените:

- a)* определенность, законченность;
- b)* открытость, многовариантность.

36. Новые и нестандартные отношения с людьми:

- a)* стимулируют, придают вам энергии;
- b)* утомляют вас.

37. Вы чаще действуете как:

- a)* человек практического склада;
- b)* человек оригинальный, необычный.

38. Вы более склонны:

- a)* находить пользу в отношениях с людьми;
- b)* понимать мысли и чувства других.

39. Что приносит вам больше удовлетворения:

- a)* тщательное и всестороннее обсуждение спорного вопроса;
- b)* достижение соглашения по поводу спорного вопроса.

40. Вы руководствуетесь более:

- a)* рассудком;
- b)* велением сердца.

41. Вам удобнее выполнять работу:

- a)* по предварительной договоренности;
- b)* подвернувшуюся случайно.

42. Вы обычно полагаетесь на:
- a)* организованность, порядок;
 - b)* случайность, неожиданность.
43. Вы предпочитаете иметь:
- a)* много друзей на непродолжительный срок;
 - b)* несколько старых друзей.
44. Вы руководствуетесь в большей степени:
- a)* фактами, обстоятельствами;
 - b)* общими положениями, принципами.
45. Вас больше интересуют:
- a)* производство и сбыт продукции;
 - b)* проектирование и исследование.
46. Что вы скорее сочтете за комплимент:
- a)* «вот очень логичный человек»;
 - b)* «вот тонко чувствующий человек».
47. Вы более цените в себе:
- a)* невозмутимость;
 - b)* увлеченность.
48. Вы предпочитаете высказывать:
- a)* окончательные и определенные утверждения;
 - b)* предварительные и неоднозначные утверждения.
49. Вы лучше чувствуете себя:
- a)* после принятия решения;
 - b)* не ограничивая себя решениями.
50. Общаясь с незнакомыми, вы:
- a)* легко завязываете продолжительные беседы;
 - b)* не всегда находите общие темы для разговора.
51. Вы больше доверяете:
- a)* своему опыту;
 - b)* своим предчувствиям.
52. Вы чувствуете себя человеком:
- a)* более практичным, чем изобретательным;
 - b)* более изобретательным, чем практичным.
53. Кто заслуживает большего одобрения:
- a)* рассудительный, здравомыслящий человек;
 - b)* человек, сильно переживающий.

54. Вы более склонны:

- a) быть прямым и беспристрастным;
- b) сочувствовать людям.

55. Что, по-вашему, предпочтительнее:

- a) удостовериться, что все подготовлено и улажено;
- b) предоставить событиям идти своим чередом.

56. Отношения между людьми должны строиться:

- a) на предварительной взаимной договоренности;
- b) в зависимости от обстоятельств.

57. Когда звонит телефон, вы:

- a) стремитесь подойти первым;
- b) надеетесь, что подойдет кто-то другой.

58. Что вы цените в себе больше:

- a) развитое чувство реальности;
- b) пылкое воображение.

59. Вы больше придаете значения:

- a) тому, что сказано;
- b) тому, как сказано.

60. Что выглядит большим заблуждением:

- a) излишняя пылкость, горячность;
- b) чрезмерная объективность, беспристрастность.

61. Вы в основном считаете себя:

- a) трезвым и практичным;
- b) сердечным и отзывчивым.

62. Какие ситуации привлекают вас больше:

- a) регламентированные и упорядоченные;
- b) неупорядоченные и нерегламентированные.

63. Вы человек скорее:

- a) педантичный, чем капризный;
- b) капризный, чем педантичный.

64. Вы чаще склонны:

- a) быть открытым, доступным людям;
- b) быть сдержанным, скрытным.

65. В литературных произведениях вы предпочитаете:

- a) буквальность, конкретность;
- b) образность, переносный смысл.

66. Что для вас труднее:

- a) находить общий язык с другими;
- b) использовать других в своих интересах.

67. Чего бы вы себе больше пожелали:

- a) ясности размышлений;
- b) умения сочувствовать.

68. Что хуже:

- a) быть неприхотливым;
- b) быть излишне привередливым.

69. Вы предпочитаете:

- a) запланированные события;
- b) незапланированные события.

70. Вы склонны поступать скорее:

- a) обдуманно, чем импульсивно;
- b) импульсивно, чем обдуманно.

4. З допомогою «ключа» до методики (табл. 6.11) опрацюйте отримані результати. Для цього полічіть кількість вибору відповідей (a) та (b) у зазначених колонках.

5. Переважання певних відповідей (a) чи (b) свідчить про прояв певної типологічної риси особистості — E чи I, S чи N, T чи F, J чи P. Разом ці чотири літери позначають певний особистісний психологічний тип. Якщо кількість відповідей a та b однакова (тобто не виявилось схильності до якоїсь типологічної риси), пропонується прочитати описи обох психологічних типів і визнати вашим той тип, з яким більш схожі особливості вашого характеру. **Увага!** Типом особистості прийнято вважати той психологічний тип, в якому свій характер впізнається на 75 і більше відсотків.

Коротка характеристика психологічних типів:

ISTJ — «*Контролер*». Дотримуються зобов'язань, люди слова, відповідальні, спокійні, тверді, надійні, логічні, малоемоційні, сім'янини, їх твердження ґрунтовні і детальні.

ISFJ — «*Мораліст*». Спокійні, відстоюють інтереси організації, зберігають традиції, відповідальні, підтримують зв'язок часів, виконують все за планом, турботливі, вважають, що виконувати доручення спокійніше, ніж керувати, є господарями в домі.

INFJ — «*Гуманіст*». Проникливі і прозорливі, радіють за інших, успішні в самоосвіті, чутливі, не полюбляють суперечок і конфліктів, мають багату уяву, поетичні, полюбляють метафори, гармонію людських стосунків.

Таблиця 6.11

«КЛЮЧ» ДО МЕТОДИКИ

№	Відпов іді	№	Відпов іді	№	Відпов іді	№	Відпові ді	№	Відпов іді	№	Відпові ді	№	Відпов іді
1.		2.		3.		4.		5.		6.		7.	
8.		9.		10.		11.		12.		13.		14.	
15.		16.		17.		18.		19.		20.		21.	
22.		23.		24.		25.		26.		27.		28.	
29.		30.		31.		32.		33.		34.		35.	
36.		37.		38.		39.		40.		41.		42.	
43.		44.		45.		46.		47.		48.		49.	
50.		51.		52.		53.		54.		55.		56.	
57.		58.		59.		60.		61.		62.		63.	
64.		65.		66.		67.		68.		69.		70.	
$a =$		$a =$				$a =$				$a =$			
$b =$		$b =$				$b =$				$b =$			
$a > b = E$		$a > b = S$				$a > b = T$				$a > b = J$			
$a < b = I$		$a < b = N$				$a < b = F$				$a < b = P$			

INTJ — «Аналітик». Самовпевнені, їх інтереси — в майбутньому, а минуле — не важливе. Для них авторитет, статуси або звання не мають значення. Теоретики, полюбують «мозковий штурм». Життя для них — гра на гігантській шахівниці. Логічні, мають високі здібності до навчання, незалежні, мають труднощі в прояві своїх емоцій і почуттів.

ISTP — «Технолог». Можуть спрямовувати свою увагу на новий об'єкт чи обставини без усякого зв'язку з попереднім. Субординація для них — зайва умовність. Безстрашні, дійові. Їх захоплення часто — пілотування, серфінг, використання інструментів (скальпель, долото чи комп'ютер), бойовики, ніндзя, побратимські стосунки, дуелі. Часто нехтують формальною освітою.

ISFP — «Посередник». Люди мистецтва, високочутливі до відтінків та полутонів, з гострим відчуттям реального моменту, вільні, оптимістичні, непокірливі, уникають будь-яких обмежень, захоплюються музикою, танцями.

INFP — «Намхненник». Спокійні, ідеалісти, мають почуття власної гідності, борються зі злом за ідеали добра і справедливості. Ліричні символісти, письменники, психологи, архітектори, хто зазвичай, тільки не бізнесмени. Мають здібності до вивчення мов, «мій будинок — моя фортеця», поступливі в сім'ї.

INTP — «Критик». Поцінувачі думки і мови, миттєво оцінюють ситуацію, логічні, прагнуть до пізнання законів природи, інтелектуали, часом занадто самовпевнені, інтелігенти, філософи, математики, теоретики, ідеологи, чуйні і розумні батьки, мають складний внутрішній світ, повний асоціацій.

ESTP — «Активіст». Енергія, гра, невичерпність. Досвідчені в поведінці з людьми, дотепні, прагматичні, можуть працювати в умовах ризику і на грані катастрофи, шукають гострих відчуттів, прагнуть до вигоди у стосунках, завжди женуться за удачею.

ESFP — «Політик». Оптимізм і теплота, уникають самотності, йдуть життям сміючись, життя — самі пригоди, ігнорують усе похмуре, щедрі, піддаються спокусам, старший друг для своєї дитини, уміння працювати з людьми, люди бізнесу, торгівлі.

ENFP — «Порадник». Вміють впливати на навколишніх, бачити людей наскрізь. Інколи відриваються від реальності в пошуку гармонії, помічають все екстраординарне, чутливі, заперечують суху логіку. Творчі, ентузіасти, оптимісти, мають багату фантазію, екстравагантні, щедрі, іноді до нерозсудливості.

ENTP — «Новатор». Застосовують інтуїцію на практиці (в ідеях і винаходах), ентузіасти, новатори, чарівні співрозмовники, ініціативні у спілкуванні, не терплять рутини, дотепні.

ESTJ — «Організатор». Відповідальні, полюбляють ієрархію, порядок, практичні, відкриті, роблять все за планом, без дурниць і зайвих вигадок, нехитрі, виконавчі, цілісні натури.

ESFJ — «Популяризатор». Відкриті, практичні, мають життєву мудрість, товариські, гостинні, відповідальні, інтереси клієнта перш за все.

ENFJ — «Наставник». Лідери, товариські, уважні до почуттів інших людей, зразкові батьки, не терплять рутини і монотонної діяльності, вміють розподілити ролі в групі.

ENTJ — «Лідер». Керівники, зорієнтовані на мету, логічні, ефективність в роботі — найважливіша. Охоронці домашнього затишку, інтелігенти, вимогливі батьки, невтомні, водночас кар'єру іноді вважають важливішою за сімейний добробут.

6.5.4. Аналіз прояву типологічних рис особистості у діяльності

Дані завдання рекомендується виконати після завершення першого практичного заняття на тему «Індивідуально-типологічні риси особистості»:

а) оберіть будь-яку соціальну групу: вашу сім'ю, друзів, персонажів відомого телесеріалу і т. п., визначте типи її учасників і здійсніть її типологічний аналіз;

б) уявіть себе керівником певної організації, де є різні відділи (керівництво, бухгалтерія, маркетинговий відділ, відділ планування, відбору кадрів, робітники та інші), та визначте оптимальний, на вашу думку, типологічний розподіл для кожного відділу;

в) опишіть діяльність цих відділів з погляду типологічних складових (який компонент з кожної типологічної пари переважає: екстравертний чи інтровертний і т. п.);

г) зробіть висновки щодо прояву типів у діяльності та типологічного розподілу у соціальних групах та організаціях.

6.6. Практичні заняття: «Інтелектуальна сфера» (ПЗ-4, 5)

Практичні заняття з теми «Інтелектуальна сфера» рекомендується присвятити діагностуванню інтелектуальної сфери особистості. Проблема пізнання власних інтелектуальних здібностей особливо приваблює студентів, оскільки визначення свого розумового потенціалу, вираженого у коефіцієнті IQ, дозволяє порівняти себе з іншими людьми.

Діагностування інтелекту здійснюється на основі методики Р. Амтгауера (завдання 6.6.1). Вибір даної методики пояснюється тим, що на відміну від інших інтелектуальних тестів (наприклад, Г. Айзенка), присвячених вимірюванню в основному вербальних здібностей, методика Р. Амтгауера дозволяє оцінити інтелект ширше, включаючи до нього математичні й комбінаторні здібності. На першому практичному занятті з теми проводиться діагностика. На другому занятті з теми — опрацьовуються отримані результати, будується індивідуальний профіль інтелектуальної сфери особистості (завдання 6.6.2), визначається розумовий вік особистості (завдання 6.6.3), здійснюється обговорення отриманих результатів, визначається загальна роль інтелектуальних здібностей в житті людини, робляться відповідні висновки. **Форма роботи на занятті** — індивідуальна і фронтальна. **Методи** — діагностика, самоаналіз, порівняння, дискусія.

6.6.1. Визначення структури інтелекту за методикою Р. Амтгауера

Дослідіть свій інтелект за методикою Р. Амтгауера: підготуйте бланк для відповідей, виконайте тест під керівництвом викладача, підрахуйте показник IQ та свій рівень інтелекту за встановленими нормами. Зробіть відповідні висновки.

Короткі відомості:

Тест структури інтелекту був розроблений німецьким психологом Р. Амтгауером у 1953 році для диференціації кандидатів на різні види навчання і діяльності в практиці професійного відбору. Остання авторська редакція тесту була представлена в 1973 році і саме ця редакція була адаптована на території колишнього СРСР. Російською мовою класичний варіант тесту вперше описаний у монографії В. М. Блейхера і Л. Ф. Бурлачука. Останнім часом зустрічаються і окремі редакції в Україні, одну з яких ми вам і пропонуємо.

Інтелект Амтгауер розглядає як цілісну структуру психічних здібностей індивіда, пов'язану з такими компонентами особистості, як волюва й емоційна сфера, потреби й інтереси. В структурі інтелекту можуть проявлятися певні «центри ваги» — мовний інтелект, розрахунково-математичний, інтелект просторових уявлень. Відповідно тест складається з 9 субтестів, кожний з яких спрямований на вимірювання різних функцій інтелекту. Про розвиненість певних інтелектуальних функцій свідчить здатність людини правильно вирішити певну кількість відповідних завдань за певний час. Необхідність дотримання чітких умов тестування і зумовлює проведення тестування на практичних заняттях.

Таблиця 6.12

БЛАНК ВІДПОВІДЕЙ ДЛЯ ТЕСТУ АМТГАУЕРА

1 субтест		2 субтест		3 субтест		4 субтест		5 субтест		6 субтест		7 субтест		8 субтест		9 субтест	
№	Відп.	№	Відп.	№	Відп.	№	Відп.	№	Відп.	№	Відп.	№	Відп.	№	Відп.	№	Відп.
1.		21.		41.		61.		77.		97.		117.		137.		157.	
2.		22.		42.		62.		78.		98.		118.		138.		158.	
3.		23.		43.		63.		79.		99.		119.		139.		159.	
4.		24.		44.		64.		80.		100.		120.		140.		160.	
5.		25.		45.		65.		81.		101.		121.		141.		161.	
6.		26.		46.		66.		82.		102.		122.		142.		162.	
7.		27.		47.		67.		83.		103.		123.		143.		163.	
8.		28.		48.		68.		84.		104.		124.		144.		164.	
9.		29.		49.		69.		85.		105.		125.		145.		165.	
10.		30.		50.		70.		86.		106.		126.		146.		166.	

11.		31.		51.		71.		87.		107.		127.		147.		167.	
12.		32.		52.		72.		88.		108.		128.		148.		168.	
13.		33.		53.		73.		89.		109.		129.		149.		169.	
14.		34.		54.		74.		90.		110.		130.		150.		170.	
15.		35.		55.		75.		91.		111.		131.		151.		171.	
16.		36.		56.		76.		92.		112.		132.		152.		172.	
17.		37.		57.				93.		113.		133.		153.		173.	
18.		38.		58.				94.		114.		134.		154.		174.	
19.		39.		59.				95.		115.		135.		155.		175.	
20.		40.		60.				96.		116.		136.		156.		176.	
$\Sigma =$		$\Sigma =$		$\Sigma =$		$\Sigma =$		$\Sigma =$		$\Sigma =$		$\Sigma =$		$\Sigma =$		$\Sigma =$	
C =		C =		C =		C =		C =		C =		C =		C =		C =	

Σ — сума балів за виконані завдання субтесту («сірі» бали); C — стандартна оцінка за субтестом (стени).

Тест «Структура інтелекту» *Р. Амтгауера*^{*}

Хід виконання:

1. До початку роботи з тестом приготуйте за поданим зразком бланк відповідей (табл. 6.12).

2. Будь-яка діяльність і робота завжди вимагає від людини визначеної сукупності здібностей, як загальних, так і спеціальних, тобто особливо важливих у тому чи іншому виді діяльності. Мета даного випробування полягає у виявленні деяких найбільш загальних здібностей (рахункових, мнемічних, просторової організації, мовних, здатності до узагальнення та ін.), необхідних для успішного здійснення будь-якої діяльності. Все випробування складається з 9 субтестів (груп завдань), що включають по 16—20 завдань; завдання в кожній групі укладені за ступенем зростання труднощів. Перед кожним субтестом подано приклади, що показують, як потрібно вирішувати завдання даної групи. Весь іспит триває не більше 90 хвилин, для кожного окремого субтесту виділяється визначений час — від 6 до 10 хв.

Пам'ятайте:

- Після закінчення часу, призначеного для відповідного субтесту, викладач перериває роботу і переходить до вказівок і пояснень наступного субтесту. За виділений для кожного субтесту час Ви можете не встигнути вирішити всі завдання, але хай це вас не хвилює: навіть якщо у вас буде виконана тільки половина завдань субтесту, це вже дуже хороший результат.

- Виконуйте завдання в запропонованій послідовності. Якщо при роботі з деякими завданнями у Вас виникають якісь труднощі, не затримуйтеся занадто довго на них, переходьте до наступних завдань і, якщо у Вас залишиться час, поверніться до роботи з невиконаними завданнями чи до перевірки правильності відповідей.

- Усі відповіді слід записувати у відповідному місці бланка методики. Усі завдання виконуються подумки, у протокольному аркуші записується лише результат. Слідкуйте за тим, аби номер завдання збігався з номером Вашої відповіді.

- Якщо Ви виконали завдання певного субтесту раніше за час, відведений на його виконання, не перегортайте сторінку та чекайте наступних указівок. Без дозволу і вказівок забігати вперед не можна! Результат завдання буде необ'єктивним!

^{*} Переклад українською зроблений Л. В. Музичко та Л. В. Корват.

ІНСТРУКЦІЯ З ВИКОНАННЯ ЗАВДАНЬ СУБТЕСТУ 1:

Завдання 1—20 є незакінченими реченнями, у яких завжди відсутнє одне слово. З наведених нижче п'яти слів, котрі позначені буквами а, б, в, г, д, потрібно відшукати те слово, яке найкраще підходить для доповнення речення, щоб воно набуло правильного значення.

Зразок 1

Кролик найбільш схожий на...

- а) кицьку;
- б) білку;
- в) зайця;
- г) лисицю;
- д) їжака.

Правильною відповіддю для цього речення є слово «заєць», яке позначено буквою «в».

Зразок 2

Протилежністю надії є...

- а) понурість;
- б) відчай;
- в) скигління;
- г) ніжність;
- д) злість.

Правильною відповіддю в цьому випадку є слово «відчай», яке позначено буквою «б».

У листку відповідей біля номера завдання слід записувати лише одну букву, яка відображає, на Вашу думку, правильну відповідь. В кожному завданні завжди можливе лише одне рішення.

Час роботи над завданнями 1—20 — 6 хвилин.

**Чекайте сигналів для подальшої роботи!
Не перегортайте сторінку без дозволу!**

СУБТЕСТ 1

Завдання 1—20

1. У дерева завжди є...

- а) листя;
- б) плоди;
- в) бруньки;
- г) коріння;
- д) тінь.

2. Коментар — це...

- а) закон;
- б) лекція;
- в) пояснення;
- г) наслідок;
- д) натяк.

3. Протилежністю зрадництва є...

- а) любов;
- б) відвага;
- в) хитрість;
- г) боягузтво;
- д) відданість.

4. Жінки... бувають вищі за чоловіків.

- а) завжди;
- б) зазвичай;
- в) часто;
- г) іноді;
- д) ніколи не.

5. До їжі завжди відносяться...

- а) продовольство;
- б) голод;
- в) стіл;
- г) вода;
- д) сервіз.

6. Протилежністю значення «великодушний» є...
- а) марнотратний;
 - б) упертий;
 - в) легкодухий;
 - г) скнара;
 - д) щедрий.
7. У біді не звертаються за поміччю до ...
- а) домашньої аптечки;
 - б) запасного виходу;
 - в) залізничного шлагбаума;
 - г) рятувального круга;
 - д) засобів гасіння пожежі.
8. Коли суперечка закінчується взаємними поступками, то це називають...
- а) конвенцією;
 - б) компромісом;
 - в) розв'язкою;
 - г) змовою;
 - д) сутичкою.
9. Особа, яка скептично ставиться до новацій, називається...
- а) лібералом;
 - б) анархістом;
 - в) радикалом;
 - г) консерватором.
10. Сини... бувають досвідченіші за батьків.
- а) часто;
 - б) ніколи не;
 - в) завжди;
 - г) рідко;
 - д) зазвичай.
11. При однаковій вазі більш всього білків міститься в...
- а) м'ясі;
 - б) маслі;
 - в) сирі;
 - г) яйцях;
 - д) рибі.

12. На основі співвідношення виграшів та програшів у лотереї ми можемо вирахувати...

- а) участь;
- б) обіг;
- в) прибуток;
- г) можливість виграшу;
- д) ціну.

13. Жінки...старші своїх чоловіків.

- а) здебільшого;
- б) як правило;
- в) ніколи не;
- г) завжди;
- д) іноді.

14. Твердження, що всі люди чесні...

- а) хибне;
- б) нечесне;
- в) хитре;
- г) абсурдне;
- д) недоведене.

15. Зріст шестирічної дитини в середньому становить ...

- а) 137 см;
- б) 102 см;
- в) 132 см;
- г) 128 см;
- д) 112 см.

16. Довжина паперової 10-гривневої купюри України дорівнює приблизно ...

- а) 15,5 см;
- б) 10,25 см;
- в) 11,5 см;
- г) 13,25 см;
- д) 18, 5 см.

17. Твердження, що є не зовсім доведеним, називають...

- а) плутаним;

- б) гідним подиву;
- в) двозначним;
- г) парадоксальним;
- д) гіпотетичним.

18. З названих міст України північніше всіх розташоване місто...

- а) Чернігів;
- б) Шостка;
- в) Київ;
- г) Ніжин;
- д) Черкаси.

19. Відстань між Києвом та Житомиром по шосе приблизно...

- а) 90 км;
- б) 140 км;
- в) 200 км;
- г) 250 км.

20. Свідоме привласнення чужих ідей та видавання їх за свої називається...

- а) обманом;
- б) пародією;
- в) компіляцією;
- г) плагіатом;
- д) еклектикою.

Кінець першого субтесту

**Перевірте Ваші відповіді.
Не перегортайте сторінку
без вказівок викладача.**

ІНСТРУКЦІЯ З ВИКОНАННЯ ЗАВДАНЬ СУБТЕСТУ 2:

У кожному з завдань 21—40 Вам пропонується п'ять слів, з яких чотири за змістом певною мірою завжди однорідні. Вам слід відшукати п'яте слово, яке не відповідає встановленому зв'язку і є зайвим.

Зразок 1

- а) стіл;
- б) стілець;
- в) птах;
- г) шафа;
- д) ліжко.

Слова за буквеними позначеннями а, б, г, д означають різні меблі, слово за буквеним позначенням «в» не відповідає цій групі предметів. Тобто зайве саме воно.

Зразок 2

- а) сидіти;
- б) лежати;
- в) стояти;
- г) йти;
- д) сидіти, підібгавши ноги.

Слова за буквеними позначеннями а, б, в, д вказують на статичний стан у просторі, а слово за буквеним позначенням «г» — на рух, тому саме воно є зайвим і не відповідає встановленій закономірності.

У листку відповідей біля номера завдання слід записувати лише одну букву, яка, на Вашу думку, відображає зайве слово, тобто не відповідає встановленому зв'язку.

Час роботи над завданнями 21—40 — 6 хвилин.

**Чекайте вказівок для подальшої роботи!
Не перегортайте сторінку без дозволу!**

СУБТЕСТ 2

Завдання 21—40

21.

- а) писати;
- б) рубати;
- в) шити;
- г) читати;
- д) аплодувати.

22.

- а) вузький;
- б) кутовий;
- в) короткий;
- г) високий;
- д) широкий.

23.

- а) велосипед;
- б) автобус;
- в) мотоцикл;
- г) потяг;
- д) трамвай.

24.

- а) напрям;
- б) захід;
- в) полюс;
- г) поїздка;
- д) північ.

25.

- а) бачити;
- б) чути;
- в) сприймати на дотик;
- г) говорити;
- д) нюхати.

26.

- а) їздити верхи;
- б) літати;
- в) бігати;
- г) плисти човном;
- д) кататись на санях.

27.

- а) коло;
- б) еліпс;
- в) стрілка;
- г) дуга;
- д) крива.

28.

- а) відважний;
- б) вірний;
- в) хоробрий;
- г) талановитий;
- д) боязливий.

29.

- а) визволяти;
- б) розділяти;
- в) зв'язувати;
- г) розкладати;
- д) виділяти.

30.

- а) кордон;
- б) міст;
- в) дружба;
- г) шлюб;
- д) кладка.

31.

- а) тюль;
- б) невід;
- в) решітка;
- г) фільтр;
- д) стіна.

32.

- а) матрос;
- б) столяр;
- в) водій;
- г) плавець;
- д) перукар.

33.

- а) мандоліна;
- б) кларнет;
- в) скрипка;
- г) рояль;
- д) арфа.

34.

- а) відображення;
- б) свідомість;
- в) луна;
- г) діяльність;
- д) наслідування.

35.

- а) бережливість;
- б) обов'язок;
- в) добросовісність;
- г) наполегливість;
- д) старанність.

36.

- а) планування;
- б) рекламування;
- в) вивчення;
- г) продаж;
- д) тренування.

37.

- а) висновок;
- б) постанова;
- в) розмірковування;
- г) ініціатива;
- д) рішення.

38.

- а) тонкий;
- б) вузький;
- в) короткий;
- г) худий;
- д) огрядний.

39.

- а) гайковий ключ;
- б) болт;
- в) свердло;
- г) дверна ручка;
- д) застібка-блискавка.

40.

- а) блідий;
- б) землистий;
- в) бідний;
- г) похмурий;
- д) сумний.

Кінець другого субтесту

**Ще раз перевірте і чекайте
іншу команду.**

ІНСТРУКЦІЯ З ВИКОНАННЯ ЗАВДАНЬ СУБТЕСТУ 3:

У кожному з завдань 41—60 Вам пропонується три слова. Між першим та другим словами існує певний зв'язок. Після третього слова — лінія зв'язку і крапки. Нижче наведено п'ять слів, з яких необхідно вибрати лише одне, яке б мало такий самий зв'язок з наведеним вище третім словом, як пов'язані між собою перші два.

Зразок 1

Ліс — дерево, лука — ...

- а) трава;
- б) сіно;
- в) корм;
- г) зелень;
- д) пасовище.

Правильне слово «трава», зв'язок між словами — збірне поняття та його складові, основні елементи. Отже, правильна відповідь — «а».

Зразок 2

Темний — світлий, мокрий — ...

- а) дощовий;
- б) денний;
- в) сирий;
- г) вітряний;
- д) сухий.

Оскільки слово «темний» за змістом протилежне слову «світлий», то слід відшукати таке слово, яке б за змістом було б протилежне слову «мокрый». Таке слово записано під буквою «д».

У листку відповідей біля номера слід записувати лише одну букву, яка, на Вашу думку, відображає зв'язок між словами.

Час роботи над завданнями 41—60 — 7 хвилин.

**Чекайте дозволу продовжити роботу.
Не перегортайте сторінку,
доки не отримаєте відповідної вказівки!**

СУБТЕСТ 3

Завдання 41—60

41. Школа — директор, гурток — ...

- а) завідувач;
- б) голова;
- в) керівник;
- г) член;
- д) касир.

42. Годинник — час, термометр — ...

- а) прилад;
- б) ртуть;
- в) жар;
- г) вимірювання;
- д) полум'я.

43. Шукати — знаходити, думати — ...

- а) розслідувати;
- б) запам'ятовувати;
- в) доходити висновку;
- г) забувати;
- д) розмірковувати.

44. Круг — куля, квадрат — ...

- а) призма;
- б) фігура;
- в) прямокутник;
- г) тіло;
- д) куб.

45. Дія — успіх, виробництво — ...

- а) товар;
- б) зусилля;
- в) продуктивність;
- г) збут;
- д) ціна.

46. Тварина — коза, їжа — ...

- а) годування;
- б) продукти;
- в) обід;
- г) вода;
- д) яйце.

47. Голод — схуднення, праця — ...

- а) зусилля;
- б) відпочинок;
- в) оплата;
- г) втома;
- д) підйом.

48. Місяць — Земля, Земля — ...

- а) Марс;
- б) Сонце;
- в) зірки;
- г) космос;
- д) планета.

49. Тканина — шити, папір — ...

- а) різати;
- б) рвати;
- в) клеїти;
- г) друкувати;
- д) писати.

50. Літак — сигнальні вогні, корабель — ...

- а) сирена;
- б) бакен;
- в) маяк;
- г) парус;
- д) щогла.

51. Серце — нагнітальний насос, мозок — ...

- а) мислення;
- б) центральна станція;

- в) розум;
- г) голова;
- д) нерви.

52. Ялина — дуб, шафа — ...

- а) меблі;
- б) жила кімната;
- в) кухонне обладнання;
- г) скатертина;
- д) письмовий стіл.

53. Язик — гіркий, око — ...

- а) бачити;
- б) косити;
- в) червоний;
- г) вогонь;
- д) окуляри.

54. Їжа — сіль, лекція — ...

- а) нудьга;
- б) конспект;
- в) гумор;
- г) мова;
- д) образа.

55. Рік — весна, життя — ...

- а) радість;
- б) навчання;
- в) народження;
- г) буття;
- д) молодість.

56. Підвищення зарплати—податок, перевищення швидкості — ...

- а) відстань;
- б) автострада;
- в) штраф;
- г) пошкодження;
- д) протидія повітря.

57. Завод — фабрика, журнал — ...

- а) типографія;
- б) книга;
- в) роман;
- г) щомісячник;
- д) коротке оповідання.

58. Гори — перевал, річка — ...

- а) човен;
- б) міст;
- в) брід;
- г) паром;
- д) берег.

59. Нерв — збудження, око — ...

- а) погляд;
- б) зір;
- в) вія;
- г) освітлення;
- д) віко.

60. Сум — настрій, лють — ...

- а) злість;
- б) печаль;
- в) афект;
- г) гнів;
- д) відвага.

Кінець третього субтесту

**Ще раз перевірте і чекайте
іншу команду.**

ІНСТРУКЦІЯ З ВИКОНАННЯ ЗАВДАНЬ СУБТЕСТУ 4:

У кожному з завдань 61—76 подається два слова. Слід визначити, що кожне слово означає і знайти, що їх об'єднує, тобто відшукати найбільш спільну ознаку між ними.

Зразок 1

Жито — пшениця: ...

Правильне рішення в цьому випадку буде «зернові».

Зразок 2

Сир — масло: ...

Правильне рішення в цьому випадку є «молочні продукти». Відповідь «продукт» є менш узагальнювальною. Необхідно відшукати найбільш спільну ознаку для обох слів.

У листку відповідей біля номера завдання слід повністю записати знайдене Вами узагальнювальне слово чи словосполучення.

Час роботи над завданнями 61—76 — 8 хвилин.

**Чекайте вказівок
продовжувати роботу!
Не перегортайте сторінку без дозволу!**

СУБТЕСТ 4

Завдання 61—76

- 61. Яблуко—суниця: ...
- 62. Морозиво—компот: ...
- 63. Годинник—термометр: ...
- 64. Ніс—очі: ...
- 65. Дзеркало—рефлекс: ...
- 66. Картина—вірш: ...
- 67. Зерно—яйце: ...
- 68. Голосно—тихо: ...
- 69. Герб—прапор: ...
- 70. Кит—щука: ...
- 71. Голод—спрага: ...
- 72. Мураха—дуб: ...
- 73. Ніж—дріт: ...
- 74. Зверху—знизу: ...
- 75. Благословення—прокляття: ...
- 76. Похвала—покарання: ...

Кінець четвертого субтесту

**Ще раз перевірте і чекайте
наступну команду.**

**ІНСТРУКЦІЯ З ВИКОНАННЯ
ЗАВДАНЬ СУБТЕСТУ 5:**

Завдання 77—96 є арифметичними.

Зразок 1

Книга коштує 25 копійок. Скільки коштує 3 книги?

Правильна відповідь — 75 копійок.

Зразок 2

Мотоцикліст їхав зі швидкістю 15 км/год. Яку відстань він подолає за 4 години?

Правильна відповідь — 60 км.

У листку відповідей біля номера завдання потрібно цифрами записати отриманий результат. Нагадуємо, що всі обчислення робляться подумки, записувати або промовляти щось вголос забороняється.

Час роботи над завданнями 77—96 — 10 хвилин.

**Чекайте вказівок
продовжувати роботу!
Не перегортайте сторінку без дозволу!**

СУБТЕСТ 5

Завдання 77—96

77. У хлопчика було 100 гривень. З них він витратив 44 грн. Скільки гривень залишилось?

78. Скільки кілометрів проїде машина за 9 годин, якщо вона рухається зі швидкістю 70 км/год?

79. 15 ящиків фруктів важать 230 кг, а кожен порожній ящик важить 3 кг. Скільки важать фрукти?

80. 6 людей копають канаву за 72 дні. За скільки днів викопують таку ж канаву 18 людей?

81. 3 кулькові ручки коштують 5 гривень. Скільки кулькових ручок можна придбати на 60 грн?

82. Хлопчик пробіг за $\frac{1}{4}$ сек 1,5 метра. Скільки він пробіжить за 10 секунд?

83. Дерево знаходиться в 20 метрах північніше будинку, а будинок розташований в 15 м північніше ставка. Яка відстань між деревом і ставком?

84. 3,5 метра тканини коштують 70 грн. Скільки коштує 2,5 метра цієї ж тканини?

85. Четверо робітників виконали роботу за 9 днів. Скільки робітників виконали б цю роботу за півдня?

86. 48-сантиметрова дротина, нагріваючись, подовжується до 56 см. Яка буде довжина 72-сантиметрової дротини після нагрівання?

87. Майстерня за 8 годин виробляє 288 стільців. Скільки стільців виготовляє майстерня за $\frac{1}{4}$ години?

88. Сплав готують з двох частин срібла та трьох частин олова. Скільки грамів олова знадобиться для отримання 15 г сплаву?

89. Іван заробляє на день 3 гривні, а Петро — 5. Разом вони заробили 120 грн. Скільки гривень заробив Іван?

90. Ткацький цех випускає 60 м тканини. Інший цех за цей час випускає 40 м. Скільки тканини виготує другий цех, якщо перший випустить 90 м тканини?

91. Чоловік віддав $\frac{1}{8}$ своїх грошей за поштові марки і 3 рази по стільки ж за папір. У нього залишилось 80 грн. Скільки грошей було у чоловіка до покупки?

92. У двох ящиках упаковано 43 склянки. В одному ящику на 9 склянок більше, ніж в іншому. Скільки склянок в більшому ящику?

93. Тканину довжиною 60 м необхідно розрізати так, щоб один кусок становив $\frac{2}{3}$ довжини іншого куска. Якої довжини має бути довший кусок?

94. Завод вивіз $\frac{3}{4}$ своєї продукції на експорт, а $\frac{3}{5}$ залишку продав усередині країни. Скільки процентів продукції залишилось на заводському складі?

95. У $\frac{6}{7}$ діжки було вина на 72 грн. Скільки коштує половина діжки цього вина?

96. В сім'ї у кожної дочки рівна кількість братів і сестер, але у кожного сина сестер по 2 рази стільки ж, як і братів. Скільки в сім'ї дочок?

Кінець п'ятого субтесту

**Ще раз перевірте і чекайте
наступну команду.**

ІНСТРУКЦІЯ З ВИКОНАННЯ ЗАВДАНЬ СУБТЕСТУ 6:

У кожному з завдань 97—116 Вам буде запропоновано ряд чисел, які розташовані у певному порядку. Вам потрібно відшукати число, яке б продовжило ряд у відповідності до встановленої закономірності.

Зразок 1

2 4 6 8 10 12 14...

У цьому рядку кожне число на 2 більше від попереднього. Тобто наступне число має бути 16.

Зразок 2

9 7 10 8 11 9 12...

У цьому рядку має місце така закономірність. Спочатку віднімається 2, а потім додається 3. Якщо продовжити ряд згідно з виявленою закономірністю, то наступним має бути число 10.

У листку відповідей біля номера завдання потрібно цифрами записувати отримане число. Нагадуємо, що всі обчислення робляться подумки, записувати або промовляти щось вголос забороняється. Деякі завдання можуть вимагати дій множення та ділення.

Час роботи над завданнями 97—116 — 10 хвилин.

**Чекайте вказівок
продовжувати роботу!
Не перегортайте сторінку без дозволу!**

СУБТЕСТ 6

Завдання 97—116

97.	6	9	12	15	18	21	24	?
98.	16	17	19	20	22	23	25	?
99.	19	16	22	19	25	22	28	?
100.	17	13	18	14	19	15	20	?
101.	4	6	12	14	28	30	60	?
102.	26	28	25	29	24	30	23	?
103.	29	26	13	39	36	18	54	?
104.	21	7	9	12	6	2	4	?
105.	5	6	4	6	7	5	7	?
106.	17	15	18	14	19	13	20	?
107.	279	93	90	30	27	9	6	?
108.	4	7	8	7	10	11	10	?
109.	9	12	16	20	25	30	36	?
110.	5	2	6	2	8	3	15	?
111.	15	19	22	11	15	18	9	?
112.	8	11	16	23	32	43	56	?
113.	9	6	18	21	7	4	12	?
114.	7	8	10	7	11	16	10	?
115.	15	16	18	10	30	23	69	?
116.	3	27	36	4	13	117	126	?

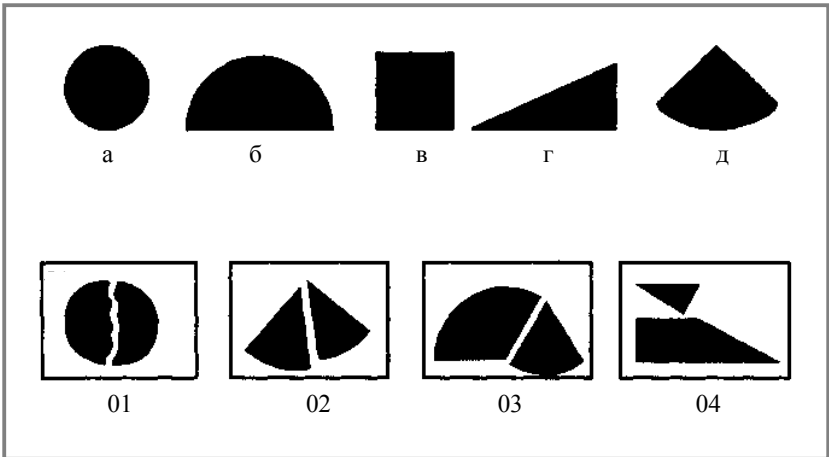
Кінець шостого субтесту

**Ще раз перевірте і чекайте
наступну команду.**

ІНСТРУКЦІЯ З ВИКОНАННЯ ЗАВДАНЬ СУБТЕСТУ 7:

У кожному з завдань 117—136 наведена фігура, яка розділена на частини. Необхідно відшукати серед позначених буквами а, б, в, г, д ту фігуру, яка відповідає фігурі, розділеній на частини, якщо їх поєднати.

Зразок 1



Поєднавши частини фігури 01, отримаємо фігуру «а». Об'єднавши частини фігури 02, отримаємо фігуру «д». Обертанням та з'єднанням частин фігури 03 отримаємо фігуру «б». Для частин фігури 04 підходить фігура «г».

У листку відповідей біля номера завдання потрібно записати лише букву правильних, на Вашу думку, відповідей.

Час роботи над завданням 117—136 — 7 хвилин.

**Чекайте вказівок
продовжувати роботу!
Не перегортайте сторінку без дозволу!**

СУБТЕСТ 7
Завдання 117—136

				
а	б	в	г	д

			
117	118	119	120
			
121	122	123	124
			
125	126	127	128

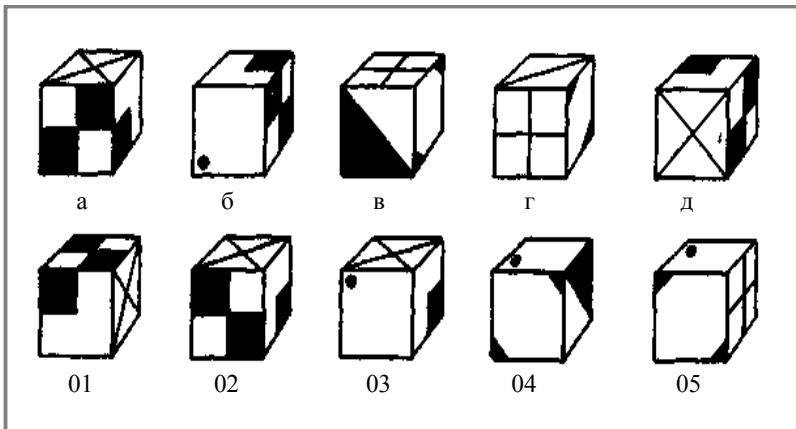
				
а	б	в	г	д

			
129	130	131	132
			
133	134	135	136

ІНСТРУКЦІЯ З ВИКОНАННЯ ЗАВДАНЬ СУБТЕСТУ 8:

У наступній серії завдань у першому рядку розміщено 5 різних кубів, які позначені буквами а, б, в, г, д. Кожен куб має 6 граней, три з яких можна бачити на малюнках. У кожному завданні від 137 до 156 наведено один з цих кубів, але в зміненому положенні. Обертаючи у власній уяві куб з цифровим позначенням знайдіть відповідний куб з буквеним позначенням. Усі 5 кубів відмінні між собою, але знаки, що зустрічаються на їх гранях, можуть бути схожими, хоча розміщені по-іншому.

Зразок 1



Куб 01 — це видозмінений за положенням куб «а». Куб 02 — це змінений у просторі куб «д», куб 03 — це куб «б», 04 — «в» і 05 — «г».

У бланку відповідей біля номера завдання записується лише буква правильної, з вашої точки зору, відповіді.

Час роботи над завданнями 137—156 — 9 хвилин.

**Чекайте подальших вказівок!
Не перегортайте сторінку,
доки не отримаєте дозволу!**

СУБТЕСТ 8

Завдання 137—156



а



б



в



г



д



137



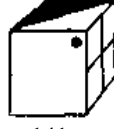
138



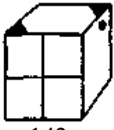
139



140



141



142



143



144



145



146



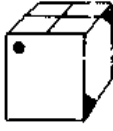
147



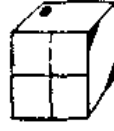
148



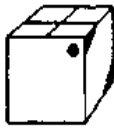
149



150



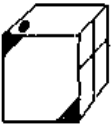
151



152



153



154



155



156

Кінець восьмого субтесту

**Перевірте свої відповіді і очікуйте
вказівок для подальшої роботи.
Не перегортайте сторінку без дозволу.**

ІНСТРУКЦІЯ З ВИКОНАННЯ ЗАВДАНЬ СУБТЕСТУ 9:

Перший етап роботи:

Для виконання завдань 157—176 цього субтесту Вам необхідно спочатку вивчити групу слів. Потім Ви отримаєте завдання, за допомогою яких з'ясується, наскільки добре Ви ці слова запам'ятали.

Після того, як Вам буде дозволено перегорнути цю сторінку, намагайтеся якомога краще запам'ятати ряди слів, розміщені у таблиці.

**Чекайте дозволу приступити до роботи!
Не перегортайте сторінку без дозволу!**

Вам дається три хвилини на запам'ятовування наведених нижче слів, враховуючи порядок їх розміщення по групах.

Квіти:	а) тюльпан	б) жасмин	в) гладіолус	г) гвоздика	д) ірис
Знаряддя праці:	а) граблі	б) викрутка	в) стамеска	г) молоток	д) напилек
Птахи:	а) перепілка	б) горобець	в) чиж	г) дрізд	д) іволга
Твори мистецтва:	а) офорт	б) скульптура	в) чеканка	г) опера	д) архітектура
Тварини:	а) зебра	б) вуж	в) бик	г) хом'як	д) тигр

Чекайте подальших пояснень і вказівок.

Другий етап роботи:

Кожне з завдань 157—176 складається зі слів, відмічених буквами а, б, в, г, д. Деякі зі слів Ви зустрічали серед тих, які Вам потрібно було запам'ятати. Але лише одне з цих слів займає те саме місце, що і в таблиці для заучування. Ваша задача — відшукати слова, які в завданнях зустрічаються в тому самому місці (під тою ж буквою), що і в таблиці.

Зразок 1

- а) кішка;
- б) іволга;
- в) балка;
- г) опера;
- д) стамеска.

У цьому рядку зустрічаються три знайомих Вам слова — іволга, опера, стамеска. Проте лише слово «опера» займає четверту позицію і в цьому рядку, і в таблиці для заучування, тому буква «г» означає правильну відповідь на це завдання. Варіанти «б» і «д» є хибними.

У листку відповідей біля номера завдання потрібно записувати лише букву, яка, з Вашої точки зору, відображає правильне рішення.

Час роботи над завданням 157—176 — 6 хвилин.

**Чекайте подальших вказівок!
Не перегортайте сторінку,
доки не отримаєте дозволу
приступати до роботи!**

СУБТЕСТ 9

Завдання 157—176

157.

- а) гвоздика;
- б) молоток;
- в) опера;
- г) хом'як;
- д) ведмідь.

162.

- а) тюльпан;
- б) чиж;
- в) жасмин;
- г) щука;
- д) дрізд.

158.

- а) качка;
- б) жасмин;
- в) зяблик;
- г) скульптура;
- д) кінь.

163.

- а) жасмин;
- б) вугор;
- в) шпак;
- г) хом'як;
- д) жоржина.

159.

- а) офорт;
- б) горихвістка;
- в) ірис;
- г) зебра;
- д) роман.

164.

- а) зебра;
- б) гладіолус;
- в) гравюра;
- г) ластівка;
- д) ніж.

160.

- а) чиж;
- б) резеда;
- д) чеканка;
- г) ягуар;
- д) роман.

165.

- а) снігур;
- б) викрутка;
- в) вуж;
- г) флокси;
- д) картина.

161.

- а) бик;
- б) рубанок;
- в) архітектура;
- г) граблі;
- д) напилок.

166.

- а) олень;
- б) скульптура;
- в) айстра;
- г) зозуля;
- д) пилка.

167.

- а) мак;
- б) коса;
- в) гладіолус;
- г) фуксія;
- д) дятел.

168.

- а) граблі;
- б) трагедія;
- в) ворона;
- г) верблюд;
- д) чеканка.

169.

- а) журавель;
- б) молоток;
- в) лопата;
- г) акварель;
- д) ірис.

170.

- а) етюд;
- б) чиж;
- в) бик;
- г) метелик;
- д) клітка.

171.

- а) бегонія;
- б) балет;
- в) кактус;
- г) молоток;
- д) соловей.

172.

- а) галузь;
- б) перепілка;
- в) стамеска;
- г) ода;
- д) бальзам.

173.

- а) їжак;
- б) кричка;
- в) чеканка;
- г) сокира;
- д) шавлія.

174.

- а) вугор;
- б) дзвоник;
- в) шило;
- г) хом'як;
- д) опера.

175.

- а) бурав;
- б) сонет;
- в) бик;
- г) борсук;
- д) пам'ятник.

176.

- а) байка;
- б) ворон;
- в) лопата;
- г) нарцис;
- д) тигр.

Кінець дев'ятого субтесту

Перевірте ще раз!

3. Опрацюйте отримані результати за допомогою «ключа» (табл. 6.13).

За кожен правильну відповідь за всіма субтестами, окрім субтесту 4, нараховується 1 бал.

У субтесті 4 відповідь може оцінюватися від 0 до 2 балів, залежно від рівня узагальненості відповіді.

В «ключі» наводяться приклади найбільш правильних і точних узагальнень, що можуть бути оцінені у 2 бали.

Менш точне узагальнення оцінюється в 1 бал. Неправильне узагальнення — у 0 балів.

Ступінь правильності і точності узагальнень у відповідях на субтест 4 встановлюється в ході обговорень з групою і викладачем.

4. Підрахуйте суму балів по кожному субтесту окремо і отримайте «сирі» бали.

Запишіть їх у відповідних клітинках бланку для відповідей.

5. Для отримання можливості порівняння результатів виконання різних субтестів (і відповідно рівня прояву різних інтелектуальних функцій) переведіть «сирі» бали у стандартні оцінки (стени) за допомогою табл. 6.14 (субтести 1—3, 5—9) і табл. 6.15 (субтест 4).

Увага: стандартні оцінки залежать від вашого віку!

Наприклад, якщо ви отримали 9 балів за виконання субтесту 1, то це буде відповідати 96 стеном, якщо ваш вік 17—18 років, і 93 стеном, якщо ваш вік 19—20 років.

Запишіть отримані значення стеном у відповідних клітинках бланку для відповідей.

6. Підрахуйте загальну суму «сирих» балів по всіх субтестах та за допомогою табл. 6.16 переведіть її в стандартний IQ-показник.

7. Оцініть рівень розвитку свого інтелекту (табл. 6.17) та ознайомтесь з наведеною інтерпретацією.

Таблиця 6.13

«КЛЮЧ» ДО ТЕСТУ Р. АМТГАУЕРА

1 субтест		2 субтест		3 субтест		4 субтест		5 субтест		6 субтест		7 субтест		8 субтест		9 субтест	
№	Відп.	№	Відп.	№	Відп.	№	Відп.	№	Відп.	№	Відп.	№	Відп.	№	Відп.	№	Відп.
1.	Г	21.	Г	41.	В	61.	плоди рослин	77.	56	97.	27	117.	Б	137.	Б	157.	Г
2.	В	22.	Б	42.	В	62.	десерт, ласощі	78.	630	98.	26	118.	Г	138.	Г	158.	Б
3.	Д	23.	В	43.	В	63.	вимірювальні прилади	79.	185	99.	25	119.	В	139.	В	159.	А
4.	Г	24.	Г	44.	Д	64.	органи відчуття	80.	24	100.	16	120.	В	140.	А	160.	В
5.	А	25.	Г	45.	Г	65.	явища відображення	81.	36	101.	62	121.	Д	141.	Г	161.	Д
6.	В	26.	В	46.	Д	66.	твори мистецтва	82.	60	102.	31	122.	Г	142.	Б	162.	А
7.	В	27.	В	47.	Г	67.	зародки життя	83.	35	103.	51	123.	Д	143.	Б	163.	Г
8.	Б	28.	Г	48.	Б	68.	сила звуку	84.	50	104.	7	124.	А	144.	Д	164.	А

9.	Г	29.	В	49.	В	69.	державні атрибути	85.	72	105.	8	125.	А	145.	В	165.	Б
10.	Г	30.	А	50.	А	70.	водні тварини	86.	84	106.	12	126.	Б	146.	Г	166.	Б
11.	В	31.	Д	51.	Б	71.	органічні потреби	87.	9	107.	2	127.	Д	147.	А	167.	В
12.	Г	32.	Г	52.	Д	72.	живі організми	88.	9	108.	13	128.	В	148.	Б	168.	А
13.	Д	33.	Б	53.	В	73.	металеві вироби	89.	45	109.	42	129.	В	149.	Д	169.	Д
14.	В	34.	Г	54.	В	74.	положення у просторі	90.	60	110.	9	130.	Г	150.	Г	170.	В
15.	Д	35.	Б	55.	Д	75.	настанови, на- пуття	91.	160	111.	13	131.	В	151.	В	171.	Г
16.	Г	36.	Г	56.	Д	76.	виховні заходи	92.	26	112.	71	132.	А	152.	Б	172.	В
17.	Д	37.	Г	57.	Г			93.	36	113.	15	133.	Г	153.	Д	173.	В
18.	Б	38.	В	58.	В			94.	10	114.	17	134.	Г	154.	А	174.	Г
19.	Б	39.	В	59.	Б			95.	42	115.	63	135.	Б	155.	В	175.	В
20.	Г	40.	В	60.	В			96.	4	116.	14	136.	В	156.	Д	176.	Д

Таблиця 6.14

**ПЕРЕВЕДЕННЯ «СИРИХ» БАЛІВ ЗА ВИКОНАННЯ СУБТЕСТІВ 1—3, 5—9 ТЕСТУ Р. АМТГАУЕРА
У СТАНДАРТНІ ОЦІНКИ (СТЕНИ) ВІДПОВІДНО ДО ВІКУ ДОСЛІДЖУВАНИХ**

Кількість «сирих» балів	Стенові оцінки за субтестами та віком досліджуваних (у роках)																	
	1 субтест		2 субтест		3 субтест		4 субтест		5 субтест		6 субтест		7 субтест		8 субтест		9 субтест	
	17 ро- ків	18 ро- ків	17 ро- ків	18 ро- ків	17 ро- ків	18 ро- ків			17 ро- ків	18 ро- ків	17 ро- ків	18 ро- ків	17 ро- ків	18 ро- ків	17 ро- ків	18 ро- ків	17 ро- ків	18 ро- ків
20	131	130	139	138	130	127	див. табл. 6.15		123	121	134	132	129	126	130	130	133	132
19	128	125	135	135	127	125			121	118	130	129	126	124	127	127	130	129
18	125	122	131	131	124	122			119	116	127	126	124	122	125	124	127	126
17	122	119	128	127	122	119			116	113	125	124	121	119	121	121	124	123
16	119	117	124	123	119	117			114	111	122	121	119	117	119	118	122	12
15	116	114	100	119	117	114			111	109	119	118	116	114	116	115	119	118
14	114	111	116	115	114	112			109	106	116	115	114	112	113	113	116	115
13	111	108	113	112	111	109			106	104	113	112	111	110	111	110	113	112

12	108	106	109	108	109	106	див. табл. 6.15	104	102	111	109	109	107	108	107	110	109
11	105	103	106	104	106	104		101	99	108	107	106	105	105	104	107	106
10	102	100	102	100	104	101		98	97	105	104	104	102	103	101	105	103
9	99	97	98	96	101	99		96	95	102	101	101	100	100	99	102	100
8	96	94	95	92	99	96		93	92	99	98	99	98	97	96	99	97
7	93	92	91	89	96	94		91	90	96	95	96	95	95	93	96	94
6	90	89	87	85	94	91		88	88	93	92	94	93	93	90	93	92
5	87	86	84	81	91	89		86	85	91	89	91	91	89	88	90	89
4	84	83	80	77	88	86		83	83	88	86	89	88	87	85	88	86
3	81	81	76	73	86	83		81	80	85	84	86	86	84	82	85	83
2	78	73	72	69	84	81		78	78	82	81	84	84	81	79	82	80
1	75	75	69	66	81	79		76	76	79	78	82	81	79	76	79	76
0	72	72	65	64	78	76		74	73	76	75	79	79	76	74	76	74

Таблиця 6.15

**ПЕРЕВЕДЕННЯ «СИРИХ» БАЛІВ ЗА ВИКОНАННЯ СУБТЕСТУ 4
ТЕСТУ Р. АМТХАУЕРА У СТАНДАРТНІ ОЦІНКИ (СТЕНИ)
ВІДПОВІДНО ДО ВІКУ ДОСЛІДЖУВАНИХ**

Кількість «сирих» балів	Стенові оцінки за субтестами та віком досліджуваних (у роках)	
	4 субтест	
	17 років	18 років
32	129	128
30	125	125
28	122	121
26	119	118
24	116	115
22	113	111
20	110	108
18	106	105
16	103	102
14	100	98
12	97	95
10	93	93
8	90	89
6	87	85
4	84	82
2	81	78
0	78	75

Таблиця 6.16

ОЦІНКА IQ ОСОБИСТОСТІ

Загальний результат (сума «сирих» балів по всіх субтестах)	IQ	
	17 років	18 років
171—180	140	134
161—170	135	130
151—160	131	126
141—150	127	122
131—140	122	118
121—130	118	115
111—120	114	110
101—110	109	106
91—100	105	102
81—90	101	98
71—80	96	94
61—70	92	90
51—60	87	86
41—50	83	82
31—40	79	79
21—30	75	75
11—20	70	70
1—10	66	66

Таблиця 6.17

ОЦІНКА РІВНЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

IQ	Рівень інтелекту	Відсоток людей, що мають такий рівень
більше 130	дуже високий	2,2
120—129	високий	6,7
110—119	«хороша» норма, вищий середнього	16,1
90—109	середина, рівень більшості	50
80—89	нижче середнього, норма	16,1
70—79	межова зона	6,7
менше 69	розумова відсталість	2,2

Інтерпретація результатів виконання тесту Р. Амтгауера:

Результати тестування за даною методикою порівнювалися з показниками включеності випробуваних в навчально-пізнавальну та професійну діяльність. Критеріями психологічної включеності були: вихідні параметри діяльності особистості (успішність, соціальна активність, дисциплінованість, які оцінювались за п'ятибальною шкалою; для осіб з вищою освітою показниками вихідних параметрів діяльності були — творча активність, продуктивність праці, якість виробленої продукції, дисциплінованість), ступінь реалізації внутрішнього особистісного потенціалу, ступінь інтеграції особистості і колективу, емоційний стан особистості.

Результати тестування необхідно інтерпретувати для кожної з вибірок, що представляють різні вікові і соціокультурні групи, окремо. Наприклад, для учнів ПТУ оцінки від 75 одиниць IQ і нижче характеризували явний дефект розвитку тієї чи іншої інтелектуальної властивості. При цьому, якщо і загальний інтелект оцінювався в межах 75—64 одиниць IQ, дефект пояснювався найчастіше патолофізіологічними змінами (залишкові явища черепно-мозкової травми чи органічного захворювання головного мозку, девіантна поведінка, зумовлена ранньою алкогольною інтоксикацією, і т.п.). Наявність таких змін підтверджувалася клінічними дослідженнями з висновком психоневролога. Якщо ж оцінки від 75 одиниць IQ і нижче спостерігалися лише по деяких субтестах, у той час як по інших вони були значно вище, а загальний інтелект оцінювався показниками від 83 і вище одиниць IQ, то в даному випадку мова йшла про педагогічну занедбаність.

Оцінки вище 75, але нижче 86 одиниць IQ свідчили про малорозвинені здібності; від 86 одиниць до 94 одиниць IQ — про відповідність рівня інтелектуальних здібностей соціовіковим особливостям; від 94 до 104 одиниць IQ — про високорозвинені здібності і, нарешті, понад 104 одиниць IQ — про дуже високий інтелект.

Для решти вікових і соціокультурних груп також установлений розподіл на підгрупи «надмалорозвинених» інтелектуальних здібностей, «малорозвинених», «середньонормативних для групи», «високих» і «надвисоких». Ці дані тісно корелюють з поведінковими особливостями випробуваних. Разом з тим необхідно зазначити, що низькорозвинена здібність, наприклад математична, прямо не пов'язана з яскраво вираженими поведінковими особливостями, такими, як комунікативні особливості, експресивні особливості і т.п. Іншими словами, при оцінці якої-небудь з інтелектуальних здібностей, що тестуються субтестами Амтгауера, необхідно враховувати можливі сфери змістового прояву цієї здібності. Так, «відчуття мови», лексичний запас, що тестуються субтестом 1, виявляються в стилі формування міжособистісних контактів, у виборі партнерів по спілкуванню, у змісті бесід. Особистість з наднизькою здібністю, по субтесту 1, схожа на літературний персонаж І. Ільфа й Е. Петрова Еллочку-Людожерку, яка обходила у спілкуванні всього декількома словами та віддавала перевагу у спілкуванні такому ж «сірому» колу осіб.

Більш широкими залежностями пов'язані показники невербального інтелекту з поведінковими особливостями особистості. Так, наприклад, субтести 7 і 8, що відбивають відповідно комбінаторне мислення і просторові уявлення, тісно взаємозалежні з такими різноплановими характеристиками особистості, як колективізм, творча активність, рішучість брати відповідальність за схвалення нестандартного рішення на себе, індивідуальна рефлексія і соціально-психологічна перцепція, соціальна пластичність, емоційна стійкість.

Особливо ретельно і обережно необхідно аналізувати результати оцінки загального інтелекту. Як показує практика, вони не зв'язані прямо з загальним рівнем розвитку інтелекту, що проявляється в поведінці людини. Тільки в підгрупах осіб з наднизькими і надвисокими показниками загального інтелекту виявляється позитивний кореляційний зв'язок між поведінкою, притаманною високоінтелектуальній особистості, та особистості примітивній. В інших випадках поведінка носить імпульсивний характер, детермінується переважно неусвідомленими настановленнями

практичної поведінки і здійснюється за рахунок неконструктивних реакцій (агресії, регресії, фіксації і т.п.).

У будь-якому випадку спроби прямої екстраполяції результатів тестування на майбутню соціальну поведінку особистості — небажані, тому що остання визначається не тільки здібностями, але і мотивацією, із властивою їй системою потреб, а також умовами ситуації.

Яка ж користь практичного застосування тесту структури інтелекту Амтгауера?

Знання ступеня розвитку тих чи інших інтелектуальних здібностей дозволяє, по-перше, оптимізувати взаємодію керівника з виконавцем у процесі трудової діяльності. З огляду на сильні та слабкі сторони інтелектуальної сфери суб'єкта діяльності, керівник індивідуально варіює завдання за змістом, формами виконання, формами інструктажу і т.п.

По-друге, дозволяє на практиці здійснити індивідуальний підхід у навчанні, розподіляючи завдання за ступенем складності, формою викладу матеріалу, обсягом, мотивацією і переводячи процес навчання і розвитку в процес самонавчання і саморозвитку.

По-третє, дозволяє коригувати рівень психологічної включеності особистості в колективну діяльність через рівень адаптованості.

По-четверте, фіксує кількісні зміни, що відбуваються в структурі інтелектуальної сфери особистості під впливом тих чи інших чинників, що необхідно як при аналізі результатів будь-якого формуючого експериментально-психологічного впливу, так і для порівняльної оцінки дії інших методик вивчення інтелекту.

Природно, що застосування тесту структури інтелекту має бути обмежене сферами його науково-практичної значущості.

6.6.2. Побудова профілю інтелектуальної сфери особистості

В інтерпретації результатів виконання тесту Р. Амтгауера було наведено ґрунтовні зауваження щодо їх екстраполяції (перенесення) до реального життя. Однак слід відмітити, що тест Р. Амтгауера застосовується не стільки для виявлення IQ-показника, скільки для дослідження структури інтелекту. Ознайомтесь з табл. 6.18, де описані якості, які досліджувались за допомогою субтестів 1—9. Використовуючи отримані результати по всіх субтестах, які виражені стандартними оцінками, побудуйте «профіль» інтелектуальної сфери особистості (рис. 6.1), який відображає його структуру, та проведіть його якісний аналіз.

Таблиця 6.18

**НАЗВИ СУБТЕСТІВ ТЕСТУ Р. АМТГАУЕРА
ТА ДОСЛІДЖУВАНІ ЗА ЇХ ДОПОМОГОЮ ЯКОСТІ**

Субтести	Досліджувані якості
1. Логічний відбір	Індуктивне мислення, відчуття мови — здатність послідовно викладати свою думку, доводити певні положення
2. Виявлення загальних рис	Здатність до абстрагування, оперування вербальними поняттями — людина добре розуміє абстрактну інформацію, встановлює подумки зв'язки поміж поняттями, швидко опановує складний навчальний матеріал
3. Аналогії	Комбінаторні здібності — здатність виявляти зв'язки, переносити певні закономірності одних ситуацій на інші, лабільність мислення
4. Класифікація	Здатність виносити судження — високий рівень словесно-логічного мислення в цілому, здатність утворювати системи понять, наявність в людини цілісної світоглядної концепції, до якої надходять нові знання, висока кмітливість
5. Завдання на розрахунок	Рівень розвитку практичного математичного мислення — здатність вирішувати розрахункові задачі, математичні здібності
6. Ряди чисел	Індуктивне мислення, здатність оперувати числами, логічність, лабільність мислення
7. Вибір фігур	Просторове уявлення, невербальні комбінаторні здібності, образне мислення
8. Завдання з кубами	
9. Увага і пам'ять	Здатність зосередити увагу і зберегти в пам'яті засвоєну інформацію



Рис. 6.1. Інтелектуальний профіль особистості

6.6.3. Визначення розумового віку особистості

За формулою В. Штерна розрахуйте свій розумовий вік. Зробіть висновки щодо співвідношення вашого розумового та хронологічного віку.

$$IQ = \frac{\text{Розумовий вік}}{\text{Хронологічний вік}} \cdot 100.$$

Розумовий вік = (IQ × хронологічний вік): 100.

6.7. Практичне заняття: «Риси і локус контролю особистості» (ПЗ-6)

Практичне заняття завершує блок діагностики рис особистості, що виконувався студентами самостійно, і присвячене формуванню вмінь застосовувати знання про риси особистості у практичних ситуаціях, майбутній професійній діяльності. Завдання 6.7.1 дозволяє порівняти індивідуальний прояв рис особистості з професійно необхідними вимогами, сприяє формуванню професійної самосвідомості. Завдання 6.7.2, 6.7.3 та 6.7.4 дозволяють навчитись визначати акцентуації особистості за особливостями її поведінки, аналізувати професійну придатність тих чи інших видів акцентуацій особистості. Завдання 6.7.5, 6.7.6 та 6.7.7 спрямовані на оволодіння вміннями застосування на практиці знань про локус контроль особистості. Для проведення практичного заняття рекомендується індивідуальна і групова форми роботи і методи аналізу ситуацій, дидактичної гри.

6.7.1. Побудова професійного та особистісного профілів за даними 16-факторного питальника Р. Кеттелла

Побудуйте на одній координатній площині (рис. 6.2) різними кольорами спочатку профіль ідеального економіста-професіонала (за вашою економічною спеціальністю), надаючи відповідно оптимальні числові значення по всіх факторах питальника Р. Кеттелла, та ваш особистісний профіль. Для цього поставте крапки у відповідні клітинки і поєднайте їх прямими. Порівняйте отримані особистісний та професійний профілі та зробіть висновки про свою професійну відповідність.

замкненість	<i>a</i>										<i>A</i>	товариськість
конкретне мислення	<i>b</i>										<i>B</i>	абстрактне мислення
емоційна не- стійкість	<i>c</i>										<i>C</i>	емоційна стійкість
покірність	<i>e</i>										<i>E</i>	домінантність
стриманість	<i>f</i>										<i>F</i>	безтурботність
низька сум- лінність	<i>g</i>										<i>G</i>	висока сум- лінність
боязкість	<i>h</i>										<i>H</i>	сміливість
суворість	<i>i</i>										<i>I</i>	чутливість
довірливість	<i>l</i>										<i>L</i>	підозріливість
практичність	<i>m</i>										<i>M</i>	мрійливість
прямоліній- ність	<i>n</i>										<i>N</i>	дипломатич- ність
впевненість у собі	<i>o</i>										<i>O</i>	тривожність
консерватизм	<i>q</i> ₁										<i>Q</i> ₁	радикалізм
конформність	<i>q</i> ₂										<i>Q</i> ₂	самостійність
низький само- контроль	<i>q</i> ₃										<i>Q</i> ₃	високий са- моконтроль
розслабленість	<i>q</i> ₄										<i>Q</i> ₄	напруженість
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10												

Рис. 6.2. Площина для побудови професійного і особистісного профілів базових рис особистості за Р. Кеттеллом

6.7.2. Побудова індивідуального профілю акцентуацій особистості

Побудова профілю акцентуацій особистості дозволяє більш наочно уявити структуру своїх акцентуацій. Для побудови такого профілю слід відобразити отримані в результаті виконання методики Шмішека бали вираження кожної акцентуованої риси на графіку (рис. 6.3). Зробіть якісний аналіз структури своїх акцентуацій, використовуючи побудований профіль.

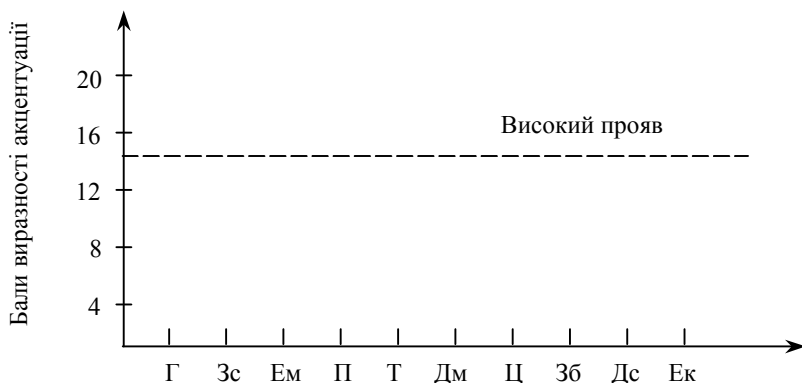


Рис. 6.3. Акцентуації особистості

6.7.3. Аналіз конкретних ситуацій для визначення певних типів акцентуацій особистості

Розподіліться на підгрупи. Проаналізуйте надану викладачем ситуацію та визначте, яка акцентуація особистості притаманна її учаснику. Презентуйте свою думку перед викладачем і одногрупниками. Письмово зробіть висновки про прояв акцентуацій особистості в поведінці і діяльності, можливі фактори такого прояву.

Ситуація 1

Наталка К. навчалася в медичному університеті, до навчання ставилась добросовісно, ревно слідкуючи за успіхами однокурсників. Подруг і друзів не мала, але любила постійно робити за-

уваження і повчання. Добросовісно готуючись до екзаменів, дома влаштовувала справжній терор: ніхто не мав права без її дозволу дивитися телевізор, слухати музику.

Перший екзамен склала на «3», після чого стала похмурою, неговіркою, докоряючи всім в несправедливості. З єдиною подругою, яка отримала «5» і знала «менше» — порвала всякі стосунки.

До матері ставилася вороже, дорікаючи їй у всіх своїх невдачах.

Ситуація 2

Олександр І. виповнилось 43 р., він працював директором невеликого підприємства, пройшовши шлях від робітника до начальника цеху протягом 20 років. Спеціальність — інженер-механік отримав на заочному відділенні політехнічного університету. На роботі до нього ставились з повагою, хоча в гості не запрошували. Але він від цього не страждав, оскільки постійно був чимось зайнятий. Вдома ніхто не мав права підійти до його робочого столу, щоб нічого не порушити. Він постійно щось креслив, писав, акуратно все складав у стоси.

Жартів не розумів, іноді ображався, якщо хтось жартував над ним. Завдяки добросовісному ставленню до роботи, зразковій поведінці його призначили директором підприємства. Після цього він почав пізно повертатися додому, затримуватися на заводі, перевіряв усе до дрібниць — останнім залишав завод, декілька раз повертаючись, щоб упевнитися, чи вимкнений електрорубильник, чи зачинені вікна, чи ввімкнена сигналізація...

Ситуація 3

Мама Олі С. (16 років, 10 клас) звернулася до психолога зі скаргою на «неуважність» доньки, її невміння орієнтуватись в конкретних ситуаціях, сповільнене сприйняття нового, нерозуміння деяких ситуацій і т. п. Мама відчувала сильну тривогу в зв'язку з можливими великими труднощами Олі в школі в перед-випускному класі, особливо з математикою, і «взагалі в житті». Мама Олі зауважує, що сварити її неможливо, вона починає ображатися, замикається в собі, спостерігається зниження настрою.

Обстеження дівчинки, проведене психологом, показало, що загальний рівень пізнавального розвитку її не тільки не був понижений, але навпаки — відповідав показникам високої вікової норми.

Разом з тим Оля охоче товаришує з тими, хто її цінує. Вона завжди серйозна, в рухах вайлувата, дуже багато часу витрачає на підготовку домашнього завдання (навіть невеликого за обсягом).

Ситуація 4

Анна К. 34 роки працювала секретарем-друкаркою на великому підприємстві. До роботи ставилася добросовісно: готова всім допомогти, виконати будь-які прохання навіть рядових службовців. Завжди усміхнена, привітна. Жодна «подія» на заводі не обходилась без неї. Коли директор запропонував їй перейти в техвідділ на більш високооплачувану посаду, вона категорично відмовилась.

Спеціальної освіти не мала, закінчивши лише курси секретарів-друкарок.

Вдома розповідала, як її цінують на роботі, як вона вміє погоджено взаємодіяти з людьми, як вміє давати поради, яка вона незамінна ...; розповідаючи одні й ті самі історії в різних інтерпретаціях, вона дратувалася, коли її ловили на брехні. Говорила, що все «чиста правда», доводила, плакала, а в кінці зізнавалася, що «так, я це придумала», і знову все повторювалося.

6.7.4. Визначення та встановлення проявів акцентуації особистості на прикладі персонажів художніх творів

Встановіть, обґрунтуйте, дайте характеристику акцентуйованих рис особистостей (якщо вони мають прояви) у наступних персонажів художніх творів:

- 1) Анна Кареніна;
- 2) Скарлетт;
- 3) Дон Кіхот;
- 4) Гамлет;
- 5) П'ятачок;
- 6) Віслючок Іа;
- 7) Ведмежа Вінні Пух.

6.7.5. Аналіз професійної придатності деяких типів акцентуйованих особистостей

Уявіть собі, що ви — начальник відділу кадрів чи менеджер персоналу великого підприємства. Людей з яким типом акцентуації найдоцільніше підібрати на посади бухгалтера, менеджера відділу збуту, працівника відділу матеріально-технічного постачання, агента з реклами за умови, що за іншими якостями вони професійно придатні. Обґрунтуйте свої відповіді.

6.7.6. Побудова профілю суб'єктивного контролю особистості

Побудова профілю власного особистісного суб'єктивного контролю дає можливість наочно виявити його особливості. Для побудови такого профілю слід перевести «сирі» бали з різних характеристиках локусу контролю, отримані в результаті виконання методики РСК, у стенові оцінки (за допомогою табл. 6.19) і відобразити отримані оцінки крапками на графіку (рис. 6.4). Поєднайте ці крапки прямими лініями і отримайте власний «профіль».

Зробіть якісний аналіз власного рівня суб'єктивного контролю, використовуючи побудований профіль локусу контролю.

Таблиця 6.19

ПЕРЕВЕДЕННЯ «СИРИХ» БАЛІВ СТОСОВНО РІВНЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ЛОКУСУ КОНТРОЛЮ ОСОБИСТОСТІ ЗА ОКРЕМИМИ СФЕРАМИ ЖИТТЯ У СТАНДАРТНІ ОЦІНКИ (СТЕНИ)

Інтерна- льність у різних сферах життя	Стени									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Із	1—8	9—13	14—17	18—21	22—26	27—30	31—35	36—39	40—41	42—44
Ід	1—2	3	4	5	6—7	8	9	10	11	12
Ін	1—2	3	4	5	6—7	8	9	10	11	12
Іс	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ів	1	2	—	3	4	5	6	7	—	8
Ім	—	1	—	—	2	—	3	—	—	4
Із	—	1	—	—	2	—	3	—	—	4

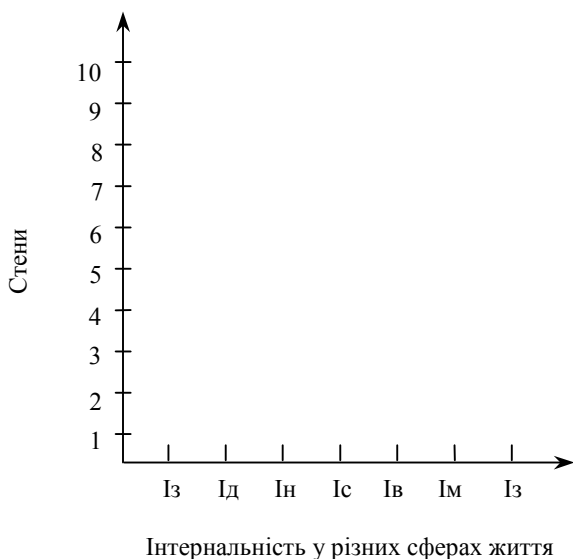


Рис. 6.4. Профіль суб'єктивного контролю особистості

6.7.7. Діагностика стратегії відповідальності (локусу контролю) літературних героїв

Завдання виконується індивідуально або в підгрупах. Прочитайте наведені нижче уривки з літературних творів та визначте стратегію відповідальності особистості літературних героїв, що проявляється в їхніх діалогах. Обґрунтуйте свої відповіді. Розкажіть про відомих вам літературних та кіногероїв з чітким проявом певного локусу контролю особистості.

1.

— Ти сам винен, Іа. Ти ж ніколи ні до кого з нас не приходиш. Сидиш як сич у своєму кутку і чекаєш, щоб інші всі до тебе прийшли. А чому б тобі самому не зайти до нас?

Іа задумався.

— В твоїх словах, кролику, мабуть, щось є, — відповів він зрештою. — Я дійсно нехтував законами спільноти. Я маю бути більш мобільним. Я маю відповідати на візити. (О. Мілн. «Вінні Пух і всі-всі-всі»).

2.

Малюк з сумом подивився на підлогу, на якій майже не було видно слідів його зусиль:

— Можливо, ти сам займешся кавою, доки я буду підмітати?

Карлсон тяжко зітхнув.

— Як це можна бути таким лінивим, як ти? — запитав він. — Якщо ти влаштовуєш собі перерву, так невже так важко зварити каву?

— Ні, звичайно не важко, — відповів Малюк, — але дай мені сказати. Я думаю...

— Не дам, — перебив його Карлсон. (*А. Ліндгрен. «Малюк і Карлсон»*).

6.7.8. «Незакінчені діалоги та ситуації»

Дане завдання можна проводити як гру-змагання міні-груп.

Дайте два варіанти відповідей на кожну ситуацію, так щоб відобразити у вербальній формі прояви інтернального та екстернального локусу контролю в різних життєвих ситуаціях. Проаналізуйте ефективність кожної стратегії відповідальності в тому чи іншому випадку.

1. Викладач студенту: «Іваненко, ви знову запізнилися на семінар!» ...

2. Кінець робочого дня. Керівник відділу пропонує працівнику залишитись ще на роботі, щоб завершити справу. Працівник відповідає: «Але робочий день вже закінчився і я маю право йти додому»...

3. Вранці перед виходом на роботу чоловік заглядає в холодильник, щоб знайти щось поснідати, але холодильник не містить в собі нічого їстівного. Його слова ...

4. Випускник університету дуже швидко після закінчення ВНЗ влаштувався на престижну, добре оплачувану роботу. Думки його друга з цього приводу...

6.8. Практичні заняття: «Індивідуально-типологічні риси особистості» (ПЗ-7, 8)

Практичні заняття з даної теми рекомендується спрямувати на оволодіння різними способами діагностики типу особистості (завдання 6.8.1), формування вмінь здійснювати аналіз розподілу особистісних типів в соціальних групах (завдання 6.8.2), врахування прояву типологічних особливостей в спільній діяльності (завдання 6.8.3), здійснення типологічного аналізу конкретних

ситуацій (завдання 6.8.4). На першому практичному занятті рекомендується виконати завдання 6.8.1 та 6.8.2, на другому практичному занятті з теми — завдання 6.8.3 та 6.8.4. **Форми** проведення занять: переважно робота в парах і підгрупах з елементами індивідуальної і фронтальної роботи, **методи** — аналіз ситуацій, дидактичної гри.

6.8.1. Діагностика типів особистості різними способами

а) Оберіть собі об'єкт спостереження і, пригадуючи звичайну поведінку цього об'єкта, визначте його тип. Порівняйте отримані дані з результатами виконання цієї людиною питальника Кейрсі.

б) Оберіть собі співрозмовника. Ставлячи йому різні непрямі запитання, визначте його типологічні риси особистості. Порівняйте отримані дані з результатами виконання цієї людиною питальника Кейрсі.

Виконання цього завдання можна також здійснити наступним чином: можна одного чи декількох студентів попросити на хвилину вийти з аудиторії, а потім відібрати з студентів підгрупу за певною типологічною ознакою (всі екстраверти, чи інтуїтивні, чи всі за типом — «адміністратори»). Студенти, які повертаються до аудиторії, повинні задати обраним студентам ряд непрямих питань і визначити їх типологічну особливість.

в) Прочитайте наведені нижче монологи і визначте типологічну рису людини, що проявляється в кожній промові.

1. «У ту мить, коли ви залазите на вантажівку, адреналін починає пульсувати у венах. Вам потрібний ризик, так ви вже знайшли його — краще ніж у реактивному літаку — видертися на стальну вантажівку і відірватись по швидкісному шосе... Там тисячі машин та інших вантажівок, і ви несетесь як маніяк, ударяючи то по гальмах, то по акселератору, і намагаєтесь їхати, не відстаючи від інших, і не перебивати цих психів, що так і лізуть під ваші колеса».

2. «Я не хочу мати дітей, так навіщо одружуватись? Жінки, врешті-решт, хочуть вийти заміж і мати дітей. В основному через це. А мені не треба. В душі я часом психую. Якщо мені треба бути в певному місці і в певний час і непокоїтися, чому я не там, а тут, і що вона про це думає, я вже почуваю себе як у тюрмі. Господи, найбільший тягар, який я ніс, було кохання».

3. «Вже коли мені було 12 років, мене займало питання про значущість людського існування... Я був захоплений ідеєю ви-

значення наукового методу дослідження цього питання. В 14 — я прочитав «Людина і надлюдина» Шоу і з жахом зрозумів, що я був не першим, хто непокоївся цим запитанням».

4. «Бути чи не бути?» — ось в чому запитання. Чи не благородніше витримати удари долі в самому серці або повстати проти катування і покласти їм кінець?..»

Порівняйте різні способи визначення типів особистості (як на основі тестів, так і на основі різноманітних спостережень), охарактеризуйте їх переваги та недоліки, зробіть висновки про можливі шляхи діагностики типів.

6.8.2. Аналіз типологічного розподілу в групі під керівництвом викладача

Складіть таблицю типологічного розподілу своєї академічної групи (табл. 6.20).

Таблиця 6.20

ТИПОЛОГІЧНИЙ РОЗПОДІЛ У ГРУПІ

Переваги		S		N	
		<i>T</i>	<i>F</i>	<i>F</i>	<i>T</i>
<i>I</i>	<i>J</i>	<i>ISTJ</i> контролер <i>n</i> = %	<i>ISFJ</i> мораліст <i>n</i> = %	<i>INFJ</i> гуманіст <i>n</i> = %	<i>INTJ</i> аналітик <i>n</i> = %
	<i>P</i>	<i>ISTP</i> технолог <i>n</i> = %	<i>ISFP</i> посередник <i>n</i> = %	<i>INFP</i> натхненник <i>n</i> = %	<i>INTP</i> критик <i>n</i> = %
<i>E</i>	<i>P</i>	<i>ESTP</i> активіст <i>n</i> = %	<i>ESFP</i> політик <i>n</i> = %	<i>ENFP</i> порадник <i>n</i> = %	<i>ENTP</i> новатор <i>n</i> = %
	<i>J</i>	<i>ESTJ</i> організатор <i>n</i> = %	<i>ESFJ</i> популяризатор <i>n</i> = %	<i>ENFJ</i> наставник <i>n</i> = %	<i>ENTJ</i> лідер <i>n</i> = %

Визначте загальний тип вашої групи. Підрахуйте ступінь типологічного балансу та типологічної однорідності своєї академі-

чної групи, коефіцієнт своєї індивідуальної типологічної схожості з академічною групою в цілому. Випишіть типи одnogрупників, з якими ви постійно спілкуєтеся, складаєте малу підгрупу на заняттях, підрахуйте коефіцієнт її типологічної однорідності. Порівняйте отримане значення з коефіцієнтом типологічної однорідності академічної групи в цілому. Випишіть також типи одnogрупників, з якими ви майже не спілкуєтеся, підрахуйте коефіцієнт типологічної схожості свого типу з загальним типом кожної з цих двох підгруп. Зробіть висновки про вплив типологічних рис особистості на структурування всередині групи, особисті симпатії та антипатії.

Формули для аналізу типологічного розподілу в групі:

1. Тип групи (за представленістю різних типологічних рис особистості).

Необхідний для відбору оптимального способу управління групою, поведінки в групі. Розраховується за переважанням в групі певних типологічних рис особистості з кожної їх пари. Наприклад, якщо типологічний розподіл у групі з 30 осіб такий (табл. 6.21).

Таблиця 6.21

ТИПОЛОГІЧНИЙ РОЗПОДІЛ У ГРУПІ

Показники	Типологічні риси особистості							
	<i>E</i>	<i>I</i>	<i>S</i>	<i>N</i>	<i>T</i>	<i>F</i>	<i>J</i>	<i>P</i>
Кількість	17	13	22	8	4	26	18	12
Відсоток	57	43	73	27	13	87	60	40

За відсотками видно, що в групі переважає кількість людей з типологічними особливостями *E*, *S*, *F*, *J*. Це і буде загальним особистісним типом цієї соціальної групи — *ESFJ*. Однак виразність різних типологічних рис особистості відмінна. Найбільш виражені типологічні риси *F* (87 %) і *S* (73 %), які і визначають специфіку групи.

2. Коефіцієнт типологічного балансу групи ($K_{\text{тип.бал}}$).

Необхідний для виявлення здатності групи для тривалого спільного виконання завдання. Показує рівномірність представлення в групі протилежних типологічних рис. Розраховується за формулою:

$$K_{\text{тип. бал}} = \left(1 - \sum \left(\frac{k}{n} - 0,5 \right)^2 \right) 100\% ,$$

де k — кількість людей в групі, у яких переважає одна (будь-яка) риса з пари типологічних рис;

n — кількість людей в групі.

Змінюється від 0 (всі члени групи мають однаковий тип) до 100 (протилежні риси представлені однаково) відсотків. Чим більший типологічний баланс в групі, тим більше різноманітних суспільних функцій вона здатна реалізувати, тим тривалішим може бути існування цієї групи.

Наприклад, визначимо типологічний баланс групи з 20 осіб, з яких у 8 осіб виражена типологічна риса E , у 12 — S , у 10 — T і у 5 — J (ці типологічні риси обрані з кожної пари типологічних рис довільно, аналогічно можна було б обрати риси $INFP$ чи $ENTP$). Розрахунок коефіцієнта типологічного балансу групи буде таким (табл. 6.22).

$$\Sigma = 0,085; K_{\text{тип. бал}} = (1 - 0,085) 100 \% \approx 92 \%$$

Група за представленістю у її членів різних типологічних рис особистості є збалансованою.

Таблиця 6.22

РОЗРАХУНОК КОЕФІЦІЄНТА ТИПОЛОГІЧНОГО БАЛАНСУ ГРУПИ

	k	k/n	$k/n - 0,5$	$(k/n - 0,5)^2$
E	8	0,4	- 0,1	0,01
S	12	0,6	0,1	0,01
T	10	0,5	0	0
J	5	0,25	- 0,25	0,0625

3. Коефіцієнт типологічної однорідності групи ($K_{\text{тип.одн}}$):

Необхідний для визначення здатності групи до виконання однакової соціальної функції. Цей коефіцієнт зворотний до коефіцієнта типологічного балансу і розраховується за формулою:

$$K_{\text{тип.одн}} = 100 \% - K_{\text{тип.бал}} (\%)$$

Показує представлення у членів групи однакових типологічних рис особистості, тобто ступінь однотипності групи. Змінюється від 0 (всі типологічні риси виражені однаково і нема

переважання деяких з них) до 100 (всі члени групи мають однаковий тип) відсотків. Чим більше типологічна однорідність групи, тим більш спеціалізованою буде її діяльність, тим більш особливим повинен бути підхід до цієї групи, тим меншою є потенціальна можливість її учасників до тривалої різнопланової сумісної діяльності. У наведеному вище прикладі коефіцієнт типологічної однорідності групи дорівнює восьми відсоткам ($100 - 92 = 8 \%$). Група є малооднорідною.

4. Коефіцієнт індивідуальної типологічної схожості з групою ($K_{\text{інд.тип.схож}}$):

Необхідний для аналізу власної позиції в групі, самопочуття і оптимального способу взаємодії з групою в цілому. Може розраховуватись за формулою:

$$K_{\text{інд.тип.схож}} = \left(\frac{T_1 + T_2 + T_3 + T_4}{4 \times n} \right) 100\%,$$

де T_1, T_2, T_3, T_4 — кількість людей в групі, в яких виражені такі ж типологічні риси, як і у досліджуваного;

n — кількість людей в групі. У випадку, коли людина, що розраховує свою типологічну схожість з групою, сама належить до цієї групи (її типологічні риси враховувалися при розрахунку сумарного типу групи), від кожного показника (T_1, T_2, T_3, T_4 та n) віднімається одиниця.

Наприклад, є група людей з 5 осіб: Особа № 1 — тип *ENFP*; особа № 2 — тип *ISTP*; особа № 3 — тип *INFP*; особа № 4 — тип *ENFP*; особа № 5 — тип *ISTJ*. Типологічний розподіл у цій групі такий (табл. 6.23).

Таблиця 6.23

ПРИКЛАД ТИПОЛОГІЧНОГО РОЗПОДІЛУ В ГРУПІ

Показники	Типологічні риси особистості							
	<i>E</i>	<i>I</i>	<i>S</i>	<i>N</i>	<i>T</i>	<i>F</i>	<i>J</i>	<i>P</i>
Кількість	2	3	2	3	2	3	1	4

Коефіцієнт індивідуальної типологічної схожості з цією групою людини під № 5 буде таким:

$$K_{\text{інд.тип.схож}} = [((3 - 1) + (2 - 1) + (2 - 1) + (1 - 1)) / (4 * (5 - 1))] \times 100 \% = 25 \%.$$

Але якщо ця людина не входить до цієї групи, то типологічний розподіл в групі (табл. 6.24) і коефіцієнт індивідуальної схожості цієї людини з групою будуть іншими.

Таблиця 6.24

ПРИКЛАД ТИПОЛОГІЧНОГО РОЗПОДІЛУ В ГРУПІ

Показники	Типологічні риси особистості							
	<i>E</i>	<i>I</i>	<i>S</i>	<i>N</i>	<i>T</i>	<i>F</i>	<i>J</i>	<i>P</i>
Кількість	2	2	1	3	1	3	0	4

Коефіцієнт індивідуальної типологічної схожості людини з типом *ISTJ* з цією групою:

$$K_{\text{інд.тип.схож}} = [(2 + 1 + 1 + 0) / (4 * 5)] 100 \% = 20 \%$$

Даний коефіцієнт також змінюється від нуля відсотків (повна відмінність індивідуального типу від загального типу групи) до 100 (повна аналогія з типом групи). Людина, чий тип близький до типу групи, відчуває себе краще в цій групі. А людина, чий тип протилежний до типу групи, може не знаходити в групі порозуміння, група може дратувати її, або, навпаки, вона може дратувати групу. В даному прикладі людина під № 5 найменш схожа з загальним типом групи (INFP), тому можна припустити, що вона відчуває чи може почувати себе в такій групі найгірше.

6.8.3. Аналіз впливу типологічного розподілу в групі на спільне вирішення ситуації

Прийняття спільного рішення — завжди складний і тривалий процес. Кожен учасник спільного обговорення поводить себе по-різному, і тому саме прийняте рішення залежить від складу учасників, якими воно приймалося. Щоб прийняте рішення було всебічно обґрунтованим, потрібно знати, як впливають психологічні особливості людей на процес і результат спільного обговорення, і залучати до складу групи обговорення людей з різними психологічними особливостями. Пограйте в цю гру та визначте вплив на процес спільного прийняття рішення індивідуально-типологічних рис особистості. Зробіть письмово відповідні висновки й аналіз.

Дидактична гра «Політ на повітряній кулі»

Хід виконання:

Етап 1. Розподіл учасників гри за ролями та підгрупами (5 хв). Академічна група розбивається на 4—5 підгруп по 5—6 студентів. Для кожної підгрупи обирається 1 експерт-спостерігач, який буде слідкувати за ходом гри у підгрупі і спільно з іншими спостерігачами оцінювати її роботу.

Етап 2. Ознайомлення з ігровою ситуацією, отримання ігрових завдань та інструкцій (15 хв). Кожний учасник гри (крім експертів-спостерігачів) вигадує собі будь-яку професію, яка, за його думкою, найкраще відповідає його психологічним особливостям. Кожен експерт-спостерігач отримує бланк спостережень до гри (табл. 6.25) і записує до нього прізвища, типи та обрані професії учасників підгрупи. Він повинен записати час початку та завершення обговорення, прийняте рішення, а також вести протокол обговорення (не втручаючись у дискусію), звертаючи увагу на те, як при цьому проявляються типологічні особливості учасників. Надалі всі уважно слухають ігрову ситуацію та умови обговорення, які є однаковими для кожної підгрупи.

Ігрова ситуація:

Уявіть, що Ви опинилися у складі одного екіпажу на повітряній кулі. Пролітаючи над морем, куля раптово почала знижуватись, і у вас залишається зовсім мало часу до падіння у море, де багато акул. Щоб цього не сталось, хтось повинен вистрибнути з корзини, і тоді з'явиться надія, що ви дотягнете до острова, який маячить на горизонті. Ви повинні швидко прийняти спільне рішення про те, хто вистрибне з корзини, виходячи з того, хто з вас буде найкориснішим, якщо повітряна куля приземлиться на незаселеному острові. Рішення вважається прийнятим лише тоді, коли кожен у групі погодиться з ним хоч би на половину.

Таблиця 6.25

БЛАНК СПОСТЕРЕЖЕНЬ ДО ГРИ

Прізвища членів підгрупи	Обрана професія	Тип
1.		
2.		

Час обговорення:

Початок (t_1) _____

3.		
4.		
5.		
6.	Експерт-спостерігач	

Закінчення (t_2) _____

Підрахунок результатів обговорення:

1. Загальний час обговорення $t_2 - t_1 =$ _____ (хв)
2. Середній ранг професії студента, що був «викинутий» _____

Випишіть професії, які були розглянуті у вашій групі, не оголошуючи прізвищ людей, які їх обрали, а також особи, що була «викинута за борт». Решті спостерігачів проранжувати цей ряд професій (1 — найкорисніша в цих умовах).

Перелік професій	Номери спостерігачів				
	1	2	3	4	5
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					

Зміна типологічного балансу групи $D_2 - D_1 =$ _____

Типологічна особливість	До вибору				Після вибору			
	k	k/n	$k/n - 0,5$	$(k/n - 0,5)^2$	k	k/n	$k/n - 0,5$	$(k/n - 0,5)^2$
E								
S								
T								
J								
Значення D	$D_1 =$				$D_2 =$			

Етап 3. Виконання ігрових завдань (20 хв). Учасники гри обговорюють ситуацію та знаходять правильне рішення, дотримуючись правил гри. Спостерігачі ведуть протокол обговорення і фіксують прийняте рішення та тривалість обговорення.

Етап 4. Оцінювання роботи учасників гри, визначення переможців (10 хв). Спостерігачі збираються разом та оцінюють роботу кожної підгрупи за критеріями.

Критерії оцінки роботи підгруп:

1. *Швидкість прийняття рішення* визначається як різниця між часом завершення і початку обговорення. За тривалістю обговорення 1 місце належить підгрупі, що прийняла рішення найшвидше (час обговорення найменший).

2. *Врахування професійних якостей людини, що була «викинута».* Якість здійсненого вибору за професійними якостями оцінюється незалежними спостерігачами-експертами. Для цього кожний спостерігач надає іншим спостерігачам-експертам перелік професій учасників його підгрупи, не вказуючи прізвищ тих людей, кому ці професії належали. Надалі решта експертів ранжують ці професії за ступенем їх необхідності на «ненаселеному острові»: 1 — найважливіша і далі за зменшенням її значущості. Потім спостерігач-експерт цієї підгрупи розраховує сумарний ранг професії того студента, що був «викинутий». Найкращим вважається професійний вибір тієї команди, що отримала найбільший сумарний ранг професії «викинутого» в оцінках експертів (людина з такою професією на острові найменш потрібна).

3. *Врахування психологічних здібностей людини, що була «викинута».* Якість здійсненого вибору за психологічним критерієм оцінюється на основі розрахунку коефіцієнта типологічного балансу групи до і після рішення. За одним з положень теорії психологічних типів, тривала спільна діяльність в умовах ізоляції буде ефективніша, якщо в групі будуть у рівному ступені присутні люди зі всіма типологічними рисами особистості, оскільки в такому складі група стає здатною до виконання всього спектра необхідних групових ролей. Розраховуються два таких показника: до і після «викидання» одного члена підгрупи. Потім визначається показник зміни типологічного балансу групи: з показника типологічного балансу підгрупи після прийняття рішення віднімають аналогічний показник до прийняття рішення. Вибір, здійснений підгрупою, вважається ефективним, якщо після виходу з групи обраного кандидата показник типологічного балансу групи покращився. Тому перший ранг за цим критерієм отримує команда, в якій значення показника зміни типологічного балансу групи є найвищим.

Отримані значення заносять до «Бланка підрахунку результатів гри» (табл. 6.26). Для визначення підгрупи-переможця розраховується сума рангів за всіма критеріями для кожної ко-

манди. Підгрупа, сума рангів якої виявиться найменшою, перемогла в даній грі (її вибір оптимальніший за всіма критеріями).

Таблиця 6.26

БЛАНК ПІДРАХУНКУ РЕЗУЛЬТАТІВ ГРИ

Критерії	№ підгрупи				
	I	II	III	IV	V
1. Тривалість обговорення, хв					
Ранг (1 — найменше значення)					
2. Врахування професійних якостей, сума рангів професії «викинутого»					
Ранг (1 — найбільше значення)					
3. Врахування психологічних якостей, різниця дисперсій					
Ранг (1 — найбільше значення)					
Сума рангів					
Місце групи (найменше значення)					

Етап 5. Аналіз ходу і результатів гри (25 хв). Спочатку підгрупи разом зі спостерігачем аналізують свій типологічний склад (скільки і які переваги та типи представлені в групі), стосунки між гравцями (на основі їх типологічних особливостей), складають короткий опис поведінки кожного при обговоренні та під час гри (роль, відношення до гри, внутрішні відчуття та ін.), роблять висновок про вплив визначених особливостей на результати гри. Потім представник кожної підгрупи (експерт-спостерігач чи хтось ще) доповідає з місця про результати обговорення. Цікаві висновки записуються на дошці та занотовуються до зошитів. Всі разом роблять висновок про вплив індивідуально-типологічних особливостей на ефективність спільної діяльності (Яку роль певні типи виконують ефективніше? Які умови обговорення потрібні чи небажані кожному типу? В чому корисність кожного типу для групи? та інше).

6.8.4. Вирішення конкретних ситуацій на основі типологічного аналізу

В табл. 6.27 наводяться описи декількох конкретних ситуацій, які можуть відбутись по-різному в залежності від типологічних особливостей їх виконавців і різних варіантів їх поведінки. Запропонуйте різні варіанти запитань і відповідей учасників ситуацій, що є характерними для осіб з різними типологічними особливостями. Оберіть оптимальні варіанти вирішення ситуацій для кожного випадку. Дані ситуації можна також розіграти по підгрупах і утворити змагання між підгрупами для їх вирішення.

Таблиця 6.27

ПРИКЛАДИ СИТУАЦІЙ ДЛЯ АНАЛІЗУ

Ситуація	Варіанти
1. Хлопець бажає познайомитись з дівчиною на вулиці. При цьому він звертається до неї з запитанням ...? А дівчина відповідає	а) хлопець — сенсорний, дівчина — інтуїтивна; б) хлопець — екстраверт, дівчина — інтроверт; в) хлопець <i>NT</i> , дівчина — <i>NF</i> ; г) хлопець <i>ISFJ</i> , дівчина — <i>ENFP</i>
2. Керівник викликав підлеглого, щоб вимовити йому за прогул. Він звертається до нього зі словами Підлеглий відповідає....	а) керівник — раціональний, підлеглий — ірраціональний; б) керівник — розумовий, підлеглий — чуттєвий; в) керівник — <i>SJ</i> , підлеглий — <i>NT</i> ; г) керівник — <i>ESTJ</i> , підлеглий — <i>INFJ</i> .
3. Дівчина підліткового віку повертається додому занадто пізно. Мати зустрічає її такими словами Дівчинка реагує	а) донька — раціональна, мати — ірраціональна; б) обидві — екстраверти; в) донька — <i>SP</i> , мати — <i>SJ</i> ; г) донька — <i>ISFP</i> , мати — <i>INFP</i> .

Закінчення табл. 6.27

Ситуація	Варіанти
4. Викладач звертається до студентів з пропозицією провести додаткове заняття. При цьому він говорить	а) викладач — розумовий, студенти — чуттєві; б) викладач і студенти — сенсорні; в) викладач — <i>NT</i> , студенти — <i>SP</i> ;

Студенти відповідають...	г) викладач — <i>INFJ</i> , студенти — <i>ESTJ</i> .

6.9. Контроль теми

У процесі контролю за навчальною діяльністю студентів оцінюється якість роботи студента над завданнями СРТМ-5, СРПЗ-3, СРПЗ-4, СРПЗ-5, ПЗ-(4—5), ПЗ-6, ПЗ-(7—8), а також виконується контрольна робота на індивідуально-консультативному занятті.

Основним предметом контролю засвоєння теми є *зошит*, який має містити:

- 1) номер, назву, мету теми дисципліни;
- 2) **СРТМ-5:** номер роботи, номери завдань та результати їх виконання:
 - 6.2.1 — результати опрацювання підручника: конспект розділу чи виконані завдання за підручником;
 - 6.2.2 — конспект теоретичних відомостей до теми «Індивідуально-типологічні риси особистості»;
 - 6.2.3 — підсумки і висновки до теми;
- 3) **СРПЗ-3:** номер роботи, номери, назви завдань та результати їх виконання:
 - 6.3.1 — конспект дидактичного тексту;
 - 6.3.2 — письмовий аналіз газетної інформації щодо особливостей інтелекту;
 - 6.3.3 — кількісний та якісний аналіз результатів виконання тесту Р. Амтгауера: розрахунок кількісної оцінки вербальних, математичних та образно-комбінаторних здібностей, їх порівняння, висновки;
 - 6.3.4 — рішення психологічної задачі щодо професійних переваг, тих чи інших особливостей інтелекту;
 - 6.3.5 — рішення логічних задач з необхідними поясненнями;
- 4) **СРПЗ-4:** номер роботи, номери, назви завдань та результати їх виконання:
 - 6.4.1 — заповнений бланк самооцінювання базових рис особистості, порівняння результатів самооцінювання з результатами виконання методики 16-PF Р. Кеттелла, висновки;
 - 6.4.2 — результати виконання методики 16-PF Р. Кеттелла: бланк з відповідями, розрахунки «сирих» балів, стенів, особистісна формула, особистісна характеристика;

- 6.4.3 — опис структури особистості за даними методики 16-PF Р. Кеттелла;

- 6.4.4 — результати виконання методики Г. Шмішека: бланк з відповідями, розрахунки виразності кожного типу акцентуацій, аналіз, висновки;

- 6.4.5 — письмовий аналіз впливу акцентуації на успішність діяльності;

- 6.4.6 — результати виконання методики Дж. Роттера: бланк з відповідями, розрахунки, висновки стосовно рівнів прояву певного локусу контролю в різних сферах життя, коротка інтерпретація, приклади, аналіз, висновки;

5) **СПІЗ-5**: номер роботи, номери, назви завдань та результати їх виконання:

- 6.5.1 — порівняльний аналіз назв типів особистості;

- 6.5.2 — заповнена таблиця характеристик типів особистості;

- 6.5.3 — результати виконання методики Д. Кейрсі: бланк з відповідями, розрахунки, висновок стосовно певного типу особистості, його формула, назва та коротка характеристика, аналіз, висновки;

- 6.5.4 — аналіз та висновки стосовно прояву типологічних рис особистості у діяльності;

6) **ПЗ-4—5**: дати проведення, номер, назва, ціль занять, номери завдань та результати їх виконання:

- 6.6.1 — результати виконання методики Р. Амтгауера: бланк з відповідями, розрахунки «сирих» балів і стенів, визначення IQ, висновок стосовно певного рівня IQ, аналіз, висновки;

- 6.6.2 — побудований профіль інтелектуальної сфери особистості та його якісний аналіз;

- 6.6.3 — розрахунок свого розумового віку (за формулою Штерна), висновки;

7) **ПЗ-6**: дати проведення, номер, назва, ціль занять, номери завдань та результати їх виконання:

- 6.7.1 — побудовані «профілі» ідеального економіста-професіонала (за обраною спеціальністю) та рис особистості, визначених за методикою Р. Кеттелла, порівняння, висновки;

- 6.7.2 — побудований «профіль» акцентуацій особистості, аналіз;

- 6.7.3 — висновки про прояв акцентуацій в поведінці і діяльності, можливі фактори такого прояву;

- 6.7.4 — встановлення, обґрунтування і опис акцентуацій особистості персонажів літературних творів;

- 6.7.5 — висновки і обґрунтування стосовно професійної придатності певних типів акцентуацій;
 - 6.7.6 — переведення «сирих» балів у стени за результатами виконання методики Дж. Роттера, побудований «профіль» суб'єктивного контролю особистості, аналіз;
 - 6.7.7 — визначення стратегії відповідальності особистості літературних героїв, обґрунтування, приклади;
 - 6.7.8 — варіанти відповідей на ситуації у відповідності до різного локусу контролю особистості, аналіз їх ефективності;
- 8) **ПЗ-7, 8:** дати проведення, номер, назва, ціль занять, номери завдань та результати їх виконання:
- 6.8.1 — порівняння різних способів визначення типів особистості, висновки;
 - 6.8.2 — заповнена таблиця типологічного розподілу в групі, розрахунки типу групи, типологічного балансу та однорідності групи, індивідуальної типологічної схожості з групою; аналогічні розрахунки для підгрупи підвищеного і низького спілкування, висновки;
 - 6.8.3 — аналіз ходу гри і висновки стосовно прояву індивідуально-типологічних особливостей гравців у спільному вирішенні ситуації;
 - 6.8.4 — порівняльний аналіз різних варіантів розвитку ситуацій, обґрунтування оптимального варіанта вирішення ситуацій у конкретних випадках.



Література

1. Індивідуально-типологічні риси особистості й ефективність діяльності: Методичні рекомендації до практ. занять з курсу «Психологія діяльності та навчальний менеджмент» для всіх спец. денної форми навч. / Уклад. М. В. Артюшина, Г. М. Романова. — К.: КНЕУ, 2001. — 68 с.
2. *Козаков В. А.* Психологія діяльності та навчальний менеджмент. Підручник. У 2-х ч. — Ч. 1. Психологія суб'єкта діяльності. — КНЕУ, 1999. — С. 70—106.
3. *Крегер О., Тьюсон Дж. М.* Типы людей и бизнес: как 16 типов личности определяют наши успехи в работе: Пер. с англ. — М.: Персей, Вече, АСТ, 1995. — 560 с.
4. *Платонов К.* Занимательная психология. — СПб.: Питер-Пресс, 1997. — С. 156—168.

5. Практическая психология для преподавателей. — М.: Информационно-издательский дом «Филинь», 1997. — С. 43—55.

6. Розумова гімнастика на дозвіллі: Мат. головоломки. Лог. задачі. Психол. практикум. Тести. Загадки / Упоряд. В. В. Ващенко. — К.: Україна, 1995. — С. 37—52.

7. Собчик Л. Н. Стандартизированный многофакторный метод исследования личности СМИЛ. — СПб.: Речь, 2000. — С. 6—7.



ТЕМА 7

ЯКОСТІ ОСОБИСТОСТІ

● **Навчальна мета:** навчитися визначати сутність та досліджувати основні ознаки якостей особистості для застосування їх в організації власної життєдіяльності.

● **База знань:** здібності, психічні здібності, пізнавальні і психомоторові здібності, відчуття, основні види відчуттів (зір, смак, нюх, дотик), абсолютні пороги чутливості; сприймання, сприйняття, властивості сприйняття (цілісність, предметність, усвідомленість, узагальненість, константність, вибірковість та ін.), закономірності сприйняття, ілюзії сприйняття, типи сприйняття (абстрактне, конкретне, емоційне), особливості сприйняття різних об'єктів (предметів, мови, музики, людей і т. ін.), пам'ять, процеси пам'яті (запам'ятовування, збереження, відтворення, забування), види пам'яті (генетична і прижиттєва; образна (зорова, слухова, нюхова і т. ін.), емоційна, рухова, словесно-логічна; миттєва, короткочасна, проміжна, довгострокова; довільна і мимовільна), пам'ять на різні типи матеріалу, властивості пам'яті (обсяг, продуктивність), способи запам'ятовування; мислення, форми мислення (асоціації, судження, умовиводи, розуміння, поняття), розумові операції: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстрагування, конкретизація та ін.), види мислення (наочно-дійове, образне, словесно-логічне), властивості мислення (стереотиповість, логічність, лабільність, творчість); мова і мовлення; психомоторові здібності (рухи, довільні реакції, дії); увага, види уваги (мимовільна, довільна, післядовільна), властивості уваги (концентрація, стійкість, розподіл, переключення, обсяг, розсіяність, завадостійкість, спостережливість); емоції, основні емоційні стани людини (афект, власне емоції, почуття, настрій, стрес), види емоцій (первинні та вторинні, негативні та позитивні), інформаційна теорія емоцій П. В. Симонова, емоційні якості особистості (емоційна експресивність, агресивність, тривожність, асертивність, емпатійність); воля, вольова дія (проста, складна), основні етапи реалізації вольової дії, вольові якості суб'єкта діяльності (си-

льна воля / слабовілля, самостійність / конформність, рішучість / нерішучість, наполегливість / підлеглість, витримка/невитриманість, сміливість / боягузтво та ін.); настановлення (рос. мовою — установка), настановленість (рос. мовою — совокупность установок), самооцінка (адекватна, завищена, занижена); рівень домагань (реалістичний, нереалістичний); соціальні аспекти поведінки суб'єкта діяльності, міжособистісні стосунки, якості особистості, що характеризують її поведінку в міжособистісних стосунках за Т. Лірі (домінантність, впевненість у собі, вимогливість, скептицизм, поступливість, довірливість, добросердність, чуйність), якісні ознаки поведінки керівника організації за Р. Блейком та Д. Мовтоном (ініціативність, поінформованість, захист власної думки, прийняття рішення, розв'язання конфліктних ситуацій та ін.), стилі поведінки у конфлікті за К. Томасом (уникання, змагання, пристосування, компроміс, співробітництво), якісні характеристики поведінки людини в групі: тип сприйняття групи за О. Залюбовською (індивідуалістичний, прагматичний, колективістський), тенденції поведінки в групі за В. Стефансоном (прагнення до: залежності / незалежності, спілкування/замкнутості, «боротьби» / уникання «боротьби»), групова роль, груповий статус, самопочуття в групі, рівні міжособистісного спілкування в групі; досвід особистості (знання, навички, вміння), мовні і мовленнєві, комунікативні і організаторські вміння; спрямованість особистості, структурні компоненти спрямованості (потреби, потяги, бажання, інтереси, схильності, мотиви, цілі, наміри, ідеали, цінності, світогляд, переконання, мораль), типи спрямованості особистості за В. Смекалом і М. Кучерою (особиста, на взаємодію, ділова); потреби, види потреб за А. Маслоу (фізіологічні, в безпеці і впевненості у майбутньому, соціальні, у повазі, самовираження, влади, успіху і причетності), мотивація до успіху / уникнення невдач; готовність до ризику; ціннісні орієнтації (цінності-цілі, цінності-засоби), модель світу, «Я-образ», «Я-концепція».

● **Вміння, що формуються.** Після вивчення даної теми студент має вміти:

- давати усно або письмово визначення якостей особистості, наводити приклади окремих якостей особистості, пояснювати значення їх вивчення, особливості їх прояву і проблеми вимірювання;
- називати і характеризувати основні групи якостей особистості, пояснювати їх взаємозв'язок, наводити приклади про-

яву різних якостей особистості в житті і професійній діяльності;

- виявляти індивідуальні особливості певних якостей особистості в поведінці і діяльності на основі спостереження, експериментів і випробувань, психодіагностичних методик;

- усно або письмово давати пропозиції щодо врахування певних якостей особистості при організації взаємодії, індивідуальної і спільної діяльності;

- застосовувати прийоми розвитку певних якостей особистості.

7.1. Коментар до теми

Якості особистості — це ті її властивості, які формуються протягом життя людини, ґрунтуються на атрибутах і рисах особистості та мають різний ступінь вияву залежно від умов та ситуацій прояву (життєві цілі, мораль, воля, переконання тощо). Дані властивості особистості дуже залежать від соціального оточення людини, її фізичного чи психологічного стану, виховання і самосвідомості, і менше — від природжених чинників, спадковості. Наприклад, людина з твердими моральними цінностями, цілеспрямована, з високим прагненням до успіху може однаково походити як з благополучної, забезпеченої, так і з неблагополучної, малозабезпеченої сім'ї.

Виділення в структурі особистості якостей особистості має суто прагматичний характер. І риси, і якості особистості є психосоціальними властивостями. Прагматизм розподілу психосоціальних властивостей на риси і якості особистості полягає в тому, що вводяться дві характерні ознаки цих властивостей — прояв та вимірюваність. Прояв може бути ситуативним (риса) і трансситуативним (якість). Вимірюваність означає рівень розвинутої практичної психології щодо наявності валідних, достовірних і надійних методик оцінки тих чи інших властивостей особистості. За цією ознакою психічні властивості також можна поділити на дві групи — ті, які точно вимірюються (риса), і ті, що можна або не можна точно виміряти (якість).

У зв'язку зі складністю точного вимірювання, дослідження якостей особистості за стандартними психодіагностичними методиками (питальники, тести і т. п.) є недостатнім. Більш перспективним є тривале спостереження за об'єктом, складання опису і характеристики його поведінки. В деяких випадках доцільне проведення невеликих експериментів.

Серед **якостей особистостей** можна виділити:

1. *Пізнавальні і психомоторові здібності* — особливості відчуттів, сприйняття, пам'яті, уваги, мислення і мовлення, психомоторики людини. Наприклад, уважність, працездатність, критичне мислення, виразність мови і т. п.

2. *Емоційні якості особистості* (переважаючі емоційні стани, емоційна експресія, тривожність, асертивність, емпатія).

3. *Вольові якості особистості* (якості, що свідчать про сильну волю: самостійність, наполегливість, цілеспрямованість, організованість, рішучість, сміливість, витримка, та якості, що свідчать про безвілля — нерішучість, конформність, навіюваність, нетерплячість і т.п.).

4. *Самооцінка* (адекватна, завищена, занижена) та рівень домагань особистості (прагнення до успіху, прагнення до уникнення невдач).

5. *Якості особистості, які характеризують поведінку людини в міжособистісних стосунках* (домінантність, впевненість у собі, вимогливість, скептицизм, поступливість, довірливість, добросердність, чуйність), у тому числі якості *професійної поведінки* особистості (наприклад, для керівника це можуть бути: ініціативність, поінформованість, захист власної думки, прийняття рішення, розв'язання конфліктних ситуацій і критичний аналіз та інші), якості, важливі для *поведінки в конфліктних ситуаціях* (схильність до певної стратегії поведінки).

6. *Досвід особистості*: знання, вміння, навички, як загальножиттєві, так і професійно важливі. Особливе значення для різних сфер життя людини, її взаємодії з соціальним оточенням мають мовні і мовленнєві вміння (грамотно писати, читати, говорити, чітко виражати свою думку), комунікативні та організаторські вміння).

7. *Спрямованість особистості*: її загальний рівень, широта, інтенсивність, стійкість, дієвість як спрямованість в цілому, так і окремі її елементи (потреби, потяги, бажання, інтереси, схильності, ідеали, настановлення, цінності, світогляд, переконання, мораль), як загальної життєвої спрямованості, так і спрямованості у професійній діяльності.

Інколи може здаватись, що деякі якості особистості прямо зумовлені природженими факторами. Наприклад, здатність людини до концентрації уваги може бути пов'язаною з природженою врівноваженістю її психічних процесів. Дійсно, якості особистості опосередковано ґрунтуються на природних задатках. Однак слід розрізняти уважність як рису особистості (що більш природно зумовлена) та уважність як якість особистості. Зазвичай уважна людина (риса особистості) може в деяких ситуаціях бути дуже неуважною (якість осо-

бистості) внаслідок поганого самопочуття, неприємного інцидента на роботі, конфлікту в сім'ї і т.п. Вирішення побутових та професійних проблем дозволяє досягти необхідного особистісного стану, прояву доцільних особистісних якостей. Виправлення інших якостей особистості потребує тривалішого часу, застосування сприятливих зовнішніх впливів на особистість, самокорекції.

Слід зазначити, що транситуативність якостей особистості дозволяє не тільки управляти ними, а й за рахунок розвитку доцільних особистісних якостей сприяти прояву позитивних біопсихічних особливостей і гальмувати прояв негативних атрибутів і рис особистості.

Сказане свідчить про особливу необхідність вивчення особистісних якостей суб'єкта діяльності.

Широта даної теми не надає можливості повністю охопити її в аудиторній роботі, під час навчання. Тому студентам пропонується самостійно розглянути наведені психологічні якості особистості, а на практичних заняттях набути вмінь і навичок виявлення й управління лише найважливішими з них.

Нагадуємо, що виділення в структурі структури особистості атрибутів, рис і якостей є авторським підходом, отже, дана тема найкраще наведена саме в підручнику В. А. Козакова «Психологія діяльності та навчальний менеджмент» — Ч. 1. — Психологія суб'єкта діяльності. Однак при вивченні даної теми можна використовувати й іншу запропоновану літературу, розглядаючи основні поняття теми поза контекстом їх поєднання у якості особистості.

7.2. Самостійна робота з теоретичним матеріалом (СРТМ-6)

Для вивчення теоретичного матеріалу теми слід, насамперед, опрацювати відповідний розділ основного підручника з дисципліни (завдання 7.2.1), надалі рекомендується вибірково приділити увагу тим групам якостей, які, на вашу думку, є найважливішими для вашої теперішньої і подальшої життєдіяльності (завдання 7.2.2—7.2.4), на завершення пропонується узагальнити набуті знання з теми (завдання 7.2.5).

7.2.1. Опрацюйте розділ 5 підручника *В. А. Козакова* [8, с. 107—170]:

♦ Складіть конспект розділу у зошиті (форма — довільна, обсяг — до 10 стор. рукописного тексту) *або*

♦ Виконайте в зошиті на вибір три завдання з самостійної роботи до розділу [8, с. 170].

7.2.2. Накресліть в зошиті структурно-логічну схему певної групи якостей особистості або її складових компонентів. Наприклад, пізнавальну здібність «сприйняття» можна представити у вигляді такої схеми, причому слід розрізняти «сприйняття» як усталене настановлення на сприйняття певних явищ, так і «сприймання» — перебіг процесів усталеного сприйняття, що коригуються відповідно до ситуації, яку ви сприймаєте в даний момент (рис. 7.1).

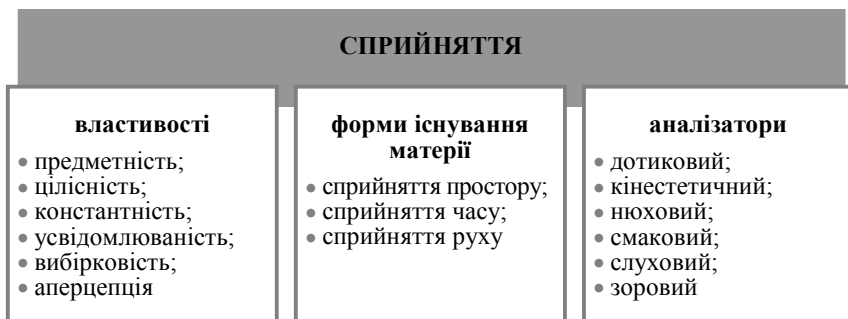


Рис. 7.1. Приклад структурно-логічної схеми

7.2.3. Виберіть одну з тем і підготуйте інформаційне повідомлення, використовуючи підручники, а також наведену літературу. Обсяг — до 5 сторінок рукописного тексту.

А) «Ілюзії зорового сприйняття».

• *Артамонов И. Д.* Иллюзии зрения. — М., 1961;

• *Демидов В.* Как мы видим то, что видим. — М.: Знание, 1987;

• *Рок И.* Введение в зрительное восприятие. Книга первая. — М.: Педагогика, 1980.

Б) «Специфіка перцептивних процесів в управлінській діяльності».

• *Карпов А. В.* Психология менеджмента: Учеб. пособие. — М.: Гардарики, 1999. — С. 230—245.

В) «Феномени соціальної перцепції».

• *Карпов А. В.* Психология менеджмента: Учеб. пособие. — М.: Гардарики, 1999. — С. 234—243.

Г) «Теория установки Д. М. Узнадзе»*.

* Настановлення (рос. мовою — установка). У вітчизняній літературі «установку» найчастіше пов'язують зі школою Д. М. Узнадзе, хоча і до цього, і пізніше — «Einstellung» (нім.), «set» (англ.), так і «установка» (рос.) в цілому за своїм значенням відповідають поняттю «настановлення» (укр.), див. докладніше інтерпретацію результатів дослідження завдання 7.3.1 (прим. ред.).

• *Йосебадзе Т. Т., Йосебадзе Т. Ш.* Проблема бессознательного и теория установки школы Узнадзе // Бессознательное / Под общ. ред. А. С. Прангишвили. — Тбилиси, 1985. — С. 36.

Д) «Фактори, що сприяють привертанню уваги в роботі вчителя або рекламіста».

• *Гамезо М. В., Домашенко И. А.* Атлас по психологии: Учеб. пособ. для студ. — М.: Просвещение, 1986. — С. 138—160.

Ж) Способи розвитку пам'яті.

• *Матюгин И. Ю. и др.* Магия памяти. — М., 1998.

З) Формування самооцінки.

• *Зимбардо Ф.* Застенчивость. — М., 1991.

• Самосознание и защитные механизмы личности. — Самара, 2000. — С. 282.

І) Самооцінка і самотність.

• Самосознание и защитные механизмы личности. — Самара, 2000. — С. 261.

К) Я-концепція за Р. Бернсом.

• *Бернс Р.* Развитие Я-концепции и воспитание. — М., 1986; Психология самосознания. — Самара, 2000. — С. 333.

Л) Психологія конфлікту. Ефективне вирішення конфліктів.

• *Скотт Дж. Г.* Конфликты. Пути их преодоления. — К., 1991.

7.2.4. Робота з дидактичним текстом.

Опрацюйте наведений нижче дидактичний текст, виконавши наступні завдання:

А. Прочитайте уважно наведений дидактичний текст і виділіть основні складові поняття «критичне мислення». Наведіть приклади ситуацій, в яких цей вид мислення треба застосовувати.

ДИДАКТИЧНИЙ ТЕКСТ «КРИТИЧНЕ ТВОРЧЕ МИСЛЕННЯ»

Під критичним творчим мисленням розуміють здатність та прагнення особистості оцінювати різні твердження і висловлювати більш об'єктивні судження на основі добре обґрунтованих доказів. Інакше кажучи, йдеться про здатність особи бачити упущення в аргументах, не піддаватися впливу тверджень, котрі не мають достатніх підстав.

Чи важко мислити критично і творчо? Виявляється, ні, якщо у людини існує відповідна потреба та необхідні вміння. Щоправда, тоталітарна освіта виявилась нездатною надихати вихованців мислити критично, тому що не була зацікавлена у самостійній, не-

залежній особистості. Теперішня суспільна ситуація породила нові можливості, проте рівень розвитку критичного мислення кардинально не підвищився. Одна з причин цього, мабуть, у тому, що ще занадто великий вплив мають застарілі звички та стереотипи.

Можливість людини широко застосовувати мислення у власній життєдіяльності говорить про її розумність. Розум не є вмістилищем знань, це — активний процес особистісної взаємодії у різноманітних виявах останньої. Якщо цей процес недостатньо розвинений, то людям важко мислити самостійно, вони не можуть оцінити ступінь переконливості доказів, коли їх вводять в оману засоби масової інформації, політичні лідери, виробники реклами та інші маніпулятори людськими думками та поглядами. Як наслідок, ці люди не знають, як скористатись отриманою інформацією і не можуть продуктивно використати власний розум.

Критичне творче мислення потребує низки вмінь, котрі людина може застосовувати до будь-якого об'єкта, а саме:

1. Ставити запитання та виявляти зацікавленість. Як вважає В. Руг'єро, пусковим механізмом критичного мислення є схильність особи бути допитливою, дивуватися, шукати відповіді на запитання. Якщо людина поставить собі запитання, «що тут не так?» тощо, то тим самим вона виходить на шлях визначення проблеми.

2. Чітко визначати проблему. Після ставлення запитання наступний крок — це визначення, до чого можуть привести наші розмірковування у чітких та конкретних термінах. Нечітке постановлення запитання може ввести в оману. Запитання: «Як зміниться моя особистість, стане кращою?» передбачає, що особистісні зміни обов'язково роблять її кращою. Але, формулюючи проблему більш чітко: «Як особистісні зміни впливають на її якість?», ми не виключаємо протилежної можливості. Насправді ж змінитися не означає стати кращим.

3. Досліджувати докази та свідчення. Приймаючи висновки без доказів, сподіваючись, що й інші робитимуть так само, ми вдаємося до некритичного мислення. Останнє припускає, що, буцімто, всі погляди однакові, або що лише власна думка правильна. Але це не так. Людина з критичним розумом питає: «Які докази підтримують чи спростовують цей і протилежний аргументи? Наскільки надійні ці докази?» Якщо наразі немає можливості перевірити надійність тих чи інших фактів, критична людина поцікавиться, чи було надійним джерело подібної думки в минулому.

Деякі поширені думки виникають на основі недостатніх свідчень або навіть нічим не підтверджуються. Наприклад, багато людей вірять в астрологію. У вісімдесяті роки минулого століття Д. Дін зробив наукове дослідження астрологічних передбачень і встановив, що вони мають лише випадкову точність.

4. Аналізувати припущення, традиції, упередження. Критично налаштовані особи оцінюють упередження, приховані за аргументами, котрі здаються зрозумілими без додаткових пояснень, аналізують традиції, до яких звик широкий загал, і вже не замислюються над їхнім значенням і походженням, оцінюють припущення, які не є доведеними теоріями чи перевіреними фактами. Наприклад, реклама медичного препарату проголошує, що лікарні віддають перевагу саме йому. Але хіба це свідчення його найкращості? Можливо, лікарні роблять закупку, бо він просто дешевий і завжди є на фармацевтичному ринку?

Людина з критичним розумом усвідомлює чи прагне усвідомлювати власні упередження. Коли докази суперечать їм, варто прислухатися до цих доказів.

5. Уникати емоційних пояснень. Насправді емоції мають місце у критичному мисленні. Інакше суха логіка могла б призвести до руйнівних рішень та вчинків. Проте такі дії бувають наслідком спустошливих почуттів.

Наші почуття здаються нам такими природними і правдивими. Саме тому важко буває зрозуміти людей з протилежним поглядом, котрі також мають сильні емоції і пристрасно захищають власну позицію. І ми, і вони переповнені почуттями, які засліплюють, роблять черствим серце, вводять в оману. Дуже важливо контролювати почуття, щоб вони не заважали сприймати докази.

6. Не спрощувати настільки, щоб втратити сутність. Критичний розум уникає поверхових висновків та узагальнень, прагне зазирнути вглиб, оминає категоричні підходи. На жаль, доводиться бачити, як з одного поодинокого випадку робляться занадто глобальні висновки.

7. Зважати на інші пояснення. Важливо продуктивно формулювати припущення, які можуть дати правдиве пояснення чогось. Кінцевим результатом перевірки гіпотези буде таке пояснення, котре стосуватиметься більшості випадків з найменшими припущеннями. Прагнучи до істини, критики не відхиляють альтернативні, протилежні гіпотези чи аргументи. Вони виробляють чимало можливих інтерпретацій, перш ніж обрати найвірогіднішу.

8. Бути терпимими до невизначеності. Трапляються ситуації, коли не вистачає доказів, щоб зробити коректний висновок. Іноді наявні свідчення дозволяють робити лише гіпотетичні, про-

бні висновки. Іноді нові факти розбивають вщент попередні докази, що здавалися непохитними.

Прагнучи до остаточних висновків, люди можуть почуватися незручно, доки експерти не дадуть їм остаточної кваліфікації. Трапляється, що студенти, знайомлячись з різними дискусійними підходами до проблеми, не можуть погодитись з тим, що відсутня загальновизнана теорія, і намагаються дійти до суті. Таке бажання остаточності, навіть всупереч об'єктивним обставинам, може відвернути їх від істини і навіть від пошуків істини.

Необхідно навчитись приймати певну частку невизначеності, незавершеності. Це не означає, що ми повинні жити без переконань та чітких уявлень. Вони повинні бути, але ми також повинні бути готовими переглянути їх у разі наявності спростовуючих чи уточнюючих фактів.

Узагальнюючи сказане вище, зазначимо, що критичне мислення ґрунтується на бажанні ставити запитання, чітко визначати проблему, досліджувати докази, аналізувати припущення та упередження, уникати емоційних пояснень, не спрощувати, зважати на інші пояснення і дозволити існувати певній частці невизначеності.

Б. Встановіть, яке з поданих вище правил критичного мислення було застосовано у кожному випадку?

1. Учневі здалася непереконливою еволюційна теорія походження Землі і життя на ній. Він замислився над тим, чи це єдина існуюча теорія, як вона виникла, чи є й інші теорії у цій галузі знання.

2. Хлопчик дізнався, що окрім еволюційної теорії ще існує креаційна модель (від англ. *creation* — творення), яка твердить, що Всесвіт, Землю та життя на ній створив Бог-Творець. У нього виникло усвідомлення, що потрібно познайомитися і з цією думкою.

3. Однак він відчув неприємні почуття, ознайомившись з цим підходом. Хлопець замислився над причинами цих почуттів і усвідомив, що вони викликані його дитячим досвідом. Коли він був ще малим, бабуся примушувала молитися всупереч його бажанню. Він зрозумів, що це негативне настановлення впливає на його сприйняття.

4. Далі він визнав, що перебуває в полоні цього негативного суб'єктивного ставлення. Він вирішив, що ці почуття не повинні заступати йому шлях до істини і йому потрібно поставитися до проблеми спокійно.

5. Він вирішив розглянути факти, які наводять креаціоністи на користь своєї моделі. Їх виявилось чимало. Ось деякі з них.

Вчені вирахували швидкість випадання космічного пилу на Землю та на Місяць. Якщо вік цих планет — мільярди років (тео-

рія еволюціоністів), то товщина пилового шару має становити 15 м. Через ерозію ґрунтів на Землі шар пилу такої товщини не може зберегтися у жодному місці планети. Коли планували висадку на Місяць перших модулів, то конструювали для них широкі подушки, щоб космічні датчики не занурилися глибоко в шар пилу. Обставини першої висадки на Місяці вразили вчених: шар пилу становив лише декілька сантиметрів. Тобто вік Місяця може становити не більше 10 тисяч років. Інший доказ молодості Землі — стискання Сонця зі швидкістю 0,1 % за століття, тобто 1,5 м/год. При такій швидкості 100 000 років поспіль Сонце мало б бути вдвічі більшим, а 1 мільйон років поспіль його розміри зробили б життя на Землі неможливим.

Правильні відповіді:

1. — «ставити запитання, цікавитися» — продемонстровано інтерес до проблеми, сформульована низка питань.
2. — «зважати на інші пояснення» — виявлено інший погляд на проблему і прийнято рішення про його розгляд.
3. — «аналізувати припущення, традиції та упередження» — виявлено негативне настановлення — власне упередження, усвідомлено та проаналізовано причину його виникнення.
4. — «уникати емоційних пояснень» — усвідомлено факт, що емоції впливають на мислення і прийняття рішення про необхідність їх усунути, уникнувши тим самим емоційних пояснень.
5. — «досліджувати свідчення та докази» — вивчено низку фактів, що слугують доказами.

7.2.5. Сформулювати і записати у зошиті загальні підсумки та висновки до теми. Обсяг — до 300 слів.

7.3. Самостійна робота до практичного заняття: «Пізнавальні здібності» (СРПЗ-6)

До самостійної роботи з теми «Пізнавальні здібності» входить підготовка до трьох практичних занять (9—11), присвячених послідовно розгляду основних пізнавальних здібностей людини: сприйняття і уваги (ПЗ-9), пам'яті (ПЗ-10), мислення, мовлення та уяви (ПЗ-11). Однак, беручи до уваги цілісність і неподільність психічної сфери людини, завдання підібрані таким чином, аби показати взаємозв'язок певних психічних здібностей. На самостійну роботу винесені здебільшого завдання з

діагностики індивідуальних особливостей пізнавальних здібностей та їх тренування. Підготовці до ПЗ-9 служить виконання завдань на тренування вмінь адекватного сприйняття емоційних станів людини, відображених мімікою (завдання 7.3.1), дослідження ілюзій сприйняття (завдання 7.3.2), визначення індивідуального типу сприйняття (завдання 7.3.3). Для підготовки до ПЗ-10 пропонується вивчити індивідуальні особливості пам'яті (завдання 7.3.4), потренувати вміння опосередкованого запам'ятовування (7.3.5). ПЗ-11 забезпечується самостійним виконанням завдань на долання зайвої стереотиповості мислення (7.3.6), оцінку логічності мислення (завдання 7.3.7), вивчення і розвиток індивідуальної мовної діяльності (завдання 7.3.8). Завершується вивчення теми складанням загальної характеристики індивідуальних особливостей пізнавальної діяльності (завдання 7.3.9). Обов'язковим мінімумом самостійного опрацювання теми є виконання завдань 7.3.3, 7.3.4, 7.3.9. Виконання інших завдань є додатковим.

7.3.1. Індивідуальне сприйняття та розуміння людської міміки

Потренуйтеся у розвитку індивідуальної здатності у сприйнятті та ідентифікації емоцій людини за виразом її обличчя. Для цього виконайте наведену нижче методику. Зробіть висновок про розвиненість власної здібності адекватно сприймати та розуміти міміку співрозмовника. При необхідності визначте межі потрібної корекції. Прочитайте і законспектуйте наведену далі інтерпретацію.

Короткі відомості:

У процесі спілкування обмін інформацією між його учасниками здійснюється як на вербальному, так і невербальному рівнях. Тобто, у спілкуванні oprіч застосування універсального засобу — мови — можуть бути застосовані інші знакові системи — засоби невербальної комунікації. Серед них можна виділити:

- ♦ оптико-кінестетичну систему — зовнішній вигляд та виразні рухи людини — жести, міміка, хода, контакт очима;
- ♦ акустичну систему (пара- та екстралінгвістичні особливості) — якість голосу комунікатора (тембр, висота, голосність), інтонація мовлення, фразові та логічні наголоси (що найчастіше застосовуються), додаткові відмінності мовлення (паузи, сміх ...).

Невербальні засоби спілкування використовують для того, щоб:

- а) створити і підтримати психологічний контакт, регулювати перебіг процесу спілкування;

б) надати нові змістові відтінки вербальному тексту, керувати тлумаченням слів в обраному напрямі;

в) виражати емоції, оцінки, виконувати роль, зміст ситуації.

Невербальні засоби не є самостійними виразниками змісту слів. Вони тонко скоординовані між собою словами в цілому.

Дослідження психологічних властивостей об'єкта сприйняття є спробою відповісти на запитання: 1) Які психологічні та ін. властивості об'єкта спостереження є найважливішими та найбільш інформативними для процесу його пізнання спостерігачем? 2) На що перш за все звертається увага при оцінці партнера по спілкуванню?

До таких, найбільш суттєвих властивостей об'єкта спостереження можна віднести: вираз обличчя (міміка), способи виразу почуттів (експресія), жести і пози, хода, зовнішній вигляд (одяг, зачіска), особливості голосу та мовлення. Таким чином, значення невербальних засобів спілкування стає зрозумілим, виходячи з усвідомлення ролі останніх у формуванні першого враження.

Методика «Впізнай емоцію за мімікою»

Хід виконання:

1. Для роботи з методикою підготуйте бланк наступної форми (табл. 7.1).

Таблиця 7.1

БЛАНК ДО МЕТОДИКИ «ВПІЗНАЙ ЕМОЦІЮ ЗА МІМІКОЮ»

№ зображення	Відповідь	Збіг відповідей	Якісні ознаки збігу / відмінності
1			
2			
...			
12			

2. Розгляньте 12 стилізованих зображень емоційних станів людини (рис. 7.2) та спробуйте їх ідентифікувати. Занотуйте власні відповіді до бланка.

3. Порівняйте ваші відповіді з еталонними.

4. Здійсніть якісний аналіз розбіжностей, зважаючи, що адекватною вважається відповідь, котра визначається поняттям однієї синонімічної низки з еталонним. Встановіть характер розбіжностей і спробуйте виявити причини, котрі до них призвели.

5. Якщо Вам вдалося ідентифікувати більшість емоційних проявів (> 6), то це означає достатньо високий рівень розвитку здібності розуміти зміст сприйнятої міміки іншої особи. Якщо кількість правильних відповідей менша за половину, це свідчить про необхідність тренувати здатність сприймати і розуміти емоційні стани іншої людини.

Еталонні відповіді для ідентифікації емоційних проявів людини:

1) байдужість; 2) ворожість; 3) веселість; 4) сильна злість; 5) смуток; 6) сором'язлива радість; 7) погане самопочуття; 8) злість; 9) бурхлива радість; 10) глибока печаль; 11) скепсис; 12) скорбота.

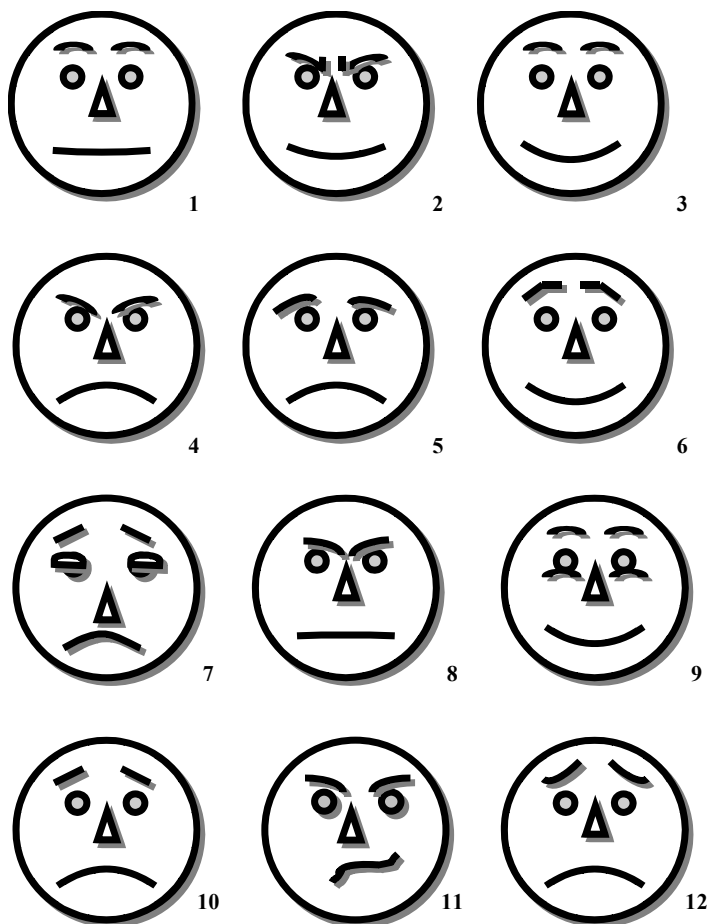


Рис. 7.2. Стилiзовані зображення емоційних станів людини

Інтерпретація отриманих результатів:

У житті кожної людини настановлення відіграють велику роль, як складова емоційно-вольової та мотиваційно-потребової сфери особистості, її спрямованості. Насстановлення можуть виникати непомітно у вигляді звички, звичаю, у формі приєднання до думки оточення. Часто-густо вони діють як упередження, забобон, формуючись як тенденція так чи інакше сприймати явище докільля ще до зустрічі з об'єктом. Інколи такі настановлення закривають людині очі на реальні факти. Відомий випадок, описаний американським етнографом Б. Малиновським, наводить яскравий приклад залежності сприйняття від звичаїв. Учений звернув увагу, що п'ятеро синів вождя схожі на нього і, природно, між собою. Коли він виголосив своє перше враження, воно було схвально підтримано туземцями, а проти другого вони висловили бурхливий протест. Ситуація прояснилась, коли досліднику стало відомо про табу для туземців бачити таку схожість. Тобто, вони не бачили того, що бачити заборонялось.

Коли людині доводиться сприймати якусь несумісну з його внутрішніми переконаннями інформацію, у неї виникає неприємне переживання психологічного дискомфорту — когнітивний дисонанс. І далі вона свідомо чи несвідомо намагається якимось позбутися цього тривожного стану: нова інформація або просто відкидається у відповідності до принципу «Цього не може бути, тому що цього не може бути ніколи», або якимось чином знецінюється, або від неї просто втікають («позиція страуса»). Нова інформація, виявившись правильною і корисною, врешті-решт приймається. Але важливо зрозуміти стан особистості, котрий зумовлюється фактом наявності бар'єра, що виникає завдяки його внутрішній позиції. Остання може спричиняти вплив і на механізм сприйняття людини людиною як на вербальному, так і на невербальному рівнях.

Акцент на свідомому виборі та відповідальності у ситуації прийняття рішення означає, що рішення викликає явище дисонансу: коли нам потрібно прийняти важливе рішення, ми інколи перебуваємо між двома однаково привабливими альтернативами. Можливо, кожна людина здатна пригадати випадки, коли, зв'язавши себе словом, особливо гостро починала усвідомлювати дисонансні знання — бажані риси того, що вона відкинула, і не бажані того, що обрала.

Після прийняття важливих рішень ми, як правило, послаблюємо дисонанс, звикаючи до обраної альтернативи і забуваючи про те, що відхилили. Коли справа стосується простих рішень, ефект

«рішення перетворюється на переконання» може проявитися дуже швидко. Прийняття рішення породжує гаму нових почуттів. У дослідженнях встановлений факт, що людина, котра бере участь у голосуванні, виявляє більше поваги до свого кандидата і впевненості у його перемозі відразу ж після голосування, ніж до його початку. Тобто, як тільки рішення приймається, воно набуває власної підпори для підтримки — причини, котрими людина виправдовує його доцільність. Часто-густо цей новий фундамент виявляється настільки міцним, що, якщо навіть його основна частина змінюється, рішення не буде відмінено. Р. Чіальдіні звернув увагу на те, що людям ніколи не спадає на думку, що додаткові причини, можливо, ніколи б не з'явилися, якби спочатку вже не було зроблено вибір.

7.3.2. Дослідження ілюзій сприйняття

Іноді наші органи чуття помиляються — ми можемо побачити чи почути те, що насправді не існує. Деякі з таких помилок називаються ілюзіями сприйняття і зумовлені недосконалістю наших органів чуття. Особливо багато ілюзій пов'язані з недосконалістю зору — вони називаються оптичними. Але є явища, що не відносяться до оптичних ілюзій — так звані оптичні фокуси, а також цікаві оптичні явища, що іноді спостерігаються в природі, зумовлені оптичними властивостями земної атмосфери. На відміну від таких явищ оптичні ілюзії можна подолати, виконавши активні дії з об'єктами сприйняття, наприклад, вимірявши їх розмір. Для того, щоб краще ознайомитись з деякими ілюзіями, виконайте наведені вправи. Зробіть у зошиті відповідні записи.

Вправа 1. Подивіться на перелічені явища і скажіть — що відноситься до ілюзій сприйняття, а що — до інших явищ:

- загадкові привиди, що створюються за допомогою дзеркал, проекційних апаратів та інших технічних пристроїв;

- марево;

- північне сяйво;

- обман зору в сутінках, коли недостатнє освітлення утруднює роботу очей і створює особливе викривлення відчуттів у результаті короткозорості, далекозорості або дальтонізму;

- помилка, коли тінь скелі приймається за поворот дороги.

Вправа 2. Прочитайте теоретичні положення щодо певних типів оптичних ілюзій та знайдіть такі ілюзії на наведених нижче малюнках (рис. 7.3—7.6). При вивченні малюнків надайте відповіді на наведені під ними запитання. Проілюструйте декілька типів ілюзій, описавши свої враження при сприйнятті відповідних малюнків. Як ви вважаєте, які з перелічених властивостей сприйняття впливають на ваше сприймання цих зображень: константність, предметність, цілісність, структурність, усвідомленість, вибірковість?

Вправа 3. Законспекуйте описи всіх типів ілюзій та наведіть до кожної з них власні приклади, що ви отримали із спостережень за реальним життям.

1. «Ціле» і «частина». Численні зорові враження зумовлені тим, що ми сприймаємо фігури та їх частини не окремо, а завжди у деякому відношенні з оточуючими їх іншими фігурами, з певним тлом або обставинами. До такого типу відносяться, мабуть, більшість зорових ілюзій. Наведемо приклади таких ілюзій. Порівнюючи дві фігури, з яких одна менша за іншу, ми помилково сприймаємо всі частини меншої фігури меншими, а всі частини великої — більшими. Зворотна тенденція — порівнюючи однакові за розміром фігури, більшою може здаватись та фігура, окремі частини якої є більшими за аналогічні частини іншої фігури. При сприйнятті фігур в цілому та окремих їхніх частин (ліній, кутів, окремих деталей) реальні розміри певних фігур можуть оцінюватись неадекватно внаслідок їх певного оточення, тла, кольору, взаємозв'язку цих частин з іншими частинами фігури і т.п. (так званий закон контрасту). Інколи також виникають ілюзії, причина яких криється в уподібненні (асиміляції) однієї частини фігури іншою. Також часто спостерігається нездатність зору виділити частину з цілого з-за складності тла (неупорядкованих ліній одного кольору, яскравості і товщини).

2. «Переоцінка вертикальних ліній». Завдяки історично накопиченому досвіду, а також у зв'язку з розташуванням очей людини в горизонтальній площині людина має здатність точніше визначати на око горизонтальні відстані, ніж висоту предметів. Тому більшість людей схильні перебільшувати вертикальні лінії в порівнянні з горизонтальними. Наприклад, при поділі вертикальної лінії навпіл звичайно середина здається розташованою надто високо. Вертикальні паралельні лінії при значній їх довжині здаються у верхній частині злегка розбіжними, а горизонтальні

— збіжними. До цього типу ілюзій належать й ілюзії заповненого простору. Заповнений простір, по якому око ковзає вертикально — подовжується, той, на який ми дивимось горизонтально — скорочується.

3. «Перебільшення гострих кутів». Багато ілюзій пояснюються здатністю нашого зору перебільшувати гострі кути, які ми бачимо на пласких фігурах. Око в першу чергу «схоплює» гострий кут і тому часто пряма лінія, яка проходить за іншою фігурою, здається ламаною. Іноді зміни напрямів ліній та викривлення форми фігури відбувається через те, що око слідує за напрямом інших ліній, що перебувають в полі зору. Наприклад, паралельні прямі лінії внаслідок впливу тла можуть здаватись непаралельними і вигнутими.

4. «Змінний рельєф та перспектива». Ці ілюзії виникають через здатність ока бачити предмети на різних відстанях, сприймати простір за яскравістю предметів, за їх тінями і за кількістю проміжних об'єктів. Такі ілюзії виникають і в процесі осмислення того, що бачиться. Мозок, сприймаючи предмет, викривляє рельєфне зображення. Інколи, внаслідок недостатності зорових відчуттів, ми можемо бачити предмет двоїсто — в різних площинах, з різних боків. Більше того, інколи ми можемо побачити в одному і тому ж зображенні зовсім різні об'єкти. Це відбувається як за нашою волею, так і мимовільно, а інколи і супротив нашому бажанню. Ми часто бачимо, що паралельні лінії сходяться вдалині (це явище має назву перспективи). Однак, знаючи про це, сприймаємо ці лінії все ж як паралельні. Підсвідоме врахування такої ілюзії дозволяє правильно оцінювати розміри і відстані розташування об'єктів у просторі.

5. «Фігура та тло». Це, перш за все, ілюзії, зумовлені впливом контрасту яскравості об'єкта і тла. Наприклад, на темнішому тлі фігури здаються світлішими і навпаки. При сприйнятті фігури і тла ми також схильні сприймати об'єкти меншої площі, але більш яскраві, як фігури більшої площі. При цьому частіше за все тло нам здається розташованим далі від нас, за фігурою. Чим більшим є контраст яскравості, тим краще помітний об'єкт і тим чіткішими є його контур і форма. Інколи також спостерігається явище «відпадання до тла» деяких частин фігур. Якщо спостерігати за якимось предметом з великої відстані, то окремі невиразні його особливості можуть уявитись тлом, і форма предмета буде здаватись викривленою. На цьому принципі заснований військовий камуфляж та захисне забарвлення тварин.



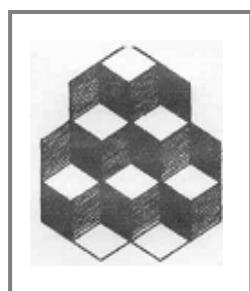
1



2



3



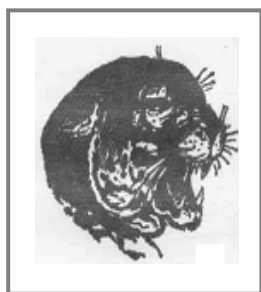
4



5



6



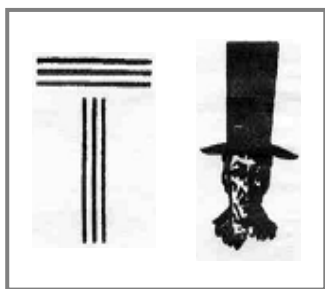
7



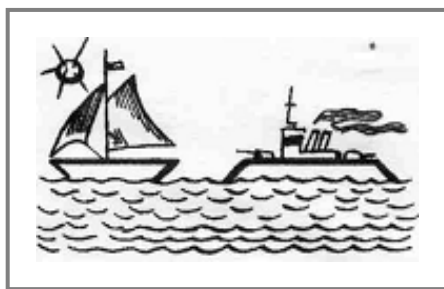
8

Рис. 7.3

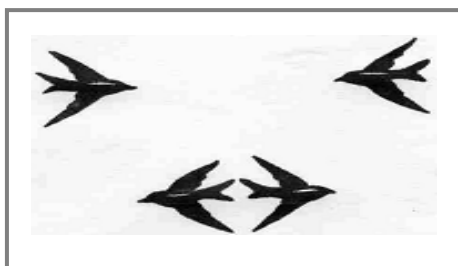
1, 2, 3 — Що тут зображено? 4 — Скільки тут кубиків?
 5 — Де розташовані сходи? 6 — Яке обличчя на малюнку:
 веселе чи сумне? 7 — Де дресирувальник цього тигра?
 8 — Хто тут зображений: свекруха чи невістка?



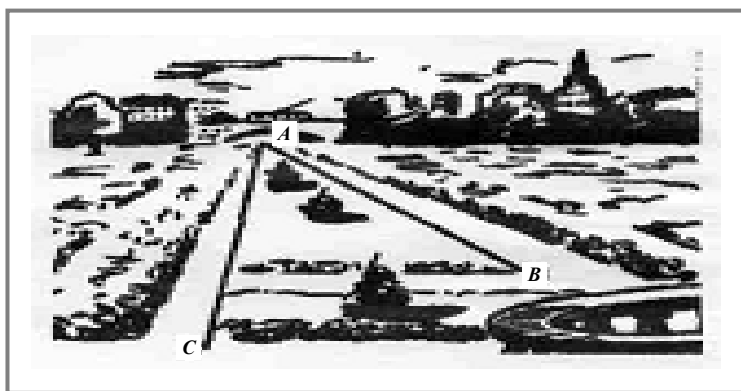
1



2



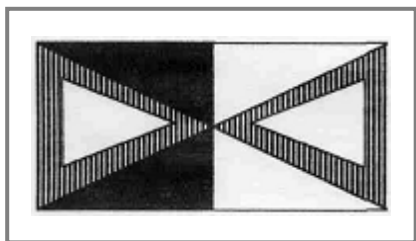
3



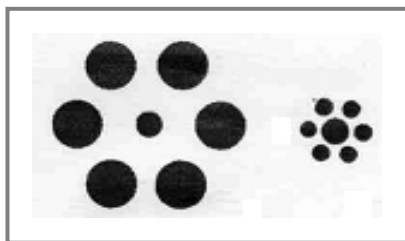
4

Рис. 7.4

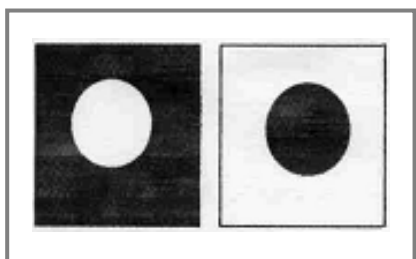
1 — Чому вертикальні лінії здаються довшими за горизонтальні? 2 — Яка палуба є довшою? 3 — Яка відстань є довшою: між дзьобами верхньої пари пташок або дзьобами нижньої пари? 4 — Чому лінія АБ здається коротшою за лінію АС?



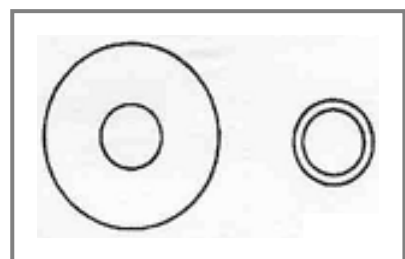
1



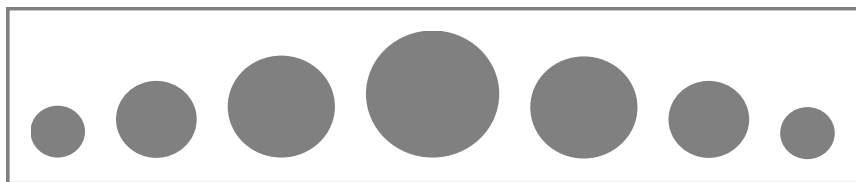
2



3



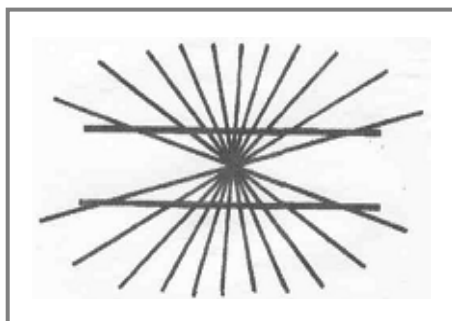
4



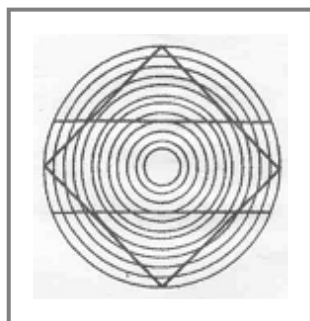
5

Рис. 7.5

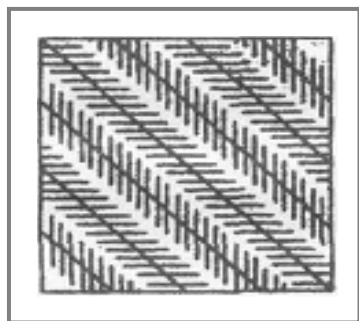
- 1 — Чи однакова яскравість трикутників?
 2, 4 — Чи однакові за розміром круги
 в центрах фігур? 3 — Чи однакові чорні і білі фігури?
 5 — Чи прямою буде дотична лінія,
 проведена під усіма кружками?



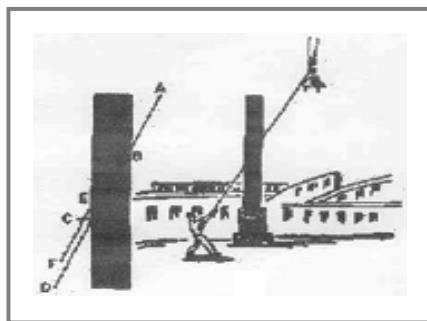
1



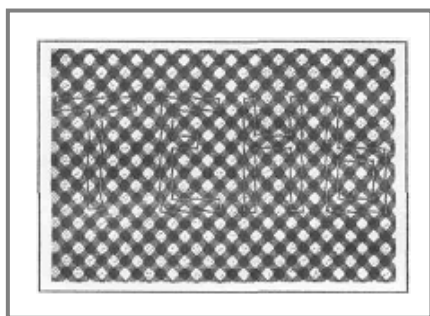
2



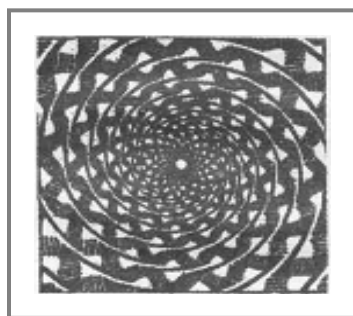
3



4



5



6

Рис. 7.6

1, 2, 3 — Чи паралельні розташовані на малюнку лінії? 2 — Прямі чи вигнуті сторони у ромба? 4 — Яка лінія є продовженням лінії АВ? 5 — Прямо розташовані на малюнку букви чи ні? 6 — Що ви бачите на малюнку: спіралі чи кола?

7.3.3. Визначення індивідуального типу сприйняття

Визначте свій тип сприйняття за поданою нижче методикою. Прочитайте та законспекуйте наведену характеристику кожного типу та рекомендації з організації навчальної діяльності з його врахуванням. Зробіть висновки про правильність отриманих результатів.

Короткі відомості:

Сприйняття — це процес інтелектуальної «переробки» відчуттів реального світу. Будь-яке сприйняття є за суттю своєю вирішенням завдання, коли дані відчуттів осмислюються і їм надається певне тлумачення. Сприйняття є умовою реалізації решти пізнавальних процесів, але, в свою чергу, опосередковано ними. В залежності від переважної участі того чи іншого психічного процесу чи стану визначають певні типи сприйняття. Дана методика дозволяє встановити декілька найбільш поширених в пізнавальній діяльності типів сприйняття. Одержані знання щодо індивідуальних особливостей сприйняття допоможуть у встановленні переважних засобів одержання інформації, її подальшої обробки, виявленні причин труднощів, що виникають у навчанні, та їх подоланні.

Методика «Тип сприйняття»

Хід виконання:

1. Підготуйте бланк до методики (табл. 7.2).
2. До кожного з поданих на с. 326 малюнків (рис. 7.7) підберіть один з дванадцяти наведених можливих варіантів назв, який, на вашу думку, є найбільш вдалим для позначення їхнього змісту. Результати занотуйте у бланк до методики — поруч з номером малюнка проставте варіант номера обраної назви.

Таблиця 7.2

БЛАНК ДО МЕТОДИКИ «ТИП СПРИЙНЯТТЯ»

Номер малюнка	Варіант відповіді	Тип сприйняття
1		
2		
3		

Номер малюнка	Варіант відповіді	Тип сприйняття
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		

Варіанти можливих назв до малюнків:

Мал. 1: 1) Лялька. 2) Гра. 3) Дружба. 4) Буратіно. 5) Глупство. 6) Симпатія. 7) Товстун. 8) Подібність. 9) Цікавість. 10) Дитина. 11) Нерозуміння. 12) Впевненість.

Мал. 2: 1) Лист. 2) Прохання. 3) Радість. 4) Діти. 5) Новина. 6) Надія. 7) Поштова скринька. 8) Повідомлення. 9) Сум. 10) Учні. 11) Поздоровлення. 12) Туга.

Мал. 3: 1) Луг. 2) Привілля. 3) Здивування. 4) Дівчата. 5) Рух. 6) Цікавість. 7) Парашут. 8) Подія. 9) Радість. 10) Подруги. 11) Відпочинок. 12) Засмучення.

Мал. 4: 1) Подвір'я. 2) Спорт. 3) Образа. 4) Бабуся. 5) Гра. 6) Байдужність. 7) Хлопчик. 8) Старість. 9) Страх. 10) Футболіст. 11) Витівка. 12) Смуток.

Мал. 5: 1) Дах. 2) Спритність. 3) Невпевненість. 4) Кішка. 5) Гнучкість. 6) Дурість. 7) Шпаківня. 8) Розбій. 9) Сміливість. 10) Димар. 11) Грабунок. 12) Безтурботність.

Мал. 6: 1) Дорога. 2) Подорож. 3) Страх. 4) Літо. 5) Запізнення. 6) Впевненість. 7) Автомобіль. 8) Необхідність. 9) Сумніви. 10) Юнак. 11) Поспих. 12) Хвилювання.

Мал. 7: 1) Газета. 2) Привітання. 3) Доброта. 4) Сквер. 5) Відпочинок. 6) Гордість. 7) Пішохід. 8) Помилка. 9) Здивування. 10) Читач. 11) Неуважність. 12) Образа.

Мал. 8: 1) Чоловік. 2) Спритність. 3) Радість. 4) Качка. 5) Загибель. 6) Надія. 7) Спортсмен. 8) Політ. 9) Байдужість. 10) Натураліст. 11) Розвага. 12) Лихо.

Мал. 9: 1) Вікна. 2) Момент. 3) Нудьга. 4) Галка. 5) Спокій. 6) Надія. 7) Годинник. 8) Життя. 9) Збентеження. 10) Бруківка. 11) Тиша. 12) Радість.

Мал. 10: 1) Дівчинка. 2) Рух. 3) Задоволення. 4) Собака. 5) Супутники. 6) Радість. 7) Літо. 8) Біг. 9) Побойовання. 10) Стежка. 11) Відпочинок. 12) Відданість.

Мал. 11: 1) Двірник. 2) Схожість. 3) Смуток. 4) Хлопчик. 5) Зруйнування. 6) Радість. 7) Паркан. 8) Загибель. 9) Співчуття. 10) Зима. 11) Забава. 12) Нудьга.

Мал. 12: 1) Бідняк. 2) Арифметика. 3) Туга. 4) Сирота. 5) Навчання. 6) Сумніви. 7) Обідранець. 8) Наука. 9) Захоплення. 10) Жебрак. 11) Знання. 12) Надія.

3. За допомогою матриці розрахунків (табл. 7.3) встановіть, до якого типу сприйняття відноситься кожна обрана вами відповідь. Тип сприйняття позначається певною літерою: конкретне сприйняття (К), абстрактне сприйняття (А), емоційне сприйняття (Е). Позначте в бланку літерне позначення типу сприйняття, якому відповідає кожна обрана вами відповідь.

Таблиця 7.3

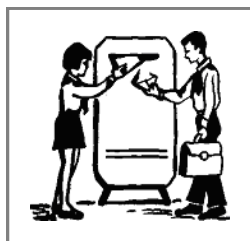
МАТРИЦЯ РОЗРАХУНКІВ

К	А	Е
1	2	3
4	5	6
7	8	9
10	11	12

4. Підрахуйте кількість ваших відповідей, що відповідають кожному типу сприйняття. Переважання кількості відповідей, що стосуються певного типу сприйняття, може свідчити про його вираженість у пізнавальній сфері особистості. Якщо вираженість всіх типів сприйняття є приблизно однаковою, можна умовно визначити такий тип сприйняття як гармонійний.



1



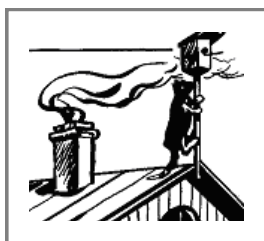
2



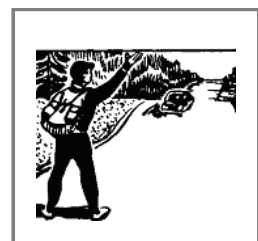
3



4



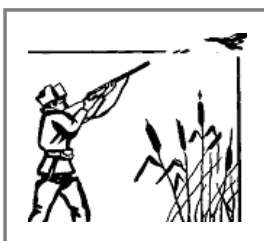
5



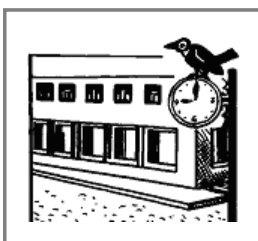
6



7



8



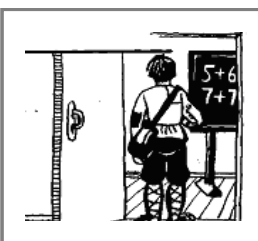
9



10



11



12

Рис. 7.7. Малюнки до методики
«Тип сприйняття»

5. Прочитайте інтерпретацію результатів методики і на її основі складіть письмово загальну характеристику типу власного сприйняття. Виберіть рекомендації щодо оптимізації власного навчання.

Інтерпретація результатів:

Конкретне сприйняття. Ви бачите в оточуючому світі лише факти і прагнете спиратися саме на них. Вас не цікавлять будь-які філософські міркування, не турбують зайві емоції. Однак жорстка прив'язаність до фактів може породжувати зайвий прагматизм, небажання осмислювати те, що відбувається, та прогнозувати його наслідки. У пізнанні віддаєте перевагу одержанню конкретних знань (фактів, положень), не полюбляєте абстракції, зіставлення різних поглядів. Від викладачів вимагаєте конкретних фактів, прикладів, дослідів, засобів вирішення задач, наочного забезпечення (схем, малюнків) та ін. Для вас найчастіш є характерним механічне запам'ятовування. Ви не полюбляєте лекцій, відкритих питань (без готових варіантів відповідей).

У навчанні рекомендується: складання блок-схем, опорних конспектів, подрібнене подання матеріалу, що вивчається, наприклад окремі конкретні елементи (поділення складного завдання на декілька простих), розвиток здатності до узагальнення.

Емоційне сприйняття. Ви шукаєте особистого значення, сенсу у кожній ситуації. Для вас важливим є настрій, погляди оточуючих, позитивне ставлення до себе. У пізнавальній діяльності приваблює увагу все цікаве, захоплююче, вам потрібна мотивація до навчання. Велике значення також має наявність атмосфери невимушеності, спонтанності, працелюбства. Часом надмірна емоційність може заважати ефективному навчанню. Наприклад, особистість викладача, його неприйняття може викликати відразу до предмету.

Рекомендується: у будь-якому завданні знаходити особисту мету, брати участь в активних, діалогових формах навчання, намагатись спокійно сприймати навчання, утримуватись від негативних емоційних реакцій.

Абстрактне сприйняття. Ви маєте потяг до осмислення того, що відбувається: теоретичного аналізу, узагальнень, логічних висновків та ін. У навчанні полюбляєте лекційний виклад, відкриті питання, теоретизування, маєте схильність до наукової діяльності. У зв'язку з тим, що це осмислений тип сприйняття — він є найбільш ригідним (малогнучким), певні теоретичні настанови можуть призводити до скептицизму, невизнання фактів, що не відповідають визнаній теорії.

Рекомендується: знаходити загальний зміст завдань, розуміння їх мети, творчо ставитися до навчання, бути пильнішим до окремих фактів, не поспішати з висновками.

7.3.4. Вивчення індивідуальних мнемічних особливостей

Ефективність навчання здебільшого залежить від якості індивідуальних процесів запам'ятовування. Психологами встановлена пряма залежність між успішністю навчання і рівнем розвитку пам'яті учня. Встановлення цього рівня допомагає визначити можливі причини труднощів у навчанні та своєчасно почати розвивати індивідуальні властивості своєї пам'яті. Суттєвим для цього є знання того типу матеріалу, який запам'ятовується найкраще, а також способу запам'ятовування, який переважає (слух, зір і т.п.). Дослідіть дані особливості своєї пам'яті за наведеними нижче методиками. Зробіть відповідні висновки та законспектуйте наведені рекомендації і пояснення. Після виконання обох методик дайте відповіді на наведені за ними запитання.

Методика «Індивідуальна продуктивність короткочасної пам'яті за типом матеріалу»

Хід виконання:

1. Вам пропонується запам'ятати 4 види матеріалу: окремі слова, числа, фігури та осмислений матеріал. Для проведення експерименту вам потрібен помічник, який буде слідкувати за часом виконання завдання, відмічаючи початок і кінець встановленого для кожної серії експерименту часу. Всього буде 4 серії по 30 секунд. Кожний тип матеріалу вам потрібно запам'ятовувати окремо, уважно дивлячись або читаючи його протягом відведеного часу. Після того, як час для запам'ятовування скінчився, ви, без підглядань та підказок, пригадуєте його і пишете (або малюєте) в зошиті. Порядок згаданих елементів не має значення. Наступна серія (запам'ятовування наступного типу матеріалу) починається не раніше, ніж через 3—5 хв.

Матеріал для запам'ятовування:

1. Слова

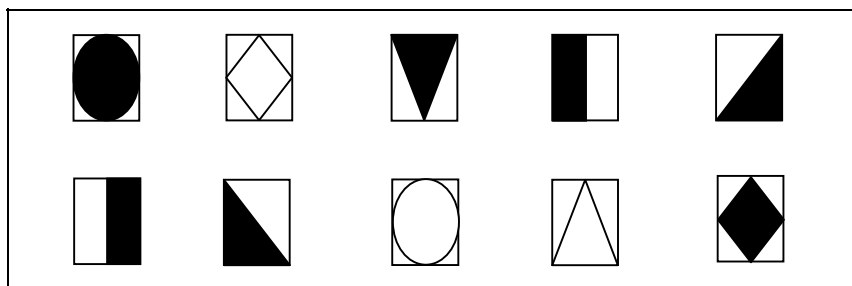
українець	любов	масло	дієслово

економіка	ножиці	папір	ополонка
каша	совість	тістечко	дезертир
татування	глина	логіка	свічка
нейрон	словник	стандарт	вишня

2. Числа

43	72	37	6
57	15	18	78
12	49	82	61
38	96	51	85
81	7	47	73

3. Фігури



4. Текст

*(запам'ятовувати та відтворювати потрібно підкреслені
смыслові одиниці тексту — вони позначені цифрами для зруч-
ності обробки результатів).*

У 1912 році в Атлантичному океані трапилась катастрофа. Веле-тенський пасажирський пароплав «Титанік», що йшов першим рейсом із Європи в Америку, зіткнувся в тумані із плаваючою льодяною горою — айсбергом (1) і, отримавши великий пробій, почав тонути (2). «Спустити шлюпки!» — дав команду капітан. Але шлюпок було недостатньо (3). Їх вистачало лише на полови-ну пасажирів. «Жінки і діти до сходів, чоловікам одягти рятувальні пояси!» (4) — почувалась друга команда. Чоловіки мовчки відійшли від борту. Пароплав повільно занурювався в темну холодну воду (5). Одна за одною відпливали від судна, що гинуло, шлюпки із жінками і дітьми. Ось почалась посадка в останню шлюпку (6). І раптом до сходів з криком кинувся якийсь товстун із перекошеним від страху обличчям (7). Розштовхуючи жінок і дітей, він тицяв

матросам пачки грошей і намагався вскочити в переповнену лядьми шлюпку (8). Почулося сухе неголосне клацання — це капітан вистрілив із пістолета (9). Боягуз упав на палубу мертвим (10), але ніхто навіть не глянув на нього.

2. Після завершення експерименту встановіть *продуктивність запам'ятовування кожного типу матеріалу* (К), що розраховується як відсоток відтвореного матеріалу до пред'явленого в кожній серії:

$$K_{\text{слів}} = \frac{\text{Кількість правильно відтворених слів}}{20} 100\% ;$$

$$K_{\text{чисел}} = \frac{\text{Кількість правильно відтворених чисел}}{20} 100\% ;$$

$$K_{\text{фігур}} = \frac{\text{Кількість правильно відтворених фігур}}{20} 100\% ;$$

$$K_{\text{смислів}} = \frac{\text{Кількість правильно відтворених думок}}{20} 100\% .$$

3. На основі отриманих результатів обчисліть *інтегральний показник продуктивності короточасної пам'яті*:

$$K = \frac{K_{\text{слів}} + K_{\text{чисел}} + K_{\text{фігур}} + K_{\text{смислів}}}{4} .$$

4. Індивідуальні результати обстеження оцініть відповідно до шкали:

91—100 — відмінний

71—90 — дуже добрий

51—70 — добрий

31—50 — задовільний

11—30 — поганий

0—10 — дуже поганий

5. Зробіть висновки про власні показники розвиненості механічного запам'ятовування (загальний та за окремими типами матеріалу) та надайте інтерпретацію отриманих результатів.

Інтерпретація результатів:

Коефіцієнт продуктивності короточасної пам'яті свідчить про здатність людини утримувати в пам'яті протягом короткого часу певну інформацію. Чим вище значення цього показника, тим більшим є обсяг інформації, яким людина може оперувати у

своєму мисленні одночасно. Як правило, така людина успішно навчається, швидше виконує завдання. Водночас, якщо людина використовує переважно механічне заучування, не замислюється над змістом матеріалу, набуті знання можуть бути поверховими, швидко втрачаються.

Нижчі показники коефіцієнта означають, що людині потрібно більше часу на запам'ятовування. Одна з можливих причин — потяг людини до осмислення матеріалу, тому не вистачає часу на запам'ятовування всього обсягу запропонованої інформації. Але в цьому випадку набуті знання більш усвідомлені, запам'ятовуються надовше. Інша причина — погано розвинена пам'ять.

Чим нижчий цей показник, тим більшого значення набуває використання допоміжних засобів запам'ятовування: ведення записів, малювання схем, таблиць, підключення уяви, знаходження асоціацій, об'єднання матеріалу в смислові групи та ін.

Методика «Ефективність пам'яті за способом запам'ятовування»

Хід виконання:

1. За допомогою даної методики вам пропонується визначити той спосіб запам'ятовування, який є для вас на сьогодні найпродуктивнішим. Для виконання цього завдання вам потрібен помічник, який буде відслідковувати час виконання завдання та допомагати в організації експерименту. Експеримент проводиться в 5 серій, в кожній з яких вам пропонується запам'ятати 10 слів, використовуючи різні способи запам'ятовування.

2. Підготуйте бланк до методики (табл. 7.4).

Таблиця 7.4

БЛАНК ДО МЕТОДИКИ «ПРОДУКТИВНІСТЬ РІЗНИХ СПОСОБІВ ЗАПАМ'ЯТОВУВАННЯ»

1	2	3	4	5

3. Проведіть експеримент.

Серія I. Помічник читає вголос слова першого стовпчика. Інтервал між словами при читанні — 5 секунд. Після 10-секундної перерви після закінчення читання всього ряду потрібно без підглядань і підказок записати згадані слова у бланку до методики в зошиті (номер серії та згадані слова). Порядок згаданих слів значення не має. Не хвилюйтеся, якщо згадали не всі слова. Довго не пригадуйте. Запишіть лише ті слова, що згадалися відразу. Відпочинок 10 хвилин.

Серія II. Протягом однієї хвилини читайте самостійно слова другого стовпчика (інші ряди при цьому треба закрити аркушем паперу). Помічник слідкує за часом. Після 10-секундної перерви після закінчення читання запишіть ті слова, що зуміли запам'ятати. Відпочинок 10 хвилин.

Серія III. Помічник читає вголос слова третього стовпчика, а Ви вголос повторюєте за ним поспіль кожне слово. Після 10-секундної перерви після закінчення читання всього ряду запишіть загальні слова. Відпочинок 10 хвилин.

Серія IV. Перепишіть на окремому аркуші паперу тільки слова четвертого стовпчика (швидко, мовчки) (інші ряди при цьому треба закрити листами паперу). Відкладіть. Після 10-секундної перерви по тому запишіть ті слова, що запам'ятали. Відпочинок 10 хвилин.

Серія V. Помічник диктує Вам слова 5-го стовпчика, а Ви записуєте їх на окремому аркуші (швидко, без зупинок, він дає Вам час тільки на записування слів, без їх перечитування). Через 10 секунд запишіть ті слова, що зуміли пригадати.

МАТЕРІАЛ ДЛЯ ЗАПАМ'ЯТОВУВАННЯ

1	2	3	4	5
Дирижабль	Літак	Пароплав	Вовк	Папір
Лампа	Чайник	Собака	Бочка	Телефон
Яблуко	Метелик	Парта	Ковзани	Змія
Олівець	Ноги	Чоботи	Самовар	Пиріг
Гроза	Хомут	Сковорідка	Пила	Робота
Качка	Колода	Калач	Весло	Небо
Обруч	Свічка	Гай	Загадка	Колір

Млин	Машина	Гриб	Пальто	Олівець
Папуга	Журнал	Жарт	Прогулянка	Рослина
Листок	Малина	Рукав	Книга	Шлях

4. Перевірте правильність відтворених слів та підрахуйте кількість правильно пригаданих слів в кожній серії. Результати оформіть у вигляді табл. 7.5.

Таблиця 7.5

ТАБЛИЦЯ РЕЗУЛЬТАТІВ

Тип пам'яті	Кількість правильно відтворених слів a_n	Коефіцієнт продуктивності запам'ятовування $C_n = \frac{a_n}{10} 100\%$
1. Слухова		
2. Зорова		
3. Звуковідтворювальна		
4. Моторово-зорова		
5. Моторово-слухова		

5. За певними значеннями коефіцієнта продуктивності запам'ятовування за допомогою кожного способу зробіть висновки про бажаний (найвище значення коефіцієнта запам'ятовування) і небажаний тип запам'ятовування (найнижче значення коефіцієнта запам'ятовування).

6. Ознайомтесь з інтерпретацією отриманих результатів.

Інтерпретація результатів:

Слухове запам'ятовування — ви найкраще запам'ятовуєте матеріал, якщо він промовляється кимось вголос. Вам рекомендується відвідувати лекції, слухати у вільний час радіо і телевізор, використовувати магнітофонні записи, розмовляти з викладачами та одногрупниками. Чим більше ви слухаєте, тим більшим буде ваш словниковий запас, знання.

Зорове запам'ятовування — ви найкраще запам'ятовуєте матеріал, якщо він написаний або надрукований (текст, зображення та ін.). У навчанні вам рекомендується більше читати: прочитання великого обсягу друкованого матеріалу є для вас найоптимальнішим і легким методом сприйняття і запам'ятовування інформації. Крім того, вам корисно використовувати різні наочні посібники.

Звуковідтворювальне запам'ятовування — ви найкраще запам'ятовуєте матеріал, якщо маєте можливість промовляти його вголос, якщо цей процес підсилюється артикуляцією. Вам корисно промовляти вголос слова, фрази, формули і навіть цілі промови. Ваш стиль — пізнання, у якому можна більше говорити: повторювати слова і фрази, вірші і промови, співати пісні і навіть розмовляти із собою.

Моторове, або, у даному випадку, рукописне (у поєднанні з зоровим чи слуховим) запам'ятовування — ви той, хто краще за все запам'ятовує матеріал, якщо маєте можливість записати його. Під час завчання матеріалу вам допомагає «рух руки» і «натиск пальців» (концентрує увагу тощо). Записуйте те, що вивчаєте. Вам рекомендується конспектування (відповідно для рукописно-зорового запам'ятовування — літератури, для рукописно-слухового — усне мовлення іншої людини). Тим, у кого переважають дані типи запам'ятовування, потрібно більше часу на оволодіння навчальним матеріалом.

Питання до аналізу індивідуальних мнемічних особливостей:

Після виконання методик проаналізуйте, якими прийомами Ви переважно користувалися при запам'ятовуванні:

- запам'ятовували механічно, повторюючи матеріал, без обмірковувань;
- намагалися уявити собі поданий матеріал;
- намагалися знайти асоціації при запам'ятовуванні матеріалу;
- намагалися осмислити поданий матеріал, знайти певні закономірності;
- інші способи — вкажіть які.

7.3.5. Образне зображення формули

Знання про особливості сприйняття, пам'яті, уваги можна застосовувати на практиці, наприклад, у процесі вивчення важких для запам'ятовування економічних або математичних формул.

Виберіть найскладнішу для вас формулу іншого предмету, яку важко запам'ятати, і виконайте її на окремому аркуші паперу у такому вигляді, щоб її можна було найшвидше запам'ятати, використовуючи набуті вами знання про особливості уваги, сприйняття, запам'ятовування. Використайте будьякі додаткові матеріали — фломастери, кольорові олівці, фарби тощо. На зворотному боці аркуша опишіть тлумачення формули.

7.3.6. Стереотипи мислення

Мислення — це узагальнене, опосередковане відображення зовнішнього світу через встановлення зв'язків і відношень між предметами і явищами. Саме завдяки мисленню людина здатна створювати нову інформацію, активно переробляти та вдосконалювати її. В процесі життєдіяльності у людини формуються звички мислити певним чином, або стереотипи мислення. Вони роблять процес мислення однолінійним, догматичним, нетворчим. Особливо небезпечна дія стереотипів мислення в умовах недостатності інформації, коли людина керується в своїх висновках і рішеннях стосовно людей і ситуацій минулим досвідом. Для подолання негативного впливу стереотипів необхідно поступово набувати навичок їх своєчасного розпізнання, аналізу і з часом — нейтралізації, що є одним із кроків на шляху успіху в навчанні, спілкуванні та будь-яких видах діяльності. Виконайте наведені нижче вправи, що дозволяють сформувати такі вміння. Зробіть відповідні висновки.

Вправа 1. Оцінювання частоти прояву в індивідуальному мисленні помилкових стереотипів.

- 1) підготуйте бланк до методики № 1 (табл. 7.6);
- 2) уважно прочитайте перелік можливих помилкових стереотипів (їх назви — умовні) та їх тлумачення й оцініть за 5-бальною шкалою частоту, з якою вони зустрічаються у вашому мисленні: 1 — не зустрічається; 2 — зустрічається, але дуже рідко; 3 — інколи зустрічається; 4 — часто зустрічається; 5 — постійно зустрічається;
- 3) результати оцінювання запишіть у бланку (проти кожного стереотипу вкажіть у відповідній колонці оцінку частоти його виникнення).

Перелік мотивуючих помилкових стереотипів:

1. «*Фільтрування*» — Ви вибираєте лише негативні моменти у вашому житті й маніпулюєте ними, «відфільтровуючи» всі позитивні аспекти ситуації.

2. «*Поляризоване мислення*» — речі, події трактуються або чорними або білими, або позитивними або негативними. Середини не існує.

3. «*Надмірне узагальнення*» — ви налаштовані на узагальнене рішення, що випливає з поодиначного факту. Якщо з Вами трапилось щось погане, ви чекаєте, що так буде знову і знову.

4. «*Знавець людей*» — не опираєтеся на факти, ви оцінюєте людей, заздалегідь «знаючи», чому вони діють так чи інакше. Ви здатні визначати ставлення людей до вас.

5. *«Катастрофічність»* — ви чекаєте нещастя. Коли ви дізнаєтесь про проблеми інших, у вас відразу ж виникає думка: «Це може трапитись й зі мною!»

6. *«Персоналізація»* — ви уявляєте, нібито слова, думки та справи інших людей — це своєрідна реакція на вас. Ви порівнюєте себе з іншими, намагаючись визначити, хто краще виглядає, хто розумніший та інше.

7. *«Контрольовані помилки»* — якщо ви відчуваєте зовнішній контроль — ви почуваєте себе жертвою неминучого, відчуваєте безпорадність. Помилки внутрішнього контролю ви відносите до страху, до випадкових дій.

8. *«Помилки справедливості»* — ви відчуваєте гнів та роздратованість, якщо дійсно знаєте, що те, що відбувається, є справедливим, але інші люди з вами не згодні.

9. *«Осуд»* — ви вважаєте інших людей відповідальними за Ваші переживання та засуджуєте їх або себе за кожну виниклу проблему.

10. *«Повинність»* — у вас є правила поведінки для себе та інших. Люди, які порушують ці правила, загрожують вам і ви самі відчуваєте провину, якщо відходите від цих правил.

11. *«Емоційне осмислення»* — ви автоматично вірите в те, що Ваші почуття безпомилкові. Так, якщо вам нудно, то це означає, що Ваш партнер — погана та нудна людина.

12. *«Помилки мінливості»* — ви чекаєте, що інші будуть змінюватись відповідно до ваших вимог, якщо ви докладете достатньо зусиль та старань. Ви весь час відчуваєте потребу щось змінювати в людях.

13. *«Глобальний рівень»* — ви на основі однієї-двох якостей виносите негативне судження, тобто робите «з мухи слона».

14. *«Бути правим»* — ви впевнені, що ваша думка або дії — корисні. Можливість помилки не усвідомлюється і ви «йдете» до наступної проблеми, демонструючи свою правоту.

15. *«Помилки винагороди»* — ви чекаєте, що всі ваші жертви та самозречення отримають винагороду, відчуваєте сум та гіркоту, коли цього не відбувається;

4) підрахуйте загальну суму балів — коефіцієнт стереотиповості вашого мислення (за наведеними стереотипами) — та встановіть його рівень:

15—35 — низька стереотиповість мислення

36—55 — середня.

56—75 — висока;

5) зробіть відповідний висновок.

Таблиця 7.6

БЛАНК ДО МЕТОДИКИ «СТЕРЕОТИПИ МИСЛЕННЯ» № 1

Стереотипи мислення	Ступінь прояву				
	1 — не зустрічається	2 — зустрічається, але рідко	3 — інколи зустрічається	4 — часто зустрічається	5 — постійно зустрічається
1. «Фільтрування»					
2. «Поляризоване мислення»					
3. «Надмірне узагальнення»					
4. «Знавець людей»					
5. «Катастрофічність»					
6. «Персоналізація»					
7. «Контрольовані помилки»					
8. «Помилки справедливості»					
9. «Осуд»					
10. «Повинність»					
11. «Емоційне осмислення»					
12. «Помилки мінливості»					
13. «Глобальний рівень»					
14. «Бути правим»					
15. «Помилки винагороди»					

Вправа 2. Визначення найбільш небажаних стереотипів індивідуального мислення.

1) випишіть назви тих стереотипів, що виникають у вашому мисленні найчастіше (одержали оцінки 4 та 5). Саме цих стереотипів вам необхідно позбутись у першу чергу;

2) для ще більшого усвідомлення стереотипів, що потребують першочергового позбавлення, проранжуйте (впорядкуйте) виписані стереотипи за ступенем їх небажаного впливу на вашу життєдіяльність (1-й — найбільш небажаний);

3) зробіть висновок про найбільш небажаний стереотип мислення.

Вправа 3. Розпізнання помилкових стереотипів мислення.

- 1) підготуйте бланк до методики № 2 (табл. 7.7);
- 2) для того, щоб навчитись розпізнавати помилкові стереотипи, спробуйте вгадати, які стереотипи приховані в наведених судженнях. Результати вкажіть у бланку (напишіть номер відповідного стереотипу мислення проти кожного судження).

Таблиця 7.7

БЛАНК ДО МЕТОДИКИ «СТЕРЕОТИПИ МИСЛЕННЯ» № 2

Судження	Номер стереотипу
1) Ваша позиція «за мене» чи «проти мене»	
2) Якби Ви були більше відкриті в спілкуванні з другом, Ви б мали більше успіхів та позитивних емоцій у Ваших стосунках	
3) Він (вона) завжди посміхається, але я знаю, що він (вона) мене недолюблює	
4) Мене не обходить, що Ви думаєте, я зроблю це точно таким чином знову	
5) Ви ніколи не повинні ставити людям інтимних запитань	
6) Вів був не «на висоті» з першого погляду, з першого дня, як опинився тут	
7) Ви не можете побороти систему	
8) Я працював, створював і «ось» що отримую	
9) Ці Ваші вчинки виявляються завжди в кінці місяця	
10) Існує багато людей, більш розумних і дотепних, ніж Я	

3) перевірте правильність розпізнання за «Ключем»:

«Ключ»:

1) 2; 2) 12; 3) 4; 4) 14; 5) 10; 6) 13; 7) 7; 8) 15; 9) 9; 10) 6.

4) підрахуйте відсоток правильно розпізнаних стереотипів — показник правильного розуміння їх змісту;

5) перечитайте ще раз зміст нерозпізнаних стереотипів і відповідні їм судження. Вкажіть назви цих стереотипів і наведіть приклади суджень, де вони проявляються.

Вправа 4. Нейтралізація помилкових стереотипів.

1) пригадайте та опишіть ситуацію або подію, в якій у вашому мисленні (або мисленні інших) спрацьовував певний стереотип (один з найбільш небажаних). Які емоції та почуття виникали у вас (іншої людини) в цей момент? Як проявлявся цей стереотип у судженнях?

2) користуючись технікою нейтралізації стереотипу, раціоналізуйте даний стереотип.

Техніка нейтралізації помилкового стереотипу (ПС):

- ідентифікація стереотипу:
 - а) встановлення його назви,
 - б) формування судження, яке містить ПС;
- раціоналізація стереотипу — формування нового судження, в якому немає ПС — для правильного здійснення раціоналізації познайомтеся з наведеним нижче прикладом і рекомендаціями.

Приклад:

Дуже часто у закоханих, особливо коли минає час початкової ідеалізації один одного, з'являється намагання щось змінити у своєму партнері (його зовнішність, риси характеру, ставлення до чогось...) і тут може з'явитись стереотип «Помилки мінливості». Судження, яке містить помилковий стереотип, може бути приблизно таким: «Якщо я буду постійно нагадувати йому (їй) про його (її) недолік, він (вона) обов'язково стане таким (такою) як треба». Дана позиція може мати негативні наслідки — викликати в партнера роздратованість, бажання робити «на зло», зворотні зауваження до недоліків першого та інше. Для нейтралізації цього стереотипу треба змінити судження з ПС на судження без ПС. У даному прикладі: «Мої постійні нагадування про його (її) недоліки необов'язково приведуть до його (її) зміни».

Рекомендації з нейтралізації ПС:

- намагайтеся уникати таких тверджень: «все», «завжди», «нічого», «ніколи»,
- виражайте свою оцінку людей, ситуацій, подій у наочній формі, наприклад у числовій (відсотки),
- приймаючи рішення відносно якої-небудь людини або ситуації, обов'язково перевірте, чи не впливають на Ваше рішення стереотипи (ці або інші). Якщо так — треба вжити заходи з нейтралізації стереотипів.

7.3.7. Оцінка логічності мислення

Логічність мислення — це така його властивість, що відображає послідовність і несуперечливість суджень, їх взаємопов'язаність, реалізацію у відповідності до логічних законів. Виконайте завдання наведеної методики та оцініть логічність свого мислення. Порівняйте свій результат з результатами виконання ці-

єї методики іншими студентами. Зробіть відповідний висновок. Висловіть своє ставлення до отриманих результатів.

Методика «Оцінка логічності мислення»

Хід виконання:

1. Підготуйте бланк до методики (табл. 7.8).

Таблиця 7.8

БЛАНК ДО МЕТОДИКИ «ОЦІНКА ЛОГІЧНОСТІ МИСЛЕННЯ»

Судження			Тип взаємозв'язку
1. Переляк	—	утеча	
2. Фізика	—	наука	
3. Правильно	—	безпомилково	
4. Грядка	—	город	
5. Пара	—	два	
6. Слово	—	фраза	
7. Бадьорий	—	млявий	
8. Свобода	—	воля	
9. Країна	—	місто	
10. Похвала	—	лайка	
11. Помста	—	підпал	
12. Десять	—	число	
13. Плакати	—	ридати	
14. Глава	—	роман	
15. Спокій	—	рух	
16. Сміливість	—	геройство	
17. Прохолода	—	мороз	
18. Обман	—	недовіра	
19. Спів	—	мистецтво	
20. Тумбочка	—	шафа	

2. На роботу з методикою відводиться 3 хвилини, отже, прослідкуйте за часом її виконання.

3. У квадраті «шифр» розташовані шість пар слів з відповідними цифрами від 1 до 6. У кожній парі зашифрований певний логічний зв'язок, який слід зрозуміти.

Шифр:

1. Вівця — стадо
2. Малина — ягода
3. Море — океан
4. Світло — темрява
5. Отруєння — смерть
6. Ворог — супротивник

4. Після цього прочитайте наведені пари слів і визначте тип взаємозв'язку у кожній парі (номер аналогічної пари слів у квадраті «шифр»). Занесіть відповідну цифру у бланк до методики.

5. Порівняйте свої відповіді з «ключем» (табл. 7.9).

Таблиця 7.9

«КЛЮЧ» ДО МЕТОДИКИ «ОЦІНКА ЛОГІЧНОСТІ МИСЛЕННЯ»

Тип взаємозв'язку (номер аналогічної пари у «шифрі»)	Номери питань
1	4, 6, 14
2	2, 12, 19
3	9, 17, 20
4	7, 10, 15
5	1, 11, 18
6	3, 5, 8, 13, 16

6. Оцініть рівень логічності мислення, виявлений в ході виконання цієї методики, використовуючи такі норми (табл. 7.10).

Таблиця 7.10

НОРМИ ОЦІНКИ ЛОГІЧНОСТІ МИСЛЕННЯ

Оцінка в балах	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Кількість правильних відповідей	20—18	17—15	14—12	11—9	8—6	5—4	3	2	1

7.3.8. Характеристика індивідуальної мовленнєвої діяльності

Часом студенти недооцінюють роль мови і процесу мовлення в їхньому професійному становленні та повсякденному спілкуванні, хоча саме тут її роль надзвичайно висока. Дуже часто відповідальність за непорозуміння під час спілкування перекладається на партнера, хоча обидва співрозмовники використовують збіднений словарний запас, недбало формулюють думки, слабо володіють експресивними засобами комунікації, мімікою та пантомімікою. Тому необхідно звертати більше уваги на розвиток мовлення, підвищувати вимоги до власної культури мови, розвивати навички ефективної комунікації, ораторського мистецтва (особливо для професій, успіх яких прямо пов'язаний із комунікативними вміннями і можливостями мовлення). Виконайте завдання наведеної методики та дослідіть таку індивідуальну особливість мови, як TTR (від англ. *type talking ratio*) — коефіцієнт словарного запасу. Проаналізуйте отримані дані та зробіть відповідні висновки. Виконайте письмово наведену нижче вправу, що дозволяє розвинути свою мову і мовлення.

Визначення ригідності словарного запасу методом TTR

Хід виконання:

1. Напишіть твір обсягом не менше 300 слів на довільну тему (наприклад, передайте зміст фільму чи книги, що вас зацікавили).
2. У написаному творі окремо підрахуйте: 1) загальну кількість слів твору; 2) кількість слів, використаних тільки 1 раз.
3. За отриманими результатами визначте ригідність словарного запасу. Розраховується індекс вокабулярної ригідності (тобто кількість слів, використаних тільки один раз у всьому тексті) за формулою:

$$BP = \frac{P}{O},$$

де BP — індекс вокабулярної ригідності,

P — кількість слів, використаних один раз,

O — загальна кількість слів.

4. Для більш детального аналізу тексту розрахуйте BP окремо для першої, другої та третьої сотні слів. Це дає можливість прослідкувати за підсиленням або зниженням показника вокабулярної ригідності в роботі над текстом. Наочно покажіть ці тенденції на графіку, де на горизонталі відкладіть загальну кількість слів (100, 200, 300), а по вертикалі — відповідні значення індексу. Індивідуальні значення BP можна також порівняти із середніми по групі.

Вправа «Знайди свою тему»

Вправа допоможе навчитися винаходити (продувати) ідеї, розвивати творчу уяву, вміння цікаво розповідати. Для цього виберіть одне з поданих слів (або запропонуйте своє) та придумайте з ним тему для монологу, розповіді, яку ви можете розповісти на практичному занятті. Вибір теми має відповідати таким вимогам:

- давати оптимістичні рішення;
- в малому обсязі включати в себе декілька проблем;
- бути цікавою для групи.

Можливі слова: «випадок», «щастя», «урок», «мета», «вибір», «характер», «студент» та інші.

Приклад: Зі словом «випадок» можна придумати тему «Щасливий випадок звів мене з цікавою людиною».

7.3.9. Загальна характеристика пізнавальних здібностей

На основі вивчення пізнавальних здібностей у ході самостійної роботи і практичних занять складіть в зошиті індивідуальну характеристику своїх здібностей до навчання у вигляді таблиці (табл. 7.11). Запропонуйте способи розвитку тих пізнавальних якостей, що необхідні для ефективної професійної діяльності у майбутньому. Зробіть висновки за загальними результатами практичного вивчення теми — що було більш корисним, а що — менш.

Таблиця 7.11.

ІНДИВІДУАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ЗДІБНОСТЕЙ ДО ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Пізнавальні здібності	Наявні особливості (за даними тестувань)	Бажані особливості	Способи розвитку (тренувальні вправи, прийоми, рекомендації)
1. Сприйняття			
2. Увага			
3. Пам'ять			
4. Мислення			
5. Уява			
6. Мовлення			

7.4. Самостійна робота до практичного заняття: «Емоційні та вольові якості» (СРП3-7)

Під час самостійної підготовки до ПЗ-12 пропонується з'ясувати особистісну і ситуативну тривожність особистості, дослідити фактори тривожності в навчанні (завдання 7.4.1), визначити свою силу волі (завдання 7.4.2), індивідуальний рівень дратівливості (завдання 7.4.3), схильності до ризику (7.4.4), скласти цілісну характеристику своїх емоційно-вольових якостей (завдання 7.4.5). Обов'язковими для виконання є завдання 7.4.1, 7.4.2, 7.4.5. Решта завдань є додатковими.

7.4.1. Тривожність та її фактори

За наведеними нижче методиками дослідіть свою тривожність та визначте її фактори. Зробіть відповідні висновки та вкажіть їх відповідність дійсності. Прочитайте і законспектуйте наведену інтерпретацію. Опишіть ті способи забезпечення адекватної тривожності, які звичайно використовуєте Ви чи Ваші знайомі.

Шкала реактивної (ситуативної) і особистісної тривожності Ч. Д. Спілбергера—Ю. Л. Ханіна

Короткі відомості:

Згідно з концепцією Ч. Д. Спілбергера слід розрізняти тривогу як емоційний стан та тривожність як властивість особистості. Тривога — реакція на небезпеку (реальну чи уявну), емоційний стан дифузного безоб'єктного страху, який характеризується невизначеним відчуттям загрози (на відміну від страху, який являє собою реакцію на цілком певну небезпеку). Тривожність — індивідуальна психологічна особливість, що проявляється у підвищеній схильності переживати неспокій у найрізноманітніших життєвих ситуаціях, навіть і в таких, характеристики котрих до цього не схилиють.

Для визначення зазначених психологічних явищ Ч. Д. Спілбергером розроблено питальник State-train-anxiety-inventori (STAI). Питальник складається з двох шкал по 20 питань у кожній. Одна виявляє те, як людина почуває себе на даний момент (STAI:X-1), тобто актуальний стан, а друга (STAI:X-2) — як людина почуває себе зазвичай, тобто визначає рівень тривожності людини. Російською мовою питальник був перекладений і адаптований Ю. Л. Ханіним*.

* Вопросы психологии. — 1978. — № 6. — С. 95.

Хід виконання:

1. Приготуйте в зошиті два бланки відповідей (табл. 7.12, 7.13).

Таблиця 7.12

БЛАНК № 1 ДО МЕТОДИКИ Ч. Д.СПІЛБЕРГЕРА *

№ з/п	Твердження	Ні, це не так	Можливо, так	Правильно	Зовсім неправильно
		1	2	3	4
1	Я спокійний				
2	Мені ніщо не загрожує				
3	Я напружений				
4	Я відчуваю жаль				
5	Я почувуюся вільно				
6	Я прикро вражений				
7	Мене хвилюють можливі невдачі				
8	Я відчуваю, що відпочив				
9	Я стривожений				
10	Я відчуваю внутрішнє задоволення				
11	Я впевнений у собі				
12	Я нервую				
13	Я не знаходжу собі місця				
14	Я стривожений				
15	Я не відчуваю скутості, напруженості				
16	Я задоволений				
17	Я стурбований				
18	Я дуже збуджений і мені ніяково				
19	Мені радісно				
20	Мені приємно				

* Текст методики подається українською мовою за Т. І. Пашуковою та ін.

2. Заповніть перший бланк (табл. 7.12): уважно прочитайте кожне твердження і проставте у відповідну колонку позначку в залежності від того, як ви почуваєте себе *в даний момент*. Відповіді довго не обдумуйте, бо правильних або неправильних відповідей немає.

3. Заповніть другий бланк (табл. 7.13): прочитайте уважно кожне з наведених тверджень і проставте у колонку, що відповідає обраному вами варіанту, позначку, в залежності від того, як *ви себе відчуваєте зазвичай*. Довго не думайте, оскільки правильних чи неправильних відповідей немає.

Таблиця 7.13

БЛАНК № 2 ДО МЕТОДИКИ Ч. Д. СПІЛБЕРГЕРА

№ з/п	Твердження	Майже ніколи	Інколи	Часто	Майже завжди
		1	2	3	4
1	Я відчуваю задоволення				
2	Я швидко стомлююсь				
3	Я можу легко заплакати				
4	Я хотів би бути таким же щасливим, як і інші				
5	Нерідко я програю, тому що не швидко приймаю рішення				
6	Звичайно я відчуваю себе бадьорим				
7	Я спокійний, холонокровний, зібраний				
8	Очікувані труднощі дуже тривожать мене				
9	Я дуже переживаю через дрібниці				
10	Я цілком щасливий				
11	Я беру все близько до серця				
12	Мені не вистачає впевненості в собі				
13	Звичайно я відчуваю себе безпечно				
14	Я намагаюсь уникати критичних ситуацій				
15	У мене буває хандра				

Закінчення табл. 7.13

№ з/п	Твердження	Майже ніколи	Інколи	Часто	Майже завжди
		1	2	3	4
16	Я задоволений				
17	Всілякі дрібниці відволікають і хвилюють мене				
18	Я так сильно переживаю свої розчарування, що потім довго не можу про них забути				
19	Я врівноважена людина				
20	Мене охоплює сильний неспокій, коли я думаю про свої справи				

4. За результатами заповнення першого бланка розрахуйте коефіцієнт реактивної (ситуативної) тривожності, використовуючи формулу:

$$RT = \Sigma_1 - \Sigma_2 + 50,$$

де RT — коефіцієнт реактивної (ситуативної) тривожності;

Σ_1 — сума балів, наданих відповідачем за номери тверджень 3, 4, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 17, 18;

Σ_2 — сума балів, наданих відповідачем за номери тверджень: 1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19, 20.

5. За результатами заповнення другого бланка розрахуйте коефіцієнт особистісної тривожності, використовуючи формулу:

$$LT = \Sigma_1 - \Sigma_2 + 35,$$

де LT — коефіцієнт особистісної (трансситуативної) тривожності;

Σ_1 — сума балів, наданих відповідачем за номери тверджень: 2, 3, 4, 5, 8, 9, 11, 12, 14, 15, 17, 18, 20;

Σ_2 — сума балів, наданих відповідачем за номери тверджень: 1, 6, 7, 10, 13, 16, 19.

6. Визначте рівень прояву досліджуваних якостей за допомогою шкали Ю. Л. Ханіна:

- до 30 балів — низький рівень прояву тривоги та тривожності;
- від 31 до 45 балів — оптимальний рівень, помірний прояв якостей;
- більше 46 балів — прояв підвищеної тривоги та високої тривожності.

Методика «Фактори тривожності в навчанні»*

Хід виконання:

1. Підготуйте бланк до методики (табл. 7.14).

Таблиця 7.14

БЛАНК ДО МЕТОДИКИ «ФАКТОРИ ТРИВОЖНОСТІ В НАВЧАННІ»

Ситуації	Оцінка ступеня неприємності ситуації				
	0	1	2	3	4
1. Ви відповідаєте біля дошки					
2. Вимушені звернутись із запитанням до незнайомих людей					
3. Виступаєте на семінарах, практичних заняттях					
4. Розмовляєте з викладачем, деканом					
5. Міркуєте про своє майбутнє					
6. Очікуєте, коли викладач обирає за журналом, кого б запитати					
7. Вас критикують, в чомусь докоряють					
8. Хтось спостерігає за Вашою роботою					
9. Ви пишете контрольну роботу					
10. Викладач зачитує результати контрольної роботи					
11. Ви намагаєтесь безуспішно привернути увагу до себе					
12. Те, що Ви робите, не виходить					
13. Ви очікуєте дорікань батьків (чи ще когось) за свою провину					
14. Відчуваєте загрозу невдачі, провалу					
15. Чуєте за своєю спиною незрозуміло до кого звернений сміх					
16. Складаєте екзамени чи заліки					
17. Не розумієте, чому на Вас сердяться					

* Переклад українською М. В. Артюшиної.

Закінчення табл. 7.14

Ситуації	Оцінка ступеня неприємності ситуації				
	0	1	2	3	4
18. Вимушені розповідати щось великій кількості людей					
19. Готуетесь до важливої, вирішальної справи					
20. Не розумієте пояснень викладача					
21.3 Вами незгодні, вступають в суперечку					
22. Порівнюєте себе з тими, хто досяг успіху					
23. Йде перевірка Ваших здібностей					
24. На Вас дивляться як на маленького					
25. На занятті викладач раптово звертає на Вас увагу, запитує щось					
26. Ваші знайомі, до яких Ви підійшли, різко обірвали розмову					
27. Ви одержали оцінку, яку вважаєте несправедливою					
28. Міркуєте про свої проблеми					
29. Вам потрібно прийняти відповідальне рішення					
30. Ви не можете виконати домашнє завдання в зазначений термін					

2. Прочитайте наведені ситуації, котрі зазвичай є для студентів джерелами тривоги, і спробуйте оцінити ступінь неприємності кожної з них:

0 — Ви байдуже ставитесь до ситуації або вона для Вас навіть приємна;

1 — ситуація дещо турбує, але в цілому не здається неприємною;

2 — в такій ситуації зазвичай відчуваю певний неспокій, який намагаюсь не показувати, вважаю за краще не потрапляти у такі ситуації;

3 — ситуація неприємна, викликає сильну стурбованість, неспокій, жах, вимагає докладання досить великих зусиль для стримування хвилювання, подолання переживань;

4 — ситуація вкрай неприємна, викликає сильний неспокій, величезне нервове напруження, зрідка сльози, гнів або інші афективні стани.

3. Підрахуйте ступінь виразності кожного виду тривожності, використовуючи «ключ» до методики (табл. 7.15). Також визначте загальний рівень Вашої тривожності за даною методикою — загальну суму набраних балів.

Таблиця 7.15

«КЛЮЧ» ДО МЕТОДИКИ «ФАКТОРИ ТРИВОЖНОСТІ В НАВЧАННІ»

Вид тривожності	Номери пунктів шкали									
навчальна	1	4	6	9	10	13	16	20	25	30
самооцінювальна	3	5	12	14	19	22	23	27	28	29
міжособистісна	2	7	8	11	15	17	18	21	24	26

4. Для оцінки ступеня прояву тривожності скористайтеся таблицею стандартних значень рівня тривожності (табл. 7.16). **Увага!** Значення певних рівнів тривожності відрізняються у чоловіків і жінок.

Таблиця 7.16

ТАБЛИЦЯ СТАНДАРТНИХ ЗНАЧЕНЬ РІВНЯ ТРИВОЖНОСТІ

Рівень тривожності	Стать	Рівень різних видів тривожності (у балах)			
		Загальна	Навчальна	Самооцінювальна	Міжособистісна
1. Занижений	жін.	< 35	< 5	< 12	< 5
	чол.	< 23	< 5	< 8	< 5
2. Нормальний	жін.	35—62	5—17	12—23	5—20
	чол.	23—47	5—14	8—17	5—14
3. Дещо підвищений	жін.	63—76	18—23	24—29	21—28
	чол.	48—60	15—19	18—22	15—19
4. Високий	жін.	77—90	24—30	30—34	29—36
	чол.	61—72	20—24	23—27	20—23
5. Дуже високий	жін.	> 90	> 30	> 34	> 36
	чол.	> 72	> 24	> 27	> 23

5. Прочитайте і законспектуйте наведену інтерпретацію отриманих результатів.

Інтерпретація результатів:

Стан тривоги може виникати в умовах імовірних несподіванок як за відстрочення, затримки приємних ситуацій, так і за очікування неприємностей. Тривожний стан людини характеризується занепокоєнням, побоюванням, тугою.

У теорії тривоги Ч. Спілбергера подані характеристики ситуацій, що викликають тривогу через особливості особи:

1) тривога викликається ситуаціями, які можуть приховувати у собі загрозу для особи чи є для неї особистісно значущими;

2) інтенсивність та тривалість переживання тривоги залежить від ступеня загрози і значущості причини переживання;

3) високотривожні особи сприймають ситуацію, яка потенційно містить у собі можливість невдачі чи загрози, більш інтенсивно;

4) ситуація тривоги супроводжується змінами у поведінці або мобілізує захищальні механізми особистості (часто повторювані стресові ситуації призводять до вироблення типових механізмів захисту).

Загалом причини виникнення тривожного стану можуть бути різні. Вони іноді зумовлюються емоційною нестійкістю людини: одні особи тривожаться з будь-яких причин, вони ніби «налаштовані» на цей стан, інші переживають його лише стосовно певних об'єктів, ситуацій (наприклад, коли доводиться виступати перед аудиторією тощо). Тривога може виявитись і в результаті наслідування поведінки окремих людей. У цьому випадку стан тривоги свідчить про недостатню пристосованість організму до змін навколишнього середовища, неспроможність швидко і адекватно реагувати на них.

Суб'єктивно тривога переживається як неприємний стан, що супроводжується похмурым передчуттям та острахом (він може не бути наявним). До фізіологічних симптомів тривоги відносяться серцебиття, пітливість, тремор та ін. тілесні прояви.

Особистісна якість тривожність та інтенсивність її прояву, головним чином, зумовлена сферою міжособистісних стосунків, оскільки вона безпосередньо пов'язана з тим, як особу оцінюють інші, а розбіжності в оцінках, котрі зроблені особою стосовно себе і тих, що надані іншими, є важливим генератором тривожності.

П. Саллівен вважає, що тривожність пов'язана з несхваленням з боку значущих інших незалежно від того, чи є реальним це несхвалення, чи є лише уявним. Отже, джерелом виникнення тривожності вважається сприйняття загрози людському «я» як цілісній системі.

Загалом можна зазначити два важливих міжособистісних чинники тривожності: 1) занижена самооцінка (вона, ймовірно, зумовлена сумнівами з приводу власної здатності ефективно взаємодіяти з іншими людьми); 2) розбіжності між самооцінкою і суб'єктивно сприйнятою оцінкою інших (вони викликають в особі відчуття тривоги і невпевненості внаслідок потенційної суперечності самооцінки або втрати поваги з боку значущих інших, котра припускається людиною).

Кожна сфера життєдіяльності людини, а також кожна ситуація потребує оптимального або бажаного рівня тривожності (так званої корисної тривожності). Але реальний рівень тривожності людини може бути вищим або нижчим за оптимальний рівень і суттєво впливає на її життєдіяльність.

У навчанні особливо шкідлива **завищена тривожність**. Зайве нервування, напруженість можуть гальмувати дію пізнавальних процесів студента, коли знижується увага, притуплюється мислення, відмовляє пам'ять, що викликає у викладача хибну думку про незнання студентом матеріалу. Студент сприймає більшість ситуацій як загрозові для його самооцінки. Це, в свою чергу, проявляється в таких якостях, як образливість, недовірливість, підозріливість, чутливість до критики. Він болісно ставиться до оцінювання, часто перебільшує його значення. Висока тривожність може також призводити до замкнутості студента, уникання колективних форм роботи. Подібна тривожність може бути викликана або реальними негараздами студента в найбільш значущих сферах діяльності і спілкування, або існувати в уяві особи, ніби всупереч об'єктивно благополучному становищу, як наслідок певних внутрішніх конфліктів, заниженої самооцінки та ін. Наслідками надмірної тривожності стають перевантаження, перенапруження, зниження працездатності, зростання втомлюваності.

Студенти з завищеною тривожністю опиняються в ситуації «зачарованого кола», коли тривожність погіршує результативність навчальної діяльності, а це, в свою чергу, ще більш підсилює емоційну напруженість.

Залежно від причин завищеної тривожності необхідно використовувати різні способи корекції. У випадку реальної неуспішності — це формування необхідних навичок роботи, спілкування, що дозволить подолати цю неуспішність. У випадку внутрішніх причин — корекція самооцінки, подолання внутрішніх конфліктів.

Занижена тривожність, коли студент «занадто спокійний», проявляє нечутливість до негараздів, також заважає повноцінному особистісному розвитку, зумовлює пасивність у навчанні. До причин низької тривожності можна віднести надмірну само-

впевненість, коли людина ставить себе вище за оточуючих та не звертає уваги на їхні оцінки. Така позиція хибна тим, що може викликати негативне ставлення оточуючих. Крім того, інколи, відповідаючи на тест, людина свідомо занижує свої оцінки, щоб приховати завищену тривожність.

У випадку реальної заниженої тривожності людині потрібно замислитись над тим, чи не є вона сама причиною певних труднощів у своєму житті, чи не допоможе більш адекватне емоційне реагування у ситуаціях досягнення успіху.

В обох випадках потрібне ефективне оволодіння прийомами емоційно-вольової саморегуляції.

7.4.2. Визначення сили волі

Визначте свою силу волі за допомогою методики «Самооцінка вольових якостей», поданої нижче, та зробіть відповідний висновок. Проаналізуйте, наскільки отриманий результат збігається з вашою думкою про себе.

Тест «Самооцінка вольових якостей»^{*}

Хід виконання:

1. Підготуйте бланк для виконання методики (табл. 7.17).

Таблиця 7.17

БЛАНК ДО МЕТОДИКИ «САМООЦІНКА ВОЛЬОВИХ ЯКОСТЕЙ»

№ питання	Відповіді		
	«Так»	«Інколи», «Трапляється», «Не знаю»	«Ні»
	(2 бали)	(1 бал)	(0 балів)
1			
2			
3			
4			
5			
6			

^{*} Переклад тесту українською та модифікацію здійснено В. С. Лозницею та О. В. Ловкою.

№ питання	Відповіді		
	«Так»	«Інколи», «Трапляється», «Не знаю»	«Ні»
	(2 бали)	(1 бал)	(0 балів)
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
Разом			

2. Оберіть одну відповідь на кожне з поданих нижче 15 питань, оцінюючи відповідь «Так» у 2 бали, відповіді «Інколи», «Трапляється», «Не знаю» — у 1 бал, відповідь «Ні» — у 0 балів.

Текст питальника:

1. Чи в змозі ви завершити роботу, яка вам нецікава, хоча час і обставини дозволяють відволіктися, а потім знову повернутись до неї?

2. Чи переборюєте ви без зусиль внутрішній опір, коли необхідно зробити щось неприємне для вас (наприклад, чергувати у вихідний день)?

3. Коли потрапляєте у конфліктну ситуацію на роботі чи в побуті, чи в змозі ви опанувати себе настільки, щоб оцінити ситуацію максимально об'єктивно?

4. Якщо вам прописано дієту, чи здатні ви перебороти всі кулінарні спокуси?

5. Чи в змозі ви встати вранці раніше, ніж було заплановано ввечора?

6. Чи залишитесь ви на місці події, щоб дати свідчення?

7. Чи швидко ви відповідаєте на листи?

8. Якщо ви боїтеся польоту літаком або відвідання стоматологічного кабінету, то чи зможете без особливих труднощів перебороти це відчуття і в останній момент не змінити свій намір?

9. Чи будете ви приймати дуже неприємні ліки, що їх вам настійно рекомендує лікар?

10. Чи виконаєте ви дану зопалу обіцянку, навіть якщо це додасть вам чимало клопоту, іншими словами — чи є ви людиною слова?

11. Чи без вагання вирушаєте ви в поїздку до незнайомого міста, якщо це необхідно?

12. Чи суворо ви дотримуетесь розпорядку дня: часу пробудження, вживання їжі, запланованих занять, прибирання та інших справ?

13. Чи ставитеся ви несхвально до тих, хто вчасно не віддає позичені гроші?

14. Найцікавіша передача не змусить вас відкласти виконання термінової та важливої роботи. Чи так це?

15. Чи зможете ви припинити суперечку і замовкнути, хоч би якими образливими не здавалися вам слова «протилежної сторони»?

3. Підрахуйте отриману суму балів та визначте свою силу волі, порівнявши отриманий показник з такими нормами:

0—12 балів — *слабка сила волі.*

Ви просто робите те, що легше й цікавіше, навіть якщо це вам і зашкодить. До обов'язків ставитеся недбало, що спричинює всілякі неприємності, які з вами трапляються. Будь-яке прохання, будь-який обов'язок сприймаєте майже як фізичний біль. Річ тут не лише у слабкій волі, а й у егоїзмі.

13—20 балів — *середня сила волі.*

Якщо наражаєтесь на перешкоди, починаєте діяти, щоб подолати їх. Але якщо побачите обхідний шлях, то відразу ж скористаєтесь ним. Не перестараєтесь, але й даного вами слова дотримаетесь. Неприємну роботу постараєтесь виконати, хоча й буркотітимете, з доброї волі зайві обов'язки на себе не візьмете. Це інколи негативно відбивається на ставленні до вас керівників, не з кращого боку характеризує і в очах колег.

21—30 балів — *висока сила волі.*

На вас можна поклатися, вас не лякають ні нові доручення, ні далекі поїздки, ні справи, що їх бояться інші люди. Але часом ваша жорстка і непримиренна позиція з непринципових питань дошкуляє оточуючим. Найчастіше це впертість. Вам бракує таких якостей, як гнучкість, тактовність, вміння вибачати, доброта.

7.4.3. Оцінювання індивідуального рівня дратівливості

Дратівливість є ще однією властивістю емоційно-вольової сфери особистості. Визначте індивідуальний рівень дратівливості за поданою нижче методикою. Зробіть відповідний висновок, оцініть вірогідність отриманих результатів. Запропонуйте заходи із забезпечення оптимального рівня дратівливості.

Методика «Шкала дратівливості»*
(розроблена доктором Р. Навако, учасником
програми соціальної екології в Каліфорнійському
університеті)

Хід виконання:

1. Приготуйте бланк до методики (табл. 7.18).
2. Прочитайте список явно конфліктних ситуацій, що описані нижче. Після кожного запитання оцініть рівень Вашого гніву, що може виникнути в цій ситуації, використовуючи п'ятибальну шкалу від 0 до 4:

- 0 — слабе роздратування;
- 1 — трохи більш сильне роздратування;
- 2 — засмучення;
- 3 — досить сильне озлоблення;
- 4 — розлючення.

3. Коефіцієнт дратівливості (КД) — це кількість злості, яку накопичує людина в своєму повсякденному житті. Чим вище КД, тим більш чутлива особа до всіляких подразнень і тим більше в її житті безрадісної марноти. Підрахуйте свій КД — складіть всі бали. Найнижчий результат — 0 вийде тільки в тому випадку, якщо тестований не щирий або відповів «аби як». Максимальна сума — 100, тобто кожне питання оцінене «4», і тестований постійно перебуває на межі «кипіння».

4. Встановіть рівень свого КД, порівнявши отримане значення з нормами:

0—45 — Вам майже зовсім не притаманне почуття злості. Мало хто так само оцінює ситуації, ви один з обраних.

46—55 — Ви набагато миролюбніший за більшість людей.

56—75 — Вашу реакцію на подразнення можна охарактеризувати як середню.

76—85 — Ви зло реагуєте на неприємності, зазвичай більш роздратовані, ніж середня людина.

86—100 — Ви — Отелло, наповнений частими спалахами гніву, що повільно проходять. У Вас репутація підбурювача і гарячої голови серед знайомих. Ви часто страждаєте від головного болю та підвищеного кров'яного тиску. Небагато людей реагують так сильно на те, що відбувається.

Таблиця 7.18

* Переклад українською мовою здійснено О. В. Ловкою.

БЛАНК ДО МЕТОДИКИ «ШКАЛА ДРАТІВЛИВОСТІ»

Ситуації	Оцінка ступеня гніву, що може викликати ситуація				
	0	1	2	3	4
1. Ви розглядаєте щойно придбаний прилад, вмикаєте і виявляєте, що він не працює					
2. Підприємство побутового обслуговування виставило дуже великий рахунок					
3. Вам зробили зауваження, а тим часом дії інших залишилися поза увагою					
4. Ваша машина застрягла в снігу або грязюці					
5. Ви до когось звертаєтесь, а той не відповідає					
6. Хтось претендує на більше, ніж, Ви вважаєте, він заслуговує					
7. Ви намагаєтесь донести до столика у кафе свою каву, а хтось зіткнувся з Вами					
8. Ви повісили одяг на вішалку, а хтось скинув його на підлогу і намагається незграбно підняти					
9. Вас переслідує своїми порадами продавець з того моменту, як Ви тільки зайшли в магазин					
10. Ви домовились про спільний похід з людиною, яка в останню мить відмовляється, і залишає Вас на самоті					
11. Над Вами пожартували					
12. Ваша машина заглохла на світлофорі, та водій машини, що стоїть позаду, весь час сигналить					
13. Ви випадково незручно розвертаєтесь на стоянці і, виглянувши з машини, чуєте: «Де ти вчився водити?»					
14. Хтось зробив помилку і звалив це на Вас					
15. Ви намагаєтесь зосередитися, а людина, що сидить поруч з Вами, постійно дригає ногами					

7.4.4. Дослідження індивідуальної схильності до ризику

До емоційно-вольової характеристики особистості відноситься і схильність до ризику, як якість характеру, що має важливе значення для прогнозування процесів прийняття рішень у невизначеній ситуації. Визначте рівень своєї схильності до ризику за методикою О. Г. Шмельова. Зробіть відповідні висновки. Проаналізуйте отримані результати.

Методика «Схильність до ризику» О. Г. Шмельова*

Хід виконання:

1. Підготуйте бланк до методики (табл. 7.19).
2. Перед вами перелік тверджень. Уважно прочитайте кожне твердження і якщо ви вирішили, що воно правильне стосовно вас, поставте в зошиті проти номера твердження знак плюс (+), якщо неправильне — мінус (–).

Таблиця 7.19

БЛАНК ДО МЕТОДИКИ

Номер твер- дження	Оцінка твердження стосовно Вас		Номер твер- дження	Оцінка твердження стосовно Вас	
	«правильно» +	«неправильно» –		«правильно» +	«неправильно» –
1			26		
2			27		
3			28		
4			29		
5			30		
6			31		
7			32		
8			33		
9			34		
10			35		

* Переклад українською з адаптованого оригіналу зроблено В. С. Лозницею та О. В. Ловкою.

Номер твер- дження	Оцінка твердження стосовно Вас		Номер твер- дження	Оцінка твердження стосовно Вас	
	«правильно» +	«неправильно» –		«правильно» +	«неправильно» –
11			36		
12			37		
13			38		
14			39		
15			40		
16			41		
17			42		
18			43		
19			44		
20			45		
21			46		
22			47		
23			48		
24			49		
25			50		
26			51		

Перелік тверджень:

1. Я часто говорю до того, як обміркую сказане.
2. Мені подобається швидка їзда.
3. Я часто змінюю свої інтереси і захоплення.
4. Кращий спосіб знайти справжніх друзів — говорити людям те, що про них думаєш.
5. Здебільшого запитання на екзамені може бути сформульоване так, що виявиться не пов'язаним з програмою, і вся підготовка стає марною.
6. Життя без небезпек мені здається надто нудним.
7. Якщо бажаєш зайняти високу посаду по службі, дотримуйся прислів'я: «Хто поспішає, той скрізь устигає».
8. Азартні ігри заважають розвитку в людини почуття відповідальності за прийняття продуманих рішень.
9. Я починаю відчувати нудьгу від якого-небудь заняття швидше, ніж більшість людей, які займаються тим самим.
10. Я краще пройду дві-три зупинки пішки, коли поспішаю, ніж буду чекати на автобус, хоча, очевидно, він мене наздожене.

11. Мені цікаво зробити так, аби зачепити кого-небудь.
12. Тільки несподівані обставини і небезпека дозволяють мені мобілізувати свої сили.
13. Я не маю задоволення від почуття ризику.
14. Тільки по-справжньому сміливі дії дозволяють людині стати видатною і здобути визнання.
15. Мені неприємні ті люди, які через власні примхи перетворюють серйозні справи на легковажні ігри.
16. Коли я виробляю конкретний план дій, то майже завжди впевнений (на), що мені пощастить його здійснити.
17. Коли на небі сяє сонце, я ніколи не беру на прогулянку парасольку, навіть якщо прогноз обіцяє дощ.
18. Я часто намагаюся відчуті збудження.
19. Мені неприємно, коли нав'язують парі, навіть якщо я повністю впевнений у своїй думці з даного питання.
20. У деяких випадках я не зупинюся перед тим, щоб обманути, якщо мені треба справити гарне враження.
21. По-справжньому розумна людина уникає швидких рішень — вона вміє дочекатися таких моментів, коли діяти можна напевно.
22. Я не вважаю, що трюки, які виконують циркові акробати без страхувального пасака, виглядають більш вражаюче.
23. Я надаю перевагу небезпечній роботі, якщо вона приносить зміни в житті і можливість мандрувати.
24. Я завжди сплачую перевезення багажу в транспорті, навіть якщо не боюся перевірки.
25. Я вважаю, що треба вірити у свій шанс, навіть коли перевага не на моєму боці.
26. У творчій справі головне — це зухвалий задум, навіть якщо внаслідок цього нас спіткає невдача через безглузду випадковість.
27. Я не пожалкую грошей заради того, щоб у потрібний момент показати свою заможність і мати вигляд привабливої людини.
28. Якщо під час зустрічі мій знайомий на мене не звертає уваги, я не буду нав'язувати йому своє товариство і не привітаюся першим.
29. Більшість людей не розуміє, якою мірою їхня доля залежить від випадку.
30. Якщо під час придбання автомобіля мені доведеться вибирати між швидкістю і комфортом, з одного боку, та безпекою, з іншого, я оберу безпеку.
31. Я почуваюся краще, коли дуже захоплений (на) яким-небудь задумом.
32. Я віддаю перевагу такому одягу, про який твердо знаю, що він надійний і має добрий вигляд, незалежно від стрибків моди.
33. Коли я граю в різноманітні ігри, я намагаюся брати ініціативу на себе, навіть коли знаю, що супротивник тільки й чекає цього.
34. Під час мандрівок я полюблю відхилятися від відомих маршрутів.

35. Я часто потрапляю в такі ситуації, з яких мені хочеться якнайшвидше вибратися.

36. Якщо я обіцяю, то практично завжди дотримуюся своїх слів, незалежно від того, зручно це мені чи ні.

37. Якщо мій безпосередній керівник буде стримувати мої новаторські ідеї, в мене вистачить сміливості довести їх до відома керівництва вищого рангу.

38. Азартні ігри розвивають у людини здібності приймати сміливі рішення в складних життєвих ситуаціях.

39. Коли я читаю гостросюжетну книгу, то ніколи не поспішаю швидше дізнатися, чим усе закінчиться, із задоволенням читаю по порядку.

40. Мені сподобалося б стрибати з парашутом.

41. Кращий спосіб викликати щире ставлення до себе — довіряти людям.

42. Я почуваюся краще, коли відчуваю щастя від спокою та комфорту.

43. Мені буває набагато важче купувати одну коштовну річ, ніж багато дешевих речей тієї ж сумарної вартості.

44. Якщо я граю, то віддаю перевагу грі чи суперечці на заклад.

45. Люди занадто часто бездумно витрачають своє здоров'я, переоцінюючи його запаси.

46. Якщо мені не загрожує штраф, то я переходжу вулицю там, де мені зручно, а не там, де потрібно.

47. Я не ризикую купувати одяг без примірки.

48. Тільки смілива людина здатна на справжнє шляхетне ставлення до людей, незалежно від того, як вони реагують на неї.

49. У командній грі найважливіше — це взаємна підстраховка.

50. У житті людям справді дуже часто доводиться грати в небезпечну гру «пан або пропав».

3. Підрахуйте показник величини схильності до ризику за кількістю збігів відповідей з «ключем» (табл. 7.20). Кожен збіг оцінюється в 1 бал.

4. Питальник містить шкалу щирості. Підрахуйте кількість збігів відповідей з «ключем» (табл. 7.20). Кожен збіг оцінюється в 1 бал. Якщо показник збігу відповідей за шкалою щирості дорівнює 8—10, це означає, що результати дослідження недостовірні.

5. Показник схильності до ризику може варіювати від 0 до 40. Чим вищий показник, тим більша схильність до ризику. Якщо показник ризикованості становить 30 і більше, то її рівень вважається високим. При результатах в межах від 11 до 29 — схильність до ризику середня, якщо менший за 11 — рівень ризикованості низький, така людина не любить ризикувати, її можна назвати обережною.

Таблиця 7.20

«КЛЮЧ» ДО МЕТОДИКИ «СХИЛЬНІСТЬ ДО РИЗИКУ»

Показники	Відповіді	
1. Схильність до ризику	«+»	2, 3, 4, 9, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 23, 25, 26, 27, 31, 33, 34, 37, 38, 39, 40, 41, 44, 48, 50
	«-»	6, 7, 8, 13, 15, 19, 21, 22, 28, 30, 32, 42, 43, 45, 47, 49
2. Нещирість (соціальна бажаність) відповідей	«+»	немає
	«-»	1, 5, 10, 16, 20, 24, 29, 35, 36, 46

7.4.5. Загальна характеристика емоційно-вольових якостей

На основі вивчення в ході самостійної роботи і на практичних заняттях емоційних і вольових якостей особистості складіть в зошиті їхню індивідуальну характеристику у вигляді таблиці (табл. 7.21). Запропонуйте способи розвитку тих емоційно-вольових якостей, що необхідні Вам для ефективної професійної діяльності у майбутньому. Зробіть висновки за загальними результатами практичного вивчення теми — що було більш корисним, а що — менш.

Таблиця 7.21

ІНДИВІДУАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ

Емоційні і вольові якості	Наявні особливості (за даними тестувань)	Бажані особливості	Способи розвитку (тренувальні вправи, прийоми, рекомендації)
1. Емоційні якості			
2. Вольові якості			

7.5. Самостійна робота до практичного заняття: «Соціальні аспекти поведінки» (СРПЗ-8)

У ході самостійної роботи до ПЗ-13 пропонується виконати ряд завдань на пізнання своїх якостей, важливих для спілкування з іншими людьми: комунікативні й організаторські схильності (завдання 7.5.1), тип сприйняття групи особистістю (завдання 7.5.2), тенденції поведінки в групі (завдання 7.5.3), типовий для вас стиль розв'язання конфліктних ситуацій (завдання 7.5.4), дослідження особливостей міжособистісних стосунків (завдання 7.5.5). У кінці пропонується виконати узагальнююче завдання і скласти цілісну характеристику своїх соціально-психологічних властивостей (завдання 7.5.6). Для більш об'єктивної оцінки своїх якостей, пов'язаних із спілкуванням з іншими людьми, рекомендуємо вам зробити всі наведені методики. Але можливо виконати на вибір або чотири завдання 7.5.1—7.5.4, або одне велике завдання 7.5.5. Завдання 7.5.6 є обов'язковим.

7.5.1. Оцінка комунікативних та організаторських схильностей

Оцініть свої комунікативні і організаторські схильності за наведеною методикою, зробіть відповідні висновки. Який рівень розвитку досліджуваних якостей Ви вважаєте оптимальними для ефективного виконання своїх професійних обов'язків? Проаналізуйте з цих позицій власні результати.

Методика «Комунікативні і організаторські схильності» (КОС) В. В. Синявського та Б. О. Федоришина

Хід виконання:

1. Підготуйте бланк до методики (табл. 7.22).
2. Вам пропонується відповісти на всі запропоновані нижче запитання. Вільно виражайте свою думку по кожному питанню, відповідаючи «так» (+) чи «ні» (–). Майте на увазі, що питання носять загальний характер і не можуть містити всіх необхідних подробиць. Тому уявіть собі типові ситуації і не замислюйтесь над деталями. Не слід витрачати багато часу на обмірковування, відповідайте швидко. Можливо, на деякі питання Вам буде скла-

дно відповіді. Тоді спробуйте дати ту відповідь, яку Ви вважаєте кращою. При відповіді на кожне з цих питань звертайте увагу на його перші слова. Ваша відповідь повинна бути точно погодженою з ними. Відповідаючи на питання, не намагайтеся створити свідомо приємне враження. Важлива не конкретна відповідь, а сумарний бал з серії питань.

Таблиця 7.22

БЛАНК ДО МЕТОДИКИ «КОС»

Номер питання	Відповідь		Номер питання	Відповідь	
	«так» +	«ні» –		«так» +	«неправильно» –
1			21		
2			22		
3			23		
4			24		
5			25		
6			26		
7			27		
8			28		
9			29		
10			30		
11			31		
12			32		
13			33		
14			34		
15			35		
16			36		
17			37		
18			38		
19			39		
20			40		

Текст питальника КОС:*

1. Чи багато у Вас друзів, з якими Ви постійно спілкуєтесь?
2. Чи часто Вам вдається схилити більшість своїх товаришів до прийняття ними Вашої думки?
3. Чи довго Вас турбує почуття образи, завдане Вам кимось із Ваших товаришів?
4. Чи завжди Вам важко орієнтуватися в критичній ситуації?
5. Чи є у Вас прагнення встановлювати нові знайомства з різними людьми?
6. Чи подобається Вам брати участь у громадській роботі?
7. Чи правда, що Вам приємніше й простіше проводити час за книгами або за якими-небудь іншими заняттями, ніж з людьми?
8. Якщо виникли які-небудь перешкоди в здійсненні Ваших намірів, то чи легко Ви відмовляєтесь від них?
9. Чи легко Ви встановлюєте контакти з людьми, які значно старші за Вас?
10. Чи подобається Вам вигадувати і організовувати зі своїми товаришами ігри та розваги?
11. Чи важко Вам включатися в нову для Вас компанію?
12. Чи часто Ви відкладаєте на інші дні ті справи, які Вам треба було б виконати сьогодні?
13. Чи легко Вам вдається встановлювати контакти з незнайомими людьми?
14. Чи прагнете Ви домогтися, щоб Ваші товариші діяли відповідно до Вашої думки?
15. Чи важко Вам освоїтись у новому колективі?
16. Чи правильно, що у Вас не буває конфліктів з товаришами через невиконання ними своїх обов'язків, обіцянок?
17. Чи прагнете Ви при нагоді познайомитися і поспілкуватися з новою людиною?
18. Чи часто Ви у вирішенні важливих проблем берете ініціативу на себе?
19. Чи дратують Вас люди, які оточують, чи виникає у Вас бажання побути на самоті?
20. Чи правда, що Ви погано орієнтуєтесь у незнайомій для Вас обстановці?
21. Чи подобається Вам постійно бути серед людей?
22. Чи виникає у Вас роздратування, якщо Вам не вдається закінчити розпочату справу?
23. Чи відчуваєте Ви труднощі, незручності або сором'язливість, якщо доводиться проявляти ініціативу, щоб познайомитись з новою людиною?
24. Чи правда, що Ви втомлюєтеся від частого спілкування з товаришами?
25. Чи подобається Вам брати участь у колективних іграх?
26. Чи часто Ви проявляєте ініціативу, розв'язуючи питання, які зачіпають інтереси Ваших товаришів?
27. Чи правда, що Ви почуваетесь невпевнено серед малознайомих Вам людей?

* Текст методики перекладено українською О. В. Ловкою.

28. Чи правильно те, що Ви рідко прагнете довести свою правоту?
29. Чи вважаєте Ви, що Вам не важко внести пожвавлення в мало-знайому для Вас компанію?
30. Чи брали Ви участь у громадській роботі в школі?
31. Чи прагнете Ви обмежити коло своїх знайомих невеликою кількістю людей?
32. Чи правильно, що Ви не прагнете наполягти на своїй думці або на рішенні, якщо його не зразу підтримали Ваші товариші?
33. Чи почуваетесь Ви невимушено, коли потрапляєте в незнайому для Вас компанію?
34. Ви із задоволенням приступаєте до організації всіляких заходів для своїх товаришів?
35. Чи правда, що Ви не почуваетесь достатньо впевненим і спокійним, коли доводиться говорити що-небудь великій групі людей?
36. Чи часто Ви запізнюєтесь на ділові зустрічі, побачення?
37. Чи дійсно у Вас багато друзів?
38. Чи часто Ви опиняєтесь у центрі уваги своїх товаришів?
39. Чи часто Ви соромитеся, відчуваєте ніяковість, спілкуючись з малознайомими людьми?
40. Чи правда, що Ви не дуже впевнено почуваетесь у великій групі своїх товаришів?

3. Опрацюйте свої відповіді, визначавши кількість їх збігів з «ключем» (табл. 7.23) окремо для комунікативних і організаторських здібностей. За кожний збіг надається 1 бал.

Таблиця 7.23

«КЛЮЧ» ДО МЕТОДИКИ КОС ОБРОБКА ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ОТРИМАНИХ РЕЗУЛЬТАТІВ

Комунікативні схильності		Організаційні схильності	
Так	1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33, 37	Так	2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38
Ні	3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 39	Ні	4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40

4. Визначте оцінкові коефіцієнти (K) комунікативних (K_K) та організаційних (K_o) схильностей. K_K та K_o є відношенням кількості відповідей, що збіглися з «ключем» по кожному розділу, до максимуму можливої кількості збігів (20):

$$K_K = M_1 / 20; \quad K_o = M_2 / 20,$$

де M_1 , M_2 — кількість відповідей, що збіглися з «ключем» відповідно для комунікативних і організаторських схильностей.

5. Показники коефіцієнта можуть варіювати від 0 до 1. Показники, що наближаються до значення 1, свідчать про високий рівень прояву досліджуваних здібностей і навпаки, ближчі до 0 — про низький рівень. Для якісної оцінки результатів необхідно зіставити отримані коефіцієнти зі шкальними оцінками (табл. 7.24).

Таблиця 7.24

ШКАЛА ОЦІНОК КОМУНІКАТИВНИХ І ОРГАНІЗАТОРСЬКИХ СХИЛЬНОСТЕЙ

K_k	K_o	Шкальна оцінка
0,10—0,45	0,20—0,55	1
0,45—0,55	0,56—0,65	2
0,56—0,65	0,66—0,70	3
0,66—0,75	0,71—0,80	4
0,75—1,00	0,81—1,00	5

6. При аналізі отриманих результатів необхідно враховувати такі параметри:

- ◆ Досліджувані, що одержали оцінку 1, характеризуються низьким рівнем прояву комунікативних і організаторських схильностей.

- ◆ Досліджувані, що отримали оцінку 2, комунікативні й організаторські схильності притаманні на рівні нижче середнього. Вони не прагнуть до спілкування, відчувають себе самотні в новій компанії, колективі, намагаються проводити час наодинці, обмежують свої знайомства, відчують труднощі у встановленні контактів з людьми й у виступі перед аудиторією, погано орієнтуються в незнайомій ситуації, не відстоюють свою думку, важко переживають образи, прояв ініціативи в громадській діяльності вкрай занижено, у багатьох справах вони намагаються уникати прийняття самостійних рішень.

- ◆ Для тих, хто одержав оцінку 3, характерний середній рівень прояву комунікативних і організаторських схильностей. Вони прагнуть до контактів з людьми, не обмежують коло своїх знайомств, відстоюють свою думку, планують свою роботу, однак потенціал їхніх схильностей не відрізняється високою стійкістю. Ця група досліджуваних має потребу в подальшій серйозній і планомірній виховній роботі з формування і розвитку комунікативних і організаторських схильностей.

♦ Досліджувані, що одержали оцінку 4, відносяться до групи з високим рівнем прояву комунікативних і організаторських схильностей. Вони не губляться в новій обстановці, швидко знаходять друзів, постійно прагнуть розширити коло своїх знайомих, займаються громадською діяльністю, допомагають близьким, друзям, виявляють ініціативу в спілкуванні, із задоволенням беруть участь в організації суспільних заходів, здатні прийняти самостійне рішення у важкій ситуації. Усе це вони роблять не за примусом, а відповідно до внутрішніх переконань.

♦ Ті, хто одержав вищу оцінку — 5, мають дуже високий рівень прояву комунікативних і організаторських схильностей. Вони відчують потребу в комунікативній і організаторській діяльності й активно прагнуть до неї, швидко орієнтуються у складних ситуаціях, невимусовно поводитися в новому колективі, ініціативні, схильні у важливій справі чи в складній ситуації, що створилася, приймати самостійні рішення, відстоюють свою думку і домагаються, щоб вона була прийнята товаришами, можуть внести пожвавлення в незнайому компанію, люблять організовувати всілякі ігри, заходи, наполегливі в діяльності, котра їх приваблює. Вони самі шукають такі справи, які б задовольняли їхні потреби в комунікації й організаторській діяльності.

7.5.2. Сприйняття групи особистістю

Вам пропонується продіагностувати індивідуальні особливості соціальної перцепції (сприйняття) своєї групи за допомогою методики О. Залюбовської. Опишіть конкретні прояви переважуючої тенденції сприйняття Вами групи (якщо вона проявилася) у навчальній діяльності з оволодіння професією. Якщо переважання типу сприйняття відсутнє, в описі спирайтеся на «змішаний» прояв різних тенденцій.

Методика «Тип сприйняття групи» О. Залюбовської

Хід виконання:

1. Підготуйте бланк до методики (табл. 7.25).

Відповідаючи на кожний пункт анкети, виберіть лише одну відповідь, котра найбільш точно виражає Вашу думку. Пам'ятайте, що «поганих» чи «хороших» відповідей в даному випадку бути не може. Відповідайте якомога швидше.

Таблиця 7.25

БЛАНК ДО МЕТОДИКИ «ТИП СПРИЙНЯТТЯ ГРУПИ»

Номер питання	Варіанти відповідей		
	а	б	в
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			

Текст анкети

1. Лучшими партнерами в группе я считаю тех, кто:

- а) знает больше, чем я;
- б) все вопросы стремится решать сообща;
- в) не отвлекает внимания преподавателя.

2. Лучшими преподавателями являются те, которые:

- а) имеют индивидуальный подход;
- б) создают условия для помощи со стороны других;
- в) создают в коллективе атмосферу, когда никто не боится высказываться.

3. Я рад, когда мои друзья:
- а) умеют самостоятельно, не мешая другим, добиваться успехов;
 - б) всегда помогают другим;
 - в) помогают другим, когда представится случай.
4. Больше всего мне не нравится, когда в группе:
- а) некому помогать;
 - б) мне мешают при выполнении задачи;
 - в) остальные слабее подготовлены, чем я.
5. Мне кажется, что я способен на максимальное, когда:
- а) могу получить помощь и поддержку со стороны других;
 - б) мои усилия достаточно вознаграждены;
 - в) есть возможность проявить инициативу, полезную для всех.
6. Мне нравятся коллективы, в которых:
- а) каждый заинтересован в улучшении результатов всех;
 - б) каждый занят своим делом и не мешает другим;
 - в) каждый человек может использовать других для решения своих задач.
7. Студенты оценивают как самых плохих таких преподавателей, которые:
- а) создают дух соперничества между студентами;
 - б) не уделяют им достаточного внимания;
 - в) не создают условия для того, чтобы группа помогала им.
8. Больше всего удовлетворения в жизни дает:
- а) возможность работать, когда тебе никто не мешает;
 - б) возможность получения информации от других людей;
 - в) возможность сделать полезное другим людям.
9. Основная роль школы должна заключаться:
- а) в воспитании людей с развитым чувством долга перед другими;
 - б) в подготовке приспособленных к самостоятельной жизни людей;
 - в) в подготовке людей, умеющих извлекать радость от общения с другими людьми.
10. Если перед группой стоит какая-то проблема, то я:
- а) предпочитаю, чтобы другие решали эту проблему;
 - б) предпочитаю работать самостоятельно, не полагаясь на других;
 - в) стремлюсь внести свой вклад в решение проблемы.
11. Лучше всего я бы учился, если бы преподаватель:

- а) имел ко мне индивидуальный подход;
- б) создавал условия для получения мною помощи со стороны других;
- в) поощрял инициативу студентов, направленную на достижение общего успеха.

12. Нет ничего хуже того случая, когда:

- а) ты не в состоянии самостоятельно добиться успеха;
- б) чувствуешь себя ненужным в группе;
- в) тебе не помогают окружающие.

13. Больше всего я ценю:

- а) личный успех, в котором есть доля заслуги моих друзей;
- б) общий успех, в котором есть и моя заслуга;
- в) успех, достигнутый ценою собственных усилий.

14. Я бы хотел:

- а) работать в коллективе, в котором применяются основные приемы и методы совместной работы;
- б) работать индивидуально с преподавателем;
- в) работать со сведущими в данной области людьми.

3. Здійснити обробку отриманих результатів. За допомогою «ключа» (табл. 7.26) підрахуйте кількість балів по кожному типу сприйняття групи досліджуванам. Кожна вибрана відповідь оцінюється в 1 бал. Бали, що набираються по всіх пунктах методики, сумуються для кожного типу сприйняття окремо. При цьому загальна оцінка по всіх трьох типах сприйняття для кожного досліджуваного повинна дорівнювати 14.

Таблиця 7.26

«КЛЮЧ» ДО МЕТОДИКИ «ТИП СПРИЙНЯТТЯ ГРУПИ»

Тип сприйняття групи	Відповіді
«Індивідуалістичний»	1В, 2А, 3Б, 4Б, 5Б, 6Б, 7Б, 8А, 9Б, 10Б, 11А, 12А, 13В, 14Б.
«Прагматичний»	1А, 2Б, 3А, 4В, 5А, 6В, 7В, 8Б, 9В, 10А, 11В, 12В, 13А, 14В.
«Колективістичний»	1Б, 2В, 3В, 4А, 5В, 6А, 7А, 8В, 9А, 10В, 11Б, 12Б, 13Б, 14А.

4. При обробці даних «індивідуалістичний» тип сприйняття групи позначається літерою «І», «прагматичний» — «П», «колективістичний» — «К». Результати запишіть у такому вигляді:

$$TC = kI + mП + nK,$$

де TC — тип сприйняття групи;

k — кількість балів, отриманих досліджуванним по індивідуалістичному типу сприйняття;

m — прагматичному;

n — колективістичному.

5. Слід зазначити, що тип сприйняття людиною групи носить відносний характер і проявляється деяким переважанням відповідного типу сприйняття. У зв'язку з цим дослідник має справу не з «чистими» типами сприйняття групи, а зі змішаними варіантами цих типів, що виражені наведеною вище формулою. Отримані за допомогою даної методики результати у їх сумі можна розглядати як тло, на якому розгортаються процеси сприйняття групи її окремими членами. Прочитайте характеристику кожного типу сприйняття і опишіть особливості свого сприйняття групи.

Характеристика типів сприйняття:

«Індивідуалістичний»: людина сприймає групу як заваду своїй діяльності або ставиться до неї нейтрально. Група не є самостійною цінністю для особи. Це проявляється в уникненні будь-яких форм спільної діяльності, в перевазі індивідуальної діяльності, в обмеженні контактів.

«Прагматичний»: людина сприймає групу як засіб, який полегшує досягнення тих чи інших індивідуальних цілей. Група у такий спосіб сприймається і оцінюється з погляду її «корисності» для людини. Цим зумовлене надання переваги у взаємодії більш компетентним членам групи, які здатні допомогти, взяти на себе відповідальність за вирішення складної проблеми або слугувати джерелом необхідної інформації.

«Колективістичний»: людина сприймає групу як самостійну цінність. На перший план для неї виступають проблеми групи і окремих її членів, спостерігається зацікавленість як в успіхах кожного члена групи, так і групи в цілому, прагнення зробити власний внесок у групову діяльність. Розвинена потреба у колективних формах роботи.

7.5.3. Поведінка людини в групі

Виконайте завдання наведеної нижче методики і визначте прояв у Вашій поведінці в академічній групі запропонованих В. Стефансоном тенденцій. Зробіть відповідні висновки. За співвідношенням певних тенденцій спрогнозуйте ймовірну рольову поведінку в групі. Оцініть вірогідність отриманих результатів.

Методика «Q-сортування» В. Стефансона

Короткі відомості:

Запропонована В. Стефансоном у 1958 р. для вивчення індивідуальних уявлень про тенденції поведінки людини у реальній групі. Вона дозволяє виявити 6 основних тенденцій:

1. *Тенденція до залежності* — внутрішнє прагнення людини до прийняття групових стандартів і цінностей (соціальних і морально-етичних).

2. Протилежною за змістом є *тенденція до незалежності*.

3. *Тенденція до спілкування* — контактність, прагнення налагоджувати емоційні зв'язки як у своїй групі, так і за її межами.

4. Протилежною за проявом є *тенденція до замкнутості*.

5. *Тенденція до «боротьби»* — активне прагнення особистості брати участь у груповому житті, домагатися більш високого статусу у системі міжособистісних стосунків.

6. Протилежною є *тенденція уникання «боротьби»*: прагнення уникнути взаємодії, зберегти нейтралітет у групових суперечках та конфліктах, схильність до компромісних рішень.

Кожна з цих тенденцій має внутрішню та зовнішню характеристику, тобто вони можуть бути внутрішньо притаманними особистості, а можуть бути зовнішніми по відношенню до неї, бути своєрідною «маскою», що приховує справжнє обличчя людини.

Хід виконання:

1. Підготуйте бланк до методики (табл. 7.27).

2. Оцініть твердження кожного пункту тексту питальника з точки зору їх відповідності-невідповідності вашому уявленню про себе як про члена конкретної групи. Якщо твердження правильне і Ви з ним згодні — поставте знак «+». Якщо твердження не правильне і Ви так себе звичайно не поводитье, поставте знак «-». У виняткових випадках дозволяється відповісти «сумніваюсь» — знак «0».

Таблиця 7.27

БЛАНК ДО МЕТОДИКИ «Q-СОРТУВАННЯ»

№ питання	Відповіді			№ питання	Відповіді		
	«так» +	«ні» –	«сумнів» 0		«так» +	«ні» –	«сумнів» 0
1				31			
2				32			
3				33			
4				34			
5				35			
6				36			
7				37			
8				38			
9				39			
10				40			
11				41			
12				42			
13				43			
14				44			
15				45			
16				46			
17				47			
18				48			
19				49			
20				50			
21				51			
22				52			
23				53			
24				54			
25				55			
26				56			
27				57			
28				58			
29				59			
30				60			

Текст питальника

1. Критичен к окружающим товарищам.
2. Возникает тревога, когда в группе начинается конфликт.
3. Склонен следовать советам лидера.
4. Не склонен создавать слишком близкие отношения с товарищами.
5. Нравится дружелюбность в группе.
6. Склонен противоречить лидеру.
7. Испытывает симпатию только к одному-двум членам группы.
8. Избегает встреч и собраний группы.
9. Нравится похвала лидера.
10. Независим в суждениях и манере поведения.
11. Готов встать на чью-либо сторону в споре.
12. Склонен руководить товарищами.
13. Радуется общению с одним-двумя друзьями.
14. Внешне спокоен при проявлении враждебности со стороны других членов группы.
15. Склонен поддерживать настроение своей группы.
16. Не придает значения личным качествам членов группы.
17. Склонен отвлекать группу от ее целей.
18. Испытывает удовлетворение, противопоставляя себя лидеру.
19. Хотел бы сблизиться с некоторыми членами группы.
20. Предпочитает оставаться нейтральным в споре.
21. Нравится, когда лидер активен и хорошо руководит.
22. Предпочитает хладнокровно обсуждать разногласия.
23. Недостаточно сдержан в выражении чувств.
24. Стремится сплотить вокруг себя единомышленников.
25. Недоволен слишком формальными отношениями.
26. Когда обвиняют — теряется и молчит.
27. Предпочитает соглашаться с основными направлениями жизнедеятельности в группе.
28. Привязан к группе в целом больше, чем к отдельным товарищам.
29. Склонен затягивать и обострять спор.
30. Стремится быть в центре внимания.
31. Хотел бы быть членом более узкой группировки.
32. Склонен к компромиссам.
33. Испытывает внутреннее беспокойство, когда лидер поступает вопреки его ожиданиям.
34. Болезненно относится к замечаниям товарищей.
35. Может быть коварным и вкрадчивым.
36. Склонен принять на себя руководство группой.
37. Откровенен в группе.
38. Возникает нервное беспокойство во время группового разногласия.
39. Предпочитает, чтобы лидер брал на себя ответственность при планировании работ.

40. Не склонен отвечать на проявление дружелюбия.
41. Склонен сердиться на товарищей.
42. Пытается вести других против лидера.
43. Легко находит знакомства за пределами группы.
44. Старается избегать быть втянутым в спор.
45. Легко соглашается с предложениями других членов группы.
46. Оказывает сопротивление образованию группировок в группе.
47. Насмешлив и ироничен, когда раздражен.
48. Возникает неприязнь к тем, кто пытается выделиться.
49. Предпочитает меньшую, но более интимную группу.
50. Пытается не показывать свои истинные чувства.
51. Становится на сторону лидера при групповых разногласиях.
52. Инициативен в установлении контактов в общении.
53. Избегает критиковать товарищей.
54. Предпочитает обращаться к лидеру чаще, чем к другим.
55. Не нравится, что отношения в группе слишком фамильярны.
56. Любит затевать споры.
57. Стремится удерживать свое высокое положение в группе.
58. Склонен вмешиваться в контакты товарищей и нарушать их.
59. Склонен к «перепалкам», «задиристый».
60. Склонен выражать недовольство лидером.

3. Опрацюйте отримані результати. Згідно з «ключем» до методики (табл. 7.28) виявіть ступінь прояву кожної з описаних вище тенденцій.

Таблиця 7.28

«КЛЮЧ» ДО МЕТОДИКИ «Q-СОРТУВАННЯ»

Тенденції поведінки в групі	Відповідні номери тверджень питальника
I.	
1. Тенденція до залежності	3, 9, 15, 21, 27, 33, 39, 45, 51, 54
2. Тенденція до незалежності	6, 12, 18, 24, 30, 36, 42, 48, 57, 60
II.	
1. Тенденція до спілкування	5, 7, 13, 19, 25, 31, 37, 43, 49, 52
2. Тенденція до замкнутості	4, 10, 16, 22, 28, 34, 40, 46, 55, 58
III.	
1. Тенденція до «боротьби»	1, 11, 17, 23, 29, 35, 41, 47, 56, 59
2. Тенденція уникання «боротьби»	2, 8, 14, 20, 26, 32, 38, 44, 50, 53

4. По кожній парі спарених тенденцій підрахуйте загальну тенденцію: додайте суму позитивних відповідей першої тенденції до суми негативних відповідей другої.

Наприклад, по парі тенденцій: тенденція до залежності / тенденція до незалежності Ви отримали такі показники:

- ◆ Тенденція до залежності: 5 відповідей «+», 5 відповідей «-»;

- ◆ Тенденція до незалежності: 3 відповіді «+», 7 відповідей «-».

Тоді загальна тенденція по цій парі тенденцій буде дорівнювати $5 + 7 = 12$.

5. Оцініть ступінь вираженості загальних тенденцій поведінки в групі по кожній парі, що розглядаються:

- ◆ близько 20 — яскравий вираз верхньої (першої) з двох тенденцій, що може проявлятися не тільки в групі, що розглядалася, а й за її межами;

- ◆ наближення до 0 — яскравий вираз нижньої (другої) тенденції;

- ◆ близько 10 — однаковий вираз обох тенденцій.

У наведеному вище прикладі трохи більше виражена тенденція до залежності (12 балів).

6. Для надання коректних висновків ознайомтесь з наведеною інтерпретацією.

Інтерпретація результатів:

При інтерпретації отриманих результатів можуть виникати випадки, які потребуватимуть додаткового пояснення, а саме:

- Оскільки прояв тієї чи іншої тенденції може носити маскуючий характер, говорити про її внутрішню притаманність можна лише при досить високих (або низьких) показниках загальної оцінки кожної пари: чим більше він наближається до значень 20 або 0, тим більшими є засади для діагностування справжнього переважання тієї чи іншої сталої тенденції, яка властива особистості і проявляється не лише у певній групі, але й поза нею.

- Однакова вираженість обох тенденцій (кількості отриманих балів близько 10) — за умови правдивості відповідей — може бути джерелом внутрішнього конфлікту особистості, яка знаходиться під владою протилежних тенденцій, котрі мають однакову силу і, як наслідок, однаково ймовірно проявляються.

- Коли зустрічається 3—4 і більше відповідей «сумніваюсь» в одній парі, є підстави поставити питання про причину виникнення такої ситуації. За умови високої достовірності отриманих відповідей, імовірно, причинами можуть бути, з одного боку, — вибірковість у поведінці, тактична гнучкість або просто сором'язливість, з іншого боку, — це може бути ознакою нерішучості, уникливості або астенічності.

7. Через співвідношення тенденцій можна також судити про певну рольову поведінку в групі: схильність до лідерства або підкорення. Проаналізуйте співвідношення виразу тенденцій власної поведінки і спробуйте визначити індивідуальну схильність до лідерства, ізолюваності, підлеглості тощо. Опишіть свою припустиму рольову поведінку з використанням інформації про досліджені поведінкові стратегії.

7.5.4. Вивчення особливостей міжособистісних стосунків*

Виконання завдань наведеної нижче методики дозволяє визначити структуру якостей особистості, важливих для міжособистісної взаємодії. При цьому можливо здійснити оцінку за такими параметрами:

1) *«Я реальне» за моїм уявленням* — самооцінка своїх реальних якостей;

2) *«Я ідеальне» за моїм уявленням* — самооцінка своїх бажаних у майбутньому якостей (наявних чи поки ще слабо виражених);

3) *«Я реальне» за уявленням іншого* — оцінка ваших реальних якостей іншою людиною;

4) *«Я ідеальне» за уявленням іншого* — оцінка ваших бажаних у майбутньому якостей іншою людиною;

5) *«Він реальний» за моїм уявленням* — ваша оцінка реальних якостей іншої людини;

6) *«Він ідеальний» за моїм уявленням* — ваша оцінка бажаних у майбутньому якостей іншої людини і т. п.

Отримані результати цікаво порівняти, наприклад, виявити схожість чи розбіжність власних уявлень про себе та думок іншої людини. Виконайте цю методику, самостійно обравши і порівнявши декілька цікавих для вас типів оцінок. Зробіть відповідні висновки, законспекуйте інтерпретацію, проаналізуйте отримані дані.

Методика інтерперсональної діагностики Т. Лірі

Короткі відомості:

Теоретичні і практичні основи даної методики були розроблені американським психологом Т. Лірі при участі Г. Лефоржа і Р. Сазека у 1954 році. При дослідженні міжособистісних стосунків психологами на той час найчастіше виділялися два фактори загального

* Завдання розроблене М. В. Артюшиною.

враження про людину в процесі міжособистісного сприймання: домінування — підлеглість; приязність — агресивність. Ці якості обрав і Т. Лірі для представлення основних соціальних орієнтацій, відобразивши їх на круговій психограмі як горизонтальну та вертикальну осі (рис. 7.8). Перетинаючись, осі утворюють чотири сектори, які, в свою чергу, поділяються на вісім менш загальних стосунків: 1) домінантність; 2) впевненість у собі; 3) вимогливість; 4) скептицизм; 5) поступливість; 6) довірливість; 7) добросердність; 8) чуйність. Кожна якість оцінюється в балах — від 0 до 16, які характеризують ступінь її вираженості.

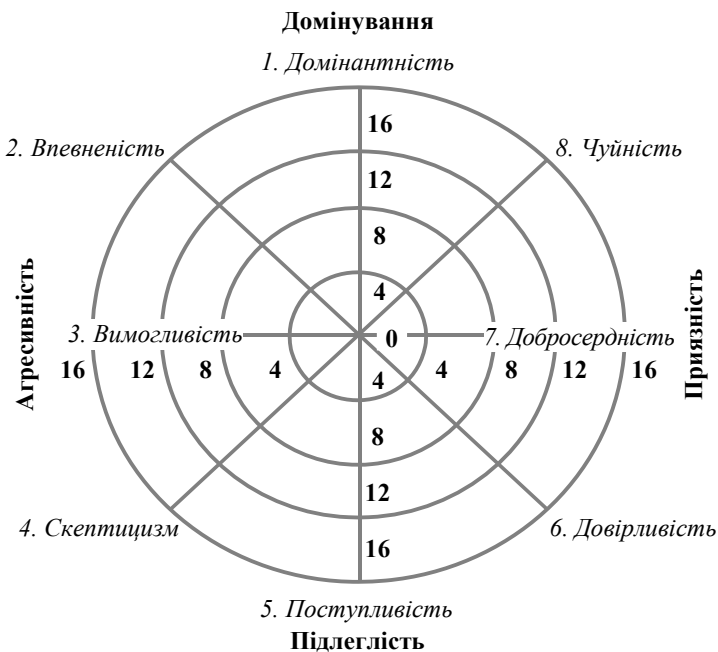


Рис. 7.8. Кругова психограма особистісних якостей (за Т. Лірі)

Даний тест є достатньо популярним і використовується психологами як у соціально-психологічних дослідженнях, так і в практиці сімейного консультування. Одна з переваг методики — можливість здійснити за її допомогою аналіз системи стосунків в малих групах і відповідно відкоригувати поведінку кожного учасника групової взаємодії.

Хід виконання:

1. Оберіть декілька типів оцінки, порівняння яких вас зацікавило. Якщо вас цікавлять оцінки іншої людини, оберіть партнера для виконання методики. Краще, якщо це буде людина, з якою ви часто спілкуєтеся, а отже ви добре знаєте один одного.

2. Для кожного типу оцінки приготуйте окремий бланк (табл. 7.29).

Таблиця 7.29

БЛАНК ДО МЕТОДИКИ Т. ЛІРІ

I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	5	9	13	17	21	25	29
2	6	10	14	18	22	26	30
3	7	11	15	19	23	27	31
4	8	12	16	20	24	28	32
33	37	41	45	49	53	57	61
34	38	42	46	50	54	58	62
35	39	43	47	51	55	59	63
36	40	44	48	52	56	60	64
65	69	73	77	81	85	89	93
66	70	74	78	82	86	90	94
67	71	75	79	83	87	91	95
68	72	76	80	84	88	92	96
97	101	105	109	113	117	121	125
98	102	106	110	114	118	122	126
99	103	107	111	115	119	123	127
100	104	108	112	116	120	124	128

3. Прочитайте наведені у тексті методики якості та відмітьте у відповідному бланку номери тих з них, які ви вважаєте вираженими у себе («Я реальний»), або ті, які ви б хотіли мати («Я ідеальний»), вираженими у партнера («Він реальний»), або ті, які йому було б бажано мати («Він ідеальний»).

Текст методики:

1. Умеет нравиться.
2. Производит впечатление на окружающих.
3. Умеет распоряжаться, приказывать.
4. Умеет настоять на своем.
5. Обладает чувством достоинства.
6. Независимый.
7. Способен сам позаботиться о себе.
8. Может проявить безразличие.
9. Способен быть суровым.
10. Строгий, но справедливый.
11. Может быть искренним.
12. Критичен к другим.
13. Любит поплакаться.
14. Часто печален.
15. Способен проявить недоверие.
16. Часто разочаровывается.
17. Способен быть критичным к себе.
18. Способен признать свою неправоту.
19. Охотно подчиняется.
20. Покладистый.
21. Благодарный.
22. Восхищающийся и склонный к подражанию.
23. Уважительный.
24. Ищущий одобрения.
25. Способный к сотрудничеству, взаимопомощи.
26. Стремится ужиться с другими.
27. Доброжелательный.
28. Внимательный и ласковый.
29. Деликатный.
30. Ободряющий.
31. Отзывчивый к призывам о помощи.
32. Бескорыстный.
33. Способен вызывать восхищение.
34. Пользуется у других уважением.
35. Обладает талантом руководителя.
36. Любит ответственность.
37. Уверен в себе.
38. Самоуверен и напорист.
39. Деловитый, практичный.
40. Соперничающий.
41. Стойкий и крутой, где надо.
42. Неумолимый, но беспристрастный.
43. Раздражительный.
44. Открытый и прямолинейный.
45. Не терпит, чтобы им командовали.
46. Скепичен.

47. На него трудно произвести впечатление.
48. Обидчивый, щепетильный.
49. Легко смущается.
50. Неуверенный в себе.
51. Уступчивый.
52. Скромный.
53. Часто прибегает к помощи других.
54. Очень почитает авторитеты.
55. Охотно принимает советы.
56. Доверчив и стремится радовать других.
57. Всегда любезен в общении.
58. Дорожит мнением окружающих.
59. Общительный и уживчивый.
60. Добросердечный.
61. Добрый, вселяющий уверенность.
62. Нежный и мягкосердечный.
63. Любит заботиться о других.
64. Щедрый.
65. Любит давать советы.
66. Производит впечатление значительности.
67. Начальственно-повелительный.
68. Властный.
69. Хвастливый.
70. Надменный и самодовольный.
71. Думает только о себе.
72. Хитрый.
73. Нетерпим к ошибкам других.
74. Расчетливый.
75. Откровенный.
76. Часто недружелюбен.
77. Озлоблен.
78. Жалобщик.
79. Ревнивый.
80. Долго помнит обиды.
81. Склонный к самобичеванию.
82. Застенчивый.
83. Безынициативный.
84. Кроткий.
85. Зависимый, несамостоятельный.
86. Любит подчиняться.
87. Предоставляет другим принимать решения.
88. Легко попадает впросак.
89. Легко поддается влиянию друзей.
90. Готов довериться любому.
91. Благоприятен ко всем без разбора.
92. Всем симпатизирует.

93. Прощает все.
94. Переполнен чрезмерным сочувствием.
95. Великодушен и терпим к недостаткам.
96. Стремится помочь каждому.
97. Стремящийся к успеху.
98. Ожидает восхищения от каждого.
99. Распоряжается другими.
100. Деспотичный.
101. Относится к окружающим с чувством превосходства.
102. Тщеславный.
103. Эгоистичный.
104. Холодный, черствый.
105. Язвительный, насмешливый.
106. Злой, жестокий.
107. Часто гневлив.
108. Бесчувственный, равнодушный.
109. Злопамятный.
110. Проникнут духом противоречия.
111. Упрямый.
112. Недоверчивый и подозрительный.
113. Робкий.
114. Стыдливый.
115. Услужливый.
116. Мягкотелый.
117. Почти никому не возражает.
118. Навязчивый.
119. Любит, чтобы его опекали.
120. Чрезмерно доверчив.
121. Стремится снискать расположение каждого.
122. Со всеми соглашается.
123. Всегда со всеми дружелюбен.
124. Всех любит.
125. Слишком снисходителен к окружающим.
126. Старается утешить каждого.
127. Заботится о других в ущерб себе.
128. Портит людей чрезмерной добротой.

4. Підготуйте таблицю розрахунків (табл. 7.30). Включіть до неї досліджені вами типи оцінок. Підрахуйте виразність кожної особистісної якості (кількість закреслених номерів у відповідному стовпці ваших бланків) і занесіть їх до таблиці розрахунків.

5. Підрахуйте показники основних особистісних якостей — домінування/підлеглості та приязності/агресивності за наведеними формулами та запишіть отримані значення до таблиці.

Формули розрахунку провідних особистісних якостей:

$$\text{Домінування/підлеглість} = (I - V) + 0,7 * (VIII + II - IV - VI);$$

$$\text{Приязність/агресивність} = (VII - III) + 0,7 * (VIII - II - IV + VI).$$

Таблиця 7.30

ТАБЛИЦЯ РОЗРАХУНКІВ ДО МЕТОДИКИ Т. ЛІРІ

Можливі типи оцінок, що порівнюються	Ступінь виразу особистісної якості								Основні якості	
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	Домінування/підлеглість	Приязність/агресивність
«Я реальне» за моїм уявленням										
«Я ідеальне» за моїм уявленням										
«Я реальне» за уявленням іншого										
«Я ідеальне» за уявленням іншого										
«Він реальний» за моїм уявленням										
«Він ідеальний» за моїм уявленням										

6. Відобразіть отримані результати наочно. Для цього побудуйте стільки психограм (див. рис. 7.8), скільки порівнянь різних типів оцінок ви бажаєте здійснити. На кожній психограмі різними кольорами накресліть два «особистісних профілі»: на осі, що відповідає певній особистісній якості, відкладіть відповідне число балів її вираження, отримані крапки поєднайте прямими лініями. Кожен «особистісний профіль» відбиває один тип здійснених оцінок.

7. Опишіть кожен «особистісний профіль» за наступними аспектами:

- ◆ характеристика прояву основних особистісних якостей (домінування / підлеглості та приязності / агресивності);
- ◆ характеристика прояву кожної особистісної якості;
- ◆ спільний прояв деяких якостей;
- ◆ співвідношення протилежних якостей;

♦ характеристика переважного стилю ставлення до оточуючих.

8. Здійснить порівняння «особистісних профілів», зображених на кожній психограмі, відмітивши рівень збігу й розбіжності кожної особистісної якості, зробіть відповідні висновки та законспекуйте інтерпретацію.

Інтерпретація результатів:

1. Характеристика прояву основних особистісних якостей

Прояв основних особистісних якостей (домінування/підлеглість; приязність/агресивність) визначається за формулами. Якщо отримане значення більше за нуль — проявляються якості домінування або приязності, менші за нуль — підлеглості або агресивності.

2. Характеристика прояву кожної особистісної якості

Кожна особистісна якість має чотири ступеня вираження:

- 0—4 — низький рівень, коли дана якість проявляється рідко;
- 5—8 — помірний рівень, якість проявляється відповідно до обставин (адаптивна поведінка);
- 9—12 — високий рівень, якість проявляється часто, інколи недоречно (дезадаптивна поведінка);
- 13—16 — занадто високий рівень, якість проявляється постійно, може заважати особистості й оточуючим її людям (екстремальна поведінка).

Залежно від ступеня прояву кожна якість може бути порізному названа, і супроводжується певними поведінковими особливостями (табл. 7.31).

3. Спільний прояв деяких якостей

Про певні поведінкові тенденції говорить спільна вираженість деяких якостей:

1) переважна вираженість якостей I—IV свідчить про активність людини, її силу, домінантність, добру пристосованість до змінних умов; якостей V—VIII — про реактивність, підлеглість, погану пристосованість до зовнішнього середовища;

2) одночасна вираженість якостей I та II характеризується незалежністю суджень, впевненістю у відстоюванні власної думки, тенденцією до лідерства; якостей III та IV — переважанням тенденції до неконформізму і схильністю до конфліктних проявів; V та VI — невпевненістю в собі, податливістю думці оточуючих, схильністю до компромісів; VII та VIII — переважанням конформних настановлень;

Таблиця 7.31

**РІВНІ ПРОЯВУ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ, ЯКІ ХАРАКТЕРИЗУЮТЬ
ЇЇ ПОВЕДІНКУ В МІЖОСОБИСТИСНИХ СТОСУНКАХ**

Якості	Ступінь вираження якості			
	0—4	5—8	9—12	13—16
<i>I. Домінантність</i>	Незначна вираженість	Тенденція до лідерства — впевнений у собі, впертий, наполегливий, може бути хорошим наставником та організатором	Владність — домігантний, енергійний, успішний у справах, полюбляє давати поради, вимагає до себе поваги, може бути нетерпимим до критики, притаманна переоцінка власних можливостей	Деспотичність — владний, диктаторський, деспотичний характер, всіх повчає, не схильний приймати поради інших, має потяг до лідерства, командування іншими, сильна особистість з рисами деспотизму
<i>II. Впевненість у собі</i>	Незначна вираженість	Впевненість у собі — впевнений, незалежний, зорієнтований на себе, схильний до суперництва	Самовпевненість — самозадоволений, з вираженням почуттям власної гідності, переваги над оточуючими, з тенденцією мати свою оригінальну думку і займати особливу позицію в групі	Самозакоханість — потяг бути понад усіма, самозакоханим, обачливий, пихатий, хвалюватий, до оточуючих ставиться відчужено
<i>III. Вимогливість</i>	Незначна вираженість	Вимогливість — впертий, завзятий, наполегливий у досягненні мети, енергійний, щирий	Непримиренність — вимогливий, прямолінійний, відвертий, суворий і різкий в оцінці інших, непримиренний, схильний у всьому звинувачувати оточуючих, насмішуватий, іронічний, дратівливий	Жорстокість — надмірна впертість, неприязність, жорсткість, ворожий до оточуючих, невитриманість, запальність, агресивність

<i>IV. Скептицизм</i>	Незначна вираженість	Скептицизм — реалістичний в судженнях та вчинках, критичний у ставленні до оточуючих, неконформність	Впертість — виражена схильність до критики, розчарований в людях, замкнений, потайливий, чутливий до образ. Недовірливий до оточуючих, підозріливий, боїться поганого ставлення. Свій негативізм проявляє у вербальній агресії	Негативізм — відчужений у ставленні до «ворожого та злого світу», дуже підозріливий, украй чутливий до образ, схильний до сумнівів у всьому, запам'ятний, постійно скаржиться на всіх
<i>V. Поступливість</i>	Незначна вираженість	Поступливість — скромний, сором'язливий, поступливий, емоційно витриманий, здатний підкорятись, соромиться висловити власну думку, слухняно і чесно виконує свої обов'язки	Покірність — сором'язливий, сумирний, легко губиться, схильний підкорятись сильнішому без урахування ситуації	Пасивна підлеглисть — покірний, схильний до самозневаги, слабовільний, схильний поступатись всім у всьому, завжди ставить себе на останнє місце, засуджує і звинувачує тільки себе, пасивний, прагне знайти допомогу в комусь сильнішому
<i>VI. Довірливість</i>	Незначна вираженість	Довірливість — конформний, м'який, очікує допомоги і порад, схильний до захоплення оточуючими, ввічливий, відчуває потребу у визнанні	Слухняність — слухняний, боязкий, безпомічний, не вміє чинити опір, широко вважає, що інші завжди мають рацію	Залежність — дуже невпевнений в собі, має нав'язливі жахи, побоювання, тривожиться з будь-якого приводу, тому залежний від інших, чужої думки, надмірно конформний

Якості	Ступінь вираження якості			
	0—4	5—8	9—12	13—16
<i>VII. Добро-сердність</i>	Незначна вираженість	Добросердність — схильний до співробітництва, операції, гнучкий і компромісний у вирішенні проблем і в конфліктних справах, прагне погоджувати свою думку з думкою оточуючих, свідомо конформний, дотримується правил добрих стосунків з оточуючими, ініціативний ентузіаст у досягненні цілей групи, прагне допомагати, відчувати себе в центрі уваги, заслужити повагу і любов, товариський, проявляє теплоту і приязність у стосунках	Несамостійність — приязний і люб'язний з усіма, зорієнтований на прийняття і соціальне схвалення, намагається задовольнити вимоги усіх, бути хорошим для усіх незалежно від ситуації	Надмірний конформізм — людина, яка повністю залежить від соціального оточення, не мислить свого існування без інших людей
<i>VIII. Чуйність</i>	Незначна вираженість	Чуйність — відповідальний у ставленні до людей, делікатний, м'який, добрий, емоційне ставлення до людей проявляє у співчутті, турботі, ласкавості, вмів підбадьорити і заспокоїти оточуючих, безкорисливий і чуйний	Безкорисливість — гіпервідповідальний, завжди приносить у жертву свої інтереси, прагне допомагати і співчувати усім	Жертовність — активно прагне до самопожертви, нав'язливий у своїй допомозі, неадекватно бере на себе відповідальність за інших

3) одночасна вираженість якостей I та V притаманна особам з хворобливим самолюбством, авторитарністю; IV та VIII — вказує на конфлікт між прагненням бути визнаним в групі та ворожістю, що придушується; III та VII — свідчить про боротьбу мотивів самоствердження і аффіліації (установлення, збереження та закріплення емоційно позитивних стосунків з оточуючими); II та VI — відображає ситуацію, коли людина вимушена підкорятися всупереч своєму внутрішньому протесту.

4. Співвідношення протилежних якостей

Цікаву інформацію надає підрахунок співвідношень протилежних якостей. Для цього значення однієї якості поділяється на значення іншої, протилежної якості.

1) I : V — якщо отримане значення > 1 , особа — явно виражений лідер, прагне зайняти керуючу позицію, ініціативна, уникає відповідальності; < 1 — людина несамостійна, краще працює під чийось керівництвом;

2) II : VI — > 1 — самостійність, самовладання, добра адаптованість, здатність до долаття труднощів; < 1 — нерішучість, непристосовність, невпевненість в собі, незрілість;

3) III : VII — > 1 впертість, наполегливість, незалежність, безкомпромісність, негнучкість поведінки; < 1 — демократичність, гнучкість, лояльність, врахування конкретної ситуації, менша жорсткість поведінки;

4) IV : VIII — > 1 — замкненість, обмежена товариськість, холодність, недовірливість, нечуливість, потяг до досягнень і підтримання соціальної дистанції; < 1 — чуйність, учасливість, здатність до співчуття, доступність у спілкуванні.

5. Характеристика переважаючого стилю ставлення до оточуючих

Найбільш виражена особистісна якість визначає переважний стиль вашого ставлення до оточуючих:

I. Владний—домінантний.

Особа характеризується оптимістичністю, підвищеною активністю, вираженою мотивацією досягання, підвищеним рівнем домагань, рішучістю, екстравертованістю, незалежністю від факторів зовнішнього середовища, легковажністю, поспішністю, прагненням до активної самореалізації, впливу на оточення та підкоряння інших власній волі, позиції завойовника.

II. Незалежний—домінантний.

Притаманні риси: самовдоволення (або самозакоханість), егоцентричність, дистанційованість, високий рівень домагань, прагнення до суперничання, що виражається у прагненні зайняття відокремленої позиції в групі. Домінантність майже зовсім не звернена на спільні з групою інтереси, не має бажання вести інших за собою. Критично сприймає думки оточуючих і категорично відстоює власні ідеї. Висока пошукова активність і творче неординарне мислення.

III. Прямолінійний—агресивний.

Ригідність настановлень поєднується з наполегливістю у досягненні мети, практицизмом, підвищеним почуттям справедливості та впевненістю в своїй правоті, внаслідок чого легко запалюється почуттям ворожості при протидії та критиці на свою адресу, підвищена образливість, відвертість висловлювань та вчинків. Комфортною для нього є ситуація, коли не зачіпається його престиж.

IV. Недовірливий—скептичний.

Відокремленість, замкненість, ригідність настановлень, критичне ставлення до будь-яких думок, окрім власних, часто незадоволений своєю позицією в групі, підозріливий, чутливий до критичних зауважень на свою адресу, впевнений в недобррозичливості оточуючих, унаслідок чого може проявляти упереджену ворожість у висловлюваннях та поведінці, іронію, підвищену напруженість, зростаючу відмежованість та конфліктність. Разом із цим часто має системне мислення, яке спирається на конкретний досвід, характеризується практичністю і реалістичністю.

V. Покірний—сором'язливий.

Інтровертований, пасивний, досить педантичний у питаннях моралі й совісті, підлеглий, невпевнений у собі, з підвищеною схильністю до рефлексії, заниженою самооцінкою, незадоволений собою, схильний до самозвинувачувань, песимістичний, уникає широких контактів і соціальних ролей, які привертають увагу оточуючих, уразливий, хворобливо зосереджений на своїх недоліках і проблемах. Турботливий, з підвищеним почуттям відповідальності, акуратний і ретельний у роботі.

VI. Залежний—слухняний.

Висока занепокоєність, підвищена чутливість до впливу середовища, має нестійку самооцінку, потребує теплих стосунків з оточуючими. Підвищено недовірливі, самокритичні, чутливі до неуважності і брутальності. Точність виконання справ і відповідальність створюють їм гарну репутацію в колективі, але інертність у прийнятті рішень, конформність настановлень і невпевненість у собі не сприяє їх просуванню на роль лідера.

VII. Співпрацюючий—конвенційний.

Емоційно нестійкі, мають високий рівень тривожності і низький — агресивності, самооцінка залежить від зовнішнього середовища, поглядів авторитетних осіб, прагнуть до співробітництва. Екзальтовані, шукають визнання і прояву дружності. Ентузіасти, мають широке коло інтересів при деякій їх поверховості.

VIII. Відповідальний—великодушний.

Виражена потреба у нормативній поведінці, схильні до ідеалізації міжособистісних стосунків, шукають в них гармонію, екзальтовані у прояві своїх переконань, мають художній тип сприйняття і переробки інформації, цілісний, образний стиль мислення. Легко вживаються в різні соціальні ролі, гнучкі в контактах, комунікабельні, доброзичливі, жертвовні, прагнуть до милосердя, благодійності. Артистичні, прагнуть створювати приємне враження, подобатись оточуючим за рахунок уникання стосунків ворожнечі, які викликають підвищену напруженість, схильність до психосоматичних захворювань.

6. Порівняння особистісних профілів

При здійсненні кожного з порівнянь оцінюється ступінь розбіжності «особистісних профілів»:

1. *Порівняння «Я реального» та «Я ідеального» за моїм уявленням* — дозволяє визначити самооцінку. Чим більш схожими є особистісні профілі, тим більш людина задоволена собою і своїми якостями; великі розбіжності свідчать про занижену самооцінку, незадоволеність собою, невротизованість. Особливої уваги потребує співвідношення протилежних якостей: якщо в ідеалі певна якість виражена значно менше, а протилежна якість — значно більше, це свідчить про бажання позбутись цієї якості.

2. *Порівняння «Він реального» та «Він ідеального» за моїм уявленням* — вказує на задоволеність своїми стосунками з партнером. Великі розбіжності свідчать про незадоволеність стосунками, яка може бути пасивною (несхвалення) або активною (спроби змінити іншого). В цьому випадку між індивідами можливі суперечки, сутички.

3. *Порівняння «Я реального» та «Він реального»* — визначення свого уявлення про міжособистісні відмінності з партнером. Найчастіше при приятельських стосунках індивід надає одnogрупникові характеристику, близьку до своєї (реальної чи ідеальної). Корисно проаналізувати, в яких якостях є взаємодоповнення, а в яких — спільні недоліки.

4. *Порівняння «Я ідеального» та «Він ідеального»* — оцінювання спільних перспектив розвитку. Треба проаналізувати, в якому напрямі ви бачите розвиток ваших майбутніх стосунків —

зближення чи розбіжність особистісних якостей. Цікаво виявити, за яким зразком ви бажаєте бачити свого партнера по завданню (наприклад, за зразком «Я реального» чи «Я ідеального» або іншим).

5. Порівняння «Я реального» за моїм уявленням і «Я реально-го» за уявленням партнера — визначення відповідності своєї поведінки, що спостерігається, власним уявленням про себе. Великі розбіжності свідчать або про неадекватність вашої поведінки, або про хибність вашого уявлення про себе. Для запобігання ж необ'єктивності того, хто вас оцінює, корисно попросити оцінити себе не одну людину, а декількох.

6. Порівняння «Я ідеального» за моїм уявленням і «Я ідеально-го» за уявленням партнера — визначення відповідності власних планів самовдосконалення побажанням оточуючих. Значні розбіжності свідчать про труднощі у стосунках через невизначеність взаємних уявлень.

Слід зауважити, що якщо в психограмі немає особистісних якостей зі ступенем вираження більше 4, дані вважаються сумнівними в плані їх достовірності: досліджуваний відповідав нещиро.

7.5.5. Визначення типового індивідуального стилю розв'язання конфліктних ситуацій

Визначте вираженість у вашій поведінці тих чи інших стратегій вирішення конфліктних ситуацій за питальником К. Томаса. Зробіть висновки. Викажіть своє ставлення до отриманих результатів. Наведіть приклади реалізації визначеної стратегії у вашому житті.

Питальник «Стратегії вирішення конфліктів» К. Томаса

Хід виконання:

1. Підготуйте бланк до методики (табл. 7.32).
2. Перед вами 30 пар суджень. З кожної пари вам пропонується вибрати те судження, яке є найбільш прийнятним для вас в конфліктних ситуаціях. Якщо деякі судження повторюються, це означає, що дається можливість вибрати прийнятне для вас судження саме з цієї пари, навіть якщо ви угледіте в ньому повторення.

Таблиця 7.32

БЛАНК ДО МЕТОДИКИ К. ТОМАСА

№ пари суджень	Обраний варіант		№ пари суджень	Обраний варіант	
	А	Б		А	Б
1			16		
2			17		
3			18		
4			19		
5			20		
6			21		
7			22		
8			23		
9			24		
10			25		
11			26		
12			27		
13			28		
14			29		
15			30		

Текст питальника:*

- А. Іноді я надаю можливість іншим взяти на себе відповідальність за вирішення спірного питання.

Б. Замість того, щоб обговорювати те, в чому ми не можемо дійти згоди, я намагаюсь звернути увагу на те, з чим ми обидва згодні.
- А. Я намагаюсь знайти компромісне рішення.

Б. Я намагаюсь уладнати справу з урахуванням усіх інтересів іншої сторони і власних.
- А. Зазвичай я наполегливо прагну домогтися свого.

Б. Я намагаюсь заспокоїти іншого і головним чином зберігати наші стосунки.

* Переклад українською здійснено О. В. Ловкою.

4. А. Я намагаюсь знайти компромісне рішення.
Б. Іноді я жертвую своїми власними інтересами заради інтересів іншого.
5. А. Влагоджуючи спірну ситуацію, я весь час намагаюсь знайти підтримку в іншій стороні.
Б. Я намагаюсь зробити все, щоб уникнути недоречної напруженості.
6. А. Я намагаюсь уникнути виникнення неприємностей для себе.
Б. Я намагаюсь домогтися свого.
7. А. Я намагаюсь відкласти вирішення спірного питання для того, щоб з часом вирішити його остаточно.
Б. Я вважаю за можливе в чомусь поступитися, щоб досягти свого в іншому.
8. А. Звичайно, я наполегливо прагну домогтися свого.
Б. В першу чергу я намагаюсь чітко визначити те, з чого складаються всі згадані питання та інтереси.
9. А. Вважаю, що не завжди треба хвилюватися через якісь розбіжності, що виникли.
Б. Я вживаю заходи і зусилля, щоб домогтися свого.
10. А. Я твердо намагаюсь досягти свого.
Б. Я намагаюсь знайти компромісне рішення.
11. А. Насамперед я намагаюсь чітко визначити те, з чого складаються усі не враховані інтереси і питання.
Б. Я намагаюсь заспокоїти іншого і, головним чином, зберегти наші стосунки.
12. А. Часто я уникаю займати позицію, яка може викликати дискусію.
Б. Я даю можливість іншому в чомусь залишитися при своїй думці, якщо він також враховує мої інтереси.
13. А. Я пропоную середню позицію.
Б. Я наполягаю, щоб все було зроблено так, як я хочу.
14. А. Я викладаю іншому свою точку зору і питаю про його погляди.
Б. Я намагаюсь показати іншому логічність і переваги своїх поглядів.
15. А. Я намагаюсь заспокоїти іншого і зберегти наші стосунки.
Б. Я намагаюсь зробити все необхідне, щоб уникнути напруження.
16. А. Я намагаюсь не зачепити почуттів іншого.
Б. Я намагаюсь переконати іншого в перевагах моєї позиції.
17. А. Зазвичай я наполегливо намагаюсь досягти свого.
Б. Я намагаюсь зробити все, щоб уникнути зайвої напруженості.

18. А. Якщо це зробить іншого щасливим, я дам йому можливість настояти на своєму.
Б. Я даю можливість іншому в чомусь залишитись на своїй позиції, якщо він також іде мені назустріч.
19. А. Насамперед я намагаюсь чітко визначити те, з чого складаються всі невраховані інтереси і спірні питання.
Б. Я намагаюсь відкласти вирішення спірного питання для того, щоб з часом вирішити його остаточно.
20. А. Я намагаюсь негайно подолати наші розбіжності.
Б. Я намагаюсь знайти найкраще поєднання втрат і користі для нас обох.
21. А. Проводячи переговори, я намагаюсь бути уважним до бажань іншого.
Б. Я завжди схильюсь до прямого обговорення проблеми.
22. А. Я намагаюсь знайти позицію, яка знаходиться посередині між моєю позицією і точкою зору іншої людини.
Б. Я відстоюю свої бажання.
23. А. Як правило, я турбуюсь про те, щоб задовольнити бажання кожного з нас.
Б. Іноді я надаю можливість іншим взяти на себе відповідальність за вирішення спірного питання.
24. А. Якщо позиція іншого здається йому дуже важливою, я подбаю про те, щоб піти назустріч його бажанням.
Б. Я намагаюсь переконати іншого прийти до компромісу.
25. А. Я намагаюсь показати іншому логічність і переваги моїх поглядів.
Б. Ведучи переговори, я намагаюсь бути уважним до побажань іншого.
26. А. Я пропоную середню позицію.
Б. Я майже завжди турбуюсь про те, щоб задовольнити бажання кожного з нас.
27. А. Часто я уникаю займати позицію, яка може викликати дискусії.
Б. Якщо це зробить іншого щасливим, я дам йому можливість наполягти на своєму.
28. А. Звичайно, я наполегливо прагну домогтись свого.
Б. Улаштовуючи ситуацію, я звичайно намагаюсь знайти підтримку в іншого.
29. А. Я пропоную середню позицію.
Б. Думаю, що не завжди треба хвилюватися через будь-які розбіжності, що виникають.
30. А. Я намагаюсь не заторкнути почуттів іншого.
Б. Я завжди займаю таку позицію в спірному питанні, щоб ми разом з іншою зацікавленою людиною могли досягти успіху.

3. Відповіді співвідносяться з «ключем» (табл. 7.33). Кожна відповідь оцінюється в 1 бал. Надалі підраховується кількість балів, що відповідає кожному стилю. Найбільша сума балів характеризує переважаючу тенденцію до прояву певного стилю поведінки в конфліктних ситуаціях. Наприклад, якщо ви набрали найбільшу суму в колонці «співробітництво», то це означає, що найчастіше при вирішенні конфліктів ви надаєте перевагу стилю співробітництва. Але суми по інших колонках теж враховуються — визначається весь комплекс стилів, притаманних даній людині (стиль, який майже не застосовується — це теж важлива інформація).

Таблиця 7.33

«КЛЮЧ» ДО МЕТОДИКИ К. ТОМАСА

№ з/п	Суперництво	Співробітництво	Компроміс	Уникання	Прийняття
1				А	В
2		В	А		
3	А				В
4			А		В
5		А		В	
6	В			А	
7			В	А	
8	А	В			
9	В			А	
10	А		В		
11		А			В
12			В	А	
13	В		А		
14	В	А			
15				В	А
16	В				А
17	А			В	
18			В		А
19		А		В	

№ з/п	Суперництво	Співробітництво	Компроміс	Уникання	Прийняття
20		А	В		
21		В			А
22	В		А		
23		А		В	
24			В		А
25	А				В
26		В	А		
27				А	В
28	А	В			
29			А	В	
30		В			А

7.5.6. Цілісна характеристика соціально-психологічних особливостей*

Кожен з нас є істотою соціальною: з'являється, зростає, живе у суспільстві, входить у суспільство і бере участь у відтворенні суспільства. Але людина включається до суспільства не безпосередньо, а опосередковано іншими людьми, соціальними групами, що її оточують: сім'я, друзі, навчальна група, пасажери автобуса і т. д. У кожній з цих груп людина поводить себе по-різному, по-різному розкриває і реалізує своє «Я». Те, що характеризує людину як представника певної соціальної групи, називається *соціально-психологічними властивостями особистості*. Саме ці властивості Ви визначили в ході вивчення теми «Соціальні аспекти поведінки». Узагальніть отримані відомості, надавши відповіді на питання, подані в таблиці (табл. 7.34).

* Завдання розроблене М. В. Артюшиною.

Таблиця 7.34

**ЦІЛІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА ІНДИВІДУАЛЬНИХ
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ВЛАСТИВОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ**

Соціально-психологічні властивості	Питання, що необхідно вирішити при вивченні соціально-психологічних властивостей		
	Пізнання	Оцінка	Розвиток
1. Комунікативні і організаторські здібності, соціально-психологічні якості особистості	Який я? Як мене сприймають в групі?	Чи такий я, яким мені хотілося б бути? Чи адекватно мене сприймають в групі?	Як стати кращим? Як зробити сприйняття групою мене більш позитивним, точним, правильним?
2. Стратегії поведінки в групі, розв'язання конфліктних ситуацій	Як я звичайно поведжу себе в групі?	Чи правильно я поведжу себе в групі?	Як змінити свою поведінку в групі?
3. Сприйняття групи особистістю	Як я сприймаю групу в цілому?	Чи адекватно я сприймаю свою групу?	Як змінити своє ставлення до групи?
4. Статус і роль в групі	Яке місце я займаю в групі? Які функції я зазвичай виконую в групі?	Чи відповідає моє місце і роль в групі моїм можливостям?	Як поліпшити свою позицію в групі? Як знайти для себе відповідну роль в групі?
5. Самопочуття людини в групі	Як я зазвичай почуваю себе в групі?	Чи добре мені в групі?	Як зробити, щоб я відчував себе в групі комфортніше?

7.6. Самостійна робота до практичного заняття: «Спрямованість, рівень домагань та самооцінка особистості» (СРПЗ-9)

При підготовці до ПЗ-14 пропонується самостійно визначити свій тип спрямованості особистості (завдання 7.6.1), дослідити свій рівень самооцінки (завдання 7.6.2) та визначити якості, що характеризують людину з певним рівнем самооцінки (завдання 7.6.3), продіагностувати свою асертивність (завдання 7.6.4), осмислити характеристики «Я-концепції» особистості, визначити власну «Я-концепцію» (завдання 7.6.5, 7.6.6), дослідити переважні тенденції індивідуальної мотивації (завдання 7.6.7). Обов'язковими для виконання є завдання 7.6.1—7.6.3, 7.6.5, 7.6.7. Додатково вам, мабуть, цікаво буде визначити рівень власної асертивності (завдання 7.6.4) та за бажанням зробіть творче завдання 7.6.6.

7.6.1. Визначення індивідуальної спрямованості особистості

За допомогою наведеної методики ви зможете навчитися виявляти домінуючі тенденції основних орієнтацій особистості у діяльності. Виконайте дану методику, зробіть висновки, прочитайте і законспекуйте інтерпретацію, проаналізуйте отримані результати.

Питальник «Типи спрямованості особистості» В. Смекала та М. Кучери

Короткі відомості:

Дана методика — модифікація орієнтаційної анкети американського психолога Б.Басса, запропонована чехословацькими вченими В. Смекалом і М. Кучерою. Питальник виявляє ступінь вираженості основних мотивацій (орієнтацій) особистості в діяльності, професійній сфері, що називаються спрямованістю.

Спрямованість — складне особистісне утворення, що визначає світосприйняття і поведінку особистості, і проявляється у її потребах, цілях, мотивах, інтересах, ідеалах, настановленнях. Вона не завжди усвідомлюється людиною. Знання своєї спрямованості допомагає у визначенні індивідуального стилю діяльності, а також сприяє розвитку професійної самосвідомості.

Хід виконання:

1. Підготуйте в зошиті бланк відповідей до питальника (табл. 7.35).

Таблиця 7.35

**БЛАНК ДО ПИТАЛЬНИКА «ТИПИ
СПРЯМОВАНOSTІ ОСОБИСТОСТІ»**

Номер твердження	Найбільше	Найменше	Номер твердження	Найбільше	Найменше
1			15		
2			16		
3			17		
4			18		
5			19		
6			20		
7			21		
8			22		
9			23		
10			24		
11			25		
12			26		
13			27		
14					

2. Кожний пункт питальника містить певне твердження і три варіанти його завершення: А, Б, В. Оберіть до кожного ствердження два продовження: одне, з яким Ви найбільш згодні (запишіть буквене позначення цього варіанта до колонки бланка «Найбільше»); потім з варіантів, що залишилися, той, з яким Ви згодні найменше (запишіть буквене позначення цього варіанта до колонки бланку «Найменше»).

Тестовий матеріал:

1. Наибольшее удовлетворение я получаю от:
А. Одобрения моей работы.
Б. Сознания того, что работа сделана хорошо.
В. Сознания того, что меня окружают друзья.
2. Если бы я играл(а) в футбол (волейбол, баскетбол), я хотел(а) бы быть:
А. Тренером, который разрабатывает тактику игры.
Б. Известным игроком.
В. Выбранным капитаном команды.
3. По-моему, лучшим педагогом является тот, кто:
А. Проявляет интерес к учащимся и к каждому имеет индивидуальный подход.
Б. Вызывает интерес к предмету, так что учащиеся с удовольствием углубляют свои знания в этом предмете.
В. Создает в коллективе такую атмосферу, при которой никто не боится высказывать свое мнение.
4. Мне нравится, когда люди:
А. Радуются выполненной работе.
Б. С удовольствием работают в коллективе.
В. Стремятся выполнить свою работу лучше других.
5. Я хотел(а) бы, чтобы мои друзья:
А. Были отзывчивы и помогали людям, когда для этого представляются возможности.
Б. Были верны и преданны мне.
В. Были умными и интересными людьми.
6. Лучшими друзьями я считаю тех:
А. С кем складываются хорошие взаимоотношения.
Б. Кто может многого достичь в жизни.
В. На кого всегда можно положиться.
7. Больше всего я не люблю:
А. Когда у меня что-то не получается.
Б. Когда портятся отношения с товарищами.
В. Когда меня критикуют.
8. По-моему, хуже всего, когда педагог:
А. Не скрывает, что некоторые учащиеся ему несимпатичны, смеется и подшучивает над ними.
Б. Вызывает дух соперничества в коллективе.
В. Недостаточно хорошо знает предмет, который преподает.

9. В детстве мне больше всего нравилось:
А. Проводить время с друзьями.
Б. Ощущение выполненных дел.
В. Когда меня за что-нибудь хвалили.
10. Я хотел(а) бы быть похожим на тех, кто:
А. Добился успеха в жизни.
Б. По-настоящему увлечен своим делом.
В. Отличается дружелюбием и доброжелательностью.
11. В первую очередь школа должна:
А. Научить решать задачи, которые ставит жизнь.
Б. Развивать индивидуальные способности ученика.
В. Воспитывать качества, помогающие взаимодействовать с людьми.
12. Если бы у меня было больше свободного времени, охотнее всего я его использовал(а) бы:
А. Для общения с друзьями.
Б. Для отдыха и развлечений.
В. Для своих любимых дел и самообразования.
13. Наибольших успехов я добиваюсь, когда:
А. Работаю с людьми, которые мне симпатичны.
Б. У меня интересная работа.
В. Мои усилия хорошо вознаграждаются.
14. Я люблю, когда:
А. Другие люди меня ценят.
Б. Испытываю удовлетворение от хорошо выполненной работы.
В. Приятно провожу время с друзьями.
15. Если бы обо мне решили написать в газете, мне бы хотелось, чтобы:
А. Интересно рассказали о каком-либо деле, связанном с учебой, работой, спортом и т. п., в котором мне довелось участвовать.
Б. Написали о моей деятельности, похвалили за нее.
В. Обязательно рассказали о коллективе, в котором я работаю.
16. Лучше всего я учусь, если преподаватель:
А. Имеет ко мне индивидуальный подход.
Б. Сумеет вызвать у меня интерес к предмету.
В. Устраивает коллективные обсуждения изучаемых проблем.
17. Для меня нет ничего хуже, чем:
А. Оскорбление личного достоинства.
Б. Неудача при выполнении важного дела.
В. Потеря друзей.

18. Больше всего я ценю:
А. Успех.
Б. Возможность хорошей совместной работы.
В. Здравый, практичный ум и смекалку.
19. Я не люблю людей, которые:
А. Считают себя хуже других.
Б. Часто ссорятся и конфликтуют.
В. Возражают против всего нового.
20. Приятно, когда:
А. Работаешь над важным для всех делом.
Б. Имеешь много друзей.
В. Вызываешь восхищение и всем нравишься.
21. По моему мнению, руководитель, прежде всего, должен быть:
А. Доступным.
Б. Авторитетным.
В. Требовательным.
22. В свободное время я охотно прочитал(а) бы книги:
А. О том, как заводить друзей и поддерживать хорошие взаимоотношения с людьми.
Б. О жизни знаменитых и интересных людей.
В. О последних достижениях по своей специальности.
23. Если бы у меня были способности к музыке, я предпочел(ла) бы быть:
А. Дирижером.
Б. Композитором.
В. Солистом.
24. Мне бы хотелось:
А. Придумать интересный конкурс.
Б. Победить в конкурсе.
В. Организовать конкурс и руководить им.
25. Для меня важнее знать:
А. Что я хочу сделать.
Б. Как достичь цели.
В. Как организовать людей для достижения цели.
26. Человек должен стремиться к тому, чтобы:
А. Другие были им довольны.
Б. Прежде всего выполнить свою задачу.
В. Его не нужно было упрекать за выполненную работу.

27. Лучше всего я отдыхаю в свободное время:

А. В общении с друзьями.

Б. Просматривая развлекательные фильмы.

В. Занимаясь своим любимым делом.

3. Випишіть у стовпчик умовні позначення кожного виду спрямованості:

ОС — спрямованість на себе =

ВД — спрямованість на взаємодію =

СЗ — спрямованість на задачу (або ділова спрямованість) =

А далі за допомогою «ключа» (табл. 7.36) визначте належність кожної Вашої відповіді до певного типу спрямованості та переведіть їх у такі оцінки: відповіді, вказаної у колонці бланку «Найбільше», приписують 2 бали, відповіді, вказаної у колонці бланку «Найменше», приписують 0 балів. Обов'язково виписуються і двійки і нулі.

Таблиця 7.36

**«КЛЮЧ» ДО МЕТОДИКИ «ТИПИ
СПРЯМОВАНOSTІ ОСОБИСТОСТІ»**

№ з/п	ОС	ВД	СЗ	№ з/п	ОС	ВД	СЗ
1	А	В	Б	15	Б	В	А
2	Б	В	А	16	А	В	Б
3	А	В	Б	17	А	В	Б
4	В	Б	А	18	А	Б	В
5	Б	А	В	19	А	Б	В
6	В	А	Б	20	В	Б	А
7	В	Б	А	21	Б	А	В
8	А	Б	В	22	Б	А	В
9	В	А	Б	23	В	А	Б
10	А	В	Б	24	Б	В	А
11	Б	В	А	25	А	В	Б
12	Б	А	В	26	В	А	Б
13.	В	А	Б	27	Б	А	В
14	А	В	Б				

4. Підрахуйте кількість «2» та «0» для кожного типу спрямованості.

Наприклад, ОС: «2» — 3; «0» — 11

ВД: «2» — 8; «0» — 5

СЗ: «2» — 11; «0» — 6

5. Підрахуйте різницю між кількістю «2» та «0» для кожного типу і до кожної різниці додайте цифру «27»:

$$\text{ОС} = (3 - 11) + 27 = 19$$

$$\text{ВД} = (8 - 5) + 27 = 30$$

$$\text{СЗ} = (11 - 6) + 27 = 32$$

6. Дані показники демонструють прояв різних видів спрямованості. Як правило, в людини проявляються всі типи спрямованості, але різною мірою. Зробіть (письмово) висновок про взаємовплив ваших провідних видів спрямованості, прочитайте та законспектуйте наведену інтерпретацію.

Наприклад, може бути такий висновок: в особистості домінує спрямованість на взаємодію при слабкій особистій спрямованості та досить високій — діловій.

Інтерпретація результатів.

Розрізняють три провідні види спрямованості, які суттєво впливають на професійну діяльність:

1) спрямованість на себе (особистісна) — орієнтація на себе, свою особистість;

2) спрямованість на взаємодію — позитивне ставлення до інших людей;

3) ділова спрямованість (на задачу) — орієнтація на результати і продукти праці.

Особиста спрямованість — це переважання мотивів власного достатку, прагнення до особистої переваги і престижу. Така людина найчастіше зайнята собою, своїми почуттями, переживаннями і мало реагує на потреби оточуючих, свої власні інтереси ставить вище, ніж інтереси співробітників або роботи, яку має виконувати, бачить перш за все можливість задовольнити свої домагання. Така егоцентрична позиція є не найкращою для професійної діяльності особистості — її часто недолюблюють колеги і керівництво і, якщо не заважають певні обставини, від її співробітництва прагнуть позбутися.

Спрямованість на взаємодію — дії працівника визначаються його потребою у спілкуванні, прийнятості іншими людьми, бажанням підтримувати добрі стосунки з членами колективу. Вони часто поступаються тиску групи, не переймаються

кар'єрним зростанням. Такого працівника більше цікавить не стільки кінцевий результат діяльності, скільки сама спільна діяльність, можливість спілкуватися. У зв'язку з цим інколи зайва товариськість може заважати справі, що виконується. Людина може стати надто конформною (залежною від групи, від думок більшості), втратити власні погляди, намагаючись зберегти добрі стосунки зі співробітниками на шкоду своїм власним інтересам і своїй праці.

Ділова спрямованість — відображає перевагу мотивів, пов'язаних з досягненням групою цілі. Працівник з такою спрямованістю доказово відстоює свою думку, яку вважає корисною для виконання завдання. Такий керівник прагне до співробітництва з колективом і, відтак, його підлеглі досягають найвищої продуктивності в роботі. Для нього є характерним прагнення до оволодіння новими навичками й уміннями, вдосконалення своєї майстерності, потяг до пізнання. Цей вид спрямованості є найкращим для результативної праці, але ефективна професійна діяльність потребує також певних рівнів розвиненості інших видів спрямованості. Якщо ділова спрямованість занадто домінує — працівник стає «трудоголіком», не дає перепочинку ні собі, ні оточуючим.

Добрим показником гармонійної особистості є приблизно однакова розвиненість всіх трьох видів спрямованості.

7.6.2. Дослідження самооцінки. Вплив самооцінки на почуття впевненості в собі

Самооцінка — основний структурний компонент самосвідомості особистості, складне динамічне особистісне утворення, виконує регулятивну функцію. Ефективність будь-якої діяльності залежить не тільки від знань і вмінь людини, її інтелекту, але й, великою мірою, від рівня її самооцінки. **Самооцінка** — це судження людини про міру наявності у неї тих чи інших якостей, властивостей у співвідношенні їх з певним еталоном, зразком. Самооцінка — вияв оцінного ставлення людини до самої себе, своїх якостей, можливостей, статусу серед інших людей. Особа оцінює себе суб'єктивно, але зіставляє своє бачення власних особистісних якостей з тим, як, на її думку, її оцінюють інші, особливо значущі для неї особи.

Людина отримує задоволення не від того, що вона просто будь-що робить, а від того, що вона обрала для себе певну справу і саме її робить добре. Самооцінка є складовою частиною «Я-концепції». Я-концепція — це сукупність всіх уявлень індивіда про себе, узгоджена з їх оцінкою. Описову складову Я-концепції часто називають образом Я, або Я-картиною. Складову, пов'язану зі ставленням особи до себе або до окремих своїх якостей, називають самооцінкою. Ті переконання, які включені до складу «Я-концепції», завжди потребують підтверджень. Причиною цього є явище, що називається вибірковістю сприйняття. Образ Я забезпечує людям певну захищеність, тому вони схильні сприймати ту інформацію, яка підтримує, зміцнює їх Я-концепцію, самооцінку, і не помічають або змінюють інформацію, що суперечить їхній самооцінці. Основними параметрами самооцінки є ступінь її адекватності, висота і міра стійкості. Суттєва якісна характеристика самооцінки — ступінь її самокритичності. Самооцінка має важливе значення в регуляції поведінки в цілому, в утворенні індивідуального стилю діяльності, в тому числі і навчання.

Визначте свій рівень самооцінки за поданою нижче методикою. Зробіть відповідний висновок. Прочитайте і законспектуйте інтерпретацію. Викажіть своє ставлення до отриманих результатів. Запропонуйте заходи з формування адекватної самооцінки особистості.

Методика «Самооцінка особистості»^{*}

Хід виконання:

1. Підготуйте бланк до методики (табл. 7.37).
2. Оцініть вказані твердження за 4-бальною шкалою, наскільки правильно вони відповідають вашим уявленням про себе: «Я думаю про це дуже часто» (4), «іноді» (3), «зрідка» (1), «ніколи» (0).

3. Підрахуйте кількість балів, яку ви набрали.

0—25 балів. Завищений рівень самооцінки призводить до деякої самовпевненості, перебільшення міри своєї значущості в житті інших.

25—45 балів. Середній рівень.

Більше 45 балів. Низький рівень самооцінки породжує постійні переживання з приводу ставлення до себе оточуючих, сумніви, невпевненість у собі та власних вчинках.

4. Познайомтесь з наведеною інтерпретацією.

^{*} Переклад методики українською здійснено О. В. Ловкою.

Таблиця 7.37

БЛАНК ДО МЕТОДИКИ «САМООЦІНКА ОСОБИСТОСТІ»

Твердження	Я думаю про це ...			
	дуже часто	іноді	зрідка	ніколи
	4	3	1	0
1. Мені хочеться, щоб мої друзі підбадьорювали мене				
2. Постійно відчуваю свою відповідальність у навчанні				
3. Я хвилююсь за своє майбутнє				
4. Багато хто ненавидить мене				
5. Ініціативність в мене менша, ніж в інших				
6. Я занепокоєний своїм психічним станом				
7. Я боюся здатися дурником				
8. Зовнішність інших набагато краща, ніж моя				
9. Я боюся виступати з промовою перед незнайомою аудиторією				
10. Я часто припускаюся помилок				
11. Як прикро, що я не вмію розмовляти з людьми як слід				
12. Як прикро, що мені не вистачає впевненості в собі				
13. Мені б хотілося, щоб мої дії частіше схвалювалися іншими				
14. Я занадто скромний				
15. Моє життя даремне, марне				
16. У багатьох склалася про мене хибна думка				
17. Мені ні з ким поділитися власними думками				
18. Люди очікують від мене занадто багато				
19. Люди не дуже цікавляться моїми досягненнями				

Твердження	Я думаю про це ...			
	дуже часто	іноді	зрідка	ніколи
	4	3	1	0
20. Я дуже сором'язливий				
21. Я відчуваю, що чимало людей не розуміють мене				
22. Я не відчуваю себе в безпеці				
23. Я часто даремно хвилююся				
24. Я відчуваю себе незручно, коли заходжу в кімнату, де вже є люди				
25. Я відчуваю, що люди говорять про мене за мою спиною				
26. Я відчуваю себе скутим				
27. Я впевнений, що люди розуміють все легше, ніж я				
28. Мені здається, що зі мною повинна трапитися якась неприємність				
29. Мене хвилює, як люди ставляться до мене				
30. Як прикро, що я не дуже товариський				
31. У суперечках я висловлююся тільки тоді, коли впевнений в своїй правоті				
32. Я думаю про те, що очікують від мене оточуючі				

Інтерпретація:

Рівень самооцінки суттєво впливає на психічне благополуччя особи. Висока самооцінка супроводжується почуттям упевненості в собі, задоволеності собою й тим, що оточуючі позитивно ставляться до тебе. Особа ж із низькою самооцінкою більш невпевнена в собі, залежна, їй необхідні підтримка, схвалення інших, їхня опіка та заступництво. Однак та чи інша самооцінка не може розглядатися однозначно як «хороша» чи «погана». Разом із внутрішнім комфортом, який дає особі висока самооцінка, вона може призвести до зухвалості, зупинки особистісного саморозвитку, що, в свою чергу,

негативно вплине на стосунки з оточуючими. Низька самооцінка, що завдає особистості сильних страждань, водночас може спонукати її до саморозвитку. Самооцінка лежить в основі одного з провідних мотивів учбової діяльності — мотиву досягання.

7.6.3. Якості особистості із завищеною, адекватною та заниженою самооцінкою

Виберіть з переліку якостей спочатку всі, що, на вашу думку, притаманні людині із заниженою самооцінкою і запишіть їх в зошиті до позиції «Я-маленький». Потім виберіть ті, що описують поведінку людей із завищеною самооцінкою, і запишіть їх до позиції «Я-великий». Ті якості, що, на вашу думку, притаманні людям з адекватною самооцінкою, запишіть до позиції «Я-справжній»:

а) впевненість у собі, в правильності своїх дій і вчинків; б) довіра до оточуючих; в) потреба в зовнішньому схвалюванні, підбадьорванні; г) залежність від думок інших людей; д) щирість; вимогливість до себе і до оточуючих; е) ревнивість; ж) пі дозрілівість; з) сором'язливість; і) впевненість у власній непогрішимості; к) підвищена чутливість до критики; л) наполегливість; м) спонтанність; н) невимушеність; о) презирство до слабких:

Я-маленький _____

Я-великий _____

Я-справжній _____

7.6.4. Діагностика асертивності

Асертивність (від латин. *assertorius* — стверджувальний; італ. — *assertivo*; нім. — *assertorisch*; англ. — *assertive* — стверджувальний, надміру настирливий, самовпевнений, наполягаючий) — здатність бути вільним, спонтанним у вираженні своїх емоцій, вміння прямо формулювати, виражати свої бажання, вимоги, не порушуючи прав решти людей (закріплених юридично або на основі взаємного порозуміння, згоди, консенсусу). Внесок у практичну розробку відповідних стратегій поведінки вніс американець А. Солтер. До вітчизняного читача та користувача вона дійшла в інтерпретації В. Каппоні та Т. Новака [6]. Оволодівати асертивністю можна беручи участь у соціально-психологічному тренінгу (групова робота). Але освоювати техніки асертивної поведінки можна й індивідуально — вони викладені у вищезгаданій книзі.

Часто в житті трапляються ситуації, в яких оточуючі очікують від нас дій, які ми не бажаємо робити, або діють, не враховуючи наших інтересів, ображаючись у разі, якщо ми висловлюємо незгоду з цього приводу. А іноді ми самі не наважуємося на вчинки, які й хотілося б зробити, але ми або побоюємося осуду з боку інших, або якийсь інший страх утримує нас від активних дій. Такі ситуації неприємні, і ми тим чи іншим способом шукаємо з них вихід. А як ви найвірогідніше будете діяти в подібних ситуаціях? Для визначення своєї асертивності виконайте наведену методику. Зробіть відповідні висновки, законспекуйте інтерпретацію та оцініть відповідність отриманих результатів дійсності. На вашу думку, чи залежить рівень асертивності особи від її самооцінки?

Методика «Асертивність особистості»

Хід виконання:

1. Підготуйте бланк до методики (табл. 7.38).

Таблиця 7.38

БЛАНК ДО МЕТОДИКИ «АСЕРТИВНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ»

Номер твердження	Оцінки твердження			
	1	2	3	4
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				

Номер твердження	Оцінки твердження			
	1	2	3	4
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				

2. Оцініть наведені твердження, обираючи один із запропонованих варіантів: 1 — твердження повністю описує ваші дії, це сказано про вас; 2 — подібним чином ви поводитесь не завжди, але часто, це досить схоже на вас; 3 — частіше за все ви поводитесь інакше; 4 — твердження вас практично не стосується, ви завжди поводитесь інакше.

Текст методики:

1. Когда коллега просит у меня денег в долг, я не могу сказать «нет», даже если мое собственное финансовое положение оставляет желать лучшего.

2. Я не умею знакомиться с людьми, к которым чувствую симпатию. Жду, когда они сделают первый шаг.

3. Когда меня зовут куда-то и я вижу, что мое согласие имеет значение, я не могу отказать, даже если это нарушает мои планы.

4. Когда кто-нибудь становится без очереди впереди меня, я не могу осадить этого человека, даже если испытываю огромное желание это сделать.

5. Во время разного рода дебатов я не умею прерывать собеседников, даже если становится ясно, что они занимаются переливанием из пустого в порожнее.

6. Мне бывает мучительно трудно, если надо ответить отказом на чьи-либо требования или просьбы.

7. Я не умею ставить в разговоре точку, даже если человек, с которым я говорю, и тема беседы мне абсолютно неинтересны или, к примеру, я куда-нибудь тороплюсь.

8. Разговаривая с кем-либо, я не способен возразить, даже если думаю, что моя собственная точка зрения более правильная. Мне проще промолчать.

9. Для меня мучительно обращаться к другим с расспросами, когда я чего-то не понимаю (на работе, в школе, дома и т. д.).

10. На заседаниях и различных собраниях я предпочитаю отмалчиваться, чтобы не оказаться в глупом положении.

11. Когда оказывается, что ранее намеченная встреча по каким-то обстоятельствам не может состояться, я не могу первым предложить ее перенести. Жду, когда другой человек сделает это первым.

12. Если бы я начал приказывать, то скорее всего это было бы похоже на уговаривание: «Прикажи себе сам, что тебе делать».

13. Когда кто-либо из ближних поступает со мной несправедливо, я не протестую. Пытаюсь вести себя так, чтобы эти люди не почувствовали, что я расстроен.

14. Пригласить на свидание интересующего меня человека противоположного пола выше моих сил.

15. Когда меня хвалят, говорят комплименты, я теряюсь, не знаю, как реагировать, чувствую себя беспомощным.

16. Если я принесу из магазина заплесневевшую колбасу, то скорее выброшу ее, чем пойду предъявлять претензии.

17. Меня дрожь пронирает, стоит только представить, что придется зарабатывать на жизнь трудом страхового агента.

18. Во время разговора о чем-нибудь важном или с кем-либо, от кого я завишу, я начинаю выражаться туманно, а то и заикаться.

19. Мне становится очень неприятно, когда возникает необходимость попросить о чем-либо незнакомого человека, например, продать талон на трамвай.

20. Для меня неприятно заводить разговор со служащими учреждений или с вышестоящими лицами, если даже необходимо что-то им сообщить.

3. Підрахуйте набрану вами кількість балів.

Більше 70 балів. Ви належите до людей, які не дозволяють іншим себе використовувати, «сідати на шию», але досягаєте цього в основному агресивною поведінкою і діями. Не завадило б оволодіти й іншою стратегією — навчитися зберігати власну гідність та інтереси, враховуючи гідність й інтереси інших людей. Інакше оточуючі почнуть вас побоюватися й уникати, і ви відчуєте самотність.

50—70 балів. Ви вмієте постояти за себе і водночас «не розштовхуєте інших ліктями». Зберігаючи, за необхідності, між собою і людьми дистанцію, ви водночас не виглядаєте зарозумілим і відчуженим. Якщо вам необхідно вирішити якусь проблему, то ви переймаєтесь тим, як саме її вирішити, а не тим, що подумують оточуючі про вас. Ви впевнені в тому, що поведетесь так, як підказує вам ваша інтуїція, життєвий досвід, обставини.

30—49 балів. Коли мова заходить про те, щоб зробити щось справді важливе, у вас може не вистачити рішучості. В цьому вам заважає намагання досягати ідеальних результатів ідеальними засобами, а оскільки і те й інше водночас в принципі неможливо, ви весь час побоюєтесь труднощів, що виникають, двозначностей, непорозуміння, власної некомпетентності. І це стримує вашу енергію.

Менше 30 балів. Ви належите до занадто делікатних людей, які повністю сконцентровані на партнері і забувають про свої потреби та інтереси. З одного боку, це приносить вам славу доброї, безконфліктної людини, а з іншого — вашою добротою та делікатністю користуються всі, кому не ліньки. Ви дозволяєте іншим маніпулювати собою (ставлення, коли інші використовують вас як засіб для досягнення своїх цілей), при цьому навіть не обурюєтесь, коли постійно в не вигідному становищі опиняєтесь саме ви. Добре було б вивчити і застосовувати проти таких маніпуляцій способи захисту власних прав.

7.6.5. Характеристика якостей особистості з позитивною та негативною «Я-концепцією»

Перепишіть в зошит таблицьку (табл. 7.39) і впишіть в неї, в лівий стовпчик — якості, що має особа з позитивною Я-концепцією, в правий — з негативною:

а) висока критичність до оточуючих; б) комунікабельність; в) самостійність; г) впевненість у собі; д) наявність великих розбіжностей між образом ідеального «Я» і реальною поведінкою; е) надання іншим можливості маніпулювання собою; ж) схильність покладатися в основному на себе; з) схильність вибирати більш легку роботу; і) любов до лестощів; к) готовність прийняти критику.

Таблиця 7.39

ХАРАКТЕРИСТИКА ПОЗИТИВНОЇ І НЕГАТИВНОЇ «Я-КОНЦЕПЦІЇ»

Позитивна «Я-концепція»	Негативна «Я-концепція»
1.	1.
2.	2.
3.	3.
...	...

7.6.6. Усвідомлення власної «Я-концепції»

На аркуші папера намалюйте свій власний, особистий герб. Використайте для цього не тільки олівець або ручку, але й різнокольорові фломастери. Він може бути будь-якого розміру, форми, кольорів. У герб включіть такі елементи: 1) те, що ви вмієте добре робити; 2) те, що ви вважаєте своїм успіхом у житті.

7.6.7. Визначення сили мотивації досягання мети чи уникання невдач у діяльності

Поведінка, орієнтована на досягнення, передбачає наявність у кожної людини мотивів досягання успіху та уникання невдачі. Іншими словами, всім людям притаманна здатність прагнути до успіху і уникати невдач. Разом із тим кожна людина має домінуючу тенденцію керуватися або мотивом досягання успіху, або мотивом уникання невдачі. Різниця у прояві обох тенденцій полягає у тому, що мотив досягання пов'язаний з продуктивним виконанням діяльності, а мотив уникання невдач — з тривожністю та захисною поведінкою.

Дослідіть свою мотивацію досягань у діяльності за допомогою методик Т. Елерса «Мотивація досягання успіху», «Мотивація уникання невдач». Порівняйте результати цих методик і визначте, яка мотивація у вас переважає: мотивація до успіху або мотивація до уникання невдач. Зробіть висновки. Висловіть свої міркування щодо отриманих результатів, підтвердивши це прикладами з власного життя.

Методика «Мотивація досягання успіху» Т. Елерса

Хід виконання:

1. Підготуйте бланк для виконання методики (табл. 7.40).
2. Вам буде запропоновано низку питань, на які слід відповісти однією з альтернативних відповідей: «так» чи «ні». Намагайтесь зафіксувати першу відповідь, яка спаде Вам на думку. Не розмірковуйте надто довго — всі відповіді є природними.

Таблиця 7.40

БЛАНК ДО МЕТОДИКИ «МОТИВАЦІЯ ДОСЯГАННЯ УСПІХУ»

№ питання	Відповіді		№ питання	Відповіді		№ питання	Відповіді	
	«Так»	«Ні»		«Так»	«Ні»		«Так»	«Ні»
1			15			28		
2			16			29		
3			17			30		
4			18			31		
5			19			32		
6			20			33		
7			21			34		
8			21			35		
9			22			36		
10			23			37		
11			24			38		
12			25			39		
13			26			40		
14			27					

Питання питальника:

1. Когда имеется выбор между двумя вариантами, его лучше сделать быстрее, чем отложить на неопределенное время.

2. Я легко раздражаюсь, когда замечаю, что не могу на все 100 % выполнить задание.

3. Когда я работаю, это выглядит так, будто я все ставлю на карту.

4. Когда возникает проблемная ситуация, я чаще всего принимаю решение одним из последних.

5. Когда у меня два дня подряд нет дела, я теряю покой.

6. В некоторые дни мои успехи ниже средних.

7. По отношению к себе я более строг, чем по отношению к другим.

8. Я более доброжелателен, чем другие.

9. Когда я отказываюсь от трудного задания, я потом сурово осуждаю себя, так как знаю, что в нем я бы добился успеха.

10. В процессе работы я нуждаюсь в больших паузах отдыха.
11. Усердие — это не основная моя черта.
12. Мои достижения в труде не всегда одинаковы.
13. Меня больше привлекает другая работа, чем та, которой я занят.
14. Порождение стимулирует меня быстрее, чем похвала.
15. Я знаю, что мои коллеги считают меня дельным человеком.
16. Препятствия делают мои решения более твердыми.
17. У меня легко вызвать честолюбие.
18. Когда я работаю без вдохновения, это обычно заметно.
19. При выполнении работы я обычно рассчитываю на помощь других.
20. Иногда я откладываю то, что должен сделать сейчас.
21. Нужно полагаться только на самого себя.
22. В жизни мало вещей, более важных, чем деньги.
23. Всегда, когда мне предстоит выполнить важное задание, я ни о чем другом не думаю.
24. Я менее честолюбив, чем многие другие.
25. В конце отпуска я обычно радуюсь, что скоро выйду на работу.
26. Когда я расположен к работе, я делаю ее лучше и квалифицированнее других.
27. Мне проще и легче общаться с людьми, которые могут упорно работать.
28. Когда у меня нет дел, я чувствую, что мне не по себе.
29. Мне приходится выполнять ответственную работу чаще, чем другим.
30. Когда мне приходится принимать решение, я стараюсь делать это как можно лучше.
31. Мои друзья считают меня ленивым.
32. Мои успехи в какой-то мере зависят от моих коллег.
33. Бессмысленно противодействовать воле руководителя.
34. Иногда не знаешь, какую работу придется выполнять.
35. Когда что-то не ладится, я нетерпелив.
36. Я обычно обращаю мало внимания на свои достижения.
37. Когда я работаю вместе с другими, моя работа дает большие результаты, чем работы других.
38. Многое, за что я берусь, я не довожу до конца.
39. Я завидую людям, которые не загружены работой.
40. Я не завидую тем, кто стремится к власти и положению.
41. Когда я уверен, что стою на правильном пути, для доказательства своей правоты я иду на все, вплоть до крайних мер.

3. Згідно з «ключем» до методики (табл. 7.41) підрахуйте кількість балів за відповіді. Кожен збіг із «ключем» оцінюється в 1 бал.

Таблиця 7.41

«КЛЮЧ» ДО МЕТОДИКИ «МОТИВАЦІЯ ДОСЯГАННЯ УСПІХУ»

Відповідь «Так» на питання	2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 41
Відповідь «Ні» на питання	6, 13, 18, 20, 24, 31, 36, 38, 39

Відповіді на питання 1, 11, 12, 19, 23, 33, 34, 35, 40 при аналізі не враховуються.

4. Підрахуйте суму балів і визначте свій рівень мотивації до успіху, порівнявши отримане число з наступними нормами:

1—10 балів — низький рівень мотивації до успіху;

11—16 балів — середній рівень мотивації до успіху;

17—20 балів — помірно високий рівень мотивації до успіху;

більше 21 бала — занадто високий рівень мотивації до успіху.

**Методика «Мотивація уникання
невдач» Т. Елерса**

Хід виконання:

1. Підготуйте бланк для виконання методики (табл. 7.42).

Таблиця 7.42

БЛАНК ДО МЕТОДИКИ «МОТИВАЦІЯ УНИКАННЯ НЕВДАЧ»

№ питання	Обраний варіант			№ питання	Обраний варіант		
	1	2	3		1	2	3
1				9			
2				10			
3				11			
4				12			
5				13			
6				14			
7				15			
8				16			

Закінчення табл. 7.42

№ питання	Обраний варіант			№ питання	Обраний варіант		
	1	2	3		1	2	3
17				24			
18				25			
19				26			
20				27			
21				28			
22				29			
23				30			

2. В таблиці 7.43 Вам пропонується перелік із 30 рядків по 3 слова в кожному. Потрібно вибрати в кожному рядку лише одне з трьох слів, яке найбільш точно Вас характеризує. Відмітьте свій вибір у бланку, поставивши хрестик у відповідній клітинці.

Таблиця 7.43

ПЕРЕЛІК ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ

№ якості	1	2	3
1	смелый	бдительный	предприимчивый
2	кроткий	робкий	упрямый
3	осторожный	решительный	пессимистичный
4	непостоянный	бесцеремонный	внимательный
5	неумный	трусливый	недумающий
6	ловкий	бойкий	предусмотрительный
7	хладнокровный	колеблющийся	удалой
8	стремительный	легкомысленный	боязливый

Закінчення табл. 7.43

№ якості	1	2	3
9	незадумывающийся	жеманный	непредусмотрительный
10	оптимистичный	добросовестный	чуткий
11	меланхолический	сомневающийся	неустойчивый
12	трусливый	небрежный	взволнованный
13	опрометчивый	тихий	боязливый
14	внимательный	неблагодарный	смелый
15	рассудительный	быстрый	мужественный
16	предприимчивый	осторожный	предусмотрительный
17	взволнованный	рассеянный	робкий
18	малодушный	неосторожный	бесцеремонный
19	пугливый	нерешительный	нервный
20	исполнительный	преданный	авантюрный
21	предусмотрительный	бойкий	отчаянный
22	укрошенный	безразличный	небрежный
23	осторожный	беззаботный	терпеливый
24	разумный	заботливый	храбрый
25	предвидящий	неустранимый	добросовестный
26	поспешный	пугливый	беззаботный
27	рассеянный	опрометчивый	пессимистичный
28	осмотрительный	рассудительный	предприимчивый
29	тихий	неорганизованный	боязливый
30	оптимистичный	бдительный	беззаботный

3. Згідно з «ключем» методики (табл. 7.44) підрахуйте кількість балів за відповіді. Кожен збіг із «ключем» оцінюється в 1 бал.

Таблиця 7.44

«КЛЮЧ» ДО МЕТОДИКИ «МОТИВАЦІЯ УНИКАННЯ НЕВДАЧ»

№ якості	Обраний варіант			№ якості	Обраний варіант		
	1	2	3		1	2	3
1		*		16		*	*
2	*	*		17			*
3	*		*	18	*		
4			*	19	*	*	
5		*		20	*	*	
6			*	21	*		
7		*	*	22	*		
8			*	23	*		*
9	*	*		24	*	*	
10		*		25	*		
11	*	*		26		*	
12	*		*	27			*
13		*	*	28	*	*	
14	*			29	*		*
15	*			30		*	

4. Просумуйте отримані бали. Результат порівняйте з рівнями якісної оцінки мотивації до запобігання невдач (захисту):

1—10 балів — низький рівень мотивації до захисту;

11—16 балів — середній рівень мотивації до захисту;

17—20 балів — помірно високий рівень мотивації до захисту;

більше 21 бала — занадто високий рівень мотивації до уникання невдач, до захисту.

7.7. Практичні заняття «Пізнавальні здібності» (ПЗ-9—11)

На трьох практичних заняттях, об'єднаних темою «Пізнавальні здібності», за допомогою перевірених багаторічним досвідом методик досліджуються індивідуальні особливості таких пізнавальних здібностей, як сприйняття, увага (ПЗ-9), пам'ять (ПЗ-10), та вищих психічних функцій — мислення, мовлення і творчої уяви (ПЗ-11). Більшу частину часу на практичних заняттях займає діагностика певних пізнавальних властивостей, наприклад, рівня розвитку стійкості та концентрації уваги, індивідуальних ефективних способів запам'ятовування, певних особливостей мислення і рівня творчої уяви тощо. Однак загальною метою практичних занять є не тільки визначення рівня розвитку властивостей пізнавальних процесів і порівняння їх з результатами інших одногрупників, але й оволодіння деякими методами та прийомами розвитку цих здібностей. На практичних заняттях рекомендується саме цьому приділяти якомога більше уваги. Більшість методик підібрані таким чином, аби використовувати їх не тільки в діагностичних цілях, але й тренувальних. Таким чином, ви зможете вирішити декілька важливих завдань для професійної підготовки:

1) скласти загальну характеристику індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності і на її основі — визначити напрями розвитку певних пізнавальних здібностей, які ви визначите як недостатньо розвинені (наприклад, спостережливості, або концентрації уваги);

2) навчитися за допомогою тренувальних програм розвивати ці якості.

7.7.1. Особливості сприйняття інформації на слух

Залежно від кількості студентів у групі весь загальний розподіляється на 2—3 підгрупи, кожна з яких працюватиме з одним повідомленням, яке роздасть викладач. Алгоритм роботи для всіх підгруп однаковий: перший учасник кожної підгрупи знайомиться зі змістом повідомлення, переказує його наступному учаснику, і так, поки всі не перекажуть зміст один одному. Останній «слухач» записує зміст повідомлення, яке до нього надійшло, і зачитує його. Наприкінці зачитується оригінальне повідомлення. Кількісно-якісний аналіз може виконуватись кожним індивідуально, або членами підгрупи, або всім загалом аудиторії. В обговоренні робиться спроба виявити, на якому етапі і у який спосіб змінювались ознаки інформації.

Подальша робота кожної підгрупи зводиться до встановлення характеру відповідності / невідповідності інформації оригінальному тексту і тих осіб, які виявилися джерелом трансформації інформації. Аналізується викривлення змісту і форми повідомлення, наявність або відсутність основних та додаткових його елементів, точність переданої інформації (ступінь близькості до первинного тексту) і т. ін. Важливо спробувати виділити етапи передачі інформації, на яких викривлялась інформація (як саме і чому), а також встановити причини вад, які, можливо, з'явилися у кінцевому варіанті повідомлення.

Встановіть фактори, які найбільш вірогідно призводять до трансформації інформації у процесі спілкування, і запишіть їх у зошит. Зробіть висновок про особливості власного сприйняття інформації на слух.

Повідомлення, що використовуються на занятті для передачі інформації, подаються викладачем. При інтерпретації результатів доцільно користуватися поданою нижче інформацією.

Інтерпретація:

Процес сприймання людини характеризується індивідуальною своєрідністю, яка виявляється в різній його точності, емоційності, різному співвідношенні в ньому аналізу і синтезу, образу і слова. Одні й ті ж об'єкти люди сприймають неоднаково, що пояснюється особливостями їх досвіду, знань, культури мови, навичок, особливостями типу вищої нервової діяльності.

Дехто вирізняється значною точністю процесу сприймання, тобто сприймає явища такими, якими вони існують в дійсності. Розповідаючи про те, що бачили або чули, вони нічого не додають від себе. Сприйняття інформації в інших людей не відзначається такою точністю, в ньому присутня досить велика частка суб'єктивних моментів. Деякі люди, розповідаючи про сприйняте, не стільки говорять про предмет, який вони бачили або про який чули, скільки про емоції, викликані ним, про власне ставлення до нього.

Трапляються люди, яким притаманне цілісне, синтетичне сприймання об'єктів. Вони охоплюють сприйняте явище в цілому без докладного виділення його деталей і подробиць (переважає синтез). Інші ж, навпаки, демонструють тенденцію до аналітичності у сприйманні: сприймають кожне явище у подробицях.

Розповідаючи про почуте або побачене, одні люди обмежуються фактичною його стороною, інші ж намагаються пояснити те, що бачили і чули. В ряді випадків мова йде про вияв різного співвідношення двох сигнальних систем, котре є характерним для специфічно людських типів вищої нервової діяльності (художнього та мислинневого типів).

7.7.2. Виявлення динаміки концентрації та зосередженості уваги

Увагу визнають однією з найголовніших психологічних передумов успішного оволодіння та ефективного здійснення людиною будь-якої професійної діяльності. Певні види трудової діяльності, а також різні етапи навчальної потребують зосередженості та концентрації уваги, тобто досить тривалої її стійкості за умов подолання різноманітних перешкод. Для виявлення та подальшої оцінки індивідуальних особливостей зосередженості та концентрації уваги пропонується застосувати метод коректурної проби. Дослідіть свою увагу за наведеною методикою та визначте загальний рівень концентрації уваги та динаміку зосередженості уваги при тривалій монотонній роботі. Зробіть відповідні висновки та інтерпретацію.

Методика «Коректурна проба» (у варіанті В. Я. Анфімова)

Короткі відомості:

Коректурна проба — бланковий тест швидкості. Методика досліджує ступінь концентрації та стійкості уваги. Запропонована Б. Бурдоном у 1895 р. Даний варіант коректурної проби надається у варіанті В. Я. Анфімова. Коректурна проба являє собою стандартний бланк, на якому розміщено 40 рядків неупорядкованого набору з 8 літер: А, В, Е, И, К, Н, С, Х. В кожному рядку — 40 знаків. У відповідності до вимог інструкції досліджуваний в інтенсивному темпі переглядає послідовно один за одним рядки коректурної таблиці, знаходить в них і закреслює задані інструкцією літери. Аперіодичність розташування заданих знаків, насиченість кожного окремого рядка «зайвими» знаками, одноманітність знакового матеріалу, відсутність додаткових смислових орієнтирів і велика кількість рядків, одноманітно розташованих по всьому полю коректурної таблиці, — все це вимагає від досліджуваного особливої уваги. При найменшому відволіканні уваги провокуються пропуски у викреслюванні заданих літер, підміна літер, навіть пропуски цілих рядків. Прагнення досліджуваного забезпечити при цьому високу якість роботи (її змістову частину) призводить до додаткових витрат часу на диференціювання (розпізнавання і порівняння) знакового матеріалу. У будь-якому випадку — при допущенні помилок або при додаткових витратах часу на диференціювання знаків — загальний результат виконан-

ня роботи надає достатньо підстав для того, щоб оцінити рівень концентрації уваги досліджуваного, що виявляється в цьому випробуванні. Коректурна проба використовується як методика оцінки темпа психомоторової діяльності, працездатності та стійкості до монотонної діяльності, що вимагає постійного зосередження уваги.

Хід виконання:

1. Підготуйте два бланки до методики (табл. 7.45, табл. 7.47).
2. Прослухайте **інструктаж** викладача. На бланках у довільному порядку розміщені ряди літер. Вам необхідно уважно переглядати літери зліва направо рядок за рядком, здійснюючи їхню диференційовану оцінку, а саме: літери, що вказані викладачем, необхідно викреслювати похилою лінією «/». Використані інші способи викреслювання літер будуть вважатися помилковими. Робота розпочинається за командою викладача: «Увага! **ПОЧАЛИ!**», а закінчується за командою: «**СТОП!** Кінець роботи!» Як тільки пролунає ця команда, Вам потрібно поставити дві вертикальні лінії «||» за літерою, яку Ви проглянули останньою. Під час роботи через кожну хвилину лунатиме команда: «**РИСКА!**» Реагуючи на неї, Ви повинні поставити вертикальну лінію «|» за літерою, котра у цей час переглядалась, і продовжити роботу. Якщо Ви встигли переглянути весь бланк до команди про закінчення роботи, продовжуйте працювати на другому, не припиняючи перегляд літер. Загальна тривалість проведення випробування — 10 хвилин.

3. Оцініть свій **загальний рівень концентрації уваги:**

- 1) підрахуйте загальну кількість опрацьованих рядків коректурних таблиць (R), не враховуючи помилково пропущені рядки;

- 2) визначте кількість допущених помилок (M):

- пропущені літери, які треба було викреслити (така помилка звичайно зустрічається найчастіше);
- закреслення не вказаних в інструкції літер (зустрічається зрідка);
- пропуск цілого рядка (також зустрічається тільки інколи).

Для зручності підрахунку помилки записуються на бланку коректурної проби поряд з рядком, де вони були зроблені. Якщо зустрічається пропущений рядок, то така помилка зараховується таким чином: підраховується середня арифметична кількість помилок, яких припустився досліджуваний у одному пропущеному рядку коректури, і додається до загальної кількості помилок.

Таблиця 7.45

КОРЕКТУРНА ТАБЛИЦЯ

С	Х	А	В	С	Х	Е	В	И	Х	Н	А	И	С	Н	Х	В	Х	В	К	С	Н	А	И	С	В	Х	В	Х	Е	Н	А	И	С	Н	Е	В	Х	А	К
В	Н	Х	И	В	С	Н	А	В	С	А	В	С	Н	А	Е	К	Е	А	Х	В	К	Е	С	В	С	Н	А	И	С	А	И	С	Н	А	В	Х	Н	Е	К
И	К	И	С	К	В	К	Е	К	В	Х	И	В	Х	Е	И	С	Н	Е	И	Н	К	И	Е	Н	К	Х	К	И	К	Х	Е	К	В	К	И	С	В	Х	И
Х	А	К	Х	Н	С	К	А	И	С	В	Е	К	В	Х	Н	С	Н	Е	И	Х	Е	К	Х	И	С	Н	А	К	С	К	В	Х	К	В	Н	А	В	С	Н
И	С	Н	А	И	Х	А	Е	Х	К	И	С	Н	А	И	К	Х	Е	Х	Е	И	С	Н	А	Х	К	Е	К	Х	В	И	С	Н	А	И	Х	В	И	К	Х
С	Н	А	И	С	В	Н	К	Х	В	А	И	С	Н	А	Х	Е	К	Е	Х	С	Н	А	К	С	В	Е	Е	В	Е	А	И	С	Н	А	С	Н	К	И	В
К	Х	К	Е	К	Н	В	И	С	Н	К	Х	В	Е	Х	С	Н	А	И	С	К	Е	С	И	К	Н	А	Е	С	Н	К	Х	К	В	И	Х	К	А	К	С
А	И	С	Н	А	Е	Х	К	В	Е	Н	В	Х	К	Е	А	И	С	Н	К	А	И	К	Н	В	Е	В	Н	К	В	Х	А	В	Е	И	В	И	С	Н	А
К	А	Х	В	Е	И	В	Н	А	Х	И	Е	Н	А	И	К	В	И	Е	А	К	Е	И	В	А	К	С	В	Е	И	К	С	Н	А	В	А	Х	Н	С	В
Н	К	Е	С	Н	К	С	В	Х	И	Е	С	В	Х	Н	К	В	С	К	В	Е	В	К	Н	И	Е	С	А	В	И	Е	Х	Е	В	Н	А	И	Е	Н	
К	Е	И	В	К	А	И	С	Н	А	С	Н	А	И	С	Х	А	К	В	Н	Н	А	К	С	Х	А	И	Е	Н	А	С	Н	А	И	С	В	К	Х	Е	В
Е	В	Х	К	Х	С	Н	Е	И	С	Н	А	И	С	Н	К	В	К	Х	В	Е	К	Е	В	К	В	Н	А	И	С	Н	А	И	С	Н	К	Е	В	К	Х
А	В	С	Н	А	Х	К	А	С	Е	С	Н	А	И	С	Е	С	Х	К	В	А	И	С	Н	А	С	А	В	К	Х	С	Н	Е	И	С	Х	И	Х	Е	К
В	И	К	В	Е	Н	А	И	Е	Н	Е	К	В	А	В	И	Х	Н	В	И	Х	К	Х	Е	Х	Н	В	И	С	Н	В	С	А	Е	Х	И	С	Н	А	И
Н	К	Е	Х	В	И	В	Н	А	Е	И	С	Н	В	И	А	Е	В	А	Е	Н	Х	В	Х	В	И	С	Н	А	Е	И	Е	К	А	И	В	Е	К	Е	Х
К	Е	И	С	Н	Е	С	А	Е	И	Х	В	К	Е	В	Е	И	С	Н	А	Е	А	И	С	Н	К	В	Е	Х	И	К	Х	Н	К	Е	А	И	С	Н	А
С	А	К	А	Е	К	Х	Е	В	С	К	Х	Е	К	Х	Н	А	И	С	Н	К	В	Е	В	Е	С	Н	А	И	С	Е	К	Х	Е	К	Н	А	И	С	Н
И	С	Н	Е	И	С	Н	В	И	Е	Х	К	В	Х	Е	И	В	Н	А	К	И	С	Х	А	И	Е	В	К	Е	В	К	И	Е	Х	Е	И	С	Н	А	И
В	Х	В	К	Е	С	И	С	И	А	И	А	И	Н	А	К	С	Х	К	И	В	Х	Н	И	К	И	С	Н	А	И	В	Е	С	Н	А	К	Н	Е	Х	С

С Н А И К В Е Х К В К Е С В К С Н Х И А С Н А К С Х К Х В Х Е А Е С К С Е А И К
 И С Н А Е Х К Е Х К Е И Х Н В Х А К Е И С Н А И К Х В С Х Н В И Е Х Н А Е С В Е
 С Н А И С А К В С Н Х А Е С Х А И С Н А Е Н К И С Х К Е Х В Х В Е К Н Е И Е Н А
 Е К Х Е К Н А И В К В К Х Е Х И С Н А И Х К А Х Е Н А И Е Н И К В К С И С Н А И
 Е Х В К В И Е Х А И Е Х Е К В С Н Е И С Н В Н Е В И С Н А Е А Х Н Х К С Н А Х С
 И С Н А И Е И Н Е В И С Н А И В Е В Х С И С В А И Е В Х Е И Х С К Е И Е Х К И Е
 К Е В Х В А Е С Н А С Н К И С Х Е А Е Х К В Е Х Е А И С Н А С В А И С Е В Е К Е
 Х В Е К Х С Н К И С Е Х А Е К С Н А И И Е Х С Е Х С Н А И С В Н Е К Х С Н А И С
 А В Е Н А Х И А К Х В Е И В Е А И К В А В И Х Н А Х К С В Х Е Х И В Х А И С К А
 В Н С И Е А Х С Н А Н А Е С Н В К С Н Х А Е В И К А И К Н К Н А В С Н Е К В Х К
 С И А Е С В К Х Е К С Н А К С Х В Х К В С Н Х К С В Е Х К А С Н А И С К С Х К Е
 Н А И С Н Х А В К Е В К Х Е И И С Н А И Н Х А С Н Е Х К С Х Е В К Х Е И Х Н А И
 К Е В Х С Н В И Х Н К В Х Е К Н С И Е Н Х А И В Е Н А И Х Н Х К В Х Е Н А И С Н
 В К Е В Х А И С Х А Х К В Н В А И Е Н С Х В К Х Е А И С Н А В Х С В К А Х С Н А
 К И С Н К Е К Н С В А И С В А Е Х С Х В А И С Н А Е К Х Е К А И В Н А Е Е К В Е
 А Е Н К А И С Х А И С Н Х И С В К В С Е К Х В Е К И С Н А И С Н А И С К В Е С В
 И С К А И К В К Н В Х С К В Н А И Е Н И С Н А И Х А В К Н В Е Х В А Н К И Е Х
 Е В Х Е В Н А И С К А И А Н А К Х К В К Е В Е К В Н Х И С К А И С Н В Х А В Х В
 Н А И С Н Х С Х В К И С Н А И Е Х Е К Х Н А И С Н В Е Х В Е И С Н Х В К Х К В Н
 Х К В Н Х В К С Н Х Н А И С Н В К А Х С В К Х В Х А И С Н А Н А Х С Н Х В Х В Х
 А И С Х А А И К Х А Е В Е Х К С Н В И В А И С Н А Х К И В Х Е К И А Х И Н А Н С

Наприклад, при опрацюванні коректурної проби ви пропустили два рядки, в одному з яких було 4 літери, які треба було викреслити, а в другому — 5. В опрацьованих рядках ви пропустили 15 літер, які треба було викреслити, помилково викреслили 3. Тоді кількість допущених помилок розраховується так:

$$15 + 3 + (4 + 5) / 2 = 22,5;$$

3) розрахуйте показник концентрації уваги за наступною формулою:

$$K = \frac{R^2}{M};$$

де K — показник концентрації уваги, R — кількість переглянутих рядків, M — кількість допущених помилок.

Увага! У випадку, коли у вас зовсім не виявилось помилок ($M = 0$), слід поставити у знаменнику 1 для запобігання поділу на 0;

4) отриманий показник порівняйте зі шкалою оцінок рівня концентрації уваги (табл. 7.46).

Наприклад, досліджуваний А. припустився 20 помилок, переглянувши 30 рядків коректурної таблиці, досліджуваний Б., переглянувши ту ж кількість рядків, припустився 10 помилок, тобто в два рази менше. Виявлені розбіжності зосередженості уваги проявляться в оцінках таким чином:

Досліджуваний А.: $S = 30$, $M = 20$, $K = 30^2/20 = 45$

Досліджуваний Б.: $S = 30$, $M = 10$, $K = 30^2/10 = 90$.

Таблиця 7.46

ШКАЛА ОЦІНОК КОНЦЕНТРАЦІЇ УВАГИ

К	Рівні прояву концентрації уваги
5,3—50,6	Низький
50,7—96,0	Середній
96,1—171,9	Високий
172,0—1101,5	Дуже високий

4. Визначте **динаміку зосередженості уваги** протягом всього періоду роботи.

1) підготуйте допоміжну таблицю (табл. 7.47);

2) перегляньте свій бланк коректурної проби і розрахуйте наведені в таблиці показники для кожної хвилини роботи (нагадуємо, що після кожної хвилини роботи ви ставили в бланку вертикальну лінію за літерою, котра у цей час переглядалась):

♦ S_n — кількість опрацьованих знаків (літер) за хвилину роботи (у кожному рядку бланку 40 знаків);

♦ O_n — кількість допущених помилок за хвилину роботи;

♦ A_n — точність роботи — відношення опрацьованих знаків до кількості припущених помилок — визначається за формулою:

$$A_n = \frac{S_n}{S_n + O_n};$$

♦ E_n — ефективність роботи — інтегральна оцінка зосередженості уваги кожної хвилини роботи — визначається за формулою:

$$E_n = A_n \times S_n;$$

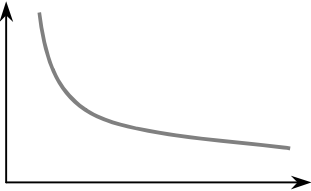
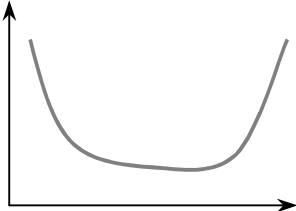
Таблиця 7.47

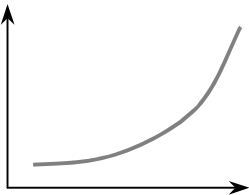
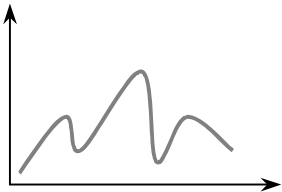
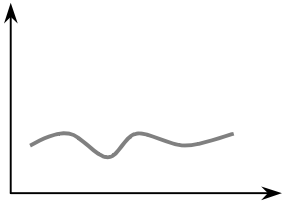
**ТАБЛИЦЯ ОПРАЦЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ
ВИКОНАННЯ МЕТОДИКИ «КОРЕКТУРНА ПРОБА»**

Хвилина роботи, n	Кількість переглянутих знаків	Кількість допущених помилок	Показник точності роботи	Показник ефективності роботи
	S_n	P_n	A_n	E_n
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				

Таблиця 7.48

ТИПОЛОГІЯ ДИНАМІКИ ЗОСЕРЕДЖЕНОСТІ ДОВІЛЬНОЇ УВАГИ

Опис динаміки довільної уваги та інтерпретація	Приклад графіка
1. <i>«Високий старт»</i>: найвищі показники ефективності роботи спостерігаються на початку роботи, далі поступово знижуються. Продуктивність роботи таких осіб не є високою, оскільки основні показники високого рівня спостерігаються, в основному, лише на початку роботи, а далі відбувається стійко виражений спад. Така ситуація може бути зумовлена досить різноманітною низкою чинників, серед яких — підвищена особистісна тривожність чи реактивна тривога, енергетична виснаженість, незадовільний стан здоров'я, втому тощо. Якщо спостережений стан ефективності діяльності (особливо розумової) є притаманним особі і проявляється майже завжди, потрібно рекомендувати спеціально організовувати навчання. Наприклад, роботу, яка вимагає максимального напруження і докладання розумових зусиль, перенести на початок виконання навчального завдання, а більш легку та виконувану за певними зразками — розподілити у часі згодом	
2. <i>«Друге дихання»</i>: можливий варіант підвищення ефективності на тлі поступового зниження показників. Інтерпретація аналогічна попередній	

3. «<i>Низький старт</i>»: високі показники ефективності роботи з'являються після певного проміжку часу від початку завдання і відрізняються стійким зростанням. Можливий також варіант короткочасного зниження показників на тлі загального зростання ефективності діяльності. Діяльність таких осіб характеризується високим ступенем «входження» в роботу і високою продуктивністю, оскільки низькі показники, що спостерігаються на початку роботи, мають незначну питому вагу. Такий стан зумовлює дещо іншу стратегію організації учіння, а саме: на початку вивчення якогось матеріалу слід виконувати менш напружену роботу (повторення, загальне ознайомлення, тренувальні вправи тощо), а основну діяльність дещо відкласти у часі	
4. «<i>Строкатий графік</i>»: свідчення нестійкої уваги (слід пам'ятати, що наявність такого графіка може залежати від формальних умов, наприклад, масштабу). Нестійкою увага може бути через велику кількість чинників, два з котрих, зважаючи на характеристики аудиторії, необхідно відкинути: несформованість функції (притаманне дошкільнятам і молодшим школярам) та психічна патологія. Для нашої аудиторії мова може йти про несерйозне ставлення, небажання працювати (різновид відмови), перевтому, погане самопочуття тощо. Рекомендації робляться в залежності від виявлених причин	
5. «<i>Оптимум довольної уваги</i>»: прояв високої організації довольної уваги особи (пам'ятайте про масштаб!). Такий графік часто спостерігається у людей з високотренованою увагою і є характеристикою професійної придатності до певних видів професії (професійно важлива якість). Тривале зосередження уваги можливе за умов її незначного коливання (що й, власне, продемонстровано на графіку) і є передумовою тривалого виконання розумової діяльності	

3) побудуйте «криву виснаження» зосередженості уваги, відклавши на осі абсцис проміжки часу, на осі ординат — ефективність роботи (рис. 7.9);

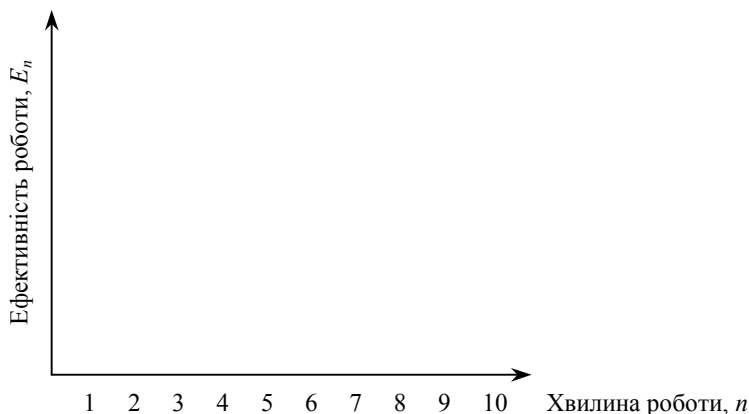


Рис. 7.9. «Крива виснаження» зосередженості уваги

4) проаналізуйте індивідуальні особливості динаміки зосередження уваги, порівнявши свій графік з типологією динаміки зосередженості довільної уваги, яка у вигляді тенденції подана у табл. 7.48.

7.7.3. Діагностика та тренування стійкості уваги

Дослідіть особливості стійкості Вашої уваги за допомогою запропонованих нижче вправ. Зробіть письмово висновки про значущість та ефективність подібних вправ.

Короткі відомості:

Деякі властивості уваги людини виявляються як якості її особистості. До них, зокрема, належать уважність та спостережливість. Якщо спробувати поставити перед собою чи знайомими людьми питання про те, яку людину можна назвати уважною, ймовірно отримати уточнююче питання: до чого саме? Як вже зазначалось, увага пов'язана з усією особистістю людини, її інтересами, нахилами, покликаннями. Що ж таке покликання, казав Т. Рибо, як не увага, певним чином спрямована протягом усього життя? Дехто вважає, що уважною називають людину, котра завжди помітить потрапляння

у скруту товариша і завжди прийде йому на допомогу. Тут уважність розуміється як моральна риса особистості. Від особливостей уваги залежить і така цінна риса особистості, як спостережливість, здатність підмічати у предметах та явищах малопомітні, але суттєві властивості.

Яскравою ілюстрацією прояву цієї якості може слугувати приклад з відомої книги про Ш. Холмса, коли він говорив своєму другові доктору Ватсону:

«— Ви дивитесь, але ви не спостерігаєте, а це велика різниця. Наприклад, Ви часто бачили сходинки, що ведуть з передпокою до цієї кімнати?

— Часто.

— Як часто?

— Ну, декілька сотень разів.

— Чудово, скільки ж там сходинок?

— Скільки? Не звернув уваги.

— От-от, не звернув уваги. А між тим Ви бачили! У цьому вся суть. Ну, а я знаю, що сімнадцять, тому що я і бачив, і спостерігав».

До речі, кожен може перевірити власну спостережливість, використавши простий прийом, а саме: спробувати по пам'яті описати університетський коридор, аудиторію, вестибюль, кімнату знайомої людини тощо — тобто ті приміщення, які ви бачили сотні, тисячі разів. А потім порівняти опис з реальним приміщенням і встановити відмінні ознаки, їх обсяг. Слід пам'ятати, що для того, хто вміє підмічати, зіставляти, робити висновки, світ стає об'ємнішим, повнішим, мальовничішим, люди перестають бути випадковими попутниками чи перехожими — вони відкривають свої душі, стають зрозумілишими.

Вправа 1. Визначення особливостей коливань уваги (періодична мимовільна зміна її напруження). Для цього протягом 1 хвилини дивіться на малюнок (рис. 7.10) і відзначаєте ті моменти, коли сприймання малюнка змінюється: зрізана піраміда то наближається, то віддаляється.

Підрахуйте, скільки разів протягом 1 хвилини ви бачите то зрізану піраміду, то «тунель». Найчастіше коливання уваги відбувається в межах 10—40 разів на хвилину. Чим менший результат, тим краще. Якщо зміна сприймання відбувається не частіше 10 разів — увага стала, якщо частіше 40 разів — не стала. В цьому разі увагу слід тренувати, затримуючи її за допомогою вольових зусиль на певному об'єкті.

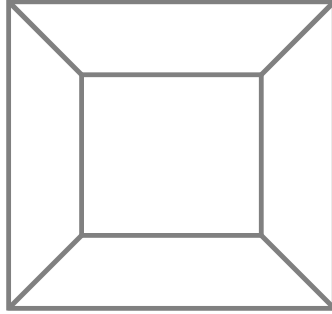


Рис. 7.10. Малюнок до вправи з вивчення стійкості уваги

Вправа 2. Визначення стійкості уваги (тривалість затримання її на об'єкті, опірність стомлюваності та відволіканню).

За допомогою вольового зусилля спробуйте втримати стале сприймання малюнка (або «піраміди», або «тунелю»). Звичайно увага затримується протягом 20—40 сек. Часто цей показник буває меншим. Дуже рідко буває, що він перевищує 1 хвилину.

Спробуйте потренувати стійкість уваги за цим малюнком протягом декілька днів і довести стійкість своєї уваги до 5—10 хвилин.

Вправа 3. Тренування стійкості уваги.

Покладіть перед собою годинник із секундною стрілкою. Скоцентруйте свою увагу і почніть пильно слідкувати за рухом секундної стрілки. Протягом 2 хвилин фокусуйте всю свою свідомість на рухах секундної стрілки так, ніби у Всесвіті більше нічого немає. Якщо ви втратили стан концентрації, подумавши про щось інше, зупиніться, зберіться і почніть знову.

Студенти можуть тренувати стійкість своєї уваги на лекціях — намагаючись як можна довше утримувати увагу на матеріалі, що подається лектором.

7.7.4. Дослідження переключення уваги

Дослідіть індивідуальний рівень переключення уваги за модифікованою Ф. Д. Горбовим цифровою таблицею Шульте. Зробіть відповідні висновки.

Методика дослідження переключення уваги за допомогою цифрової таблиці Шульте в модифікації Ф. Д. Горбова

Хід виконання:

1. Тестування проводиться у парах — експериментатор і досліджуваний. Розподіліться на пари та підготуйте протокол дослідження (табл. 7.49). Обміняйтеся зошитами, щоб заносити туди результати один одного. Для експерименту також потрібен секундомір або годинник із секундною стрілкою.

Таблиця 7.49

ПРОТОКОЛ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕРЕКЛЮЧЕННЯ УВАГИ

Досліджуваний _____ Дата: _____

Експериментатор _____ Час: _____

1-ша серія		2-га серія		1-ша +2-га серія		3-тя серія	
Час	Помилки	Час	Помилки	Час	Помилки	Час	Помилки

В табл. 7.50 в 49 квадратах розміщено числа чорного і білого кольорів у довільному порядку, який виключає можливість запам'ятовування.

2. Дослідження складається з трьох серій, які проводяться поступово для кожного учасника:

Серія 1. Досліджуваний якнайшвидше знаходить, називає і показує експериментатору указкою (олівцем) по черзі чорні цифри в зростаючому порядку. Експериментатор відмічає в зошиті досліджуваного, в протоколі час, за який зроблено це завдання.

Серія 2. Після цього досліджуваний знаходить, називає і показує експериментатору по черзі білі цифри в порядку спадання, час також заноситься експериментатором до протоколу.

Серія 3. Досліджуваний називає і показує чорні та білі цифри поперемінно, причому чорні, як у першій серії, називаються в порядку зростання, а білі — в порядку спадання.

Експериментатор перед кожною серією подає команду «Починаємо!», стежить за секундоміром або годинником і відмічає час роботи. Також він відмічає помилки партнера, але намагається не втручатися в його роботу.

Таблиця показується досліджуваному в кожній серії тільки після інструкції та сигналу «Починаємо!», щоб той завчасно не почав працювати.

Таблиця 7.50

**ЦИФРОВА ТАБЛИЦЯ ШУЛЬТЕ
(МОДИФІКОВАНА Ф. Д. ГОРБОВИМ)**

15	17	13	6	7	3	1
4	2	8	22	20	14	20
19	18	24	4	18	10	16
6	23	9	13	25	5	7
2	21	21	16	10	14	22
11	3	9	23	1	19	11
17	5	12	15	8	12	24

Інструкція досліджуваному в першій серії: «Візьміть указку. Вам буде показано таблицю з чорними і білими цифрами. Якомога швидше і без помилок знайдіть та вкажіть всі чорні цифри в порядку зростання від 1 до 25. Колір не називайте, тільки число. Якщо все зрозуміло, тоді приготуйтеся. Починаємо!»

Після кожної серії досліджуваний 3—4 хв відпочиває.

Інструкція досліджуваному в другій серії: «Тепер відшукайте і вкажіть всі білі цифри в спадаючому порядку від 24 до 1. Намагайтеся працювати швидко і без помилок. Колір називати не треба, тільки число. Приготуйтеся! Починаємо!»

Інструкція досліджуваному в третій серії: «Якомога швидше і без помилок знаходьте, називайте та вказуйте поперемінно то чорні, то білі цифри. Чорні при цьому мають послідовно зростати, а білі — спадати. Починайте з 1-го чорного та 24-го білого

числа. Колір називати не треба, тільки самі числа. Якщо все зрозуміло і немає запитань, тоді приготуйтеся. Починаємо!»

3. Якщо досліджуваний у процесі виконання завдання будь-якої із серій помиляється, то він сам має знайти помилку. У деяких найскладніших випадках припустиме підказування спостерігача-протоколіста. Секундомір при цьому не зупиняють. Після проведення всього досліду досліджуваний робить самозвіт — визначає стратегію пошуку чисел і особливості виконання завдання.

4. Під час обробки результатів досліджуваний робить наступні дії:

1) будує графік часу, витраченого ним на виконання трьох серій досліду, де по осі X вказуються номери серій, по осі Y — час, витрачений на певну серію;

2) встановлює час переключення уваги (T), який вираховується як різниця часу між третьою серією і сумою першої та другої серій за формулою

$$T = T_3 - (T_1 + T_2),$$

де T_1 , T_2 , T_3 — час, витрачений досліджуваним на виконання першої, другої, третьої серії відповідно.

5. Рівень розвитку переключення уваги визначається за допомогою таблиці (табл. 7.51).

Таблиця 7.51

ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ ПЕРЕКЛЮЧЕННЯ УВАГИ

Час переключення T , сек	Ранг	Рівень переключення уваги
Менше 60 сек	1	Високий
60—90	2	Високий
91—100	3	Середній
101—120	4	Середній
121—150	5	Середній
151—180	6	Середній
181—200	7	Середній
201—250	8	Низький
251 і більше	9	Низький

Оскільки швидкість виконання завдань першої та другої серій суттєво впливає на кінцевий показник переключення уваги, то якщо

досліджуваний виконав завдання в першій чи в другій серіях менше, ніж за 33 сек, кінцевий показник слід збільшити, збільшивши ранг на одиницю чи на дві. Коли ж у першій чи в другій серіях досліджуваний на пошук цифр витрачав більше 60 сек, то ранг зменшується на 1 чи 2, тобто рівень переключення уваги зменшується.

Якщо час переключення є меншим або дорівнює 0, дослід треба повторити. Це означає, що досліджуваний не дотримувався інструкції у першій чи в другій серіях.

Аналізуючи результати, важливо простежити специфіку пошуку досліджуваним чисел, особливості виходу зі складних ситуацій, коли з певних причин одразу число знайти не вдається. Одні люди довго шукають число, що стоїть поряд із щойно знайденим, а інші — якщо воно стоїть далеко.

б. На основі аналізу кількісних показників, графіка часу виконання трьох серій, кількості зроблених помилок, словесного звіту досліджуваного, спостережень експериментатора **опишіть характер свого переключення уваги**. Врахуйте особливості концентрації уваги і, якщо за результатами дослідження рівень переключення уваги недостатній, запишіть **рекомендації** щодо його розвитку. В юнацькому віці студенти можуть тренувати переключення уваги, міняючи види діяльності, чергуючи самопідготовку з навчальних дисциплін.

7.7.5. Тренування спостережливості

Робота в парах. Один партнер виконує роль спостерігача, другий — досліджуваного. Викладіть на парту 10 будь-яких предметів — зошити, ручки, олівці, годинник, калькулятор і т.п.

Інструкція досліджуваному: відверніться, поки спостерігач викладе всі предмети. Після його команди уважно подивіться протягом 1 хв на предмети і запам'ятайте їхнє розташування. Потім знову відверніться, за цей час спостерігач щось змінить у розташуванні предметів. Вам потрібно відмітити всі зміни, які відбулися.

Інструкція спостерігачу: перекладіть які-небудь предмети (від 1 до 6) і запам'ятайте всі зміни або не робіть жодних змін. Коли ваш партнер буде відгадувати, що змінилося — фіксуйте всі його зауваження. Якщо партнер виявляє неабияку спостережливість — ускладніть вправу — збільшіть кількість предметів або змін. Потренуйтеся так декілька разів.

Аналіз результатів:

Щоб визначити коефіцієнт спостережливості, підрахуйте загальну кількість названих досліджуваним відмінностей, від якої відніміть кількість припущених помилок, тобто вигаданих відмінностей. Отримана різниця ділиться на кількість відмінностей, зроблених спостерігачем. Отриманий коефіцієнт спостережливості порівнюється з максимально можливим — одиницею. Чим ближче коефіцієнт до 1,0, тим вищий рівень спостережливості досліджуваного.

Коефіцієнт у межах 0,5—0,9 вказує на середній рівень спостережливості, менше 0,5 — низький рівень. Порівняйте свої результати із середньогруповими і зробіть висновки.

7.7.6. Запам'ятовування й асоціативні зв'язки

За допомогою методики «Парні асоціації» дослідіть один із ефективних способів запам'ятовування. Зробіть висновки та оцініть їх вірогідність. Наведіть приклади реалізації визначеного типу асоціацій при запам'ятовуванні певної інформації.

Методика «Парні асоціації»^{*}

Хід виконання:

1. Підготуйте бланк до методики (табл. 7.52).
2. Зараз вам будуть прочитані 50 пар слів, які потрібно запам'ятати на слух. Під час прослуховування ніяких нотаток робити не дозволяється. Згодом будуть зачитані лише перші слова з кожної пари, а Ви повинні спробувати пригадати та записати під відповідним номером лише ті слова, що доповнювали кожну пару.

Таблиця 7.52

БЛАНК ДО МЕТОДИКИ «ПАРНІ АСОЦІАЦІЇ»

№ слова	Відповідь	№ слова	Відповідь
1		5	
2		6	
3		7	
4		8	

Закінчення табл. 7.52

^{*} Переклад тексту методики українською здійснено Л. В. Музичко.

№ слова	Відповідь	№ слова	Відповідь
9		30	
10		31	
11		32	
12		33	
13		34	
14		35	
15		36	
16		37	
17		38	
18		39	
19		40	
20		41	
21		42	
22		43	
23		44	
24		45	
25		46	
26		47	
27		48	
28		49	
29		50	

Набір асоціативно поєднаних пар слів:

1. палець	—	ніготь	6. годинник	—	стрілка
2. мак	—	червоний	7. цукор	—	солодкий
3. степ	—	дзвін	8. вікно	—	літера
4. схвалення	—	осуд	9. гучний	—	тихий
5. лихо	—	буря	10. порох	—	вибух
11. око	—	зіниця	31. місто	—	вулиця

12. трава	—	зелена	32. колесо	—	кругле
13. мода	—	свічка	33. камінь	—	натовп
14. покарання	—	нагорода	34. любов	—	ненависть
15. мороз	—	холодно	35. сонце	—	світло
16. книга	—	сторінка	36. потяг	—	вагон
17. лезо	—	гостре	37. волошка	—	синя
18. зошит	—	вітрило	38. правило	—	дим
19. світлий	—	темний	39. високий	—	низький
20. тепло	—	літо	40. робота	—	втома
21. будинок	—	дах	41. інститут	—	аудиторія
22. сніг	—	білий	42. пух	—	легкий
23. паркан	—	ліхтар	43. вітер	—	риба
24. спокій	—	рух	44. хоробрість	—	боязкість
25. отрута	—	смерть	45. учіння	—	знання
26. голова	—	волосся	46. рука	—	долоня
27. вугілля	—	чорне	47. шлях	—	довгий
28. сірник	—	голод	48. мрія	—	стовп
29. солодкий	—	гіркий	49. холодний	—	гарячий
30. дощ	—	грязюка	50. рана	—	біль

3. Перевірте правильність відтворених слів і вирахуйте коефіцієнт успішності запам'ятовування згрупованого за асоціативним принципом матеріалу за формулою:

$$V = \frac{m}{n} 100 \%,$$

де m — кількість правильно відтворених слів;

n — кількість слів, яку потрібно було відтворити.

4. За аналогічною формулою вирахуйте коефіцієнт успішності запам'ятовування матеріалу, об'єднаного за різними типами асоціативних зв'язків (табл. 7.53).

Таблиця 7.53

«КЛЮЧ» ДО МЕТОДИКИ «ПАРНІ АСОЦІАЦІЇ»

Типи асоціацій	Номери пар слів
1. Ціле — частина	1, 6, 11, 16, 21, 26, 31, 36, 41, 46
2. Предмет — властивість	2, 7, 12, 17, 22, 27, 32, 37, 42, 47
3. Незвичайне поєднання	3, 8, 13, 18, 23, 28, 33, 38, 43, 48
4. Контрастні слова	4, 9, 14, 19, 24, 29, 34, 39, 44, 49
5. Причина — наслідок	5, 10, 15, 20, 25, 30, 35, 40, 45, 50

5. Зробіть висновок про ефективність запам'ятовування матеріалу, побудованого за асоціативним принципом. Визначте, який тип асоціювання інформації є найбільш і найменш ефективним і, таким чином, придатним чи непридатним як індивідуальний мнемотехнічний засіб.

7.7.7. Опосередковане запам'ятовування

Дослідіть ще один спосіб ефективного запам'ятовування — за допомогою методики «Піктограми». Зробіть відповідні висновки. Надайте відповіді на наведені за тестом питання.

Методика «Піктограми»

Хід виконання:

1. Підготуйте бланк до методики (табл. 7.54).

Таблиця 7.54

БЛАНК ДО МЕТОДИКИ «ПІКТОГРАМИ»

1	2	3	4
5	6	7	8
9	10	11	12
13	14	15	16
17	18	19	20

2. Вам буде представлено 20 понять (слова та словосполучення), кожне з яких потрібно запам'ятати. До кожного поняття на допомогу собі протягом 2—3 хвилин виконайте невеличкий малюнок і розмістіть його у відповідну до номера поняття клітинку протоколу. Якість малюнка значення не має, оскільки не перевіряється хист до малювання. Єдине обмеження — не використовувати буквені та цифрові символи.

3. Визначте коефіцієнт успішності запам'ятовування інформації (K) за формулою:

$$K = \frac{m}{n} 100\%,$$

де m — кількість правильно відтворених понять;

n — кількість слів та словосполучень, які потрібно було відтворити.

4. Проаналізуйте неточності при відтворенні, виявіть їх особливості.

5. Визначте фактори, що виступили в якості посередників при запам'ятовуванні понять. Який вплив спричиняють ці фактори-посередники на ефективність процесу запам'ятовування?

7.7.8. Дослідження індивідуальних особливостей лабільності мислення

Методика «Словесний лабіринт» дає можливість виявити лабільність (рухливість) процесів мислення — явище, протилежне до ригідності (усталеності, негнучкості). Під лабільністю процесів мислення розуміють швидкість перебудови цих процесів при послідовному переході від розв'язування однієї задачі до розв'язування іншої (загальна, або стратегічна, лабільність), а також при послідовному розв'язуванні однієї задачі (операційна лабільність).

Оскільки для розв'язання всіх задач не існує загального алгоритма, темпоральні показники, тобто проміжок часу, котрий людина витрачає на розв'язування окремої задачі, дають можливість оцінити її здібність швидко (або поволі), переключатися з одного способу вирішення на інший. Виконайте дану методику. Зробіть відповідні отриманим результатам висновки. Наведіть приклади прояву визначеного рівня лабільності мислення у вашому житті. Запропонуйте поради з урахуванням визначеного рівня лабільності.

Методика «Словесний лабіринт»

Хід виконання:

1. Розділіться на робочі пари, у яких ви по черзі будете виконувати ролі експериментатора та обстежуваного.

2. Підготуйте по два бланки до методики: бланк експериментатора (табл. 7.55) та бланк обстежуваного (табл. 7.56).

Таблиця 7.55

**БЛАНК ЕКСПЕРИМЕНТАТОРА
ДО МЕТОДИКИ «СЛОВЕСНИЙ ЛАБІРИНТ»**

Показники розв'язання	Номер завдання									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Час t , сек, кількість спроб (n)										

Таблиця 7.56

**БЛАНК ДОСЛІДЖУВАНОВОГО
ДО МЕТОДИКИ «СЛОВЕСНИЙ ЛАБІРИНТ»**

№ «лабіринта»	Відповідь	Примітки
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		

3. Згідно з обраною роллю кожен знайомиться з інструкцією до роботи:

Інструкція експериментатору:

Після початку роботи вашого партнера над кожним лабіринтом зафіксуйте час. Всі спроби досліджуваного знайти шлях пересування лабіринтом (виявляються при спостереженні за рухами олівця або промовлянні букв) фіксуються кількісно. Якщо спостерігаються повторні спроби, то вони відмічаються окремо. Від-

разу після того, як досліджуваний дасть відповідь (письмову або усну), фіксується час закінчення розв'язання поточного завдання. Всі результати фіксуються у протоколі дослідження.

Інструкція досліджуваному:

Перед Вами 10 словесних лабіринтів, у котрих приховані осмислені слова. Ваша задача зводиться до того, щоб якомога швидше знайти вихід з кожного лабіринта. Вхід до лабіринта починається справа у нижньому його ряду, а вихід (або кінець лабіринта) являє собою перша буква зліва верхнього ряду. Для пошуку виходу з лабіринта можна використовувати хід тури, тобто можливе пересування у горизонтальному та вертикальному напрямках на будь-яку кількість букв. Наприклад:



Просуваючись лабіринтом, Ви повинні проговорювати вголос кожен відшукану літеру.

Пошук виходу з лабіринта кожен раз починається тільки за командою експериментатора. Знайдене слово або запишіть в зошиті, або скажіть експериментатору. Намагайтесь працювати як найшвидше!

Набори словесних лабіринтів:

Варіант № 1

№ 1	№ 2	№ 3	№ 4	№ 5
И Т Л О Г Н Й А Д Щ Д І Ї Х І В О П С А Т О П З Ї М Ю Р Т О Ю Є Д Ч В Р	И П Е Н Т Р Т В А П Р О А Ю Л Г Е І В И Н Т О Й У Ч У М С А Т О Г А Л З	И Т А В Л О И Ь Б Ю Ж Є М Е Т О Ш П Ц Ю Я Т С О Є Ж Д Г Ф Д Г О Р А К У	Т З В Ь П Є Н Г Р О Т Ь Е В Н И З І М И Р Е П С И Т І Д О К Ж Л О С В Е	В И Т Ф Б Л І В А М И Т С А Т Д О К И Т Ь Л У К Н И І О П А Л Т І А І Ф
№ 6	№ 7	№ 8	№ 9	№ 10
Я Ч В А Н И Н Н А Ї Ж Г Ю Т К М С І Д О Р О Г А П О Т Б О Г Х З Щ И Р П	Я С И Щ І Й Є Ж Т А Г Т Б Ь Т В С Е Ш О Р У С О Ж Ь В С І Т І С Ю Л О С	Т А І Р А Т І Г Ю А Т Е Ь О Т М А Л Т С В З О О Я П М В Е Р Ж Ї В С И П	Й И Ч И Н В Д О Т И С О Х Д О Т Л Ь Т В М П Г Л Д Є Н С И А Х Ф Ю Ї Г М	Я О Г В А И С Д О Т К И И Т А Л О Р Л О В У Т С Ь Т Л О И И Т И О Р О Л

Варіант № 2

№ 1	№ 2	№ 3	№ 4	№ 5
Я Л Г О Н Ь	И А П Е Н Т	Й П Е З Ж І	І Ч Ю Р О Л	А Р У Ж Г Л
Н Н А Б В Г	Т В Щ Л О Г	И П Р Е А К	Є Ж Я Л І Ж	М А Т О Л Ї
Т И В У Д А	А П О М У С	Н Т И Р О Л	Л О А В Е Н	А Р А Д И Ч
Ц Л Г С Ю Г	В А П О Р О	Ь Л Е Т Р Е	Ж Д Л А Р П	Б Р Р У Р У
Щ О Х І Ф И	У Ж Д О Г З	Ж Ї Х Г А М	Ю Ч Д Р А А	О С В К О Р
В О Р О Т В	З О Р Р О У	Ю О Г Р А С	Г Р О З А Н	Ф І Г У Р П
№ 6	№ 7	№ 8	№ 9	№ 10
И Х Л О Н Т	Й Щ О Н А Т	К О Р О Н А	Й И Н Ж А В	Я Р О П А Д
Т У Й Ц Ф А	И Т А К А Р	И В У Ч Е Н	Т О Р О Г О	Н А В Е К У
А В У О Н М	Н О Р Б Е К	Н Ї Л Б Я Ф	Є Ж І М С К	Н С Ч В І Ж
Т Ь К Й А Б	Д Е Ф І Ц Я	Ь Л А В У Н	Ь А В Ч И Г	Е Н И Ч А Р
Ю Т С Я Р Т	Р Е С О Р И	Б О Р Ю Л А	Т О Р М Е Е	Л В А Л Ь Т
Р Е В Е Р С	С В Я Д О Щ	Е Р А Л А Ш	Ф О М А Е Л	В А Р П И В

4. Після того, як кожен отримає власні результати за методикою, виконується їх обробка.

1) Побудуйте графік, на якому представте на осі абсцис — номери лабіринтів, на осі ординат — кількість часу, витраченого на пошук виходу з відповідного лабіринта (t).

2) Для часу розв'язання всіх 10 лабіринтів вирахуйте середньоарифметичну величину — T і у вигляді прямої лінії відобразіть її на графіку.

3) Операційна (тактична) лабільність — швидкість перебудови процесів мислення в межах однієї задачі визначається як здатність швидко встановити безперспективність гіпотези, що відпрацьовується, та перейти до нової, її показник t — проміжок часу, витраченого на роботу над однією пізнавальною гіпотезою в межах дослідницької задачі, або зміни тактики пошуку. Чим меншим буде значення t , тим вища операційна лабільність. Відшукайте на графіку всі випадки, коли показник t виявиться меншим за T , та спробуйте встановити причину (характер лабіринта, власні переживання тощо) більш швидкого розв'язування конкретної задачі.

4) Загальна (стратегічна) лабільність — швидкість перебудови процесів мислення при переході від однієї задачі до другої визначається як здатність швидко змінювати стратегію пошуку правильного рішення за умов нової дослідницької задачі. Її показник — загальна конфігурація графіка:

— якщо графік розташований паралельно осі абсцис або характеризується тенденцією наближення до неї — це свідчить про стійку високу стратегічну лабільність;

— якщо графік відображає тенденцію до зростання — про низьку стратегічну лабільність;

— строкатий графік: підйом кривої — втомлення і, як наслідок, зниження лабільності процесів мислення; його зниження кривої — стабілізація лабільності процесів мислення завдяки навчаності.

5. Інтерпретація даних має слугувати засадою для вироблення практичних рекомендацій щодо оптимального використання власних особливостей процесів мислення у навчанні.

Звичайно такий аналіз можливий лише у межах індивідуальних показників. Для висновків про відмінність зазначеної якості мислення як індивідуальної ознаки потрібен порівняльний аналіз абсолютних значень t і T у широкій вибірці обстеження.

1. У висновках дайте оцінку власним показникам прояву лабільності процесів мислення та опишіть прояви досліджуваного явища (у житті, навчанні, професійній діяльності, спілкуванні тощо).

2. Сформулюйте практичні поради собі по використанню отриманого знання про особливості індивідуальних процесів мислення.

Правильні відповіді:

Варіант 1

№ 1	№ 2	№ 3	№ 4	№ 5
И Т Л О Г Н Й А Д Щ Д І Ї Х І В О П С А Т О П З Ї М Ю Р Т О Ю Є Д Ч В Р	И П Е Н Т Р Т В А П Р О А Ю Л Г Е І В И Н Т О Й У Ч У М С А Т О Г А Л З	И Т А В Л О И Ь Б Ю Ж Є М Е Т О Ш П Ц Ю Я Т С О Є Ж Д Г Ф Д Г О Р А К У	Т З В Ь П Є Н Г Р О Т Ь Е В Н И З І М И Р Е П С И Т І Д О К Ж Л О С В Е	В И Т Ф Б Л І В А М И Т С А Т Д О К И Т Ь Л У К Н И І О П А Л Т І А І Ф
№ 6	№ 7	№ 8	№ 9	№ 10
Я Ч В А Н И Н Н А Ї Ж Г Ю Т К М С І	Я С И Щ І Й Є Ж Т А Г Т Б Ь Т В С Е	Т А І Р А Т І Г Ю А Т Е Ь О Т М А Л	Й И Ч И Н В Д О Т И С О Х Д О Т Л Ь	Я О Г В А И С Д О Т К И И Т А Л О Р

Д О Р О Г А	Ш О Р У С О	Т С В З О О	Т В М П Г Л	Л О В У Т С
П О Т Б О Г	Ж Ь В С І Т	Я П М В Е Р	Д Є Н С И А	Ь Т Л О И И
Х З Щ И Р П	І С Ю Л О С	Ж Ї В С И П	Х Ф Ю Ї Г М	Т И О Р О Л

Варіант 2

№ 1	№ 2	№ 3	№ 4	№ 5
Я Л Г О Н Ь	И А П Е Н Т	Й П Е З Ж І	І Ч Ю Р О Л	А Р у Ж Г Л
Н Н А Б В Г	Т В Щ Л О Г	И П Р Е А К	Є Ж Я Л І Ж	М А Т О Л І
Т И В У Д А	А П О М У С	Н Т И Р О Л	Л О А В Е Н	А Р А Д И Ч
Ц Л Г С Ю Г	В А П О Р О	Ь Л Е Т Р Е	Ж Д Л А Р П	Б Р Р у Р У
Щ О Х І Ф И	У Ж Д О Г З	Ж Ї Х Г А М	Ю Ч Д Р А А	О С В К О Р
В О Р О Т В	З О Р Р О У	Ю О Г Р А С	Г Р О З А Н	Ф І Г У Р П
№ 6	№ 7	№ 8	№ 9	№ 10
Х Л О Н Т	Щ О Н А Т	О Р О Н А	Й И Н Ж А	Р О П А Д

И	И	К	В	Я
Т У Й Ц Ф А	И Т А К А Р	И В У Ч Е Н	Т О Р О Г О	Н А В Е К У
А В У О Н М	Н О Р Б Е К	Н Ї Л Б Я Ф	Є Ж І М С К	Н С Ч В І Ж
Т Ъ К Й А Б	Д Е Ф І Ц Я	Ь Л А В У Н	Ь А В Ч И Г	Е Н И Ч А Р
Ю Т С Я Р Т	Р Е С О Р И	Б О Р Ю Л А	Т О Р М Е Е	Л В А Л Ь Т
Р Е В Е Р С	С В Я Д О Щ	Е Р А Л А Ш	Ф О М А Е Л	В А Р П И В

7.7.9. Розвиток творчого мислення

Творчість — це дивовижна якість, яка робить нас оригінальними та винахідливими. Розвиваючи творче мислення, ми розвиваємо тим самим гнучкість, оригінальність мислення, здатність вирішувати проблеми та генерувати багато нових ідей. Виконайте наведені нижче вправи та визначте творчий потенціал свого мислення. Зробіть відповідні висновки та проаналізуйте отримані результати.

1. Тест на оцінку творчих здібностей

Методика діагностики вербального (словесного) творчого мислення, розроблена на основі тесту Дж. Гілфорда «Незвичайне використання», дає можливість визначити такі показники творчого потенціалу особистості, як продуктивність, гнучкість та оригінальність вербального творчого мислення, а також розвинути їх.

Інструкція: оберіть із наведеного переліку будь-який предмет і за 6 хвилин придумайте якнайбільше різноманітних і незвичайних способів його використання. Ваші пропозиції повинні бути реалістичними. Запишіть свої думки коротко, але зрозуміло. Випишіть їх в стовпчик під номерами. Поясніть, якщо це необхідно, однією або двома фразами, як даний предмет може бути змінений, як з нього можна зробити інший предмет або пристрій. Кожну нову ідею записуйте в новому рядку.

Перелік предметів: годинник, лазерний диск, авторучка, порожня банка з-під пива, газета.

Експрес-аналіз результатів цього завдання: журі з трьох чоловік підраховують кількість відповідей кожного учасника. При цьому не враховуються абсурдні відповіді, нереалістичні та ті, що повторюються. Результати порівнюються по групі в цілому і обирається переможець — за найбільшою загальною кількістю, дотепністю та оригінальністю відповідей.

Продуктивність — здатність продукувати велику кількість словесно сформульованих ідей вимірюється кількістю названих конкретних варіантів використання предметів. Оскільки продуктивність тісно пов'язана з іншими показниками творчого мислення, високий рівень її показника дозволяє припускати наявність у особи високого рівня креативності в цілому.

Показник *гнучкості* — оцінює здатність висувати різноманітні ідеї, бачити їх в різних аспектах, вимірюється кількістю функціонально різноманітних способів застосування предметів.

Оригінальність характеризується здатністю висувати ідеї, що відрізняються від загальноновідомих, очевидних. Вимірюється як сума

балів, відповідних частоті названих застосувань на рівні конкретних варіантів застосування. Ця оцінка тим вище, чим рідше з'являються однакові варіанти застосування предмета. Особи, які отримують високі бали за оригінальність, як правило, характеризуються високою інтелектуальною активністю і неконформністю.

2. Дослідження творчої уяви

Інструкція: перед вами три слова: капелюх, дорога, дощ. Протягом 10 хвилин вам пропонується скласти з цих трьох слів якомога більшу кількість речень, причому в кожне речення мають входити всі три слова.

Обробка та аналіз результатів проводиться журі для порівняння всіх результатів, отриманих у групі.

Показником творчості в даному досліді є:

- величина балів за оригінальне та найбільш дотепне речення;
- сума балів за всі речення, придумані за 10 хвилин.

Ці показники встановлюються за допомогою шкали оцінки творчості (табл. 7.57).

Таблиця 7.57

ШКАЛА ОЦІНКИ ТВОРЧОСТІ

Пункт	Характеристика складеного речення	Оцінка речення, в балах
а	У реченні використано всі три слова в дотепній, оригінальній комбінації	6
б	У реченні використано всі три слова без особливої дотепності, але в оригінальній комбінації	5
в	У реченні використано всі три слова у звичайній комбінації	4
г	Задані три слова використано в менш необхідній, але в логічно допустимій комбінації	3
д	Правильно використано лише два слова, а третє використано з натяжкою тільки через словесний зв'язок	2,5
е	Правильно використано тільки два слова, а третє штучно введено в речення	1
є	Досліджуваний правильно зрозумів завдання, але формально поєднує всі три слова або використовує їх із спотворенням смислу	0,5
ж	Речення являє собою беззмислове поєднання всіх слів	0

Якщо ви придумали дуже схожі одне на одне речення з повторенням теми, то друге та всі наступні речення цього типу оцінюють-

ся половиною початкового балу. Так само оцінюються однакові речення різних людей.

Вправа продовжується як тренування творчої уяви у формі мозкової атаки. Група ділиться на декілька підгруп по 5—6 чол. Завдання кожної підгрупи — за 5 хв придумати якнайбільше речень, використовуючи по три слова з наведених варіантів.

Бухгалтерія — кухня — любов

Економіка — годинник — золото

Вітрина — пальма — таксі

Місто — яблуко — літак

Конкуренція — психологія — успіх

3. Створення власного афоризму. Використайте початок мудрих висловлювань про причини досягнення успіху, які належать відомим особистостям, для того, щоб придумати свою власну «крилату фразу». Спробуйте створити метафору, закінчивши фрази:

а) «Перемагає той, хто не хоче ... »

б) «У житті кожної людини трапляються моменти, коли з нещастя ... »

в) «Ми досягаємо вершин частіше за все ... »

г) «Мій секрет успіху в тому, що ... »

д) «Тільки про того можна сказати, що він досягнув успіху, хто ... »

е) «Якщо успіху досягти важко, треба ... »

ж) «Успіх супроводжує того, хто ... »

з) «Якщо хочете мати успіх ... »

4. Вирішення ситуації. У вас з'явилася можливість отримати посаду керівника відділу творчих проєктів в рекламній компанії. Вранці того дня, на який назначена співбесіда, ви плануєте провести свою власну рекламну кампанію — зробити щось так, щоб президент компанії по дорозі на роботу помітив вашу роботу. Яку ідею ви б придумали? Як би ви її подали, щоб президент обов'язково звернув на неї увагу?

7.7.10. Розвиток мовлення

Велику роль в якісному оформленні мовленнєвої діяльності грають допоміжні (паралінгвістичні) засоби: темп, тембр і гучність мовлення, емоційне забарвлення повідомлення, дикція, міміка і пантоміміка, наголоси на певних смислових одиницях. Виконайте наведені вправи, що дозволяють розвинути окремі

особливості мовлення, та зробіть висновки й аналіз отриманих результатів.

Вправа 1. «Паралінгвістичні засоби»

Наступна вправа допомагає побачити широкі можливості паралінгвістичних засобів (за прикладом, наведеним в кн. А. М. Арго «Звучит слово»).

Проаналізуйте фразу: «Дайте мені склянку чаю», зробивши по черзі акцент (наголосом, посиленням голосу або виділивши іншим способом) спочатку на першому, потім на другому і на всіх наступних словах. Зробіть висновки, як змінюється зміст інформації, що передається. Наприклад, якщо зробити акцент на першому слові («Дайте»), ми можемо почути такий зміст: «Ви не помічаєте, мене?! Я прийшов з роботи, змерз і хочу скоріше випити склянку чаю!» Тепер поставте акцент на другому слові «мені» — і проаналізуйте зміст цього самого речення. Потім два наступних слова. Зробіть висновок.

Приклад політичної маніпуляції в мовленні (з коментаря телеведучої): «Партія Ю. Тимошенко ледве набрала 7 %, партія СДПУ(о) — більше ніж 6 %». Парадокс, але менша кількість балів подається з більшим апломбом, ніж більша.

Вправа 2. «Контакт зі слухачами»

1) Наведіть, будь ласка, якомога більше прикладів слів або речень, фраз, використання яких під час доповіді, усного звертання до аудиторії допоможуть лектору підтримувати безпосередній контакт зі слухачами, активізувати їхню увагу. Наприклад, «Увага!», «Як ви вже, можливо, знаєте...» та ін.

2) Наведіть так само слова, фрази, які заважають встановленню контакту з аудиторією.

3) Проаналізуйте, за рахунок яких засобів посилюється вплив оратора на аудиторію, а які — знижують його.

Вправа 3. Слова-«паразити»

Вправа допоможе навчитися усвідомлювати недоліки вашої мови і мовлення та позбуватися від слів-«паразитів», стереотипових висловів типу «ну, це», «значить», «тіпа» тощо.

Подумайте і назвіть якомога більше слів-«паразитів», які використовуєте ви, ваші викладачі, ваші товариші, що сидять зліва і справа.

Рольова гра «Саботажники спілкування»

Завдання спрямоване на роботу з мовленнєвими моделями, що зменшують ефективність спілкування. У спілкуванні існують висловлювання, що провокують *психологічні захисти**. Дана вправа допоможе визначити наявність ваших моделей і скоригувати, в разі необхідності, ті, що заважають ефективному спілкуванню, спричиняють у співрозмовника необхідність виникнення психологічних захистів.

Інструкція: група ділиться на пари. Один учасник пари проголошує певне висловлювання з наведених нижче, а партнер відповідає в одній з трьох манер: а) підкорення; б) зухвалій; в) самотверджувальній.

Перелік висловів, які викликають у партнера труднощі, потребу захищатися або небажання далі взаємодіяти, знижують його статус, так звані *саботажники спілкування* (за Х. Корнеліусом та Ш. Фейром), або *порушники взаємодії* (за З. Шостромом):

◆ *Погрози, попередження (викликають страх, підкорення, образу, ворожість):* «Робіть, як я сказав, або ...»; «Якщо не можете вчасно приходити на роботу, нам доведеться вас звільнити»

◆ *Накази, вказівки (коли ми вдаємося до влади над іншими):* «Не запитуйте чому, робіть те, що вам сказано»; «Геть з класу!»

◆ *Негативне узагальнення при оцінюванні, негативна критика, осуд:* «Ви погано працюєте»; «Ледарі, бездарі, скільки можна вам повторювати...»; «Я вже не знаю, що з тобою робити, з кожним днем ти стаєш все гірше і гірше»; «Через тебе я спізнююся на роботу»

◆ *Принизливі прізвиська, ярлики, обзивання:* «Таке може сказати тільки дурень»; «Що ще можна чекати від такого покидька, як ти»; «Кажі ясніше. Що ти жуєш слова, як корова жує ку!»

◆ *Слова-«боржники»:* «Ви повинні вести себе як слід»; «Ви не повинні дивитися цей фільм»

◆ *Приховування важливої інформації (репліка-настка):* Мати, якій нещодавно телефонувала класний керівник, щоб дізнатися, чому сина не було в школі, запитує його, як тільки він прийшов додому: «Ну, як сьогодні справи в школі?»

◆ *Допит:* «Чому ти так пізно?»; «Де ти так довго вештався?»; «Де шоденник?»

◆ *Уціплива похвала, перехвалювання:* «В тебе так добре виходять звіти, напиши ще один»

◆ *Діагноз мотивів поведінки, інтерпретація:* «У вас ніколи не вистачало ініціативи»; «Вам треба до лікаря»; «Я прекрасно розумію, Петров, що ти клеїш дурня зараз, щоб сподобатися

* Див. тему 8 цього посібника «Свідомість і підсвідомість».

Селезньовій. Але повинна тобі сказати, що така поведінка рідко коли подобається дівчатам»

♦ *Поради, подання готових стереотипових варіантів поведінки:* «Не звертай на це уваги»; «Якби ти зробила це раніше, тобі зараз було б легше»

♦ *Логічні докази:* «Ти отримав те, що заслужив»; «Так воно і повинно було статися»

♦ *Відмова від обговорення питання:* «Нічого тут обговорювати. Я не бачу тут проблеми»; «Припини забивати мені голову своїми проблемами. Ти вже досить дорослий, щоб самому з ними справлятися»

♦ *Зміна теми:* «Дуже цікаво... я дивилася вчора такий смішний фільм...»

♦ *Змагання:* «Я вчора була на виставі» — «Правда? А я десь на тому тижні збираюся на Таганку»; «Я вчора втрапив у таку халепу» — «То таке, от зі мною що трапилося...»

♦ *Заспокоєння запереченням:* «Не хвилюйся», «Не плач»; «Він не вартий твоїх сліз»

♦ *Моралізування, повчання, напучування:* «В твоєму віці соромно так себе вести!»; «Скільки разів можна тобі повторювати»; «Вихований хлопчик ніколи цього б не зробив!»

Проаналізуйте, а як часто у вашому житті трапляються ці висловлювання — як часто вам так кажуть або ви так говорите і які саме «саботажники спілкування»? Подумайте, чому так виходить? В якій манері вам було легше (важче) відповідати — зухвалій, підкорення, самостверджувальній?

7.8. Практичне заняття «Емоційні та вольові якості» (ПЗ-12)

7.8.1. Самооцінка актуального емоційного стану

Оцініть свій сьогоднішній емоційний стан за допомогою методики А. Весмана — Д. Рикса. Оцініть вірогідність отриманих результатів.

Хід виконання:

1. Виберіть у кожному із запропонованих наборів суджень те, котре найкраще описує Ваш теперішній стан. Занотуйте номер вибраного судження відповідно до шкали, у якій воно представлене. Намагайтесь відповідати якомога правдивіше, точніше оцінюючи власний стан.

Текст методики:

I. «Спокойствие — тревожность»

10. Совершенное и полное спокойствие. Непоколелимо уверен в себе.
9. Исклучительно хладнокровен. На редкость уверен и не волнуясь.
8. Ощущение полного благополучия. Уверен и чувствую себя не-принужденно.
7. В целом уверен и свободен от беспокойства.
6. Ничто особенно не беспокоит меня, чувствую себя более или менее непринужденно.
5. Несколько озабочен, чувствую себя скованно, немного встревожен.
4. Переживаю некоторую озабоченность, страх, беспокойство или неопределенность. Нервозен, волнуясь, раздражен.
3. Значительная неуверенность. Весьма травмирован неопределенностью. Страшно.
2. Огромная тревожность, озабоченность. Изведен страхом.
1. Совершенно обезумел от страха. Потерял рассудок. Напуган неразрешимыми трудностями.

II. «Энергичность — усталость»

10. Порыв, не знающий преград. Жизненная сила выплескивается через край.
9. Бьющая через край жизнеспособность, огромная энергия, сильное стремление к деятельности.
8. Много энергии. Сильная потребность в действии.
7. Чувствую себя очень свежим, в запасе значительная энергия.
6. Чувствую себя довольно свежим, в меру бодр.
5. Слегка устал. Леность. Энергии не хватает.
4. Довольно усталый. Апатичный (сонный). В запасе не очень много энергии.
3. Большая усталость. Вялый. Скудные ресурсы энергии.
2. Ужасно утомлен. Почти изнурен и практически неспособен к действию. Почти не осталось запасов энергии.
1. Абсолютно выдохся. Неспособен даже к самому незначительному усилию.

III. «Приподнятость — подавленность»

10. Сильный подъем, восторженное веселье.
9. Очень возбужден и в очень приподнятом состоянии. Восторженность.
8. Возбужден, в хорошем расположении духа.
7. Чувствую себя очень хорошо. Жизнерадостен.
6. Чувствую себя довольно хорошо, «в порядке».
5. Чувствую себя чуть-чуть подавлено, «так себе».
4. Настроение подавленное и несколько унылое.

3. Угнетен и чувствую себя очень подавлено. Настроение определенно унылое.
2. Очень угнетен. Чувствую себя просто ужасно.
1. Крайняя депрессия и уныние. Подавлен. Все черно и серо.

IV. «Чувство уверенности в себе — чувство беспомощности»

10. Для меня нет ничего невозможного. Смогу сделать все что захочу.
9. Чувствую большую уверенность в себе. Уверен в своих свершениях.
8. Очень уверен в своих способностях.
7. Чувствую, что моих способностей достаточно и мои перспективы хороши.
6. Чувствую себя довольно компетентным.
5. Чувствую, что мои умения и способности несколько ограничены.
4. Чувствую себя довольно неспособным.
3. Подавлен своей слабостью и недостатком способностей.
2. Чувствую себя жалким и несчастным. Устал от своей некомпетентности.
1. Давящее чувство слабости и тщетности усилий. У меня ничего не получается.
2. Опрацюйте результати:
 - 1) Визначте показник, що характеризує ваш емоційний стан, користуючись загальною формулою:

$$EC = C1 + C2 + C3 + C4,$$

де C1, C2, C3, C4 — це показник індивідуального прояву емоційного стану, котрий описується шкалою I, II, III, IV відповідно. Числовий вираз відповідає номеру вибраного судження.

2) Встановіть полюс вияву кожної складової формули емоційного стану, користуючись значенням відповідних стенів:

- 1—3 : вкрай негативний емоційний стан;
- 4—6 : відносно емоційне благополуччя;
- 7—10 : яскраво виражений позитивний емоційний стан.

За цими ж параметрами можливо вивести середній показник, що виражає особливості узагальненого емоційного стану особистості.

3) Спробуйте дати якісну оцінку виявленого емоційного стану (задовольняє чи ні, які потрібні зміни, які спонукальні причини тощо).

7.8.2. Вивчення динаміки індивідуального самопочуття на занятті *

Прослідкуйте за динамікою свого самопочуття на даному практичному занятті. Для цього декілька разів протягом заняття виконайте методику А. М. Лутошкіна «Кольороопис» («Емоційно-символічна аналогія»). Замір здійснюється на початку заняття, декілька разів в середині заняття і наприкінці заняття. Зробіть висновки про динаміку вашого самопочуття на занятті, можливі фактори, що впливали на зміну самопочуття, і взагалі про можливість адекватного вимірювання самопочуття засобами емоційно-символічної аналогії.

Методика «Кольороопис» А. М. Лутошкіна

Хід виконання:

1. Підготуйте в зошиті бланк для виконання методики (табл. 7.58).
2. Протягом заняття кілька разів (на прохання викладача) відзначте у бланку той колір із запропонованих, котрий відповідає вашому душевному станові в цей момент. Можна заплющити очі і спробувати уявити кожний колір. Не співвідносьте вибір кольору з вашим одягом або з відомими вам трактуваннями кольорів. Постарайтеся дійсно відбити у виборі свій душевний, емоційний стан.

Таблиця 7.58

БЛАНК ДО МЕТОДИКИ «КОЛЬОРООПИС»

Колір	Заміри					
	№ 1	№ 2	№ 3	№ 4	№ 5	№ 6
червоний						
оранжевий						
жовтий						
зелений						
синій						
фіолетовий						
чорний						
білий						

* Завдання запропоноване М. В. Артюшиною.

3. Порівняйте отримані кольори з тим емоційним станом чи настроєм, якому вони відповідають (табл. 7.59).

Таблиця 7.59

ВІДПОВІДНІСТЬ КОЛЬОРІВ ПЕВНОМУ ЕМОЦІЙНОМУ СТАНОВІ

Колір	Настрій
червоний	захоплений, активний
оранжевий	радісний, теплий
жовтий	світлий, приємний
зелений	спокійний, врівноважений
синій	сумний, тужливий
фіолетовий	тривожний, неврівноважений
чорний	вкрай незадовільний, пригнічений
білий	невизначений

7.8.3. Тренування якості розпізнавання та демонстрації зовнішніх невербальних проявів емоцій

Однією з функцій емоцій є інформативна. Емоції надають нам інформацію про ставлення інших людей до певних аспектів життя та демонструють іншим людям наше ставлення. Корисно навчитись не тільки розпізнавати емоції, а й адекватно демонструвати свої емоції іншим людям. Часто, особливо в чоловіків, вважається доцільним приховування своїх емоцій, їх маскування. Однак це може призвести до того, що людина не зможе адекватно виразити свої емоції, коли буде мати в цьому потребу. Для оволодіння таким вмінням Вам пропонується пограти в наведену гру. Після її завершення обговоріть подані нижче питання. Зробіть в зошиті висновки про результативність проведеної гри, індивідуальні особливості прояву емоцій.

Гра «Вгадай емоцію»^{*}

Хід виконання:

1. Група розподіляється на три команди.
2. Кожна команда отримує наведений перелік емоцій, обирає на власний розсуд три емоції і «зашифровує» її трьома способами:
 - 1) показати цю емоцію мімікою та жестами;

^{*} Автор — М. В. Артюшина.

- 2) назвати колір, який найбільше відповідає цій емоції;
- 3) назвати ситуацію, в якій може проявитись ця емоція.

Перелік емоцій

Агресія, апатія, байдужість, безтурботність, блаженство, боязкість, веселощі, відраза, ворожість, гіркота, гнів, гордість, горе, грайливість, доброзичливість, довіра, докори совісті, досада, жадібність, жалість, жаль, жах, задоволеність собою, задоволення, заздрість, замилювання, засмучення, захват, зацікавленість, збентеження, здивування, здогад, зловтіха, зневіра, зніяковілість, каяття, любов, лють, насолода, невдача, невдоволення, недовіра, ненависть, невпевненість, нетерпіння, ніжність, нудьга, образ, обурення, огида, передчуття, переляк, пересичення, піднесеність, повага, подяка, пожвавлення, полегшення, почуття власної вищості, презирство, приниження, приязність, провина, радість, ревності, розпач, розчарування, розчулення, самовдоволення, симпатія, скнарість, скорбота, смуток, сором, сором'язливість, співчуття, спокійна совість, стан безпеки, страждання, страх, сум, сумнів, сум'яття, тривога, туга, уїдливість, упевненість, успіх.

Час на загадування — 5 хвилин. Викладач попереджає студентів, що переможе та група, яка найкраще виразить свої емоції і впізнає найбільш емоцій інших підгруп.

3. Поки студенти обирають і «зашифровують» емоції, викладач малює на дошці бланк для оцінювання (табл. 7.60).

4. Кожна підгрупа по черзі демонструє одну з даних емоцій (не називаючи її), інші групи по черзі її вгадують. При цьому демонстрація і вгадування відбуваються у такій послідовності:

1) Спочатку команда 1 **демонструє першу загадану емоцію мімікою та жестами**. Команда 2 називає варіант. Якщо відповідь правильна, команда 2 отримує 6 балів. Якщо відповідь неправильна, право відповіді переходить до команди 3. Якщо команда 3 надає правильну відповідь, вона отримує 5 балів (з кожною новою спробою кількість балів за відгадку зменшується на бал).

2) Якщо відповідь команди 3 неправильна, команда 1 надає другу «підказку» — називає **колір, з яким може асоціюватись загадана емоція**. Після цієї «підказки» знову першою спробує вгадати «емоцію» команда 2 (за 4 бали), потім команда 3 (за 3 бали).

3) Якщо і ці спроби виявилися невдалими, команда 1 наводить третю «підказку» — називає **ситуацію, в якій ця ситуація звичайно виникає**. Команда 2 вгадує «емоцію» (за 2 бали), команда 3 вгадує емоцію за 1 бал.

4) Надалі команда 2-га демонструє свою першу емоцію. Вгадує спочатку команда 3-тя, потім 1-ша і т. д., поки всі емоції не будуть вгадані.

Викладач відмічає в бланку до методики отримані команди бали. У випадку, коли емоція так і залишається не вгаданою, ніяких записів в бланку до методики не робиться. Викладач також слідкує за послідовністю загадування і відгадування і тим, щоб студенти не вигукували свої варіанти, не порадившись із командою.

Таблиця 7.60

БЛАНК ДО ГРИ «ВГАДАЙ ЕМОЦІЮ»

Номер емоції, що загадується	Команда, що загадує емоцію, О	Команда, що відгадує емоцію			Бали за відгадування
		1	2	3	
1	1	О			
	2		О		
	3			О	
2	1	О			
	2		О		
	3			О	
3	1	О			
	2		О		
	3			О	
Бали за загадування					
Підсумок					
Місце в грі					

5. Після відгадування останньої емоції підбиваються підсумки. Спочатку рахується кількість балів, набраних кожною командою за відгадування емоцій (по стовпчиках бланка). Далі рахується кількість балів, набраних кожною командою за загадування емоцій (по рядках бланка). Рахується загальна сума набраних балів і визначається команда-переможець.

6. На завершенні можливо обговорити такі запитання:

1. Які емоції обиралися найчастіше?
2. Як пов'язувались емоції з різними кольорами?

3. Як пов'язані емоції з індивідуальними особливостями людини?

4. З якими кольорами пов'язувалися певні емоції?

5. Які емоції відчував кожен у момент гри?

6. Які емоції побачив кожен в інших у момент гри?

7. За якими ознаками він це побачив?

8. Які емоції дозволяє активізувати змагальна форма роботи на занятті у порівнянні зі звичайними формами навальної роботи? та інші.

7.8.4. Тренувальні вправи з розвитку емпатійності

Емпатія — це здатність людини відчувати іншу людину, її стан і потреби, співчувати їй. Для розвитку власної емпатійності виконайте подані нижче тренувальні вправи. Зробіть письмово висновок про їх результативність.

Вправа 1. «Вгадай мій настрій»

Варіант 1. Розділіться, будь ласка, на пари і за невербальними ознаками міміки та особливостями емоційних проявів під час розмови вгадайте настрій один одного за такою градацією: гарний—поганий; активний—пасивний—нейтральний—агресивний—творчий. Спробуйте відгадати причину настрою.

Варіант 2. Кожний(а) учасник(ця) заняття по колу називає колір свого сьогоднішнього настрою або тварину, на яку він (вона) сьогодні схожий, або предмети. Інші вгадують, якому настрою відповідають ці асоціації. Обговорення: хто за якими ознаками намагався вгадати.

Вправа 2. «Приєднання»

Розділіться, будь ласка, на пари. Один з пари концентрується на своєму настрої. Інший намагається спочатку зрозуміти, який в партнера настрій. Потім пробує розмовою перевести партнера в інший стан. Наприклад, з розгніваного стану, в який «впав» перший учасник, згадавши ситуацію, коли їхав в переповненому вагоні метро в університет — на творчий, робочий або нейтральний, спокійний. Так потренуйтеся декілька разів по черзі. Потім всі разом обговоріть свій досвід — що саме викликало труднощі.

7.8.5. Тренування емоційної саморегуляції

Виконайте подані нижче вправи на розвиток емоційної саморегуляції. Зробіть письмові висновки про їх результативність.

1. Рольове програвання. Програвайте в парах три способи прояву гніву, які могла б виразити Даша після наступної ситуації.

Даша запізнилася на лекцію, яку дуже хотіла почути. Викладач їй не дозволив зайти до аудиторії, мотивуючи тим, що студенти, які запізнюються, йому заважають і відволікають інших студентів. Даша відчула, що її обличчя червоніє від гніву, серце починає сильно калатати.

Способи прояву гніву:

А) прямий прояв гніву: _____

Б) опосередкований прояв: _____

В) стримання гніву: _____

1. Аналіз ситуацій. Шейвер і О'Коннор (Shaver and O'Konnor, 1992) пропонують три способи успішної боротьби зі стресом. Визначте, якою стратегією подолання стресу користується кожний з персонажів — 1) вирішує проблему; 2) змінює своє ставлення до неї; 3) змирившись, намагається зменшити вплив на свій організм стресу, викликаного проблемою.

А. Денис потрапив у лікарню із виразкою шлунку. Він сказав своїй дружині, що в результаті своєї хвороби став краще її розуміти, коли вона постійно скаржилась йому, що в неї щось болить.

Б. В кафе Валерію та його новий знайомий довелося більше півгодини чекати, поки їх обслуговують. Він почав жартувати з приводу млявості офіціантів, але кінець кінцем заспокоїв себе і свою приятельку, вирішивши, що таким чином в них з'явилося більше часу на бесіду.

В. Керівник украй негативно оцінив роботу Валерії. Валерія вирішувала — що робити — звільнитися, перейти в інший відділ або довести керівнику несправедливість його критики. Вона обрала останній варіант.

Г. Стіл Наталії в офісі стоїть поруч зі столом жінки, яка її дратує тим, що дуже часто говорить по телефону з приятельками. Щоб зняти напруженість, Наталія кожного дня в обід пробігає декілька кіл парком.

7.8.6. Визначення рівня контролю за дією

Ознайомтеся з наведеними короткими відомостями про один з цікавих сучасних підходів до вивчення волі Ю. Куля. Надайте відповіді на наведені в тексті запитання. Виконайте також методику Ю. Куля «Шкала контролю за дією», зробіть відповідний аналіз і висновки.

Короткі відомості:

При вивченні вольових процесів німецький психолог Ю. Куль спирається на сучасне уявлення про *системну будову психіки*. Він відходить від традиційного розуміння волі як *зусилля, що спрямоване на подолання конкуруючих тенденцій дії* («Wille») і замінює його поняттям *«контроль за дією»* («Volition»), яке є більш широким і описує всю *сукупність процесів*, що опосередковують реалізацію наміру.

Ю. Куль вводить поняття *повноцінного* та *неповноцінного* намірів. Для *повноцінного* наміру характерна репрезентованість всіх трьох елементів: 1. *мотив* (навіщо?); 2. *ціль* (що в результаті?); 3) *засоби* досягнення цілей (як?). Якщо один з цих елементів відсутній або недостатньо виражений, то виникає *неповноцінний* намір, що не реалізується.

Вважається, що є люди, які більш або менш схильні до формування *неповноцінних* намірів.

(1) Люди, зорієнтовані на стан (ОС):

Ім важко ініціювати намір, вони часто думають про *нереалізовані* наміри та невдачі, які вже мали місце в їхньому житті. Це люди, яким притаманні *неповноцінні* наміри.

(2) Люди, зорієнтовані на дію (ОД):

У них, як правило, рідко виникають такі думки та емоції, які б могли перешкодити реалізації намірів. Регуляція свідомості у них відбувається *мимовільно*: «*дія, що базується на повноцінному намірі, є самокерованою і не потребує постійного контролю з боку свідомості*» (Ю. Куль).

Виділяються три компоненти вольової регуляції. Кожен з них пов'язаний з певною функцією волі: (1) КДп (контроль за дією при плануванні); (2) КДр (контроль за дією при реалізації); (3) КДн (контроль за дією при невдачах).

1. Перша функція волі — *ініціація дії формуванням наміру* (КДп). Але намір не завжди досягає мети, тому що в процесі діяльності активізуються інші наміри, які можуть витиснути початковий намір. Це виправдовується в еволюційному сенсі: якщо б

усі істоти були жорстко запрограмовані на один тип поведінки (наприклад, нападати на супротивника в ситуації, коли він є набагато сильнішим), то вони б не вижили.

2. Друга функція волі — *підтримувати* первісний *намір* в активному стані до досягнення мети (КДр). Є люди, в яких дуже сильно виражений цей аспект регуляції дій, тобто вони більш фіксовані на *процесі* діяльності і менш піклуються про її *результат*. Крайній ступінь виразу останнього — феномен *трудоголізму*, коли *сенсом праці стає сама праця*.

3. Третя функція волі — *подолання перешкод*, які виникають на шляху реалізації намірів (КДн). У кожної людини бувають моменти, коли після багатьох спроб чогось досягти опускаються руки і зникає бажання продовжувати дію. Але у певної категорії людей такий стан настає після незначних зусиль, «косого» погляду тощо. Таких людей характеризує емоційна нестабільність та підвищена сензитивність. Інші залишаються діяльними, незважаючи на суб'єктивно стресогенні впливи. Цим людям притаманна емоційна стабільність, розвиненість одного з механізмів психологічного захисту — витіснення.

Дайте відповідь на запитання (усно): Якою людиною бути краще: ОС — людиною, яка зорієнтована на стан, чи ОД — людиною, яка зорієнтована на дію?

У німецькій аудиторії переважає тенденція до ОС-альтернативи. Чому? Тому що німецькій культурі властиве глибоке виважування всіх «за» та «проти», яке потребує значно більшого часу.

Виважене рішення цінується вище, ніж рішуча, але непродумана дія, що розрахована на випадок. Ретельний аналіз невдач (з метою отримання уроків на майбутнє) цінується більше, ніж скоріше їх забування (і як результат — повторення).

Існують і певні статеві розбіжності: жінки більш орієнтовані на стан (шкали КДн та КДп), ніж чоловіки.

Питальник «Шкала контролю за дією» Ю. Куля

Хід виконання:

1. Підготуйте бланк до методики (табл. 7.61).
2. Оберіть одну із відповідей (а чи б) на кожне твердження питальника, яка найбільш правильно відображає вашу стратегію поведінки у складних ситуаціях.

Таблиця 7.61

БЛАНК ДО МЕТОДИКИ «ШКАЛА КОНТРОЛЮ ЗА ДІЄЮ»

№ питання	Відповіді		№ питання	Відповіді	
	а	б		а	б
1			19		
2			20		
3			21		
4			22		
5			23		
6			24		
7			25		
8			26		
9			27		
10			28		
11			29		
12			30		
13			31		
14			32		
15			33		
16			34		
17			35		
18			36		

Текст питальника:

1. Если я потерял ценную вещь и после долгих поисков так и не смог найти ее,

а) я продолжаю думать о пропаже, даже если занят другими делами;

б) вскоре я об этом забываю и погружаюсь в другие дела.

2. Если мне предстоит завершить какое-либо трудное дело,

а) часто мне нужно подтолкнуть себя, чтобы приступить к нему;

б) я решаюсь на это без колебаний.

3. Если я выучил новую интересную игру,
а) она мне довольно быстро надоедает и мне хочется сделать что-то еще;
б) я надолго погружаюсь в нее.
4. Если в течение нескольких недель я работал над важным заданием и не справился с ним,
а) пройдет время, пока я переживу эту неудачу;
б) я не слишком долго думаю об этом.
5. Если у меня появилось много свободного времени,
а) я иногда не могу решить, чем же мне заняться;
б) я, как правило, быстро нахожу себе новое дело.
6. Если я делаю что-то очень важное для меня,
а) я время от времени охотно переключаюсь на другие дела;
б) я занимаюсь только работой.
7. Если в соревнованиях мои результаты оказываются ниже, чем у соперников,
а) я вскоре перестаю думать об этом;
б) это еще долго не выходит у меня из головы.
8. Если я сталкиваюсь с очень трудной проблемой,
а) сначала я думаю: «можно ли ее вообще решить?»
б) я думаю: «начнем действовать, а там — посмотрим».
9. Если я смотрю интересный видеофильм,
а) я настолько поглощен им, что у меня не возникает мысли сделать перерыв;
б) я иногда охотно прерываюсь и делаю что-нибудь другое.
10. Если я по рассеянности уронил на пол новый прибор и попытки починить его ни к чему не привели,
а) я быстро примиряюсь с неизбежным;
б) меня еще долго не покидает досада.
11. Когда мне необходимо решить трудную задачу,
а) обычно я сразу принимаюсь за нее;
б) я должен какое-то время подумать, прежде чем возьмусь за дело.
12. Если я долгое время занимаюсь интересным делом (читаю, мастерю что-нибудь и др.),
а) я иногда думаю, имеет ли смысл тратить на это время;
б) я так погружен в работу, что мало задумываюсь, как это потом использовать.

13. Если я в который раз не застал дома того, с кем должен был обсудить важное дело,

а) у меня это не выходит из головы, даже если я занимаюсь чем-то другим;

б) я не думаю об этом до тех пор, пока не представится возможность встречи.

14. Когда у меня выпадает несколько часов свободного времени,

а) я некоторое время раздумываю, что же мне сделать в первую очередь;

б) обычно я быстро выбираю себе занятие из многих других

15. Если я читаю интересную статью в газете,

а) я углубляюсь в чтение и дочитываю ее до конца;

б) часто я пробегаю глазами другие статьи прежде, чем дочитаю ее.

16. Если мне продали дорогую, но некачественную вещь, а в магазине ее не берут обратно,

а) это беспокоит меня, и я с трудом концентрируюсь на других делах;

б) я могу оставить это «на потом», занявшись другими делами.

17. Если я должен сделать важную работу дома,

а) мне бывает непросто настроить себя на работу;

б) обычно я сразу приступаю к работе.

18. Во время путешествия, которое мне очень нравится, бывает так, что

а) через некоторое время у меня возникает желание заняться чем-то другим;

б) до конца поездки у меня не возникает даже мысли делать что-то еще.

19. Если мою работу оценивают как совершенно неудовлетворительную,

а) я недолго расстраиваюсь по этому поводу;

б) первое время мне вообще ничего не хочется делать.

20. Когда я должен завершить сразу несколько важных дел,

а) я тщательно обдумываю, с чего лучше всего начать;

б) я сразу намечаю план и приступаю к его исполнению.

21. Если я начинаю разговаривать с кем-либо на интересную тему,

а) это выливается в углубленную беседу;

б) вскоре мне хочется поговорить о чем-нибудь другом.

22. Если я сбился с пути и сорвал тем самым важную встречу,
а) сначала я плохо соображаю, что же теперь делать;
б) я оставляю все как есть и переключаюсь на другие дела.
23. Если я хочу сделать два важных для меня дела,
а) я быстро берусь за одно из них и уже не думаю о другом;
б) мне бывает нелегко выбрать.
24. Если я занимаюсь чем-то интересным,
а) время от времени я ищу возможность заняться чем-нибудь еще;
б) я могу заниматься этим без конца.
25. Если мне в очередной раз не удастся решить важную задачу,
а) у меня падает настроение и пропадает желание ее решать;
б) я вскоре забываю об этом и могу спокойно заниматься чем-то другим.
26. Если я должен завершить что-то важное, но неприятное,
а) обычно я сразу принимаюсь за это;
б) я откладываю это до тех пор, пока не «припрет».
27. Если на вечеринке я беседую на интересную тему,
а) я бываю надолго увлечен этим разговором;
б) через некоторое время я охотно меняю тему.
28. Если что-то очень печалит меня,
а) у меня отсутствует желание что-либо делать;
б) мне обычно бывает легко отключиться от этого, занявшись чем-нибудь.
29. Если я должен завершить большую работу,
а) иногда я долго раздумываю, с чего начать;
б) я сразу решаю, с чего начать.
30. Если бы я освоил игру гораздо лучше своих соперников,
а) я вскоре прекратил бы играть;
б) я хотел бы продолжить игру.
31. Если у меня срывается несколько дел подряд в один и тот же день,
а) я иногда не знаю, за что мне хвататься;
б) я остаюсь деятельным, как если бы ничего такого не происходило.
32. Если мне предстоит заняться довольно скучным делом, которое потребует много времени,
а) обычно я сразу включаюсь в работу;
б) я должен «растормозить» себя, чтобы приступить к нему.

33. Если я читаю что-то интересное,
а) для разнообразия я время от времени переключаюсь на что-то другое;
б) я могу подолгу читать.

34. Если я все силы положил на то, чтобы хорошо выполнить важную работу, но она никак не клеится,
а) я быстро примиряюсь с этим и посвящаю себя другим делам;
б) мне бывает трудно делать что-либо еще.

35. Если мне нужно выполнить обременительную обязанность,
а) я без труда решаюсь на это;
б) мне нужно собраться с силами, чтобы взяться за это.

36. Если я пытаюсь выучить что-то новое и очень интересное,
а) я надолго погружаюсь в это
б) вскоре я охотно делаю перерыв, чтобы вернуться к другим делам.

3. «Ключ» дає можливість визначити рівень орієнтації на стан (від 0 до 6) та орієнтації на дію (6—12) кожного з 3-х компонентів вольової регуляції.

«Ключ»:

КДн: 1б, 4б, 7а, 10а, 13б, 16б, 19а, 22б, 25б, 28б. 31б. 34а.

КДп: 2б, 5б, 8б, 11а, 14б, 17б, 20б, 23а, 26а, 29а, 32а, 35а.

КДр: 3б, 6б, 9а, 12б, 15а, 18б, 21а, 24б, 27а, 30б, 33б, 36а.

7.9. Практичне заняття «Соціальні аспекти поведінки» (ПЗ-13)

На практичне заняття з цієї теми винесені ті завдання, що важко виконати в ході самостійної роботи. На вибір викладача на занятті можна дослідити особливості міжособистісного спілкування в групі за психодіагностичною методикою (завдання 7.9.1) та дидактичною грою (завдання 7.9.4), визначити статусно-рольову структуру групи (завдання 7.9.2, 7.9.3). Вибір переважно ігрових методик дозволяє студентам наочно побачити прояв певних індивідуальних і групових соціально-психологічних властивостей, замислитись над причинами виявлених особливостей і їх можливими змінами.

7.9.1. Дослідження рівнів міжособистісного спілкування в групі

Ознайомтеся з різними ступенями близькості у спілкуванні та визначте власний рівень близькості у спілкуванні з членами своєї групи. Зробіть відповідні висновки та проаналізуйте отримані результати.

Короткі відомості:

Існують такі рівні близькості у спілкуванні між членами конкретної (наприклад, студентської) групи:

К — 1 рівень (культурний) — обмежується культурним рівнем, який є прийнятим у суспільстві (привітання; між суб'єктами взаємодії немає бажання продовжувати бесіду).

У — 2 рівень (навчальний) — обмежується діловими контактами (на рівні учнівського спілкування).

Т — 3 рівень (товаришування) — обмежується спільністю цілей, інтересів, поглядів.

Д — 4 рівень (дружба) — інтимно — особистісне спілкування.

Методика «Рівні міжособистісного спілкування в групі»*

Хід виконання:

1. Підготуйте бланк до методики (табл. 7.62).

Таблиця 7.62

БЛАНК ДО МЕТОДИКИ «РІВНІ МІЖОСОБИСТІСНОГО СПІЛКУВАННЯ В ГРУПІ»

№ з/п	Прізвище, ім'я	Рівні спілкування				Примітки
		Д	Т	У	К	
1.						
2.						
3.						
...						

* Семинарские и лабораторные занятия по общей психологии и методические рекомендации к ним для преподавателей пединститутів и педучилищ / Сост. В. И. Абраменко, М. В. Левченко. — К.: КГПН, 1987. — С. 29—35.

2. Поділіться на підгрупи (по 7—8 осіб) та оберіть капітана підгрупи.

3. Напишіть у бланку прізвища та ім'я членів своєї підгрупи (всі обов'язково в одному й тому ж порядку) й оцініть їх таким чином:

◆ Поставте «+» у графі Д навпроти прізвищ студентів, з якими ви дружите.

◆ Поставте «+» у графі Т навпроти прізвищ студентів, з якими ви товаришуєте.

◆ Поставте «+» у графі У навпроти прізвищ студентів, якщо ваше спілкування носить, як правило, діловий характер, тобто відбувається на навчальному рівні.

◆ Можна припустити, що з рештою студентів ви спілкуєтесь рідко та мало, як того вимагає культура спілкування. Навпроти прізвищ таких студентів поставте «+».

◆ Якщо немає навіть таких відношень, — навпроти прізвища у колонці К поставте риси.

4. Здійсніть обробку отриманих результатів: на основі бланка заповніть матрицю розрахунку «суб'єктивної» товариськості (кожний студент — індивідуально на окремих аркушах). Приклад такої матриці наводиться в табл. 7.63. Підрахуйте «суб'єктивний» коефіцієнт товариськості (СКТ) та запишіть його до матриці.

Таблиця 7.63

**ПРИКЛАД МАТРИЦІ РОЗРАХУНКУ
«СУБ'ЄКТИВНОЇ» ТОВАРИСЬКОСТІ (СТУДЕНТ В. В.)**

№ з/п	1	2	3	4	5	6	7	8	Суб'єктний показник товариськості					СКТ
									Рівень товариськості (Σ)					
Прізвище, ім'я		М.Н	П.Л	Л.О.	Г.В.	С.С.	Ш.Л	Х.М	Д	Т	У	К		
Рівень товариськості	—	Д	Т	У	У	У	У	У	1	1	5	—	1	

5. Здайте свою матрицю капітану підгрупи.

6. Використовуючи підсумкові таблиці членів підгрупи, капітану треба заповнити матрицю розрахунку об'єктивної товариськості і підрахувати коефіцієнти «об'єктивної» товариськості для кожного члена підгрупи. Приклад такої матриці — в таблиці 7.64.

Таблиця 7.64

МАТРИЦЯ РОЗРАХУНКУ «ОБ'ЄКТИВНОЇ» ТОВАРИСЬКОСТІ

№ з/п	Прізвище, ім'я студента		1	2	3	4	5	6	7	8	«Суб'єктивний» показник товариськості				
			В.В.	М.Н.	П.Л.	Л.О.	Г.В.	С.С.	Ш.Л.	Х.М.	Рівень товариськості				СКТ
											Д	Т	У	К	
1.	В. В.			Д	Т	У	У	У	У	У	1	1	5	—	1
2.	М. Н.		Д		У	У	У	У	У	Т	1	1	5	—	1
3.	П. Л.		Т	У		К	К	К	У	Т	—	2	2	3	0,57
4.	Л. О.		К	К	К		Т	Т	У	У	—	2	2	3	0,57
5.	Г. В.		К	У	К	Т		Т	У	У	—	2	3	2	0,70
6.	С. С.		К	У	К	Т	Т		У	У	—	1	6	—	1
7.	Ш. Л.		У	У	У	У	У	У		Т	—	1	6	—	1
8.	Х. М.		К	Т	Т	К	У	У	Т		—	3	2	2	0,70
Об'єктний показник товариськості	Рівень товариськості	Д	1	1	—	—	—	—	—	—					
		Т	1	1	2	2	2	2	1	3					
		У	1	4	2	3	4	4	6	4					
		К	4	1	3	2	1	1	—	—					
	ОКТ		0,32	0,85	0,57	0,70	0,85	0,85	1,0	1,0	М = 0,78				

«Суб'єктивний» та «об'єктивний» коефіцієнти товариськості підраховуються за допомогою формули:

$$\text{СКТ та ОКТ} = \frac{\sum D + \sum T + \sum Y}{N - 1},$$

де N — кількість студентів у підгрупі.

Наприклад, «суб'єктивний» коефіцієнт товариськості студента В. В. визначається за формулою: $\frac{1+1+5}{8-1} = 1$.

7. Капітану слід також підрахувати середній показник товариськості у підгрупі (M) за формулою:

$$M = \frac{\sum \text{ОКТ}}{N \text{ОКТ}},$$

де N — кількість підрахованих ОКТ у підгрупі.

Наприклад, за даними цієї матриці M підраховується за формулою:

$$\frac{0,32 + 0,85 + 0,57 + 0,70 + 0,85 + 0,85 + 1,0 + 1,0}{8} = 0,78.$$

8. Кожному студентові треба порівняти власні показники СКТ та ОКТ із середнім показником товариськості у підгрупі (M). Проінтерпретуйте отримані результати, використовуючи дані нижче рекомендації.

Рекомендації:

Залежно від сполучення показників СКТ, ОКТ та M можна виділити п'ять категорій осіб в групі:

1. СКТ та ОКТ $> M$. У таких осіб немає труднощів у спілкуванні, у встановленні товариських та ділових контактів з іншими членами групи.

2. СКТ $> M$, ОКТ $< M$. Представники цієї категорії активні у спілкуванні, але не користуються взаємністю. Вони добре виконують термінові, але не дуже відповідальні доручення.

3. СКТ $\leq M$, ОКТ $> M$. Представники цієї категорії — товариські, але стримані у спілкуванні, добре виконують як термінові, так і відповідальні справи.

4. СКТ $\approx$ ОКТ $\approx M$. Представники цієї категорії характеризуються помірною товариськістю, вони виконують доручення, які не потребують залучення багатьох осіб та відстрочені за часом.

5. СКТ $< M$, ОКТ $< M$. Представники цієї категорії замкнені, не активні, відчувають сильну потребу у відкритому схваленні з боку авторитетних осіб.

7.9.2. Вивчення статусної структури групи*

За допомогою наведеної нижче методики «Подарунок на день народження» визначте вашу статусну позицію в групі, те, як вас сприймає група, а також вивчіть структуру вашої академічної групи в цілому. Зробіть відповідні висновки. Законспектуйте наведену інтерпретацію. Оцініть позитивність отриманих результатів та намітьте шляхи їх можливої зміни.

Методика «Подарунок на день народження»

Хід виконання:

1. Уявіть, що сьогодні день народження всієї вашої академічної групи. Привітайте не менше п'яти своїх одногрупників із цим святом, подарувавши їм «подарунки». Для цього візьміть 5 маленьких папірців (за кількістю одногрупників, яких ви бажаєте привітати), запишіть на кожному з них прізвище одного одногрупника і назву того «подарунка», який ви хотіли б йому подарувати. При цьому «подарунком» може бути усе що завгодно — предмет, час року, людська якість і т.п. — те, що, на вашу думку, потрібно тому, кого ви обдаровуєте. Своє прізвище вказувати не треба.

2. Здайте папірці викладачу. Викладач буде по черзі виймати кожен «подарунок», називати його, а також прізвище студента, якому він призначений. Запишіть у стовпчик і пронумеруйте ті подарунки, які отримаєте ви особисто. Якщо хтось подарував вам декілька «подарунків» (тобто записав на одному папірці декілька з них), запишіть їх під одним номером.

3. За кількістю осіб, що подарували вам «подарунки» (тобто виказали своє позитивне емоційне ставлення саме вам), можна судити про ваш внутрішньогруповий статус (табл. 7.65).

Таблиця 7.65

ВИЗНАЧЕННЯ ВНУТРІШНЬОГРУПОВОГО СТАТУСУ

Статус у групі	Кількість осіб, що «привітали» вас
«Зірка»	більше половини одногрупників
«Визнаний»	значна кількість одногрупників, але менша за половину
«Прийнятий»	незначна кількість осіб (1—3)
«Ізольований»	не привітав ніхто

* Завдання розроблене М. В. Артюшиною.

Такі статусні позиції можуть свідчити про наступне:

«Зірка» — ви найвизначніша людина в групі, на вас орієнтуються більшість одногрупників, ви особливо емоційно привабливі для спілкування. Ви можете бути як лідером у групі, так і просто її улюбленцем. Дана позиція дуже почесна, але й відповідальна. Уважніше слідкуйте за своєю поведінкою. Намагайтеся не користуватися позитивним ставленням групи у своїх індивідуалістичних цілях, оскільки «від кохання до ненависті — один крок». Вашою особливою роллю в групі має бути забезпечення її згуртованості, єдності, кооперація різних угруповань всередині групи.

«Визнаний» — ви людина, безумовно цінна для значної частини групи. Можливо, ви лідер однієї з існуючих у групі підгруп, або просто маєте багато друзів. Намагайтеся зберегти своє привілейоване становище, бо воно дозволяє вам максимально реалізувати себе як у спілкуванні з одногрупниками, так і в навчанні. У той же час намагайтеся допомагати своїм одногрупникам, не допускайте конфліктів і суперечок — це у ваших силах.

«Прийнятий» — коло вашого спілкування в групі обмежене кількома особами. Можливо, це сталося тому, що з усієї групи лише декілька осіб близькі вам за духом. Однак, якщо така ситуація вас здивувала, поміркуйте, можливо ви проявляєте себе в групі недостатньо. Якщо вас така ситуація не задовольняє, намагайтеся частіше бути у центрі уваги, більше спілкуйтеся і з іншими одногрупниками, а не лише з близькими друзями.

«Ізольований» — можливо, ви нова в групі людина, не змогли ні з ким в групі зійтись, можливо, надто прагнете бути непомітним або просто не бажаєте ні з ким спілкуватись. Людина — істота соціальна, і недостатність емоційної підтримки інших людей може заважати особистісній самореалізації. Поміркуйте над цим і намагайтеся не уникати спілкування з одногрупниками й ідіть назустріч стосункам з ними.

4. За предметами, що надали вам у «подарунок», можна судити про те, як сприймає вас група. Наприклад, розумним, начитаним особам часто дарують книги, канцелярське приладдя, техніку. Активним, ініціативним — спортивний одяг, тренажери, машини. Симпатичним, добродушним — плюшеві іграшки. Користолюбцям — гроші. Кар'єристам — великі споруди. Якості, риси характеру дарують звичайно тим, в кого вони виражені дещо слабко.

5. Підрахуйте загальну кількість «зірок», «визнаних», «прийнятих», «ізолюваних» у групі. Це можна зробити безболісно, пустивши, наприклад, аркуш по колу з назвами цих позицій. Кожен відмітить свою позицію, поставивши біля неї риску чи хрестик. Групи із сприятливим соціально-психологічним кліматом — це такі, в яких кожен отримає приблизно однакову кількість «подарунків» — тобто статуси в усіх будуть «визнані» і «прийняті». Групи, в яких є декілька «зірок», звичайно мають і декілька «ізолюваних» студентів. У таких групах слід більше уваги приділяти один одному, збільшенню своєї групової згуртованості, поширенню кола спільних справ, аби надати можливість всім проявити себе і отримати належне визнання.

7.9.3. Дослідження рольової поведінки в групі*

Розподіліться на підгрупи, пограйте у будь-яку з описаних нижче ігор-метафор і визначте, як при цьому розподіляться групові ролі. Визначте індивідуальну роль в підгрупі. Оцініть позитивність отриманих результатів та намітьте шляхи їх можливої зміни.

А. Гра-метафора «Будуємо автомобіль»

Побудуйте автомобіль. Для цього домовтесь, хто якою частиною автомобіля буде працювати — хто буде двигуном, хто клаксоном, хто гальмами, колесами, іграшкою на вітровому склі і т.п. Зовсім не обов'язково, щоб усі частини двигуна були представлені. Тут вирішується не інженерна, а психологічна задача, тому, розподіливши ролі, зобразіть автомобіль у русі.

Б. Гра-метафора «Створюємо ідеальне житло»

Побудуйте ідеальне житло. Для цього домовтесь, хто якою частиною цього житла або предметом в ньому стане — хто буде стелею, хто підлогою, хто м'яким кріслом, хто шафою і т.п. Зовсім не обов'язково, щоб усі частини майбутнього житла були представлені. Тут вирішується психологічна задача, тому, розподіливши ролі, слід зобразити житло функціонально.

* Завдання розроблене М. В. Артюшиною.

7.9.4. Дослідження особливостей спілкування в умовах групової взаємодії

Оберіть будь-який з варіантів запропонованих ситуацій та проведіть групову дискусію з її вирішення. Працювати можна як у підгрупах, так і з групою в цілому. Проаналізуйте особливості спілкування, групової взаємодії, що виявляться в ході дискусії. Можливі параметри, що можна виявити в цих умовах: стратегія поведінки людини в умовах групової взаємодії, ступінь активності у виробленні спільного рішення, активність, пасивність у соціальних контактах, схильність до лідерства, конформності, наявність мікрогруп і особливості їх впливу на вироблення групового рішення та поведінку осіб, характер індивідуального внеску (питома вага пропозицій, їх конструктивність / деструктивність) тощо. Отже, можна наочно побачити всі ті соціально-психологічні властивості, що вже визначалися попередньо за психодіагностичними методиками. Зробіть відповідні висновки, оцініть позитивність отриманих результатів та намітьте шляхи їх можливої зміни.

Групова дискусія з вирішення критичних ситуацій*

Вам пропонується на вибір три варіанти критичних ситуацій: «Вжити в пустелі», «Корабельна аварія на Місяці», «Корабельна аварія на морі». У всіх трьох ситуаціях пропонується уявити себе членами екіпажу транспортного засобу (літака, корабля, космічного корабля), що потрапив у катастрофу. Для забезпечення життєдіяльності і порятунку слід проранжувати список врятованих речей (крім особистих) за ступенем їх важливості (1 — найважливіша річ, 2 — менш важлива і т. д.).

Хід виконання:

1. Оберіть ту критичну ситуацію, яку ви будете вирішувати.
2. Оберіть командира, який, взявши на себе керівні функції, забезпечить колективне обговорення і вироблення спільного рішення про пріоритетність врятованих речей.
3. Складіть під керівництвом командира спільно схвалений перелік речей, проранжований з погляду їх цінності. В процесі колективного обговорення можливе відстоювання власної думки

* Наводиться за В. В. Третьяченко.

кожним членом групи, але загальне управління процесом здійснює капітан з огляду на власну концепцію порятунку. Гра закінчується в разі вироблення загальної позиції чи ситуації, коли більшість групи погодиться з встановленим ранжуванням.

4. Порівняйте отриманий список із визнаним експертами варіантом (надається викладачем).

Ситуація 1. «Вижити в пустелі»

Пора року — середина липня, 10-та година ранку. Ви щойно пережили аварійну посадку літака у піщано-кам'янистій пустелі. Невеликий двомоторовий літак повністю згорів. Уціліли тільки крила. Всі пасажери залишилися неушкодженими. Пілот та його помічник загинули. Пілот не зміг передати по радіо точне місце аварії. Проте вам стало відомо, що ви знаходитесь приблизно у 100 кілометрах на південний захід від найближчого людського поселення.

Місцевість навколо вас рівнинна, тільки подекуди ростуть бочкоподібні та деревоподібні кактуси, які виглядають дуже колючими. В останньому метеозведенні повідомлялося, що в пустелі температура сягає 40 °С у затінку, а це означає, що на висоті 30 см над ґрунтом слід чекати температури до 47 °С. Ви вдягнені легко, на вас сорочка з короткими рукавами, звичайні штани, білизна, шкарпетки та звичайне взуття. Один пасажир має пачку цигарок та сірники, інший — кулькову ручку.

Перш ніж літак спалахнув, вдалося врятувати 15 предметів. Ваше завдання полягає у встановленні такої послідовності цих предметів, щоб найбільш життєво важливий предмет дістав перший номер, а найменш важливий — останній, п'ятнадцятий номер. Усі предмети необхідно розташувати у певній послідовності. Одночасне прив'язування кількох предметів до одного місця є недопустимим.

Перелік предметів:

1. Кишеньковий ліхтарик (4 батарейки).
2. Складний ніж з автоматичним лезом.
3. Авіаційна карта району аварії.
4. Великий поліетиленовий плащ.
5. Магнітний компас.
6. Санітарна скринька з марлевими бинтами.
7. Заряджений пістолет калібру 7,65 мм.
8. Парашут червоно-білого кольору.
9. Флакони з 1000 пігулок солі.
10. Каністра з водою по 2 літри на кожного.

11. Книга про їстівних тварин, які мешкають в пустелі.
12. Сонячні окуляри на кожного.
13. Два літри горілки міцністю 40°.
14. Пальто для кожного.
15. Кишенькове люстерко.

Ситуація 2. «Корабельна аварія на Місяці»

Ваш космічний корабель зазнав аварії на Місяці на відстані 300 кілометрів від станції, що знаходиться на сонячному боці. Ніхто не поранений. Ваше життя залежить від того, чи зможете ви дібратися до станції. Під час аварії вціліло 13 предметів. Ви повинні встановити послідовність цих предметів за ступенем їх важливості для збереження вашого життя під час подолання шляху довжиною 300 кілометрів. Під номером 1 позначте найбільш значущий предмет, а під номером 13 — найменш значущий.

Перелік предметів:

1. Коробка сірників.
2. Харчові концентрати.
3. 20 метрів нейлонового шнура.
4. Шовковий парашут.
5. Переносний обігрівач на сонячних батареях.
6. Коробка сухого молока.
7. Два балони з киснем.
8. Зоряна карта місячного неба.
9. Магнітний компас.
10. Каністра з водою на 25 літрів.
11. Сигнальні ракети.
12. Аптечка першої допомоги з ін'єкційними голками.
13. Передавач з частотною модуляцією на сонячних батареях.

Ситуація 3. «Корабельна аварія на морі»

Ви дрейфуйте на яхті у південній частині Тихого океану. У результаті пожежі більша частина яхти та її вантажу знищена. Яхта повільно тоне. Ваше місцезнаходження неясне через розладнання головних навігаційних приладів, але приблизно ви знаходитесь на відстані тисячі кілометрів на південний захід від найближчого суходолу.

Нижче наведений список 15 предметів, які залишилися непошкодженими після пожежі. На додаток до цих предметів ви маєте тривкий надувний рятувальний човен з веслами, достатньо великий, щоб витримати вас та всі перелічені нижче предмети. Майно тих людей, які залишилися живими, становлять пачка цигарок, кілька коробок сірників та п'ять однодоларових банкнотів. Ви пови-

нні проранжувати 15 перелічених нижче предметів відповідно до їхнього значення для виживання. Позначте цифрою 1 найбільш важливий предмет, цифрою 2 — другий за значенням і так далі до п'ятнадцятого, найменш важливого для вас.

Перелік предметів:

1. Секстант (прилад для визначення місцезнаходження за зірками).
2. Люстерко для гоління.
3. Каністра з водою на 20 літрів.
4. Протимоскітна сітка.
5. Одна коробка з армійським харчовим раціоном.
6. Карти Тихого океану.
7. Рятувальна плавуча подушка.
8. Каністра нафтогазової суміші на 8 літрів.
9. Транзисторний радіоприймач.
10. Репелент-засіб для відлякування акул.
11. Два квадратних метри непрозорого пластику.
12. Бутель рому міцністю 80° обсягом 2,5 літра.
13. П'ять метрів нейлонового канату.
14. Дві коробки шоколаду.
15. Снасті для риболовлі.

7.10. Практичне заняття «Спрямованість, рівень домагань і самооцінка особистості» (ПЗ-14)

На практичному занятті з теми пропонується: поглиблено вивчити власну самооцінку (завдання 7.10.1), дослідити свій рівень домагань (завдання 7.10.2), потренувати свою асертивність (завдання 7.10.3), скласти цілісну характеристику якостей своєї особистості і оцінити себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності (завдання 7.10.4).

7.10.1. Дослідження самооцінки

Уявлення людини про себе, як правило, здається їй переконливим незалежно від того, ґрунтується воно на об'єктивному знанні чи на суб'єктивній думці, дійсне воно чи хибне. Процес самооцінки може проходити двома напрямками: 1) шляхом порівняння рівня своїх домагань з об'єктивними результатами своєї діяльності і 2) шляхом порівняння себе з іншими людьми.

Проте, незалежно від того, чи в основі самооцінки лежать власні міркування людини про себе, чи інтерпретації ставлення інших людей, самооцінка завжди носить суб'єктивний характер.

Залежно від оцінок оточуючих людей, особа може мати адекватну або неадекватну самооцінку.

Пропонована методика базується на способі вибору, де рівень і адекватність самооцінки особистості визначаються як відношення між «Я-ідеальним» і «Я-реальним». Виконайте дану методику, здійсніть необхідні розрахунки, зробіть висновки, проаналізуйте отримані результати.

Перша серія. Визначення списку і кількості еталонних якостей бажаного та небажаного образу «Я».

Інструкція: «Із запропонованого списку слів, що характеризують особистість, виберіть і складіть дві колонки. В ліву колонку треба записати слова, що визначають ті якості особистості, що належать до вашого суб'єктивного ідеалу, які б ви бажали мати в себе, тобто складають «позитивну множину». В праву — якості небажані, що складають «негативну множину». Кількість слів — довільна.

Друга серія. Визначення списку якостей реального «Я»-образу.

Інструкція: «Продивіться уважно слова, записані вами у ліву та праву колонки, і відмітьте хрестиком або галочкою ті якості, які, на вашу думку, Вам властиві».

Список якостей, що характеризують особистість.

Акуратність, вдумливість, вишуканість, гордість, грубість, дбайливість, запальність, сприйнятливність, життєрадісність, заздрісність, сором'язливість, злопам'ятність, щирість, примхливість, легковірність, легковажність, повільність, мрійливість, помисливість, мстивість, наполегливість, ніжність, невимушеність, нервозність, непорушність, нестриманість, чарівність, вразливість, обережність, чуйність, педантизм, рухливість, підозрливність, принциповість, поетичність, презирливість, привітність, розв'язність, розсудливість, рішучість, самозабуття, стриманість, співчуття, терпимість, боягузтво, захоплюваність, завзятість, поступливість, холодність, ентузіазм.

Обробка результатів.

Щоб отримати коефіцієнти самооцінки за «позитивною» (CO^+) і «негативною» (CO^-) множинами, треба кількість якостей у колонці, визначених вами як таких, що вам властиві (М), поді-

лити на всю суму якостей у даній колонці (Н). Формули для підрахунку коефіцієнтів мають вигляд:

$$CO^+ = \frac{M^+}{H^+}; \quad CO^- = \frac{M^-}{H^-}.$$

Рівень та адекватність самооцінки визначають на основі одержаних коефіцієнтів за допомогою таблиці (табл. 7.66).

Таблиця 7.66

РІВНІ САМООЦІНКИ

CO ⁺	CO ⁻	Рівень самооцінки
1—0,76	0—0,25	Неадекватна, завищена
0,75—0,51	0,26—0,49	Адекватна з тенденцією до завищення
0,5	0,5	Адекватна
0,49—0,26	0,51—0,75	Адекватна, з тенденцією до заниження
0,25—0	0,76—1	Неадекватна, занижена

Визначаючи рівень самооцінки та її адекватність, важливо врахувати не тільки величину одержаного коефіцієнта, а й суму якостей, які складають ту чи іншу множину (Н⁺ і Н⁻). Чим менше якостей, тим простіший відповідний еталон. Крім того, рівень самооцінки за «позитивною» і «негативною» множиною в деякого може відрізнятися, що може бути спричинено захисним механізмом особи.

Інтерпретація результатів.

Адекватна самооцінка з тенденцією до завищення відноситься до позитивного ставлення до себе. Низька самооцінка, навпаки, може бути пов'язана з негативним ставленням до себе, з відчуттям власної неповноцінності. У процесі формування самооцінки важливу роль відіграє співвідношення образу «Я-реального» з образом «Я-ідеального».

Найбільш сприятливою психологічно для особистості є **адекватно висока самооцінка**, коли високий ступінь відповідності еталонній моделі, яку має особа, підтримується оточуючими. Отже, поведінка особи отримує визнання оточуючих, їхню підтримку і, відповідно, вона довіряє їм.

Якщо оточуючі оцінюють особу нижче, ніж вона себе, то кажуть, що в неї **неадекватно завищена самооцінка**, яка призводить до виникнення конфліктів.

Неадекватно низька самооцінка призводить до формування у людини почуття невпевненості в собі, постійної небезпеки, яку вона очікує від оточуючих. Така людина стримує свою активність, не реалізує свої можливості, оскільки постійно боїться, що її не зрозуміють, знехтують нею. Можна сказати, що така людина ставить перед собою занадто високі вимоги, прагне досягти занадто високого ідеалу, і реальні свої результати недооцінює, а з більшою готовністю фіксує власні невдачі.

Адекватно низька самооцінка призводить до того, що людина або шукає нову групу, де її будуть вище цінувати, або знижує рівень своїх домагань і соціальну активність, міжособистісні контакти, або шукає різні, часто неадекватні прийоми, що знижують внутрішній дискомфорт. Наприклад, відмовляється від еталона, збіднює його або шукає новий еталон.

Тому, щоб характеризувати самооцінку особи, окрім її власної самооцінки і її оцінного еталона, треба знати, наскільки адекватно вона орієнтується в тому, як її оцінюють інші люди, певна соціальна група, тобто якою є очікувана оцінка цієї особи. Дослідження встановили, що якщо самооцінка особи і очікувана нею самооцінка суперечать одна одній, в першу чергу особа змінює очікувану оцінку. Наприклад, не отримавши очікуваного підтвердження високої самооцінки в оточуючих, особа зберігає високу самооцінку, але знижує очікувану оцінку.

7.10.2. Дослідження індивідуального рівня домагань

Із самооцінкою тісно пов'язане інше особистісне утворення — рівень домагань. **Рівень домагань** свідчить про те, що особистість чекає від себе такого ступеня виконання завдань відповідної складності, який її задовольнить і відбиває міру вимогливості людини до себе. Це ті вихідні позиції, з яких людина починає виконувати якусь, ще невідому їй діяльність, тобто очікування майбутніх результатів. Рівень домагань виникає і закріплюється в ході соціального спілкування, під впливом оцінювальних суджень, якими супроводжуються дії і поведінка дитини з перших років її життя.

Для визначення власного рівня домагань пропонується моторова проба Шварцландера, яка виконується у вигляді тесту на моторну координацію і є експрес-методикою оцінки даної властивості, що дозволяє дослідити її буквально протягом декількох хвилин. Виконайте цю методику, зробіть відповідні висновки та інтерпретацію.

Моторова проба Шварцландера

Хід виконання:

1. У зошиті підготуйте 5 однакових бланків до методики (табл. 7.67), у яких ви будете відмічати певні символи протягом певного проміжку часу. Бланком є сітка з 30 маленькими клітинками (розмір — 1×1 см) і двома великими (довільний розмір).

Таблиця 7.67

БЛАНК ДО МЕТОДИКИ «МОТОРОВА ПРОБА»

2. Уважно прослухайте *інструкцію*:

1) Ви матимете 10 сек для того, щоб заповнити хрестиками у першому бланку якомога більшу кількість маленьких клітинок. Хрестики мають бути одного типу і виконані якісно («x» або «+»). Починаєте Ви цю роботу за командою «Почали!», завершуєте за командою «Стоп!» викладача. Порядок заповнення клітин — виключно зліва направо послідовно у кожному рядку. Намагайтеся працювати якомога швидше й якісніше.

2) Подумайте, скільки клітин Ви зможете заповнити в першому бланку, і запишіть відповідне число у верхню велику (зліва) клітинку першого бланка. До початку роботи чекайте сигналу викладача.

3) Після команди викладача про завершення роботи підрахуйте кількість клітинок, які Вам удалося заповнити якісними хрестиками, і запишіть отримане число до нижньої великої клітини (зліва) першого бланка.

3. В кожному наступному бланку робота проводиться так само.

4. Мета обробки результатів — отримання середньої величини цільового відхилення, на основі якого визначають рівень домагань. Цільове відхилення (Цв) — це різниця між кількістю графічних елементів (хрестиків), які досліджуваний намітив поставити, і кількістю реально розставлених елементів. Цільове відхилення підраховують за формулою

$$\Pi_B = \frac{(\Pi_2 - D_1) + (\Pi_3 - D_2) + (\Pi_4 - D_3) + (\Pi_5 - D_4)}{4},$$

де $\Pi_{(1, 2, 3, 4)}$ — прагнення (беремо з верхньої великої клітини кожного вказаного бланка);

$D_{(2, 3, 4, 5)}$ — досягнення (беремо з нижньої великої клітини кожного вказаного бланка).

5. Згідно з існуючими стандартами цільового відхилення визначте власний рівень домагань (РД).

Стандарти цільового відхилення:

5 і вище — нереалістично високий РД;

від 3 до 4,99 — високий РД;

від 1 до 2,99 — помірний оптимальний РД;

від -1,49 до 0,99 — низький РД;

нижче -1,5 — нереалістично низький РД.

Стандарти цільового відхилення (розроблені на вибірці студентів КНЕУ (n = 236) Д. К. Корольовим):

2,8 і вище — нереалістично високий РД;

від 2,1 до 2,79 — високий РД;

від 1,4 до 2,09 — підвищений РД;

від 0 до 1,39 — помірний РД;

від -0,7 до -0,01 — знижений РД;

від -0,14 до -0,69 — низький РД;

нижче -0,15 — нереалістично низький РД.

6. Прочитайте і законспектуйте наведену інтерпретацію стосовно визначеного Вами свого рівня домагань. Зробіть прогноз про вплив виявленого рівня домагань на ефективність власної діяльності.

Інтерпретація:

Нереалістично високий рівень домагань — свідчить про надто сильні прагнення людини до успіху, навіть при відсутності для цього достатніх підстав. Така властивість особистості зумовлює її високу цілеспрямованість, недооцінювання невдач і помилок. В умовах виробництва завищені домагання проявляються у претензіях з приводу характеру і змісту роботи, що виконується, заробітної плати, посади і т.п. Нереалістичність полягає у розбіжності між домаганнями і реальними досягненнями, здібностями. Якщо ця відстань не скорочується, ймовірно виникнення хронічної незадоволеності, фрустрації.

Високий рівень домагань людини може поєднуватися з прагненням до самоствердження, впевненістю в правильності своїх

дій, відповідальністю, наявністю стійких життєвих планів, самостійним виправленням власних невдач. Трохи завищений рівень домагань дозволяє людині не зупинятись на досягнутому, прагнути до розвитку і вдосконалення. Такий рівень домагань найчастіше спостерігається в управлінців.

Помірний рівень домагань характерний для осіб, упевнених в собі, товариських, які не шукають самоствердження, водночас налаштовані на успіх. Вони розраховують свої сили і співвідносять зусилля з цінністю досягнутого.

Низький рівень домагань залежить часто від настановленості на невдачу. В осіб з нереалістично низьким рівнем домагань часто бувають нечіткі плани на майбутнє. Вони часто виявляють підкорюваність і безпорадність. У людини з заниженим рівнем домагань часто виникає проблема стосунків з керівництвом: начальники мало вникають у результати їх роботи, дають їм менш цікаві завдання і т.п., внаслідок чого можливі зниження інтересу до роботи, віддачі.

Людина з **нереалістично низьким рівнем домагань**, як правило, відчуває фрустрацію, вимоглива до оточуючих, іпохондрична*, відчуває труднощі в реалізації власних життєвих планів.

Неадекватність рівня домагань здатна призвести до дезадаптивної поведінки, неефективності будь-якої діяльності, до труднощів у міжособистісних стосунках.

7.10.3. Тренування асертивності

Виконайте наведені вправи і зробіть письмові висновки про їх результативність.

Розгляд ситуації. Прояснення поняття «асертивність»

Ситуація. У пісочниці граються діти. Один хлопчик (Сергійко) підійшов до іншого (Олежка), який копає пісок лопаткою і каже: «Дай, будь-ласка, лопатку». Олег відповідає: «Не дам, вона мені самому треба. Не бачиш, я копаю яму». Сергійко — в сльози.

Дайте, будь ласка, відповідь: чи повинна мати Олежки втрутитися, і якщо так, то яким чином?

Рольова гра. Група розбивається на пари. Кожна пара вибирає з тестів до завдання 7.6.4 або 7.4.3, або із власного життя

* Іпохондричний — страждаючий на іпохондрію [гр. hypochondrion] — надмірну занепокоєність станом власного здоров'я, коли незначні відхилення в ньому спонукають людину до негайного звертання по допомогу до лікаря, причому можливостями профілактичних заходів і здорового трибу життя вона здебільшого нехтує (Прим. ред.).

будь-яку ситуацію, в якій один партнер хоче досягти своєї мети за рахунок іншого, і розіграє в ролях цю ситуацію. При цьому один студент обирає асертивний варіант відповіді, тобто треба впевнено, але не грубо наполягти на своїх інтересах. Наприклад, перший партнер з пари грає роль близького друга (подруги), який просить дати списати домашнє завдання. Інший партнер повинен тактовно, але впевнено відмовити. Потім помінятися ролями.

Після вправи обміняйтеся почуттями — кому було важче: просити про послугу або відмовляти, бути впевненим або маніпулювати іншою людиною і чому.

7. 10.4. Особистість як суб'єкт професійної діяльності

Наприкінці вивчення теми «Якості особистості» рекомендується виконати завдання на осмислення ролі певних якостей особистості у професійній діяльності.

1. Вирішення практичної ситуації «Персонал»

Розгляньте, будь ласка, ситуацію і дайте відповідь на запитання.

Ситуація. В організацію прийшло декілька нових працівників: Володимир, Сергій, Лариса, Тетяна. Менеджеру з персоналу потрібно розподілити між ними обов'язки — секретаря, члена профспілкового комітету, капітана волейбольної команди.

Одного разу на перерві, за кавою, обговорюючи якесь питання, менеджер, почувши декілька їхніх суджень, зміг прийняти правильне рішення. Ось ця розмова.

Володимир: — Таню, а як ти ставися до того, щоб піти сьогодні ввечері зі мною і моїми друзями в клуб — пограємо в боулінг?

Тетяна: — Не люблю клуби, та й друзів твоїх не знаю, я б краще посиділа вдома, почитала нову книгу, яку вчора купила — «Як складати ділові папери» — дуже корисна книга — адже я хочу стати хорошим спеціалістом. Та й в басейн сьогодні йду на тренування.

Лариса: — Я можу піти, я ввечері вільна, та й робити особливо нема чого. Познайом мене зі своїми друзями — люблю спілкуватися з новими людьми — вони всі такі різні.

Сергій: — Давайте краще підемо погуляємо — на свіжому повітрі, я після тренажерного залу вільний. В клубах задуха, тютюнна, а на вулиці так гарно. Я — за здоровий спосіб життя.

1) Кому яке доручення запропонував менеджер з персоналу і чому (було тільки три вакансії)?

2) На основі визначення якої особистісної характеристики зміг менеджер прийняти рішення?

2. Аналіз професійно значущих якостей особистості

Кожній людині цікаво знати, наскільки вона здатна успішно працювати в певній професійній діяльності, чи правильно вона оцінює свої можливості та здібності. Запропоновані практичні завдання допоможуть оцінити ваш рівень наявних професійно важливих якостей та скласти індивідуальний план удосконалення необхідних.

А. Стосовно будь-якої професії є цілком конкретний набір особистісних якостей, які визначають придатність чи непридатність людини для конкретного різновиду діяльності. Запишіть у таблицю, відповідно проранжувавши за ступенем важливості, набір якостей, необхідних для успішної діяльності в одній з професій: менеджер, рекламний агент, бухгалтер, банкір або на посаді керівника вищої ланки (директор, президент фірми).

Б. Складіть перелік якостей, неприйнятних для обраної діяльності і визначте ті, які притаманні вам.

В. Складіть рекламну об'яву в газету з описом тих якостей, які ви маєте для отримання певної вакансії.

Г. Зробіть висновок щодо оцінки вашого рівня відповідності певній професії.

3. «Ідеальна модель професіонала»

Перепишіть в зошит табличку (табл. 7.68). Складіть перелік якостей успішного професіонала (або керівника) за такими групами вимог.

Таблиця 7.68

**ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕСІЙНО НЕОБХІДНИХ
ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ**

Якості, необхідні в професії ... для ефективної роботи	Оцінка необхідного рівня розвитку цих якостей від 0 до 10	Ваша особиста самооцінка наявного рівня розвитку цих якостей від 0 до 10	Оцінка вашого рівня розвитку цих якостей вашим товаришем
1. Ділові вміння (професіоналізм) — — ...			

Закінчення табл. 7.68

Якості, необхідні в професії ... для ефективної роботи	Оцінка необхідного рівня розвитку цих якостей від 0 до 10	Ваша особиста самооцінка наявного рівня розвитку цих якостей від 0 до 10	Оцінка вашого рівня розвитку цих якостей вашим товаришем
2. Організаційні якості — — ...			
3. Комунікативні якості — — ...			
4. Вимоги до психофізіологічних якостей (пам'ять, увага, мислення і мова, темперамент, психомоторика, сенсорно-перцептивна сфера — швидкість сприйняття і оцінки ситуацій): — — ...			
5. Емоційно-вольова сфера — — ...			
6. Риси характеру — — ...			

7.11. Контроль теми

У процесі контролю за навчальною діяльністю студентів оцінюється якість роботи студента над завданнями СРТМ-6, СРПЗ-6—9, ПЗ-9—11, 12—14, а також виконується контрольна робота на індивідуально-консультативному занятті.

Основним предметом контролю засвоєння теми є **зошит**, який має містити:

- 1) номер, назву, мету теми дисципліни;
- 2) **СРТМ-6**: номер роботи, номери завдань та результати їх виконання;

♦ 7.2.1 — результати опрацювання підручника: конспект розділу чи виконані завдання за підручником;

♦ 7.2.2 — структурно-логічна схема певної групи якостей особистості;

♦ 7.2.3 — текст інформаційного повідомлення до теми;

♦ 7.2.4 — результати опрацювання дидактичного тексту: складові поняття «критичне мислення», приклади ситуацій, визначення правил, що застосовувалися у наведеному прикладі;

♦ 7.2.5 — підсумки і висновки до теми;

3) **СРПЗ-6:** номер роботи, номери, назви завдань та результати їх виконання:

♦ 7.3.1 — результати виконання методики «Впізнай емоцію за мімікою»: бланк з відповідями, аналіз розбіжностей з еталонними відповідями, висновки, рекомендації, конспект інтерпретації;

♦ 7.3.2 — результати виконання методики «Тип сприйняття»: бланк з відповідями, розрахунки показників, висновки, конспект інтерпретації;

♦ 7.3.3 — результати виконання методик: «Індивідуальна продуктивність короточасної пам'яті за типом матеріалу», «Ефективність пам'яті за способом запам'ятовування»: бланки з відповідями, розрахунки показників, таблиця результатів, висновки, конспект інтерпретацій, відповіді на запитання;

♦ 7.3.4 — малюнок формули на окремому аркуші паперу;

♦ 7.3.5 — результати виконання методики «Стереотипи мислення»: бланки відповідей, розрахунки показників, коригування найбільш виражених індивідуальних стереотипів, підрахунки, висновки, приклади й аналіз прояву стереотипів мислення, раціоналізація стереотипу;

♦ 7.3.6 — результати виконання методики: «Оцінка логічності мислення»: бланк з відповідями, підрахунки, оцінки, порівняння, висновки;

♦ 7.3.7 — результати виконання методики ТТР: твір, підрахунки, графік, порівняння, висновки; результати виконання вправи: вибір і обґрунтування теми;

♦ 7.3.8 — заповнена таблиця, висновки;

4) **СРПЗ-7:** номер роботи, номери, назви завдань та результати їх виконання:

♦ 7.4.1 — результати виконання методик «Шкала реактивної (ситуативної) і особистісної тривожності», «Фактори тривожності в навчанні»: бланки з відповідями, розрахунки, висновки, кон-

спект інтерпретації, опис способів забезпечення оптимального рівня тривожності;

◆ 7.4.2 — результати виконання методики «Самооцінка вольових якостей»: бланк з відповідями, розрахунки, висновки, конспект інтерпретації, аналіз;

◆ 7.4.3 — результати виконання методики «Шкала злості»: бланк з відповідями, розрахунки, висновки, аналіз, конспект інтерпретації, запропоновані заходи з забезпечення оптимального рівня дратівливості;

◆ 7.4.4 — результати виконання методики «Схильність до ризику»: бланк з відповідями, розрахунки, висновки, конспект інтерпретації, аналіз;

◆ 7.4.5 — заповнена таблиця, висновки;

5) **СРПЗ-8:** номер роботи, номери, назви завдань та результати їх виконання:

◆ 7.5.1 — результати виконання методики КОС: бланк з відповідями, розрахунки, висновки, конспект інтерпретації, аналіз;

◆ 7.5.2 — результати виконання методики «Тип сприйняття групи»: бланк з відповідями, розрахунки, висновки, конспект інтерпретації, опис конкретних прикладів прояву переважаючої тенденції сприйняття;

◆ 7.5.3 — результати виконання методики «Q-сортування»: бланк з відповідями, розрахунки, висновки, аналіз, прогноз імовірної рольової поведінки в групі;

◆ 7.5.4 — результати виконання методики інтерперсональної діагностики Т. Лірі: бланки з відповідями, таблиця результатів, розрахунки показників, психограми, опис та порівняння «особистісних профілів» на психограмах, висновки, конспект інтерпретації;

◆ 7.5.5 — результати виконання методики «Стратегії вирішення конфліктів»: бланк з відповідями, розрахунки, висновки, аналіз, приклади прояву;

◆ 7.5.6 — відповіді на запитання;

6) **СРПЗ-9:** номер роботи, номери, назви завдань та результати їх виконання:

◆ 7.6.1 — результати виконання методики «Типи спрямованості особистості»: бланк з відповідями, розрахунки, висновки, конспект інтерпретації, аналіз;

◆ 7.6.2 — результати виконання методики «Самооцінка особистості»: бланк з відповідями, розрахунки, висновки, конспект інтерпретації, аналіз, запропоновані заходи з забезпечення адекватної самооцінки;

◆ 7.6.3 — виписані якості, що характеризують людину з завищеною, адекватною, заниженою самооцінкою;

◆ 7.6.4 — результати виконання методики «Асертивність особистості»: бланк з відповідями, розрахунки, висновки, конспект інтерпретації, оцінка вірогідності результатів, аналіз залежності асертивності від самооцінки;

◆ 7.6.5 — заповнена таблиця;

◆ 7.6.6 — малюнок власного «герба» особистості на окремому аркуші;

◆ 7.6.7 — результати виконання методик Т. Елерса «Мотивація досягання успіху», «Мотивація уникання невдачі»: бланки з відповідями, розрахунки, порівняння результатів, висновки, аналіз, приклади;

7) **ПЗ-9—11**: дати проведення, номер, назва, ціль занять, номери завдань та результати їх виконання:

◆ 7.7.1 — конспект інтерпретації, висновки, аналіз факторів і особливостей передачі інформації на слух;

◆ 7.7.2 — результати виконання методики «Коректурна проба»: заповнений бланк, таблиця результатів, графік, розрахунки, висновки, конспект інтерпретації, аналіз;

◆ 7.7.3 — висновки;

◆ 7.7.4 — результати дослідження переключення уваги за таблицею Шульте: протокол, розрахунки, графік, аналіз, висновки, рекомендації;

◆ 7.7.5 — розрахунки, висновки;

◆ 7.7.6 — результати виконання методики «Парні асоціації»: бланк з відповідями, розрахунки, висновки, оцінка вірогідності, приклад;

◆ 7.7.7 — результати виконання методики «Піктограми»: заповнений бланк, розрахунки, висновки, аналіз, відповіді на запитання;

◆ 7.7.8 — результати виконання методики «Словесний лабіринт»: заповнені бланки, графік, розрахунки, висновки, конспект інтерпретації, аналіз, приклади, поради;

◆ 7.7.9 — записи з виконаних вправ, розрахунки, висновки, аналіз;

◆ 7.7.10 — записи з виконаних вправ, висновки, аналіз;

8) **ПЗ-12**: дата проведення, номер, назва, ціль заняття, номери завдань та результати їх виконання:

◆ 7.8.1 — результати виконання методики А. Весмана—Д. Рікса: записи відповідей, розрахунки, висновки, аналіз;

◆ 7.8.2 — результати виконання методики «Кольороопис»: заповнений бланк, висновки, аналіз;

◆ 7.8.3 — висновки;

- ◆ 7.8.4 — висновки;
- ◆ 7.8.5 — висновки;
- ◆ 7.8.6 — відповіді на запитання до тексту, результати виконання методики «Шкала контролю за дією»: бланк з відповідями, розрахунки, висновки, аналіз.

9) **ПЗ-13**: дата проведення, номер, назва, ціль заняття, номери завдань та результати їх виконання:

- ◆ 7.9.1 — результати виконання методики «Рівні міжособистісного спілкування в групі»: заповнений бланк, розрахунки показників, порівняння, висновки, аналіз, інтерпретація;

- ◆ 7.9.2 — записи «подарунків», підрахунки, висновки, конспект інтерпретації, аналіз;

- ◆ 7.9.3 — висновки, аналіз;

- ◆ 7.9.4 — висновки, аналіз;

10) **ПЗ-14**: дата проведення, номер, назва, ціль заняття, номери завдань та результати їх виконання:

- ◆ 7.10.1 — результати дослідження самооцінки: записи відповідей, розрахунки, висновки, аналіз результатів;

- ◆ 7.10.2 — результати виконання методики «Моторова проба» Шварцландера: заповнені бланки, розрахунки, висновки, конспект інтерпретації;

- ◆ 7.10.3 — висновки;

- ◆ 7.10.4 — висновки, заповнена таблиця.



Література

1. *Аверина И. С., Щелбанова Е. И.* Вербальный тест творческого мышления. — М., 1996.

2. *Вьюжес Т.* Логические игры, тесты и упражнения. — М.: ЭКС-МО-Пресс, 2001. — С. 44.

3. *Гамезо М. В., Домашенко И. А.* Атлас по психологии: Информ.-метод. материалы к курсу «Общая психология»: Учеб. пособие для студентов. — М.: Просвещение, 1986. — С. 138—160.

4. *Бернс Д.* Хорошее самочувствие. — М., 1995. — С. 145 — 147.

5. Завдання до практичних занять та методичні вказівки щодо їх виконання з дисципліни «Психологія діяльності та навчальний менеджмент» для студентів всіх спеціальностей денної форми навчання / Укл.: Л. В. Музичко, О. С. Бойчук, Л. А. Колісниченко, А. В. Тімакова. — К.: КНЕУ, 1998. — С. 59—61

6. *Каппони В., Новак Т.* Как делать все по-своему. — СПб.: Питер, 1995. — 200 с.

7. Карпов А. В. Психология менеджмента: Учеб. пособие. — М.: Гардарики, 1999. — С. 229—245.

8. Козаков В. А. Психологія діяльності та навчальний менеджмент: Підручник. У 2-х ч. — Ч. 1. Психологія суб'єкта діяльності. — К.: КНЕУ, 1999.

9. Лозниця В. С. Основи психології та педагогіки: Навч. посібник. — К.: КНЕУ, 2001. — С. 86—88.

10. Лутошкин А. Н. Эмоциональные потенциалы коллектива. — М.: Педагогика, 1988. — С. 104—119.

11. Немов Р. С. Психология: Учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений. — В 3 кн. — Кн. 1. Общие основы психологии. — М.: Просвещение: Владос, 1994. — 300 с.

12. Общая психология / Под ред. А. В. Петровского. — М.: Просвещение, 1986. — 276 с.

13. Папукова Т. І., Допіра А. І., Дьяконов Г. В. Практикум із загальної психології. — К.: Т-во «Знання», КОО, 2000. — 203 с.

14. Практикум по экспериментальной и прикладной психологии: Учеб. пособие / Л. И. Вансовская, В. К. Гайда, В. К. Горбачевский и др.; Под ред. А. А. Крылова. — Л.: Издательство Ленинградского университета, 1990. — С. 115—116.

15. Практическая психодиагностика / Ред.-сост. Д. Я. Райгородский. — Самара, 1998. — С. 563—569.

16. Профконсультационная работа со старшеклассниками / Под ред. Б. А. Федоришина. — К.: Рад. шк., 1980. — С. 135—155.

17. Психологічний словник / За ред. В. І. Войтка. — К.: Вища шк., 1982.

18. Семиченко В. А. Психология личности. — К.: Изд-во Эшке А. Н., 2002. — С. 294.

19. Семиченко В. А. Психология речи. — К.: Магистр-S, 1998. — С. 35

20. Собчик Л. И. Диагностика межличностных отношений. Модифицированный вариант интерперсональной диагностики Т. Лири: Методическое руководство. — М.: Московский кадровый центр при Главном управлении по труду и социальным вопросам Мосгорисполкома, консультационная фирма, 1990. — 46 с.

21. Третяченко В. В. Колективні суб'єкти управління: формування, розвиток та психологічна підготовка. — К.: Стилос, 1997. — С. 557—566.

22. Уніят С., Комінко С. Вибір професії, або задача з багатьма невідомими. — Тернопіль: Підручники і посібники, 1997. — С. 67

23. Черны В., Колларик Т. Компендиум психодиагностических методов. — Т. 2. — Братислава, 1988.

24. Шапкин С. А. Экспериментальное изучение волевых процессов. — М.: Смысл; ИПРАН, 1997. — С. 136—139.

25. Швалб Ю. М., Данчева О. В. Практична психологія в економіці та бізнесі. — К.: Лібра, 1998. — 154 с.

ТЕМА 8

СВІДОМІСТЬ І ПІДСВІДОМІСТЬ

● **Навчальна мета:** скласти уявлення про роль свідомості та підсвідомості як основних функцій психіки у формуванні внутрішнього плану діяльності, навчитись відслідковувати прояв свідомих та несвідомих прагнень особистості та визначати можливість і доцільність змін у поведінці відповідно до мети діяльності та психічного здоров'я особистості.

● **База знань:** свідомість, атрибути свідомості (переживання, пізнання, відношення), підструктури свідомості (структури, рівні, якості, динаміка, функції), свідоме поведінка, когнітивна складова свідомості, афективна складова свідомості, психомоторова складова свідомості, свідомість, підсвідоме, передсвідоме, несвідоме, колективне несвідоме, психоаналіз, «я», «над я», «воно», лібідо, танатос, транзакційний аналіз, «дорослий», «батько», «дитина», ментальність, менталітет, мінімізація негативної аферентації, психологічний захист, система захисних психологічних бар'єрів, інформаційні механізми захисту, заперечення, придушення, раціоналізація, витискування, стабілізаційні механізми захисту, сублімація, катарсис, проекція, ідентифікація, заміщення, сон і сновидіння, втеча, «мішень», пристосування, рефлексія, самоактуалізація, інсайт, інтуїція.

● **Вміння, що формуються,** мають сприяти здатності:

◆ надавати точне визначення понять «свідоме» і «несвідоме», називати і характеризувати їх основні ознаки, пояснювати їх специфічну роль в управлінні поведінкою людини, наводити приклади прояву свідомого і несвідомого у поведінці суб'єкта діяльності;

◆ пояснювати роль психологічних захистів у підтримці структури «Я» особистості, називати і характеризувати основні типи і види психологічних захистів, наводити їх прояви, вирізняти усві-

домлене і неусвідомлене вдавання до психологічного захисту в конкретних ситуаціях, визначати доцільність використання того чи іншого психологічного захисту у конкретних ситуаціях з точки зору ефективності діяльності та збереження психічного здоров'я;

♦ описувати загальну структуру регуляції поведінки суб'єкта діяльності, пояснювати структуру свідомості в концепціях З. Фрейда (З. Фройда), К. Юнга і Е. Берна, здійснювати аналіз конкретних ситуацій, використовуючи загальну схему психічної регуляції або будь-якого із зазначених проявів, вибирати оптимальний спосіб поведінки суб'єктів діяльності в цих ситуаціях.

8.1. Коментар до теми

Вищим рівнем психічного відображення, властивим лише людині, є свідомість. Вивчення теми «Свідомість і підсвідомість» має дуже важливе значення для організації та здійснення будь-якої діяльності, в тому числі й професійної, оскільки свідомість — це не просто образ дійсності, а особлива форма психічної діяльності, зорієнтована на відображення і перетворення дійсності. Дана тема розглядає взаємодію свідомості та підсвідомості, засоби психологічного захисту, те, як вони впливають на діяльність в цілому і навчальну зокрема, а також способи подолання психологічного захисту в тих ситуаціях, коли вони надмірно стереотипізують поведінку і стають на заваді виробленню нових, нестандартних поведінкових стратегій.

Вивчення даної теми може ускладнюватися деякими обставинами. Зокрема — у традиційній вітчизняній психології (і відповідних підручниках) даній темі приділялось дуже мало уваги. Невідступне дотримання визнаних постулатів діяльнісного підходу, що широко застосовувався у вітчизняній психології радянських часів, висувало на перший план вивчення діяльності як основної передумови особистісного розвитку. У здійсненні психічної регуляції діяльності провідна роль відводилась свідомості та самосвідомості. При цьому роль несвідомих прагнень особистості вважалась несуттєвою.

Так, дійсно, діяльність людини у звичайних умовах є свідомою. Водночас окремі її елементи здійснюються несвідомо або напівсвідомо, автоматизовано. В житті людини формуються складні звички, вміння і навички, в яких свідомість одночасно і

присутня, і відсутня. Будь-яка автоматизована дія має неусвідомлений характер. Хоча, зрозуміло, не кожна неусвідомлена дія є автоматизованою.

Несвідоме проявляється в імпульсивних діях, коли людина не дає собі ради: в наслідках своїх учинків, у тій інформації, що накопичується протягом життя і осідає у пам'яті як досвід (особливо досвід, отриманий в ранньому дитинстві), у психологічних настановленнях (рос. — установках), у творчості, інтуїції та ін.

Поняття «несвідоме» було свого часу введене до наукового вжитку Ф. Ніцше і надалі розроблялось класичним психоаналізом (З. Фрейд), глибинною психологією (К. Юнг) та багатьма прихильниками неофрейдизму.

На сьогодні для детального вивчення даної теми пропонується використовувати сучасні підручники з психології, в яких ця тема розкривається найбільш повно, а також вивчати широке коло зарубіжної літератури.

Сучасна освічена людина разом із професійно необхідними вміннями повинна володіти також вміннями і навичками саморегуляції, самостійного вирішення внутрішніх проблем та їх запобігання. Застосування ж цих знань у практичному житті має бути спрямоване на організацію конструктивної взаємодії з оточуючими людьми, соціально доцільні форми реалізації власних потреб, запобігання небажаної маніпуляції собою з боку людей тощо.

Визнання безумовної важливості даної теми для оволодіння вміннями і навичками ефективної реалізації діяльності та управління нею, незважаючи на згадані перешкоди, і зумовило її включення до теоретичного і практичного вивчення. Відповідно до виділених ключових умінь, якими слід оволодіти в процесі вивчення даної теми, нижче пропонується ряд завдань.

Літератури для вивчення цієї теми дуже багато — від Ф. Ніцше і до сучасних теорій особистості аналітичного спрямування. Путівниками в цій літературі можуть виступити сучасні підручники з психології та видання енциклопедичного характеру, написане досить популярно і водночас науково — Л. Хьєлл, Д. Зиглер «Теории личности», Питер: СПб., 2000. Проте не завжди це надасть можливість орієнтуватись саме в **практичних** аспектах управління діяльністю, що становить певні труднощі. Запропоновані нижче завдання і література можуть допомогти не лише у засвоєнні поняттєвого апарату, а й в набутті практичних навичок усвідомлення як власних механізмів психологічного

захисту, так і механізмів психологічного захисту тих, хто виступає суб'єктами навчання; опануванні засобами змін в особистості чи змін у ставленні до ситуації залежно від визначеної мети діяльності.

8.2. Самостійна робота з теоретичним матеріалом (СРТМ-7)

Самостійна робота з теоретичним матеріалом до теми спрямована на загальне сприйняття і осмислення теми (завдання 8.2.1), узагальнення набутих знань і вмінь (завдання 8.2.3), детальніше осмислення сутності і призначення «психологічних захистів» у житті людини (завдання 8.2.2), поняття «колективного несвідомого» (завдання 8.2.4). Виконання завдань 8.2.1 та 8.2.3 є обов'язковим мінімумом при опрацюванні теоретичного матеріалу з теми, завдання 8.2.2, 8.2.4 виконуються за бажанням.

8.2.1. Опрацювати розділ 6 за підручником Козакова В. А. [3, с. 171—210]:

♦ складіть конспект розділу, що має бути занотований у зошиті (форма — довільна, обсяг — до 10 стор. рукописного тексту) *або*

♦ виконайте у зошиті три завдання з завдань для самостійної роботи до розділу [там само, с. 210]: завдання 5; 7; 8.

8.2.2. Робота з дидактичним текстом

Прочитайте поданий нижче дидактичний текст та підготуйтеся до усних відповідей на запитання:

♦ В чому суперечність функції психологічного захисту?
♦ Коли захисні механізми розпочинають діяти?
♦ Чому найшвидше витискується і забувається людиною не те зле, що їй завдали люди, а те зле, що вона завдала собі або іншим?

♦ Чому при здійсненні неусвідомленого вибору дій: дії, що забезпечують психічну стабільність, характеризуються стереотипністю, а при діях, що забезпечують зміни звичної поведінки, зміни до ситуації і прийняття нетипових рішень — найчастіше вдаємося до психологічного захисту?

Спирайтесь у своїх відповідях також на завдання 8.2.1.

ДИДАКТИЧНИЙ ТЕКСТ

... Механізм психологічного захисту пов'язаний з реорганізацією усвідомлених і неусвідомлених компонентів системи цінностей та зміною всієї ієрархії цінностей особистості, спрямованою на те, щоб позбавити значущості і тим самим знешкодити психологічно травмуючі моменти. Функції психологічного захисту є суперечливими в тому плані, що, сприяючи адаптації людини до свого внутрішнього світу і психічного стану (оберігаючи прийнятний рівень власної гідності), вони можуть погіршити пристосованість до зовнішнього соціального середовища [2, с. 271].

... Захисні механізми розпочинають діяти, коли досягання мети нормальним способом неможливе або коли людина вважає, що воно неможливе. Важливо підкреслити, що це не способи досягання бажаної мети, а способи організації часткової і тимчасової душевної рівноваги для того, щоб зібрати сили для реального подолання труднощів, що виникли, тобто розв'язання конфлікту відповідними вчинками.

... Досвід, несумісний з уявленням людини про себе, має тенденцію не допускатися до усвідомлення. Сприймання загрози супроводжується мобілізацією захисту з метою підтримати структуру «Я». Це досягається або викривленням сприйняття, або запереченням сприйнятого, або його забуванням [там само, с. 273].

... Цікаво, що найшвидше витискується і забувається людиною не те зло, що їй зробили люди, а те зло, що вона завдала собі та іншим. Невдячність пов'язана з витискуванням, всі різновиди заздрості і численні компоненти комплексів власної меншовартості витискуються з надзвичайною силою. Чудовий приклад витискування наведений в епізоді із «Війни та миру» Л. М. Толстого, де Микола Ростов із щирим захватом розповідає про свою хоробрість на полі бою. Насправді він злякався, проте витискування було настільки сильним, що він вже сам вірив у свій подвиг.

За витискування нерозв'язаний конфлікт виявляє себе різними симптомами, високим рівнем тривожності та відчуттям дискомфорту [там само, с. 275].

8.2.3. Сформулюйте підсумки і висновки до теми.

8.2.4. Сформулюйте письмово відповідь на запитання:

Що нам дає для практичної діяльності спілкування, основної професійної діяльності та діяльності навчання знання про колективне несвідоме?

8.3. Самостійна робота до практичного заняття «Свідомість і підсвідомість» (СРПЗ-10)

Практичне заняття з теми спрямоване перш за все на осмислення прояву різних компонентів свідомості в житті і діяльності людини. Тому при підготовці до практичного заняття пропонується докладніше осмислити взаємодію свідомості, передсвідомості та підсвідомості (завдання 8.3.1).

Підготовка до практичних занять передбачає обов'язкове виконання по одній на вибір вправи з кожного запропонованого завдання — 8.3.1 — 8.3.4.

8.3.1. Загальна схема регуляції взаємодії свідомості, передсвідомості та підсвідомості

Вправа 1. Складіть письмово узагальнену єдину схему, що ілюструє взаємодію свідомості, передсвідомості та підсвідомості в поняттях концепції класичного психоаналізу та транзакційного аналізу, використовуючи підручник В. А. Козакова [3, с. 175—177] та наведений нижче дидактичний текст.

ДИДАКТИЧНИЙ ТЕКСТ

... Підхід до аналізу ситуації спілкування з позицій, що займають партнери, розвивається в руслі транзакційного аналізу — напрямку, який в останні десятиріччя завоював величезну популярність в усьому світі, особливо завдяки книзі Е. Берна «Ігри, в які грають люди. Люди, які грають в ігри».

... Основними діями у спілкуванні виступають дії, усвідомлено чи неусвідомлено спрямовані на зміну або регулювання своєї або чужої позиції в спілкуванні.

... У транзакційному аналізі передбачається, що практично всі взаємодії у спілкуванні складаються з цих міжособистісних пропорцій.

У теорії транзакційного аналізу основними поняттями виступають стани Его та транзакції (взаємодії). Під станом Его Е. Берна розуміє відносно незалежні і виокремлені у внутрішньому світі людини сукупності емоцій, настановлень і схем поведінки, які нібито дискретні і можуть проявлятися у поведінці окремо кож-

на. Таких виокремлених компонентів настановлень і способів поведінки Е. Берн виділяє три: Батько (рос. — Родитель), Дорослий і Дитина. Батько — це такий стан Его, почуття, настановлення і звична поведінка якого відноситься до ролі Батька. Стан Дорослого звернений до реальної дійсності, стан Дитини — це актуалізація комплексу настановлень і поведінки, виробленої в дитинстві. Передбачається, що у будь-який момент кожна людина може бути або Дорослим, або Батьком, або Дитиною, а конкретний стан Его, від якого ведеться розмова, визначає позицію і статус людини у спілкуванні.

Визначальним є те, що згідно з теорією транзакційного аналізу Батько, Дорослий і Дитина — це не абстрактні стилі поведінки і реагування, вони базуються на цілком конкретних і значущих спогадах, що є у кожної людини, які далеко не завжди довільно пригадати, але які все ж таки є і справляють відчутний вплив на поведінку людини. Тому що мій Батько — це не лише узагальнена позиція, але й конкретні особисті спогади про те, як реагували моя мати або мій батько на подібну ситуацію — я нібито перейняв їхній стиль поведінки. Моя Дитина — це не Дитина взагалі, а я сам у дитинстві у такій самій ситуації [4, с. 136—139].

Вправа 2. Порівняйте дві нижченаведені схеми (за М. І. Шивандріним; за Ю. С. Крижанською, В. П. Третьяковим) — табл. 8.1, 8.2. Накресліть схему, яка б узагальнювала ці дві схеми. Бажано з власними доповненнями. Підготуйте усну відповідь на запитання: «Чому доповнення «Дорослого» (Я, свідомість) може утворювати певні труднощі?»

Таблиця 8.1

**ЕЛЕМЕНТИ СТРУКТУРИ ОСОБИСТОСТІ
І ТИПОВІ ОЗНАКИ ПОВЕДІНКИ**

Елемент структури	Типова ознака поведінки
1. Дорослий	Збирає і надає інформацію. Оцінює, приймає рішення: «Котра година?» «У кого може бути цей лист?» «Цю проблему ми вирішимо в групі».
2. Турботливий батько	Втішає, виправляє, допомагає: «Це ми зробимо». «Не бійся». «Ми всі тобі допоможемо».

Закінчення табл. 8.1

Елемент структури	Типова ознака поведінки
3. Критичний батько	Погрожує, критикує, карає, наказує, напучує: «Знову ти запізнився?» «У кожного на столі має бути графік!»
4. Спонтанна дитина	Природна, імпульсивна, хитра; егоцентрична поведінка: «Цей дурний лист у мене вже третій день на столі». «Ви все зробили просто чудово!»
5. Дитина, яка пристосовується	Безпомічна, боязка, пристосовується до норм, поступлива: «Я б з радістю, але у нас будуть неприємності».
6. Бунтівна дитина	Протестує, кидає виклик: «Я цього робити не буду!» «Ви цього не робите!»

Таблиця 8.2

ЕЛЕМЕНТИ СТРУКТУРИ ОСОБИСТОСТІ І ТИПОВІ ОЦІНКИ ПОВЕДІНКИ

Характерні особливості	Типові оцінки поведінки		
	Батько	Дорослий	Дитина
Слова і вирази	«Всі знають, що...», «Ти не повинен ніколи...», «Я не розумію, як це можна...»	Як? Що? Коли? Де? Чому? Можливо... Ймовірно, що...	Я сердитий на тебе! От чудово! Просто клас! От гидота!
Інтонації	Звинувачувальні, поблагливі, критичні, такі, які кладуть край дії	Пов'язані з реальністю, конкретною даною ситуацією	Дуже емоційні
Стан	Високомірність Пихатість Зверхність «Надпристойність» «Надправильність»	Уважність, пошук інформації	Вайлуватість Грайливість Пригніченість Пригнобленість
Пози	Руки в боки Вказуючий перст Руки, схрещені на грудях	Схилений вперед до співрозмовника, голова повертається услід за ним	Спонтанна рухливість, стискання кулаків, сипання за гудзик

8.3.2. Транзакційні позиції учня і педагога у спілкуванні

Вправа 1. Ознайомтеся з наведеними прикладами взаємодії, які характеризують ставлення співрозмовників один до одного. Підготуйте усну відповідь на запитання: «Чому взаємодія а) і б) відзначається порозумінням співрозмовників і чому взаємодія в) може призвести до конфлікту, виходячи з положення, що «Батько» — «Супер-Я», «Дитина» — «Воно», «Дорослий» — «Я»? Які рольові позиції за Берном («Батько», «Дитина», «Дорослий»), або структурні компоненти особистості за З. Фрейдом («Я», «Воно», Супер-Я») проявлялись в кожній ситуації?

- а) **Начальник:** Як Ви гадаєте, що можна зробити, щоб люди менше запізнавались?
Заступник: Давайте обговоримо цю проблему
- б) **Начальник:** Вживте заходів, щоб припинити запізнення!
Це просто неподобство!
Через деякий час сам перевірю!
- Заступник:** Ви — сказали, буде зроблено
- в) **Начальник:** Давайте обговоримо, що нам робити із запізненнями
Заступник: Нема чого обговорювати, я сам знаю, що робити! Особисто буду перевіряти, хто запізнився.

Вправа 2. Підготуйтеся до усного відтворення на ПЗ цих ситуацій з відповідними інтонацією, мімікою, пантомімікою (тести, поза). Занотуйте за аналогією свої власні приклади (бажано: Викладач ↔ Студент або Вчитель ↔ Учень; або із сімейного життя, які б ілюстрували взаємодію «Я—Воно», «Над—Я» — «Воно» в концепції транзакційного аналізу, і підготуйтеся до відтворення цих діалогів з відповідною інтонацією, мімікою, пантомімікою в парах на ПЗ.

Вправа 3. Виходячи із транзакційного аналізу, підготуйтеся до усної відповіді на ПЗ на такі запитання:

- 1) Як би Вам хотілося: на якому етапі діяльності навчання:
- а) вступне заняття, повідомлення про мету, зміст предмету, форми контролю та ін.;
- б) практичне заняття, проведене у формі рольової гри;
- в) складання заліку, іспиту.
- Педагог стосовно Вас зайняв позицію:
- а) Батька
- б) Дорослого
- в) Дитини?

- 2) Чому саме таку? Як це вплине на ефективність навчання?
- 3) Яку транзакційну позицію Ви оберете стосовно керівника педагогічної практики від бази практики?
- 4) Яку транзакційну позицію Ви оберете стосовно учнів, з якими Ви будете проводити заняття? Чому Ви оберете саме такі позиції? Як вони співвідносяться? Як це вплине на ефективність навчання?

8.3.3. Прояв психологічних захистів: аналіз ситуацій з життя, фольклору та мистецтва

Вправа 1. Підготуйте усні відповіді на запитання:

У кого з героїв кінофільмів «Доживём до понедельника», «Большая перемена», «Весна за Заречной улице», «Учитель», «Ключ без права передачи», «Чучело», «Дорогая Елена Сергеевна», «Нежный возраст» (Ваші власні приклади) проявлялися механізми психологічного захисту і як це впливало на взаємини у вчительському, учнівському колективах, подальше спілкування з іншими дійовими особами фільму?

Вправа 2. Прочитайте уривок із казки Г.-К. Андерсена «Дюймовочка»:

«Хрущ (жук) сказав Дюймовочці, що вона йому дуже до вподоби, хоча й зовсім не схожа на хрущів.

Потім до них прийшли у гості інші хрущі, які жили на тому ж дереві. Вони із цікавістю розглядали Дюймовочку, а їхні дочки здивовано розводили крильцями.

— У неї лише дві ніжки, — говорили одні.

— У неї навіть немає щупальців, — говорили другі.

— Яка вона слабенька, тоненька! Не зчуєшся, як переламається навіпіл, — говорили треті.

— Дуже на людину схожа, і до того ж некрасива, — вирішили всі хрущі.

Навіть хрущу, який приніс Дюймовочку, здалося тепер, що вона зовсім негарна, і він вирішив з нею розпрощатись — хай іде куди знає».

Підготуйтеся до усної відповіді на запитання: Який психологічний захист виявив хрущ, гості після знайомства із Дюймовочкою? Від чого вони себе «захищали»? Який психологічний захист виявив хрущ, до якого прийшли гості, коли дійшов висновку, що Дюймовочка негарна і вирішив з нею розпрощатись? Від чого він «захищався»?

Вправа 3. Прочитайте ситуаційну задачу.

Ситуаційна задача:

До зграї чорних ворон хоче приєднатися біла. Зграя засуджує її поведінку і доходить висновку, що не прийме білу ворону до зграї.

Представте у письмовому вигляді діалог двох чорних ворон за схемою:

Ворона 1: репліка

Ворона 2: репліка

Ворона 1: репліка

Ворона 2: репліка,

в якому б співрозмовниці виносили осуд білій вороні і аргументували власну думку, що збігається з рішенням зграї. Діалог може складатися з більшої кількості реплік. Завдання може бути виконане індивідуально чи в парі з метою зачитування або відігравання у вигляді парного етюду на ПЗ. Підготуйтеся до усної відповіді на запитання: Який психологічний захист могли б виявити ці дві чорні ворони і зграя в цілому?

Вправа 4. Дайте усну відповідь на запитання:

Чому фольклор (казки, народні пісні, міфи, легенди, приказки, прислів'я та ін.) можуть задовольняти потребу у психологічному захисті як дитини, так і дорослої людини, сприяти збереженню психічного здоров'я?

Представте письмово одну із ситуацій у вигляді діалогу двох осіб або у вигляді внутрішнього монологу (звертання до себе або співрозмовника подумки) сюжет, який ілюстрував би прислів'я:

1. Гарна дівка засватана.
2. Гуртом добре й батька бити.
3. В чужому оці порошок бачить, а в своєму пенька не помічає.
4. Не нашого поля ягода.
5. Не роби сьогодні того, що можна зробити завтра.
6. Погано — це справді погано, але ж буває й ще гірше.
7. Я свою вину на Івана зверну.

В описаних ситуаціях, діалогах чи внутрішньому монолозі має бути показаний один або кілька проявів несвідомого: «втеча», «мішень», ті чи інші види психологічного захисту.

Вправа 5. Письмово наведіть ситуації з життя Ваших знайомих чи Вашого особистого, де б дійові особи вдавались до психологічного захисту, до «втечі», обирали собі «мішень». Зніміть із себе власний психологічний захист! Не повідомляйте — чий це досвід —

особисто Ваш чи інших людей. Якщо Ви приймете рішення повідомити про те, що цей досвід є Вашим власним, підготуйтеся до обговорення його як саме такого серед колег.

8.3.4. Формулювання питань та відповідей до теми

Вправа 1. Сформулюйте по 2 запитання до кожного параграфа за такими можливими формулами:

- а) запитання, яке б свідчило про те, що Ви з чимось незгодні;
- б) запитання, яке починалось би зі слів «Чому саме так...?»
- в) запитання, яке закінчувалось би словами: «... хіба це потрібно для практичної діяльності?»

Вправа 2. Сформулюйте письмово відповідь на запитання на зразок: «Чи згодні Ви з тим, що «Над-Я» за своїми функціями стосовно «Воно» і «Я» (за З. Фрейдом) можна порівняти з функціями «Батька» стосовно «Дитини» і «Дорослого» (за Е. Берном), адже критичність «Батька» і «Над-Я» є функцією оцінки, в той час як «Я» і «Дорослий» також мають функцію оцінки? Чим відрізняються ці оцінки? Як визначити критерії відмінності цих оцінок?

Вправа 3. Запропонуйте письмово коротко (1—2 позиції) своє особисте ставлення до вивченого теоретичного матеріалу та запитання до викладача з метою обговорення в процесі практичних занять.

8.4. Практичне заняття «Свідомість і підсвідомість» (ПЗ-15)

Передбачає обов'язкове виконання тих завдань, до яких була здійснена підготовка на СРТМ та СРПЗ, завдання 8.4.7, 8.4.8 — за бажанням студентів, завдання 8.4.9 — по малих групах.

8.4.1. Обговорення важливості теми

За виконаними завданнями 8.2.3, 8.2.4 обговоріть важливість вивчення даної теми в курсі. В обговоренні беруть участь всі бажуючі.

8.4.2. Розігрування транзакційних позицій учня і педагога у спілкуванні

Усно відтворіть взаємодію Я, Воно, Над Я (Дорослий, Дитина, Батько) в парах за власним сценарієм, запропонованим у вправах 8.3.2 (вправа 1, вправа 2). Також розгорнуто поясніть власну думку щодо транзакційних позицій в навчанні (вправа 3).

8.4.3. Обговорення прояву психологічних захистів у житті

Наведіть усно приклади дії механізмів психологічного захисту (1—2) за запропонованими зразками завдання 8.3.3 (вправи 1—5).

8.4.4. Демонстрація прояву фрустрації

Виконайте вправу на демонстрацію проявів фрустрації за інструкцією викладача.

8.4.5. Рольова гра з осягнення транзакційних станів особистості (за Е. Берном)

Візьміть участь у рольовій грі, мета якої — афективне осягнення станів «Дорослий» — «Батько» — «Дитина» за інструкцією викладача.

8.4.6. Вирішення конкретних ситуацій

Розподіліться на підгрупи та визначте, який психологічний захист проявився у кожній ситуації. Охарактеризуйте їх. Дайте відповіді на наведені нижче запитання.*

1. Студенти коледжу оцінювали один одного і себе відносно наявності негативних рис, таких як заздрість, впертість, неохайність. Багато хто з опитуваних, у кого, за оцінкою їх товаришів, ці риси були дуже виражені, виявили малу проникливість стосовно себе. Вони вважали, що названі риси їм не притаманні і приписували їх іншим.

* Ситуації 1—3 запропоновані Л. А. Колесніченко.

2. Студент «провалився» на екзамені і пояснює це тим, «що питання не відображали зміст курсу»; бізнесмен не соромиться шахраювати з податками, бо, як він вважає: «Бюрократи в уряді даремно витратять зароблені тяжкою працею гроші, а також тому, що всі так роблять».

3. До 9-го класу прийшов новий учитель, якому відразу вдалося завоювати повагу учнів. Тільки один школяр, який був неформальним лідером, «випробовував» учителя. З цих ситуацій учитель виходив вдало і з гідністю. Через деякий час хлопець, не усвідомлюючи мотивів, став одягатися як учитель, наслідувати його манеру розмови тощо.

4. Хазайка, яка не встигає навести порядок у квартирі перед приходом гостей. Спочатку відчуває докори сумління, згодом переконує себе в тому, що розумна людина буде наводити порядок радше після, аніж перед візитом гостей. Навіщо наводити порядок двічі?

5. Ви хочете піти в кіно, проте у Вас мало не вирішених проблем. Ви згадуєте про принципи психогігієни, необхідність чергувати роботу з активним відпочинком, необхідністю поповнювати свої енергетичні ресурси. І відправляєтесь у кіно.

6. Ви хочете приєднатися до якоїсь цікавої Вам компанії на вечірці. Вам ввічливо і дотепно відмовляють. Ви усно або подумки коментуєте: «Та, взагалі-то й не дуже хотілося».

7. Подорожуючи Ви познайомились із супутником, який їде в одному з Вами купе. Охоче розповідаючи про себе, він оминає питання власних уподобань, ставлення до людей, життя, цінностей, проте докладно розповідає про «неповторних предків», долученість до «можновладних» цього світу, відомих діячів політики та шоу-бізнесу.

8. Людина, у якої не склалося подружнє життя, коментує своє минуле виключно негативно і підкреслює всі переваги нинішньої і майбутньої «незалежності».

9. Неможливість долучитись до якоїсь спільноти, групи, партії, отримати освіту чи роботу, організувати свою діяльність люди часто пояснюють корумпованістю певних структур. Це цілком імовірна ситуація у різних суспільствах. А якщо це психологічний захист? Який це захист?

10. «О, чого б тільки я не досягнув у житті, якби мені не заважали батьки (вчителі, друзі, сім'я і родичі, начальство, фатальні обставини...)»!

11. Батьки хочуть виростити своїх дітей такими, щоб вони були щасливіші за своїх батьків. Найменші прояви недоліків, власних їм самим, вони особливо активно і часом жорстоко прагнуть «викоринити» у своїх дітях.

12. У мексиканських серіалах герої дуже часто втрачають довготривалу пам'ять, це допомагає сценаристу розгорнути сюжет на чимало серій. Якщо поставитись до такого героя як до реальної особистості, можна пояснити його поведінку проявом дії кількох механізмів психологічного захисту від когось і для чогось.

13. У Герлуфа Бідструпа є такий малюнок: начальник гримає на підлеглого. Підлеглий надалі послідовно гримає: на перехожого; на власну дружину; на сина; на власну собаку.

14. У байці Езопа йдеться про лисицю, яка хотіла зірвати і покуштувати виноград, проте він ріс занадто високо і доплигнути до нього руда не могла. Вона звернулась з проханням допомогти до гави, проте та лише поглузувала з лисиці. Тоді руда собі сказала: «Цей виноград ще зелений, нестиглий, він мені непотрібен».

Після усного обговорення дайте відповідь на усні запитання:

1) Який психологічний захист діє в кожному із наведених випадків?

2) Які з відомих вам психологічних захистів не розглянуті в цих ситуаціях?

3) В чому сутність кожного із психологічних захистів?

4) Якими критеріями можна скористатися, оцінюючи доцільність вдавання до механізму психологічного захисту?

5) Які із представлених на ПЗ ситуаціях завдання 8.4.6 взаємодія персонажів несе ознаки діяльності? Як неусвідомлені прагнення можуть впливати на досягання мети діяльності й отримання основного продукту, результату діяльності? В яких випадках внутрішня рівновага людини, яку забезпечують психологічні захисні механізми, є більшою цінністю для збереження психічного здоров'я людини, аніж досягнення якої б то не було мети (спирайтеся на ВНЗ, які Ви здобули, вивчивши теми «Самооцінка» та «Акцентуації особистості»)?

8.5. Контроль теми

У процесі контролю за навчальною діяльністю студентів оцінюються якість роботи студента над завданнями СРТМ-7, СРПЗ-10, ПЗ-15. У ході контролю з теми перевіряються як необхідні записи у зошиті, так і робота на занятті. В *зошиті* необхідно викласти такі аспекти теми:

1) номер, назву, мету теми дисципліни;

2) **СРТМ-7**: номер роботи, номери завдань та результати їх виконання:

- ◆ 8.2.1 — результати опрацювання підручника: конспект розділу чи виконані завдання за підручником;

- ◆ 8.2.2 — відповіді на запитання до дидактичного тексту;

- ◆ 8.2.3 — висновки і підсумки до теми;

- ◆ 8.2.4 — відповідь на питання про важливість теми;

3) **СРПЗ-10**: номер роботи, номери, назви завдань та результати їх виконання:

- ◆ 8.3.1 — узагальнена схема, що ілюструє взаємодію свідомості, передсвідомості та підсвідомості, узагальнена схема прояву певних елементів структури особистості в поведінці людини;

- ◆ 8.3.2 — короткі підготовчі записи для усної доповіді на ПЗ про транзакційні позиції учня і педагога в спілкуванні;

- ◆ 8.3.3 — короткі підготовчі записи для усної доповіді на ПЗ про прояв психологічних захистів в житті, приклади прояву психологічних захистів з власного життя;

- ◆ 8.3.4 — сформульовані питання та відповіді до теми;

4) **ПЗ-15**: дата проведення, номер, назва, ціль заняття, номери завдань, короткі записи по ходу їх виконання та висновки.



Література

1. *Берн Э.* Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. — Мн.: Изд. Фирма «Прамеб», 1992. — 383 с.

2. *Грановская Р. М.* Элементы практической психологии / ЛГУ им. А. А. Жданова. — 2-е изд., испр. и доп. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1984. — 564 с.

3. *Козаков В. А.* Психология діяльності та навчальний менеджмент. Ч. I: Підручник. — К.: КНЕУ, 1999. — С. 171—210.

4. *Крижанская Ю. С., Третьяков В. П.* Грамматика общения / Мин-во высш. и сред. спец. образов. РСФСР. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1990. — 206 с.

5. *Панасюк А. Ю.* А что у него в подсознании?: 12 уроков по психотехнологии проникновения в подсознание собеседника. — М.: Дело, 1996. — 268 с.

6. *Фрейд З.* Психология бессознательного: Сб. произведений [Перевод] / Сост., науч. ред., авт. вступ. ст. М. Г. Ярошевский. — М.: Изд-во Просвещение, 1990. — 447 с.

7. *Шевандрин Н. И.* Социальная психология в образовании: Учеб. пособие. — М.: ВЛАДОС, 1995. — 544 с.

8. *Юнг К.* Психологические типы: Пер. с нем Софии Лорие / Под общ. ред. В. Зеленского. — СПб.: Ювента; М.: Прогресс — Универс, 1995. — 722 с.

ДОСЛІДЖЕННЯ Й ОЦІНКА ОСОБИСТОСТІ

● **Навчальна мета:** навчитись проводити найпростіше психологічне обстеження й оцінку особистості.

● **База знань:** вимірювання, вимірюваність психологічних властивостей, прогнозування, психодіагностика, інтерпретація, оцінка особистості; психодіагностичні методи; діагностична бесіда; валідність методики; надійність методики; стандартизованість методики; психологічний прогноз; статистичний прогноз; прогнозування критерію; клінічний прогноз; психограма; психологічна характеристика; карта особистості (за К. К. Платоновим), схема вивчення особистості (за Ю. Чуфаровським); вимірювальні шкали (кількісна, порядкова, шкала відносин); математико-статистичні методи обробки даних (розрахунок середніх, відсотків, оцінка дисперсії, статистичне відхилення, коефіцієнти рангової кореляції, рівні статистичної значущості).

● **Вміння, що формуються.** В ході вивчення даної теми студент має навчитись:

- ♦ вказувати значення і проблеми вимірювань в психологічному дослідженні, пояснювати вимірюваність різних психологічних властивостей особистості;

- ♦ називати і характеризувати основні процедури психологічного дослідження особистості;

- ♦ називати і розрізняти шкали вимірювань психологічних властивостей особистості, наводити приклади психологічних властивостей, що можуть бути виміряні певними типами шкал;

- ♦ наводити і характеризувати параметри якості психодіагностичної методики (валідність, надійність), пояснювати необхідність її стандартизованості;

- ◆ складати психологічну характеристику індивіда;
- ◆ оцінювати психологічну придатність індивіда до професійної діяльності через діагностичну бесіду;
- ◆ проводити найпростіше статистичне опрацювання даних психологічного дослідження.

9.1. Коментар до теми

У психології оцінка особистості здійснюється за допомогою психодіагностичних методів (тестів). Останні спрямовані на кількісну та якісну кваліфікацію індивідуально-психологічних відмінностей.

Умовою достовірності результатів тесту є його валідність, надійність та стандартизованість. Надійною вважається методика, що забезпечує точність вимірювання, і результати якої є стійкими до дії сторонніх випадкових факторів. Тест є валідним, якщо вимірює те, для виміру чого створений. Стандартизація передбачає уніфікацію процедури тестування, підрахунку та інтерпретації результатів. А це вимагає побудови тестових норм.

Оцінка особистості з використанням психодіагностичних методів застосовується у багатьох сферах суспільної практики. Однією з таких галузей є профвідбір, добір персоналу.

Широкомасштабне використання тестів у цій сфері розпочалося у США під час Першої світової війни. У той час психологічне тестування пройшли більше мільйона військовослужбовців, яких на підставі цих результатів розподіляли за військовими спеціальностями. Після демобілізації психологи стали використовувати напрацьовані методи у цивільній сфері.

Було очевидно, що для успіху у певній професійній діяльності необхідний комплекс психічних властивостей. Будь-який роботодавець, наймаючи працівника, враховує його психологічні характеристики. Але в цьому випадку психологічна оцінка здійснюється тільки на підставі здорового глузду того, хто наймає. Цього не завжди достатньо. Крім того, значну роль у такій оцінці відіграють особисті, часто неусвідомлювані уподобання, симпатії, стереотипи, забобони роботодавця. Більш точну та обґрунтовану психологічну оцінку можна отримати за допомогою спеціально створених для цього психодіагностичних методів.

При профвідборі одним із найперших постає завдання визначення психологічних характеристик, що вимагаються діяльністю

від працівника. Їх систематизований опис називається психограмою професії. Психограму складають на основі психологічного аналізу професійної діяльності. Первинні дані щодо професійної діяльності можна отримати за допомогою спостереження, бесіди, опитування. Спочатку потрібно детально визначити завдання діяльності — описати, що саме вимагається діяльністю. Для цього рекомендується використати системний аналіз, розглянути досліджувану діяльність як включену в діяльність організації. Це дозволяє визначити потрібні та непотрібні працівнику психічні властивості й уміння. Наприклад, від психіатра вимагається ґрунтовне знання анатомії. Але аналіз завдань та функцій, котрі він виконує, показує, що ці знання ніколи не застосовуються.

Визначення психологічних характеристик, що забезпечують успішне виконання кожної задачі діяльності — дуже відповідальний і важкий крок. Щоб зробити це точно, потрібні спеціальні емпіричні дослідження, але на практиці це не завжди можна здійснити. Далі, якщо є можливість, потрібно розробити тести для виміру психічних властивостей, вказаних у психограмі професії. Якщо такі тести вже існують, потрібно емпірично перевірити їх валідність для добору працівників саме на таку роботу. Якщо провести подібне дослідження неможливо, залишається, засновуючись на власних знаннях та досвіді, підібрати психодіагностичні методики, що діагностують вказані у психограмі властивості.

Наведені далі завдання спрямовані на відпрацювання вмій, необхідних для здійснення окресленої вище процедури оцінки особистості.

9.2. Самостійна робота з теоретичним матеріалом (СРТМ-8)

9.2.1. Опрацюйте розділ 7 підручника Козакова В. А. [4, с. 211—234]:

- ◆ Складіть конспект розділу у зошиті (форма — довільна, обсяг — до 10 стор. рукописного тексту) *або*

- ◆ Виконайте в зошиті три завдання з завдань для самостійної роботи до розділу [там само, с. 234]: завдання 3, 5, 7.

9.2.2. Користуючись літературою складіть словник, що містить 25—30 понять психодіагностики.

9.3. Самостійна робота до практичного заняття: «Підсумок з основ психології суб'єкта діяльності» (СРПЗ-11)

9.3.1. Визначення індивідуальної психологічної відповідності майбутній професійній діяльності методом кореляційного аналізу

При оцінюванні окремих психологічних властивостей і складанні характеристики особистості інколи виникає необхідність порівняти окремі показники. В цьому випадку найчастіше застосовують такий статистичний метод, як кореляційний аналіз. Для оволодіння цим методом застосуйте його для порівняння індивідуальної психологічної відповідності вимогам майбутньої діяльності за фахом. Виконайте таке порівняння у зошиті, дотримуючись наведених нижче вказівок. Зробіть необхідні висновки та оцініть вірогідність отриманих результатів. Запропонуйте собі рекомендації для наближення своїх психологічних властивостей до професійних вимог.

Короткі відомості:

Кореляційний аналіз — один із найпростіших і найбільш поширених методів математико-статистичної обробки даних психологічного дослідження. Кореляційний аналіз застосовується з метою визначення наявності та характеру зв'язку між змінними психологічного дослідження. Наприклад, між властивостями особистості та успішністю професійної діяльності працівника.

Кореляція розглядається як міра лінійного зв'язку між двома змінними. Потрібно зазначити, що також можливо розрахувати нелінійну та множинну кореляцію.

Існує кілька різновидів кореляційного аналізу, що застосовуються залежно від того, шкали якого типу використовувались для вимірювання. Типи шкал, види кореляційного аналізу та процедуру його застосування докладно описано в літературі [див.: 4, с. 217—225].

Хід виконання:

1. Підготуйте бланк до методики (табл. 9.1).
2. У ході вивчення дисципліни «Психологія діяльності та навчальний менеджмент» ви отримали багато відомостей щодо певних психологічних властивостей особистості. Назвіть 20 психологічних властивостей, які, на Вашу думку, необхідні для того, щоб омріяна Вами професійна діяльність була ефективною. Запишіть ці властивості до бланка.

БЛАНК ДО МЕТОДИКИ

517

3. Проранжуйте визначені властивості за ступенем їх важливості у майбутній професійній діяльності (1 — найбільш важлива, 2 — трохи менш і т. д., 20 — найменш важлива психологічна властивість з названих). Запишіть визначені ранги до колонки R_1 .

4. Закрийте колонку R_1 і проранжуйте визначені властивості за ступенем їх вираженості у Вашій структурі особистості (1 — найбільш виражена, 2 — трохи менш і т. д., 20 — найменш виражена психологічна властивість з названих). Запишіть визначені ранги до колонки R_2 .

5. Розрахуйте різницю рангів у колонці $R_1 - R_2$.

6. Піднесіть отримані числа до квадрата і запишіть отримані числа до колонки $(R_1 - R_2)^2$.

7. Для порівняння ступеня відповідності наявних у вас психологічних властивостей професійно необхідним розрахуйте коефіцієнт рангової кореляції Спірмена (ρ) за формулою:

$$\rho = 1 - 6 \times \frac{\sum_{i=1}^n d_s^2}{n(n^2 - 1)},$$

де $d_s = R_1 - R_2$ — різниця між парами рангів однієї психологічної властивості;

$\sum_{i=1}^n d_s^2$ — сума квадратів цієї різниці за всіма якими-небудь властивостями;

n — кількість психологічних властивостей, що порівнюються.

8. Отримане значення коефіцієнта кореляції Спірмена слід порівняти з критичним значенням цього показника, наведеним у відповідній таблиці статистичного довідника. При цьому для знаходження необхідного критичного значення слід визначити кількість пар рангів, що порівнюються (для нашої методики $n = 20$), а також вирішити, на якому рівні достовірності ми б хотіли бачити наш результат. Звичайно використовуються два рівні достовірності — 0,05 та 0,01. Рівень 0,01 — більш достовірний, однак і при рівні достовірності 0,05 вже можна робити достовірні висновки. У нашому випадку для $n = 20$ та рівня достовірності 0,95 критичне значення коефіцієнта ρ дорівнює 0,377.

9. Значення коефіцієнта Спірмена може змінюватись від -1 до $+1$ і має для даної методики таку інтерпретацію:

- $-1 \leq \rho < -0,377$ — між рядами змінних, що порівнюються, існує значущий зворотний зв'язок, тобто найбільш професійно

необхідні психологічні властивості найменш виражені в структурі особистості; людині можна порекомендувати або змінити професію, або змінитись самій, або переглянути свої погляди стосовно професійно необхідних психологічних властивостей;

- $0,377 \leq \rho < +0,377$ — між рядами змінних, що порівнюються, не існує значущого зв'язку; в цьому випадку слід визначити ті психологічні властивості, що найменш відповідають професійним вимогам (їм відповідають найбільші значення в останній колонці бланка до методики), і приступити до їх розвитку;

- $+0,377 \leq \rho < +1$ — між рядами змінних, що порівнюються, існує прямий значущий зв'язок, тобто вираженість вказаних психологічних властивостей в структурі особистості відповідає їх професійній необхідності.

Залежно від того, в який інтервал потрапить визначене Вами значення ρ , зробіть відповідний висновок.

9.3.2. Психологічна характеристика особистості

Для виконання цього завдання:

1. Визначте основні розділи майбутньої психологічної самохарактеристики. Найкраще, якщо вони будуть відповідати головним структурним компонентам особистості. За основу можна взяти схему, запропоновану в підручнику В. А. Козакова [4, с. 229—234].

2. Організуйте дані за обраним принципом, порівняйте їх між собою та з власними самоспостереженнями, проінтерпретуйте результати.

Завдання оформіть у зошиті у вигляді звіту, що має включати:

А) Підсумкову таблицю показників за проведеними протягом вивчення курсу психодіагностичними методиками.

Б) Інтегральну психологічну характеристику (обсяг 1—2 сторінки).

9.3.3. Бесіда в підборі персоналу

Прочитайте дидактичний текст та складіть у зошиті резюме щодо основних вимог до діагностичної бесіди.

ДИДАКТИЧНИЙ ТЕКСТ

Інтерв'ю як метод підбору персоналу

Напевно, діагностична бесіда (інтерв'ю) роботодавця з претендентом на робоче місце (аплікантом) існує з часів виникнення найманої праці. Бесіда з аплікантом стала традицією, характеризується очевидною валідністю. Крім того, на відміну від інших психодіагностичних методів, бесіду здатний провести кожний керівник. Бесіда також — це вже початок розбудови майбутніх стосунків. З цих причин рідко виникає питання щодо достовірності такого методу добору персоналу.

Однак дослідження показали обмежену діагностичну цінність даного способу отримання інформації щодо апліканта. Однією з причин цього є дуже великий вплив на результати бесіди факторів ситуації та особистості інтерв'юера. Різні інтерв'юери, спілкуючись з аплікантом, можуть прийти до неоднакових висновків. Причина цього в особистісних властивостях інтерв'юера, в інтеріндивідуальній варіативності еталонів оцінки. Тому часто кажуть, що бесіда не є об'єктивним методом добору, що бесіда — це скоріше мистецтво, ніж наука.

Достовірність результатів бесіди можна підвищити, якщо застосовувати цей метод адекватно. Бесіда у поєднанні з вивченням аплікаційних форм, резюме та рекомендацій є незамінним методом отримання фактичної інформації щодо кандидата, його минулих досягнень і невдач. Останні можуть розглядатися як предиктори майбутніх успіхів. Однак такої інформації не завжди достатньо. Адже люди з часом змінюються, змінюються їхні цілі та мотиви. Тому не завжди у майбутньому особа буде працювати так, як у минулому. Крім того, зазначений прогноз неможливий, коли людина раніше не виконувала подібної роботи. Наприклад, при підвищенні у посаді, при виникненні нових видів діяльності, при природній зміні поколінь. Також минулі досягнення та невдачі в деяких випадках можуть бути зумовлені не стільки особистісними характеристиками, скільки життєвою ситуацією апліканта. Скажімо, сприятливим (несприятливим) збігом обставин, допомогою родичів і т. ін.

Через бесіду дуже важко достовірно оцінити більшість психічних властивостей кандидата. Скажімо, психофізіологічні властивості, інтелект, творчі, спеціальні та професійні здібності. Бесіда може дати достовірну інформацію щодо бачення кандидатом різних аспектів пов'язаних із роботою явищ, ставлення до них. Однак умовою достовірності такої інформації є відвертість кандидата, що не гаран-

товано у ситуації найму. Адже на відміну від психологічної консультації в інтерв'ю аплікант та інтерв'юер мають неоднакові цілі. Аплікант намагається представити себе у найкращому світлі, оскільки від цього залежить його кар'єра та матеріальна забезпеченість. Інтерв'юер має виявити не тільки достоїнства, але й недоліки апліканта. Тому тут неможливий і непотрібний контакт, подібний до того, що виникає у ситуації психологічного консультування чи психотерапії. В інтерв'ю з аплікантом акцент робиться не на довірі, а на взаємній повазі. Стосунки мають бути більш раціональними, менш емоційними. У спілкуванні завжди відчувається певна дистанція та залежність апліканта від інтерв'юера.

Б. Сمارт пропонує такі рекомендації щодо ведення інтерв'ю:

1. На початку бесіди проявляйте помірну зацікавленість. Однак враховуйте, що аплікант цінує також спокій та передбачуваність. Тому надмірна зацікавленість чи схвильованість інтерв'юера може вивести апліканта з рівноваги.

2. Поясніть апліканту ціль та очікуваний час бесіди.

3. Використовуйте різні техніки бесіди, але будьте собою. Не намагайтесь грати ту роль, яка не відповідає Вашим особистісним властивостям. Інакше Ви будете виглядати фальшивим.

4. Реагуйте нейтрально на відповіді та поведінку апліканта. У більшості випадків він намагається вгадати, що від нього очікують. Навіть непрямі оцінки та інформація можуть змінити його поведінку. Крім того, інтерв'юеру не потрібно заглиблюватись у розповіді про себе — свої хобі, проблеми, минуле.

Нейтральність не означає відсутності уваги та зацікавленості. Останні, як і розуміння відповіді, можна виразити, використовуючи кивок, щось на зразок «у-гу»:

Аплікант: «Навесні наступного року я перейшов працювати у компанію... Тоді моя робота стала справді цікавою!»

Інтерв'юер: «У-гу» чи киває головою (це показує співрозмовникові, що Ви слухаєте та зацікавлені, а він може продовжувати).

Зазначеним вище цілям також слугує техніка «відлуння». Ця техніка полягає в повторюванні значущих слів співрозмовника, запрошуючи продовжити:

Аплікант: «Із цієї роботи мене звільнили через погану поведінку».

Інтерв'юер: «Погану поведінку?»

5. Будьте прихильні.

6. Розмовляйте на рівні словника апліканта.

7. Час від часу звертайтеся до апліканта по імені. Однак постійно повторювати його ім'я не потрібно. Досить зробити це декілька разів на годину.

8. Не робіть нотатки відразу після того, як аплікант повідомив щось негативне про себе. Це швидко викличе замкненість останнього. Зачекайте деякий час і запишіть потрібне, коли співрозмовник каже щось позитивне.

9. Розмовляйте виразно, не монотонно.

10. Іноді посміхайтесь. Легкої посмішки два чи три рази на годину буде достатньо.

11. Розмовляйте 10 % часу, слухайте 90 %. Робіть паузи на декілька секунд після того, як аплікант, здається, закінчив відповідати. Мовчання інтерв'юера спонукає апліканта продовжити розмову. Навпаки, багатослів'я інтерв'юера не тільки призводить до втрати часу, але часто змінює відповіді апліканта. Крім того, здатність вислухати — умова встановлення доброго контакту.

12. Висловлюйте позитивну оцінку очевидних досягнень апліканта, про які він розповідає з гордістю. У цьому випадку не потрібно бути нейтральним, адже це може образити співрозмовника.

13. Заохочуйте відкритість та чесність. Наприклад:

Аплікант: «Чесно кажучи, звичайно я не перевіряв дворазово вироби. Тому шеф ставився до мене так критично».

Інтерв'юер, киває із розумінням головою: «Я ціную, що Ви мені це кажете». Потім, щоб захистити самооцінку співрозмовника, інтерв'юер додає: «Це добре, що Ви берете на себе відповідальність за помилки, а не шукаєте виправдання».

Оцінюйте позитивно чесність, але не помилки та недоліки.

1. Підтримуйте зоровий контакт 25 % часу. Роблячи нотатки, неважко кожні п'ять або десять секунд на долю секунди подивитись на співрозмовника. В інший момент неважко безперервно протягом 10—15 секунд підтримувати зоровий контакт із співрозмовником перед тим, як подивитись убік. Але прикутий до апліканта протягом тривалого часу погляд викличе у нього дискомфорт.

2. Кожні півгодини чи годину резюмуйте сказане аплікантом. Наприклад: «Як я зрозумів, у Вас було чотири причини, щоб залишити цю компанію. По-перше, вони хотіли, щоб Ви працювали у приміській зоні. По-друге, зарплата не зростала у відповідності з інфляцією. По-третє, в офісі було надто холодно. По-четверте, Ваш новий начальник бажав, аби Ви працювали у неділю».

Якщо Ви пропустили щось важливе чи неправильно зрозуміли апліканта, він виправить або доповнить Вас. Якщо Ви все правильно зрозуміли, резюме покаже, що Ви добрий, уважний слухач та професіонал.

3. Слухайте активно. Це передбачає відображення невисловлених почуттів співрозмовника. З цією метою можна використати техніку перефразування. Активне слухання схоже на резюмування, яке відображає висловлене. Але резюмування не передбачає значних інтерпретацій. Навпаки, активне слухання вимагає читання поміж рядків та вироблення висновків, навіть якщо почуття не були відкрито виражені. Наприклад, аплікант спокійно розповідала про свої функції на попередньому місці роботи, але її голос став невпевненим і тихим, коли вона сказала, що реорганізація зробила роботу важкою. На що інтерв'юер відповів: «Ви розповідаєте про великі вимоги роботи, але це звучить так, начебто Ви зазнали фрустрації та розчарування».

У випадку успішного відображення почуттів інтерв'юер сприймається як розуміючий, чуйний та емпатійний співрозмовник. Потрібно підкреслити, що у випадку інтерв'ю з аплікантом усе сказане стосується тільки почуттів. Зміст висловлювань апліканта не можна добудовувати, його потрібно чітко, недвозначно визначити.

4. Пом'якшуйте свої негативні висловлювання. Тоді знижується опір апліканта, йому легше відкритися. Адже пом'якшення висловлювань надає можливість зберегти самоповагу, зробивши вигляд, що мова йде про невеликі недоліки, хоча інтерв'юєрові ясно, що насправді вони є значними. Використовуйте слова: «цікаво було б знати», «чи не здається Вам», «інколи», «можливо», «ймовірно», «чи не може бути, що». Захищайте самооцінку апліканта, наприклад, кажучи: «Ми всі робимо промахи, їх усвідомлення — передумова уникнення подібного у майбутньому».

5. Не показуйте здивування, обурення чи страху.

6. Не вагайтесь при нагоді показати Ваші справжні переваги.

7. Визнайте свої слабкості, якщо вони проявились в інтерв'ю.

8. Ставтесь до апліканта з повагою.

Інтерв'юєр у бесіді з аплікантом має психологічні важелі, які можна застосовувати для тиску на останнього. За Б. Смарта, це доцільно робити у таких випадках:

1. Аплікант намагається домінувати у бесіді. Потрібно зразу ж повернути контроль собі, пояснивши Вашу роль у бесіді.

2. Висловлювання апліканта здаються неузгодженими. Але те, що здається неузгодженим, часто не є таким насправді. Тому не варто зразу заявляти: «Це не узгоджується з тим, що Ви говорили раніше». Краще зауважити: «Вибачте, але нещодавно Ви сказали, що віддасте перевагу делегуванню повноважень підлеглим. Тепер Ви говорите, що Ваші підлеглі скаржились на відсутність

можливості приймати рішення самостійно. Не могли б Ви це пояснити?» Може бути, що висловлені аплікантом переконання справжні, але його колишній начальник вимагав, щоб значні повноваження не делегувались.

3. Аплікант заглиблюється в монолог на сторонню тему. Найкраще дочекатись невеликої паузи, спокійно перервати, сказати щось пов'язане з попередніми висловлюваннями співрозмовника, потім перефразувати своє питання так, щоб воно вимагало короткої відповіді:

Інтерв'юер: «Що ще було важливим в цій роботі?»

Аплікант: «Багато чого. Мені пригадується, коли я працював у цій компанії, команда мого сина стала чемпіоном з хокею. Ви мали бачити цю гру. Він...».

Інтерв'юер перервав: «Чудово! Ви пишаєтесь своїм сином. Але, оскільки у нас мало часу, дозвольте спитати, чи є ще щось важливе у Ваших функціях у цій компанії, що ми ще не обговорили?»

4. Аплікант уникає поставленого запитання, відповідаючи на інше. Скажіть, наприклад: «Це цікаво, що Ваш філіал мав великий обсяг продажу. Але насправді я питаю, яким був Ваш вклад у роботу філіалу?»

5. Аплікант дає невизначену відповідь. Потрібні додаткові конкретизуючі питання.

6. Аплікант заявляє, що ця інформація не підлягає розголошенню. Це правильно, коли справа стосується комерційних таємниць. Якщо аплікант розповідає їх без необхідності, то виникають сумніви в його зрілості, лояльності, можливості йому довіряти. Але іноді, прикриваючись розмовами про комерційні таємниці, намагаються уникнути незручного запитання.

7. Незважаючи на численні спроби, Ви не можете отримати ясну інформацію. Уже 17.00 і Ви розмовляєте з аплікантом три довгих години. Деякі відповіді незрозумілі та невизначені, хоча його здібності справляють враження. Незрозуміло, наскільки він організований. Настав час для прямого, твердого запитання: «Ви сказали, що три з чотирьох Ваших керівників вважали Вас дещо неорганізованим. Коли я попросив пояснень, то не отримав їх. Ви не такий організований, як хотіли б. Але наскільки ви неорганізований?»

Більшість аплікантів, складаючи резюме і розповідаючи про себе, намагаються справити найкраще враження. Певна частина аплікантів удається до обману. Часто спостерігаються:

1. *Самоприкрашання*. Найбільшу спокусу до перебільшення кандидат зазнає, розповідаючи про свої функції на попередніх

місцях роботи, власні інтереси та хобі. Часто кандидат здатний описати функції, які він насправді не виконував. Тому спочатку корисно спитати про функції осіб, які займали посади, вищі за кандидата. В подальшому це примусить кандидата точніше описувати власні функції.

2. Приховування інформації про себе:

- Звільнення пояснюється скороченням штатів чи власним бажанням, хоча насправді це відбулося з причин неприйнятної поведінки чи некомпетентності;
- Неправильний опис функцій, які виконував кандидат на попередніх місцях роботи;
- Вигадування деяких етапів професійного шляху з метою приховати періоди безробіття чи ув'язнення;
- Патологічна брехня, що не має раціональної мети.

У літературі називають такі помилки у веденні бесіди:

1. *Закриті питання.* Ці питання передбачають відповідь «так» чи «ні». Неможливо взагалі позбавитись таких питань, але потрібно намагатись звести їх до мінімуму. Їхня надмірна кількість спричиняє отримання мінімальної інформації від кандидата. Також постійні закриті питання не залишають інтерв'юєрові часу для обмірковування наступного питання. Така бесіда спричиняє напруження інтерв'юєра та дискомфорт апліканта.

2. *Сугестивні питання.* Зміст питання схиляє до певної відповіді, яка спричинить позитивне враження інтерв'юєра про апліканта. Наприклад: «Хто не ризикує, той не виграє. Ви ризикуєте?» чи «Це місце зможе зайняти людина, яка здатна тримати у руках персонал. Ви на це здатні?»

3. *Демонстрація власної значущості.* Деякі інтерв'юєри починають розмову з тривалої розповіді про власну виняткову роль в організації, свої заслуги перед нею: «Перед тим як почати, я вважаю, Ви маєте дещо взнати про цю компанію... Я створив її сім років тому з повного нуля. Усе, що Ви тут бачите, — результат моєї праці. Непогано? Правда? Усі мої працівники знають, який тягар лежить на моїх плечах. Усе тут вирішуюю я...»

Інші демонструють свою владу під час бесіди. Інтерв'юєр у кабінеті займає місце керівника, відділений столом від апліканта, руки на столі, кам'яне обличчя, владний тон. Такий стиль розмови більше підходить для дисциплінарної бесіди, ніж для інтерв'ю з аплікантом.

4. *Агресивність.* Деякі кандидати поводять себе недоброзичливо чи просто викликають антипатію. Але у будь-якому разі ін-

терв'юер має бути терплячим. Кандидату потрібно дати можливість проявити всі свої позитивні й негативні якості. Якщо інтерв'юер більше не може стримувати себе, краще чемно та швидко завершити бесіду.

5. *Суперечки*. Бесіда не передбачає спору. Але іноді використовується спеціальний прийом — штучний енергійний спір із метою перевірити, наскільки кандидат здатний протистояти тиску.

6. *Домінування у бесіді*. Заважає отриманню корисної інформації, оскільки пригнічує апліканта, посилює його стрес. Потрібно пам'ятати, що інтерв'ю є стресовим для будь-якого апліканта, який насправді бажає отримати роботу і знає, що на це місце претендують інші. Тому не потрібно будь-яким чином погіршувати його стан.

7. *Роздача порад та моралізаторство*. Не слугує цілям бесіди та / або порушує контакт із кандидатом. Наприклад, у відповідь на питання щодо батьків кандидат сказав, що його мати хронічно хвора. Інтерв'юер, замість коротких слів співчуття, вдався до обговорення хвороби матері: лікування, розвитку хвороби, ліків...

8. *Утрата контролю*. Деякі кандидати можуть перехопити ініціативу, спрямувати розмову у потрібному їм напрямі, ставити дуже велику кількість запитань.

Точність та достовірність результатів бесіди можна підвищити, якщо інтерв'юер усвідомить джерела похибок власного сприйняття. Відомі такі найбільш поширені похибки:

1. *Похибки галоефекту (синонім ефекту ореолу)*. Інтерв'юер оцінює окремі якості кандидата під впливом загального ставлення до нього. Наприклад, звичайний здоровий чоловік, бесідуючи з надзвичайно чарівною юною дівчиною, яка бажає стати його секретаркою, схильний переоцінювати її здібності до офісної праці. Красиві ноги... створюють враження добрих здібностей до набору текстів. Схожим чином інтерв'юер, який полюбає теніс, переоцінює якості апліканта, якщо останньому також подобається ця гра.

2. *Логічні похибки*. Проявляються в тенденції схожим чином оцінювати якості, які здаються пов'язаними. Наприклад, кандидат, який постійно демонструє швидке мислення, може не мати високорозвиненого інтелекту.

3. *Похибки поблажливості*. Деякі недосвідчені інтерв'юери надто поблажливо ставляться до кандидата. Але вони не усвідо-

млюють, що створюють ситуації, у яких працівник має намагатись впоратись із зовсім неприйнятною для нього роботою.

4. *Похибки схожості*. Інтерв'юером позитивно оцінюються схожі на нього апліканти. Це явище спричиняє такий хід думок: «Я — розумний, успішний і т. ін. Отже, щоб бути розумним, успішним і т. ін., він має бути схожим на мене».

5. *Похибки контрасту*. Явище, протилежне помилкам схожості. Інтерв'юер оцінює кандидата як протилежного собі за рядом якостей. Підставою для цього є прагнення підтримати впевненість у власній винятковості.

9.4. Практичне заняття: «Підсумок з основ психології суб'єкта діяльності» (ПЗ-16)

На практичному занятті необхідно виконати декілька із запропонованих завдань.

9.4.1. Порівняння результатів тестування

Метою даного завдання є вміння студента порівнювати показники, отримані за різними психодіагностичними методиками.

На практиці часто постає необхідність порівняти результати, отримані за допомогою різних психодіагностичних методик. Скажімо, потрібно визначити, які здібності в індивіда найбільш розвинені. Безпосередньо здійснити таке порівняння неможливо, адже звичайно методики мають неоднакову кількість та важкість завдань, відповідно — неоднакові середні та стандартні відхилення. Отже, щоб порівняти результати за методиками потрібно трансформувати показники в одну шкалу. Для цього використовують шкалу *z*-показників.

Хід виконання:

1. Викладач обирає серед проведених з академічною групою на попередніх практичних заняттях методики, результати котрих порівнюються. Потрібно взяти методики, порівняння результатів яких має сенс. Наприклад, це можуть бути методики, що діагностують властивості перцептивної та інтелектуальної уваги.

2. Студенти обмінюються між собою показниками за обраними методиками.

3. За даними групи розраховуються середні та стандартні відхилення для кожної методики. Середнє є простим середнім арифметичним показників у групі. Стандартне відхилення розраховується за формулою:

$$\sigma = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2}{n - 1}},$$

де σ — стандартне відхилення;

$\bar{x}$ — середнє відхилення;

x — бал досліджуваного;

n — кількість осіб, що пройшли тестування за методикою.

4. Кожний студент розраховує власні z -показники за методиками. z -Показник — це відхилення необробленого («сирого») показника за методикою від середнього значення, поділене на стандартне відхилення розподілу:

$$Z = (x - \bar{x}) / \sigma,$$

де z — стандартизований показник;

x — необроблений («сирий») показник;

$\bar{x}$ — середнє відхилення;

σ — стандартне відхилення.

Наприклад, студент за методикою має необроблений показник 115 (скажімо, 115 правильних відповідей), середнє для групи за методикою дорівнює 100, а стандартне відхилення 10. Тоді

$$Z = (115 - 100) / 10 = 1,5.$$

5. Порівняйте z -показники за методиками і зробіть висновки. Потрібно враховувати, що z -показники звичайно змінюються від -3 до $+3$ і мають середнє значення 0.

6. Результати оформіть у вигляді звіту, до якого мають входити розрахунки, результати та їхній аналіз.

9.4.2. Психологічна оцінка придатності до професійної діяльності

У ході виконання даного завдання можна навчитись оцінювати психологічну придатність індивіда до професійної діяльності.

Хід виконання:

1. Оберіть і проаналізуйте професійну діяльність (визначте задачі діяльності, функції працівника, обладнання, що використовується, дії під час роботи, умови роботи).

2. Складіть психограму — систематизований опис вимог діяльності до психічних властивостей працівника.

3. Визначте, за допомогою яких методів можна отримати інформацію про властивості, зазначені у психограмі.

4. Складіть за даними тестування та спостереження психологічну характеристику однокурсника.

При виконанні цієї практичної роботи у спрощеному вигляді моделюється діяльність керівника, менеджера персоналу, психолога кадрової агенції.

Мета — оцінити відповідність психологічних характеристик кандидата вимогам діяльності. Для цього потрібно обрати однокурсника (однокурсницю), який буде виконувати роль кандидата. Бажано, щоб це була особа, психологічний портрет за даними спостереження якої Ви склали. Після цього Ви довільно обираєте професійну діяльність, якою він (вона) ймовірно буде займатись у подальшому. Наприклад, це може бути його майбутня професія (але потрібно конкретно визначити сферу діяльності) чи професія, із якою Ви найбільше знайомі.

Психограму складіть у довільній формі. За основу можна взяти схему, запропоновану у підручнику В. А. Козакова [4, с. 229—234]. Визначте, які з психодіагностичних методик, застосованих на практичних заняттях із психології діяльності, діагностують вказані у психограмі властивості.

Попросіть в уявного кандидата результати за цими методиками. З'ясуйте, яка інформація про кандидата міститься у психологічному портреті за даними спостереження.

Зрозуміло, що результати Вашої роботи матимуть гіпотетичний характер, адже у рамках практичного заняття неможливо виконати таку роботу у відповідності з усіма існуючими вимогами.

Зауважимо, що тести, котрі використовувались на практичних заняттях, є методиками загальної спрямованості, спеціально не призначеними для підбору персоналу.

Результати роботи оформіть у вигляді звіту, що має містити:

1. Психограму професії.
2. Перелік та обґрунтування методів діагностики психічних властивостей, зазначених у психограмі.
3. Психологічну характеристику кандидата.
4. Висновок щодо психологічної придатності кандидата до даної професійної діяльності.

9.4.3. Оцінка у бесіді претендента на робоче місце

Виконання даного завдання дозволить здобути вміння оцінки особистості кандидата на робоче місце у діагностичній бесіді.

Керуючись викладеними у дидактичному тексті рекомендаціями, проведіть у формі рольової гри інтерв'ю з уявним претендентом на робоче місце. Один із студентів виконує роль кандидата, другий — інтерв'юера, решта студентів спостерігають за процесом. Інтерв'юер має оцінити відповідність характеристик кандидата вимогам діяльності (професія та посада обираються довільно студентами або викладачем).

Хід виконання:

1. Студент, що грає роль кандидата, готує коротке резюме і подає його інтерв'юеру.

2. Інтерв'юеру на першій стадії потрібно, вивчивши резюме кандидата та вимоги професії до якостей працівника, визначити цілі бесіди, її план, підготувати запитання.

У цілому метою такої бесіди є перевірка інформації, що міститься у документах кандидата, збирання додаткових відомостей про якості претендента, необхідні для успішної праці на даному робочому місці.

Заготовлені питання мають бути відкритими: Що..? Коли..? Чому..? Де..? Як..?

Далі наведено приклади запитань:

- «Що Вам більш за все подобалось в університеті?»
- «Які дисципліни Вам подобались найбільше?»
- «Чому Вам було навчитись важче за все?»
- «Як Ваша освіта підготувала Вас до цієї роботи?»
- «Що Ви робили на попередніх місцях роботи, у чому проявились Ваші творчі здібності? Ваші лідерські якості?»
- «Які Ваші особисті якості роблять Вас придатним для цієї роботи?»
- «На Вашому останньому місці роботи, чого Ви хотіли досягти більш за все, але не змогли?»
- «Хто був Вашим найгіршим керівником? Хто найкращим?»
- «За що Вас критикували на Вашому останньому місці роботи?»
- «Що є Вашим найбільшим достоїнством? Недоліком?»
- «Який Ваш план із саморозвитку на найближчий рік?»
- «Які плани Ви маєте на найближчі п'ять років? Десять?»
- «Чому я саме Вас маю найняти?»

3. Решта студентів академічної групи отримують завдання спостерігати за перебігом інтерв'ю за наведеними далі параметрами.

Інтерв'юер:

- добре підготувався до інтерв'ю;
- дозволяє кандидату почувати себе спокійно;
- пояснює мету розмови;
- заохочує ставити запитання;
- пояснює, як буде використовуватись інформація;
- вміє слухати;
- ставить адекватні за формою та змістом запитання;
- тримає паузу, коли потрібно;
- розмовляє не надто багато;
- підбиває підсумок розмові;
- пояснює, як будуть розвиватись контакти далі.

Дотримання кожної з цих вимог оцінюється за шкалою від 1 до 5 балів. Крім того, кожний спостерігач занотує, які конкретно особливості поведінки інтерв'юера стали підставою для виставлених оцінок.

4. Розпочинається рольова гра зі вступної фази бесіди, що має на меті встановлення контакту інтерв'юера з аплікантом. Це важливо також тому, що бесіда з аплікантом має не тільки діагностичну ціль, але слугує формуванню позитивного ставлення до організації, інколи має на меті схилити апліканта до роботи саме в цій організації. Тому розмова не має бути неприємною.

На початку інтерв'ю кандидат часто буває напруженим, хвилюється. Тому потрібно створити умови, щоб він почував себе спокійно. Інтерв'юер, який вийшов з-за столу, щоб потиснути руку кандидатові, вже починає створювати потрібну атмосферу. На початку розмови етикет вимагає представитися та запропонувати каву або щось інше. Якщо розмова тривала, останнє можна повторити через деякий час. Добре перші хвилини розмови присвятити речам, що не стосуються справи. Наприклад, спитати: «Як Ви доїхали? Чи важко було знайти наш офіс? Я бачу, Ви приїхали з... що Ви думаєте про наше місто?»

У реального інтерв'ю місце для розмови має бути ізольованим. Тобто в кабінеті мають перебувати тільки інтерв'юер та аплікант. Погано на процес інтерв'ю впливає сторонній шум та переривання (наприклад, щоб відповісти на телефонний дзвінок).

У більшості публікацій рекомендується під час бесіди розміщуватись, як це показано на рис. 9.1, у варіантах *a* та *b*. Адже фізичні бар'єри створюють психологічні бар'єри. Контакт установ-

люється легше, якщо інтерв'юер та аплікант займають рівні позиції. Варіант *c* використовується, якщо інтерв'юер хоче підкреслити відмінність у статусах та дистанцію між собою та аплікантом. Але у будь-якому випадку інтерв'юер повинен знаходитись на відстані не менше метра від апліканта.

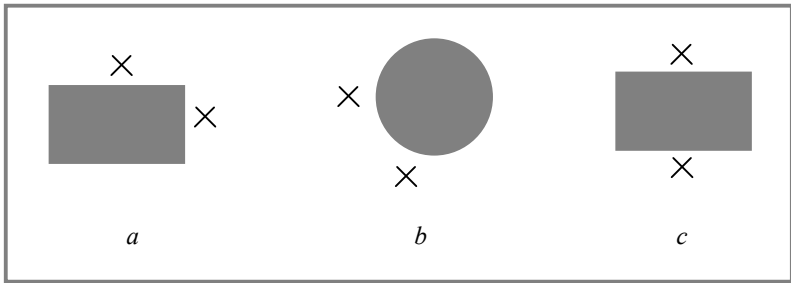


Рис. 9. 1. Розміщення інтерв'юера та апліканта під час бесіди

Протягом кількох хвилин аплікант при звичається до нового місця та розслабиться. Тепер час зорієнтувати його в ситуації. Поясніть, які теми будуть обговорюватись, скільки це вимагатиме часу. Заохотьте апліканта ставити питання. Проінформуйте, що Ви будете робити нотатки чи записувати бесіду на плівку. Подайте базову інформацію щодо Вашої організації та можливої роботи. Однак не розповідайте багато щодо вакантного місця. Інакше аплікант зможе прогнозувати бажані відповіді.

5. Розпочинаючи основну фазу бесіди, спочатку потрібно ставити прості запитання, на які легко відповісти, поступово переходячи до принципових.

Інтерв'ю — цілеспрямована, керована розмова. Отже, інтерв'юер має надійно спрямовувати бесіду. Напрямок бесіди визначається заздалегідь поставленими та обміркованими цілями та питаннями. Проте, дотримуючись підготованого плану, слід бути гнучким. Потрібно уважно слухати і не ставити ті з підготовлених запитань, на які кандидат уже самостійно дав відповідь.

Необхідно звести до мінімуму нерелевантні розмови, щоб потрібна інформація з'ясовувалась так швидко, як можливо. Але інтерв'ю не має зводитись до серії швидких прямих запитань — відповідей. Тоді воно буде схожим на допит. Таке ведення розмови заважатиме встановленню глибокого контакту з аплікантом, викличе в нього напруження. В результаті можна отримати інфо-

рмацію лише про факти життя апліканта, але не про його цілі, очікування тощо. Щоб інтерв'юер досягнув останнього, він має створити у кандидата відчуття, що ним цікавляться як особистістю, що він значуща людина.

6. На завершальному етапі бесіди інтерв'юер має повідомити кандидату про те, що у нього більше немає запитань. Далі потрібно з'ясувати, чи є в апліканта якісь запитання щодо роботи, на які він не отримав відповіді. Потім домовляються, як будуть розвиватись контакти надалі. Наприклад:

Інтерв'юер: «Ви зателефонуєте чи надішлете листа?» Розмову варто закінчити, подякувавши співрозмовникові за втрачений час.

7. Інтерв'юер відразу після закінчення бесіди дає оцінку кандидату.

8. Спостерігачі оголошують та обговорюють власні оцінки та коментарі щодо дотримання інтерв'юером принципів ведення бесіди, правильності побудови бесіди у цілому.

9. Надається можливість виступити із самоаналізом студентам, що грали ролі інтерв'юера та кандидата.

10. Результати роботи оформляються у вигляді звіту в зошиті, де потрібно навести аналіз перебігу інтерв'ю та отримані висновки.

9.5. Контроль теми

У процесі контролю за навчальною діяльністю студентів оцінюється якість роботи студента над завданнями СРТМ-8, СРПЗ-11, ПЗ-16. Виконання завдань має засвідчити робочий *зошит*, що має містити такі записи:

1) номер, назву, мету теми дисципліни;

2) **СРТМ-8**: номер роботи, номери завдань та результати їх виконання:

◆ 9.2.1 — результати опрацювання підручника: конспект розділу чи виконані завдання за підручником;

◆ 9.2.2 — словник психодіагностичних понять;

3) **СРПЗ-11**: номер роботи, номери, назви завдань та результати їх виконання:

◆ 9.3.1 — результати застосування кореляційного аналізу для порівняння психологічної відповідності вимогам майбутньої професійної діяльності: заповнений бланк, розрахунки, висновки, аналіз;

◆ 9.3.2 — складена психологічна характеристика особистості;

♦ 9.3.3 — резюме щодо основних вимог до діагностичної бесіди;

4) **ПЗ-16**: дата проведення, номер, назва, ціль заняття, номери завдань та короткі записи по ходу їх виконання:

♦ 9.4.1 — розрахунки, результати та аналіз;

♦ 9.4.2 — психограма професії, методики діагностики, психологічна характеристика кандидата, висновок щодо психологічної придатності кандидата до професійної діяльності;

♦ 9.4.3 — аналіз ходу інтерв'ю та висновки.



Література

1. Анастаси А. Психологическое тестирование: Пер. с. англ. — М.: Педагогика, 1982. — 320 с.

2. Бурлачук Л. Ф. Морозов С. М. Словарь-справочник по психодиагностике. — СПб.: Питер Ком., 1999. — 528 с.

3. Клайн П. Справочное руководство по конструированию тестов: Пер. с англ. — К.: «Пан-ЛТД», 1994. — 284 с.

4. Козаков В. А. Психологія діяльності та навчальний менеджмент: Підручник. У 2-х ч. — Ч. 1. Психологія суб'єкта діяльності. — К.: КНЕУ, 1999. — 244 с.

5. Общая психодиагностика / А. А. Бодалев, В. В. Столин, В. С. Аванесов и др. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. — 304 с.

6. Психологическая диагностика: Проблемы и исследования / Под ред. К. М. Гуревича. — М.: Педагогика, 1981. — 232 с.

Частина II. НАВЧАЛЬНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ

ТЕМА 10

ОСВІТА — ОСНОВА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

*«Будь-яке навчання людини є не що інше,
як мистецтво сприяти прагненню
природи до свого власного розвитку».*

І. Г. Песталоцці

● **Навчальна мета:** навчитись описувати сучасні підходи до розвитку особистості через освіту, навчання і виховання.

● **База знань:** розвиток, освіта, прогрес, регрес, соціалізація та індивідуалізація особистості, біогенетична теорія, психогенетична теорія, провідна діяльність, соціальна ситуація розвитку, протиріччя, психічні новоутвори, сензитивні та кризові періоди розвитку, теорія розвитку особистості Д. Б. Ельконіна, концепція Л. С. Виготського про співвідношення навчання та розвитку, рівень актуального розвитку, зона найближчого розвитку, теорії розвитку особистості Е. Еріксона, З. Фрейда, К. Юнга, види розвитку (нормальна лінія розвитку, аномальна лінія розвитку, епігенетичний принцип, особливості розвитку в різному віці), феномен освіти, навчання, виховання, педагогіка, складові педагогіки: дидактика, теорія виховання; навчальний менеджмент; предмет, цілі, завдання, методи педагогічних досліджень; система педагогічних наук, технологія навчання, сучасні теорії, концепції, парадигми навчання і виховання.

● **Вміння, що формуються,** мають забезпечувати здатність:

● наводити точне визначення понять «освіта», «розвиток», «педагогіка», «навчання», «виховання», «педагогічна система», «технологія навчання», визначати співвідношення вищеназваних понять та їх значення у розвитку особистості;

● пояснювати, розрізняти різні підходи у вивченні психічного розвитку особистості;

● описувати, пояснювати рівні розвитку особистості за концепцією Л. С. Виготського;

● давати визначення, пояснювати різні концепції (та їх авторів) про співвідношення розвитку, освіти, навчання, наводити приклади, аналізувати, пояснювати роль освіти у психічному розвитку особистості;

- визначати предмет педагогіки, її цілі, завдання, методи, принципи, закономірності, розкривати структуру, давати визначення складових педагогіки як науки про освіту;
- описувати різні педагогічні системи, технології навчання, парадигми навчання і виховання (їх авторів), відзначати їх спільне та відмінне.

10.1. Коментар до теми

Дана тема є важливою в курсі дисципліни «Психологія діяльності та навчальний менеджмент», оскільки вона відкриває розділ «навчальний менеджмент» і є початком етапу засвоєння базових знань з проблем освіти, розвитку особистості, навчання, їх співвідношення. Вищезазначені проблеми розглядаються як в традиційному аспекті, які відображені в теоретичних концепціях **Л. С. Виготського** про співвідношення **розвитку і навчання**, ролі **освіти** в розвитку особистості, так і в сучасному, маючи на увазі той факт, що нині існує розмаїття поглядів на сутність понять «освіта», «технологія навчання», «розвиток особистості».

Принципово провідну роль в розвитку відіграє освіта, навчання. Будь-яке навчання сприяє розвитку. Важко собі уявити, щоб навчаючись певній діяльності або пізнаючи окремі елементи навколишнього середовища, людина не просувалась у своєму розвитку. Можна говорити тільки про те, що один спосіб чи метод навчання більше розвиває дитину, а інший — менше. Тому твердження про «розвивальне» або «нерозвивальне» навчання не має підґрунтя.

Важливо відмітити, що розвиток людини може здійснюватись за різними напрямками: напрямом інституційної освіти і напрямом самоосвіти.

Як зазначає **В. А. Козаков**, сутнісна відмінність цих напрямів — це їх або цілеспрямованість (**інституційна освіта**) або становлення, довільність, **стохастичність (самоосвіта)**. Аналіз цих напрямків нашттовхує на висновок, що освіта визначає лише можливі тенденції щодо форм розвитку особистості. Для здійснення розвитку особистості у напрямі інституційної освіти слугує **педагогіка** як наука про освіту.

Основну роль в освіті людини відіграє педагогічний процес і дві його взаємопов'язані складові — навчання та виховання.

І навчання, і виховання спрямоване на розвиток людини. Навчання допомагає придбати досвід у науковій і предметній сферах, а виховання — в соціальній.

Засвоєння та розуміння сутності розвитку людини, розуміння тих законів, за якими відбувається розвиток, розуміння рушійних сил розвитку, джерел, закономірностей і його етапів, ролі кризових періодів в житті людини, можливостей прискорення процесу розвитку дає можливість студентам зрозуміти та упорядкувати терміни щодо понять «освіта», «навчання», «виховання», «розвиток», «дидактика», «педагогічна система», «технологія навчання», «парадигми навчання і виховання».

Таким чином, засвоєння питань теми можна зобразити схематично (рис. 10.1).



Рис. 10.1. Структурно-логічна схема змісту теми

Вивчення даної теми матиме користь як в теоретичному, так і в практичному аспектах: по-перше, знання базових понять теми допоможе рухатись далі у процесі психолого-педагогічної підготовки, по-друге, спонукає до роздумів про власний розвиток в особистісній сфері та проілюструє всі можливі фактори впливу університетської освіти на цей розвиток, із врахуванням індивідуально-психологічних особливостей власної особистості та тих знань, які були отримані в результаті засвоєння тем 1—9 навчальної дисципліни «Психологія діяльності та навчальний менеджмент».

10.2. Самостійна робота з теоретичним матеріалом (СРТМ-9)

Робота з теорією при вивченні даної теми складається з завдань, що дозволяють: вивчити й узагальнити основні поняття теми (завдання 10.2.1—10.2.4). Виконання завдань 10.2.1 та 10.2.4 є обов'язковим.

10.2.1. Опрацюйте підручники з педагогіки, рекомендовані викладачем:

♦ складіть конспект даної теми у зошиті (обсяг — до 10 сторінок), давши відповіді на такі запитання:

1. Проаналізуйте загальні закономірності психічного розвитку особистості.

2. Розкрийте суть біологічного і соціального підходів до вивчення особистості та її розвитку.

3. Поясніть, що таке соціалізація й індивідуалізація особистості, в які вікові періоди що з них переважає.

4. Розкрийте суть положення Л. С. Виготського про «рівень актуального розвитку» (РАР) та «зону найближчого розвитку» (ЗНР) й обґрунтуйте, яким чином **ЗНР** можна перевести у **РАР**.

5. Поясніть та розкрийте суть концепції розвитку особистості Л. Б. Ельконіна.

6. Обґрунтуйте, спираючись на епігенетичну теорію розвитку Е. Еріксона, чи може особистість у процесі свого розвитку обійти аномальну лінію розвитку чи ні; які фактори можуть сприяти нормальній чи аномальній лінії розвитку.

7. Поясніть, які етапи життєвого шляху людини є найважливішими для розвитку її особистості.

8. Розкрийте, в чому суть предмету, завдань, цілей, педагогіки як науки про освіту; назвіть складові педагогіки та галузі педагогічної освіти.

9. Дайте визначення понять «педагогічна технологія», «технологія навчання», «парадигма навчання і виховання»; назвіть ті технології та її авторів, яких ви знаєте.

10. У чому суть індивідуально-кооперативної технології навчання (ІКТН) (В. А. Козаков) та як вона співвідноситься з дуальною природою людини.

або виконайте письмово такі завдання:

♦ поділіть базу знань теми на три групи: 1) дуже важливо засвоїти; 2) важливо засвоїти; 3) бажано засвоїти. Відобразіть цей розподіл у формі таблиці;

♦ складіть термінологічний словник чи термінологічний покажчик елементів бази знань теми, пам'ятаючи, що термінологічний словник — це перелік основних термінів (понять) теми з наведенням визначення кожного поняття, а термінологічний покажчик — це перелік основних термінів теми з вказуванням джерела і сторінок, на яких розкривається сутність цього терміна;

♦ складіть конспект теми у вигляді переліку питань, відповіді на які розкрили б її зміст. Кількість питань — близько 15. Намагайтеся формулювати проблемні питання, для відповіді на які треба не просто відтворити зміст підручника, а й замислитись, висловити своє ставлення.

10.2.2. Напишіть реферат на одну з поданих тем (обсяг 2—3 сторінки А4).

1. Роль освіти у розвитку особистості.
2. Нові освітні технології та їх роль у розвитку особистості.

10.2.3. Робота з дидактичним текстом

Прочитайте наведений нижче дидактичний текст і порівняйте наведені концепції співвідношення розвитку і навчання в психолого-педагогічній науці. Дайте письмові відповіді на такі запитання:

1) у чому схожість та відмінність різних концепцій розвитку особистості?

2) які теоретичні підходи можна віднести до класичних, а які до сучасних?

3) які теоретичні положення Л. С. Виготського лягли в основу подальшого розвитку психолого-педагогічної науки та отримали найбільшу реалізацію у практичній діяльності психологів і педагогів?

4) чи можна вважати генетичну зумовленість особистості могутнім фактором її розвитку?

5) чи є освіта єдиним шляхом розвитку особистості, можливо, існують ще інші шляхи?

6) в чому суть індивідуально-кооперативної технології навчання В. А. Козакова (ІКТН) і яким чином вона реалізовується у процесі психолого-педагогічної підготовки в КНЕУ?

ДИДАКТИЧНИЙ ТЕКСТ

Концепції співвідношення розвитку і навчання в психолого-педагогічних науках

Проблема співвідношення розвитку і навчання завжди була однією зі стержневих проблем психології та педагогіки. Починаючи з праць **Я. А. Коменського («Чеська дидактика», «Велика дидактика»)**, здійснювався пошук наукових основ навчання, які брали до уваги індивідуальні можливості кожної

дитини і їх зміни в процесі вікового розвитку. До таких проблем також звертався **К. Д. Ушинський**, видатний вітчизняний педагог, учений: у його праці «**Человек как предмет воспитания**» детально висвітлені особливості психічного розвитку дитини в різні вікові періоди. Він вважав навчання і виховання могутніми факторами розвитку дитини. При розкритті цієї проблеми важливо відмітити, що:

а) власне розвиток є складним інволюційно-еволюційним поступальним рухом, в ході якого здійснюються прогресивні і регресивні, інтелектуальні, особистісні, вчинкові зміни в самій людині (**Л. С. Виготський, Б. Г. Ананьєв**);

б) особистістний розвиток відбувається аж до самого моменту закінчення життя, змінюючись тільки за напрямом, інтенсивністю, характером та якістю.

Таким чином, загальними характеристиками розвитку є: незворотність, прогрес/регрес, нерівномірність, збереження попереднього у новому, єдність мінливості та сталості.

Процес розвитку особистості має складний характер. Він здійснюється як «саморух», якому, на думку **Г. С. Костюка**, властива єдність зовнішніх і внутрішніх умов. Але напрям цього «руху» є соціально визначеним, детермінованим.

Суспільство організовує процес розвитку особистості за допомогою історично створених соціальних інститутів освіти, системи виховання і навчання, народних традицій, чого немає у тваринному світі.

Починаючи з 20-х років ХХ століття значний внесок у розробку проблеми розвитку особистості зробили такі вчені, як **Л. С. Виготський, П. Я. Гальперін, В. В. Давидов, О. В. Запорожець, Г. С. Костюк, О. М. Леонтьєв, О. Р. Лурія, О. І. Мещеряков, П. Р. Чамата, Д. Б. Ельконін** та ін.

Так, до проблеми співвідношення *розвитку та навчання* звертався один з найвідоміших вітчизняних учених-психологів **Л. С. Виготський**. Він не погоджувався з теорією відомого швейцарського психолога **Ж. П'яже**, який відстоював ідею про те, що розвиток особистості йде безвідносно до навчання. Зокрема, **Ж. П'яже** розглядав психічний розвиток як процес дозрівання, а навчання й виховання — як процеси, що використовують і тренують ті здібності, що виникають у період дозрівання. Мислення дитини проходить через відомі фази і стадії, незалежно від того, навчається дитина чи ні. На думку **Л. С. Виготського**, таке навчання йде позаду процесу розвитку і мало що дає для психічного розвитку дитини.

Л. С. Виготський виділив та узагальнив такі поширені точки зору на питання про співвідношення навчання і розвитку:

- ♦ навчання і розвиток — два незалежних один від одного процеси; навчання «надбудовується» над дозріванням; навчання чисто зовні використовує можливості, які з'являються у процесі розвитку;

- ♦ навчання і розвиток — два тотожні процеси;

- ♦ навчання може йти як слідом за розвитком, так і попереду розвитку, рухаючи його далі.

З розвитком психологічної та педагогічної теорій поступово поняття навчання і розвитку набували статусу міждисциплінарних та базових категорій.

Розвиток — процес кількісних і якісних змін організму, нервової системи, психіки, особистості.

Навчання — процес цілеспрямованої передачі суспільно-історичного досвіду, організація засвоєння знань, умінь, навичок.

Для пояснення питання про вплив навчання на розвиток Л. С. Виготський ввів поняття про два рівні розвитку дитини:

1) перший рівень — **рівень актуального розвитку (РАР)** — це такий досягнутий рівень інтелектуального розвитку дитини, який забезпечує їй повністю, без допомоги дорослих можливість самостійно вирішувати задачі;

2) другий рівень — **зона найближчого розвитку (ЗНР)** — визначає такий рівень розвитку, коли дитина може вирішувати складніші задачі за допомогою дорослих або товаришів, який є вищим, ніж перший, бо має забезпечити досвід дитини новими знаннями, вміннями, навичками.

Рівень актуального розвитку дитини показує, які психічні процеси у неї вже сформувались, тобто, фактично за її (РАР) ми можемо говорити про вже закінчені цикли розвитку. Однак метою *освіти є перспективний розвиток* дитини. Тому освіта повинна використовувати не тільки досягнуті результати розвитку, а також процеси, які перебувають у становленні.

Л. С. Виготський зробив такі висновки:

1) навчання створює «зону найближчого розвитку», яка потім переходить в «рівень актуального розвитку»;

2) навчання рухає вперед розвиток, спираючись не тільки на дозрілі функції, але й на ті, що будуть сформовані;

3) навчання повинне йти попереду розвитку;

4) педагогіка має орієнтуватися не на вчорашній, а на завтрашній день розвитку.

Концепція **Л. В. Занкова** про навчання *на високому рівні труднощів* у кінці 50-х років стала продовженням і розвитком ідей і положень **Л. С. Виготського** про співвідношення навчання та розвитку учнів. **Л. В. Занков** поставив задачу «побудувати» таку систему початкового навчання, при якій би досягався набагато більший розвиток молодших учнів, аніж при навчанні за традиційними методиками. Принцип навчання на високому рівні труднощів характеризується, на думку **Л. В. Занкова**, не стільки тим, що перевищує «середню норму» труднощів, а перш за все тим, що розкриває духовні сили дитини, дає їм простір і напрям. Особливе місце в концепції **Л. В. Занкова** посідає принцип цілеспрямованої та систематичної роботи з розвитку всіх учнів, в тому числі і найбільш «слабких».

О. М. Леонт'єв конкретизував ряд положень **Л. С. Виготського**. Зокрема він довів, що індивід у психічному розвитку привласнює досягнення попередніх поколінь й у своїй власній діяльності відтворює історично сформовані людські здібності. Суттєвою характеристикою привласнення здібностей є те, що воно здійснюється дитиною тільки у спільній діяльності з дорослими, у спілкуванні з ними та під їхнім керівництвом, а також у спільній діяльності з іншими дітьми (діяльнісний принцип).

Концепція **В. В. Давидова—Д. Б. Ельконіна**. У 60-ті роки ХХ ст. був створений науковий колектив під керівництвом психологів **В. В. Давидова** і **Д. Б. Ельконіна**. Головним завданням колективу було встановлення ролі та значення молодшого шкільного віку у розвитку дитини. Вченими було виявлено, що в сучасних умовах цей вік може вирішувати свої освітні задачі, якщо протягом цього вікового періоду будуть виникати і розвиватись такі *психічні новоутвори*: абстрактно-теоретичне мислення, здатність до самокерування, активність дитини в навчальній діяльності. Звідси випливає, що необхідно організувати таке навчання, котре здатне створювати необхідні зони найближчого розвитку, які з часом перетворювались б у потрібні новоутвори. Таке навчання повинно бути зорієнтованим не лише на ознайомлення з фактами, але й на пізнання відношень між ними, *причиново-наслідкових зв'язків*.

Д. Б. Ельконін висунув ідею поєднання двох ліній розвитку: пізнавального та власне особистісного (від народження до закінчення середньої школи). Згідно з його теорією, розвиток пізнавальної сфери дитини та її особистості відбувається у руслі різних *провідних діяльностей*, що змінюють одна одну в онтогенезі.

Першим видом діяльності є безпосереднє емоційне спілкування дитини з матір'ю. Ця діяльність змінюється рольовою грою, спільною навчальною діяльністю, спілкуванням, у процесі яких виникають психічні новоутвори, що є основою подальшого розвитку. **Новоутвори** — це ті психічні та соціальні зміни, які вперше виникають на певній стадії розвитку і котрі переважно визначають ставлення до навколишнього світу, самого себе.

Кожний вік, або період (за Д. Б. Ельконіним), характеризується такими показниками:

1) **певною соціальною ситуацією розвитку** або тією конкретною формою відносин, в які вступає дитина з дорослими в даний період;

2) **провідним типом діяльності** (це та діяльність, яка характеризує певний період дитячого розвитку);

3) **основні психічні новоутвори** (ті психічні зміни, які вперше виникають на певній стадії розвитку).

Д. Б. Ельконін визначив вікові періоди психічного розвитку і шість провідних видів діяльності дитини:

1) безпосередньо-емоційне спілкування з дорослими;

2) предметно-маніпуляційна діяльність;

3) рольова гра;

4) навчальна діяльність;

5) інтимно-особистісне спілкування;

6) навчально-професійна діяльність.

Концепція розвитку особистості **Еріксона** представлена його **епігенетичною теорією**. Сутність теорії: розвиток особистості — це закономірна зміна етапів, на кожному з яких відбувається якісне перетворення світу, стосунків і поведінки людини, в результаті чого вона як особистість отримує щось нове, характерне саме для даного етапу розвитку. Еріксон виділяє **8 стадій розвитку**. Перехід від однієї стадії до іншої характеризується кризами, які обов'язково переживає кожна людина. У процесі розвитку в людини формуються не тільки позитивні якості, але й негативні. Детально представити в єдиній теорії інваріантність індивідуального особистісного розвитку зі сполученням позитивних і негативних новоутворень практично неможливо. Маючи на увазі такі труднощі, **Еріксон** подав у своїй концепції дві крайні лінії особистісного розвитку: **нормальну й аномальну**. В чистому вигляді вони в житті майже не зустрічаються, проте містять різні проміжні варіанти особистісного розвитку людини (табл. 10.1).

Таблиця 10.1

СТАДІЇ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ (Е. ЕРІКСОН)

Стадії розвитку	Нормальна лінія розвитку	Аномальна лінія розвитку
1. Ранній період немовляти (від народження до 1 року)	Довіра до людей, взаємна любов, взаємне визнання батьків та дитини, задоволення потреб в спілкуванні з іншими, задоволення життєво важливих потреб	Недовіра до людей як результат грубого ставлення матері до дитини (ігнорування, зневага, позбавлення любові до дитини, емоційна ізоляція)
2. Пізній період немовляти (від 1 року до 3 років)	Самостійність, впевненість у собі; дитина відстоює свою автономність, але ще залежна від батьків	Сумніви, почуття сорому, дитина відчуває свою непристосованість, сумнівається у своїх здібностях, відчуває недоліки в розвитку елементарних рухових навиків, намагається приховати свої недоліки
3. Раннє дитинство (від 3 років до 5 років)	Допитливість та активність, жива уява та зацікавленість навколишнім світом, «наслідування» дорослих, включення в статерольову поведінку	Пасивність, байдужість до людей, відсутність ініціативи, інфантильна заздрість до інших дітей, пригніченість, відстороненість, відсутність ознак статерольової поведінки
4. Середнє дитинство (від 5 років до 11 років)	Працелюбство, виражене почуття відповідальності та прагнення досягнення успіху; розвиток пізнавальних, комунікативних умінь та навичок; ставлення та вирішення реальних задач; спрямованість ігор та фантазії на кращі перспективи; активне засвоєння інструментальних і предметних дій, орієнтованих на вирішення задач	Почуття власної меншовартості, малорозвинені практичні навички, ухиляння від складних задач, змагання з іншими; гострі почуття власної меншовартості, приреченості на те, щоб залишитись на все життя «невдахою»; конформність, рабська поведінка; почуття марності зусиль у розв'язанні різних задач

5. Підлітковий період, юність (від 11 років до 20 років)	Життєве самовизначення, розвиток планів на майбутнє; самовизначення в питаннях: яким бути?, ким бути?; активний пошук себе та експериментування в різних ролях; навчання, чітке статерольове розмежування у формах міжособистісних стосунків; становлення світогляду, потреба у лідерстві в групі однолітків і підпорядкування їм за необхідності	Невизначеність ролей, невизначеність причинно-наслідкових зв'язків між минулим, сьогоденням і майбутнім; сильна потреба розібратися в самому собі, уникання спілкування з оточенням; статерольова фіксація; втрата трудової активності, плутанина в морально-етичних та світоглядних настановленнях
6. Рання зрілість (від 20 років до 45 років)	Бажання присвятити себе людям; народження та виховання дітей; любов і праця; задоволеність особистим життям	Ізоляція від людей, уникання контактів, особливо з близькими людьми; труднощі у відносинах, непередбаченість поведінки; невизнання, ізоляція, перші симптоми відхилення у психіці; душевні розлади, які виникають під впливом навіяних думок про діючі у світі небезпечні сили
7. Середня зрілість (від 40—45 років до 60 років)	Творчість. Продуктивна і творча праця над собою та з іншими людьми; зріле, повноцінне та різнобічне життя; задоволеність сімейними відносинами; почуття гордості за своїх дітей; виховання нового покоління	Застій. Егоїзм і егоцентризм; непродуктивність у роботі, рання інвалідність, поблагливість до себе та турбота виключно про себе
8. Пізня зрілість (понад 60 років)	Повнота життя, постійні роздуми про минуле, спокійна, виражена оцінка минулого; прийняття прожитого життя таким, яким воно є; відчуття повноти і корисності своєї особистості; розуміння необхідності та того, що смерть не є страшною	Відчай, відчуття того, що життя марно прожите; залишилось мало часу і він летить із шаленою швидкістю; усвідомлення марності, без сенсу, свого існування; втрата віри у себе та інших людей; бажання прожити життя знов, відчуття того, що у світі немає порядку, наявність у ньому незрозумілих сил; страх смерті

До проблеми співвідношення **навчання і розвитку** необхідно додати наукові погляди **С. Л. Рубінштейна** про те, що виховання і навчання впливають на психічний розвиток тільки за умови вмілого спрямування дорослими діяльності дитини. Він підкреслював, що дитина розвивається у процесі виховання і навчання, а не розвивається, виховується, навчається. Це значить: виховання і навчання **включається** в самий процес розвитку дитини, а не надбудовується над ним. Спроба наділити дитину психічними якостями поза її діяльністю тільки підтримує основи здорового психічного розвитку.

Конкретизуючи зв'язок психічного розвитку дитини з вихованням і навчанням, **Г. С. Костюк** показав складні відносини між ними — залежно від того як виховується особистість взагалі, які взаємини складаються в процесі виховання та навчання між учителем і учнем, між учнями в колективі, як виховання і навчання пов'язуються із життям. Складність аналізу процесу психічного розвитку (за Г. С. Костюком) полягає в тому, що психічні якості особистості, які формуються під час виховання і навчання, самі по собі є дуже складними утвореннями, що поступово виробляються в процесі індивідуального розвитку. Кожна така якість має **системну побудову** і включає структурні компоненти — потреби, мотиви, знання, цілі, засоби, емоції. Кожна психічна якість пов'язана з іншими якостями, утворює з ними єдність, виступає як елемент цілісної **«системи систем», якою є особистість**.

Відповідно до концепції **В. А. Козакова** про взаємозв'язок розвитку **особистості та освіти**:

1) будь-який розвиток особистості здійснюється в реальному часі і тільки час визначає його спрямованість (від минулого до сьогодення і далі у майбутнє);

2) у людини від народження і до смерті розвиваються всі біофізіопсихічні властивості (здоров'я, інтелект, знання, навички, вміння, спрямованість); але в залежності від якості накопичених кількісних характеристик тієї чи іншої властивості розвиток може відбуватися у певні періоди життя за різними формами:

а) інтенсивно-прогресивна; б) еволюційно-прогресивна; в) еволюційно-регресивна; г) інтенсивно-регресивна;

3) більшість властивостей людини розвивається внаслідок її освіти, тобто суспільного явища, яке пов'язане із засвоєнням культури людства, суспільного досвіду.

Враховуючи те, що освіта людини відбувається щонайменше за двома напрямками — напрямом *інституційної освіти* і напрямом *самоосвіти*, на певному періоді життя будуть переважати різні форми розвитку (рис. 10.2).

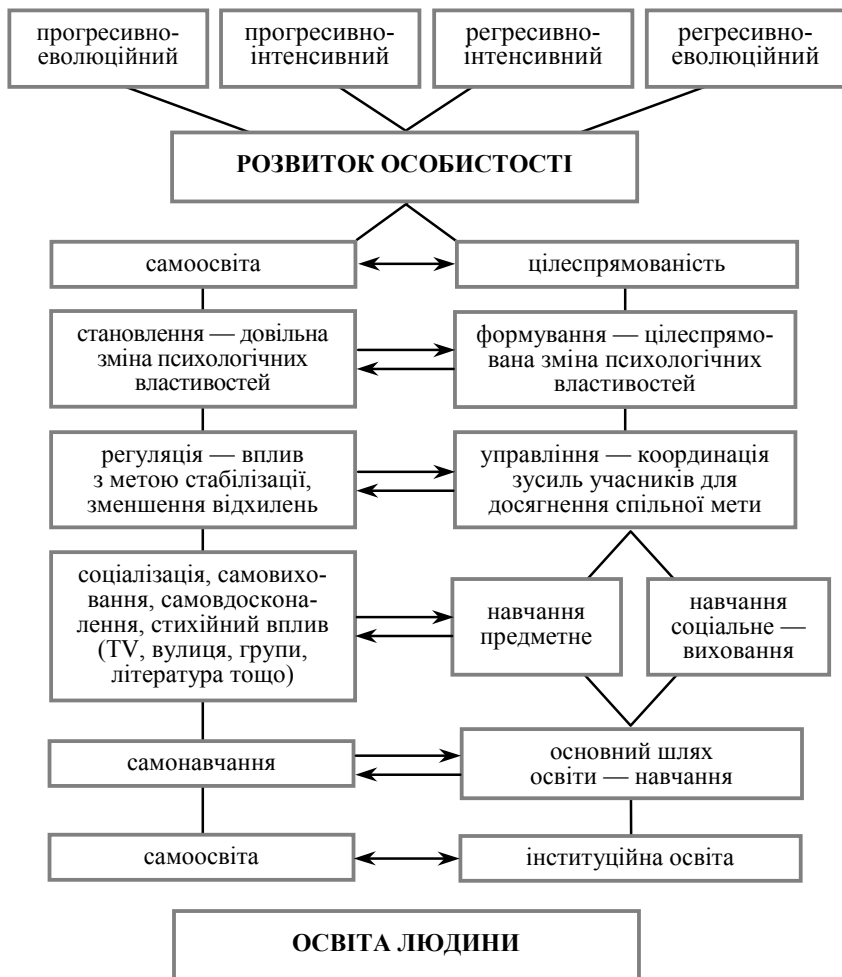


Рис. 10. 2. Освіта людини і розвиток особистості

У запропонованій схемі (рис. 10.2) В. А. Козаков підкреслює, що навчання розуміється як головний шлях освіти (людина засвоїть будь-який досвід лише за умов, коли навчиться якось діяти, тоді, коли буде вміти діяти на основі набутих навичок та засвоєних знань).

Автор робить висновки:

— **освіта** визначає лише можливі тенденції форм розвитку особистості;

— **тенденція** форми розвитку — похідна взаємовпливу **формування** психологічних властивостей і їх **становлення** (стохастика);

— **освіта** може мати лише загальні цілі, стратегічну мету;

— лише інституційне **навчання** може сприяти досягненню точних, зопераціонованих (операціоналізованих) цілей.

На основі положення Л. С. Виготського про зону найближчого розвитку В. А. Козаков ввів поняття «**зона перспективного розвитку**» студентів як можливості та потенціалу до майбутніх досягнень, а також положення про дуальну природу людини (схема на рис. 10.3).

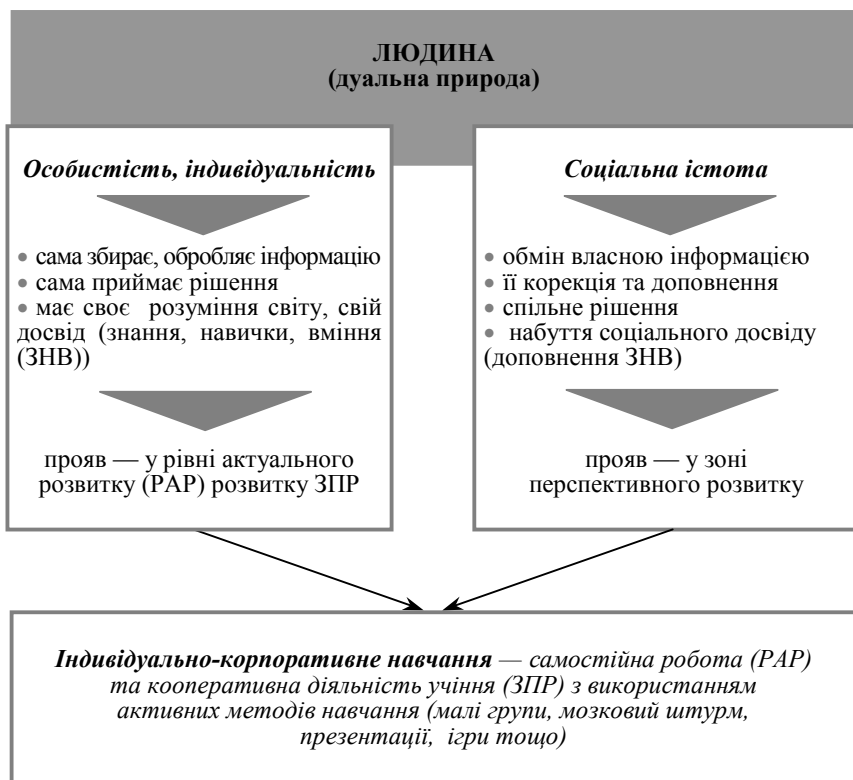


Рис. 10.3. Психологічні засади РАР і ЗПП

На думку автора психологічні основи рівня актуального розвитку, зони перспективного розвитку студентів, перехід **ЗПР у РАР** найефективніше здійснюється за допомогою *індивідуально-кооперативної технології навчання (ІКТН)*, яка базується на *дуальній природі* людини.

Дуальна природа людини (за В. А. Козаковим) — це прагнення індивідуального — з одного боку, а з другого — бажання спілкуватися, прагнення до соціуму. Саме органічне поєднання індивідуального і соціального складає основу ІКТН як системного сполучення різних типів самостійної роботи студентів та активних методів навчання (малі групи, сюжетно-рольові ігри, презентації).

ІКТН створює необхідні умови для *розвитку особистості*, формування здатності самостійно вчитися, працювати в команді та досягати точно визначених цілей кожного заняття.

10.2.4. Сформулюйте підсумки і висновки до теми. Обсяг — до 300 слів.

10.3. Контроль теми

У процесі контролю за навчальною діяльністю студентів оцінюються якість роботи студента над завданнями СРТМ-9.

Деякі завдання доцільно виконати і подати викладачу на *окремому аркуші паперу*, проте основним предметом контролю засвоєння теми є *зошит*, що має містити такі записи:

1) номер, назву, мету теми дисципліни;

2) **СРТМ-9**: номер роботи, номери завдань та результати їх виконання:

◆ 10.2.1 — результати опрацювання літератури; конспект теми у вигляді відповідей на запитання або результати виконання інших завдань; таблиця поділу бази знань на групи, термінологічний словник чи покажчик до теми, перелік проблемних питань;

◆ 10.2.2 — реферат до теми, виконаний на аркушах Ф. А4;

◆ 10.2.3 — результати опрацювання дидактичного тексту; відповіді на запитання;

◆ 10.2.4 — підсумки і висновки до теми.



Література

1. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. зав. — М.: Академия, 2001. — С. 91—128.
2. Зимняя И. А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. — М.: Логос, 1999. — С. 97—102.
3. Козаков В. А. Психологія діяльності та навчальний менеджмент: Підручник. У 2-х ч. — Ч. 1. Психологія суб'єкта діяльності. — К.: КНЕУ, 1999. — С. 33—38.
4. Немов Р. С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3-х кн. — Кн. 1. — Общие основы психологии. — М.: Владос, 1997. — С. 356—362.
5. Освітні технології: Навч.-метод. посібник / За ред. О. М. Пехоти. — К.: А.С.К., 2001. — С. 91—134.
6. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. пособие / Под ред. С. А. Смирнова. — М.: Академия, 1998. — С. 188—221.
7. Психологія: Підручник для студ. вищ. навч. закл. / Під ред. Ю. Л. Трофімова. — К.: Либідь, 2001. — С. 134—164.
8. Сучасні технології навчання та оцінювання знань студентів: Матеріали наук.-метод. конф. 1 лютого 2002 р. — К.: КНЕУ, 2002. — С. 16—35.

ТЕМА 11

СПІЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ ТА УПРАВЛІННЯ. НАВЧАЛЬНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ

«Два людських витвори можна вважати найбільш складними, а саме — мистецтво управляти та мистецтво виховувати».

І. Кант

● **Навчальна мета:** навчитись аналізувати та характеризувати особливості управління навчальною діяльністю.

● **База знань:** спільна діяльність та її ознаки, соціально-психологічні фактори ефективності спільної діяльності, поняття організації, загальні характеристики: люди, капітал, технологія, інформація, середовище, сутність управління, рівні управління, процес і функції, функціонально-психологічна модель управління спільною діяльністю, керівництво та поняття «менеджер», управління в освітній діяльності, ієрархічні рівні управління в освіті, управління навчанням і навчальний менеджмент: предмет, цілі, задачі, завдання, поняття освітнього і навчального менеджменту, функції управління навчанням, навчальна діяльність та її особливості, парадигми, стилі, принципи, інновації.

● **Вміння, що формуються,** мають забезпечувати здатність:

- ◆ наводити визначення понять «спільна діяльність», «організація», «управління», «менеджер», пояснювати їх сутність;

- ◆ характеризувати управління в освітній діяльності; визначати ієрархічні рівні управління в освіті; називати предмет, цілі, задачі, завдання управління навчанням і навчального менеджменту; порівнювати поняття освітнього та навчального менеджменту;

- ◆ пояснювати функції управління навчальною діяльністю;

- ◆ характеризувати стилі управління навчальною діяльністю;

- ◆ визначати та структурувати принципи навчання;

- ◆ встановлювати зв'язки між сучасними парадигмами навчання й виховання та народними й культурними традиціями;

- ◆ наводити ознаки гуманістичної парадигми навчання;

- ◆ формулювати сучасні вимоги до суб'єктів навчальної діяльності;

- ◆ порівнювати традиційні та інноваційні ознаки управління навчальною діяльністю;

- ◆ створювати проект інноваційного навчального закладу.

11.1. Коментар до теми

Тема «Спільна діяльність та управління. Навчальний менеджмент» започатковує теоретичне та практичне вивчення навчального менеджменту. Отже, її призначенням можна вважати створення цілісного уявлення про процес управління навчальною діяльністю. Підхід до навчання як до процесу управління є провідним у сучасній психолого-педагогічній науці. Також треба зазначити, що розробка та вирішення проблем навчання та виховання вимагає системного підходу. Якщо декілька десятиріч тому характерною для освіти була формула: «Знати все про дещо та дещо про все», то останнім часом зародилася нова формула — «Знати про сутність всього, щоб пізнати нову сутність». Сутнісний підхід, що зумовлює синтез природничих, гуманітарних і технічних наук і вимагає нової парадигми освіти, й є системним, синергетичним підходом. Педагогічна теорія зробила прогресивний крок, розглядаючи педагогічний процес як динамічну систему. А загальним критерієм виділення структурних елементів будь-якої соціальної системи, зокрема й педагогічної, виступає саме управління. Для створення цілісного уявлення про педагогічну систему та управління нею доречно звернутися до підручників і навчальних посібників, авторами яких є В. О. Якунін, Н. В. Басова, І. П. Подласий. Також при вивченні даної теми у нагоді стане лекційний матеріал теми 10 «Освіта — основа розвитку особистості», де розглядаються певні теоретичні аспекти управління навчальною діяльністю.

11.2. Самостійна робота з теоретичним матеріалом (СРТМ-10)

Робота з теорією при вивченні даної теми складається з завдань, що дозволяють: вивчити й узагальнити основні поняття теми (завдання 11.2.1—11.2.4). Виконання завдань 11.2.1 та 11.2.4 є обов'язковим.

11.2.1. Опрацюйте наведені у списку літератури джерела за вказівкою викладача:

♦ складіть конспект рекомендованої літератури (обсяг — до 10 сторінок рукописного тексту)

або виконайте письмово такі завдання:

♦ поділіть базу знань теми на три групи: 1) дуже важливо засвоїти; 2) важливо засвоїти; 3) бажано засвоїти. Відобразіть цей розподіл у формі таблиці;

♦ складіть термінологічний словник чи термінологічний покажчик елементів бази знань теми, пам'ятаючи, що термінологічний словник — це перелік основних термінів (понять) теми з наведенням визначення кожного поняття, а термінологічний покажчик — це перелік основних термінів теми з вказуванням джерела і сторінок, на яких розкривається сутність цього терміна;

♦ складіть конспект теми у вигляді переліку семи — дев'яти питань, відповіді на які розкрили б її зміст. Намагайтеся формулювати проблемні питання, для відповіді на які треба не просто відтворити зміст підручника, а й замислитись, виказати своє ставлення.

11.2.2. Порівняйте письмово схеми педагогічного процесу, що були створені різними вченими, з погляду реалізації системного підходу [1, с. 44—46]. Знайдіть спільне та відмінне, поясніть, яка схема, на вашу думку, є найбільш універсальною.

11.2.3. Поясніть письмово відмінності між освітнім та навчальним менеджментом на основі організаційно-психологічної структури діяльності. Доведіть, що за сутністю діяльність викладача є управлінською, а навчальна діяльність — спільною. Назвіть основні функції управління навчанням і дайте їх коротку характеристику, користуючись відповідною літературою [6, с. 173—176, 230—236].

11.2.4. Сформулюйте підсумки і висновки до теми. Обсяг — до 300 слів.

11.3. Самостійна робота до практичного заняття «Вступ до практикуму з управління навчальною діяльністю» (СРПЗ-12)

Для підготовки до практичного заняття пропонується ряд завдань, що дозволяють сформувати готовність до вивчення основ ефективного управління навчальною діяльністю. А саме: осмислити культурно-історичну зумовленість певних парадигм навчання та виховання (завдання 11.3.1), обговорити основні функції ефективного управління навчанням (завдання 11.3.2), визначити власну схильність до певного стилю управління навчальною діяльністю (завдання 11.3.3) і готовність до фасилітуючого викладання (завдання 11.3.4).

Таблиця 11.1

ХАРАКТЕРИСТИКИ ОСНОВНИХ ОСВІТНІХ ПАРАДИГМ

Параметри освітньої діяльності	Основні освітні парадигми		
	авторитарна	технологічна	гуманістична
1. Основне призначення людини (сенс людського буття)	пізнання навколишнього середовища	цілеспрямована зміна навколишнього середовища	пізнання і вдосконалення самого себе і навколишнього середовища в їх взаємозв'язку
2. Завдання освіти	наділення учня широким колом інформації про світ та його закони	формування певного кола вмінь і навичок творчого перетворення світу	формування вільної особистості, що здатна самостійно міркувати і приймати рішення, визначати свій життєвий шлях, вдосконалювати себе і своє оточення
3. Пріоритетні методи	природничо-наукові	методи практичної діяльності	методи самопізнання, саморозвитку, самовдосконалення
4. Можливість духовного формування особистості	тільки окремо, через гуманітарну освіту	можливе і бажане в процесі діяльності (гуманітаризація освіти)	необхідне і пріоритетне (гуманізація освіти)
5. Навчання — це:	складний процес, який потребує самовідданості, значних зусиль, що окупається набутими знаннями	складний процес, який потребує самовідданості, значних зусиль, що окуплюються подальшою практичною діяльністю	природний процес розвитку особистості, радісний, цікавий і захоплюючий
6. Цінність в прийнятті рішення має	лише кінцевий результат		процес прийняття рішення
7. Розв'язання проблеми має	лише одне правильне рішення	безліч припустимих вирішень	ті рішення, що мають суб'єктивно значущий смисл

8. Помилка — це	провина, що вимагає суворого покарання	можливі, але не бажані	критерій істини, необхідна складова процесу навчання
9. Критерій оцінки якості прийняття рішення	тільки один — правильно/неправильно	безліч критеріїв корисності, ефективності, нешкідливості	основний критерій — реалізація вищих духовних цінностей
10. Роль етико-моральних принципів у прийнятті рішення	в них немає потреби	необхідні, бажані	є основоположними, пріоритетними
11. Педагог — це	Вчитель з великої літери, джерело знань, в спілкуванні з учнями переважає монолог	тренер, наставник, в спілкуванні з учнями переважає показ, демонстрація	організатор, фасилітатор*, координатор, в спілкуванні з учнями переважає діалог
12. Тривалість навчання	жорсткі часові рамки навчання (в молоді роки)	періодичне навчання (перекваліфікація, підвищення кваліфікації)	постійне самонавчання і самовдосконалення
13. Форми і методи навчання	пояснювально-ілюстративні, репродуктивні методи, індивідуально-групове навчання	практичні, пошукові, дослідницькі методи, індивідуально-групове навчання	проблемні, пошукові, творчі методи, групове навчання
14. Умови навчання	класичні навчальні заклади й організаційні умови (аудиторії, класи)	майстерні, виробництво	атмосфера комфорту і психологічної безпеки

* Фасилітатор — той, який підтримує, розвиває здібності, створює сприятливі умови. Від англ. *facilitator* — полегшувати, просувати (Прим. ред.).

11.3.1. Характеристика сучасних освітніх парадигм у контексті культурно-історичного досвіду та народної мудрості (етнопедагогіки)

Ознайомтесь з характеристиками основних освітніх парадигм (табл. 11.1).

Наведіть якомога більше пов'язаних з навчанням та вихованням прикладів народної мудрості, крилатих фраз, афоризмів, думок відомих людей, зіставте їх із сучасними освітніми парадигмами, знайдіть відповідності. Зробіть висновок про домінуючу парадигму в сучасній освіті України, доведіть вашу думку щодо найкращої парадигми.

Парадигма — з грецьк. *paradigma* — зразок, еталон — пануюча теорія, що покладена в основу вирішення теоретичних і практичних проблем. Сьогодні в розвитку світової освіти переважають три основні парадигми: авторитарна, технологічна і гуманістична.

11.3.2. Визначення функцій ефективного управління навчанням

З власного досвіду пригадайте та наведіть письмово приклади ефективного та неефективного викладання. Виділіть комплекс якостей та практичних вмінь викладачів, що визначають їх професіоналізм. Встановіть відповідність між професійними вміннями викладача та функціями управління навчанням.

11.3.3. Визначення власної схильності до певного стилю управління навчальною діяльністю

Ознайомтесь з ознаками різних стилів управління навчальною діяльністю, що наведені у таблиці 11.2. В кожній колонці підрахуйте кількість ознак, що можуть бути притаманні вам як педагогу. Зробіть відповідний письмовий висновок. Дайте назву кожному стилю та обґрунтуйте письмово оптимальний, на вашу думку, стиль управління.

Таблиця 11.2

**ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ДІЙ ПРИ РІЗНИХ СТИЛЯХ
ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ (за даними Є. Я. Захарової) [8]**

1. Ціль занять для студентів завжди є зрозумілою	1. Ціль занять не завжди є зрозумілою	1. Ціль занять не завжди є зрозумілою	1. Ціль занять у більшості випадків не є зрозумілою
2. Орієнтує завжди на застосування знань	2. Орієнтує частіше на застосування знань	2. Іноді орієнтує на застосування знань	2. Не орієнтує на застосування знань
3. Багатьох студентів у групі знає на ім'я	3. Знає невелику кількість студентів на ім'я	3. Знає у групі частину студентів	3. Студентів, як правило, не знає
4. Працює разом із групою	4. Працює окремо від групи	4. Поведінка залежить від настрою	4. З групою не працює, байдужий до занять та студентів
5. У спілкуванні зі студентами намагається до всіх бути уважним і доброзичливим	5. У спілкуванні спостерігається зміщення до контактів з «сильними» студентами	5. У спілкуванні «загравляє» до «сильних» та ставиться суворо до «слабких»	5. У контакт зі студентами на занятті практично не вступає
6. Об'єктивний при оцінюванні діяльності та знань студентів	6. Схильний до заниження оцінювання студентів	6. Схильний до завищення в оцінюванні знань «сильних» студентів та заниження в оцінюванні знань «слабких» студентів	6. Схильний до заниження в оцінюванні знань студентів
7. Реакція на оцінку своєї діяльності — адекватна та спокійна	7. Реакція на оцінку своєї діяльності — байдужа	7. Реакція на оцінку своєї діяльності — зацікавлена	7. Реакція на оцінку своєї діяльності — агресивна

11.3.4. Визначення готовності до фасилітуючого викладання

Виконайте письмово наведені вправи. Зробіть висновок про вашу готовність до фасилітуючого викладання.

1) Назвіть п'ять дієслів, що втілюють, на вашу думку, особистісно зорієнтований підхід у навчанні [7].

2) Розшифруйте, які поняття закладені К. Роджерсом у правила запобігання трьох Д [4].

3) Дайте відповіді на запитання К. Роджерса, підрахуйте кількість позитивних відповідей [6].

Запитання Карла Роджерса

1. Чи зможете ви дозволити собі утрутися у внутрішній світ особистості, яка зростає та розвивається? Чи зможете, відмовляючись від ролі судді та критика, увійти, побачити та оцінити цей світ?

2. Чи зможете дозволити собі повну відвертість з молодими людьми, зможете йти на ризик відкритих, експресивних взаємних стосунків, у яких обидві сторони можуть чомусь навчитись? Чи відважитесь бути собою при інтенсивній роботі з групою молоді?

3. Чи зможете відкрити зацікавленість кожної особистості та дозволити розвивати її незалежно від того, чим це закінчиться?

4. Чи зможете допомогти молодим людям зберегти одну з найцінніших особливостей — зацікавленість собою та навколишнім світом?

5. Чи зможете проявляти творчість у створенні для молоді сприятливих умов пізнання людей, досвіду, книг, інших джерел, що збуджують її інтерес?

6. Чи зможете сприйняти та підтримати неординарні та недосконалі думки, що супроводжують творче навчання, творчу діяльність?

7. Чи зможете допомогти вихованцям стати інтегрованою цілісністю з почуттями, що пронизують ідеї, та ідеями, що пронизують почуття, експресією, яка та захоплює особистість?

11.4. Практичне заняття «Вступ до практикуму з управління навчальною діяльністю» (ПЗ-17)

На даному практичному занятті пропонується осмислити сутність поняття «навчання» (завдання 11.4.1), призначення навчання та сутність ефективного управління ним (завдання 11.4.2), принципи навчання та правила їх реалізації (завдання 11.4.3), відмінності інноваційного навчання (завдання 11.4.4). Як показує досвід, обговорення цих понять краще проводити в активній формі, на основі дидактичних ігор, групового обговорення і т. п.

11.4.1. Складання асоціативного ряду до поняття «навчання»

Встановіть послідовність подання інформації в групі. За цією послідовністю перший надає асоціацію до поняття «навчання», другий — до асоціації першого, третій — до асоціації другого і т.д. Асоціативний ряд записується у зошитах і на дошці. У ході спільного аналізу необхідно встановити взаємозв'язки між усіма асоціаціями.

Метою такого завдання є:

- 1) виявити ставлення студентів до навчання;
- 2) повторити основні педагогічні категорії;
- 3) розкрити сутність поняття «навчальна діяльність».

Названі асоціації аналізуються під керівництвом викладача з точки зору наявності серед них складових процесу управління навчанням, педагогічних категорій (можливі категорії: суб'єкти, цілі, функції, принципи, засоби, умови, результати, недоліки, зміст і т.п.), експресивності, що виражає емоційне ставлення. Спільно формулюється визначення навчальної діяльності через рід і вид (визначаючи загальне і специфічне в навчальній діяльності), характеризується структура та особливості навчальної діяльності, робиться висновок про ставлення студентів до навчання. В зошиті здійснюються відповідні записи.

11.4.2. Завершення висловлювань

Спробуйте самостійно завершити такі висловлювання в зошиті:

«Кінцева мета будь-якого навчального предмету полягає в основному в тому, щоб...»
«Поганий вчитель — подає істину, хороший...»
«Вчити інших чомусь — означає...»

Бажаючи зачитують свої варіанти. Обговорюються найкращі (можна записати на дошці). Викладач повідомляє про оригінали. Всі роблять висновки про вимоги до ефективного управління навчанням.

Мета завдання: усвідомити призначення навчання та управління навчанням, отже, існують різноманітні думки стосовно цього, наприклад:

«Кінцева мета будь-якого навчального предмету полягає в основному в тому, щоб вдосконалювати людську природу... Тому людська природа повинна бути приведеною у відповідність з науковими предметами, а наукові предмети — з людською природою» (І. Г. Песталоцці).

«Поганий вчитель — подає істину, хороший — вчить її знаходити» (Іоганн Фрідріх Герbart).

«Вчити інших чомусь — означає показати їм, що вони повинні робити, щоб навчитись тому, чого їх вчать» (Ж. Жакото — 1770—1840).

11.4.3. Дидактична гра «Встановлення відповідності між принципами навчання та правилами їх реалізації»*

Студентам пропонується розбитись на 7 команд (по партах) і позмагатись у швидкості визначення правил реалізації того чи іншого принципу. Кожна команда отримує один принцип навчання й обирає з наведеного нижче переліку 70 правил ті 10 правил, що найбільше сприяють реалізації даного принципу [6]. Час виконання завдання — 5 хвилин. Потім кожна група доповідає про свої правила (перед цим викладач перевіряє кількість помилок). Разом робляться висновки про те, наскільки ці правила реалізуються на практиці. Робляться відповідні записи у зошиті.

Принципи навчання та їх характеристика [6]:

1. **Принцип свідомості й активності** — дійсну сутність людини складають глибоко і самостійно осмислені знання, що набуваються шляхом інтенсивного напруження власної розумової діяльності.

2. **Принцип наочності** — навчання здійснюється успішніше, коли ґрунтується на безпосередньому спостереженні та вивченні цих предметів, явищ і подій, оскільки у більшості людей органи зору мають найбільшу чутливість до сприйняття інформації.

* Завдання запропоноване М. В. Артюшиною.

3. Принцип систематичності і послідовності — людина тільки тоді володіє дійсним знанням, коли в її мозку відображується чітка картина зовнішнього світу, що являє собою систему взаємопов'язаних понять.

4. Принцип міцності — оволодіння змістом навчання досягається не тільки при його всебічному осмисленні, але й тривалим зберіганням у пам'яті найважливіших його компонентів.

5. Принцип науковості — учням потрібно надавати для засвоєння тільки дійсні, перевірені наукою і практикою знання.

6. Принцип досяжності — досяжним для людини є лише те, що відповідає її обсягу знань, вмінь, способів мислення.

7. Принцип зв'язку теорії з практикою — практика — критерій істини, джерело пізнавальної діяльності і галузь застосування результатів навчання, тому ефективність і якість навчання перевіряється, підтверджується і спрямовується практикою.

Правила реалізації принципів навчання:

1. У зв'язку з пануванням у сьогоденні світі вербальної інформації, прагніть до розвитку в учнів абстрактного мислення, знайомте їх із сучасними науковими поглядами і теоріями.

2. У кінці уроку, теми обов'язково узагальніть свої думки, сформулюйте підсумки, висновки, періодично проводьте узагальнювальні заняття.

3. У методах викладання відображайте методи наукового пізнання, розвивайте мислення учнів, застосовуйте творчу, пошукову роботу в навчанні.

4. У навчанні потрібно рухатись від легкого до важкого, від відомого до невідомого, від простого до складного.

5. Використовуйте в навчанні схеми і плани. Розподіляйте зміст навчального матеріалу на логічно завершені частини, послідовно їх реалізуйте, привчайте до цього учнів.

6. Враховуйте в навчанні той факт, що запам'ятовування ряду предметів, поданих у зображенні (на малюнках і моделях) відбувається краще, легше і скоріше, ніж того ж ряду, але поданого у словесній формі, усній чи письмовій.

7. Використовуйте наочність не тільки як ілюстрацію, але і як самостійне джерело знань.

8. Використовуйте силу взаємонавчання учнів. Те, що говорить товариш, частіше краще і легше сприймається, ніж те, що говорить вчитель.

9. Використовуйте сучасні засоби (навчальне телебачення, відео-, аудіотехніку, проектори, кодоскопи та інше) лише тоді, коли досконально ними володієте.

10. Виховуйте в учнях дидактичний підхід до предметів і явищ, що вивчаються, пояснюйте неоднозначність тлумачення багатьох наукових понять, багатоваріантність вирішення задач, різноманітність підходів і думок до вивчення тих чи інших об'єктів.

11. Враховуйте індивідуальні можливості учнів і диференціюйте завдання для різних категорій учнів.

12. Все, що можливо, слід подавати для сприйняття через почуття, а саме: те, що можна побачити — для сприйняття зором, те, що можна почути — слухом, пахощі — нюхом, те, що можна скуштувати — смаком, до чого можна доторкнутись — шляхом дотику.

13. Учитель повинен бути ознайомлений з сучасними досягненнями педагогіки, психології, методики, а також тієї сфери людського досвіду, яку він викладає.

14. Доводьте практичну необхідність знань, що надаються. Знаходьте і демонструйте учням різноманітні сфери застосування змісту навчання. Постійно пов'язуйте знання з життям.

15. Допмагайте учням оволодіти найпродуктивнішими методами навчально-пізнавальної діяльності, вчіть їх навчатися.

16. Домагайтесь від учнів структурованих усних і письмових відповідей.

17. Домагайтесь всебічного аналізу проблем, вирішення задач різними способами, частіше практикуйте творчі завдання.

18. Домагайтесь розуміння учнями кожного слова, речення, не використовуйте понять, на розкриття змісту яких ви не розраховували.

19. Домагайтесь ясного розуміння учнями цілей і задач подальшої роботи. Навчайте так, щоб учень розумів, що, навіщо і як треба робити, і ніколи механічно не виконував навчальних дій, попередньо глибоко не усвідомивши їх.

20. Прагніть до ясності свого викладу і мови: чітко і однозначно формулюйте поняття, уникайте монотонності, навчайте образно, використовуючи яскраві факти, приклади з життя і літератури.

21. Досяжність не означає легкості навчання, вчитель не повинен максимально полегшувати навчання, надавши всі необхідні знання. Завдання вчителя — направити учнів на самостійну роботу, пояснивши лише незрозумілі та складні моменти.

22. Дотримуйтеся фізичних норм розумової активності учнів, плануйте її спади і підйоми.

23. Економно ставтеся до пам'яті учнів — не вимагайте від них запам'ятовування малоцінної інформації, не допускайте перевантаження пам'яті.

24. Забезпечуйте послідовність між попереднім і подальшим навчанням: повторюйте і вдосконалюйте попереднє, показуйте учням перспективи їхнього майбутнього.

25. Заохочуйте наукову роботу учнів, знайомте їх з технікою експериментальної і дослідної роботи, алгоритмами вирішення винахідницьких завдань, опрацюванням першоджерел, довідкових і архівних матеріалів.

26. Заохочуйте спроби учнів щось змінити, вдосконалити, вигадати, спробуйте впроваджувати найцінніші ідеї учнів.

27. Застерігайте учнів від переоцінювання практики і недооцінювання теорії. Постійно підкреслюйте їх взаємозв'язок.

28. Контролюйте фактори, що відволікають учнів від об'єкта навчання, як внутрішні (розпорошеність думки, заняття сторонніми справами), так і зовнішні (запізнення, порушення дисципліни).

29. Навчайте учнів думати і діяти самостійно. Не допускайте постійного підказування, переказування і копіювання. Слід якомога частіше використовувати запитання «Чому?», щоб навчити учнів віднаходити причинно-наслідкові зв'язки.

30. Навчання потребує певного напруження. Коли воно відсутнє, учні відвикають працювати на повну силу. Тому встановіть оптимальний режим навчання, щоб не затримувати сильних і розвивати швидкість дії у середніх і слабких.

31. Намагайтеся залучати учнів до виготовлення наочних засобів. Від цього навчальні можливості наочності збільшуються.

32. Намагайтеся, щоб зміст і способи навчання дещо випереджали можливості учнів, щоб навчання було важким, але досяжним.

33. Не допускайте хибного тлумачення наукових термінів. Використовуйте незначну їх кількість в однозначному тлумаченні, пояснюючи учням їх сутність.

34. Не забувайте, що поняття й абстракції краще усвідомлюються, коли підкріплюються конкретними фактами, прикладами і уявленнями.

35. Не переходьте до вивчення нового, попередньо не сформувавши зацікавленості і позитивного ставлення до нього.

36. Не повинно бути жодного заняття, жодного завдання, яке б не мало практичного значення.

37. Не порушуйте систему ані в змісті, ані в засобах навчання. Терміново ліквідуйте порушення або змінійте саму систему.

38. Не пропускайте нагоди ознайомити учнів з біографіями видатних учених, їх внеском у розвиток науки.

39. Не слід вимагати від учнів запам'ятовування матеріалу, що має допоміжний характер. Краще привчити їх використовувати різні довідники, словники, енциклопедії і т. п.

40. Ніколи не обмежуйтесь лише наочністю. Тільки в сукупності зі словом наочність являє собою джерело чітких і правильних уявлень про предмети і явища, що вивчаються.

41. Нічому не слід навчати, спираючись лише на авторитет, всьому треба вчити за допомогою доказів, що ґрунтуються на почутті і розумі.

42. Оскільки емоційна й образна пам'ять часто глибші за словесну, підкріплюйте абстрактну інформацію образними порівняннями і стимулюйте позитивні емоції учнів під час навчання.

43. Пам'ятайте, що в ході практичної діяльності засвоюється 80—85 % знань. Тому надавайте можливість учням відрізу ж перевірити набуті знання на практиці.

44. Пам'ятайте, що забування того, що вивчалось, є найбільшим одразу ж після вивчення, тому кількість повторювань інформації має бути зворотною пропорційною часу, що минув після її вивчення.

45. Пам'ятайте, що краще дати менше матеріалу, але досягти максимального засвоєння його учнями.

46. Пам'ятайте, що наочність — сильнодіючий засіб, який потребує уважного планування, ретельного дозування. За умов частого використання наочності може увести учнів від головного, підмінити ціль яскравим засобом.

47. Пам'ятайте, що сформована система знань — найважливіший засіб запобігання їх забування. Забуті знання швидше відтворюються в системі, аніж поза нею.

48. Запобігайте закріпленню в пам'яті неправильно сприйнятої інформації або того, що учень не зрозумів. Пам'ятайте, що надовго запам'ятовується і може бути за необхідності пригадана лише добре осмислена інформація.

49. Плануйте навчання не лише на одне заняття, а й на весь період навчально-виховного процесу.

50. Покажіть, що навчальний предмет — зменшена копія науки, практичної діяльності. Постійно використовуйте міжпредметні зв'язки.

51. Постійно розкривайте діалектичний зв'язок науки і практики. Показуйте, що наука розвивається під впливом практичних потреб, а практика вимагає наукових знань.

52. При вивченні нового і складного матеріалу спирайтеся на сильних учнів, при повторенні, закріпленні — на слабких.

53. При застосуванні наочних засобів не обмежуйтеся спостереженням явних ознак предметів і явищ, а звертайте увагу учнів на основні, суттєві властивості.

54. Вивчайте та добре розумійте рівень підготовленості і розвитку учнів, спирайтеся на їхні можливості.

55. Використовуйте всі види і форми пізнавальної діяльності, поєднуючи їх і враховуючи вікові можливості учнів.

56. За надмірного захоплення створенням загальних уявлень учнів це стає перепорою глибокому оволодінню знаннями, розвитку абстрактного мислення учнів.

57. При повторі навчального матеріалу не намагайтеся провчити це за тією ж схемою, що і навчання. Надайте можливість учням розглянути матеріал з різних боків, під різними кутами зору.

58. Залучайте учнів до обговорення дискусійних наукових проблем, в досяжній формі пояснюючи їх сутність.

59. Привчайте учнів до послідовної, організованої і дисциплінованої навчальної діяльності, формуйте в учнів свідоме і позитивне ставлення до праці, необхідності докладання зусиль для набуття практичних вмінь і навичок.

60. Привчайте учнів перевіряти і застосовувати свої знання на практиці. Постійно використовуйте навколишній світ і як джерело знань, і як сферу їх практичного застосування.

61. Пропонуйте учням для вирішення завдання, що мають практичне значення і належать до сфери їх інтересів.

62. Розвивайте пам'ять учнів, навчайте їх використовувати різні мнемотехнічні прийоми, що полегшують запам'ятовування.

63. Розкривайте генезу наукового знання, пояснюйте хід відкриття і пізнання того чи іншого явища.

64. Розповідайте учням про нові сучасні технології, прогресивні методи праці, сучасні виробничі відносини.

65. Систематично інформуйте учнів про нові досягнення в науці, техніці, культурі, застосовуйте нову термінологію, пов'язуйте нові досягнення з системою знань, що формується.

66. Складайте з учнями структурно-логічні схеми навчального матеріалу, що полегшують процес засвоєння знань.

67. Скорочуйте кількість одиниць інформації, що запам'ятовується. Учні важко запам'ятати 10 речень, але якщо їх поділити на 3 абзаци, основна інформація запам'ятається краще. Взагалі, ретельно структурована інформація запам'ятовується краще.

68. Широко використовуйте аналогію, порівняння, зіставлення, протиставлення: надайте поштовх думці учня.

69. Ширше використовуйте в навчанні практичні ситуації, що вимагають від учнів самостійного бачення, виявлення, розуміння і пояснення розбіжності між фактами, що спостерігаються, і їхнім науковим поясненням.

70. Ширше використовуйте форми взаємоперевірки навчального матеріалу — це дозволяє позбавитись зайвого емоційного напруження, що зазвичай відчуває учень перед контролем викладачем. Це сприяє кращому повторенню навчального матеріалу.

11.4.4. Проектування інноваційного навчального закладу

Розподіліться на 5 підгруп. Оберіть певну освітньо-вікову категорію (молодші школярі, підлітки, старшокласники, студенти, дорослі). Розробіть проект функціонування інноваційного навчального закладу, скориставшись таким планом:

1. Назва (повинна у згорнутому вигляді втілювати вашу ідею), девіз, місія, фірмовий знак (символ).
2. Ідеал, цінності та концептуальні основи (сформулюйте, користуючись дидактичними матеріалами).
3. Вимоги до педагогічного складу.
4. Вимоги до тих, хто навчається.
5. Вимоги до умов організації навчального процесу.
6. Підходи до добору змісту, методів і форм навчання.
7. Сутність інновацій (табл. 11.3).

Підготуйте презентацію розробленого проекту, застосовуючи наочність.

Оцінювання проектів команд здійснює спеціальна експертна комісія, яка розробляє відповідні критерії, на основі яких визначає переможців, переможці отримують гранд для втілення свого проекту.

Усі разом обговоріть найперспективніші напрями інновацій в педагогічній діяльності, зробіть письмові висновки.

Таблиця 11.3

ОЗНАКИ НЕІННОВАЦІЙНИХ ТА ІННОВАЦІЙНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Неінноваційні навчальні заклади	Інноваційні навчальні заклади
Визначення	
Навчальні заклади, що роками і десятиріччями не практикують нововведень, окрім тих, що вимагаються адміністративною владою вищих керівних органів управління. Функціонують переважно за інерцією. Безликі. Однакові	Навчальні заклади, що впроваджують нововведення за власною ініціативою для задоволення зростаючих потреб учнів і вчителів, переважно за рахунок власних коштів, з урахуванням нових ідей і досягнень педагогіки. Мають своє обличчя (назву, девіз)
Призначення	
Передача знань, водночас з вихованням, ознайомлення з існуючою культурою, засвоєння соціального досвіду. Ідеологія, політика, держава визначають цілі і статус навчального закладу	Сприяння самореалізації і самоствердженню особистості (як учня, так і вчителя), вдосконалення міжособистісних і суспільних стосунків. Моделювання перспективних життєвих ліній. Гуманізація стосунків. Цілі і статус визначаються особистими вимогами
Вид	
Переважно державно зорієнтовані	Особистісно і суспільно зорієнтовані
Характер	
Відтворювальний, нетворчий	Творчий, продуктивний
Ціль	
Засвоєння предметно-дисциплінарних знань	Розвиток особистості, попередження глухих кутів розвитку
Зміст	
Розрізнені предмети зі слабо вираженими міжпредметними зв'язками	Цінності (відносини, переконання, мотиви діяльності). Інтегровані курси
Навчальний процес	
Переважання фронтальних форм і репродуктивних знань, дії за зразком	Переважання індивідуально-диференційованих форм, творчого підходу
Технологія	
Застаріла, трудомістка, повільна і малоефективна	Нова, зорієнтована на полегшення учнівської і вчительської праці

Неінноваційні навчальні заклади	Інноваційні навчальні заклади
Управління	
Учень — об'єкт управління	Учень — суб'єкт діяльності. Об'єкт управління — цілісна педагогічна ситуація. Підтримка особистої ініціативи тих, хто навчається
Стиль	
Авторитарно-репресивний	Демократичний, заохочуючий
Організація	
Традиційна, тяжіє до адміністрування і підкорення	Ґрунтується на знанні і врахуванні закономірностей життя особистості, що зростає і розвивається
Учень	
Об'єкт впливу. Цілі діяльності задаються вчителем	Джерело власного розвитку. Суб'єкт діяльності
Вчитель	
Службовець. Транслятор знань. Організатор навчального процесу. Основна функція — інформаційно-контролююча. «Закритий» для учнів	Друг. Гуманіст. Відкритий для учнів. Зорієнтований на співробітництво. Фасилітатор (сприяє розвитку особистості)
Контроль	
Зовнішній, операційний	Внутрішній, цілісний
Наслідки	
Відчуження і учня, і вчителя від навчальних цінностей, школи, вчителів. Ворожнеча, суперництво	Любов до школи, бажання навчатись, викладати, співпрацювати, розвиватися. Згуртованість, взаєморозуміння, впевненість
Результати	
Безініціативна, малоактивна, мало адаптована до життя особистість, з уривками знань	Активна, ініціативна, розвинена, розкута, життєстійка особистість, що довіряє собі й оточуючим, упевнена в собі

Педагогічні інновації — від англ. *innovation* — нововведення — це зміни в навчально-виховному процесі педагогічної системи з метою її оновлення, покращення, вдосконалення. Сьогодні назва «інноваційні» часто надається всім тим навчальним закладам, що починають вводити нововведення або їх елементи. Але при цьому

потрібно пам'ятати, що нововведення можуть не лише покращити хід і результати навчально-виховного процесу, але й погіршити його. Тому при оцінці інноваційності певних педагогічних систем необхідно пам'ятати про такі ознаки і критерії інновацій навчальних закладів:

1. Навчально-виховний процес базується на принципі природної доцільності і підпорядкованих йому принципах класичної педагогіки.
2. Педагогічна система еволюціонує в гуманістичному напрямі.
3. Організація навчально-виховного процесу не веде до перевантажування учнів і педагогів.
4. Високі результати навчально-виховного процесу досягаються не за рахунок селекції (відбору) учнів і викладачів, а за рахунок використання нерозкритих і незадіяних можливостей системи.
5. Продуктивність навчально-виховного процесу не є прямим наслідком упровадження дорогих засобів і медіа-систем.

11.5. Контроль теми

У процесі контролю за навчальною діяльністю студентів оцінюється якість роботи студента над завданнями СРТМ-10, СРПЗ-12, ПЗ-17. Основним предметом контролю при вивченні теми є *зошит*, який має містити такі записи:

- 1) номер, назву, мету теми дисципліни;
- 2) **СРТМ-10**: номер роботи, номери завдань та результати їх виконання:
 - ◆ 11.2.1 — результати опрацювання літератури: конспект або результати виконання інших завдань; таблиця поділу бази знань на групи, термінологічний словник або покажчик до теми, питання;
 - ◆ 11.2.2 — порівняння схем педагогічного процесу, висновки;
 - ◆ 11.2.3 — пояснення, доказ, характеристика;
 - ◆ 11.2.4 — підсумки і висновки до теми;
- 3) **СРПЗ-12**: номер роботи, номери, назви завдань та результати їх виконання:
 - ◆ 11.3.1 — приклади народної мудрості, зіставлені з сучасними освітніми парадигмами, висновки про домінуючу парадигму в сучасній освіті, аргументовану власну думку щодо найкращої освітньої парадигми;
 - ◆ 11.3.2 — приклади з власного досвіду ефективного та неефективного викладання, перелік педагогічних вмінь та їх розподіл за функціями управління навчанням;

♦ 11.3.3 — підрахунки і висновки стосовно власної схильності до певного стилю управління навчальною діяльністю; назви стилів та обґрунтування власної думки стосовно оптимального стилю управління навчанням;

♦ 11.3.4 — дієслова, що відбивають особистісно-орієнтований підхід у навчанні, розшифрування правила запобігання трьох Д у навчанні за К. Роджерсом, відповіді на запитання К. Роджерса, висновки;

4) **ПЗ-17:** дата проведення, номер, назва, ціль заняття, номери завдань та результати їх виконання:

♦ 11.4.1 — аналіз асоціацій, визначення навчання, опис структури і особливостей навчання, висновок;

♦ 11.4.2 — завершення висловлювань, висновки;

♦ 11.4.3 — висновки;

♦ 11.4.4 — записи, висновки.

Додатково студент може отримати заохочувальні бали за активність й ініціативність на занятті.



Література

1. *Басова Н. В.* Педагогика и практическая психология. — Ростов-н/Д.: «Феникс», 2000. — 416 с.

2. *Кларин М. В.* Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта. — М.: Наука, 1997. — 223 с.

3. *Козаков В. А.* Психологія діяльності та навчальний менеджмент: Підручник. У 2-х ч. — Ч. 1. Психологія суб'єкта діяльності. — К.: КНЕУ, 1999. — 244 с.

4. *Лецинский В. М., Кульневич С. В.* Учимся управлять собой и детьми: Педагогический практикум. — М.: Просвещение: Владос, 1995. — 240 с.

5. Педагогика: Учеб. пособие для студ. пед. учеб. завед. / Под ред. П. И. Пидкасистого. — М.: Пед. об-во России, 1998. — С. 3—62, 83—208.

6. *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. 10—98, 145—153, 162—177, 204—239.

7. *Селевко Г. К.* Руководство по организации самовоспитания школьников // Школьные технологии. — 1999. — № 6. — С. 15—18.

8. *Якунин В. А.* Педагогическая психология: Учеб. пособие / Европ. ин-т экспертов. — СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 1998. — С. 53—71.

ТЕМА 12

МЕТА ЯК ОСНОВА ДІЯЛЬНОСТІ. НАВЧАЛЬНІ ЦІЛІ

*«Що сказали б ви про архітектора,
що, закладаючи нову будівлю, не зумів би
відповісти нам на питання, що він хоче
будувати — чи храм... чи просто будинок...
Те ж саме повинні ви сказати і про вихователя,
що не зуміє ясно і точно визначити
вам цілі своєї виховательської діяльності».*

К. Д. Ушинський
(переклад з рос. м. автора теми 12)

● **Навчальна мета:** навчитись правильно формулювати навчальні цілі і проектувати їх досягнення.

● **База знань:** ціль діяльності, ціль навчання, фактори формулювання навчальних цілей (джерела виникнення, ступінь прозорості і розуміння, ієрархія та взаємозв'язок, масштаб і час, параметри, конкретність, вимірність), принципи цілеутворення (конкретизація, диференціація, діагностичність, оптимальність, досяжність), типові помилки формулювання навчальних цілей (визначення через діяльність вчителя, надто абстрактні формулювання, опис проміжних результатів навчання, підміна цілей змістом, постановка цілей через опис внутрішніх процесів розвитку учня) і відповідні правила, види цілей в структурі освітньої підготовки (глобальні, етапні, оперативні цілі), види навчальних цілей (загальні, орієнтовні, конкретні), таксономії навчальних цілей (Б. Блума, Д. Толінгової, Б. Немерко, В. П. Беспалька та ін.), типи навчальних цілей (когнітивна, афективна, психомоторна, освітня, розвивальна, виховна та ін.), засвоєння, рівні засвоєння змісту навчання (запам'ятовування, розуміння, застосування, творчість).

● **Уміння, що формуються.** Засвоєння теми повинне проявитись у таких вміннях:

◆ наводити точне визначення понять «ціль», «навчальна ціль»; пояснювати місце цілі в структурі діяльності; визначати специфіку навчальних цілей, називати і пояснювати фактори формулювання навчальних цілей;

♦ називати принципи, описувати правила формулювання навчальних цілей, наводити приклади правильних формулювань, називати, пояснювати та наводити приклади помилкових формулювань навчальних цілей, виявляти і виправляти такі помилки;

♦ називати, порівнювати, пояснювати відмінності і наводити приклади навчальних цілей різних видів, формулювати цілі різного ступеня конкретності, будувати ієрархії навчальних цілей;

♦ називати і наводити точне визначення поняття «таксономія навчальних цілей», пояснювати необхідність таксономій, описувати найвідоміші таксономії та називати їх авторів, називати, характеризувати, розпізнавати та виділяти навчальні цілі різних типів;

♦ наводити визначення понять «засвоєння» та «рівень засвоєння змісту навчання», називати, характеризувати, порівнювати, пояснювати відмінності рівнів засвоєння змісту навчання, розробляти модель засвоєння бази знань певного навчального матеріалу.

12.1. Коментар до теми

Дана тема є особливо важливою в курсі психології діяльності і навчального менеджменту, оскільки запорукою ефективності управлінської діяльності, зокрема і в навчанні, є чітке формулювання і конкретизація поставленої мети. Але при оволодінні вмінням коректного формулювання навчальних цілей у студентів зазвичай виникають певні проблеми. По-перше, дана тема майже не представлена у вітчизняних підручниках з педагогіки. Тому для повного розуміння основних понять теми рекомендується ознайомитись з широким колом літератури. Особливо доцільним є вивчення робіт Е. Стоунса, В. П. Беспалька, М. В. Кларіна, І. А. Володарської та Г. М. Мітіної, в яких глибоко та всебічно обґрунтовується сутність коректного формулювання навчальних цілей, наводяться і порівнюються різні концепції проектування навчальних результатів. Другою проблемою є те, що, хоча в реальному житті формулювання цілей навчання і випереджає подальше планування і організацію навчального процесу, вже на цьому етапі потрібно чітко уявляти можливі форми, методи, зміст і засоби навчання. В свою чергу, вивчення цих дидактичних категорій недоцільне без попереднього ознайомлення з принципами цілеутворення в навчанні. Тому і студентам і викладачам пропонується

повертатись до повторення деяких положень цієї теми і при вивченні інших розділів. По-третє, коректне формулювання цілей навчання потребує доброго відчуття мови і високорозвиненого словесно-логічного мислення, що часом викликає ускладнення й у досвідчених педагогів. Але при цьому явно спостерігається і протилежна тенденція: прагнення до точного й однозначного формулювання навчальних цілей значно сприяє розвитку розумових здібностей і є своєрідною гімнастикою розуму.

12.2. Самостійна робота з теоретичним матеріалом (СРТМ-11)

Робота з теорією при вивченні даної теми складається з завдань, що дозволяють: вивчити й узагальнити основні поняття теми (завдання 12.2.1, 12.2.3) та познайомитись з різними підходами до розуміння послідовності засвоєння навчального матеріалу (завдання 12.2.2). Виконання завдань 12.2.1 та 12.2.3 є обов'язковим.

12.2.1. Опрацюйте навчальні посібники [8 і 9], а також праці В. П. Беспалька, І. А. Володарської, Г. М. Мітіної, М. В. Кларіна [1—3] та інші:

♦ складіть схему-конспект даної теми у зошиті (обсяг — до 5 сторінок)

або виконайте письмово такі завдання:

♦ поділіть базу знань теми на три групи: 1) дуже важливо засвоїти; 2) важливо засвоїти; 3) бажано засвоїти. Відобразіть цей розподіл у формі таблиці;

♦ складіть термінологічний словник чи термінологічний покажчик елементів бази знань теми, пам'ятаючи, що термінологічний словник — це перелік основних термінів (понять) теми з наведенням визначення кожного поняття, а термінологічний покажчик — це перелік основних термінів теми з указуванням джерела і сторінок, на яких розкривається сутність цього терміна;

♦ складіть конспект теми у вигляді переліку питань, відповіді на які розкривали б її зміст. Кількість питань — близько 15. Намагайтеся формулювати проблемні питання, для відповіді на які треба не просто відтворити зміст підручника, а й замислитись, виявити своє ставлення.

12.2.2. Робота з дидактичним текстом

Прочитайте наведений нижче дидактичний текст і складіть порівняльну таблицю наведених концепцій рівнів засвоєння навчального матеріалу. Дайте письмові відповіді на наступні запитання:

- ◆ Чим схожі різні концепції засвоєння?
- ◆ Які рівні засвоєння виділяються найчастіше?
- ◆ Чим відрізняються підходи педагогів та психологів до виділення рівнів засвоєння змісту навчання?
- ◆ Чи можна якимось чином поєднати всі ці підходи?

ДИДАКТИЧНИЙ ТЕКСТ

Концепції рівнів засвоєння навчального матеріалу

Єдиної теорії засвоєння в сучасній дидактиці (теорії навчання) ще не існує. Найбільш відомими концепціями рівнів засвоєння навчальної інформації є таксономія Б. Блума і теорія В. П. Беспалька.

Рівні засвоєння навчального матеріалу, що пропонує американський вчений **Б. Блум**, розрізняються в залежності від типу навчальних цілей: когнітивної (знання), афективної (ціннісні орієнтації) і психомоторної (рухові навички). Реалізація кожної навчальної мети здійснюється на різних рівнях засвоєння. Зокрема, для когнітивних цілей рівнями засвоєння є: 1 — знання, 2 — розуміння, 3 — застосування, 4 — аналіз, 5 — синтез, 6 — оцінка. Для афективних: 1 — сприйняття, 2 — реагування, 3 — засвоєння ціннісних орієнтацій, 4 — організація ціннісних орієнтацій, 5 — поширення ціннісних орієнтацій на діяльність. Таксономія Б. Блума є першою спробою класифікації можливих цілей навчання, і тому в її реалізації виявляється ряд недоліків. Наприклад, інший американський дослідник, Е. Стоунс, висуває критичне зауваження, що цілі описуються в термінах, відмінних від того, що повинен вміти робити учень після завершення навчання. Зокрема, залишається неясним, що означає категорія «знання». Однак Б. Блум і не претендував на створення «правильної» таксономії, показуючи лише одну з можливостей класифікації навчальних цілей.

Концепція вітчизняного науковця **В. П. Беспалька** побудована для доведення необхідності технологічного підходу до навчання, в якому визначення рівнів засвоєння навчальної інформації є ключовим елементом створення конкретної педагогічної

технології. У зв'язку з цим В. П. Беспалько виділяє такі чотири рівні засвоєння навчального матеріалу.

1. *«Учнівський рівень»* характеризується здатністю людини розпізнавати, пригадувати раніше засвоєний матеріал на основі повторного знайомства з ним у тексті. Засвоєння на цьому етапі обмежується загальним уявленням про об'єкт, явище і дозволяє учню розпізнавати його в ряду схожих, раніше не відомих об'єктів.

2. *Алгоритмічний рівень* характеризується здатністю учня самостійно відтворювати інформацію і застосовувати її в різноманітних типових випадках, що не вимагають створення нової інформації.

3. *Евристичний рівень* характеризується здатністю 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 (реальних) випадках, що вимагають утворення нових методів дії.

4. *Творчий рівень* характеризується здатністю учня самостійно використовувати засвоєну інформацію для отримання об'єктивно нової інформації у процесі: а) знаходження і обговорення нових властивостей об'єктів, що вивчаються; б) знаходження і дослідження нових методів діяльності з об'єктами; в) знаходження нових об'єктів, властивостей і якостей.

Польський дослідник **Б. Немерко** розробив таксономію навчальних цілей, в якій пізнавальні цілі складають два рівні: «знання» та «вміння», кожен з яких, у свою чергу, поділяється на дві категорії. Перший рівень розділяється на категорії *A* («знання-впізнання») та *B* («знання-розуміння»), другий рівень поділяється на категорії *C* («застосування знань у типових ситуаціях») і *D* («застосування знань в проблемних ситуаціях»).

Цікава спроба побудови таксономії навчальних цілей у вигляді навчальних завдань була зроблена чеською дослідницею **Д. Толінгеровою**, яка розуміє навчальне завдання як проект майбутньої навчальної дії. Вона виділила п'ять класифікаційних груп завдань, що припускають:

- 1) відтворення знань (завдання на впізнання, відтворення окремих фактів, визначень, текстів);
- 2) прості розумові операції (опис, систематизація та ін.);
- 3) складні розумові операції (аргументація, пояснення і т.п.);
- 4) повідомлення знань і вигадкування;
- 5) продуктивне мислення (вирішення проблем).

Певний внесок в опис послідовності засвоєння навчальної інформації зробили і викладачі кафедри педагогіки та психології КНЕУ. **В. А. Козаков** виділяє чотири рівні засвоєння навчального матеріалу за рівнями розвитку конкретних умінь:

1) запам'ятовування (початкове уміння) — здатність відтворювати терміни, поняття;

2) розуміння (розвинуте уміння) — здатність інтерпретувати, пояснювати, виділяти;

3) застосування (високорозвинене уміння) — здатність вирішувати типові задачі в типових умовах;

4) творчість (найвищий ступінь уміння, чи майстерність) — здатність вирішувати нетипові задачі в нетипових умовах.

Г. О. Ковальчук називає такі рівні навчальної діяльності:

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, розраховувати, упорядковувати, застосовувати, вирішувати, організовувати, аналізувати, випробовувати, приймати рішення...;

4) творчий (професійний) — вміння запропоновувати, класифікувати, моделювати, реорганізовувати, захищати, обґрунтовувати, комбінувати, планувати...

В цілому, в численних педагогічних працях найчастіше згадуються такі три рівні засвоєння:

1) *репродуктивний* (виконавський, відтворювальний, наслідувальний, алгоритмічний), при якому 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.

Рівні засвоєння інформації виділяються і психологами. **С. Л. Рубінштейн** дає таке визначення процесу засвоєння: «Процес міцного засвоєння знань — центральна частина процесу навчання. Це психологічно дуже складний процес... Він включає сприйняття матеріалу, його осмислювання, його запам'ятовування і таке оволодіння ним, що дає можливість вільно ним користуватися в різних ситуаціях, по-різному ним оперуючи, тощо». Ним же виділяються такі стадії засвоєння навчального матеріалу: «...первинне ознайомлення з

матеріалом, чи його сприйняття в широкому значенні слова, його осмислення, спеціальна робота з його закріплення і, зрештою, оволодіння матеріалом — у розумінні можливості оперувати ним у різних умовах, застосовуючи його на практиці».

Примітним є те, що і в педагогічній літературі таке розуміння оволодіння навчальним матеріалом також є досить поширеним. **І. Ф. Харламов** відзначає: «Оволодіння знаннями — дуже складний процес, що включає цілу систему навчально-пізнавальних дій, кожна з яких дозволяє домагатися більш високого рівня осмислення і засвоєння досліджуваного матеріалу, вироблення практичних умінь і навичок ... тільки здійснення повного циклу пізнавальних дій з оволодіння досліджуваним матеріалом забезпечує його глибоке і міцне засвоєння». Такі пізнавальні дії з оволодіння досліджуваним матеріалом **І. Ф. Харламов** називає в такій послідовності: сприйняття, осмислення, запам'ятовування, вправи в застосуванні засвоєних знань на практиці, наступне повторення і застосування засвоєних знань на практиці.

Якунін В. О. виділяє такі рівні засвоєння: сприйняття об'єкта (виділення з тла і визначення його істотних властивостей), осмислення (розгляд найбільш істотних поза- і внутрісуб'єктних зв'язків і відносин), запам'ятовування виділених властивостей і відносин у результаті багаторазового їх сприйняття і фіксації, активне відтворення сприйнятих і осмислених істотних властивостей і відносин, перетворення (включення щойно сприйнятого знання в структуру колишнього досвіду або його використання як засобу виведення нового знання).

12.2.3. Сформулюйте підсумки і висновки до теми. Обсяг — до 300 слів.

12.3. Самостійна робота до практичних занять «Навчальні цілі та завдання» (СРПЗ-13)

Для підготовки до практичних занять та закріплення їх результатів студенту пропонується потренуватись у самостійному формулюванні цілей та виправленні можливих помилок (завдання 12.3.1), висуванні навчальних цілей різних типів (завдання 12.3.2), описі різних рівнів засвоєння навчальної інформації (завдання 12.3.3), самостійній побудові ієрархії навчальних цілей теми (завдання 12.3.4), розробці моделі засвоєння бази знань (завдання 12.3.5). Виконання

завдань 12.3.4 та 12.3.5 є обов'язковим, решта завдань сприяють більш якісному їх виконанню.

12.3.1. Формулювання цілей будь-якої діяльності і навчання

Хід виконання:

1. Сформулюйте і запишіть ті цілі, які ви зазвичай ставите перед собою в повсякденному житті і в навчанні. Обсяг — 5—10 цілей.

2. Перевірте названі вами формулювання цілей повсякденної діяльності і навчання на відповідність правилам формулювання цілей діяльності (аналогічно до роботи на практичному занятті). За необхідності виправте їх і запишіть нові формулювання.

12.3.2. Формулювання навчальних цілей різних типів

Оберіть будь-яку тему з відомих вам дисциплін та сформулюйте якомога більше цілей її вивчення різних типів (за будь-якою таксономією).

12.3.3. Опис рівнів засвоєння навчального матеріалу при оволодінні будь-якою діяльністю

Оберіть будь-яку діяльність та опишіть рівні засвоєння навчального матеріалу, можливі при оволодінні нею (за будь-якою концепцією рівнів засвоєння).

12.3.4. Самостійна побудова ієрархії навчальних цілей до будь-якої теми

Оберіть будь-яку навчальну тему чи дисципліну і побудуйте ієрархію її навчальних цілей (аналогічно до роботи на практичному занятті).

12.3.5. Самостійна розробка моделі засвоєння бази знань

Оберіть будь-яку тему з відомих вам дисциплін та побудуйте модель засвоєння бази знань з цієї теми (аналогічно до роботи на практичному занятті).

12.4. Практичні заняття «Навчальні цілі та завдання» (ПЗ-18, 19)

Вивченню даної теми присвячені два практичні заняття.

На першому практичному занятті пропонуються вправи на поліпшення осмислення функцій цілеутворення в особистому житті і навчальній діяльності (завдання 12.4.1), складання правильних формулювань цілей (завдання 12.4.2), виправлення помилок у формулюваннях навчальних цілей (завдання 12.4.3), визначення типів навчальних цілей (завдання 12.4.4) та розпізнавання рівнів засвоєння навчального матеріалу за формулюваннями навчальних цілей (завдання 12.4.5). Для закріплення набутих знань і вмінь пропонується дидактична гра (завдання 12.4.6). Викладачу рекомендується самому обрати ті завдання, які він буде вважати найкориснішими для закріплення теорії і формування окремих навичок цілеутворення.

На другому практичному занятті пропонується опанувати всіма складовими коректної побудови ієрархій навчальних цілей, що зумовлює вправи на вибір загальних навчальних цілей дисципліни (завдання 12.4.7) і теми (завдання 12.4.8), конкретизацію цих цілей (завдання 12.4.9), формулювання діагностичних (зопераціонованих) навчальних цілей (завдання 12.4.10), побудову цілісної ієрархії навчальних цілей якоїсь дисципліни чи теми (завдання 12.4.11). Корисним є також продемонструвати студентам розробку моделі засвоєння бази знань (завдання 12.4.12), однак за відсутності часу можна надати це завдання для самостійного виконання.

При проведенні обох практичних занять рекомендується групова форма роботи та активні методи навчання: мозковий штурм, дидактична гра, презентація та інші.

12.4.1. Вправи на осмислення функцій цілеутворення

Виконайте вправу «Фізична метафора» А. Робінса, прочитайте наведені цитати і висловіть своє розуміння поняття «ціль», значення висування цілей у житті людини, навчальній діяльності. Запишіть свої міркування.

«Фізична метафора» А. Робінса

1. Встаньте, поставте ноги на ширині плечей, руки витягніть уперед паралельно підлозі. Потім поверніться всім корпусом назад і запам'ятайте на стіні ту крапку, що вам удалося побачити при повороті. Поверніться у вихідне положення.

2. Заплющіть очі. Уявіть, що наступного разу ви зможете повернути свій корпус значно далі. А потім, розплющивши очі, спробуйте знову повернутися.

3. Порівняйте те місце на стіні, на якому ви тепер зупинили свій погляд, з тією ділянкою, яку ви зафіксували першого разу. Зробіть висновок про реальну силу впливу чітко поставленої перед собою мети.

Цитати про цілеутворення:

1. «Павук виконує операції, що нагадують операції ткача, і бджола будівлює своїх воскових комірок осоромлює деяких людей — архітекторів. Але і найгірший архітектор від найкращої бджоли із самого початку відрізняється тим, що, перш ніж будувати комірку з воску, він уже побудував її у своїй голові...»

К. Маркс

2. «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 невдач», у залежності від того, як ВИ, оператор, керуєте їм і які встановлюєте йому цілі».

3. «...людина — істота, що завжди прагне до 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 звичайно відчуває себе порівняно щасливою».

М. Мольц

4. Мандрівник зустрів трьох людей, які несли важкі камені. «Що ви робите?» — запитав він у них. «Несу камінь», — відповів перший. «Заробляю собі на життя тяжкою працею», — сказав другий. «Будую палац», — повідомив третій.

Східна притча

5. «Що сказали б ви про архітектора, що, закладаючи новий будинок, не зумів би відповісти нам на питання, що він хоче будувати — чи храм... чи просто будинок... Те саме повинні ви сказати і про вихователя, що не зуміє ясно і точно визначити вам цілі своєї виховательської діяльності».

К. Д. Ушинський

12.4.2. Складання цілей діяльності і навчання із запропонованих слів

Складіть декілька цілей діяльності з наведених нижче, а також інших слів:

подзвонити, поздоровити, приїхати, прочитати, сказати, подарувати, запросити, робота, книга, лист, телефон, дитина, школа, друзі, прогулянка, подарунок, день народження, вчасно, завтра, вранці, у гарну погоду.

Складіть декілька навчальних цілей із наведених нижче, а також інших слів:

навчитися, називати, давати визначення, доводити, описувати, обчислювати, приводити, теорема, приклад, поняття, теорія, своїми словами, дослівно, письмово, усно, калькулятор, формула, точно, приблизно.

12.4.3. Перевірка правильності запропонованих формулювань навчальних цілей

Прочитайте наведені формулювання цілей навчання до даної теми і письмово позначте помилкові і правильні визначення, тип помилок у неправильних формулюваннях:

1. Засвоїти тему «Цілі навчання».
2. Навчитись різним способам формулювання цілей навчання.
3. Сформувати уявлення про загальні, орієнтовні і конкретні цілі навчання.
4. Сформувати практичні навички формулювання цілей навчання різного ступеня складності.
5. Навчити формулювати конкретні цілі навчання.
6. Вміти розробляти ієрархію цілей навчання.
7. Сформулювати цілі вивчення теми «Цілі навчання».
8. Розвинути абстрактне мислення.
9. Навчитись формулювати цілі навчання.
10. Визначення помилок у формулюванні цілей навчання.
11. Навчитись застосовувати отримані теоретичні знання на практиці.
12. Описати особливості визначення цілей навчання.
13. Пояснити студентам відмінність цілей навчання.
14. Вміти виявляти і виправляти помилки у постановці цілей навчання.
15. Зацікавити студентів вивченням теми.

12.4.4. Встановлення типів навчальних цілей

Поділіть наведені дії на ті, що можуть свідчити про досягання когнітивних, афективних і психомоторових навчальних цілей. Запишіть у зошиті свої відповіді.

• дати визначення поняттю;	• цікавитись певним предметом;
• добровільно взятись виконувати доручення;	• перекласти текст;
• навести приклад;	• назвати термін;
• віддати перевагу певному виду діяльності;	• висловити усно свою думку;
• вислухати співрозмовника;	• передати інформацію жес- тами;
• розрахувати за формулою;	• побудувати графік;
	• дати оцінку певному явищу.

12.4.5. Розпізнання рівнів засвоєння навчального матеріалу, запланованих різними формулюваннями навчальних цілей при роботі з ситуацією

Розпізнайте можливий рівень засвоєння змісту навчання (за будь-яким підходом), що відображається у наведених формулюваннях навчальних цілей при роботі з конкретною ситуацією. Зробіть у зошиті відповідні записи.

• визначити ситуацію;	• назвати ситуацію;
• проаналізувати ситуацію;	• вказати ситуацію;
• розіграти ситуацію;	• вигадати ситуацію;
• пояснити ситуацію;	• запропонувати ситуацію;
• описати ситуацію;	• порівняти ситуації;
• розробити ситуацію;	• оцінити ситуацію;
• охарактеризувати ситуацію;	• вирішити ситуацію;
• повторити ситуацію;	• обрати ситуацію.

12.4.6. Дидактична гра «Щасливий випадок»^{*}

Для закріплення теоретичних знань з даної теми, набуття навичок оперування базовими поняттями теми і формулювання операціоналізованих навчальних цілей доцільно побудувати навчання на практичному занятті у формі гри. Візьміть участь у даній грі, а після її завершення зробіть письмово висновки щодо достатнього або недостатнього володіння тими чи іншими поняттями, осмислення певних теоретичних положень, формування певних навичок цілеутворення. Дома усуньте виявлені пробіли в знаннях і вміннях.

Обладнання: годинник з секундною стрілкою.

Хід гри:

1. Серед студентів групи обираються дві команди (по 5 студентів у кожній) за бажанням. Ведучим є викладач. Також обирається помічник ведучого, який слідкує за часом і підраховує кількість правильних відповідей.

2. Перший тур «Бліц-опитування» (на зразок гри «Щасливий випадок»). Викладач протягом двох хвилин зачитує команді перелік визначень, до яких вони повинні підібрати відповідні терміни та поняття. Приблизна кількість визначень — 10—12. За кожну правильну відповідь команді надається один бал.

^{*} Автор завдання — М. І. Радченко.

Приклади: «майбутній стан предмету, якого він має досягти або до якого прагне ... (мета діяльності)»; «цілі, що визначають емоційне ставлення до когось та чогось, називаються ... (афективними)»; «довгострокові цілі, що орієнтовані на довгоочікуваний результат, називаються ... (стратегічними)» і т.п.

3. Другий тур — до залу: студентам, які не входять до складу граючих команд, пропонується відповісти на питання, на які не були знайдені правильні відповіді (конспектом користуватись забороняється).

4. Третій тур — командам. Кожній команді надається однакова кількість карток, на яких позначаються вміння та навички, що будуть сформовані в результаті досягнення однієї з 3-х типів навчальних цілей: когнітивної, психомоторової та афективної. Підгрупи мають відсортувати та розкласти картки на 3 групи відповідно 3-м вищеназаним типам цілей. (Час виконання завдання обмежується 3 хв.) Потім викладач, який виконує роль ведучого, перевіряє картки, а студент-помічник підраховує кількість правильних відповідей.

Під час роботи команд всі виконують таке завдання: за 3 хвилини сформулювати якнайбільше когнітивних (афективних, психомоторових) цілей. Потім список зачитує студент, який написав найбільшу кількість цілей.

Приклади вмінь, які мають бути сформовані в результаті досягнення когнітивних, психомоторових та афективних навчальних цілей (складені на основі опитувальника Ліпмана): вміння плавати (психомоторова), вміння критично мислити (когнітивна), вміння ефективно користуватись інформацією (когнітивна); вміння ефективно спілкуватися (афективна), вміння читати з швидкістю 160 знаків на хвилину (психомоторова), вміння встановлювати контакти (афективна), вміння утримувати у пам'яті нову інформацію (когнітивна) і т.п.

5. Четвертий тур — командам. Командам роздаються картки (по 1-й кожній команді) — табл. 12.1.

За 3 хвилини кожна з команд повинна знайти помилки, які зробили студенти в курсових роботах при формулюванні навчальних цілей, пояснити їх сутність та дати правильні відповіді. Викладач оцінює відповіді, а спостерігач підраховує бали (кожна правильна відповідь — плюс один бал, неправильна — мінус один бал). Студенти також отримують такі ж самі завдання, але індивідуально.

6. У кінці заняття підраховується загальна кількість балів, визначається команда-переможець. Кожен, хто брав участь у грі, команда-переможець та активні уболівальники заохочуються певними балами та оцінками.

ПРИКЛАДИ ПОМИЛОК

КАРТКА 1	Тема	Предмет і метод економічної науки
	Навчальні цілі	<i>«Зрозуміти, що таке економіка...»</i>
	Сутність помилки	Тлумачення неоднозначне (Що це означає? Як перевірити?)
	Варіант ви- правлення	<i>«У результаті засвоєння даної теми учні мають вміти пояснити своїми словами, що таке економіка ...»</i>
КАРТКА 2	Тема	Праця і оплата праці в сільському господарстві
	Навчальні цілі	<i>«Закріпити учням поняття і терміни: винагорода, заробітна плата ...»</i>
	Сутність помилки	— граматична (<i>«закріпити учням»</i>); — цілі навчальної діяльності учнів підміняються діяльністю викладача
	Варіант ви- правлення	<i>«У результаті засвоєння даної теми учні повинні вміти усно та письмово давати визначення поняттям ...»</i>

12.4.7. Вибір загальних навчальних цілей дисципліни

Визначте загальну мету вивчення будь-якої теми чи дисципліни, дотримуючись алгоритму, продемонстрованого на прикладі викладання історії у середній загальноосвітній школі [3, с. 26—27]:

1. Задайтеся питанням: *Які суспільно значимі ролі може грати «ідеальний випускник» завдяки отриманій ним підготовці в сфері історичного пізнання?* Спробуйте назвати якнайбільше таких можливих ролей.

2. Послідовно розгляньте й оцініть кожную роль під кутом зору наступних питань: *Як представлені ці ролі в житті суспільства? Чи варто підтримувати їхнє існування, готувати молодь до їхнього виконання?*, а також зазначених вище обставин, що рекомундується враховувати при виборі загальних навчальних цілей.

3. Виберіть пріоритетні одну-дві ролі. Саме ці ролі стануть загальним орієнтиром при подальшому уточненні цілей.

4. Сформулюйте обрані орієнтири як навчальні цілі, виходячи з вивчених раніше правил формулювання цілей.

Ось як розглядає названі ролі американський педагог-історик Т. Гілберт:

1. *Оповідач* — той, хто передає свої пізнання в області історії і методів історичної науки іншим (наприклад, учить інших). Така роль визнається доречною в рамках підготовки вчителя історії, але не для загальноосвітньої школи.

2. *Архівіст-дослідник* — той, хто використовує отримані їм історичні знання і засвоєні методи історичної науки з метою подальшого вивчення історії. Така роль пасує вузькому колу осіб, що будуть цілеспрямовано продовжувати вивчення історії.

3. *Творець історії* — той, хто здатний використовувати свою історичну підготовку з метою перетворення історії (наприклад, революціонер). Така роль несе в собі небезпеку орієнтації шкільної молоді на соціальні безладдя.

4. *Дослідник проблем* — той, хто здатний використовувати свою історичну підготовку для того, щоб глибше розібратися в проблемах і соціальних явищах сьогодення. Така роль є найбільш придатним загальним орієнтиром при визначенні загальних цілей вивчення історії в середній загальноосвітній школі.

12.4.8. Вибір загальних навчальних цілей теми

Інколи, обираючи загальну ціль вивчення якоїсь теми, викладач висуває не досить відповідну до даної дисципліни мету. Для запобігання таких помилок спробуйте під керівництвом викладача обрати ціль вивчення теми «Темперамент» у різних дисциплінах психологічного циклу, виходячи з їх предметної галузі. Запишіть ці формулювання та спробуйте також охарактеризувати зміст і можливі методи навчання, зумовлені специфікою висунутої загальної навчальної цілі теми. Аналогічно можна також розібрати особливості вивчення будь-якої економічної теми в різних навчальних предметах:

- **основи психології** — пропонує до вивчення основні поняття психології, надає елементарні вміння психологічного спостереження й аналізу;

- **загальна психологія** — розробляє фундаментальні теоретичні положення психології, вчить аналізувати і порівнювати різні психологічні теорії та підходи;

- **історія психології** — пропонує до вивчення історію психологічних досліджень у різні часи і в різних школах, визначає перспективи розвитку психології;

- **експериментальна психологія** — пропонує до вивчення і вдосконалення методи психологічного дослідження;
- **психологія діяльності** — вчить враховувати психологічні фактори при реалізації діяльності для підвищення її ефективності;
- **соціальна психологія** — вивчає психічні явища у процесі взаємодії людей в соціальних групах;
- **психофізіологія** — вивчає фізіологічні механізми діяльності мозку, ВНС;
- **психологія особистості** — вивчення психічних властивостей людини як цілісного утворення, як певної системи психічних якостей;
- **психологія праці** — досліджує психологічні закономірності трудової діяльності людини, психологічні основи НОП;
- **психологія управління та менеджменту** — дослідження процесів управління, організації спільної діяльності;
- **вікова психологія** — досліджує онтогенез психічних властивостей особистості на різних вікових етапах (психологія дошкільного віку, психологія молодшого школяра, психологія підліткового віку, психологія юнацтва, психологія дорослих, геронтологія);
- **педагогічна психологія** — вивчає закономірності навчання і виховання особистості.

12.4.9. Конкретизація загальної навчальної цілі

Конкретизуйте якусь навчальну ціль будь-якої теми чи дисципліни, дотримуючись одного із запропонованих алгоритмів на вибір:

Процедура конкретизації загальної мети за Р. Мейджером (США) [3, с. 47—48]:

1. Записати загальну мету.
2. Зробити начерки, використовуючи окремі слова чи фрази, що характеризують такі результати навчання, які свідчать про досягнення мети.
3. Посортувати начерки. Відкинути повтори і небажані дублі. Повторити пункти 1 і 2 для всіх абстрактних (неясних) формулювань, що водночас є важливими.
4. Записати повний опис кожної дії учня, що свідчить про досягнення мети, що включає її характер, якість чи кількісні показники, які ви вважаєте важливими.
5. Перевірити формулювання, ставлячи наступне питання: «Якщо хто-небудь досягне цих результатів і продемонструє кож-

не з названих дій, чи зможу я сказати, що він досяг призначеної мети?» (Коли ви зможете відповісти на це питання ствердно, аналіз цілей закінчено.)

Процедура групового вироблення конкретизованих навчальних цілей за М. В. Кларінім [там само, с. 28—29]:

1. Розподіліться на підгрупи.
2. У кожній підгрупі виберіть людину, що буде записувати ваші ідеї. Запишіть обрану для конкретизації загальну мету на аркуші.
3. Не прагнучи дотримуватися твердого порядку, у вільній формі спробуйте назвати всі ознаки досягнення даної мети, які тільки можна придумати. Для цього можна відповідати на питання: *Чим буде відрізнятися учень, що вивчив даний предмет, від того учня, що його не вивчав? Яким він повинен стати? Які дії він зможе виконати по завершенні процесу навчання?* Не ставте собі й один одному ніяких обмежень. На цьому етапі повинні підтримуватися і записуватися усі висловлені ідеї, будь-який спосіб їхнього викладу. Єдине, що неприпустиме, — це виправлення чи критика на адресу пропонованих формулювань і їхніх авторів ким би то не було. Усі запропоновані ознаки запишіть під загальною метою.
4. Критично перегляньте записи. Упорядкуйте отриманий список, усуньте повтори, випадкові формулювання, усе, що не стосується справи. Сформулюйте кожну ознаку за правилами формулювання навчальних цілей.
5. Перевірте перелік на повноту опису. Даний перелік ознак має бути надійним свідченням досягнення обраної загальної навчальної мети.

12.4.10. Формулювання діагностичних (зопераціонованих) навчальних цілей

Оберіть декілька орієнтовних навчальних цілей будь-якої дисципліни чи теми і спробуйте сформулювати їх діагностично, виконавши поспіль ряд операцій з формулюваннями так, аби можна було однозначно виявити ступінь їх реалізації цілі, користуючись наведеною нижче технікою розробки діагностичної навчальної цілі до теми «Навчальні цілі».

Техніка розробки діагностичної навчальної цілі (за В. А. Козаковим):

Назва: Підготовка до практичних занять з лекційної теми.

Формулювання № 1. «Опрацюйте лекцію з теми “Навчальні цілі”».

Аналіз: не зрозуміле слово «опрацюйте»: прочитати чи зробити реферат, чи запам'ятати? Помилка — не конкретизована дія, яку учень повинен виконати.

Перше правило: Ціль завдання має визначати, що буде вміти робити той, хто вчиться (учень, студент, слухач, підлеглий) після виконання завдання.

Формулювання № 2. «Після виконання завдання ви маєте запам'ятати і зрозуміти основні положення теми “Навчальні цілі”».

Аналіз: Як дізнатися про те, чи запам'ятав та зрозумів учень основні положення теми? Помилка — не визначений шлях доведення учнем виконання завдання.

Друге правило: Цілі завдання мають описувати явну поведінку, явні дії, завдяки яким студент зможе довести виконання завдання.

Формулювання № 3. «Після виконання завдання ви маєте вміти назвати, перелічити, дати визначення, пояснити, інтерпретувати, переказати своїми словами основні положення теми».

Аналіз: Що розуміється під «основними положеннями теми»? Помилка — не визначені конкретні елементи навчального матеріалу, які потребують засвоєння.

Третє правило: Визначаєте точно частину або сферу теми предмету, яку має охоплювати те чи інше завдання.

Формулювання № 4. «Після виконання завдання ви маєте вміти назвати, перелічити, дати визначення, пояснити, інтерпретувати, переказати своїми словами типи цілей, їх таксономію та компоненти зопераціонованих цілей».

Аналіз: визначення, що надаються — не повні, формулювання — досить вільні, окремі важливі моменти — забуті? Помилка — не визначено норми результату — важко оцінити якість засвоєння.

Четверте правило: Завдання має включати параметри (норми, стандарти) результату, які дають можливість однозначно визначити рівень виконання того чи іншого завдання.

Формулювання № 5. «Після виконання завдання ви маєте вміти назвати, перелічити, дати визначення, пояснити, інтерпретувати, переказати своїми словами типи цілей, їх таксономію та компоненти зопераціонованих цілей точно у відповідності до конспекта лекцій».

Аналіз: Як буде перевірятись виконання завдання? Помилка — не визначені умови контролю.

П'яте правило: Завдання має містити умови його виконання або умови майбутнього контролю рівня досягнення цілей завдання.

Формулювання № 6. «Після виконання завдання ви маєте вміти назвати, перелічити, дати визначення, пояснити, інтерпретувати, переказати своїми словами типи цілей, їх таксономію та компоненти зопераціонованих цілей точно у відповідності до конспекта лекцій, але без використання його під час 5-хвилинного тестування».

12.4.11. Побудова ієрархії навчальних цілей

Оберіть будь-яку цікаву для вас навчальну дисципліну чи тему і самостійно побудуйте ієрархію її навчальних цілей, користуючись поданим нижче алгоритмом формулювання навчальних цілей і наведеним прикладом.

Алгоритм побудови ієрархії навчальних цілей:

1. Оберіть будь-яку тему чи навчальну дисципліну та групу учнів будь-якого віку, для якої вона може бути призначена.
2. Сформулюйте загальну ціль вивчення цієї теми чи дисципліни (паралельно підберіть також відповідну назву теми чи дисципліни).
3. Поділіть загальну навчальну ціль на декілька орієнтовних — за логікою, типами або можливими рівнями засвоєння навчальної інформації.
4. Конкретизуйте орієнтовні цілі через опис результатів їх реалізації — вмінь учнів, сформованість яких можна перевірити.
5. Надалі ці формулювання можуть бути ще більше конкретизовані — перетворені на діагностичні навчальні цілі, проте на схемі ієрархії навчальних цілей діагностичні цілі вказуються не завжди, оскільки їх опис може бути надто деталізованим і заважати цілісному сприйняттю навчальних цілей дисципліни (чи теми).

Приклад. Будь-яка тема, що вас цікавить, може бути представлена як навчальна. Продемонструємо це на прикладі побудови ієрархії навчальних цілей дисципліни «Психологія» для студентів, які не є психологами за спеціальністю. Для вибору загальних навчальних цілей вивчення цієї теми потрібно, насамперед, проаналізувати інформаційний попит на цю тему тієї аудиторії, навчання якої передбачається. Необхідно обрати можливу сферу застосування студентом-непсихологом набутих у ході вивчення дисципліни знань та вмінь (наявна поведінка і діяльність, навчання, професійна діяльність, стосунки з друзями, сім'я та інше) та визначити у загальному вигляді те, чому бажано навчитись. Наприклад:

- розібратися у власній сьогоденній поведінці;
- навчитись в майбутньому виховувати дітей;
- навчитись керувати іншими людьми;
- навчитись психологічно грамотно спілкуватись з іншими людьми;
- навчитись реалізовувати професійну діяльність у відповідності до наявних психологічних особливостей і т.п.

Вибір галузі застосування залежить від того, в яких умовах вивчається «Психологія». Формулювання загальної мети дозволяє добрати і відповідну назву навчальної дисципліни: «Психологія виховання», «Психологія управління» і таке інше.

В умовах вищого навчального закладу для студентів-непсихологів доцільніше обрати останній варіант. Назвою дисципліни, що відповідає обраній меті, може бути «Психологія суб'єкта професійної діяльності», а її загальною метою: навчитись реалізовувати професійну діяльність у відповідності до наявних психологічних особливостей.

Надалі необхідно розбити досягнення загальної цілі на декілька етапів через формулювання декількох більш точних та конкретних цілей. Для нашого прикладу орієнтовні навчальні цілі можуть бути такими:

1. Навчитися висувати психологічні вимоги до суб'єкта діяльності.
2. Навчитися визначати основні індивідуально-психологічні властивості особистості.
3. Навчитися співвідносити індивідуальні психологічні особливості людини з професійними вимогами і надавати рекомендації з реалізації професійної діяльності за індивідуальним стилем.



Рис. 12.1. Ієрархія навчальних цілей дисципліни «Психологія суб'єкта професійної діяльності»

Для вибору адекватних засобів навчання, контролю набутих знань та вмінь, а також формулювання відповідних навчальних завдань кожному орієнтовну ціль потрібно конкретизувати — перевести в перелік умінь, наявність яких в учнів можна перевірити. Даний перелік умінь являє собою опис конкретних результатів реалізації орієнтовних цілей. Наприклад, ціль «навчитись висувати психологічні вимоги до суб'єкта діяльності» може відображати такі результати: вміти аналізувати певну професійну діяльність, вміти визначати, описувати і пояснювати психологічні вимоги до її результатів.

Надалі ці конкретизовані навчальні цілі можна перевести у діагностичні, наприклад, навчальна ціль «вміти аналізувати певну професійну діяльність» можна переформулювати як діагностичну наступним чином: «вміти протягом 5 хвилин проаналізувати певну професійну діяльність письмово і назвати її основні складові». Таку ціль легко перевірити і встановити її досягнення.

Відображення побудованої ієрархії навчальних цілей схематично показане на рис. 12.1.

12.4.12. Розробка моделі засвоєння бази знань

Під керівництвом викладача побудуйте модель засвоєння бази знань навчального матеріалу, користуючись якимось з запропонованих нижче алгоритмів та прикладом на вибір.

Алгоритм побудови «моделі засвоєння бази знань» (1 варіант) [7]:

1. Складіть повний перелік елементів бази знань з теми навчання.

2. Викресліть ті елементи, які учні засвоїли на попередніх етапах навчання.

3. Виділіть елементи знань, без активного оволодіння якими важко засвоїти поточну тему.

4. Елементи, що залишилися, складають базу знань теми навчання. Розподіліть їх по групах:

- перша група — це терміни, поняття, позначення, символи;
- друга група — теоретичні знання: закони, формули, залежності, явища, властивості, причини, теорії, моделі, алгоритми;
- третя група — прикладні знання: факти, спостереження, приклади, поради, рекомендації*.

* Групи елементів змісту навчання можуть бути й іншими: див. тему «Зміст навчання».

5. Спрогнозуйте необхідний рівень засвоєння кожного елемента бази знань.

6. Складіть модель засвоєння бази знань (МЗБЗ) теми навчання у вигляді таблиці (табл. 12.2).

Таблиця 12.2

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			
***	+	+	
***	+	+	+
***	+	+	+

Алгоритм побудови «моделі засвоєння бази знань» (2 варіант):

1. Накресліть таблицю МЗБЗ (табл. 12.3).

2. Складіть базу знань з якої-небудь теми (перелік елементів змісту навчання з теми, що обов'язково повинні бути засвоєні учнями саме при вивченні даної теми).

3. Спрогнозуйте необхідний рівень засвоєння кожного такого елемента (за будь-яким підходом) з урахуванням загальної цілі навчання. Запишіть проти кожного рівня засвоєння ті елементи бази знань, що слід засвоїти на цьому рівні.

4. Опишіть результат засвоєння кожного елемента бази знань — дію учня, яка буде про це свідчити.

Таблиця 12.3

МОДЕЛЬ ЗАСВОЄННЯ БАЗИ ЗНАЇЬ (ВАРІАНТ 2)

Рівень засвоєння	База знань	Результат засвоєння
1.		
2.		

Приклад. Як приклад наведемо розробку МЗБЗ для теми «Темперамент» дисципліни «Психологія діяльності і навчальний менеджмент». Скористаймося для цього другим алгоритмом побудови МЗБЗ і концепцією засвоєння за В. А. Козаковим, відповідно до якої виділяються чотири рівні засвоєння і відповідно чотири типи навчальних цілей: запам'ятати, зрозуміти, використати, створити. Проектування бажаного рівня засвоєння кожного елемента змісту навчання і формулювання конкретизованого вміння дозволяє побудувати таку модель засвоєння бази знань даної теми (табл. 12.4).

Таблиця 12.4

МОДЕЛЬ ЗАСВОЄННЯ БАЗИ ЗНАЇЬ ТЕМИ «ТЕМПЕРАМЕНТ»

Рівень засвоєння	База знань	Результат засвоєння
1. Запам'ятати	назви типів темпераменту; історія походження теорії типів темпераментів, автори основних теорій темпераменту; визначення понять: темперамент, екстраверсія, інтроверсія, нейротизм, емоційна стабільність, активність, реактивність, типи нервової системи, сила, врівноваженість, рухливість нервових процесів, типи темпераменту, сангвінік, холерик, флегматик, меланхолік	<i>Учень може:</i> • навести точне визначення понять «темперамент», «екстраверсія», «інтроверсія», «нейротизм», «емоційна стабільність», «активність», «реактивність», «типи нервової системи», «сила», «врівноваженість», «рухливість нервових процесів», «типи темпераменту», «сангвінік», «холерик», «флегматик», «меланхолік»; • назвати типи темпераменту; • назвати авторів основних теорій типів темпераменту; • розповісти своїми словами історію походження теорії типів темпераментів

Закінчення табл. 12.4

Рівень засвоєння	База знань	Результат засвоєння
2. Зрозуміти	особливості поведінки і діяльності людей з різними типами темпераменту, переваги і недоліки кожного типу темпераменту; відмінності типів темпераменту, теорій типів темпераменту	<i>Учень може:</i> - охарактеризувати типи темпераменту, пояснити їх переваги і недоліки, основні відмінності; - пояснити відмінності основних теорій типів темпераменту
3. Використати	методика діагностики типу темпераменту за Г. Айзенком	<i>Учень може:</i> визначити тип темпераменту людини за методикою Г. Айзенка
4. Створити	способи поведінки з людьми різного типу темпераменту	<i>Учень може:</i> - вигадати приклад прояву типу темпераменту в поведінці і діяльності людини; - запропонувати оптимальний спосіб поведінки з людьми різного темпераменту

12.5. Контроль теми

У процесі контролю за навчальною діяльністю студентів оцінюється якість роботи студента над завданнями СРТМ-11, СРПЗ-13, ПЗ-18, 19. Деякі завдання доцільно виконати і подати викладачеві на *окремому аркуші*, однак основним предметом контролю засвоєння теми є *зошит*, що має містити такі записи:

1) номер, назву, мету теми дисципліни;

2) **СРТМ-11**: номер роботи, номери завдань та результати їх виконання:

◆ 12.2.1 — результати опрацювання літератури: конспект-схема або результати виконання інших завдань: таблиця поділу бази знань на групи, термінологічний словник чи покажчик до теми, перелік проблемних питань;

◆ 12.2.2 — результати опрацювання дидактичного тексту: порівняльна таблиця рівнів засвоєння, виділених у різних концепціях, відповіді на запитання;

◆ 12.2.3 — підсумки і висновки до теми;

3) **СРПЗ-13**: номер роботи, номери, назви завдань та результати їх виконання:

- ◆ 12.3.1 — формулювання власних цілей та їх виправлення;
- ◆ 12.3.2 — формулювання навчальних цілей різних типів;
- ◆ 12.3.3 — опис рівнів засвоєння навчального матеріалу при оволодінні будь-якою діяльністю;
- ◆ 12.3.4 — схема ієрархії навчальних цілей будь-якої теми, побудована на окремому аркуші (індивідуально);
- ◆ 12.3.5 — модель засвоєння бази знань будь-якої теми, побудована у вигляді таблиці на окремому аркуші (індивідуально);

4) **ПЗ-18,19**: дати проведення, номер, назва, ціль занять, номери завдань та результати їх виконання:

- ◆ 12.4.1 — записи щодо функцій цілеутворення;
- ◆ 12.4.2 — складені формулювання цілей діяльності і навчання;
- ◆ 12.4.3 — записи стосовно правильних і помилкових формулювань, визначення типу помилок у неправильних формулюваннях навчальних цілей;
- ◆ 12.4.4 — записи в зошиті щодо розподілу наведених формулювань навчальних цілей за типами;
- ◆ 12.4.5 — записи у зошиті щодо розпізнання рівнів засвоєння;
- ◆ 12.4.6 — висновки до гри;
- ◆ 12.4.7 — записи стосовно вибору загальних цілей дисципліни;
- ◆ 12.4.8 — записи стосовно вибору загальних цілей теми;
- ◆ 12.4.9 — записи стосовно конкретизації загальної цілі;
- ◆ 12.4.10 — записи стосовно формулювання діагностичних (зопераціонованих) навчальних цілей;
- ◆ 12.4.11 — побудова ієрархії навчальних цілей на окремому аркуші (в підгрупі);
- ◆ 12.4.12 — побудова моделі засвоєння бази знань на окремому аркуші (в підгрупі).

Додатково студент може отримати заохочувальні бали за активність й ініціативність на занятті.



Література

1. *Беспалько В. П.* Слагаемые педагогической технологии. — М.: Педагогика, 1989. — С. 29—94.
2. *Володарская И. А., Митина А. М.* Проблема целей обучения в современной науке. — М.: МГУ, 1989. — 72 с.
3. *Кларин М. В.* Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта. — М.: Наука, 1997. — С. 21—50.

4. Ковальчук Г. О. Активізація навчання в економічній освіті. — К.: КНЕУ, 1999. — 128 с.
5. Козаков В. А. Лекції з дисципліни «Психологія діяльності і навчальний менеджмент». — К.: КНЕУ, 1999.
6. Курс практической психологии, или Как научиться работать и добиваться успеха: Учебное пособие для высшего управленческого персонала / Автор-сост. Р. Р. Кашапов. — Ижевск.: Изд-во Удм. ун-та, 1999. — С. 257—263.
7. Методичні вказівки та рекомендації до розділу «Дидактика» випускної (кваліфікаційної) роботи бакалавра / За ред. В. А. Козакова. — К.: КДЕУ, 1994. — С. 28—31.
8. Никитина Н. Н., Железнякова О. М., Петухов М. А. Основы профессиональной педагогической деятельности: Учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования. — М.: Мастерство, 2002. — С. 93—107.
9. Педагогика: Учеб. пособие для студ. пед. учеб. завед. / Под ред. П. И. Пидкасистого. — М.: Пед. об-во России, 1998. — С. 62—82, 142—143, 182—184.
10. Практическая психология для преподавателей. — М.: Информационно-издательский дом «Филинъ», 1997. — С. 242—243.
11. Психологические программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте: Пособие для школьных психологов / Под общ. ред. И. В. Дубровиной, М.: Издательский центр «Академия», 1995. — С. 66.
12. Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения; Пер. с англ. / Под ред. Н. Ф. Талызиной. — М.: Педагогика, 1984. — С. 161—193.
13. Якунин В. А. Педагогическая психология: Учеб. пособие / Европ. ин-т экспертов. — СПб.: Изд-во Михайлова В. А.; Изд-во «Полиус», 1998. — С. 53—71.

ТЕМА 13

МОТИВАЦІЯ, СТИМУЛЮВАННЯ ТА АКТИВІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ

*Для навчання потрібне звільнення
енергії та мотивація.*

Г. Еблі

● **Навчальна мета:** навчитись здійснювати мотиваційну функцію управління навчальною діяльністю.

● **База знань:** мотиви навчання, мотивація навчання, стимулювання навчання, активізація навчання, мотиваційний цикл (МЦ), етапи МЦ, види, механізми, методи, прийоми мотивації та стимулювання навчання (МтаСН), способи активізації навчання.

● **Вміння, що формуються,** мають забезпечувати здатність:

- ◆ називати та характеризувати етапи мотиваційного циклу, методи та прийоми МтаСН;
- ◆ наводити приклади застосування різних методів та прийомів МтаСН у навчанні;
- ◆ аналізувати способи активізації навчальної діяльності;
- ◆ визначати за наведеними прикладами застосовані методи та прийоми МтаСН, характеризувати їх вплив на тих, хто навчається;
- ◆ використовувати різноманітні способи активізації, методи та прийоми МтаСН для реалізації мотиваційної функції;
- ◆ розробляти мотиваційний цикл навчальної теми.

13.1. Коментар до теми

Процеси мотивації, стимулювання та активізації є провідними для навчання. «Якщо у дидактиці є галузь чистого мистецтва, то це, безумовно, область мотивів та ще пов'язаних з ними методів навчання», — вважає І. П. Подласий [6]. Американські психологи О. Кререр та Дж. М. Тьюсон висловили думку, що найкращі продавці виходять з викладачів — саме вони «продають» найскладніший товар — знання і переконують учнів у їх (знань) необхідності. Цей процес у торгівлі зветься рекламою, а в дидактиці — мотивацією. Для того, щоб вивчення певної теми було дійсно ефективним, в учня повинна виникнути внутрішня потреба у знаннях, вміннях і навичках, що пропонує

викладач, а також потяг активно діяти щодо їх отримання. При високому ступені мотивації в учня формується мета і його навчання стає активним, незалежним від викладача, переходить у самостійну цілеспрямовану діяльність. Але досвід свідчить, що не всі викладачі приділяють достатню увагу цьому важливому аспектові ефективного навчання, що часто зумовлене неволодінням методами та прийомами мотивації та стимулювання учнів, способами активізації їхньої навчальної діяльності. Вивчення даної теми присвячено розкриттю механізмів впливу на мотиваційну сферу тих, хто навчається, і формуванню вмінь такого впливу. Це набуває не тільки навчального, але й особистісного значення, оскільки безпосередньо стосується саморозвитку та самовдосконалення. Ще Платон писав, що той, хто не може управляти собою, не здатний управляти іншими. Про мотивацію можна сказати, що той, хто не навчиться мотивувати себе, навряд чи буде здатний мотивувати інших.

13.2. Самостійна робота з теоретичним матеріалом (СРТМ-12)

При опрацюванні теоретичного матеріалу з даної теми пропонуються завдання на вивчення навчальної літератури (завдання 13.2.1), опрацювання дидактичного тексту (завдання 13.2.2), узагальнення набутих теоретичних знань (завдання 13.2.3). Виконання всіх завдань є обов'язковим.

13.2.1. Опрацюйте наведені у списку літератури тексти за вказівкою викладача:

♦ складіть конспект рекомендованої літератури (обсяг — до 10 сторінок рукописного тексту)

або виконайте письмово такі завдання:

♦ поділіть базу знань теми на три групи: 1) дуже важливо засвоїти; 2) важливо засвоїти; 3) бажано засвоїти. Відобразіть цей розподіл у формі таблиці;

♦ складіть термінологічний словник чи термінологічний показчик елементів бази знань теми, пам'ятаючи, що термінологічний словник — це перелік основних термінів (понять) теми з наведенням визначення кожного поняття, а термінологічний показчик — це перелік основних термінів теми з вказуванням джерела і сторінок, на яких розкривається сутність цього терміна;

♦ складіть конспект теми у вигляді переліку питань, відповіді на які розкрили б її зміст. Кількість питань — близько 15. Намагайтеся формулювати проблемні питання, для відповіді на які треба не просто відтворити зміст підручника, а й замислитись, виказати своє ставлення.

13.2.2. Робота з дидактичним текстом

Прочитайте наведений нижче дидактичний текст і надайте письмові відповіді на наступні запитання:

1. Чому доцільно розробляти мотиваційний цикл усієї теми, а не елементи мотивації та стимулювання окремих етапів вивчення теми?

2. Якими засобами можна отримати інформацію про мотиви навчання тих, хто навчається?

3. Яким етапам мотиваційного циклу педагоги традиційно приділяють більшу увагу?

4. Як ви розумієте вислів: «“Кермо мотивації” тримають у своїх руках одночасно педагоги та учні»?

5. Які методи МтаСН належать до прямої, а які — до непрямой мотивації?

6. Які способи активізації навчання найчастіше застосовуються педагогами?

7. Яким чином ви можете проранжувати прийоми мотивації й стимулювання за ефективністю їх впливу на власну мотивацію до навчання?

ДИДАКТИЧНИЙ ТЕКСТ

Мотиваційні процеси у навчанні

В основі успішної діяльності, зокрема й навчання, закладені мотиви та мотивація. **Мотив** (від лат. *moveo* — рухаю) — це внутрішній потяг людини до діяльності, особисті причини, що спонукають людину до дій, вчинків, те, заради чого діяльність відбувається.

Кожна діяльність зумовлює певні мотиви, які можуть називатись і класифікуватись по-різному. У навчанні також виділяють певну сукупність мотивів та пропонують їх класифікації. За *видами* виділяють соціальні і пізнавальні мотиви, що, у свою чергу, поділяють за рівнями (К. А. Маркова, М. І. Алексєєва):

♦ *широкі соціальні мотиви* (борг, відповідальність, розуміння соціальної значущості навчання);

♦ *вузькі соціальні (або позиційні) мотиви* — прагнення підвищити свій соціальний статус, зайняти певну посаду в майбутньому, отримати визнання оточуючих, отримати гідну винагороду за свою працю;

♦ *мотиви соціального співробітництва* — орієнтація на різні способи взаємодії з оточуючими, затвердження своєї ролі і позиції у групі;

♦ *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;

♦ *мотиви самоосвіти* — орієнтація на здобуття додаткових знань.

До цих мотивів можна додати ще особистісні мотиви, до яких належать мотиви саморозвитку, самоствердження, ідентифікації з іншою людиною, влади, досягнення та інші.

У практиці навчання ці мотиви поєднуються у групи за спрямованістю і змістом:

- ♦ соціальні (соціально-ціннісні);
- ♦ пізнавальні;
- ♦ професійно-ціннісні;
- ♦ естетичні;
- ♦ комунікаційні;
- ♦ статусно-позиційні;
- ♦ традиційно-історичні;
- ♦ утилітарно-практичні (меркантильні).

В якості мотивів діяльності можуть також виступати потреби, бажання, інтереси, цілі, наміри та інше. Сукупність внутрішніх факторів, що зумовлюють поведінку і діяльність людини і підтримують її на необхідному рівні, називається **мотивацією**.

Про наявність мотивації до якої-небудь діяльності свідчить прагнення до її здійснення. Якщо учень постійно і систематично самостійно навчається, кажуть, що в нього спостерігається мотивація до навчання. У спортсмена, який прагне досягти високих результатів, високим є рівень мотивації досягнень; бажання керівника всіх підкорити свідчить про наявність високого рівня мотивації до влади.

Більшість складових мотивації особистості не є стійкими утвореннями і постійно змінюються. Найстійкішими є мотиви, які можуть проявлятися однаково у різних ситуаціях і обставинах. Наприклад, мотив матеріального благополуччя може однаково визначати і прагнення людини до професійного вдосконалення, і потяг до спілкування із багатими людьми.

Інтереси, смаки, бажання, наміри — можуть змінюватись під впливом різних обставин. Наприклад, учень вирішував завдання із захопленням, доки не стикнувся із досить складним, і далі втратив до роботи інтерес. Робітник отримав незрозумілі вимоги і втратив бажання до роботи. Дівчина зустрічалася з хлопцем, доки він не відгукнувся погано про її матір.

На зміну мотивації впливають такі фактори, як стан здоров'я, складність завдання, тиск з боку керівника чи оточуючих, вимоги і т.д. Отже, певний мотив (або ж сукупність мотивів) однозначно не визначають мотивацію учня. Необхідно враховувати також внесок факторів конкретної ситуації та, за можливості, послабляти негативні і підсилювати позитивні фактори.

У мотивації діяльності, як правило, присутні декілька мотивів, які утворюють **мотиваційний комплекс (ієрархію)**. Одні мотиви у цій системі мають провідне значення і більшу збуджувальну силу (здійснюють більший вплив на діяльність, частіше активізуються). Роль інших мотивів — нижча. Сила дії того чи іншого мотиву залежить від конкретних обставин життя, впливу інших людей, часових факторів і т.п. Тому ієрархія мотивів хоч і є відносно стійкою, час від часу змінюється. Нижчі мотиви можуть набувати більшої активізуючої сили і навпаки. Наприклад, не відчуючи раніше потреби у психологічних знаннях, студент все ж прийшов на декілька занять з психології і раптово відкрив для себе цікавий і привабливий світ цієї науки. Надалі студент починає регулярно відвідувати заняття, читати основну і додаткову літературу з дисципліни і т.п. (пізнавальний мотив набуває більшої актуальності).

Встановлено, що у різні періоди життя суспільства переважають ті чи інші мотиви навчання. Наприклад, у 70-х роках ХХ ст. перевагу мали широкі соціальні мотиви, як-то: служіння суспільству, батьківщині, участь у спільному будівництві комунізму і т.п. Сьогодні на перший план виходять інші мотиви, і це необхідно враховувати. Провідними мотивами навчання у сучасних умовах стають особисті мотиви: в інформації, професійному становленні, саморозвитку, самореалізації і т.п. Але переорієнтація педагогічної теорії і практики на нові мотиви трохи відстає, тому часто викладачі спрямовують свої зусилля не на справжні (дійсні, реальні) мотиви учнів, а на мотиви мнимі, ілюзорні, надумані.

Невід'ємним від процесу мотивації є й стимулювання діяльності. Поняття «**стимул**» хоч і позначає аналогічно до мотиву рушійну силу людини до діяльності, значно відрізняється від то-

го за своїм смыслом. У давні часи так називали довгу загострену палицю, якою поганяли биків та мулів. У перекладі це слово позначає «підштовхувати, поганяти». Отже, на відміну від мотиву, який означає внутрішній потяг людини до діяльності, стимул є зовнішнім спонуканням активності.

Дія під впливом стимулу — вимушена, неприродна, і хоч продуктивність роботи під час дії стимулу може бути дуже високою, при найменшому послабленні його дії ми починаємо відволікатись, уникати роботи, продуктивність різко знижується.

Здавалося б, від застосування стимулів варто відмовитись. Але досить часто наша мотивація до діяльності — недостатня. Лінощі та звичка до байдкування призводять до загального зниження життєвого тону і байдужості навіть до цікавих занять. У таких випадках стимулювання необхідне. Тим більш, що часто початкове стимулювання спричинює і формування необхідних мотивів, появу мотивації.

Стимули також можна класифікувати. Часто їх розрізняють за *спрямованістю дії* на такі види:

1) *позитивні підкріплення*: схвалення, позитивні відмітки (бали, тести показники), матеріальні винагороди (призи, подарунки, гроші, цукерки, премії, медалі і т.п.), привілеї, можливість підвищення статусу і т.п. за гарну діяльність та її результати;

2) *негативні підкріплення*: вербальне (словесне) покарання (осуд, зауваження і т.п.), негативна оцінка, відмітка, матеріальні санкції (штраф, позбавлення привілеїв, стипендії), соціальна ізоляція (зневага, ігнорування), позбавлення волі, фізичні покарання, погрози у випадку нездійснення діяльності або її недостатньої якості.

В. М. Вергасов пропонує *класифікувати стимули навчання* таким чином:

1) *збуджувальні* (інтерес, довіра, пріоритет, важливість, професія);

2) *динамічні* (час, швидкість);

3) *загрозливі* (контроль, оцінка, важкість, відповідальність).

Стимул довіри полягає у привертанні учнів до спільного вирішення проблем, ситуацій, самостійного здобуття знань, їх обговорення, процесу викладання. Довіру можна створити ситуацією вільного вибору завдання, участі у контролі й оцінюванні своїх робіт, залученням до науково-дослідної діяльності викладача, проханнями допомогти, щось підказати, підрахувати, пригадати і т. п.

Стимул інтересу — надання можливості задоволення пізнавальних потреб.

Інтерес може бути викликаний:

- цікавою проблемною ситуацією, пов'язаною з захопленнями учня, його особистими проблемами;
- цікавими історичними відомостями;
- інформацією про актуальні події;
- наочною демонстрацією цікавого факту;
- розповіддю нового про відомі факти, особисте життя відомих осіб;
- створенням атмосфери очікування незвичайного, оригінального, нового.

Стимул пріоритету полягає у наданні можливості учням проявити себе краще за інших. Викликається ігровими ситуаціями, змаганнями. Може бути підсилений ще й оцінками, коли викладач ставить відмінну оцінку першому, хто виконав завдання.

Стимул важливості — підкреслення важливості якоїсь події, формули, теорії тощо.

Стимул професії — вказування на професійну необхідність знання.

Стимул часу і швидкості — обмеження дій учня часом. Може бути також скомбінований з оцінкою. Наприклад, зниження оцінки на бал у випадку несвоєчасного виконання завдання.

Стимул контролю — створення загрозливої ситуації — непередбаченість проведення контрольної роботи, вибору питання, білета. Систематичне використання такого стимулу може викликати негативне ставлення учнів.

Стимул оцінки — заохочення оцінкою.

Стимул посильної важкості — диференційований розподіл завдань для сильних і слабких студентів.

Стимул відповідальності — спонукання відповідального ставлення до навчання взагалі, покладання певних обов'язків на студентів (почергове) — допомога викладачу в підготовці і розподілі роздаткових матеріалів, наочних засобів. Добре поєднувати зі стимулом довіри.

Роль стимулів у діяльності і навчанні є досить значною. На Заході існує психологічний напрям — бігевіоризм, представники якого запропонували таку формулу діяльності, як «стимул — реакція». Відповідно до цієї формули будь-яка дія — це лише реакція на зовнішній подразник, ситуацію — стимул, і достатньо ли-

ще чітко встановити, яку реакцію викликає той чи інший стимул, щоб можна було ефективно управляти людиною, пред'являючи їй стимули у необхідній послідовності. З часом досвід переконував бігевіористів, що діяльність важко звести до формули «стимул — реакція», і тоді Б. Скіннер запропонував удосконалену формулу «стимул — підкріплення — реакція». Підкріплення може бути як позитивним, так і негативним. У сучасних працях бігевіористів підкреслюється, що в основі успішного навчання і виховання має бути закладене позитивне підкріплення, а негативне повинне бути мінімізоване.

Забезпечення мотивації до навчання здійснюється педагогами не завжди, що підкріплюється певними аргументами: молодші школярі ще не мають стійких мотивів, підлітки — слабо цікавляться навчанням незалежно від зусиль викладачів, а старші школярі і студенти вже вважаються настільки дорослими і свідомими, що цілком здатні до самоуправління своєю мотивацією. Разом з тим людина будь-якого віку не буде навчатись успішно, якщо вона слабо розуміє, заради чого вона навчається. Відірваність навчання від практичної діяльності призводить до того, що у людини з'являється справжній мотив до навчання лише після його завершення, і вона починає жалкувати за змарнованим часом. Допомогти у виникненні і підсиленні необхідної мотивації учнів будь-якого віку здатний і зобов'язаний викладач.

Для того, щоб підсилити мотивацію своїх підлеглих (учнів), керівнику (вчителю) необхідно працювати щонайменше у трьох напрямках:

- 1) задіяти (актуалізувати) якомога більшу кількість мотивів;
- 2) збільшити збуджувальну дію найзначущих мотивів;
- 3) забезпечити необхідні ситуативні фактори.

Таким чином, запорукою успішного управління навчанням є з'ясування викладачами (вчителями) дійсних мотивів навчання учнів і спирання на ці мотиви, врахування і підсилення наявної мотивації.

Мотивацію особистості можна розглядати не тільки як сукупність певних спонукальних причин наших дій, але і як процес розгортання активності індивіда у часі, від початку до завершення. Схематично **процес мотивації** можна представити так, як показано на рис. 13.1.

В основі процесу мотивації лежать потреби. **Потреби** — це стан деякої нестачі чогось, яку організм прагне компенсувати, це

внутрішня напруженість, яка динамізує і спрямовує активність на отримання того, що необхідне для нормального функціонування організму і особистості в цілому.

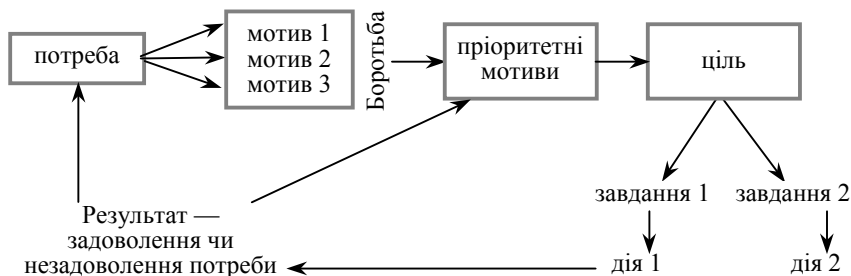


Рис. 13.1. Схема процесу мотивації

Потреба — це необхідна умова будь-якої діяльності. Однак сама по собі потреба не здатна надати діяльності чіткого напрямку. Основна відмінність процесу і мотиву: потреба збуджує активність, а мотив — спрямовує діяльність на її задоволення. Одна і та ж потреба може зумовлювати різні мотиви, як і різні потреби можуть викликати однаковий мотив. Наприклад, потреба людини у соціальному визнанні може викликати і мотив служіння суспільству, і мотив пригнічення іншої людини. У першому випадку людина може створити чудовий твір мистецтва, у другому — піти на злочин.

Звичайно нами рухають декілька потреб і мотивів. Для здійснення діяльності певний мотив повинен актуалізуватись, «перемогти» у боротьбі з рештою мотивів, і визначити появу цілі діяльності і відповідних дій. У результаті спостерігається або задоволення потреби і підсилення відповідного мотиву, або незадоволення потреби і підсилення іншого мотиву.

Процес стимулювання здійснюється дещо інакше. Як правило, людина зразу ж підштовхується до виконання необхідних дій, що повинні забезпечуватись необхідним мотивом. Якщо цей мотив у людини присутній і актуалізований, виконувана діяльність отримає підкріплення у необхідній мотивації. Якщо ні — дії будуть вимушені, неприродні. Процес забезпечення активності при цьому нібито змінює свій напрям — від дій до цілі, мотиву, потреби. Зовнішній характер стимулювання і зумовлює меншу ефективність процесу стимулювання у разі відсутності відповідної мотивації.

Розрізняють такі види мотивації та стимулювання навчання (МтаСН), як пряме та непряме.

Пряме МтаСН — чітке, зрозуміле повідомлення про необхідність засвоєння навчального матеріалу.

Непряме МтаСН — це натяк на необхідність засвоєння навчального матеріалу, при якому учні самі доходять такого висновку, або створення специфічних умов автоматичного включення учнів до виконання навчальних завдань.

У навчанні процес мотивації є безперервним, оскільки вивчення якогось навчального матеріалу закладає основу для викладання нового матеріалу, вивчення дисципліни — для викладання нової дисципліни. Тобто мотивація не повинна завершуватись при проходженні чергового відтинку навчання, а зберігатись і підсилюватись для подальшого навчання. Отже, процес мотивації у навчанні має характер певного циклу, він повторюється на кожному навчальному відтинку на вищому рівні. У схематичному вигляді реалізацію **мотиваційного циклу** на певному етапі навчання можна представити так (рис. 13.2).



Рис. 13.2. Схема мотиваційного циклу в навчанні

Забезпечення викладачем кожного етапу мотиваційного циклу в навчанні може здійснюватись за допомогою спеціальних прийомів і методів. Метод — це спосіб викладацької роботи вчителя й організації навчально-пізнавальної діяльності учня з вирішення різних дидактичних завдань, спрямованих на оволодіння матеріалом, що вивчається, а прийом, як правило, є складовою частиною або окремою стороною методу.

Єдиної класифікації методів та прийомів мотивації та стимулювання навчання в сучасній дидактиці ще не розроблено, але аналіз великої кількості психолого-педагогічної літератури та досвід викладання дозволив виділити наступні методи та прийоми.

Таблиця 13.1

ХАРАКТЕРИСТИКА МЕТОДІВ І ПРИЙОМІВ МтаСН

Методи СМН	Призначення	Прийоми СМН	Умови використання
1. Комунікативна атака	Швидке вкочення, мобілізація аудиторії до навчання; зацікавлення; активізація емоційної сфери — викликання подиву, захоплення через використання ефекту новизни, несподіваності	— ефектна цитата; — незвичайна дія; — розповідь казки, анекдоту, притчі; — цікаве запитання; — парадокс; — особисте зацікавлення (щось, близько пов'язане з інтересами учнів, питання до аудиторії); — приклад, опис ситуації з власного життя викладача; — театралізація	На початку циклу. Висока емоційність, допитливість учнів, мимовільність їх уваги. Артистизм викладача
2. Доказ та переконання	Активізація вольових зусиль через пояснення учням необхідності навчального матеріалу для життєдіяльності. Аргументація в разі виникнення сумнівів аудиторії	— посилення на взаємозалежність причини і наслідку (негативні наслідки незнання, позитивні наслідки знання); — використання індукції (від конкретних прикладів до загального твердження про необхідність); — використання дедукції (від загального твердження до необхідності до конкретних прикладів); — наведення несуперечливих фактів та відомостей; — посилення на авторитети та авторитетні джерела в даній галузі; — використання аналогій та порівнянь; — підкреслення актуальності та практичності (дієвість, актуальність знань з теми у житті, можливість на практиці перевірити свої знання, легке впровадження; засіб вирішення особистих проблем; складова професійності, компонент ділової кар'єри); — виявлення суперечностей у критичних зауваженнях аудиторії; — прийом «так, але...» (прийняття думки аудиторії з наступним повертанням до думки викладача); — прийом «бумерангу» — відповідь запитанням на запитання, аргументом на аргумент	Високий рівень самосвідомості учнів, логічне мислення, розвинена сила волі, доцільність уваги. Наявність сумнівів аудиторії, висунення критичних зауважень. Впевненість викладача

Закінчення табл. 13.1

Методи СМН	Призначення	Прийоми СМН	Умови використання
3. Сугестія (навіювання)	Опосередковане формування думки про необхідність навчання	— періодичне повторення однієї і тієї ж думки; — висування вимог до бажаної емоційної реакції слухачів (думаю, що ви погодитесь зі мною, що...); — автоматичне включення до певної роботи, коли не надається час на обмірковування її необхідності	Неусвідомлення аудиторією впливу, що здійснюється. Впевненість викладача, невимушеність його поведінки, динамізм впливу
4. Метод додання перешкод	Активізація розумової діяльності	— завдання на вирішення певних навчальних задач, ситуацій, виконання тестів, яке неможливо виконати без вивчення матеріалів теми; — стимулювання часом (обмеженість в часі чи нагорода за швидкість); — удавана недовіра до слухачів (підкреслюється складність завдання та низька ймовірність його виконання)	Свідомість та зрілість учнів
5. Метод делегування	Залучення учнів до будь-якого етапу управління процесом навчання	— особистісно-довірливе звертання до аудиторії; — домовленість з аудиторією; — звертання за порадою до аудиторії; — формування почуття «ми»; — гра, конкурс, змагання; — спільне планування навчання (відбір змісту; форм і методів навчання, контролю); — взаємоперевірка; — взаєморецензування;	Свідомість та зрілість учнів, здатність до самоорганізації. Керівництво викладача

		— взаємовикладання («метод змінних пар»); — індивідуальний вибір завдань; — самоперевірка; — мікровикладання (індивідуальне та в підгрупах); — організаційно-мотиваційна гра; — участь студентів у створенні навчально-методичної літератури, підручників, методичних посібників	
6. Метод закріплення позитивного враження	Залишити добре враження у слухачів. Спрямувати їх на подальшу роботу	— узагальнення основних думок, підбиття підсумків, резюме; — заклик до дії («запрошення» до подальшого вивчення теми); — комплімент слухачам, подяка; — викликання сміху, особливо потрібно, якщо слухачі помітно стомилися; — ефектна цитата (примушує замислитись про її зміст); — нагнітання та кульмінація — розрядження (насамкінець 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 ж питання, але слухачі самі знаходять відповідь); — «ефект Шахерезади» — відстрочення закінчення (почати цікаву розповідь, пов'язану з темою заняття, і пообіцяти її завершити на наступному занятті)	Наприкінці певного навчального циклу

І стимулювання, і мотивація навчання забезпечують активність особистості, її дії, поведінку і діяльність як вищий прояв активності. Але поняття активності має і спеціальне значення.

Слово **активність** походить від латинського *activus* і означає діяльний, енергійний, ініціативний. Дуже часто термін «активний» використовують як протилежний «пасивному» (активний — отже діючий) або як протилежний реактивному (активний — отже самостійний, цілеспрямований, діючий незважаючи на обставини).

Людині притаманні декілька *видів активності*:

1) природна, абсолютна і незмінна активність людини як біологічної істоти, що реагує на навколишнє середовище, фізіологічно змінюється та інше;

2) активність як риса особистості — відносна, змінна з розвитком людини, зміною обставин її життя і діяльності;

3) активність як ситуативний стан людини в певний момент діяльності, що проявляється у готовності людини реагувати.

Ми будемо розглядати активність саме у третьому значенні. У процесі навчання така активність учня називається **пізнавальною активністю** і означає психічну готовність учня до навчання, знаходження його психіки у стані актуалізації. Пізнавальна активність виражається в тому, що всі психічні процеси учня (відчуття, сприйняття, пам'ять, уява, мислення, мова), його увага, емоційно-вольова сфера готові до активного опрацювання навчального матеріалу.

Забезпечення пізнавальної активності учня є однією із найважливіших складових **активізації навчальної діяльності**. Педагогічна практика використовує різні шляхи активізації, основний серед яких — різноманітність форм, методів, засобів навчання, вибір таких їх сполучень, які відповідно до ситуації стимулюють активність і самостійність учнів. Активізація ж пізнавальної сфери учня відбувається на основі розуміння основних властивостей психічної сфери людини, що навчається, і використання спеціальних прийомів управління психічною діяльністю. Початком і необхідною умовою процесу засвоєння навчальної інформації є **увага**. Саме це психічне явище забезпечує вибір з навколишнього середовища особистісно значущих сигналів і відкидає зі сфери психічного аналізу все неактуальне в даний момент. Враховуючи те, що навчальна інформація, яка надається в навчальному процесі, як правило, складна і велика за обсягом, навіть лише саме усвідомлення її значущості і необхідності у майбутньому не може забезпечити тривалу константність її сприйняття і опрацювання психікою. Будь-які сильніші й актуальніші подразники від-

волікають увагу учня. В зв'язку з цим першим завданням будь-якого вчителя є забезпечення уважності учня, що побудоване на усвідомленні особливостей цього психічного явища. Рекомендуються такі *прийоми привертання уваги*:

- ◆ забезпечувати різноманітність, насиченість інформації, що надається;

- ◆ постійно чергувати і дозувати інформацію, забезпечуючи її послідовне опрацювання учнями (великий обсяг — розпорошення уваги);

- ◆ запобігати монотонності, стандартності, стереотипності операцій, що виконуються (і рухових, і інтелектуальних).

- ◆ при одноманітній роботі — попереджати стомлення від монотонії: періодично на короткий час переключати роботу аналізаторів (слухової інформації на зорову), змінювати темп роботи, використовувати гумор для зняття втоми;

- ◆ при усних повідомленнях забезпечувати інтенсивність сигналу:

- фактори «новизни», «неочікуваності» (ефектна розповідь, виклад якого-небудь парадоксального випадку або суперечливого твердження);

- інтонаційне виділення найсуттєвіших аспектів повідомлення (гучність, паузи, темп промови, повторення);

- гучні звуки (голосне звертання до аудиторії, стук ручкою по парті з наступним проханням уваги, плескіт у долоні, голосне зачинення дверей та інше — чим більший гомін в аудиторії — тим голосніше повинен бути звук);

- пересування по аудиторії (але не занадто динамічно і довго);

- актуалізуючі слова («Послухайте!», «Це цікаво!», «Запишіть, будь ласка!»).

Первинним комплексним психічним процесом, який зустрічає навчальну інформацію, до якої була привернута увага, є сприйняття.

Сприйняття — це психічний процес цілісного відображення предметів і явищ об'єктивного світу при їх безпосередньому впливі на органи відчуття. Це результат поєднання окремих почуттів. Воно припускає виділення з комплексу окремих відчуттів основних і найбільш суттєвих, з одночасним відвертанням від несуттєвих. Хоч відчуття також пов'язане з певним психофізичним станом людини, сприйняття — більш суб'єктивне. Воно залежить від попереднього досвіду людини. Існують декілька **закономірностей сприйняття**, про які корисно пам'ятати:

- 1) людина завжди сприймає більше, ніж усвідомлює, або, якщо людина чогось не усвідомлює, то це не значить, що вона цього не сприймає;

- 2) людина сприймає знайомі об'єкти;
- 3) людина сприймає оточуючі її знайомі об'єкти як незмінні;
- 4) людина часто сприймає те, що очікує сприйняти;
- 5) при сприйнятті доповнюється нестача певних почуттів;
- 6) сприйняття завжди прагне виділити знайоме в незнайомому;
- 7) сприйняття може бути помилковим (ілюзорним);
- 8) сприйняття залежить від уважності людини.

Існують і певні **принципи досягання ефективного сприйняття будь-якої інформації**:

1. *Активність*. Вона забезпечує різноманіття відчуттів, які надходять до нервової системи людини, а відтак й повноцінність сприйняття. Крім того, практична діяльність служить засобом зворотного зв'язку з об'єктом сприйняття, перевірки правильності образів, що сформувалися.

2. *Оптимальний обсяг інформації*, яка надходить до мозку з зовнішнього і внутрішнього середовища. Недостатня кількість інформації з зовнішнього середовища може викликати явище «сенсорного голодування», а надто велика — перевантаженість нервової системи.

3. *Використання максимальної кількості інформаційних каналів*. У реальному житті людина відчуває інформаційне навантаження майже на всі сенсорні канали, що формує комплексний, багатоканальний засіб сприймання. А наприклад в навчанні слуховий канал використовується частіше, ніж зоровий. Разом із цим відомо, що зоровий аналізатор має в декілька разів більшу, ніж у слухового, пропускну здатність, а зорові уявлення дуже стійкі.

4. *Організація процесу сприймання*. Формування цілісного образу об'єкта сприйняття — процес складний. Досвід свідчить про те, що на початку сприймання корисно організувати детальне, всебічне і послідовне обстеження об'єкта (його виявлення). Надалі процес сприймання повинен доповнюватись підключенням механізмів мислення і пам'яті, коли серед великої кількості зовнішніх ознак об'єкта починають виділятися знайомі властивості (впізнавання), відбувається узагальнення первісних ознак і встановлюється приналежність даного об'єкта до певного типу об'єктів (ідентифікація).

До прийомів активізації сприймання відносять:

- ◆ використання різноманітних засобів прямої наочності —
- натуральних — реальні предмети і явища;
- змодельованих — штучні копії реальних об'єктів — макети, моделі та ін.;

- зображених, які, в свою чергу, поділяються на: образні — показують предмети і явища в реальному вигляді (кінофрагменти, телебачення, фотографії, картини, малюнки); умовно-схематичні — передають головне, основне в предметі чи явищі, при відомій логічній обробці і використанні умовних графічних знаків і символіки (діаграми, графіки, таблиці, схеми, формули, математичні моделі економічних процесів, географічні карти та інше).

- ♦ Помірне і доречне застосування засобів наочності (у 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, тактильних) або окремих їх комбінацій.

- ♦ Врахування розміру аудиторії при розробці засобів наочності за такими їх ознаками: яскравості; контрастності; оптимальних розмірів об'єкта в цілому і окремих його елементів.

- ♦ Висока якість виконання змодельованих і зображених засобів наочності.

- ♦ Динамічність засобів, що використовуються (наприклад, зображення схеми на дошці дозволяє прослідкувати за етапами її утворення і логікою викладача).

- ♦ Вдалий словесний супровід засобів наочності (незаважання спостереженню).

- ♦ Наведення прикладів, яскравих фактів (розмовний тон, життєвість ситуацій).

- ♦ Використання епітетів, порівнянь і аналогій.

- ♦ Ілюстрація положень науки подіями сучасності, з використанням прикладів з техніки, літератури, історії, повсякденного життя.

- ♦ Словесний опис ситуації, пейзажу, людини, картини та ін.

- ♦ Екскурс в історію науки, терміна.

- ♦ Розумові експерименти на основі уявних ситуацій.

Сьогодні в концепції навчання відбуваються певні зміни стосовно значущості **пам'яті** в процесі навчання. Якщо раніш якість навчання вимірялася обсягом і міцністю набутих учнями за роки навчання знань про об'єкти і явища навколишнього середовища, то сьогодні першочергове значення в формуванні пізнавальних здібностей займає розвиток мислення учня, а в структурі знань — формування досвіду його творчої діяльності й емоційно-ціннісного ставлення. Разом із цим запам'ятовування навчальної інформації все ж має велике значення для учнів. Зберігання інтересу до навчального матеріалу, а також ефективність його сприйняття залежить від ми-

нулого досвіду індивіда, встановлення зв'язків між актуальною інформацією та інформацією, що зберігається у його пам'яті. Крім того, саме пам'ять забезпечує дотримання найбільш загальних правил та послідовності при виконанні завдань. Тобто в завдання вчителя входить організація ефективного запам'ятовування учнем навчального матеріалу, при якій необхідно також враховувати дію психічних механізмів протікання цього процесу.

При реалізації процесу запам'ятовування, збереження і відтворення інформації корисно пам'ятати такі **закономірності**:

- трансформація зорових образів при збереженні їх у пам'яті: спрощення (зникнення деталей), перебільшення окремих деталей, перетворення фігури у більш симетричну (одноманітну);

- найкраще запам'ятовування і відтворення образів незвичних, неочікуваних, а також близько пов'язаних з інтересами того, хто запам'ятовує;

- менша точність відтворення в образній пам'яті і довільність керування нею на відміну від символічної, але даний вид пам'яті допомагає у функціонуванні інших її форм (наприклад, пригадуванню інформації з конспекта часто допомагає уявлення цього конспекта, потрібної сторінки, розташування тексту на ній тощо) — доповнення словесної образною;

- особливостями словесно-логічної пам'яті є більша довільність запам'ятовування і точність відтворення навчального матеріалу. Однак і при словесному збереженні інформації може спостерігатись її викривлення. Краще запам'ятовується початок і кінець повідомлення. Найбільш цікаві відомості у подальшому переказі переносяться на початок. Обсяг тексту, що переказується, — скорочується, в ньому зберігається тільки головне і цікаве для людини;

- емоційна пам'ять забезпечує запам'ятовування і пригадування почуттів при повторному впливові тієї ситуації, в якій відповідна емоційна реакція виникла вперше. Особливості цієї пам'яті — в швидкості формування відбитків, особливої їх міцності і мимовільності відтворення. Глибокі, емоційно забарвлені враження людина зберігає найтриваліше. Поряд зі збереженням почуттєвого стану, який супроводжує певну інформацію, емоційна пам'ять забезпечує швидке і міцне запам'ятовування і самої інформації, але не гарантує її точність. Тому сильні, яскраві враження в нормальних обставинах сприяють запам'ятовуванню. Глибоке ж потрясіння, яке може викликати загроза покарання у випадку невдач, здатне значно послабити або навіть повністю знищити те, що запам'ятовувалося;

- відділ короткочасної пам'яті обмежений за обсягом. Експериментальними дослідженнями встановлено, що для осмисленого запам'ятовування обсяг інформації повинен знаходитися в межах 5—9 значущих одиниць (7 ± 2). Це підтверджується і народною мудрістю, що з давніх часів виділяла число 7: «Семь раз отмерь, один отрежь», «Семь бед, один ответ», «Семеро одного не ждут», «Семь пятниц на неделе», «Семи пядей во лбу», «Седьмая вода на киселе», «Семь чудес света», «Семь дней недели» і т. д.

Вчитель може значно допомогти учням в організації процесу запам'ятовування і відтворення навчального матеріалу: підготувати відповідним чином навчальний матеріал, надати спеціальні завдання, що створюють умови для збереження навчальної інформації у пам'яті, навчити учнів прийомам ефективного запам'ятовування та інше. *Прийоми* організації процесу запам'ятовування інформації:

- ♦ повторення: підкріплення не пізніше, ніж через 40—50 хв після вивчення і подальше періодичне відтворення у різних формах (механічного відтворення, переказу, переформулювання);

- ♦ розбиття складної інформації на структурні одиниці, порції, логічно пов'язані між собою, і їх засвоєння в межах одного заняття, без тривалої перерви;

- ♦ довільне запам'ятовування через вольові зусилля: чітке завдання щось запам'ятати, нагадування про різні переваги запам'ятовування (штучне підвищення цінності), встановлення часових меж запам'ятовування (розрахунок на триваліше запам'ятовування, як правило, забезпечує його міцність);

- ♦ досягання повного і глибокого розуміння матеріалу, логіки його побудови через упорядковування засвоюваного матеріалу, виділення і запам'ятовування суттєвого, не перевантажуючи пам'ять другорядними деталями;

- ♦ досягнення мимовільного запам'ятовування через емоційне забарвлення матеріалу — висловлювання деякої незгоди з інформацією, подиву, задоволення;

- ♦ привнесення штучних зв'язків у нелогічний матеріал, який важко запам'ятати (іноземні слова, номери телефонів, важковимовлювані поняття та ін.):

- *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 ряду об'єктів на частки і поєднання часток в ритмічну структуру при вимові назв об'єктів через інтонаційне виділення або виклад у формі віршів);

- *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* — утворення зв'язків матеріалу, що запам'ятовується, з зоровими образами (умовами завчання, уявленнями, що викликав матеріал, та іншим).

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.

Як відомо, мислення забезпечує вищий рівень пізнання людиною об'єктивної реальності і свого внутрішнього світу. Завдяки мисленню забезпечується одержання нового пізнавального результату, пізнання виходить за межі безпосереднього почуттєвого сприйняття і наявного в людини індивідуального досвіду, виявляються і враховуються глибинні, приховані зв'язки і відношення в предметах і явищах об'єктивної і суб'єктивної реальності, у практичній діяльності. З мисленням пов'язана й **уява** — психічний процес, який полягає у створенні нових образів (уявлень) на основі попереднього досвіду. Це своєрідна форма відображення дійсності, що полягає у розумовому відході від того, що безпосередньо сприймається, сприяє передбаченню майбутнього.

Для забезпечення ефективності реалізації мислення й уяви необхідно усвідомлювати особливу роль самоорганізації, знати *прийоми і правила активізації розумової діяльності*:

- ♦ Спонування учнів до осмислення логіки і послідовності у викладі навчального матеріалу, до виділення в ньому головних і найбільш суттєвих положень (з обов'язковим навчанням логічним прийомом виконання відповідних завдань):

- пояснення, побудоване на логічних методах індукції (приклад — теорія) та дедукції (теорія — приклад), висновки, підсумки, теоретичне завбачення, аналогія, підтвердження прикладом;

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

- навчання учнів тезовому конспектуванню, аналізу літератури, прийомам аналізу, синтезу, порівняння, класифікації інформації.

- ♦ Надання учню пізнавальних завдань, які можуть бути вирішені у ході прослуховування викладу:

- сформулювати основні питання, тобто скласти план матеріалу;

- самостійно сформулювати висновки;

- навести приклади для ілюстрації засвоєних положень;

- знайти факти-докази до засвоєних положень;
- побудувати блок-схему основних понять теми;
- сформулювати питання до теми (наприклад, типу «якщо ..., то»);

- порівняти нові факти і положення з тими, що вивчалися раніш.

◆ Надання різноманітних пізнавальних завдань за наочним матеріалом:

- пояснити схему, малюнок чи інший засіб;
- завдання, що починаються дієсловами: «показати», «підкреслити», «знайти схожість чи відзнаку»;

- 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;

- прослідкувати за переконливістю її обґрунтування;

- скласти план тексту;

- знайти необхідний матеріал в тексті;

- визначити логіку роздумів;

- визначити послідовність і етапи доказу формули;

- співвіднести з положенням, що доводиться, конкретні приклади і факти;

- законспектувати основні положення.

◆ Стимулювання обговорення навчального матеріалу:

- запитання до аудиторії: прямі — потребують відповіді конкретного учня; проблемні — викликають дискусію, не мають однозначної відповіді; риторичні — не потребують відповіді, бо відповідь — загальновідома; навідні — потребують не односкладних стверджувальних або заперечних відповідей, а розгорнутих міркувань, певних висновків і порівнянь, у результаті яких учні відрізняють істотні ознаки досліджуваних предметів і явищ і таким шляхом набувають нові знання;

- висунення проблемних ситуацій або пізнавальних задач, вирішення яких — пошук виходу з проблеми;

- умисна помилка — пропущене слово у визначенні, неправильна формула і т. ін. (учні не повинні здогадуватись про умисність помилки);

- роздуми вголос (викладач коментує свої дії);

- дискусія — провокування обміну думками поміж слухачами (викладач відіграє роль керівника обговорення, не дає обговоренню вийти за межі теми);

- ігрова ситуація — утворення змагання поміж учнями, наприклад, попередній розподіл навчального матеріалу поміж учнями, які і проводять заняття (рідко застосовується при наданні інформації, бо потребує багато часу, але така ситуація здатна значно активізувати слухачів);

- експрес-опитування — швидке повторення щойно викладеного матеріалу без оцінювання.

Емоційний компонент безпосередньо впливає на формування так званих оцінних знань, тобто таких, які характеризують суспільне або особисте значення для людини навчального матеріалу. В будь-якій формі із наданням навчального матеріалу поряд зі знанням про поняття, терміни і факти повсякденної дійсності і науки, теорії та засоби виконання пізнавальних дій, передається і досвід емоційно-ціннісного ставлення, тобто ставлення самого вчителя до світу, діяльності, наукових знань, моральних норм, ідеалів. Крім того, емоційне реагування супроводжує процес навчально-пізнавальної діяльності учня, повідомляючи вчителю і оточуючим про особисте ставлення учня до навчальних завдань і матеріалу, тобто забезпечує зворотний зв'язок, повідомлення про хід і результати учіння. Разом із цим емоційне реагування може мати і негативний вплив на процес навчання. Для управління своїми емоціями доцільно враховувати наступні *правила*:

- 1) Правило створення оптимального емоційного стану Йоркса-Додсона: «Людина не досягає успіху у своїй діяльності, якщо вона цього зовсім не хоче, або хоче цього занадто». Наявність деякого передстартового хвилювання дозволяє мобілізувати свої сили. Надмірне ж хвилювання — заважає роботі всіх психічних процесів.

- 2) Максимально зібрати інформацію про ситуацію, що викликає хвилювання. Відповідно до інформаційної теорії емоцій П. В. Симонова сила емоцій зворотно пропорційна наявності попередньої інформації.

- 3) В ситуаціях підсиленого хвилювання доцільно дещо знизити мотивацію — довільно перевести увагу учнів на щось інше, відволікти їх від думки про значущість результату або спробувати правильно оцінити його індивідуальну цінність, проаналізувати причини, технічні деталі, тактичні прийоми поведінки, в тому числі й у випадку невдачі. Східна мудрість каже: «Господи, надай мені мужність, щоб виконати те, що я зможу виконати, дай мені сили, щоб змиритись з тим, що я не зможу виконати, і надай мені мудрість, щоб відрізнити одне від іншого».

4) У разі невдачі інколи — змиритись з поразкою, визнати її, відмовитись від негайного досягнення цілі і зберегти сили для наступної спроби, переоцінити ситуацію — «Не дуже і хотілося».

5) Для заспокоєння дуже схвилюваної людини не застосовувати прямих наказів чи прохань заспокоїтись, не приводити логічні доводи, не ігнорувати її емоційний стан, оскільки це може сприйматись як нерозуміння її проблем. Краще дати людині «перегоріти», виговоритись, розрядитися. Коли її збудження знизиться, тоді можна наводити аргументи. Правило Д. Карнегі: «Якщо людина невпевнена в собі і, занадто хвилюючись, не може включитись у роботу, корисно попросити її допомогти вам з якого-небудь питання. Намагаючись допомогти вам, вона забуде про своє хвилювання».

6) Коли людина, навпаки, в апатії, втратила сенс життя — стимулювати її до будь-якої діяльності, навіть недоцільної, показати їй нову перспективу, викликати вихід емоції на поверхню, навіть через істеріку, руйнування чогось. Добре допомагає колективне співпереживання.

7) Добре дозволяють досягти оптимального емоційного стану свіже повітря, прогулянка, зайняття спортом, розмова з друзями про щось приємне, релаксація (аутогенне тренування).

Рекомендації і прийоми роботи вчителя з активізації емоційної сфери учня:

♦ Прогнозування можливих емоційних реакцій учнів на запропонований навчальний матеріал і завчасне запобігання виникненню негативних емоцій, зайвого напруження, надаючи учням всю необхідну інформацію про свої вимоги, шляхи отримання певної інформації, критерії оцінювання і т.п.

♦ Актуалізація пізнавальної потреби і забезпечення її задоволення.

♦ Використання різноманітних прийомів покращання настрою аудиторії, зняття втоми: відступів, епітетів, порівнянь, жестів, міміки, посмішки, гумору, схвалень, змін інтонації, створення творчої обстановки і т.п.

♦ При надто великому хвилюванні учнів перед контрольною роботою, іспитом можна дещо принизити особисту значущість цієї контрольно-оцінкової ситуації для учнів (повідомленням про можливість покращення негативної оцінки в майбутньому, позитивним сприйманням особистого тлумачення навчальної інформації та інше).

♦ Уникання нецікавих способів навчання, несправедливого розподілу відповідальності та навчального навантаження між учнями, уникнення навчальних завдань, що потребують занадто великої перенапруженості психічних процесів (уваги, пам'яті, мислення) та інше.

♦ Запобігання розвитку конфлікту. Треба або ліквідувати джерело конфлікту (надати відповідну інформацію), або створити умови перетворення негативної енергії у позитивну (відволікти виконанням цікавого завдання). І вчителю і учням корисно оволодіти методикою релаксації (вчитель може розповісти учням про цю методику і надавати декілька хвилин на розслаблення для зняття втоми на занятті).

♦ Запобігання виникненню негативних емоцій, які можуть створюватись перешкодами типу питального слова «що», використання не до місця, частим повторенням «так сказати» і т.п.

♦ Емоційне забарвлення матеріалу, що надається (наприклад, при викладі певної інформації можна продемонструвати певну незгоду з нею або подив, задоволення).

Активізація вольових зусиль — найбільш безпосередньо пов'язана з перетворенням навчальної діяльності у навчально-пізнавальну, де учень стає суб'єктом пізнання. Вольова сфера поєднує вищі прояви психічної активності: довільні увагу, сприйняття, запам'ятовування та опрацювання навчальної інформації. Тільки оволодівши прийомами довільної організації свого психічного життя, учень стає дійсним суб'єктом пізнання, використовуючи власні психічні «інструменти пізнання» найбільш оптимально. Вольові прийоми достатньо відомі і широко впроваджуються у виховному процесі (самодисциплінування, самовідповідальність тощо). Але слід пам'ятати, що в умовах навчання, коли учні відчують постійну втому (особливо в період екзаменаційної сесії), їх здатність до здійснення цілеспрямованого вольового зусилля може суттєво зменшуватись. На жаль, на сьогодні механізми волевиявлення найбільш експлуатуються в навчально-виховному процесі. Значна кількість вчителів вважають, що саме воля є провідним фактором навчання. Експлуатація здатності людини до підвищення ефективності діяльності через вольовий імпульс призводить до перевантаження захисних механізмів організму, розвитку хронічної втоми, зниження мотивації навчання. Саме активізація, стимулюючи додаткові резерви організму, дозволяє покращити умови навчання, зберігати енергоресурси, підтримувати опти-

мальний рівень працездатності. Серед *прийомів*, що дозволяють активізувати вольові зусилля учня без насильства над його особистими бажаннями та інтересами, застосовуються такі.

♦ «Натяк» — прийом, який зберігає самолюбство та використовується при незначних порушеннях, що не підлягають відкритому засудженню. Інформація педагога подається таким чином, що показує учню його недоліки та можливі шляхи їх подолання, без прямого апелювання до нього нерозпізнаним. Учні надається можливість врятувати своє обличчя в очах товаришів.

♦ «Удавана недовіра» застосовується до учня з метою зачепити його самолюбство, викликати у нього прагнення довести зворотне в свою адресу. Наприклад: «Це завдання не дуже тяжке... Але у вас може не вистачити терпіння довести його до кінця...» Важливо, щоб учень не здогадався про справжню мету впливу.

♦ «Удавана заборона» — прийом, ефективний при необхідності привернути зацікавлення до повсякденного. Вчитель навмисне драматизує ситуацію, підкреслює її неповторність і важкодосяжність цілі. Заборонений плід завжди солодкий, спрацьовує механізм задоволення потреб і от уже всі самі прагнуть, наприклад, прочитати цю книгу, оволодіти цим навиком і т. д.

♦ «Схвалення» і «похвала». Схвалення виражається короткими ствердженнями типу «молодець», «правильно». Похвала — оцінка з аналізом діяльності. Застосовується в індивідуальній бесіді, у ході занять. Обов'язково має бути аналіз опрацьованої учнем роботи.

♦ «Довіра» — пропозиція вчителя учню тимчасово діяти за себе в розрахунок на його ініціативу і компетентність. Стимулюючий ефект даного прийому заснований на підвищенні задоволеності працею і стосунків із педагогом.

♦ «Стимулювання часом» полягає в наданні можливості прискореними темпами виконати завдання, а залишок часу використовувати для себе. Надання такої довіри, надання «свободи дій» сприяє активізації творчих можливостей учня, підвищенню його особистої відповідальності.

13.2.3. Сформулюйте підсумки і висновки до теми. Обсяг — до 300 слів.

13.3. Самостійна робота до практичного заняття «Мотивація та стимулювання навчання» (СРПЗ-14)

Для підготовки до практичного заняття пропонується вивчити свою мотивацію до навчання (завдання 13.3.1), навчитись розпізнавати методи стимулювання і мотивації навчання, що застосовуються в тих чи інших ситуаціях (завдання 13.3.2, 13.3.3), самостійно розробити мотиваційний цикл до вивчення будь-якої теми (завдання 13.3.4).

13.3.1. Визначення мотивів навчання за формулою Б. Додонов

Запишіть та проаналізуйте формулу своєї мотивації до навчання, скориставшись описаним нижче алгоритмом її визначення.

Алгоритм визначення формули мотивації:

Для виявлення співвідношення різних мотивів у збудженні складних видів діяльності може бути корисною схема, запропонована Б. Додоновим. Він виділив такі *групи мотивів*:

- 1) задоволення від самого процесу діяльності — П;
- 2) прагнення до отримання результату діяльності (продукту, знань і т.п.) — Р;
- 3) прагнення до винагороди діяльності (оцінки, плати, підвищення у посаді, отримання диплому) — В;
- 4) запобігання санкцій (покарання), які б погрожували у випадку ухиляння від діяльності або її неякісного виконання (Д).

Кожен із цих мотивів вносить різний внесок у загальну мотивацію діяльності, як позитивний, так і негативний. Позначивши кількісну міру такого внеску за допомогою умовних індексів, можна отримати формулу мотивації конкретної діяльності, де вплив кожного фактора може варіюватись від -3 до $+3$ (-3 — фактор, що не тільки не мотивує, але й викликає помітне незадоволення; 0 — фактор, до якого людина байдужа; $+3$ — фактор, що значно мотивує).

Наприклад, формула $\Pi_2 P_0 B_3 D_1$ означає, що процес праці надає людині помітне незадоволення (Π_2), до результатів праці людина байдужа (P_0), але її мотивує винагорода за працю (B_3) і дещо менше — неприємні наслідки її невиконання (D_1).

13.3.2. Аналіз ситуацій з погляду реалізації методів мотивації та стимулювання навчання

У наведених ситуаціях визначте застосовані методи та прийоми МтаСН, охарактеризуйте їх можливий вплив на мотивацію тих, хто навчається.

Ситуації:

1. Викладач входить до аудиторії з конвертом. «Паралельна група з вашого навчального потоку вирішила передати вам через мене декілька запитань з теми, що ми зараз вивчаємо. Вони у цьому конверті. Давайте подивимось...»

2. На думку В. М. Лещинського та С. В. Кульневича — авторів популярного педагогічного практикуму, одним з найцікавіших їх занять з педагогіки в педагогічному інституті є те, на якому розглядається питання: чому великими педагогами ставали ті, хто спочатку до цього не прагнув, і навіть не бажав. К. Д. Ушинський, наприклад, хотів стати істориком, юристом, закінчив юридичний факультет Московського університету. Студенти завжди ретельно готуються до цього заняття та дуже активні при його проведенні.

3. Американський викладач археології Сандра Мідкіфф закопала біля навчального закладу три «культурних шари», а учні потім із задоволенням вели розкопки.

4. А. Гін пропонує учням підносити у відповідь на запитання картку — один бік її зелений, інший — червоний. Зелений, якщо «знаю», червоний — «не знаю». Сенси у тому, що учень сам визначає знання-незнання, і в тому, що незручно постійно підносити червону.

5. Ш. Амонашвілі при складному (творчому) завданні виконує роботу разом з учнями. Потім разом оцінюють всіх і, до речі, робота учителя не завжди виявляється кращою (але найчастіше вона є своєрідним еталоном для учнів).

6. На попередньому семінарі перед заняттям за Карнегі після невеликої бесіди викладач несподівано говорить про те, що «відомий герой» штандартенфюрер Штірліц, хоча й не знав правил Карнегі, але, діючи у точній відповідності лише до одного з них, «тримав у руках» свого шефа Шелленберга. «Яке це правило? Про це ми поговоримо на початку наступного заняття. Спробуйте самостійно знайти відповідь при підготовці».

До речі, правило наступне: «Нехай співрозмовник вважає, що ваша думка належить йому».

7. При підготовці до написання курсової роботи з курсу «Методика викладання економіки» в КНЕУ викладач замість традиційної

індивідуальної методичної розробки економічної теми пропонує створення всією студентською групою підручника, до якого кожен студент напише главу.

8. Студенти в ході вивчення предмету ПДНМ деякі завдання оцінюють самостійно за чіткими критеріями без втручання з боку викладача. Оцінки студентів на рівні з оцінками викладача враховуються у загальному рейтингу з курсу.

9. Один з учасників традиційного збору випускників запропонував колишнім однокласникам згадати хоча б один з уроків історії. Всі згадали той урок, на якому вчителька запропонувала під час вивчення стародавньої Індії перенестися туди за допомогою уяви та написати листа звідти до свого товариша.

Ініціатор цих спогадів згадує, що листи були дуже цікавими. Крім того, він вважає, що написання листа зі стародавньої Індії стало початком його творчості як письменника.

10. На уроці історії вчитель запропонував учням подумати, про що вони б розмовляли з давньою людиною, якщо б могли з нею зустрітися. А потім на урок прийшла «давня людина» у шкурі та з китком (переодягнений старшокласник).

11. На уроці біології вчитель говорить: «Уявімо, що ми у космічному кораблі потрапили до невідомої планети в далекій галактиці. Там всі умови як на Землі, лише сила ваги є меншою. Які там будуть тварини?»

12. В. Шаталов інколи пропонує учням обмінятися зошитами між собою та кожному виконувати завдання у зошиті товариша.

13. Наприкінці 60-х років викладачі біології Каліфорнійського університету США дійшли висновку, що класична лекційна система зазнала краху. Студенти перестали відвідувати більшість лекцій. І тоді професору Річарду Ікіну, який читав курс з історії біології, спало на думку гримуватися під великих біологів минулого і розповідати про їх відкриття від першої особи у манері та стилі автора. Він підготував та провів таким чином декілька лекцій. Їх із великим задоволенням відвідували не лише студенти, але й більшість колег Ікіна.

14. Лев Толстой пропонував своїм учням позмагатися: «Хто краще напише? І я разом з вами».

13.3.3. Наведення прикладів мотивації, стимулювання та активізації навчання

Наведіть власні приклади мотивації, стимулювання та активізації навчання.

13.3.4. Самостійна розробка мотиваційного циклу навчальної теми

Оберіть будь-яку навчальну тему та розробіть мотиваційний цикл до неї.

13.4. Практичне заняття «Мотивація та стимулювання навчання» (ПЗ-20)

На даному практичному занятті пропонується скласти та проаналізувати спільну формулу мотивації до навчання академічної групи (завдання 13.4.1), потренуватись у розпізнанні певних механізмів мотивації за конкретними ситуаціями (завдання 13.4.2), пограти в дидактичні ігри, що дозволяють в активній формі оволодіти конкретними прийомами і методами мотивації (завдання 13.4.3, 13.4.4).

13.4.1. Формула мотивації групи

Підрахуйте середні групові значення для всіх складових формули Б. Додонова та запишіть їх у вигляді загальної формули мотивації групи. Проаналізуйте на основі визначеної групової формули мотивації особливості співробітництва викладача з вашою навчальною групою, визначте ефективні методи та прийоми МтаСН, способи активізації, змодельюйте інші підходи відповідно до можливих змін у формулі.

13.4.2. Дидактична гра «Механізми мотивації»

Розподіліться на команди по 5—6 чоловік. За обмежений час (10 хвилин) кожна команда повинна встановити, які механізми мотивації представлені у наведених прикладах, використовуючи допоміжну таблицю 13.2. Команди фіксують свої відповіді на окремих аркушах та надають викладачу, який визначає переможців на основі правильності відповідей та швидкості виконання завдання. Відповіді обговорюються, робляться відповідні усні і письмові висновки.

1) Сміх за кадром в телевізійних шоу, фільмах, серіалах.

2) «У справжнього педагога завжди є бажання вдивлятися у студента, розуміти його, бачити у ньому не лише наступного студента, а людину, особистість, з притаманними їй рисами характеру, тобто в основі всього навчального процесу перебуває особистість. «Хіба не педагогіка аморальності — концепція людини як гвинтика державної машини, вбивання в голову бездумного казарменого «треба», теорія пріоритету класової боротьби над загальнолюдськими цінностями?» — обурюється Є. Євтушенко. І він правий».

3) Студент пише письмо отцю:

«Дорогой папа, пишу сообщить вам, что у меня все хорошо. Я учусь нормально. Правда мне не совсем легко. Этой учебой, я совершенно не могу думать ни о чем другом. Пожалуйта, вышлите мне срочную телеграмму. Я буду счастлив получить от тебя вестьочку. Твой сын».

Вскоре пришло письмо от папаши:

«Сынок. Понимаю твое НЕТерпение. НЕТрудись слишком сильно, а то будешь совсем НЕТрудоспособным. Если станЕТ совсем тяжело, пиши еще, если НЕТрудно. Я всегда помогу тебе советом. Папа»

4) У ході передвиборної кампанії навіть виборці з нейтральним настроєм дуже часто починають відчувати гнів і обурення з приводу існуючої влади.

5) Вплив викладача на студента величезний, якщо викладач є прикладом для наслідування. Він віддає студентам частку своєї душі. В. Трушков — доцент Тюменського медінституту, називає це «коефіцієнтом взаємності». Він наводить дані соціологічного дослідження у своєму інституті: «Наше дослідження доволі переконливо свідчить про те, що вихованець ВНЗ залишається в основному таким самим, яким він був у студентські роки. Саме тому для успішного рішення своїх задач вища школа повинна прагнути підняти «коефіцієнт взаємності» між професорсько-викладацьким складом та студентством».

6) Якщо хтось з дітей у дитячому садку починає плакати, разом з нею починає ридати вся група.

7) Під час спектаклю глядачі переживають ті ж самі емоції, що й дійові особи н'єси.

8) У поетичній збірці викладачів та студентів КНЕУ «Багатобарвне літо» є такі рядки Людмили Рінгіс:

Звучить симфонія життя
В святах і горі.

І сподівання, й каяття
В єдинім хорі.
Медоголосий мрії спів
Зумій відчути
І серцем думку підхопи:
«Так може бути!»
А серце знає кожну мить,
Всі Долі вади,
І болем вражене болить,
Як мрії зрадиш.
Єдине серденько своє
Навчишся чути —
То усвідомленим стає:
«Так має бути?!»

Таблиця 13.2

МЕХАНІЗМИ МОТИВАЦІЇ

Назва механізму	Опис
Зараження	Діє на емоційний стан людини, при цьому воля є при- тлумленою. Людина поводить ся несвідомо, під впли- вом інших
Навіювання	Діє на основі емоцій, але воля при цьому не завжди притлумлюється, людина залишається у свідомому стані
Переконування	Впливає на логіку людини, на свідомість
Творчість	Характеризується нестандартністю мислення і діяльності, в результаті чого народжується нове корисне рішення чи продукт діяльності, що виходить за межі загальноприйня- тих стандартів

13.4.3. Сюжетно-рольова гра «Козенята-хлоп'ята» («Козлятушки-ребятушки»)

Метою цієї гри є розвиток здатності впливати на аудиторію.
Пограйте в цю гру, прослідкуйте за проявом в ній певних прийо-
мів впливу. Виконайте наведені за грою завдання. Зробіть відпо-
відні висновки письмово.

Хід гри:

Етап 1. *Нагадування казкового сюжету, розподіл ролей, надання рольових завдань.*

Нагадується казка «Вовк та семеро козенят», а саме сюжет, коли вовк прохає козенят відчинити йому двері, прикидаючись козою. Але в грі сюжет дещо змінюється. Збільшується кількість бажаючих проникнути до домівки козенят (вона відповідає кількості студентів в одній з команд).

Група розподіляється на дві команди. Експертом виступає викладач. Спочатку одна команда грає роль «козенят», які сидять «у своєму будинку» (звичайно, будинок — умовний, ці студенти знаходяться в окремій частині аудиторії), інша — тих, хто намагається проникнути до їх «домівки». Потім команди міняються ролями.

Завдання для команди претендентів, бажаючих проникнути до «козенят»:

Оберіть собі роль. Серед тих, хто намагається проникнути до дому «козенят», можуть бути як позитивні персонажі (мати, батько, дідусь, інші родичі та знайомі), так і негативні (вовк, лиса, баба-Яга та інші). Співвідношення позитивних і негативних ролей може бути довільним. Команда записує прізвища учасників та обрані ними ролі на аркуші та подає експерту.

Кожний учасник команди по черзі звертається до «козенят» і намагається переконати їх у необхідності впустити його до дому. Для цього він попередньо готує свою промову та обирає стиль поведінки. Можна використовувати будь-які методи, прийоми та механізми мотивації, що належать до різних видів психологічного впливу (табл. 13.5). Чим більше представників цієї команди (як позитивних, так і негативних) ввійде до козенят, тим більше балів вони отримують.

Завдання «козенят»:

Впустити позитивні персонажі і не пустити негативні. Для цього треба розробити концепцію відбору — критерії, за якими вони будуть оцінювати претендентів, та запитання, які вони будуть їм ставити. Команда отримує бали за впущених до дому позитивних персонажів.

Етап 2. *Проведення гри.*

Гра може проводитись в один або у два тури, коли спочатку одна команда грає роль «козенят», інша — претендентів на впускання до дому, а потім навпаки.

За уявними дверима по черзі з'являється кожний претендент і звертається до «козенят» з промовою. Після його виступу «козенята» ставлять йому необхідні запитання і вирішують, чи випустити його. Встановлюється фіксований час виступу кожного претендента та прийняття рішення «козенятами» (2—3 хв). Претендент не розкриває своєї ролі до кінця туру. Експерт фіксує рішення «козенят» та ролі претендентів у бланках спостереження (табл. 13.3).

Таблиця 13.3

БЛАНК СПОСТЕРЕЖЕННЯ ЗА ГРОЮ

Команда	Прізвища претендентів	Роль претендента	Успіх у переконанні «козенят»: «+» — випущені до дому; «-» — не випущені
Команда 1	1. *** 2. *** 3. *** ***		
Команда 2	1. *** 2. *** 3. *** ***		

Етап 3. Підбиття підсумків гри, обговорення її результатів.

Після завершення обох турів гри експерт заповнює таблицю оцінювання результатів гри (табл. 13.4), підраховує набрані кожною командою бали та повідомляє аудиторію про результати.

Для аналізу ходу гри всім учасникам пропонуються такі завдання.

Завдання для аналізу гри:

1. Здійснити груповий аналіз діяльності претендентів:

- виділити та проаналізувати загальне, що було притаманне поведінці претендентів, які отримали відмову;
- виділити та проаналізувати загальне, що було притаманне поведінці претендентів, які домоглися успіху;
- проаналізувати позиції, які займали претенденти («знизу» — підлезування, «зверху» — тиску, «на рівних» — налагоджування партнерських стосунків);

- визначити використані претендентами засоби та види психологічного впливу, надати оцінку їхній конструктивності.

2. Провести груповий аналіз діяльності «козенят»:

- проаналізувати позицію та критерії відбору претендентів кожної підгрупи;

- визначити стереотипи позитивного та негативного ставлення до претендентів;

- сформулювати правила «розпізнання» видів психологічного впливу та поведінки особистості при деструктивному впливі на неї.

Таблиця 13.4

**ТАБЛИЦЯ ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ГРИ
«КОЗЕНЯТА-ХЛОП'ЯТА»**

Критерії оцінювання	Команда 1	Команда 2
1. Виконання ролі «козенят»: $K = P / N$, де P — кількість правильно оцінених претендентів (впущених позитивних персонажів і невпущених негативних); N — загальна кількість претендентів		
Виконання ролі претендентів: $K = P / N$, де P — кількість тих претендентів, що пройшли до дому «козенят»; N — загальна кількість претендентів		
Сума балів		

3. На основі аналізу видів психологічного впливу з точки зору коректності, конструктивності, гуманності, етичності визначити припустимі та неприпустимі види впливу на учнів, використовуючи подані нижче теоретичні відомості.

Теоретичні відомості:

Психологічний вплив — це дія, спрямована на зміну психічного стану, почуттів, думок та вчинків інших людей за допомогою психологічних засобів: вербальних, паралінгвістичних чи невербальних. *Вербальними* засобами впливу є слова. *Паралінгвістичні* засоби пов'язані з мовленням, але не є самим мовленням. Наприклад, гучність чи швидкість мови, артикуляція, інтонації, паузи та ін. До *невербальних* (несловесних) засобів впливу належать зовнішність людини, її жести, міміка, поза, погляд тощо.

Таблиця 13.5

ВИДИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ВПЛИВУ

Вид впливу	Визначення	Зовнішній прояв
1. Переко- нування	Свідомий, аргументований вплив на іншу людину чи групу людей, що має за мету зміну їхніх суджень, ставлень, намірів чи рішень	• Пред'явлення адресату ясних, чітко сформульованих аргументів у прийнятному для нього темпі й у зрозумілих для нього термінах (метод розгортання аргументації). • Відкрите визнання як сильних, так і слабких сторін пропонованого рішення, що дає адресату зрозуміти, що ініціатор впливу сам бачить обмеження цього рішення (метод двосторонньої аргументації). • Одержання згоди на кожному кроці доказу (метод позитивних відповідей Сократа)
2. Самопро- сування	Відкрите пред'явлення свідчень своєї компетентності і кваліфікації для того, щоб бути гідно оціненим і завдяки цьому одержати переваги при доборі кандидатів, призначенні на посаду й ін.	• Реальна демонстрація своїх можливостей. • Пред'явлення сертифікатів, дипломів, офіційних відгуків, патентів, друкованих праць і ін. • Розкриття своїх особистих цілей. • Формулювання своїх запитів і умов
3. Навіюван- ня	Свідомий, неаргументований вплив на людину чи групу людей, що має за мету зміну їхнього стану, ставлень до чогось і схильності до певних дій	• Особиста атракція (привабливість, чарівність). • Особистий авторитет. • Упевненість вербальної і невербальної поведінки. • Виразне, розмірене мовлення. • Створення умов і обстановки, що підсилюють сугестивний вплив (приглушене освітлення, ритмічні звуки, ритуальні дотики й ін.). • Вибір партнерів, що найбільш піддаються навіюванню

Вид впливу	Визначення	Зовнішній прояв
4. Зараження	Передача свого стану або ставлення іншій людині чи групі людей, які якимось чином (поки що це не знайшло пояснення) переймаються цим станом чи ставленням. Передаватися і засвоюватися стан може як довільно, так і не довільно	• Особиста енергійність. • Артистизм у виконанні дій. • Залучення партнерів у виконання дій, що інтригують. • Поступове нарощування інтенсивності дій. • Індивідуалізований погляд в очі. • Дотик і тілесний контакт
5. Пробудження імпульсу до наслідування	Здатність викликати прагнення бути подібним собі. Ця здатність може як довільно виявлятися, так і не довільно використовуватися. Прагнення наслідувати і наслідування (копіювання чужої поведінки і наряду думок) також можуть бути як не довільними, так і довільними	• Публічна популярність. • Демонстрація високих зразків майстерності. • Пред'явлення прикладу добрості, милосердя, служіння ідеї. • Новаторство. • Особистий магнетизм. • «Модна» поведінка й оформлення зовнішності. • Заклик до наслідування
6. Формування прихильності	Розвиток в адресата позитивного ставлення до себе	• Прояв ініціатором власної незвичайності і привабливості. • Висловлення сприятливих суджень про адресата. • Наслідування адресату. • Надання йому послуги
7. Прохання	Звертання до адресата з закликом задовольнити потреби чи бажання ініціатора впливу	• Ясні й увічливі формулювання. • Прояв поваги до права адресата відмовити в проханні, якщо її виконання незручне йому чи суперечить його власним цілям

8. Примус	Вимога виконувати розпорядження ініціатора, підкріплене відкритими чи прихованими погрозами. Суб'єктивний примус переживається: ініціатором — як власний тиск, адресатом — як тиск на нього з боку ініціатора чи обставин	• Оголошення твердо визначених термінів чи способів виконання роботи без яких-небудь пояснень чи обґрунтувань. • Накладання не підлягаючих обговоренню заборон і обмежень. Залякування можливими наслідками. Погроза покаранням, у найбільш грубих формах — фізичною розправою
9. Деструктивна критика	Висловлення зневажливих чи образливих суджень про особистість людини і/чи грубий агресивний осуд, ганьблення чи осміяння його справ і вчинків. Руйнівність такої критики полягає в тому, що вона не дозволяє людині «зберегти обличчя», відволікає її сили на боротьбу з виниклими негативними емоціями, віднімає в неї віру в себе	• Приниження особистості партнера по спілкуванню (наприклад, за формулою: «Так нащо тобі пояснювати, усе рівно ти не зрозумієш»). • Висміювання того, що той, кого критикують, не в змозі змінити: зовнішності, соціального і національного походження, швидкості реакцій, тембру голосу й ін. • Висловлення справедливих критичних зауважень адресату, що знаходиться в стані приголомшеності і пригніченості невдачею
10. Ігнорування	Умисна неуважність, неуважність стосовно партнера, його висловлень і дій. Найчастіше сприймається як ознака зневаги і неповаги, однак у деяких випадках ігнорування виступає як тактовна форма пробачення безтактності чи незручності, допущеної партнером	• Демонстративне пропущення слів партнера «мимо ушей». • Невербальна поведінка, що вказує на те, що присутність партнера не помічається. • Невиконання обіцянок чи запізнення з відсутністю спроб щонебудь пояснити. • Мовчання і відсутній погляд у відповідь на питання, докір чи будь-яке інше висловлення партнера. • Раптова зміна теми розмови

Вид впливу	Визначення	Зовнішній прояв
11. Маніпуляція	Приховане від адресата спонукання його до переживання певних станів, зміні ставлення до чого-небудь, прийняттю рішень і виконанню дій, необхідних для досягнення ініціатором власних цілей. При цьому для маніпулятора важливо, щоб адресат вважав ці думки, почуття, рішення і дії своїми, а не «наведеними» ззовні і визнавав себе відповідальним за них	•Порушення особистого простору, що виражається в занадто тісному наближенні чи навіть торканні. •Різде прискорення чи, навпаки, уповільнення темпу бесіди. •Висловлення, що піддрознюють, наприклад: «Тебе що, так легко образити (зачепити, обдурити, змусити підкоритися)?» •Висловлення, що підбивають, наприклад: «Навряд чи ти зможеш це зробити» чи «Ця річ занадто дорога, щоб ти зміг її купити». •«Безневинний» обман, введення в оману. •Замасковані під малозначні і випадкові висловлення обмовки і наклеп, що можуть бути сприйняті як такі, нібито лише через непорозуміння. •Перебільшена демонстрація своєї слабості, недосвідченості, непоінформованості, «дурості» для того, щоб розбудити в адресата прагнення допомогти, зробити за маніпулятора його роботу, передати йому коштовну чи навіть секретну інформацію, навчити його робити щось і т.п. •«Безневинний» шантаж, наприклад, «дружні» натяки на помилки, промахи і порушення, допущені адресатом у минулому; жартівливе згадування «старих гріхів» чи особистих таємниць адресата

Парадокс полягає в тому, що більшість людей, готуючись до впливу на чиєсь рішення чи ставлення, приділяють увагу насамперед словам, котрі вони скажуть. У той же час доцільнішим було б думати насамперед про те, як вимовляти слова і якими діями їх супроводжувати. За відомою американською формулою Меграбяна при першій зустрічі кожен з нас на 55 % вірить невербальним сигналам іншої людини, на 38 % — паралінгвістичним і лише на 7 % — змісту мови.

Розглянуті вище методи, прийоми та механізми мотивації співвідносяться з різноманітними видами психологічного впливу, що представлені у табл. 13.5.

13.4.4. Дидактична гра «Факультатив»

Призначенням даної гри є закріплення теоретичних знань та формування практичних вмінь щодо мотивації, стимулювання та активізації навчання. Особливої уваги потребує етап аналізу результатів, на якому визначаються ефективні способи мотивації, стимулювання та активізації навчальної діяльності. Після усного обговорення ходу і результатів гри зробить відповідні письмові висновки.

Хід гри:

1. Група розподіляється на чотири підгрупи: три підгрупи «учителів» і одну «учнів».
2. Викладач повідомляє групам ігрову ситуацію:

Уявіть собі таку **ситуацію**. Одночасно три різні групи вчителів запропонували учням цікаві факультативи. Учні мають свободу вибору, кожен з них має вирішити, на який факультатив піти, чи взагалі відмовитись від факультативів. Таким чином, підгрупи виконують різні завдання:

«Вчителі» — вигадати цікавий факультатив та його назву, розробити презентацію факультативу з використанням різноманітних методів та прийомів МтаСН, способів активізації аудиторії.

«Учні» — абстрагуватись від реальної структури студентської групи (своїх можливих друзів чи недругів, які потрапили до інших підгруп) та, максимально об'єктивно оцінивши виступ кожної з підгруп, вирішити, до якої з них ви хотіли б приєднатися (таємним голосуванням, анонімно).

3. Групам «учителів» надається 15—20 хвилин на підготовку презентації своїх факультативів та відповідних мотивації, стимулювання та активізації «учнів». «Учні» в цей час виробляють об'єктивні критерії оцінки виступів «учителів».

4. Виступи «вчителів».

5. Анонімне голосування «учнів»: кожен пише на аркуші, який факультатив він обирає, чи не обирає жодного.

6. Підбивання підсумків викладачем, оголошення переможців.

7. Обговорення під керівництвом викладача результатів гри, аналіз застосованих групами «вчителів» методів та прийомів МтаСН, способів активізації «учнів», визначення їх ефективності за впливом на групу «учнів», встановлення усіх можливих причин перемоги тієї чи іншої команди.

13.5. Контроль теми

У процесі контролю за навчальною діяльністю студентів оцінюється якість роботи студента над завданнями СРТМ-12, СРПЗ-14, ПЗ-20. Основний контроль при вивченні теми здійснюється за *зошитом*, який має містити такі записи:

1) номер, назву, мету теми дисципліни;

2) **СРТМ-12**: номер роботи, номери завдань та результати їх виконання:

- 13.2.1 — результати опрацювання літератури: конспект або результати виконання інших завдань; таблиця поділу бази знань на групи, термінологічний словник чи покажчик до теми, питання;

- 13.2.2 — відповіді на запитання;

- 13.2.4 — підсумки і висновки до теми;

3) **СРПЗ-14**: номер роботи, номери, назви завдань та результати їх виконання:

- 13.3.1 — власна формула мотивації та її інтерпретація;

- 13.3.2 — перелік визначених при аналізі ситуацій методів та прийомів МтаСН, характеристику їх можливого впливу на мотивацію тих, хто навчається;

- 13.3.3 — приклади мотивації, стимулювання та активізації навчання;

- 13.3.4 — розробка мотиваційного циклу будь-якої навчальної теми;

4) **ПЗ-20**: дата проведення, номер, назва, ціль заняття, номери завдань та результати їх виконання:

- 13.4.1 — формула мотивації групи та її аналіз;

- 13.4.2 — відповіді на аркушах, висновки у зошиті;

- 13.4.3 — аналіз, висновки;

- 13.4.4 — висновки.

Додатково студент може отримати заохочувальні бали за активність й ініціативність на занятті.



Література

1. *Вергасов В. М.* Активизация мыслительной деятельности студента в высшей школе. — К.: Выща школа, — 1979. — 216 с.
2. *Ковальчук Г. О.* Активізація навчання в економічній освіті. — К.: КНЕУ, 1999. — 128 с.
3. *Лецинский В. М., Кульневич С. В.* Учимся управлять собой и детьми: Педагогический практикум. — М.: Просвещение: Владос, 1995. — 240 с.
4. *Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б.* Формирование мотивации учения. — М.: Просвещение, 1990. — 192 с.
5. Педагогика: Учеб. пособие для студ. пед. учеб. завед. / Под ред. П. И. Пидкасистого. — М.: Пед. об-во России, 1998. — С. 471—475.
6. *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. 359—418.
7. Практическая психология для преподавателей. — М.: Информационно-издательский дом «Филинъ», 1997. — С. 242—243.
8. *Якунин В. А.* Педагогическая психология: Учеб. пособие / 2-е изд. — СПб.: Изд-во Михайлова В. А. 2000. — С. 130—150.

ЗМІСТ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

● **Навчальна мета:** навчитись психологічно і дидактично грамотно готувати зміст навчання.

● **База знань:** зміст навчання, структура змісту навчання (знання, вміння, навички, досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу), база знань, навчальні елементи та їх види («мова науки», «аксіоматика», «узагальнені співвідношення», «концептуальні узагальнення», «способи дій»), функції змісту навчання (гносеологічна, орієнтовна, відтворювальна, перетворювальна, оцінна, регулювальна), теорії організації змісту навчання (енциклопедизм, дидактичний формалізм, дидактичний утилітаризм), процедури відбору інформації до змісту навчання (фільтрація, стиснення, редагування інформації), критерії відбору інформації (доцільність, науковість, змістовність, інформативність, доступність), основні джерела змісту навчання (навчальні плани і програми, навчальна і навчально-методична література), основні предмети навчальної діяльності (тексти, запитання, ситуації, вправи, задачі, наочні матеріали та ін.).

● **Вміння, що формуються,** мають забезпечувати здатність:

- наводити точне визначення поняття «зміст навчання», розкривати структуру змісту навчання, називати і пояснювати його функції;

- виділяти і розпізнавати навчальні елементи різних типів, описувати базу знань певного навчального матеріалу;

- називати основні теорії змісту навчання та їх розробників, характеризувати ці теорії, пояснювати їх переваги та недоліки;

- описувати та реалізовувати основні процедури підготовки змісту навчання, називати і характеризувати критерії відбору навчальної інформації, обирати зміст навчання у відповідності до цих критеріїв, називати і використовувати різні джерела відбору змісту навчання;

- характеризувати і пояснювати відмінності різних предметів навчальної діяльності, готувати інформаційно-предметне забезпечення навчального процесу (тексти, запитання, ситуації, вправи, задачі, наочні матеріали).

14.1. Коментар до теми

Для успішного здійснення навчання важливо не тільки визначитись з його цілями, а й ретельно підготувати його зміст — те, що учень повинен засвоїти у процесі навчання. Для викладача — це відповідь на запитання: «Чому навчити учня?».

У традиційних підручниках з педагогіки ця тема, на жаль, розкривається не завжди повно. Можливою причиною цього є те, що змістом навчання завжди є специфічна предметна галузь, що вивчається, яка докладніше розкривається у підручниках і навчальних посібниках з методики її викладання та спеціальній літературі. Однак, на наш погляд, зміст навчання має і певні загальні характеристики: підготовка змісту навчання включає деякі загальні процедури, а сам зміст навчання має однотипні компоненти, виконує аналогічні функції і т.п. Тому дана тема обов'язково повинна бути предметом окремого розгляду в оволодінні мистецтвом управління навчальною діяльністю інших людей.

Вивчення рекомендованої літератури, виконання запропонованих завдань допоможе навчитись ставитись до підготовки і організації засвоєння змісту навчання більш осмислено, психологічно і дидактично грамотно.

14.2. Самостійна робота з теоретичним матеріалом (СРТМ-13)

Робота з теорією при вивченні даної теми складається з завдань, що дозволяють: вивчити й узагальнити основні поняття теми (завдання 14.2.1, 14.2.3) та осмислити рекомендації з роботи основних предметів навчальної діяльності — текстів, питань, ситуацій, задач, вправ і наочних матеріалів (завдання 14.2.2). Виконання завдань 14.2.1 та 14.2.3 є обов'язковим. У завданні 14.2.2 обов'язковим є конспектування дидактичних текстів.

14.2.1. Опрацюйте підручники за вказівкою викладача:

♦ складіть конспект теми у зошиті (обсяг — до 10 сторінок)
або виконайте письмово такі завдання:

♦ поділіть базу знань теми на три групи:

- 1) дуже важливо засвоїти;
- 2) важливо засвоїти;

3) бажано засвоїти.

Відобразіть цей розподіл у формі таблиці;

♦ складіть термінологічний словник чи термінологічний покажчик елементів бази знань теми, пам'ятаючи, що термінологічний словник — це перелік основних термінів (понять) теми з наведенням визначення кожного поняття, а термінологічний покажчик — це перелік основних термінів теми з вказуванням джерела і сторінок, на яких розкривається сутність цього терміна;

♦ складіть конспект теми у вигляді переліку питань, відповіді на які розкрили б її зміст. Кількість питань — близько 15. Намагайтеся формулювати проблемні питання, для відповіді на які треба не просто відтворити зміст підручника, а й замислитись, виказати своє ставлення.

14.2.2. Робота з дидактичним текстом

Прочитайте і законспектуйте наведені нижче дидактичні тексти та опрацюйте їх таким чином:

1. Дайте письмові відповіді на запитання:

- Як визначається поняття «текст»?
 - Що є спільного й відмінного у науковому і дидактичному текстах?
 - Якими є структурні властивості тексту?
 - Як називають прихований вторинний смисл тексту: контекст чи підтекст?
 - Для чого в навчальному тексті застосовують надбудовчі рівні?
 - Чому в художніх текстах інформативність має первинне значення?
 - Що було б, якби рекламні тексти готувалися на основі наукового стилю?
 - Чи пов'язані наведені в дидактичних текстах предмети навчальної діяльності між собою?
2. Знайдіть в наведених дидактичних текстах приклади всіх структурних компонентів дидактичного тексту.
3. Встановіть тип кожного наведеного вище питання.
4. Намалюйте блок-схему будь-якого з наведених дидактичних текстів.
5. Запропонуйте до будь-якого дидактичного тексту вправу чи задачу.

ДИДАКТИЧНИЙ ТЕКСТ 1

Дидактичний текст як засіб організації і передачі навчальної інформації

З того часу, як ми навчилися грамоті, ми щодня маємо справу з письмовими текстами різного роду. Смысл слова «текст» зрозумілий кожному, але далеко не кожний знає, що в слів «текст» і «текстиль» — один корінь, тому що вони обоє походять від латинського «textum», що буквально перекладається як «виткане». Отже, текст має внутрішню організацію, він витканий зі слів, об'єднаних змістом. Це знаковий ряд, і в широкому смислі **текстом** можна назвати семіотично організовану послідовність знаків. У тлумачному словнику російської мови Д. М. Ушакова текст визначається як «будь-яка відображена в писемності чи пам'яті мова, написані чи сказані ким-небудь слова, які можна відтворити в тому ж вигляді». Ці визначення допомагають нам повніше осягнути суть тексту як знакового ряду, що складається з елементів, зв'язаних один з одним певним смислом, і несе інформацію, що має властивості запам'ятовуватися й осмислюватися.

Текст — термін не лише лінгвістичний, але й психологічний. Він має задані властивості, від яких залежить психологія його сприймання. Тексти бувають художні, релігійні, наукові, навчальні, нормативні, рекламні... (перелік можна було б продовжити). Кожний має свого читача і сприймається по-різному. Текст може бути емоційно забарвлений і сухий, точний. В одних випадках музикальність тексту превалює над змістом, в інших головний стрижень складає смисл, інформація.

Так, у *художніх текстах* і особливо поезії власне інформативність дещо відходить на другий план, а на перший виступає емоційно-образний ряд, розрахований на відповідну реакцію читача чи слухача. Згадайте «славнозвісню»: «Порой опять гармонией упьюсь, над вымыслом слезами обольюсь» О. С. Пушкіна.

Релігійні тексти спрямовані на створення певного духовного настрою, підкріпленого вірою. У них однакове значення надається ємності змісту і музикальності форми. Квінтесенцією такого тексту є молитви, де кожне слово афористичне і співуче. Майже всі молитви перетворюються на спів, і їхній зміст поглиблюється. Так, молитва «Символ віри» містить всі постулати християнства, зміст яких осягається вповні саме при вимовлянні вголос.

Рекламні тексти розраховані на потенційних покупців, спрямовані до їх підсвідомості. Як правило, вони короткі, помітні, у них, як у ніяких інших, наявні накази, спонукання споживачам придбати рекламовану продукцію.

Нормативні тексти відрізняються великою кількістю безособової чи невизначено-особистої форми дієслова (впливає, потрібно, не потрібно, можна, не можна), а головне — такий текст не припускає різночитань (гранична конкретність змістів і дій). Їхня структура ємка, щільна, тексти відрізняються стислістю, короткі, не містять нічого зайвого.

Науково-популярний текст поєднує в собі інформативність з цікавістю. Він повинен зацікавити читачів, що мають лише загальні уявлення про суть того, що викладається в тексті, викликати в них бажання довідатися більше, а відтак — має бути доступним для їхнього сприйняття.

Науковий текст розрахований на професійно компетентну людину, діяча даної області науки, скажімо, на колег. Такий текст рясніє безліччю термінів, формул, йому притаманний науковий стиль. Головне в ньому — наявність наукової інформації, найчастіше якісно нової. Оскільки науковий текст призначається для обізнаних в цій науці і не виконує навчальної функції, у ньому яскравіше виявляються стильові особливості автора. Цей текст може бути заважким для сприйняття, що не применшує його наукової цінності, але може приректи його на неуспіх. Так у свій час не була зрозуміла знаменита «Теорема Франсуа Вієта» через труднощі її стилю.

Науково-навчальний (дидактичний) текст. Функції науково-навчального тексту, по-перше, — передача наукової інформації в стислому і систематизованому вигляді, доказ її професійної корисності і практичної цінності для тих, кого навчають, і, по-друге, — активізація їхнього логічного мислення.

Відповідно до призначення тексту в мові склалося п'ять стилів викладу думки: розмовно-побутовий, офіційно-діловий, художньо-літературний, публіцистичний і науковий. Кожний з них має свої особливості. Як відзначав В. Г. Белінський, «філософ говорить силогізмами, поет — образами і картинами». Науковий стиль, що представляє лінгвістичні параметри наукового тексту, повинен мати ті ж властивості, що і саме наукове дослідження: логіка, доказовість, точність визначень і формулювань, відсутність різночитання, емоційного забарвлення. Він характеризується насиченістю науковими і технічними термінами, допускає повтор слів у вузькому контексті. У науко-

вому тексті часто вживається авторське «ми» чи пропускається особовий займенник, що сприяє об'єктивізації наукової інформації, крім того, йому властиве вживання пасивного стану. Усе це повною мірою стосується і стилю науково-навчального тексту. До важливих критеріїв його якості можна також віднести точність і ясність мови, що забезпечують адекватність змісту тексту для автора і слухачів і відповідного його розуміння.

Кожен текст має свою ієрархію. Насамперед текст має дескриптивну структуру, він — тому і текст, а не набір слів, що створений для опису факту, явища, поняття, властивості, дії і т.п., тобто, кожен текст, описуючи щось, дає нам інформацію, і частини цієї інформації зв'язані один з одним єдиною логікою, єдиним змістом. Отже, *властивостями тексту* є — *дескриптивність*, тобто описова структура, його *інформативність*, тобто інформаційна структура, його *логічність*, тобто логічна структура. Ці структури підкріплюються в тексті *ілюстративністю*, як вербальною, так і графічною. Вербальна ілюстративність здебільшого властива художній літературі (портретні характеристики персонажів, опису інтер'єрів і т. д.), буквальна ілюстративність притаманна як художньому (книжковій ілюстрації), так і науковому, і науково-навчальному тексту (малюнки, схеми, графіки).

Будь-який текст має *контекст*, тобто текстове оточення, і сприймається в залежності від нього, так само як і слово, що має багато смислів у словнику і конкретний — у контексті.

Існує ще одна зв'язана з текстом лінгвістична характеристика — *підтекст* — тобто прихований вторинний зміст тексту. Ця характеристика притаманна літературному тексту. Підтекст існує в притчі, у байці, написаній езоповою мовою; він сходить до античності і за всіх часів являв і являє собою засіб сказати таємно про те, про що не можна сказати відкрито в даному соціально-історичному контексті. Крім того, підтекст — інформація для міркування, засіб змусити читача глибше осмислити прочитаний текст. У тексті можуть існувати два підтексти. Підтекст — один з улюблених прийомів сучасної зарубіжної прози. Так, наприклад, роман «Чума» французького лауреата Нобелівської премії А. Камю має текст-хроніку чумної епідемії в алжирському місті Оране, підтекст — боротьбу французького Опору і глибинний філософський підтекст — вічну боротьбу Добра і Зла. Науковий і навчально-науковий тексти виключають різночитання і підтексту не мають.

Схема структурних компонентів дидактичного тексту наводиться на рис. 14.1.

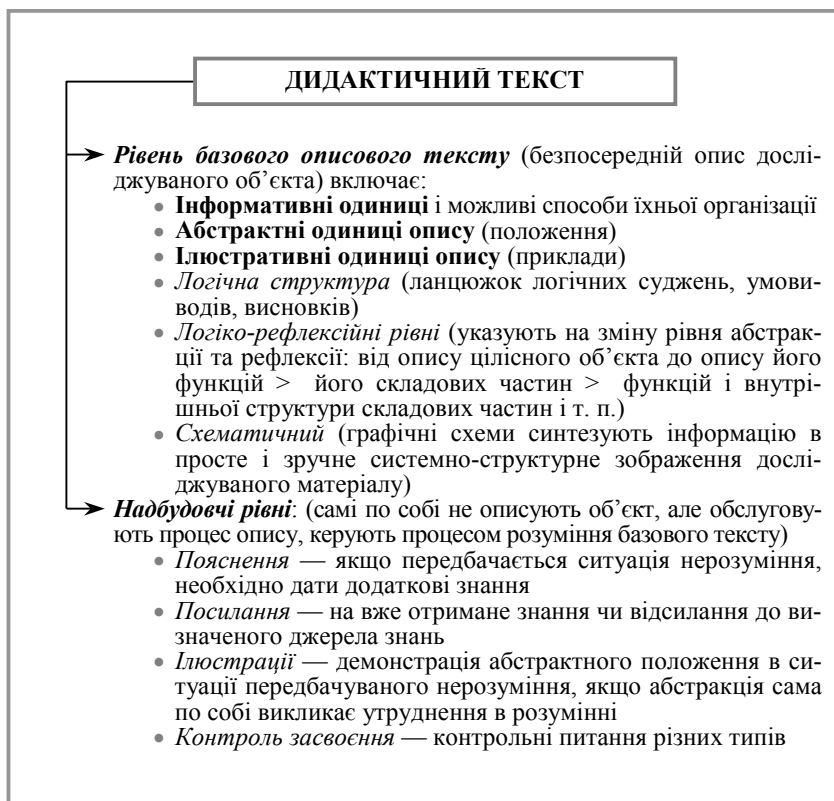


Рис. 14.1. Схема структурних компонентів дидактичного тексту

Інформація про структуру тексту передається поліграфічними засобами: абзаци, інтервали, шрифти. Комп'ютерний набір розширює ці можливості. Ці елементарні знання формують навички швидкого реструктурування тексту до потрібних в конкретній ситуації параметрів обсягу, а також потребують і навичок імпровізації, заснованої на лінгвістичних закономірностях.

Тема тексту повинна бути свого роду принадою для слухачів, оскільки саме по ній слухачі будуть судити про те, чи цікаво їм подальше знайомство з текстом. Хоча формулювання навчаль-

ної теми найчастіше відображає зміст навчання (наприклад, тема «Навчальні цілі»), при виборі назви навчальної теми також можна використовувати різні прийоми, наприклад:

- ♦ зазначити очікуваний результат навчання («Формулювання навчальних цілей»);

- ♦ зазначити ступінь досягнення очікуваного результату («Теоретичні основи формулювання навчальних цілей», «Елементи цілепокладання»);

- ♦ сформулювати тему навчання у вигляді запитання («Як правильно формулювати навчальні цілі?»);

- ♦ підкреслити важливість інформації, що викладається («Ціль як основа навчальної діяльності»);

- ♦ зазначити частину змісту, на якій буде зроблений основний акцент («Правила цілепокладання») і т. д.

Конкретні, зрозумілі, лаконічні назви тем — більш доцільні. Але в цілому назва тексту повинна відповідати меті його засвоєння.

Навчальні цілі, що можуть бути досягнуті при роботі з дидактичним текстом, — запам'ятовування і осмислення основних положень теми, набуття елементарних вмінь використання набутої інформації.

Навчальний матеріал в тексті може бути викладений різноманітними *способами*. *Ступінчастий виклад* іде по висхідній лінії, від однієї ідеї до іншої, причому кожна з них, будучи обґрунтованою самостійно, служить вихідним пунктом для роз'яснення наступної. Та головна ідея, що визначає ціль даного виступу, розкривається лише наприкінці. При *концентричному способі* 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 слухачам осмислити її у всій сукупності зв'язків. Різновидом ступеневого способу викладу матеріалу є *історико-хронологічний*. Він застосовується для повідомлення про історичні події, біографії відомих людей, пояснення характеру протікання процесів. Ще одним способом подання навчальної інформації є *системно-логічний*. При його використанні матеріал подається послідовно, у відповідності до логічної пов'язаності його елементів. При цьому *хід викладу* може бути як *індуктивним* (від конкретних фактів до їхнього узагальнення), так і *дедуктивним* (формулювання загальних положень, що підтверджуються фактами і прикладами).

Оптимальною *кількістю питань*, що розглядаються в межах одного дидактичного тексту, є 4—5. Вони повинні відповідати визначеним навчальним цілям, а їх послідовність — внутрішній логіці теми. Кожне питання — одиниця інформаційного повідомлення (не плутати з дидактичними запитаннями до слухачів!) описується набором повідомлюючих тверджень. Найважливіше питання повинне містити не більше 10—16 пунктів, які розвивають і доводять основну тезу.

Для якісного розуміння кожна інформаційна одиниця має включати чотири аспекти: *опис* (вказування зовнішніх властивостей предмету, явища, процесу); *пояснення* (розкриття внутрішнього змісту, характерних властивостей, особливостей); *доказ* (аргументація, переконання); *ілюстрація* (розповідь, наведення конкретного прикладу, повідомлення фактичних даних). Отже, крім основної інформації (певних понять, положень, що засвоюються), навчальний текст повинен також містити допоміжну інформацію (пояснення, ілюстрації), що покращують засвоєння основної.

Для *опрацювання дидактичного тексту* рекомендуються такі навчально-тренувальні завдання:

- ♦ *конспектування* — короткий виклад, короткий запис змісту прочитаного. Конспектування ведеться від першої (від себе) чи від третьої особи. Конспектування від першої особи краще розвиває самостійність мислення;

- ♦ *складання плану тексту*. План може бути простий і складний. Для складання плану необхідно після прочитання тексту розбити його на частини й дати заголовок кожній частині;

- ♦ *тезування* — короткий виклад основних думок прочитаного;

- ♦ *цитування* — дослівний уривок з тексту. Обов'язково указуються вихідні дані (автор, назва праці, місце видання, видавництво, рік видання, сторінка);

- ♦ *анотування* — короткий згорнутий виклад змісту прочитаного зі збереженням суттєвого змісту;

- ♦ *рецензування* — написання короткого відзиву з вираженням свого ставлення до прочитаного;

- ♦ *складання довідки* — відомостей про щось, отриманих після пошуків. Довідки бувають статистичні, біографічні, термінологічні, географічні і т. д.;

- ♦ *складання формально-логічної моделі* — словесно-схематичного зображення прочитаного;

♦ *складання тематичного тезауруса* — упорядкованого комплексу базових понять розділу, теми;

♦ *складання матриці ідей* — порівняльних характеристик однорідних предметів, явищ у працях різних авторів.

Для кращого засвоєння до дидактичного тексту можуть також надаватись *контрольні запитання*.

ДИДАКТИЧНИЙ ТЕКСТ 2

Роль і види запитань в навчальній діяльності

*«Поганий вчитель подає істину.
Хороший — вчить її знаходити».*

Йоганн Фрідріх Герберт

Дидактичні запитання — це завдання, що вимагають відтворення учнем певної навчальної інформації. В усному інформаційному повідомленні питання до слухачів допомагають підтримувати їх необхідну розумову активність, повторювати і запам'ятовувати основні положення доповіді, спільно обговорювати суперечливі питання і доходити висновків.

Існують декілька *типів* дидактичних запитань:

1. *Репродуктивні* — запитання, що потребують однозначної відповіді — прояву певного знання:

1) *закриті* — запитання, що мають обмежену кількість можливих відповідей і присвячені лише уточненню наявної інформації: Був чи не був..? « $2 \times 2 = 4$ чи 5?»;

2) *відкриті* — запитання, що містять вимогу надати певну інформацію: «Що?», «Де?», «Коли?» ...

Такі запитання дозволяють перевірити запам'ятовування учнем основних положень, правил, термінів і т. п. Однак основний недолік таких запитань — їх неприродність, штучність, оскільки, на відміну від реального життя, в якому людина ставить такі запитання, коли не має певної інформації і бажає її отримати, вчитель знає правильну відповідь, і запитує учня лише для того, щоб перевірити його знання. Тому учень не стільки відповідає на поставлене запитання, скільки прагне догодити вчителю, відповісти те, що той бажає почути. При цьому і сам учитель часто приладжує відповідь учня під свої власні міркування. Але при усному інформаційному повідомленні такі запитання допомагають повторити тільки що повідомлений матеріал, де-що активізувати уважність учня та його пам'ять.

2. *Продуктивні (проблемні)* — запитання, що потребують розгорнутої відповіді учня, не мають готової і однозначної відповіді, стимулюють своєю несподіваністю його розумову активність і зацікавленість:

1) запитання на встановлення *схожості і відмінності*: «Що є спільним та відмінним..?»

2) запитання на встановлення *причиново-наслідкових зв'язків*: «Чому ..?»

3) запитання на *порівняння* різних варіантів прийнятих рішень: «Що було б, якби..?»

4) *некоректні (провокаційні)* — запитання, що містять відверто хибну інформацію та стимулюють учня до її спростування: «В якому році Париж став столицею Англії?»

5) *суперечливі (парадоксальні)* запитання, що вимагають вирішення суперечності: «Відомо, що... Але... Як це можна пояснити?»

6) *риторичні* — запитання до слухачів, що не потребують їх безпосередньої негайної відповіді, тим більш, що відповідь, як правило, дається далі самим викладачем: «Чим ми можемо пояснити цей факт? Тим, що...»

7) *навідні* — додаткові запитання, що натякають на правильну відповідь, але ні в якому разі не дають її в готовому вигляді.

Такі запитання частіше застосовують при викладі навчального матеріалу, оскільки вони не тільки 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 і відстоювати свою думку та інше.

ДИДАКТИЧНИЙ ТЕКСТ 3

«Проблемна ситуація як предмет навчання»

«Набагато складніше побачити проблему, ніж знайти її вирішення. Для першого потрібне уявлення, а для другого — лише вміння».

Д. Бернал

Під *проблемною* розуміється така ситуація, коли той, хто навчається, зустрічається з деякими новими умовами та інформацією, у яких він не може прийняти рішення на основі вже

нааявних в нього знань та досвіду, тому він повинен здійснити дії з пошуку нової інформації і набуття нового досвіду.

Вимоги до проблемної ситуації:

- вирішення проблемної ситуації має бути зорієнтоване на максимальну самостійність і пізнавальну діяльність тих, хто навчається (хоч інколи проблемна ситуація і може вирішуватись самим викладачем з підказуванням слухачів);

- проблема повинна відповідати навчальній інформації, що вивчається, і якою володіє учень;

- проблемна ситуація повинна бути досить важкою в її вирішенні, але в той же час і бути посиленою;

- основу проблемної ситуації повинна складати суперечність інформації;

- формулювання проблемної ситуації має бути максимально зрозумілим і вільним від незрозумілих для учнів слів і виразів.

Ситуація може пред'являтися слухачам різними способами: усно (розповідь про подію), наочно як демонстрація, показ або письмово, у вигляді опису. *Опис конкретної ситуації* містить глибокий і деталізований виклад певної реальної чи імітованої ситуації для організації роботи учнів з виявлення її окремих та загальних характеристик, пошуку найоптимальнішого способу її вирішення, а також інструкцію про хід її вирішення. Опис конкретної ситуації краще викласти на картках і роздати учням. Ситуації бувають різних видів в залежності від сфери життя, до якої відноситься дана ситуація: **побутові; навчальні; професійні** та інші ситуації. Особливий вид — **кейс-метод** — метод аналізу реальних управлінських ситуацій. В цьому методі учні отримують комплекти матеріалів — кейси, необхідні для вирішення тієї чи іншої ситуації. В кейсі міститься не тільки опис ситуації, але й ряд документів, що допомагають її вирішенню: статистичні дані, інтерв'ю з учасниками ситуації, конкурентами, експертами і аналітиками, інформація з Інтернету та статті у пресі.

У ситуаціях може бути знайдений кращий напрям поведінки, взаємодії, нововведення, подолання кризи, конфлікту і т. п.

Від того, наскільки вміло буде викладена ситуація, залежить і якість її обговорення та вирішення. *Рекомендації* з опису ситуації:

- ♦ в описі повинна зберігатись послідовність викладу подій, подачі інформації;

- ♦ суперечності не обов'язково повинні бути чітко зазначені, більш доцільно, коли учням надається завдання самим їх сформулювати;

- ♦ в описі ситуації повинна бути інтрига, конфлікт, боротьба суперечливих інтересів, що вимагає прийняття рішення;
- ♦ бажано, щоб це була реальна ситуація, близька до сфери інтересів учнів;
- ♦ ситуація не повинна бути дуже типовою, але й не такою, що майже не зустрічається;
- ♦ в ситуації повинні згадуватись події, що відбувалися не так давно, протягом останніх, скажімо, п'яти років;
- ♦ в ситуації повинен бути наявний центральний герой, з яким учасники обговорення зможуть себе ототожнити і прийняти за нього рішення;
- ♦ інформації в описі ситуації повинно бути достатньо для її вирішення, хоч зрідка передбачається, що деяку необхідну інформацію повинні знати і додати самі учні;
- ♦ інколи ситуація може надаватись учасникам обговорення не відразу, а поступово, в ході викладу, і повністю стати можливою для вирішення лише після його завершення;
- ♦ для забезпечення інтенсивності розумової діяльності учнів в ситуації можуть надаватись зайві дані, варіанти можливих вирішень, вводиться обмеження часом;
- ♦ важливо спонукати учнів не обмежуватись одразу знайденим рішенням, а проаналізувати всі можливі варіанти та їх наслідки.

ДИДАКТИЧНИЙ ТЕКСТ 4

«Навчальні задачі»

Навчальна задача — це чітко сформульована проблема й умови її вирішення, в ній добре розрізняється відоме і невідоме — те, що слід віднайти через здійснення певної послідовності дій. Вирішення навчальної задачі вимагає розумового аналізу і теоретичного узагальнення. Найчастіше задачі використовуються у точних дисциплінах: фізиці, математиці, логіці. Однак навчальну задачу можна розробити і для будь-якого матеріалу, в якому є алгоритми, розпорядження, інструкції, рецепти, правила, формули і т.п. У складі опису навчальної задачі звичайно наявні умови і завдання. Інколи в кінці підручника чи теми подаються також правильні відповіді, оскільки при вирішенні задач (на відміну від вирішення ситуацій) хід вирішення є більш важливим, ніж кінцевий результат — вирішена задача.

Характер даних задач, їхнє спирання на репродуктивне чи творче мислення визначають ступінь самостійності учнів у їхньому вирішенні. *Репродуктивні задачі* мають у своїх умовах дані для їхнього вирішення, що здійснюється за допомогою актуалізації наявних знань чи алгоритмів вирішення. Зовсім інший характер набувають *творчі задачі*, в умовах яких не виявляється усіх вихідних передумов для їхнього вирішення (вони або містяться в них у прихованому вигляді, або відсутні). Учні необхідно переробити умови задачі, організувати пошук, залучити додаткову інформацію, тобто здійснити продуктивну діяльність. Для рішення даних задач недостатньо задіяти тільки логіку, необхідно творче мислення.

ДИДАКТИЧНИЙ ТЕКСТ 5

Навчальні вправи

«Повторение — мать учения».

Народна мудрість

Під *вправами* розуміють повторне (багаторазове) виконання розумової чи практичної дії з метою оволодіння предметом чи підвищення його якості. Вправи застосовуються при вивченні всіх предметів і на різних етапах навчального процесу. Характер і методика вправ залежить від особливостей навчального предмету, конкретного матеріалу, досліджуваного питання і віку учнів. У вправу звичайно входять завдання, інструкція, допоміжні матеріали, опис ходу виконання.

Вправи за своїм характером підрозділяються на усні, письмові, графічні й учбово-трудові. При виконанні кожного з них учні роблять розумову і практичну роботу.

За ступенем самостійності учнів при виконанні вправ виділяють:

а) вправи по відтворенню відомого з метою закріплення — відтворювальні вправи;

б) вправи по застосуванню знань у нових умовах — тренувальні вправи.

Якщо при виконанні дій учень про себе чи вголос проговорює, коментує майбутні операції, такі вправи називають коментованими. Коментування дій допомагає учителю виявляти типові помилки, вносити корективи в дії учнів.

Розглянемо особливості застосування вправ.

Усні вправи сприяють розвитку логічного мислення, пам'яті, мови й уваги учнів. Вони відрізняються динамічністю, не вимагають витрат часу на ведення записів.

Письмові вправи використовуються для закріплення знань і вироблення умінь у їхньому застосуванні. Використання їх сприяє розвитку логічного мислення, культури письмової мови, самостійності в роботі. Письмові вправи можуть сполучатися з усними і графічними.

До *графічних вправ* відносяться роботи учнів по складанню схем, креслень, графіків, технологічних карт, виготовлення альбомів, плакатів, стендів, виконання замальовок при проведенні лабораторно-практичних робіт, екскурсій і т. д.

Графічні вправи виконуються, як правило, одночасно з письмовими і вирішують спільні навчальні завдання. Застосування їх допомагає учням краще сприймати, осмислювати і запам'ятовувати навчальний матеріал, сприяє розвитку просторової уяви. Графічні роботи в залежності від ступеня самостійності учнів при їхньому виконанні можуть носити відтворювальний, тренувальний чи творчий характер.

До *навчально-трудових вправ* відносяться практичні роботи учнів, що мають виробничо-трудова спрямованість. Метою цих вправ є застосування теоретичних знань учнів у трудовій діяльності. Такі вправи сприяють трудовому вихованню учнів.

Методичні дії при організації вправ можна звести до наступних прийомів:

- ◆ організація мотивації (для чого потрібна ця дія або операція);
- ◆ актуалізація теоретичних положень, інструктаж і показ зразка дії (як слід правильно виконувати вправу);
- ◆ коментоване виконання дії (демонстрація осмислення, наприклад, якогось учня просять повторити словесно хід дій);
- ◆ самостійне виконання дії і співвіднесення результату зі зразком або теоретичними положеннями (реалізація самоконтролю).

Вправи є ефективними тільки при дотриманні ряду вимог до них: свідомий підхід учнів до їх виконання; дотримання дидактичної послідовності у виконанні вправ — спочатку вправи по завчанню і запам'ятовуванню навчального матеріалу, потім — на відтворення — застосування раніше засвоєного — на самостійний перенос вивченого в нестандартні ситуації — на творче застосування, за допомогою якого забезпечується включення нового матеріалу в систему вже засвоєних знань, умінь і навичок. Україй необхідні і проблемно-пошукові вправи, що формують в учнів здатність до здогаду, інтуїцію.

ДИДАКТИЧНИЙ ТЕКСТ 6

Наочні матеріали

*Краще один раз побачити,
ніж сто разів почути.*

Народна мудрість

Наочність слід розуміти у двох смислових значеннях — широкому і вузькому. В широкому сенсі наочність пов'язана з словесним (усним або письмовим) викладом (наочне пояснення доповідача, наочна картина, описана в книзі, наочна розповідь спостерігача якоїсь події і т. д.). У вузькому сенсі — це показ матеріалів, розрахованих на сприйняття учнями конкретних предметів і явищ чи їх зображень, розвитку їхньої спостережливості і формування образного мислення та уявлень. Розрізняють такі *типи наочності*:

1. **Предметна наочність** — безпосереднє ознайомлення учнів з предметами і явищами дійсності їх демонстрацією:

- *натуральна* — реальні предмети і явища;
- *штучна* — їх моделі, макети, муляжі.

2. **Зображальна:**

- *образна* — показ відображених предметів та їх явищ у реальному вигляді (кінофільми, телебачення, фотографії, картини, малюнки);

- *умовно-схематична* — вираз головного, суттєвого у певному предметі чи явищі за допомогою умовних графічних знаків і символіки (діаграми, графіки, таблиці, схеми, формули, математичні моделі, географічні карти та інше).

3. **Словесна** — прийоми мовлення вчителя, що впливають на почуття учнів і викликають в них конкретні уявлення (порівняння, метафори, афоризми, народні прислів'я та приказки, казки, легенди, міфи, приклади з життя).

Наочний матеріал, що є предметною і зображальною наочностю, — це органічна частина інформаційного компонента в навчанні, що підвищує ефективність засвоєння інформації при будь-яких способах її викладу. Народна мудрість не дарма говорить: краще один раз побачити, ніж сто разів почути: науково доведено — пропускна здатність зорового аналізатора («око—мозок») у 100 разів вище, ніж слухового («вухо—мозок»). Словесна інформація не завжди сприймається відразу, і пояснюється це не лише її багатоступеневою складністю, опорою на минулі

знання, яких у слухачів може не виявитися. Установлено, наприклад, що далеко не всі слухачі здатні уловлювати зміст вимовлених фраз, якщо вони містять більш 13 слів. Дослідження показали також, що близько третини дорослих людей забувають початок фрази, якщо без паузи вимовляється 14 слів. При висловленнях, що складаються з 18 слів і більш, кількість тих, хто осмислено сприймає інформацію, скорочується ще на 15 відсотків.

Основні засоби наочного подання інформації при її словесному викладі*:

- аудиторна дошка та крейда;
- плакати;
- проектні пристрої статичної проекції;
- проектні пристрої динамічної проекції;
- роздатковий матеріал;
- аудіо- та відеотехніка.

Перевага *аудиторної дошки та крейди* в тому, що їх використання не потребує виготовлення чогось попередньо. Крім того, дошка і крейда — один з кращих засобів подання інформації в її поелементному і поетапному створенні, коли учні не просто бачать, наприклад, якусь таблицю чи графік, а й можуть спостерігати за процесом їх створення і заповнення, що супроводжується необхідними поясненнями. До того ж зображення на дошці можна швидко змінити на інше. На дошці доцільно подавати: дату, тему і план заняття, цифровий матеріал (набір хронологічних дат, перелік цифрових даних у формі таблиці, математичні розрахунки), формули і закони, текстовий матеріал, що погано сприймається на слух (спеціальні терміни, прізвиська, фрагменти тренувальних вправ з граматики), геометричні фігури та нескладні малюнки, назву і зміст деяких контрольних робіт, умови та інструкції виконання завдань та інше. Зображення і написи повинні бути чіткими, акуратними, добре видними навіть з останніх місць в аудиторії, на їх виконання не слід гаяти багато часу. Розташування викладача біля дошки також має значення. Він за можливості не повинен повністю повертатись спиною до слухачів, бо тоді його коментарі будуть погано чути, а зображення — приховані. Доцільно розташуватись збоку від написів у півоберта до слухачів.

У процесі розробки *статичних посібників* (плакатів) слід дотримуватись такої послідовності:

- 1) визначити призначення плакатів та цілі кожного з них;
- 2) зі змісту доповіді виділити інформацію, що необхідно відобразити на плакаті;

* Методичні вказівки та рекомендації до розділу «Дидактика» випускної (кваліфікаційної) роботи бакалавра / За ред. В. А. Козакова. — КНЕУ, 1994. — С. 76—80.

3) визначити типи зображень (малюнки, фотографії, символи, таблиці, схеми, діаграми, текст, графік тощо);

4) розробити плакати.

Загальні вимоги до підготовки плакатів зводяться до таких:

- ◆ необхідно враховувати рівень підготовки аудиторії до сприйняття інформації;

- ◆ плакат має подавати інформацію, яка погано сприймається на слух, але важлива для розуміння теми;

- ◆ на плакаті має бути лише один центральний смисловий елемент (концентрація уваги);

- ◆ пояснювальний текст, якщо без нього не можна обійтися, має бути дуже коротким;

- ◆ плакат має бути апробованим;

- ◆ найкращий плакат лише допомагає доповідачу, але не заміняє його.

Поради щодо подання інформації на плакаті:

1) основне місце на плакаті відводиться зображенню, а не тексту;

2) розміри зображення мають бути достатніми для сприйняття з будь-якого місця в аудиторії;

3) для прискорення сприйняття інформації та подання її у стилістичному вигляді слід використовувати відомі способи перетворення слів на асоціативні образи:

- *ієрогліф* — знак, що позначає слово, наприклад: Ψ психологія; $\Rightarrow$ наслідок; $=$ рівнозначність; $\}$ синтез, групування; $\approx$ тотожність; $\emptyset$ заперечення; N — суперечність;

- *квантор* — перевернуті перші літери слів, наприклад, англійське слово existence — існування позначається літерою $\exists$;

- *символіка* — прийом, що дозволяє представити деяку суму ідей, знань, тобто невеликий за обсягом інформаційний блок (пригадайте герби, значки певних організацій і т. п.);

- *пиктограма* — це спрощений, близький до ієрогліфа, малюнок;

- *гротеск* — посилене, перебільшене підкреслювання чогось для утворення образу, що гарно запам'ятовується;

4) елементи зображень основної інформації, що розміщено в геометричні фігури, гірше сприймаються і гірше запам'ятовуються;

5) необхідно враховувати психологічні стереотипи сприйняття інформації:

- *спрямованість знизу догори* — це розвиток;

- *спрямованість донизу* — це загальмування;

- *рух за часовою стрілкою* — це циклічність;

- *коло* — циклічність, загальність;

- *лінія направо, наліво* — напрям розвитку;

- 6) написи необхідно робити прямим чорним шрифтом;
- 7) застосування кольору у 2—5 разів підвищує інформативність матеріалу, але потребує в 2 рази збільшити освітлення;
- 8) сприйняття зображення залежить від контрасту щодо тла, кольору, їх сполучення (табл. 14.2).

Таблиця 14.2

ЯКІСТЬ СПРИЙНЯТТЯ РІЗНИХ СПОЛУЧЕНЬ КОЛЬОРІВ

Сполучення кольорів	Відносна гострота зору, %
чорно-білий	100
чорно-зелений	95
чорно-червоний	90
зелено-червоний	40
чорно-сірий	25
червоно-синій	23
зелено-синій	19

9) психологічне сприйняття кольорів: червоний — гарячий, тобто небезпека; жовтий — теплий, тобто застереження; зелений — норма;

10) мінімальний розмір букв має розраховуватись за формулою: $h_{\min} = 3 \times L$, мм, де L — найвіддаленіше місце в аудиторії (м). Наприклад, $L = 10$ м, тоді мінімальний розмір букв на плакаті $h_{\min} = 3 \times 10 = 30$ мм = 3 см;

11) оптимальна висота букви для ефективного сприйняття інформації на плакаті має становити від 2 до 5 $h_{\min}$, у даному прикладі — 6—15 см;

12) в якості *плакатів* можуть бути застосовані різні типи зображень: фотокопії оригіналів, картини, малюнки, креслення, схеми, таблиці, графіки, діаграми, схеми, тексти;

13) *таблиці* використовують тоді, коли необхідно привести кількісні дані за різними показниками для подальшого аналізу;

14) *графіки* дають можливість відобразити тенденції, характер функціональної залежності; кількість ліній не повинна бути більше 3-х на одному графіку; кожна лінія має бути позначена або точкою, або колом, або трикутником тощо; назва графіка подається вгорі;

15) *діаграми* використовують для подання зрізів різних даних або співвідношення частин окремих показників в цілому (лінійна, кругова, секторна, стовпчикова); на плакаті краще сприймається стовпчикова діаграма: оптимальна кількість стовпчиків — 3—4; цифрові дані — на стовпчиках;

16) *схеми* — це моделі, що відображають сутність, зв'язки, відношення об'єктів, явищ, понять та репрезентуються у вигляді геометричних фігур, символів, до яких додається пояснювальний текст (центрична, послідовно-логічна, структурна, схема-порівняння, схема-модель); на блок-схемі окремі елементи рівного рангу слід розмістити згори донизу за значенням;

17) *текст* використовується для точного відтворення цитат, понять, визначень тощо; на плакаті має бути не більше 5—9 рядків з 25—30 знаками в кожному; текст має бути композиційно закінченим, лаконічним; колір букв та тла впливає на чіткість зображення (табл. 14.3).

Таблиця 14.3

ЯКІСТЬ СПРИЙНЯТТЯ ЛІТЕР ЗАЛЕЖНО ВІД ТЛА

Кольорові композиції букв і тла	Оцінка чіткості сприйняття
чорні букви на білому тлі	відмінно
чорні на жовтому	добре
зелені на білому	добре
сині на білому	добре
червоні на білому	задовільно
червоні на жовтому	задовільно
зелені на червоному	погано
червоні на зеленому	погано

18) дидактичні властивості *графопроєктора (кодоскопа) та епідіаскопа* схожі з властивостями плакатів. Виготовлення транспарантів (фолій чи плівок) для кодоскопа має враховувати такі особливості:

♦ транспаранти виготовляють з окремих листів, плівки з розміром кадрового поля 250 × 250 мм;

♦ для виготовлення креслень і схем на плівці краще використовувати чорнило, туш, фломастери, типографські фарби, хоч

сьогодні можна надрукувати зображення і на лазерному принтері чи ксероксі;

♦ будь-яка логічна схема на плівці має містити не більше 10 елементів — символів, числова таблиця — три-чотири ознаки, цитати, визначення — до 200 знаків, що розміщені в 7—8 рядках;

♦ чітке зображення на екрані певного розміру надає певне розташування кодоскопа (табл. 14.4).

Таблиця 14.4

РЕКОМЕНДОВАНЕ РОЗТАШУВАННЯ КОДОСКОПА

Розмір екрана, м	1 × 1	1,2 × 1,2	1,4 × 1,4	1,6 × 1,6	1,8 × 1,8	2 × 2
До екрана, м	1,8	2,1	2,4	2,7	3,0	3,3

Вибір конкретних засобів наочності залежить від цілей та особливостей навчальної теми. Важливо рівномірно розподілити пред'явлення наочних матеріалів у викладі. Сама якість цих матеріалів має бути досить високою. Вони повинні не заважати викладу, не відволікати учнів, а допомагати їм. Тому потрібно використовувати яскраві кольори, але не перенасичувати ними зображення. Написи та малюнки на схемах мають бути великі, контрастні, їх повинні добре бачити навіть з останніх парт (перед тим, як створювати певний засіб, не завадить ознайомитись з аудиторією). Доцільно пред'являти наочні посібники поступово, у міру виникнення потреби в них.

Досить цікавим і поширеним сьогодні засобом наочності є *роздатковий матеріал*: тези лекції, допоміжні таблиці, схеми, анкети, тести і т. п. Його легше готувати і до нього пред'являється менше вимог. Але при великій аудиторії це дороге коштує.

Більш оптимальне використання спеціальних технічних демонстраційних засобів: кіно- і телеапаратури, діапроекторів, епідіаскопів, відеомагнітофонів та ін. Вони дозволяють значно збільшити розмір зображення, зробити його досяжним для великої аудиторії, відтворити події в образній, яскравій, динамічній формі.

14.2.3. Сформулюйте підсумки і висновки до теми. Обсяг — до 300 слів.

14.3. Самостійна робота до практичного заняття «Зміст навчання» (СРПЗ-15)

Для підготовки до практичного заняття рекомендується потренуватись у практичному застосуванні знань, набутих при роботі з теоретичними матеріалами до теми. Спочатку рекомендується виконати ряд вправ на інформаційний аналіз готового тексту з погляду можливості його застосування як дидактичного (завдання 14.3.1). Потім пропонується у підгрупах підготувати зміст навчання з певної теми (завдання 14.3.2). Виконання другого завдання є обов'язковим.

14.3.1. Вправи з інформаційного аналізу тексту

Прочитайте наведений нижче текст та виконайте письмово його інформаційний аналіз у наведеній нижче послідовності. Зробіть висновок про навчальну цінність даного тексту, тобто його придатність для використання в навчальних цілях.

Вправа 1. Знаходження в тексті підтверджень реалізації певних функцій змісту навчання.

Опишіть такі змістові і формальні особливості даного тексту, що свідчать про реалізацію кожної функції змісту навчання. Встановіть провідну функцію, реалізації якої автор приділив найбільше значення.

Вправа 2. Встановлення навчальної цілі тексту.

На основі виявленої провідної функції наведеного тексту сформулюйте його можливу загальну навчальну ціль.

Вправа 3. Встановлення використаних автором джерел інформації.

Спробуйте назвати всі джерела інформації, використані автором для написання даного навчального тексту, про які ми можемо здогадуватись. Поясніть, як це пов'язано з реалізацією встановленої навчальної цілі тексту.

Вправа 4. Оцінка тексту з погляду основних критеріїв відбору навчальної інформації.

Опишіть ступінь відповідності даного тексту основним критеріям відбору навчальної інформації.

Вправа 5. Розподіл тексту на елементи змісту навчання.

Поділіть даний текст на елементи викладеної в ньому інформації, використовуючи відомий вам спосіб їх групування. Не забувайте конкретизувати кожен елемент, вказуючи його змістове наповнення у даному тексті, наприклад, не просто поняття, а поняття «ризик», не просто приклад, а «приклад, що показує суперечливу роль ризику в житті», і т. д.

Вправа 6. Побудова структурно-логічної схеми тексту.

Побудуйте структурно-логічну схему даного тексту, показавши на ній зв'язок між елементами його змісту.

Вправа 7. Пропозиції з фільтрації, стиснення і редагування даного тексту для підвищення якості його засвоєння учнями.

Виходячи з виконаних вправ, а також рекомендацій з побудови дидактичного тексту, описаних вище, запропонуйте заходи з доопрацювання даного тексту, що могли б сприяти підвищенню якості його засвоєння учнями.

ДИДАКТИЧНИЙ ТЕКСТ

Простий спосіб справити вигідне перше враження Д. Карнегі*

Недавно я був присутній на званому обіді в Нью-Йорку. Одна з гостей, деяка пані, що одержала спадщину, зі всіх сил намагалася справити на оточуючих враження. Свою скромну спадщину вона розтратила на хутра, діаманти, перли, але нічого не зробила з виразом свого обличчя. Воно було кислим і самозакоханим. Вона не знала того, що відомо будь-якому чоловікові, а саме: що вираз, який жінка «надягає» на своє обличчя, справляє більше враження, ніж плаття, що вона надягає на своє тіло. (Між іншим, ця думка варта того, щоб її запам'ятати на випадок, коли вашій дружині захочеться купити хутряне манто.)...

Вчинки «говорять» голосніше, ніж слова, а посмішка «говорить»: «Ви мені подобається. Ви робите мене щасливим. Я радий бачити вас». От чому собаки мають такий успіх. Вони так раді нас бачити, що готові вистрибнути з власної шкіри. І, природно, ми раді бачити їх.

* Карнегі Д. Как приобретать друзей и оказывать влияние на людей / Пер. с англ. Ф. П. Красавина. — К.: Наук. думка, 1991. — С. 63—68.

Нещира посмішка? Ні. Вона ніколи не введе нас в оману. Механіка лицемірства нам відома, і вона нас обурює. Говорю про щирі посмішки, посмішку, сповнену щирим добром, що йде від душі, про посмішку, що високо цінується на біржі людських почуттів.

Завідувач великого Нью-йоркського універмагу говорив мені, що охочіше візьме на роботу продавцем дівчину, що не зуміла скінчити школу, але має чарівну посмішку, ніж доктора філософії з прісною фізіономією...

Ви повинні зустрічати людей з радістю, якщо хочете, щоб вони раділи зустрічі з вами. ...

Ви не відчуваєте бажання посміхатися? Що ж у такому випадку можна вам запропонувати? По-перше, примусьте себе посміхатися. Якщо ви на самоті, насвистуйте чи муркочіть яку-небудь мелодію чи пісню. Поводьтесь так, ніби ви вже щасливі, і це приведе вас до щастя. Покійний Вільям Джеймс, професор Гарвардського університету, так обґрунтував це: «Здавалося б, учинок повинен йти за почуттям, але в дійсності вчинок і почуття йдуть поруч і, керуючи вчинками, що перебувають під прямим контролем волі більше, ніж почуття, ми одержуємо можливість непрямим чином керувати почуттями. Отже, свідомий шлях до життєрадісності, якщо вона нами втрачена, — це взяти себе в руки і змусити говорити і поводитись так, ніби життєрадісність була вже знайдена...».

У цьому світі кожний шукає щастя, й існує лише один спосіб, один правильний шлях, щоб знайти його. Це — контроль над своїми думками. Щастя не залежить від зовнішніх умов. Воно залежить від умов внутрішніх.

Те, чим ви володієте, чи те, ким ви є, чи те, де ви перебуваєте, чи те, чим ви займаєтеся, не роблять вас щасливим чи нещасливим. Вас робить таким те, що ви думаєте про це. Так, наприклад, дві людини можуть перебувати в тому самому місці, займатися тією самою справою, мати однаковий капітал і однакову вагу в суспільстві і, проте, одна може бути щасливою, а інша — нещасливою. Чому? Через розбіжність думок.

... «Немає нічого, що було б гарним чи поганим, — сказав Шекспір, — але свідомість робить його таким».

Ейб Лінкольн один раз зазначив, що «більшість людей щасливі настільки, наскільки вони зважуються бути такими». Він мав рацію. Нещодавно я бачив живу ілюстрацію цієї істини, піднімаючись сходами зі станції метро Лонг-Айленд у Нью-Йорку. Прямо переді мною йшли тридцять чи сорок хлопчиків-калік з пали-

чками і милицями. Одного хлопчика несли. Я був уражений тим, що вони сміялися і веселилися, і поділився своїм подивом з одним із супровідників дітей.

«Так, — сказав він, — коли дитина зрозуміє, що вона на все життя залишиться калікою, вона спочатку буває вражена цим. Але, як правило, упокорюється своїй долі і тоді стає щасливішою, ніж звичайні діти».

У мене з'явилося бажання зняти капелюх перед цими хлопчиками. Вони дали мені такий урок, який, сподіваюся, ніколи не забуду.

... Прочитайте уважно мудру пораду Елберта Габбарда*, але запам'ятайте: саме лише уважне читання без наступного застосування не принесе вам ніякої користі. «Усякий раз, коли ви виходите з будинку, набудьте бадьорого вигляду, високо підніміть голову, так, начебто вона увінчана короною, дихайте повними грудьми, «пийте» сонячне світло; вітайте посмішкою ваших друзів і вкладайте душу в кожне рукописання. Не бійтеся бути неправильно зрозумілими і навіть на хвилину не згадуйте про ваших недоброзичливців. Намагайтеся зосередити думки на тому, що вам хотілося б зробити, і тоді, не змінюючи напрямку, ви будете рухатися прямо до мети. Постійно пам'ятайте про ті великі і прекрасні цілі, яких вам хотілося б досягти, і тоді, через якийсь час, ви з'ясуєте, що стали несвідомо уловлювати необхідні для виконання ваших бажань можливості, подібно тому, як поліпи коралів уловлюють із хвиль припливу, що набігають, необхідні для їхнього життя речовини.

Намалюйте у своїй уяві образ тієї обдарованої, гідної і корисної людини, якою вам хотілося б бути, і, підтримуваний вашою думкою, він буде щогодини і щохвилини перетворювати вас у таку саме особистість...

Думка — над усе. Займіть правильну психологічну позицію — позицію мужності, щирості і життєрадісності. Правильно мислити — це значить уже створювати. Усе проходить крізь бажання. Ми створюємо себе за власним смаком. Будьте мужні і високо несіть голову, так, начебто вона увінчана короною. Ми боги, що ще знаходяться в коконі і не набули поки що крил».

У давніх китайців — безодня мудрості, це відомо усьому світові. Одне з прислів'їв нам варто було б написати на папері і приклеїти на внутрішню сторону наших капелюхів. Воно говорить: «Людина без посмішки на обличчі не повинна відкривати крамницю».

* Габбард, Елберт (1856—1915) — відомий американський письменник.

І коли вже мова зайшла про магазини, наведемо як зразок життєвої філософії один із чудових рекламних шедеврів Френка Ірвінга Флетчера, зроблених на замовлення фірми «Оппенгейм. Коллін енд компані»:

«Ціна посмішки в Різдво»

Вона нічого не коштує, але створює багато.

Вона збагачує тих, хто її отримає, не збіднюючи тих, хто її дає.

Вона триває одну мить, пам'ять же про неї часто зберігається назавжди.

Немає настільки багатих, котрі могли б прожити без неї, і немає настільки бідних, котрі не стали б багатшими за її милість.

Вона створює щастя в домі, атмосферу доброзичливості в справах і служить паролем для друзів.

Вона — відпочинок для стомленого, світло надії для зневіреного, сяйво сонця для обтяженого і кращий з природних засобів проти горя.

Проте її не можна ні купити, ні випросити, ні позичити, ні украсти, тому що вона являє собою таку цінність, що не принесе ні найменшої користі, якщо тільки ви не віддасте її від чистого серця.

І якщо в останні хвилини Різдва, що йде, трапиться так, що, купуючи що-небудь у наших продавців, ви знайдете, що вони так утомилися, що не в силах подарувати вам посмішку, можна вас попросити про те, щоб ви їм залишили одну зі своїх?

Тому що ніхто не має потреби в посмішці так, як той, кому вже нема чого більше віддати».

Отже, щоб налаштувати людей до себе — **посміхайтесь!**

14.3.2. Підготовка навчальних матеріалів до викладання будь-якої теми

Завдання виконується в підгрупі. Оберіть будь-яку цікаву для вас та ваших одногрупників тему та підготуйте комплекс предметів навчання до цієї теми, що включає: дидактичний текст, запитання, ситуації, вправи, задачі та наочні матеріали. При доборі матеріалів до теми дотримуйтесь процедур і критеріїв відбору змісту навчання. На наступному занятті проведіть міні-заняття з вашої теми (до 15 хв), використавши всі підготовлені матеріали.

14.4. Практичне заняття «Зміст навчання» (ПЗ-21)

Практичне заняття з теми «Зміст навчання» побудоване в основному на презентації результатів виконаних самостійних робіт з аналізу дидактичного тексту (завдання 14.4.1) та підготовці навчального матеріалу до викладу теми (завдання 14.4.2). Рекомендована форма роботи — індивідуально-групова.

14.4.1. Обговорення проаналізованого дидактичного тексту

На початку заняття бажаючі розповідають про хід і результати інформаційного аналізу тексту Д. Карнегі. Роблять відповідні письмові висновки.

14.4.2. Виклад підготовленої теми

Робота у підгрупах. Один чи декілька представників від кожної підгрупи проводять міні-заняття з підготовленої теми (до 15 хв), пропонуючи розроблені предмети навчання для своїх одногрупників. Кожний запропонований зміст навчання та його презентація спільно оцінюються з погляду критеріїв відбору навчальної інформації, а також ступеня володіння аудиторією під час викладу. Надалі самостійно зробіть письмовий аналіз кожного запропонованого навчального матеріалу і зробіть висновок про доцільні способи підготовки і викладу змісту навчання.

14.5. Контроль теми

У процесі контролю за навчальною діяльністю студентів оцінюється якість роботи студента над завданнями СРТМ-13, СРПЗ-15, ПЗ-21. Деякі завдання доцільно виконати і подати викладачеві на *окремому аркуші*, однак основним предметом контролю засвоєння теми є *зошит*, що має містити такі записи:

1) номер, назву, мету теми дисципліни;
2) **СРТМ-13**: номер роботи, номери завдань та результати їх виконання:

• 14.2.1 — результати опрацювання літератури: конспект або результати виконання інших завдань: таблиця поділу бази знань

на групи, термінологічний словник чи покажчик до теми, перелік проблемних питань;

- 14.2.2 — результати опрацювання дидактичних текстів: конспект, відповіді на запитання, приклади структурних компонентів тексту, встановлені типи запитань, блок-схема, вправа, задача.

- 14.2.3 — підсумки і висновки до теми;

3) **СПЗ-15**: номер роботи, номери, назви завдань та результати їх виконання:

- 14.3.1 — записи щодо виконаних вправ з інформаційного аналізу тексту;

- 14.3.2 — підготовлені навчальні матеріали до будь-якої теми (дидактичний текст, питання, ситуація, вправа, задача, наочні засоби, виконані на окремих аркушах);

4) **ПЗ-21**: дата проведення, номер, назва, ціль заняття, номери завдань та результати їх виконання:

- 14.4.1 — висновки;

- 14.4.2 — аналіз, висновки.

Додатково студент може отримати заохочувальні бали за активність й ініціативність на занятті.



Література

1. *Беспалько В. П.* Теория учебника: Дидактический аспект. — М.: Педагогика, 1988. — 160 с.

2. *Волкова Н. П.* Педагогіка: Посібник для студ. вищих навч. закладів. — К.: Вид. центр «Академія», 2001. — С. 240—244, 255—261.

3. *Гречихин А. А., Дреус Ю. Г.* Вузовская учебная книга: Типология, стандартизация, компьютеризация: Учеб.-метод. пособие в помощь авт. и ред. — М.: Логос: Моск. гос. ун-т печати, 2000. — 255 с.

4. Лекционная пропаганда: Вопросы теории, организации и методики / Под общ. ред. Б. И. Королева. — К.: Выща шк. Головное изд-во, 1989. — С. 148—262.

5. *Лецинский В. М., Кульневич С. В.* Учимся управлять собой и детьми: Педагогический практикум. — М.: Просвещение: Владос, 1995. — С. 178—235.

6. *Никитина Н. Н., Железнякова О. М., Петухов М. А.* Основы профессиональной педагогической деятельности: Учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования. — М.: Мастерство, 2002. — С. 107—119.

7. Педагогіка: педагогічні теорії, системи, технології: Учеб. для студ. высш. и сред. 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.: Изд. центр «Академия», 1999. — С. 147—167.

8. Педагогика: Учеб. пособие для студ. пед. учеб. завед. / Под ред. П. И. Пидкасистого. — М.: Пед. об-во России, 1998. — С. 208—234.

9. 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. 316—332.

10. Практическая психология для преподавателей. — М.: Инфор.-изд. дом «Филинь», 1997. — С. 257—279.

11. Томан І. Мистецтво говорити. — К.: Політвидав України, 1989. — С. 197—272.

12. Фицула М. М. Педагогіка: Навч. посібник для студ. вищих пед. закладів освіти. — Тернопіль: Навч. кн. — Богдан, 1997. — С. 116—127.

13. Якунин В. А. Педагогическая психология: Учеб. пособие / Европ. ин-т экспертов. — СПб.: Изд-во Михайлова В. А.: Изд-во «Полиус», 1998. — С. 71—92.



ПРОЦЕС І МЕТОДИ НАВЧАННЯ

● **Навчальна мета:** навчитись визначати суттєві ознаки процесу навчання, обирати та застосовувати методи навчання, враховуючи їх взаємозв'язок в цілісній структурі навчальної діяльності.

● **База знань:** процес, двосторонній характер навчальної діяльності, викладання, уміння, метод, методи навчання, способи навчання, класифікація методів навчання, основні види методів навчання: інформаційно-презентативні, алгоритмічно-дійові, самостійно-пошукові; типи методів навчання: усні, письмові, наочно-усні, діалогічні, предметно-групові, групові, індивідуальна робота, самостійна робота; лекція, міні-лекція, розповідь, пояснення, читання вголос, помітки, зауваження, нотатки, план, тези, виписки, переклад, цитати, графіки, схеми, анотації, конспект, реферат, рецензія, звіт, розповідь, демонстрація, показ, слайди, фолії, плакати, аудіо-відео, моделі ЕОМ, бесіда, дискусія, консультація, тестування, семінар, інструктаж, питання, вправа, задача, текст, лабораторна робота, практична вправа, мала група, мозкова атака, метод аналізу ситуацій (кейс-метод), ігрові методи навчання, конференція, моделювання, дослідження, проект, «КВК», «Аукціон», «Поле Чудес», конкурс «Знавців», спостереження, проблемна ситуація, консенсус, активні методи навчання, репродуктивні методи навчання, тренінг, технічні засоби навчання.

● **Вміння, що формуються:**

- відрізняти, характеризувати, давати визначення понять, процес навчання, методи навчання, способи навчання;
- називати і характеризувати основні класифікації методів навчання за різними критеріями;
- визначати сутність основних видів методів навчання та ефективність їх застосування;
- аргументувати вибір певних методів навчання;
- диференціювати, класифікувати, порівнювати методи навчання при застосуванні їх для вирішення конкретних навчальних завдань;
- називати, характеризувати особливості активних, продуктивних, репродуктивних методів навчання, визначати їх співвідношення в цілісному процесі навчання.

15.1. Коментар до теми

На сучасному етапі процес навчання розглядається як цілеспрямований процес передачі і засвоєння знань, умінь, навичок, в результаті якого повинні статися заплановані зміни у поведінці тих, хто вчиться.

Процес навчання має свої особливості:

- 1) бінарність навчальної діяльності: викладання й учіння;
- 2) розмаїття суб'єктів діяльності з власними потребами, інтересами, психічними властивостями;
- 3) розмаїття сфер, напрямів, предметів, людського досвіду, який передається, засвоюється у навчанні.

Найголовніше питання для кожного педагога «Як вчити?» виводить нас на одну із найважливіших категорій педагогіки — категорію методів навчання.

Серцевиною процесу навчання є метод. Його роль в системі «ціль — зміст — методи — форми — засоби навчання» є визначальною. Для досягнення свідомо визначеної мети необхідно діяти, тобто змінювати стан предмету діяльності для отримання необхідного результату — продукту:

а) шляхом випробувань та помилок досягання мети (так діють недосвідчені);

б) шляхом застосування свідомої системи дій досягання мети — методом.

Метод навчання (від грецького *metodos* — шлях до мети) — поняття вельми складне і неоднозначне. До сих пір вчені-дидакти, які займаються цією проблемою, не прийшли до єдиного розуміння і тлумачення сутності цієї категорії. І справа не в тім, що цій проблемі не приділялась увага. Навпаки, скільки століть людство навчає своє підростаюче покоління, стільки ж століть вчені присвячують їй свої наукові праці, статті, книги. Проблема — в багатогранності цього поняття. З накопиченням наших знань про людину, її психічні можливості і здібності змінюються погляди вчених на процес навчання, відкриваються нові сторінки і напрями роботи, нові орієнтири. Це приводить до розробки і створення нових способів навчання, внаслідок чого формуються інші визначення поняття «метод». Ось чому дискусії відносно трактування цієї педагогічної категорії ще продовжуються.

Розмаїття підходів до визначення категорії методу навчання відображає його багатоваріантність, можливість оптимального, доцільного вибору.

Всі методи навчання можна віднести до певної класифікації за певними принципами, наприклад:

- 1) за джерелами надбання знань;
- 2) за рівнем пізнавальної діяльності;
- 3) за відповідними етапами навчання;
- 4) за принципом бінарності процесу навчання;
- 5) за навчальними цілями.

Вибираючи той чи інший метод, спосіб процесу навчання, необхідно враховувати безліч факторів, які суттєво впливають на цей вибір. Неправильне використання методів навчання (без врахування вікових, індивідуально-психологічних особливостей, розвитку суб'єктів навчально-пізнавальної діяльності, без врахування теми конкретного заняття та змісту навчального матеріалу, умов, навчальних цілей) може призвести до виникнення пасивного або негативного ставлення учнів у ході спільної діяльності.

Отже, запропонована тема розглядається у двох основних напрямках: соціально-психологічному (як оптимально визначити доцільність застосування конкретних методів навчання, їх співвідношення, сполучення в конкретних умовах навчання з урахуванням психологічних характеристик суб'єктів навчання) та дидактичному (яким чином досягти ефективності обраних методів навчання).

15.2. Самостійна робота з теоретичним матеріалом (СРТМ-14)

Робота з теорією при вивченні даної теми складається з завдань, що дозволяють: вивчити й узагальнити основні поняття теми (завдання 15.2.1, 15.2.2), докладніше ознайомитись з різними класифікаціями методів навчання (завдання 15.2.3). Виконання завдань 15.2.1 та 15.2.3 є обов'язковим.

15.2.1. Опрацюйте запропоновану викладачем літературу:

♦ складіть конспект теми у зошиті (обсяг — до 5 сторінок рукописного тексту)

або виконайте письмово такі завдання:

♦ поділіть базу знань теми на три групи:

- 1) дуже важливо засвоїти;
- 2) важливо засвоїти;
- 3) бажано засвоїти.

Відобразіть цей розподіл у формі таблиці;

♦ складіть термінологічний словник чи термінологічний покажчик елементів бази знань теми, пам'ятаючи, що термінологічний словник — це перелік основних термінів (понять) теми з наведенням визначення кожного поняття, а термінологічний покажчик — це перелік основних термінів теми з вказуванням джерела і сторінок, на яких розкривається сутність цього терміна.

♦ Дайте письмові відповіді на наведені питання. Сформулюйте до 5 додаткових питань, які б висвітлювали інші проблеми даної навчальної теми.

1. В чому полягають специфічні ознаки процесу навчання на відміну від інших видів діяльності?

2. Наведіть види процесу навчання за основними етапами історичного розвитку навчання, способами передачі соціально-історичного досвіду новому поколінню.

3. Обґрунтуйте, в чому полягає класифікація методів навчання за навчальними цілями.

4. Обґрунтуйте, дайте характеристику основних видів, типів, способів навчання та доцільність їх використання.

5. В чому відмінність репродуктивних методів і проблемних методів навчання?

6. Яка роль викладача, вчителя в реалізації проблемних методів навчання?

7. Наведіть декілька класифікацій методів навчання, поясніть, в чому їх суть.

8. Які існують словесні методи навчання?

9. Що називають усним викладом знань? Його види.

10. У викладанні яких дисциплін застосовується розповідь викладача?

11. Що таке бесіда, які існують види бесіди і коли вони використовуються?

12. Що таке лекція, структура будови лекції, її обсяг, ефективність?

13. Що таке диспут і дискусія, в чому їх відмінність?

14. Що таке активні методи навчання, які з вивчених методів можна до них віднести?

15. Коли застосовують метод «мозкової атаки»?

16. Що таке ігрові методи навчання та ефективність їх застосування?

15.2.2. Накресліть блок-схему з теми, використовуючи конспекти лекції та опрацьовану літературу.

15.2.3. Робота з дидактичним текстом

Опрацюйте нижчеподаний дидактичний текст, склавши допоміжну таблицю класифікацій методів навчання. Порівняйте наведені класифікації. Зробіть висновки про доцільність їх використання у педагогічному процесі.

ДИДАКТИЧНИЙ ТЕКСТ

Класифікація методів навчання

Питання про вибір методів проведення навчальних занять має як теоретичний, так і практичний характер. У його вирішенні викладачеві, вчителю необхідно виявити максимум самостійності, бо ніяких «методичних вказівок» «зверху» давати недоцільно (**В. І. Загвязинський**). Це пояснюється тим, що існує розмаїття конкретних навчальних ситуацій (зовнішніх умов) та розмаїття індивідуально-психологічних особливостей суб'єктів навчальної діяльності (внутрішніх умов).

Спеціалісти-дослідники налічують безліч методів навчання: розповідь, бесіда, робота з книгою, демонстрації, вправи, самостійна робота, дидактична гра, диспут, метод конкретних ситуацій та інше. Але кожен метод в конкретних навчальних ситуаціях реалізується у своєрідних сполученнях декількох прийомів (способів). Прийом (спосіб) найчастіше визначається як складова або різновид методу. Наприклад, метод розповіді, в залежності від цільового призначення та способів його реалізації, може використовуватися при описі, поясненні, доказі, елементах драматизації.

Як багатовимірне утворення методи навчання мають багато сторін та ознак. У зв'язку з цим існує *безліч класифікацій методів навчання*, у які вони об'єднуються на основі однієї або декількох загальних ознак. При цьому виникає справедливе питання — наскільки доцільна та чи інша класифікація. Лише ту класифікацію можна визначити доцільною, яка узгоджується з практикою навчання та слугує основою для її оптимізації (**І. П. Підласий**).

Розглянемо суть і особливості найбільш обґрунтованих класифікацій методів навчання.

1. Традиційна класифікація методів навчання, витоки якої беруть початок з давніх філософських та педагогічних систем — адаптована для нинішніх умов.

В якості загальної ознаки беруться **джерела знань**: практика, наочність, слово. В ході культурно-освітнього розвитку приєднується ще одна ознака — книга, а в останні десятиріччя — потужні електронні джерела інформації — «відео» в сполученні з сучасними комп'ютерними системами. Цю класифікацію можна зобразити у вигляді таблиці (табл. 15.1).

Таблиця 15.1

ТРАДИЦІЙНА КЛАСИФІКАЦІЯ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ

Практичні	Наочні	Словесні	Робота з книгою	Відео-методи
досліди, вправи, навчально-виробнича практика	ілюстрація, демонстрація, спостереження учнів	пояснення, розповідь, бесіда, інструктаж, лекція, дискусія, диспут	читання, вивчення, реферування, переглядання, цитування, нотування, конспектування	перегляд

2. Класифікація методів за етапами процесу навчання (М. А. Данилов, Б. П. Йосипов). Загальною ознакою виступають послідовні етапи, через які проходить процес навчання. Автори виділили такі методи навчання:

- методи набуття знань;
- методи формування умінь та навичок;
- методи застосування знань на практиці;
- методи перевірки і оцінки знань, умінь, навичок.

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

- пояснювально-ілюстративні;
- інформаційно-рецептивні;
- репродуктивні;
- проблемний виклад матеріалу;
- частково-пошукові (евристичні);
- дослідницькі.

З цієї класифікації методів навчання випливає, що пізнавальна діяльність, організована викладачем, може характеризуватися низьким рівнем розумової активності (при використанні репродуктивних методів навчання) і високим рівнем розумової діяльності (при використанні проблемних, частково-пошукових і дослідницьких методів навчання).

Розглянемо суть виділених в даній класифікації методів.

Суть інформаційно-рецептивного методу виявляється в таких характерних для нього ознаках:

- 1) знання учням надаються у «готовому» вигляді;
- 2) вчитель організовує різними способами сприйняття цих знань;
- 3) учні сприймають та осмислюють знання, закріплюють їх у своїй пам'яті.

При рецепції використовуються всі джерела інформації (слово, наочність), логіка викладу може здійснюватися як індуктивним, так і дедуктивним шляхом. Управління навчанням обмежується організацією сприйняття знань.

У репродуктивному методі виділяються такі ознаки:

- 1) знання учнями пропонуються в «готовому» вигляді;
- 2) вчитель не тільки повідомлює знання, але й пояснює їх;
- 3) учні свідомо засвоюють знання, розуміють, запам'ятовують та відтворюють їх; критерієм засвоєння знань виступає правильне відтворення (репродукування) знань;
- 4) міцність засвоєння знань забезпечується багаторазовим повторенням знань.

Взагалі людська діяльність може бути репродуктивною, виконавчою і творчою. Репродуктивна діяльність передуює творчій, тому відмовлятися від неї зовсім не можна, як і понад міру захоплюватися. Важливо оптимально співвідносити репродуктивні та інші методи навчання.

Метод проблемного викладу є перехідним від виконавчої до творчої діяльності. На певному етапі навчання створюються проблемні ситуації, задачі, які вирішуються в сумісній діяльності учнів, вчителя.

Суть частково-пошукового методу виявляється в таких його характеристиках:

- 1) знання учням не пропонуються в «готовому» вигляді, їх треба добувати самостійно;
- 2) вчитель організовує не повідомлення або виклад знань, а пошук нових знань за допомогою різноманітних засобів;
- 3) учні під керівництвом вчителя самостійно розмірковують, вирішують пізнавальні задачі, створюють і вирішують проблемні ситуації, аналізують, порівнюють, узагальнюють, роблять висновки. Цей метод отримав назву частково-пошукового, тому що учні не завжди можуть самостійно вирішити складну навчальну проблему від початку і до кінця. Частина знань повідомляє вчитель, частину — учні самостійно здобувають, відповідаючи на поставлені питання або вирішуючи проблемні задачі. Однією із модифікацій даного методу є евристична бесіда.

Суть дослідницького методу навчання полягає в тому, що:

- ♦ вчитель разом з учнями визначають навчальну проблему;
- ♦ знання учням не повідомляються; учні самостійно здобувають їх у процесі дослідження проблеми, порівняння отриманих результатів; учні самі визначають засоби, способи досягнення результатів;
- ♦ навчальний процес характеризується високою інтенсивністю, супроводжується стійким інтересом, натхненністю (як учнів, так і вчителів); отримані знання відзначаються глибиною, міцністю, дієвістю.

За схемою **Н. В. Басової** проблема постає на зіткненні відомого (наукового знання) і невідомого, а не на рівні суб'єктивного і наукового знання (рис. 15.1).

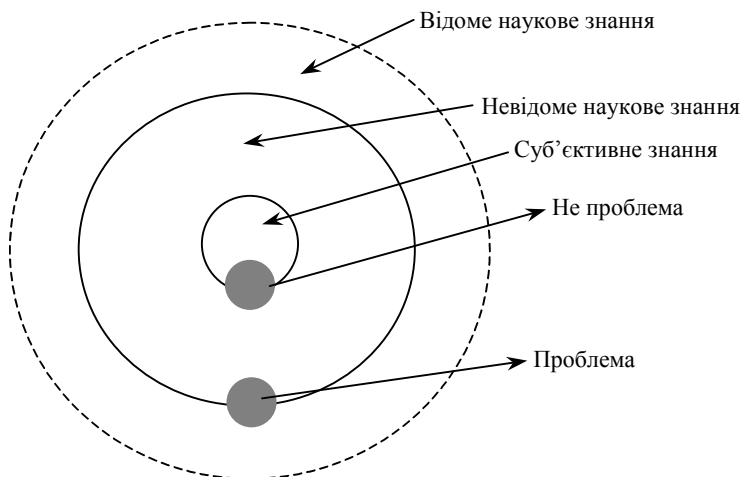


Рис. 15.1. Схема виникнення проблеми
(за Н. В. Басовою)

Таким чином, дослідницький метод передбачає творче засвоєння знань, розуміння категорії проблеми. Часто учні чи студенти відносять до проблеми питання на рівні суб'єктивного знання. Тому необхідно визначити, які питання відносяться до проблеми, а які ні.

Застосування дослідницького методу потребує відповідної підготовки учнів та високого рівня педагогічної компетентності вчителя чи викладача.

4. Деякі вчені-дослідники розробили **бінарні (М. І. Махмутов) та полінарні (В. Ф. Паламарчук, В. І. Паламарчук) класифікації методів навчання**, які базуються на декількох ознаках. Наприклад, бінарна класифікація М. І. Махмурова побудована на сполученні методів викладання та методів учіння.

5. Класифікація німецького дидакта **Л. Клінберга** виділяє **методи навчання у сполученні з формами співробітництва** під час процесу навчання:

- ◆ монологічні методи (лекція, розповідь, демонстрація);
- ◆ діалогічні методи (бесіда, дискусія);
- ◆ форми співробітництва (індивідуальні, групові, фронтальні, колективні).

6. **Організаційна класифікація Ю. К. Бабанського.** В ній виділяються три великі групи методів навчання:

- ◆ методи організації і проведення навчально-пізнавальної діяльності;
- ◆ методи стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності;
- ◆ методи контролю і самоконтролю за ефективністю навчально-пізнавальної діяльності.

7. **Класифікація методів навчання за навчальними цілями (В. А. Козаков),** у якій рівням абстракції навчальних цілей (загальні, орієнтовні, операціоналізовані) відповідають види, типи, способи методів навчання (табл. 15.2).

Таблиця 15.2

**КЛАСИФІКАЦІЯ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ
ЗА В. А. КОЗАКОВИМ**

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

Всі методи навчання можна розподілити на дві групи, залежно від рівня активності учнів у навчальній діяльності:

Пасивні — це ті методи навчання, при яких учні або студенти тільки слухають та дивляться (розповідь, лекція, пояснення, демонстрація).

Активні — це ті методи, при 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);
- ◆ «мозкова атака»;
- ◆ метод дискусії;
- ◆ метод «малих груп».

Всі **активні методи навчання** тісно взаємопов'язані з **активними формами** навчання та разом утворюють **технологію активного навчання**. Щоб краще зрозуміти суть та функції активних методів навчання, доцільно розглянути класифікацію технологій активного навчання (Д. В. Чернилевський, Н. В. Борисова).

В основу цієї класифікації автори поклали дві ознаки: наявність моделі (предмету або процесу діяльності) та наявність ролей (характер спілкування суб'єктів навчальної діяльності).

Неімітаційні технології даної класифікації не передбачають моделювання явища чи процесу, які вивчаються, активність тут досягається за рахунок використання проблемних лекцій, семінарів-дискусій з «мозковою атакою» чи без неї.

Імітаційні технології — в основі них лежить імітаційно-ігрове моделювання, тобто відтворення в умовах навчання процесів, які відбуваються в реальних конкретних ситуаціях.

У центрі класифікації знаходиться дидактична гра як найбільш складна технологія активного навчання: вона акумулює в собі елементи різних форм і методів навчання, має найбільш гнучку структуру, не обмежується вибором об'єктів імітацій, передбачає виникнення спонтанних ситуацій (Д. В. Чернилевський).

15.2.4. Напишіть висновки до теми, обсяг — близько 300 слів.



Рис. 15.2. Схема класифікації технологій активного навчання (Н. В. Борисова)

15.3. Самостійна робота до практичного заняття: «Методи навчання» (СРПЗ-16)

Для підготовки до практичного заняття пропонується дослідити наявні методи навчання, що використовуються викладачами (завдання 15.3.1); докладніше осмислити деякі класифікації навчальних методів (завдання 15.3.2), особливості деяких методів (завдання 15.3.5); порівняти ефективність застосування певних методів навчання (завдання 15.3.4); скласти схему-сценарій застосування окремого методу навчання (завдання 15.3.3).

15.3.1. Співвідношення методів навчання

Проведіть дослідження: «Оптимальне співвідношення інформаційно-презентативного, алгоритмічно-дійового та самостійно-пошукового методів навчання у вивченні різних дисциплін» на прикладі курсу дисципліни та факультету, на якому Ви вчитеся (2—3 сторінки А4).

15.3.2. Класифікація методів навчання

Заповніть таблицю (табл. 15.3) та самостійно вкажіть назву такої класифікації.

Таблиця 15.3

КЛАСИФІКАЦІЯ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ

Методи навчання	
Методи викладання	Методи учіння
1.	1.
2.	2.

15.3.3. Складання схеми-сценарію методу навчання

На окремих аркушах розробіть схему-сценарій одного із методів:

- а) метод аналізу конкретних ситуацій;
- б) дидактична гра;
- в) «мозкова атака».

Примітка: для розробки можна обирати одну з тем навчальної дисципліни «Психологія діяльності та навчальний менеджмент» чи будь-яку іншу тему (погоджується з викладачем).

15.3.4. Порівняльна характеристика ефективності реалізації методів навчання

Порівняйте характеристики ефективності реалізації деяких методів навчання, заповнивши таблиці 15.4, 15.5, 15.6. Вкажіть знаком «+» або «-» придатність конкретних методів для досягання певних навчальних цілей.

Таблиця 15.4

МЕТОДИ ДОСЯГАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ЦІЛЕЙ ТИПУ «ФОРМУВАННЯ»

№ з/п	Метод, спосіб навчання (таблицю можна продовжити)	Ціль: формування					
		світогляду	теоретичних знань	практичних навичок	уміння добувати, систематизувати знання	уміння вчитися, навичок самоосвіти	навичок зміцнення знань, умінь
1	Розповідь						
2	Бесіда						
3	Лекція						
4	Дискусія						
5	Дидактична гра						
6	Робота з книгою						
7	Відеометод						
8	Вправи						
9	Аналіз конкретних ситуацій						
10	«Мозкова атака»						

Таблиця 15.5

МЕТОДИ ДОСЯГАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ЦІЛЕЙ ТИПУ «РОЗВИТОК»

№ з/п	Метод, спосіб навчання (таблицю можна продовжити)	Ціль: розвиток					
		мислення	пізнавального інтересу	активності	волі	здатності виражати думки	емоцій
1	Розповідь						
2	Бесіда						
3	Лекція						
4	Дискусія						

№ з/п	Метод, спосіб навчання (таблицю можна продовжити)	Ціль: розвиток					
		мислення	пізнавального інтересу	активності	волі	здатності виражати думки	емоцій
5	Дидактична гра						
6	Робота з книгою						
7	Відеометод						
8	Вправи						
9	Аналіз конкретних ситуацій						
10	«Мозкова атака»						

Таблиця 15.6.

МЕТОДИ ДОСЯГАННЯ НАВЧАЛЬНИЙ ЦІЛЕЙ ТИПУ «МОТИВАЦІЯ»

№ з/п	Метод, спосіб навчання (таблицю можна продовжити)	Ціль: спонукальна (мотиваційна)				
		до продуктивного мислення	до застосування отриманих умінь	до проявів ініціативи, самостійності	до змагання	до колективного-групового співробітництва
1	Розповідь					
2	Бесіда					
3	Лекція					
4	Дискусія					
5	Дидактична гра					
6	Робота з книгою					
7	Відеометод					
8	Вправи					
9	Аналіз конкретних ситуацій					
10	«Мозкова атака»					

Зробіть висновки щодо порівняння ефективності деяких методів навчання, обґрунтуйте відповіді, наведіть приклади з урахуванням індивідуально-психологічних та характерологічних властивостей особистості суб'єктів навчальної діяльності.

15.3.5. Розпізнання методів навчання за характеристиками

Перемалюйте до зошита та заповніть таблицю 15.7, вказавши методи, способи навчання, що відповідають наведеним характеристикам відповідно до табл. 15.6.

Таблиця 15.7

Назва методу, способу навчання	Характеристика
1	Характеризується наявністю задачі або проблеми та розподілом ролей між учасниками її вирішення
2	Активізує діяльність тих, хто навчається, розвиває їх пам'ять, мову, допомагає контролювати знання учнів, може бути провідником особистісного впливу вчителя на учнів
3	Здійснення учнями предметної діяльності з метою накопичення досвіду, використання вже набутих знань та отримання нових знань, умінь, практичних навичок
4	Обмін ідеями, власним досвідом, обмін інформацією та швидке обговорення її; вибір, що робити далі, як вирішити її швидко, виявлення різних та спільних думок, відпрацювання загальної стратегії вирішення задачі
5	Наочно-чуттєве ознайомлення учнів з явищами, процесами, об'єктами в їх природному вигляді або в схематичному зображенні
6	Характеризуються чіткою структурою, логікою викладання матеріалу, системним характером висвітлення знань

15.4. Практичне заняття «Методи навчання» (ПЗ-22)

На занятті пропонується закріпити уявлення про особливості тих чи інших навчальних методів (завдання 15.4.1), обговорити ефективність певних методів навчання (завдання 15.4.2), апробувати власні розробки методів навчання (завдання 15.4.3).

15.4.1. Складання характеристики методів, способів навчання із запропонованих дієслів

Складіть характеристики методів, способів навчання із запропонованих дієслів:

говорити, розповідати, відділяти, аналізувати, синтезувати, розрізняти, пояснювати, сортувати, зосереджуватися, організовувати, скорочувати, розподіляти за категоріями, складати нотатки, відволікатися, спостерігати, досліджувати, змішувати, скорочувати, уточнювати, переглядати, записувати, перегортати, сприймати, слухати, відкидати зайве, стверджувати, заперечувати, доводити.

15.4.2. Визначення ефективності основних видів, типів, методів (способів) навчання за їх функціями

Визначте ефективність основних видів, типів, методів (способів) навчання за їх функціями:

1. Відмітьте за 10-бальною шкалою ефективність методів навчання, перемалювавши до зошита та заповнивши нижчеподану таблицю (табл. 15.8).

Таблиця 15.8

ВИЗНАЧЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ (згідно з класифікацією за навчальними цілями)

№ з/п	Методи навчання I. Основні види: I. Типи: а) способи	Ефекти застосування певних методів і способів навчання (оцінка за 10-бальною шкалою)				
		пізнавальний	виховний	стимулюючий	контролюючий	розвивальний
I	Інформаційно-презентативні					
	<i>I. Усні:</i>					
	а) лекція;					
	б) міні-лекція;					
	в) розповідь;					
	г) пояснення;					
	д) читання вголос.					

Продовження табл. 15.8

№ з/п	Методи навчання І. Основні види: 1. Типи: а) способи	Ефекти застосування певних методів і способів навчання (оцінка за 10-бальною шкалою)				
		пізнавальний	виховний	стимулюючий	контролюючий	розвивальний
	2. <i>Письмові:</i>					
	а) помітки;					
	б) зауваження;					
	в) нотатки (коментарі);					
	г) план;					
	д) тези;					
	е) виписки;					
	є) переклад;					
	ж) цитати;					
	з) графіки;					
	і) схеми;					
	к) анотації;					
	л) конспект;					
	м) реферат;					
	о) звіт;					
	п) розповідь.					
	3. <i>Наочно-усні:</i>					
	а) демонстрація;					
	б) показ;					
	в) слайди;					
	г) плакати;					
	д) аудіо;					
	е) відео;					
	ж) моделі.					

Продовження табл. 15.8

№ з/п	Методи навчання І. Основні види: 1. Типи: а) способи	Ефекти застосування певних методів і способів навчання (оцінка за 10-бальною шкалою)				
		пізнавальний	виховний	стимулюючий	контролюючий	розвивальний
II	Алгоритмічно-дійові:					
	<i>1. Діалогічні:</i>					
	а) бесіда;					
	б) дискусія;					
	в) консультація;					
	г) тестування;					
	д) семінари;					
	е) інструктаж;					
	ж) питання-відповіді.					
	<i>2. Предметно-групові:</i>					
	а) питання;					
	б) вправи;					
	в) задачі;					
	г) тексти в групі;					
	д) лабораторні роботи;					
	е) практичні вправи.					
	<i>3. Групові:</i>					
	а) мала група;					
	б) мозковий штурм;					
	в) рольові ігри;					
	г) конференції;					

№ з/п	Методи навчання І. Основні види: 1. Типи: а) способи	Ефекти застосування певних методів і способів навчання (оцінка за 10-бальною шкалою)				
		пізнавальний	виховний	стимулюючий	контролюючий	розвивальний
	д) моделювання;					
	е) дослідження;					
	ж) проекти;					
	з) КВК;					
	і) аукціон;					
	к) «поле чудес»;					
	л) конкурс знавців.					
III	Самостійно-пошукові:					
	<i>1. Індивідуальна робота:</i>					
	а) спостереження;					
	б) моделювання;					
	в) дослідження;					
	<i>2. Самостійна робота:</i>					
	а) питання;					
	б) вправи;					
	в) задачі;					
	г) лабораторні заняття;					
	д) практичні вправи (тренування);					
	е) тестування					

2. Порівняйте отримані дані з даними інших членів групи, зробіть висновки, обгрунтуйте їх.

15.4.3. Апробація методів (способів) навчання з метою визначення оптимального та доцільного їх відбору для засвоєння навчального матеріалу

Апробуйте ефективність різних методів навчання, працюючи в «малих» групах.

Хід виконання:

1. Розподіліться на 4 підгрупи (малі групи) по 5—6 чол., 1 групу експертів-спостерігачів.
2. Кожна мала група (1—4) отримує картку з дидактичним матеріалом, де вказані методи (способи) для апробації ефективності їх засвоєння.
3. Завдання для роботи в «малих» групах:

Завдання групі № 1

Апробація методу (способу) навчання — лекції.

Тема міні-лекції, текст подається викладачем.

Представник гр. № 1 зачитує тему, план, текст лекції (протягом 5 хв).

Після прослуховування міні-лекції всі (крім членів гр. № 1) відтворюють текст, порівнюють його та записують. Результати засвоєння матеріалу заносять до таблиці, яку креслять у зошиті (табл. 15.9).

Таблиця 15.9

**ПІДСУМКОВА ТАБЛИЦЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ЗАСВОЄННЯ
НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ ПРИ ВИКОРИСТАННІ
РІЗНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ**

№ малої групи	Метод (спосіб) апробації	Тема	Ефективність засвоєння (оцінка визначається за 10-бальною шкалою)
1	міні-лекція		
2	бесіда		
3	аналіз ситуації		
4	демонстрація		

Завдання групі № 2

Апробація методу (способу) бесіди. Група розробляє план та питання бесіди (міні-бесіди 5 хв). Тема подається викладачем.

Після проведення міні-бесіди всі (крім гр. № 2) встановлюють ефективність міні-бесіди, заносять результати до таблиці.

Завдання групі № 3

Апробація методу аналізу конкретної ситуації.

Група розробляє схему аналізу конкретної ситуації (тема подається викладачем).

Всі (крім гр. № 3) заносять результати ефективності засвоєння теми до таблиці 15.9.

Завдання групі № 4

Апробація методу (способу) демонстрації (з показом та використанням плівок для кодоскопів, 4—5 шт.).

Матеріали теми та плівки для кодоскопів готуються заздалегідь під керівництвом викладача.

Проводиться демонстрація матеріалів теми з поясненням. Проводить представник гр. № 4, йому допомагають асистенти.

Всі (крім гр. № 4) заносять результати ефективності засвоєння теми до таблиці 15.9.

Обробка та інтерпретація результатів:

1) проаналізуйте, які із застосованих методів (способів) навчання виявились найефективнішими;

2) чи слід враховувати особливості освітніх груп навчання та індивідуально-психологічні властивості тих, хто вчиться, тих, хто навчає?

3) які з запропонованих методів можна віднести до «активних» і чому?

15.5. Контроль теми

У процесі контролю за навчальною діяльністю студентів оцінюються якість роботи студента над завданнями СРТМ-14, СРПЗ-16, ПЗ-22. Деякі завдання доцільно виконати і подати викладачу на *окремому аркуші*, однак основним предметом контролю засвоєння теми є *зошит*, що має містити такі записи:

1) номер, назву, мету теми дисципліни;

2) **СРТМ-14**: номер роботи, номери завдань та результати їх виконання:

- 15.2.1 — результати опрацювання літератури: конспект або результати виконання інших завдань: таблиця поділу бази знань теми на групи, термінологічний словник чи покажчик до теми, відповіді на запитання;

- 15.2.2 — блок-схема з теми;

- 15.2.3 — результати опрацювання дидактичного тексту: допоміжна таблиця класифікації методів навчання, порівняння різних класифікацій, висновки;

- 15.2.4 — висновки до теми;

3) **СРПЗ-16:** номер роботи, номери, назви завдань та результати їх виконання:

- 15.3.1 — виклад результатів дослідження (на окремих аркушах);

- 15.3.2 — заповнена таблиця;

- 15.3.3 — схема-сценарій реалізації обраного методу навчання (на окремих аркушах);

- 15.3.4 — заповнені таблиці, висновки, приклади;

- 15.3.5 — заповнена таблиця;

4) **ПЗ-22:** дата проведення, номер, назва, ціль заняття, номери завдань та результати їх виконання:

- 15.4.1 — складені характеристики методів;

- 15.4.2 — заповнені таблиці, порівняння, обґрунтування;

- 15.4.3 — аналіз, висновки.

Додатково студент може отримати заохочувальні бали за активність й ініціативність на занятті.



Література

1. Балагев А. А. Активные методы обучения. — М.: Профиздат, 1986. — 95 с.

2. Волкова Н. П. Педагогіка: Посібник для студ. вищ. навч. закладів. — К.: Вид. центр Академія, 2001. — С. 261—269, 275—324.

3. Давыдов Н. А., Бойченко Н. А. Как быстро научиться интересно и эффективно обучать специалистов: Элементы педагогического менеджмента в процессе обучения специалистов. — Симферополь: Таврия, 1992. — С. 40—102.

4. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация: Учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. — М.: Академия, 2001. — С. 68—74.

5. Кларин М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта. — М.: Наука, 1997. — 223 с.

6. Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение: Учеб. пособие. — К.: Выща шк., 1990. — 248 с.

7. Куписевич Ч. Основы общей дидактики: Пер. с польского. — М.: Прогресс, 1986. — 164 с.

8. Лозова В. І., Москаленко П. Г., Троцько Г. В. Педагогіка. Розділ «Дидактика»: Навч.-метод. посібник для викл., асп., студ. пед. ін-тів, учителів шкіл. — К.: ІСДОУ, 1993. — 140 с.

9. Никитина Н. Н., Железнякова О. М., Петухов М. А. Основы профессиональной педагогической деятельности: Учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования. — М.: Мастерство, 2002. — С. 119—145, 195—222.

10. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. зав. / Под ред. С. А. Смирнова. — М.: Академия, 1998. — С. 253—280.

11. Педагогика и психология высшей школы. — Ростов-н/Д.: Феникс, 1998. — С. 152—211.

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

13. Подласый И. П. Педагогика: Новый курс: Учеб. для студ. пед. вузов: В 2 кн. — М.: Гуманит. центр ВЛАДОС, 1999. — Кн. 1. — Общие основы. Процесс обучения. — С. 469—510.

14. Смолкин А. М. Методы активного обучения: Науч.-метод. пособие. — М.: Высш. шк., 1991. — 176 с.

ТЕМА 16

КОНТРОЛЬ І ДІЯЛЬНІСТЬ НАВЧАННЯ

*«Педагогічна оцінка виконає своє основне розвивальне і виховне призначення, якщо буде будуватися ... в умовах повного, у тому числі й оцінювального, співробітництва вчителя й учня».**

Ш. А. Амонашвілі

● **Навчальна мета:** навчитись враховувати особливості контролю у навчанні, його вплив на психіку особистості та використовувати набуті знання, вміння і навички у майбутній професійній діяльності.

● **База знань:** валідність, оцінка, відмітка, відкриті види тестових завдань (розгорнута, структурована, з обмеженнями, продуктивна), види контролю (попередній, поточний, періодичний, підсумковий), вимірювання, властивості контролю, закриті види тестових завдань (дихотомічні, за вибором, з обмеженнями і без обмежень, з віднесенням до груп, на упорядкування), методи контролю (спостереження, усне опитування, письмовий контроль, комбіноване опитування, тестовий контроль, програмований контроль, практичний контроль, самоконтроль, іспити), надійність, оцінювання, порівняння, психофізіологічна шкала бажаності, рейтингова система, точність, функції контролю (контролююча, навчальна, виховна, розвивальна), шкалювання, парціальне, фіксоване, інтегральне оцінювання; пряме та опосередковане оцінювання; форми парціального оцінювання (ухилення від оцінювання, невизначене, пряме позитивне та пряме негативне оцінювання); типові суб'єктивні помилки оцінювання (логічні, великодушності, контрасту, ореолу, близькості, центральної тенденції).

● **Вміння, що формуються.** Засвоєння даної теми проявиться у таких діях:

- відрізнати, характеризувати, надавати визначення базових понять теми (відмітка, оцінка, валідність, надійність, точність тощо);
- називати і характеризувати основні властивості контролю, його види, етапи, функції та методи;

* Переклад українською М. І. Радченко.

- формулювати основні ознаки дидактичного тесту;
- визначати місце і роль тестового контролю серед інших методів контролю;
- називати, характеризувати особливості основних періодів розвитку тестування;
- використовувати базові поняття теми для визначення результатів успішного навчання;
- помічати та виправляти педагогічні помилки оцінювання в процесі моделювання педагогічних ситуацій;
- використовувати різні види тестових завдань для контролю успішності навчання та самостійно складати дидактичні тести.

16.1. Коментар до теми

Як відомо, процес навчання неможливий без контролю та оцінювання знань, вмінь і навичок. Але під час використання засобів контролю виникає певна психолого-дидактична суперечність. Сутність останньої полягає в тому, що, з одного боку, контроль і оцінювання є основними джерелами встановлення зворотного зв'язку між учнями та викладачем, а з іншого боку, ситуація контролю належить до погрозливих стимулів процесу навчання, тому що є психотравмуючим чинником для слабких студентів, у яких зменшується продуктивність діяльності та зростає кількість помилок. У такому випадку систематичне використання ситуації контролю може призвести до формування негативного ставлення до учіння взагалі.

Щоб розв'язати цей психолого-дидактичний конфлікт, необхідно створити такі умови під час здійснення контролю та оцінювання, за яких останні не сприймалися б студентами як репресивні санкції. Спробуймо описати деякі конкретні шляхи вирішення цього надзавдання. Це, по-перше, — застосування форм контролю, не пов'язаних з дискредитацією особистості в очах колективу. Пріоритетними в цьому напрямі можна вважати письмові форми контролю, насамперед, тестові, які не є психотравмуючими для студента. По-друге, це усвідомлення викладачем того факту, що вплив відмітки не є нейтральним, що в деяких випадках не тільки погана, а й хороша оцінка можуть згубно вплинути на процес навчання та на емоційний стан учнів. Тому запропонована тема розглядається в даному випадку як мінімум у двох головних напрямках: соціально-психологічному (аспект педагогічної оцінки: типові суб'єктивні помилки оцінювання та шляхи запобігання педагогічних помилок)

та дидактичному (аспект використання одного з найбільш популярних засобів контролю — тестового).

16.2. Самостійна робота з теоретичним матеріалом (СРТМ-15)

Робота з теорією при вивченні даної теми складається з завдань, що дозволяють вивчити й узагальнити основні поняття теми (завдання 16.2.1, 16.2.4), осмислити динаміку розвитку контрольної функції діяльності в житті людини (завдання 16.2.2), ознайомитись з новими підходами до контролю (завдання 16.2.3). Виконання завдань 16.2.1 та 16.2.4 є обов'язковим.

16.2.1. Опрацюйте підручники за рекомендаціями викладача:

♦ складіть блок-схему теми у зошиті, відобразивши на ній компоненти, функції, види, методи контролю

або виконайте письмово такі завдання:

♦ поділіть базу знань теми на три групи: 1) дуже важливо засвоїти; 2) важливо засвоїти; 3) бажано засвоїти. Відобразіть цей розподіл у формі таблиці;

♦ складіть термінологічний словник чи термінологічний покажчик елементів бази знань теми, пам'ятаючи, що термінологічний словник — це перелік основних термінів (понять) теми з наведенням визначення кожного поняття, а термінологічний покажчик — це перелік основних термінів теми з вказуванням джерела і сторінок, на яких розкривається сутність цього терміна;

♦ надайте письмові відповіді щонайменше на три з поданих нижче питань:

1. Навіщо потрібний контроль навчання? Чи можна без нього обійтись?

2. Назвіть основні компоненти контролю та обґрунтуйте необхідність їх існування.

3. Наведіть приклад відомої вам системи оцінювання, яка (крім характеристики рівня знань і ставлення до дисципліни) бере до уваги й моральні якості учня.

4. Назвіть та охарактеризуйте основні функції контролю.

5. Перелічіть педагогічні вимоги до контролю. Охарактеризуйте (на вибір) три з цих вимог.

6. Назвіть види контролю та поясніть їх застосування.

7. Перелічіть відомі вам методи контролю. Охарактеризуйте (на вибір) три з цих методів.

8. Визначте різницю між індивідуальним, фронтальним та комбінованим опитуванням.

9. Назвіть форми самоконтролю.

10. Охарактеризуйте іспити як спеціальні засоби контролю.

16.2.2. Для кращого осмислення ролі контролю в житті людини, динаміки його розвитку виконайте запропоновані завдання, зробивши в зошиті відповідні записи [8, с. 249].

1. Проведіть дослідження (бесіда, інтерв'ю) динаміки стимулювальної ролі оцінок у школярів різних вікових категорій: 1—4 класи; 5—7 класи; 8—9 класи; 10—11 класи. Побудуйте графіки, гістограми. Зробіть висновки, дайте рекомендації.

2. На основі першоджерел та опитування людей, які досягли високих успіхів у навчанні та праці, розробіть способи й рекомендації для розвитку самоконтролю з метою глибокого засвоєння знань.

16.2.3. Знайдіть інформацію про адаптивне тестування та три його варіанти, опишіть переваги останнього порівняно з традиційними формами тестування: (<http://athena.wsu.ru/carina/test/lec8.htm>)

Інформація для викладача:

Адаптивне тестування — це такий контроль, який дозволяє регулювати важкість та кількість завдань, що пропонуються кожному студентові в залежності від його відповіді на поточне завдання: у випадку правильної відповіді наступне завдання він отримує складніше, у випадку неправильної — легше поточного.

16.2.4. Сформулюйте підсумки і висновки до теми. Обсяг — до 300 слів.

16.3. Самостійна робота до практичного заняття «Контроль навчання» (СРПЗ-17)

Для підготовки до практичного заняття пропонується виконати три завдання: опрацювати дидактичний текст для ознайомлення з основами дидактичного тестування (завдання 16.3.1), самостійно скласти дидактичний тест (завдання 16.3.2), осмислити поняття контролю в навчанні (завдання 16.3.3). Виконання всіх завдань є обов'язковим.

16.3.1. Робота з дидактичним текстом

Прочитайте якнайшвидше наведений дидактичний текст та зафіксуйте час початку та закінчення роботи. Після прочитання тексту будьте готові до виконання наведених за текстом завдань на пригадування прочитаного матеріалу, що допоможе вам по-

тренувати пам'ять, підвищити вашу індивідуальну ефективність засвоєння інформації. Відмітка ставитиметься не за успішність запам'ятовування, а за факт виконання завдання, тому намагайтеся не підглядати до тексту. Виконайте це завдання на окремому аркуші.

ДИДАКТИЧНИЙ ТЕКСТ

Дидактичний тест: визначення, вимоги, історія розвитку, дизайн дидактичного тесту

Як відомо, використання тестів у навчанні відіграє велику роль в інтенсифікації останнього. Існує багато визначень поняття «тестування», пропонованих, як правило, *психологами*. У психологічній діагностиці під тестом розуміють стандартизоване, часто обмежене за часом випробування, призначене для встановлення кількісних (і якісних) індивідуально-психологічних відмінностей [12]. Сучасний зміст термін «тест» отримав наприкінці XIX—початку XX ст. У психологічні дослідження був введений Дж. Кеттеллом (1890), автором перших тестів вважають Ф. Гальтона. В Європі класичним є визначення Г. Лінерта: «Тестування — це звичайний науковий метод дослідження однієї або кількох ознак особи, що емпірично розрізняються, мета якого — визначити відносний ступінь прояву особистої ознаки на основі максимального використання кількісних показників» [3]. Але в педагогічних дослідженнях не можна задовольнитися цим визначенням, оскільки воно не включає тестування, орієнтованого на критерії. В цьому плані більш точним є визначення К. Інгенкампа, який вважає, що «тестування — це метод педагогічної діагностики, за допомогою якого вибір поведінки, яка презентує передумови або результати навчального процесу, повинен максимально відповідати принципам зіставлення, об'єктивності, надійності та валідності вимірів. Він повинен пройти обробку й інтерпретацію і бути прийнятим для застосування у педагогічній практиці» [5]. Таким чином, будь-який тест (а в перекладі з англійської «*test*») означає «випробування, вимірювання») для того, щоб вплив суб'єктивних дій тих, хто вимірює, був мінімальним, має відповідати критеріям *надійності, валідності та точності*.

Надійність методу вимірювання — це ступінь стійкості результатів, що впливає на точність, з якою можна виміряти ту чи іншу конкретну ознаку. Ступінь надійності методу визначається за допомогою коефіцієнта надійності. Коефіцієнт надійності *R*

дорівнює коефіцієнту кореляції між результатами, отриманими однаковим методом та за однакових умов. Він показує, наскільки збігаються результати вимірів, проведених в однакових умовах.

Термін **валідність** походить від латинського слова «*validus*», яке перекладається як придатний, той, що має силу (обґрунтований, дійсний). Валідність — це комплексна характеристика, яка необхідна для того, щоб визначити, чи дійсно вимірюється те, що треба виміряти, або щось інше. В найбільш простому та загальному формулюванні — це «... поняття, яке указує нам, що тест вимірює і наскільки добре він це робить» [2].

Точність методу визначає мінімальну або систематичну помилку, з якою можна провести вимірювання даним методом.

Існує декілька історичних періодів розвитку тестування.

Дотестовий період дидактичного контролю. Він починається десь у 2200 р. до н. е. у Китаї з введення регулярних перевірок знань та вмінь чиновників. У часи династії Цін існувало три ступеня іспитів на заміщення урядових посад: повітово-волосні, провінційні та столичні. Перші з них проходили в два тури. Спочатку в повіті під наглядом місцевого начальника, потім в головному місті волості під керівництвом правителя волості. Ті, хто складав обидва іспити, отримували звання «учнів», або туншенів. Звання «туншен» ще не вважалось ученим ступенем, воно лише давало можливість складати іспити на його здобуття. Тільки після ще одного спеціального іспиту, який проходив двічі кожні три роки, учень отримував перший вчений ступінь — сюцай. Сюцаї (дослівно «розквітаюче обдаровання») могли обіймати посади повітових чиновників і отримували право на складання наступного іспиту.

Провінційні іспити проходили раз на три роки в Пекіні, Нанкіні і головних містах провінцій. До цих іспитів допускались лише найкращі сюцаї. Успішно склавши цей іспит, можна було отримати вчений ступінь цзюйжень («поважна людина») і значні адміністративні посади в межах провінції.

Цзюйжень мав право на наступний рік прибути до столиці на іспит на вчене звання цзиньши («прогресуючий вчений»). Столичні іспити проходили два рази на п'ять років. Після столичних іспитів проходили палацовий іспит, на якому був і сам імператор. Ті, хто складав цей іспит, міг розраховувати на блискучу бюрократичну кар'єру. Кількість тих, хто успішно складав цей іспит, в цілому по країні була невеликою і коливалась від 300 до 350.

Цю систему відмінили тільки у 1905 р., після введення нової системи освіти.

Період зародження педагогічних тестів (з 1864 р. приблизно до 1890 р.). У 1864 р. англієць Дж. Фішер склав та апробував перші педагогічні тести, але його ідеї залишалися протягом десятиріч не використаними.

Період переважного розвитку психологічних тестів. У 1890 р. Дж. Кеттелл — американський психолог, ввів поняття «тест» як засіб психологічних експериментів. У 1894 р. Дж. Райс склав педагогічні тести для визначення ступеня сформованості різних навичок.

Велике значення для розвитку педагогічних та психологічних тестів мали дослідження Р. Торндайка та видана у 1904 р. його книга «Введення в теорію психологічних і соціальних вимірювань». Під його керівництвом у 1908 р. був складений перший стандартизований педагогічний тест. З його ім'ям пов'язують також напрям вимірювання рівня розумового розвитку. За його періодизацією з 1925 по 1930 рр. відбувся «бум» розвитку психологічних тестів.

У 1926 році у США було запроваджено тест SAT як тест-допуск для вступу в американські коледжі та університети [3]. Він складається з двох розділів:

- ♦ вербального, що вимірює розуміння прочитаного матеріалу, обсяг словникового запасу, здатність логічно мислити;

- ♦ математичного, що вимірює рівень знань з елементарної математики, знання математичних понять, а також використання математичних методів у розв'язуванні задач.

У 1959 році у більшості престижних коледжів та університетів США введено тест АСТ для визначення рівня знань із загально-освітніх дисциплін.

Програма, що була розроблена у 60-х роках відомим американським педагогом Р. Тайлером, суттєво вплинула на впровадження тестування у систему освіти США. Поширення цього методу мало загальносвітовий характер. Зараз найпоширенішим методом вимірювання рівня знань студентів у більшості розвинутих країн є тестування. Це зумовило і перехід на багатобальні шкали оцінювання та застосування рейтингової системи.

Таким чином, можна зробити висновок, що на ранньому ступені розвитку тестування не було чіткої межі між психологічними та дидактичними тестами, інколи вони існували синкретично. Сьогодні під дидактичним (педагогічним) тестом ми розуміємо систему завдань специфічної форми, певного змісту, що дозволяє якісно оцінити структуру і виміряти рівень знань, вмінь і навичок [10]. Дидактичні тести розробляються з метою формування навичок

чок 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.

Складання тестів передбачає такі етапи:

- ◆ Структурування навчального матеріалу.
- ◆ Вибір оптимальної форми тестових завдань.
- ◆ Розробка тестових завдань.
- ◆ Обробка результатів тестування.
- ◆ Визначення якості тесту.
- ◆ Стандартизація та удосконалення тестів.

Треба пам'ятати, що існує декілька форм тестових завдань: закрита форма; завдання на відповідність; завдання на правильну послідовність; відкрита форма.

Завдання закритої форми — це така форма тестового завдання, коли дається декілька готових відповідей, що мають правдоподібний зміст, але тільки одна (або обмежена кількість) з них є правильною. Відповідей може бути 2—5 і більше. Завдання закритої форми будуються у вигляді стверджувального речення. Тобто у вигляді висловлювання правильного чи неправильного. Завдання має бути завершеним реченням, коротким, чітким і ясним, з 7 ± 2 слів без зайвих слів або значень. Зрозумілість завдання має бути 100 %-ю.

Завдання в тесті повинні мати наскрізну нумерацію. Відповіді в завданнях закритого типу також мають цифрову нумерацію.

До кожної групи завдань однакової форми необхідно дати інструкцію (педагогічне доручення), що починається з наказового дієслова:

- ◆ «Виберіть 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 букв».

Завдання на правильну послідовність. За допомогою цих завдань можна перевірити порядок дій, розв'язання задач, послідовність історичних подій, знання законів науки і визначень. Приклад інструкції: «Дайте визначення поняттю «...», використовуючи подані нижче слова та словосполучення...»

Завдання відкритої форми — це ті, відповіді до яких не даються.

Схематично різні форми тестових завдань можна представити таким чином (рис. 16.1). Приклади тестових завдань різних форм — у табл. 16.1.

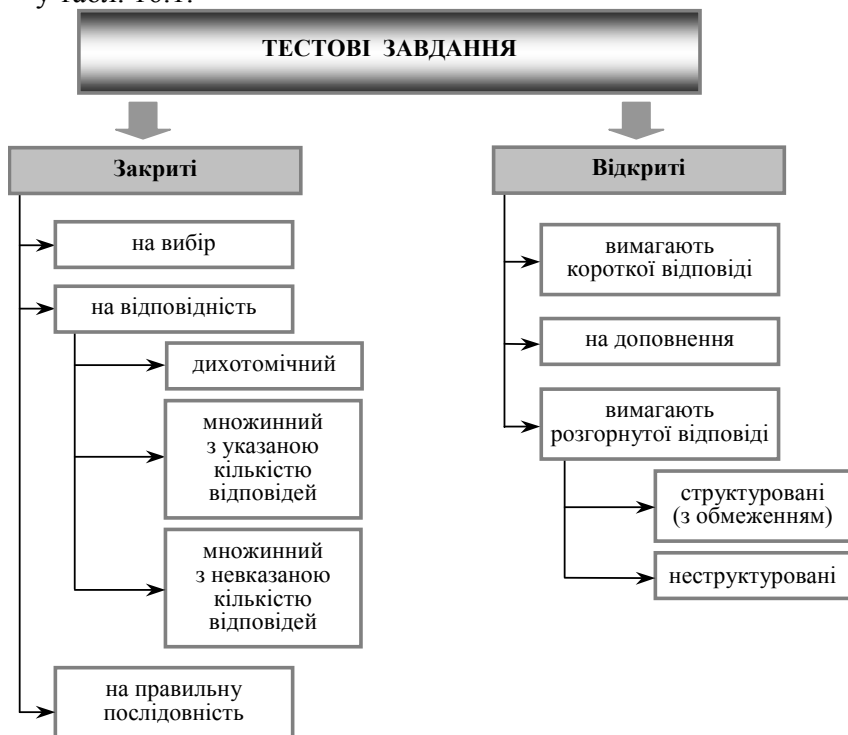


Рис. 16.1. Схема видів тестових завдань

Таблиця 16.1

ПРИКЛАДИ ТЕСТОВИХ ЗАВДАНЬ РІЗНОЇ ФОРМИ

Форми тестових завдань	Приклади тестових завдань
1. ЗАКРИТІ 1) на вибір: — простий (правильно-неправильно) або дихотомічний (два варіанти відповіді)	♦ Чи правильно наведене нижче визначення: Педагогічний тест — це система завдань специфічної форми а) правильно; б) неправильно. ♦ Яке із наведених закінчень даного твердження

	найбільш правильне? Складність завдань у педагогічному тесті має: а) збільшуватись; б) знижуватись.

Закінчення табл. 16.1

Форми тестових завдань	Приклади тестових завдань		
— <i>множинний із зазначеною кількістю правильних відповідей</i>	♦ Виберіть із наведених нижче характеристик два основних критерії якості тестів: 1) стислість; 2) надійність; 3) валідність; 4) об'єктивність; 5) несуперечливість.		
— <i>множинний з не вказаною кількістю правильних відповідей (таких узагалі може не бути)</i>	♦ Основними критеріями якості тестів є: 6) стислість; 7) надійність; 8) валідність; 9) об'єктивність; 10) несуперечливість.		
2) на відповідність	♦ Встановіть відповідність між елементами лівого і правого стовпчиків: <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> 1. Закриті тести 2. Відкриті тести </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> 1) на вибір 2) на розгорнуту відповідь 3) на відповідність 4) на коротку відповідь </td> </tr> </table> 1. _____; 2. _____.	1. Закриті тести 2. Відкриті тести	1) на вибір 2) на розгорнуту відповідь 3) на відповідність 4) на коротку відповідь
1. Закриті тести 2. Відкриті тести	1) на вибір 2) на розгорнуту відповідь 3) на відповідність 4) на коротку відповідь		
3) на правильну послідовність	♦ Із запропонованого переліку слів складіть визначення: Педагогічний тест — це _____ <i>Перелік слів:</i> ... завдань, форми, специфічної, система ...		
2. ВІДКРИТІ:			
1) на коротку однозначну відповідь	Запишіть основні критерії якісних тестів _____ _____		
2) на доповнення	♦ Доповніть визначення необхідними словами: Педагогічний тест — це _____, певного _____, що зростає _____, що дозволяє _____.		
3) на розгорнуту відповідь:			
— <i>структуровану (з обмеженням)</i>	♦ Вкажіть основні етапи розробки тестів: 1. _____ 2. _____		

— неструктуровану	3. _____ Запишіть визначення: Педагогічний тест — це _____

Таблиця 16.2

**БЛАНК ДЛЯ ВИКОНАННЯ ЗАВДАННЯ
З ОПРАЦЮВАННЯ ДИДАКТИЧНОГО ТЕКСТУ**

Дата: _____ Початок роботи: _____ год. _____ хв.

Кінець роботи: _____ год. _____ хв.

Прізвище _____ Ім'я _____

Факультет _____ Курс _____ Група _____

Особистий підпис _____

Питання	Відповіді				
1. Дайте визначення поняттю «дидактичний тест», використовуючи дані слова та словосполучення: якісно оцінити, дозволяє, виміряти рівень знань, вмінь і навичок, специфічної форми, система завдань, певного змісту, що, структуру, і	Дидактичний тест — це...				
2. Виберіть одну правильну відповідь:	а	б	в	г	д
2.1. Дотестовий період дидактичного контролю починається у: а) 1905 р.; б) 1307 р.; в) 2200 р. до н. е.; г) 1114 р. до н. е.; д) 1115 р. до н. е.					
2.2. Період зародження педагогічних та психологічних тестів пов'язаний з такими дослідниками: а) Дж. Райс; б) Дж. Фішер; в) Р. Торндайк; г) К. Інгенкамп; д) Дж. Кеттелл					
2.3. Поняття «тест» як засіб психологічних експериментів ввів: а) Дж. Райс; б) Дж. Кеттелл; в) Р. Торндайк; г) Дж. Фішер; д) К. Інгенкамп					
2.4. Дж. Райс склав: а) перший педагогічний тест; б) перший стандартизований педагогічний тест; в) педагогічні тести для вимірювання рівня розумового розвитку; г) педагогічні тести для визначення ступеня сформованості різних навичок; д) перший психологічний тест					
2.5. Книга Р. Торндайка «Введення в теорію психологічних і соціальних вимірювань» була видана у: а) 1904 р.; б) 1915 р.; в) 1890 р.; г) 1894 р.; д) 1905 р.					

3. Як відомо, зазначена книга мала велике значення для розвитку педагогічних тестів. Напишіть, що зробив у цій галузі Р. Торндайк	
4. Напишіть назви другого і третього періодів розвитку тестування. Поставте дати	період з по
	період з по

При складанні дидактичного тесту слід обов'язково враховувати, що існують певні вимоги до його зовнішнього оформлення. Текст з переліком тестових питань повинен мати завершений вигляд. Тому кожен тест має такі структурні компоненти: 1 — назву; 2 — звертання до учнів; 3 — настановлення; 4 — педагогічне доручення (інструкцію); 5 — власне завдання, вправи, запитання; 6 — на окремих аркушах — правильні відповіді, що залишаються в учителя або методиста.

Форми тестового завдання слід обирати у відповідності до того, які структурні елементи лекції слід контролювати, які вміння та навички мають бути проконтрольованими. Остаточний вибір за тим, хто розробляє тестові завдання.

Завдання на опрацювання дидактичного тексту:

1. Підготуйте бланк для виконання завдання (табл. 16.2).
2. Дайте відповіді на запитання дидактичного тесту, наведені в бланку.
3. Визначте, які компоненти дидактичного тексту були наявні в даному тесті.
4. Встановіть тип кожного запитання в тесті.

16.3.2. Самостійне складання дидактичного тесту

Оберіть будь-яку відому для вас та ваших одногрупників тему (можна з курсу «Психологія діяльності та навчальний менеджмент»), узгодьте її з викладачем та підготуйте дидактичний тест для контролю її засвоєння.

16.3.3. Написання твору на тему «Контроль навчання: яким він має бути?»

На окремому аркуші написати твір з теми «Контроль навчання: яким він має бути?» (обсяг — 1 сторінка зошита).

16.4. Практичне заняття: «Контроль навчання» (ПЗ-23)

Практичне заняття з теми «Контроль навчання» може бути присвячене різним аспектам ефективної реалізації контролю та оцінювання. Вибір аспекта, якому буде приділятися більша увага, залежить від уподобань викладачів і студентів. Серед запропонованих завдань — завдання на осмислення поняття, функцій і проблем контролю в навчанні (завдання 16.4.1, 16.4.2), визначення переваг і недоліків дидактичного тестування (16.4.3), осмислення системності контролю та оцінювання, взаємозв'язку її складових елементів (завдання 16.4.4), осмислення ролі і видів оцінювання в навчанні (завдання 16.4.5), вивчення психологічних факторів ефективної реалізації контролю та оцінювання (завдання 16.4.6), попередження суб'єктивних помилок оцінювання (завдання 16.4.7). Рекомендована форма роботи — індивідуально-групова. Запропоновані методи проведення заняття — дискусії, презентації, аналіз ситуацій, дидактичні ігри.

16.4.1. Порівняння оцінювання і самооцінювання в контролі навчання *

У самостійній роботі до практичного заняття Вам пропонується написати твір з теми «Контроль навчання: яким він має бути» (обсяг — 1 сторінка зошита). Ніяких інших відомостей про те, якою має бути ця робота, не повідомлялося. На даному занятті Вам пропонується оцінити виконання цієї роботи у такій послідовності:

1. У зошиті до практичних занять самостійно поставте собі відмітку за цю контрольну роботу (традиційно за 5-бальною шкалою) та дайте їй коротке обґрунтування.

2. Запам'ятайте зміст вашого тексту та здайте роботи. Викладач збирає, перемишує та знов роздає роботи у випадковому порядку (кожен отримує одну роботу одногрупника).

3. Проаналізуйте ту роботу, яку дістали від викладача, і в кінці її поставте відмітку та напишіть коротке обґрунтування своєї думки. Роботи знов збираються та кожному повертається його власна робота.

4. Порівняйте результати оцінювання та самооцінювання. Проведіть експрес-опитування: спочатку піднімають руки ті, в

* Завдання запропоноване М. В. Артюшиною.

кого результати оцінювання та самооцінювання збіглися, потім ті, у кого сталася розбіжність — оцінювання вище за самооцінювання, потім — оцінювання нижче за самооцінювання. Підраховується відповідна кількість, записується на дошці. Ставляться запитання: Хто задоволений результатами опитування? Хто ні?

Спочатку усно, а потім письмово проаналізуйте причини розбіжностей оцінювання та самооцінювання. Зробіть відповідні висновки.

16.4.2. Дискусія «Навіщо потрібний контроль у навчанні та яким він має бути?»

Викладачем послідовно надаються декілька запитань та інформація для міркувань. Студенти, за бажанням, висловлюють свою думку. В процесі і після завершення обговорення зробіть відповідні письмові висновки.

Інформація до 1-го питання: *«Чи потрібний контроль навчання взагалі?»*

Контроль — це необхідний етап процесу управління будь-якою діяльністю (навчальною також), що дозволяє отримати інформацію про ступінь досягання поставлених цілей. Контроль необхідний для того, щоб коригувати свої дії в процесі діяльності для отримання необхідного результату. Це спосіб отримання зворотного зв'язку. Отже, контроль у навчанні необхідний.

Інформація до 2-го питання: *«Навіщо потрібний контроль у навчанні?»*

Ситуації:

1) У травні 1918 року постановою Народного комісаріату «Про відміну оцінок» були ліквідовані відмітки і разом з ними екзамени і впроваджені простіші форми обліку і контролювання успішності учнів: особливі зошити обліку, червоні і чорні дошки, «соціалістичне змагання». В результаті спостерігалось різке погіршення навчальних результатів. Як ви вважаєте, чому це сталося?

2) У деяких західних країнах перед початком навчання складається контракт — договір про умови навчання, в якому поряд з іншими ставиться таке запитання: «Як ви бажаєте навчатися: з контролем чи без контролю? З відмітками чи без відміток?» Якщо учень бажає навчатися без контролю й відміток, платня за навчання у 3—4 рази менше. Чому? Як ви це поясните? Які функції виконує контроль в навчанні, що збільшує його вартість?

Інформація до 3-го питання: *«Яким має бути контроль у навчанні?»*

Цитата:

К. Д. Ушинський: «Існуючі підходи та способи контролю пригнічують розумову діяльність учнів. Звичайно вчитель запитує одного чи декількох з них, а інші в цей час вважають себе вільними від будь-якої діяльності. Вони дарма витрачають час та спалюють сили, бо хвилюються в очікуванні. Звичайно в таких умовах учень не здатний проявляти допитливість, ініціативу».

16.4.3. Презентація самостійно розроблених дидактичних тестів

Студенти демонструють розроблені матеріали для дидактичного тестування і за бажанням пропонують декілька тестів з цікавих і знайомих для групи тем. Усі разом обговорюють найбільш вдалі розробки, роблять висновки щодо переваг дидактичного тестування порівняно з іншими методами контролю, роблять відповідні записи в зошитах.

16.4.4. Аналіз ситуацій «Визначення структурних компонентів контролю» *

Розподілившись на підгрупи, опишіть структуру контролю та оцінювання діяльності, описаної в наданих викладачем ситуаціях. Поясніть зв'язок між окремими структурними компонентами, причини вибору викладачем тих чи інших структурних компонентів контролю. Після завершення виконання даного завдання пригадайте та запишіть свій приклад контролю та оцінювання діяльності, в якій ви брали участь. Опишіть та проаналізуйте її структуру. Зробіть відповідні висновки.

Хід виконання:

1. Розподіліться на чотири підгрупи. Кожна підгрупа отримує картку з описом ситуації контролю. Проаналізуйте описаний контроль та виділіть всі його структурні компоненти, використовуючи допоміжну таблицю структури контрольно-оціночної діяльності (табл. 16.3). На виконання завдання дається 5 хвилин.

2. Кожна підгрупа доповідає про виконаний аналіз: називає структурні компоненти контролю, пояснює зв'язок між окремими структурними компонентами, причини вибору викладачем тих чи інших структурних компонентів контролю.

Таблиця 16.3

СТРУКТУРА КОНТРОЛЮ ТА ОЦІНЮВАННЯ

* Завдання запропоноване М. В. Артюшиною на основі [18].

Структурні компоненти контролю	Опис структурних компонентів контролю
1. Етапи контролю	1. Стандартизація: формулювання мети контролю, опис еталона, розробка критеріїв, норм оцінювання, вибір виду, форми і методу контролю, підготовка змісту. 2. Перевірка. 3. Оцінювання. 4. Оцінка. 5. Корекція

Продовження табл. 16.3

Структурні компоненти контролю	Опис структурних компонентів контролю
2. Завдання контролю	◆ перевіркове — перевірити реалізацію певної мети навчання — знання чи вміння учня, яке він набув у процесі навчання; ◆ оцінювальне — встановити рівень реалізації певної мети навчання; ◆ діагностичне — встановити недоліки і помилки у сформованих вміннях і знаннях; ◆ навчальне — повторити і закріпити пройдений матеріал; ◆ стимуляційне — спонукати учнів до подальшої роботи; ◆ корекційне — вдосконалити деякі знання і вміння учнів, змінити викладацьку роботу для усунення виявлених недоліків і помилок у формуванні певних вмінь і навичок
3. Еталон контролю	Ідеальний результат навчальної діяльності, зразок, з яким порівнюються реальні (фактичні) результати, що демонструються учнем
4. Об'єкт контролю	Реальний результат навчальної діяльності — знання чи вміння учня
5. Види контролю	Виділяються за місцем контролю в процесі навчання: 1) попередній — визначення готовності учнів до навчання; 2) поточний — спосіб отримання оперативного зворотного зв'язку; 3) періодичний — застосовується після завершення певного навчального етапу (завершення заняття, вивчення теми, розділу); 4) підсумковий — визначення навченості учня — досягнення навчальних цілей

6. Форми контролю	Способи організації зовнішніх умов контролю: — <i>за кількістю учнів</i>, що одночасно беруть участь в контролі: 1) індивідуальний (кожен учень); 2) груповий (у підгрупах); 3) фронтальний (вся група); — <i>за суб'єктом контролю</i>: 1) зовнішній (перевіряє викладач); 2) взаємоконтроль (перевіряє учень учня); 3) самоконтроль (перевіряє сам учень); — <i>за місцем організації навчання</i>: 1) аудиторний контроль; 2) позааудиторний контроль; — <i>за формами занять</i>: 1) контрольна робота; 2) колоквіум; 3) залік; 4) іспит

Закінчення табл. 16.3

Структурні компоненти контролю	Опис структурних компонентів контролю
7. Методи контролю	Способи організації змісту контролю: 1) спостереження; 2) усна перевірка (опитування, співбесіда); 3) письмова перевірка (відповідь на запитання, диктант, твір, реферат); 4) аналіз продуктів діяльності (малюнків, якихось виробів, комп'ютерних програм, звітів, проектів, графічних робіт і т. п.); 5) програмований контроль (тестування)
8. Зміст контролю	Знання, вміння, що перевіряються в контролі і містяться в певних завданнях, питаннях і т. п.
9. Критерії оцінювання	Параметри еталона, або ідеального результату, навчання (вміння учня): правильність (відсутність помилок), якість, швидкість, своєчасність виконання та інше
10. Норми критеріїв оцінювання	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» — більше 2 помилок)
11. Перевірка	Процес порівняння, зіставлення реальних результатів навчання з еталонними
12. Оцінювання	Встановлення рівня відповідності реальних результатів навчання еталонним

13. Оцінка	Інтерпретація і формалізація результатів оцінювання. Види представлення оцінки: 1) <i>словесна</i> (письмова чи усна) — вираз оцінки на словах: схвалення чи осуд, рецензія, критика, характеристика, обґрунтування, пояснення, вимова; 2) <i>рухова</i> — вираз оцінки за допомогою різноманітних жестів: кивання головою, поплескування по плечах, потискування руки, аплодування та інше; 3) <i>умовна позначка</i> (відмітка) — вираз оцінки за допомогою умовного знаку: традиційна цифрова відмітка, бали рейтингу, + / –, зараховано / незараховано; «незадовільно», «задовільно», «добре», «відмінно»; 4) <i>предметні заохочування</i> (нагороди, призи, грамоти, премії) і <i>покарання</i> (штрафи, «жовті» та «червоні» картки, вилучення з гри)
14. Результат	Реалізація цілей контролю
15. Корекція	Зміна навчальних цілей, способів навчальної роботи у відповідності з отриманими результатами

Ситуації для аналізу:

Ситуація 1. Учитель української мови, бажаючи встановити, як учні використовують вивчені орфографічні правила у своїй поточній письмовій роботі, зібрав в них зошити з різних навчальних предметів. Дома він перевіряв ці зошити, але ніяких оцінок в зошитах не виставив і усно на уроці ніяк виконання завдання не прокоментував, хоч для себе він такі оцінки зробив і навіть зафіксував

Ситуація 2. Учитель математики перевіряє письмову контрольну роботу. При цьому він визначає не тільки правильність розв'язання задачі, але й раціональність, оригінальність вирішення, які недоліки і помилки були допущені, чим вони можуть бути пояснені (незнанням, невмінням виконати дії, що були вивчені раніше, неухважністю та іншим). Надалі він оцінює кожну роботу за традиційними оцінками. Однак при роздаванні контрольних робіт він доповнює виставлену оцінку такими словами: «Ковальов правильно вирішив всі задачі, але в робота є декілька недоліків: розв'язання першої задачі не дуже раціональне, у вирішенні другої немає потрібного обґрунтування. За роботу Ковальов одержує чотири»

Ситуація 3. Учитель географії проводить усне опитування по матеріалу, пройденому на минулому уроці. Для цього він викликає декілька учнів і ставить їм запитання за пройденим матеріалом. Вислухавши одного з учнів, учитель оцінює його відповідь у такий спосіб: «Сьогодні Корольов відповідав значно краще, ніж минулого разу. Відчувається, що він багато працював. І хоча в його відповіді ще є деякі недоліки, га-

даю, що він цілком заслужив високу оцінку. Ставлю йому п'ять»

Ситуація 4. Учитель, проводячи урок, ставить перед учнями запитання, що вимагають однозначної відповіді. При цьому він одразу ж оцінює ці відповіді у формі схвалення («Правильно», «Точно», «Молодець») або несхвалення («Неправильно», «Хіба так?», «Подумай ще»). На цьому ж уроці, слідкуючи за поведінкою учнів, учитель робить їм зауваження, що оцінюють їхню поведінку: «Колесов, ти заважаєш вести урок», «Іванов, припини займатися сторонніми справами»

Ситуація 5. Для перевірки і оцінювання рівня знань з наступної теми дисципліни «Психологія діяльності та навчальний менеджмент» студентам пропонується дидактичний тест, що складається з 20 закритих тестових запитань на вибір. Далі викладач диктує студентам правильні відповіді і студенти самі перевіряють свої тести, розраховують бали і переводять їх в традиційну відмітку»

Приклади аналізу контролю в ситуації 1:

Можливе розкриття структури контролю, описаного в даній ситуації, наводиться в табл. 16.4.

Таблиця 16.4

**СТРУКТУРА КОНТРОЛЬНО-ОЦІНЮВАЛЬНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ, ОПИСАНОЇ В СИТУАЦІЇ 1**

Структурні компоненти контролю	Опис структурних компонентів контролю
1. Етапи	1.Перевірка. 2.Оцінювання. 3.Корекція
2. Функція	Перевіркова (перевірити сформованість вміння використати орфографічні правила), можливо діагностична і корекційна
3. Еталон	Орфографічно правильне письмо
4. Об'єкт	Реальне письмо в зошитах з різних навчальних предметів
5. Вид	Поточний
6. Форма	Фронтальний, зовнішній, позааудиторний
7. Метод	Аналіз продуктів діяльності (виконання письмових робіт в зошитах з різних предметів)
8. Зміст	Вміння орфографічно правильно писати

9. Критерії оцінювання	Правильність (відсутність орфографічних помилок), можливо — типи помилок, причини помилок
10. Норми критеріїв оцінювання	Явно не виражені
11. Перевірка	Порівняння реального письма з орфографічно правильним
12. Оцінювання	Для учнів — відсутнє, для вчителя — встановлення рівня відповідності реального письма учнів орфографічно правильному
13. Оцінка	Можливо відмітки
14. Результат	Уявлення вчителя щодо сформованості вміння учнів орфографічно правильно писати
15. Корекція	Можливо — зміни в роботі вчителя з метою формуванню орфографічно правильного письма

Основна функція контролю в описаній ситуації — перевірко́ва, а також, можливо, діагностична і коригувальна. Вчитель не ставив перед собою завдання оцінити рівень орфографічної грамотності кожного учня, він просто хотів подивитись, наскільки всі учні дотримуються орфографічних правил поза межами його предмету. Тому попередньої стандартизації, мабуть, не було. Еталоном оцінювання для вчителя є орфографічно правильне письмо. Об'єктом — реальне письмо учнів в зошитах з інших предметів. Даний контроль за видом є поточним, за формою — фронтальним, позааудиторним, зовнішнім. Метод контролю — аналіз продуктів діяльності. Зміст контролю — вміння учнів орфографічно правильно писати, виражене в їх продукті діяльності — письмі у зошиті. В ході перевірки вчитель порівнює реальне письмо учнів з орфографічно правильним, здійснюючи відповідне оцінювання. Основним критерієм оцінювання є орфографічна правильність письма, можливо, вчитель також звертав увагу і на типи помилок та їх можливі причини. В ході перевірки вчитель відмічав свої оцінки, ставлячи десь у себе певні відмітки. Ніяких повідомлень учням чи ще комусь про свої оцінки вчитель не робив. У результаті тільки у вчителя склалося певне уявлення про сформованість вміння учнів орфографічно правильно писати, на основі чого він намічає шляхи корекції своєї роботи з учнями.

16.4.5. Оцінювання в навчанні: вправи на засвоєння понять

Для того, щоб краще засвоїти поняття — оцінка, види оцінок в навчанні, зрозуміти особливості впливу різних видів оцінок на учнів — виконайте послідовно під керівництвом учителя в зошиті з практичних занять наведені вправи.

Вправа 1. Педагогічна оцінка — одна з форм соціальної оцінки. «Педагогічна оцінка є фактором безпосереднього керівництва учнем» (Б. Г. Ананьєв). За рівнем *узагальненості* Б. Г. Ананьєв виділяє 3 види оцінювання: парціальне, фіксоване, інтегральне. Спробуйте самостійно з'ясувати, про який вид оцінювання йде мова в кожному наведеному нижче визначенні:

1. оцінювання — це педагогічна характеристика, що складається на основі парціальної та фіксованої оцінок.

2. оцінювання відображає проміжні або завершальні успіхи школяра, носить більш узагальнений та синтетичний характер. Як правило, має кількісний вираз у вигляді відмітки.

3. оцінювання — це початкова форма педагогічної оцінки, яка стосується окремого знання, вміння або певного акту поведінки. Існує завжди у вербальній формі судження: «Іванов, ти знов не вивчив урок», «Молодець, Сашко, ти чудово розповів...»

Вправа 2. За засобом пред'явлення (презентації) оцінювання може бути прямим або опосередкованим. Спробуйте самостійно дати визначення поняттям «пряме оцінювання», «опосередковане оцінювання». Порівняйте свої відповіді з правильними:

Пряме оцінювання — безпосередньо спрямоване на особу, яку оцінюють: «Белов, який же ти ледар».

Опосередковане оцінювання — здійснюється через іншого учня або через оцінювання однокласників. Наприклад, учень, якого викликали до дошки, за свою відповідь ніякої оцінки не отримує, але виклик іншого учня з подальшим прямим позитивним оцінюванням стає для першого свідченням його поразки. Як правило, така ситуація спричиняє депресивний вплив на учня та призводить до зміни стосунків між партнерами по опитуванню.

Вправа 3. За засобом оцінювальної стимуляції парціальне оцінювання може виступати у 3-х формах: відсутність оцінювання, невизначене оцінювання, пряме позитивне або негативне оцінювання. **Пряме позитивне** оцінювання, у свою чергу, існує у 3-х формах: згода, схвалення, заохочення. **Пряме негативне** оцінювання також існує у 3-х формах: заперечення, догана, зауваження. Наведіть приклади кожної форми оцінювання. Дайте відпо-

відь на запитання: «Яка з наведених вище негативних форм оцінювання більш впливає на учнів і чому?»

Вправа 4. Дайте відповідь на запитання: «До якої з форм парціального оцінювання за засобами оцінювальної стимуляції відносяться подані нижче визначення (за В. О. Якуніним)?»:

- оцінювання є найгіршим за своїми психологічними наслідками, тому що:

- ◆ не орієнтує людину в результатах її діяльності;
- ◆ дезорганізує поведінку;
- ◆ викликає стан невпевненості;
- ◆ вимагає створювати особистісне оцінювання, покладаючись на досить суб'єктивне тлумачення різних напіврозумілих ситуацій.

Інформація для викладача:

1. **Ухилення** від оцінювання теж є своєрідною формою оцінювання, на думку В. О. Якуніна.

2. **Невизначене** оцінювання близьке за своїм психологічним впливом до 1-ї форми. Як правило, воно існує у вигляді слів: «у-у», «гаразд», «так», «далі».

16.4.6. Вирішення ситуацій **«Психологічні фактори контролю в навчанні»**

Завдання виконується у підгрупах, кожна з яких аналізує подану викладачем ситуацію відповідно до обраної ролі. В процесі обговорення в зошитах робляться відповідні записи і висновки. Надалі слід самостійно пригадати і описати в зошиті будь-яку ситуацію контролю навчання з власного життя і визначити її психологічні фактори.

Хід виконання:

1. Поділіться на 4 підгрупи.
2. Прочитайте отриману від викладача педагогічну ситуацію.
3. Оберіть певну роль для кожної групи: вчителя — учасника ситуації; учня — учасника ситуації; експертів-теоретиків; вчителів-практиків.

4. Проаналізуйте ситуацію з позицій обраних ролей та напишіть:

- *1-й групі* — перелік можливих переконань, думок, аргументів учителя — учасника ситуації;
- *2-й групі* — перелік можливих переконань, думок, аргументів учня — учасника ситуації;

- 3-й групі — перелік думок, які свідчать на користь іншої думки, іншого ставлення до даної ситуації;
- 4-й групі — перелік конкретних дій, які необхідно здійснити для зміни ситуації на краще.

Таким чином досягається послідовне осмислення психологічних факторів та прийняття рішення щодо вирішення даної ситуації:

А. Усвідомлення (підгрупи 1, 2 аналізують всі можливі міркування учня і вчителя — учасників ситуації);

В. Корекція усвідомлення (підгрупа 3 надає теоретичне обґрунтування можливих способів вирішення ситуації);

С. Корекція поведінки (підгрупа 4 надає перелік конкретних заходів з вирішення ситуації).

Завдання виконуються в аудиторії. Термін обговорення та складання списків — 5—10 хвилин. Підгрупи можуть скористатись наведеним прикладом аналізу ситуації.

5. Після виконання завдань здійснюється оцінювання кожної групи іншими підгрупами (в т. ч. і самооцінювання) за розробленими викладачем критеріями. Термін виконання — 5 хвилин.

Критерії оцінювання:

Бали додаються за:

1. За збіг пункту списку, що подає група, з пунктом списку, що є у викладача (за кожен збіг — 1 бал).
2. За нове, оригінальне спостереження, думку, аргумент, пропозицію тощо (1—2 бали).
3. За аргументованість відповідей (особливо за умов використання знань, отриманих на заняттях з «Психології діяльності та навчального менеджменту») (2 бали).
4. За чіткість вислову думки (1 бал).
5. За відсутність смислових повторів (одна й та ж думка — за допомогою різних слів) (1 бал).

Викладач та кожна підгрупа при оцінюванні іншої підгрупи заповнюють допоміжну таблицю оцінювання (табл. 16.5). У поданій таблиці наведений приклад записів, що робляться під час оцінювання.

Таблиця 16.5

ТАБЛИЦЯ ОЦІНЮВАННЯ ВИРІШЕННЯ СИТУАЦІЇ
«ПСИХОЛОГІЧНІ ФАКТОРИ КОНТРОЛЮ В НАВЧАННІ»

№ підгрупи, що оцінюється	Кількість балів за критеріями					Загальна кількість балів
	1	2	3	4	5	
1	5	2	2	1	1	11

2						
3						
4						

Студент-помічник, що обирається серед членів групи, підраховує середнє арифметичне (оцінки підгруп + оцінка викладача). Результати підрахунків повідомляються членам групи. Члени підгрупи-переможця отримують «5». Решта — «4» та «3» в залежності від різниці між показниками кожної групи.

Кількість педагогічних ситуацій, що пропонуються для обговорення, залежить від кількості навчального часу, що залишається.

Приклади аналізу ситуації [16]:

Ситуація 1. Василь Воронов — невстигаючий учень. Він не виконує домашні завдання, коли його запитують, він, як правило, відповідає неправильно або мовчить, в письмових роботах робить багато помилок. Вчителька систематично ставить йому «2», навіть тоді, коли може «натягнути» на «3». При цьому вона, як правило, любить повторювати: «Ну що ж?! Як завжди «2». Попередньої тобі, як видно, було замало?!» та «Який ти безграмотний!», «Ти не вмієш рахувати, писати ...»

А. Усвідомлення:

Можливі аргументи, переконання та думки вчительки:

1. «Він, безумовно, ледар та нероба. Хоча сьогодні можна було б поставити йому і «3». Але нехай знає, що треба працювати, а не бити байдики».

2. «Мені немає за що ставити йому іншу відмітку. Викликаючи його до дошки, я вже заздалегідь знаю, що буде далі».

3. «Все ж найбільш дієвим засобом стимулювання роботи учня і підтримування дисципліни у класі є покарання поганою відміткою».

4. «Якби я не була впевнена, що він не може, то, безумовно, поставила б йому задовільну відмітку. Але я впевнена у протилежному. Він може, але не хоче. Чи варто заохочувати, якщо він спроможний працювати краще?»

5. «Я — педагог. На мене дивиться весь клас. Перш за все я маю бути об'єктивною. Об'єктивність — понад усе».

Можливі аргументи, переконання та думки невстигаючого учня:

1. «Вона до мене ставиться необ'єктивно, прискіпливо, навіть коли я вчу, вона все одно ставить мені “2”».

2. «Скільки б «2» вона мені не ставила, все одно за чверть поставити «3», тому що є гірші за мене, і вона не буде знижувати відсоток успішності».

3. «Вчи — не вчи — все одно буде «2». Навіщо тоді вчитися?»

4. «Раніше я, коли отримував «2», плакав, переживав. Не хотів і навіть боявся йти додому. А зараз мені байдуже. Я в щоденник навіть не дивлюсь».

5. «Крім школи є інші інтереси. Якщо в школі мені не щастить, я знайду собі інше місце та іншу діяльність, де я зможу реалізувати себе».

В. Корекція усвідомлення:

1. В. А. Сухомлинський писав: «Я не могу без сердечной боли думать о том, что во многих школах сидят за партами где-то сзади, как отверженные, угрюмые, раздражительные или же равнодушные ко всему, отстающие второгодники. Нельзя допустить, чтобы они ушли из школы ожесточившимися или равнодушными. Если нормальный человек ни в одном предмете не достиг успехов, если у него нет любимого предмета, значит, школа не настоящая» [Див.: 16].

2. «Часто погані, нехай навіть заслужені відмітки знижують у школярів віру у себе, в свої сили та можливості. Учень стає байдужим до «2». Він змирюється з положенням невстигаючого» [там само].

3. «Відмітки не можуть бути джерелом тривоги та побоювань. Учні підуть на ваші заняття з більшим бажанням, якщо їм не буде загрожувати небезпека бути викликаним і отримати «2». Відмітка повинна винагороджувати працелюбство, а не карати за лінощі та недбайливість» [там само].

4. «Шлях пошуку — це неминуче шлях помилок. Ви повинні пам'ятати про надання учням права на помилку. Від помилок не можна «відмахуватися» традиційно поганою оцінкою. Помилки необхідно виправляти» [там само].

5. «Бажання досягти об'єктивності за будь-яку ціну зводить роботу педагога до процесу вимірювання того, що вимагається та досягається, в якому не враховується головного — саме впливу на школярів. Що вийде із учнів, для яких «2» стає невід'ємним атрибутом і яких скрізь сварять?» [там само].

С. Корекція поведінки:

1. Не всі учні однаково легко засвоюють матеріал. Що ж робити тим, яким навчання дається важко? Мабуть, до таких учнів не можна застосовувати традиційні засоби оцінювання.

2. Необхідно знаходити сильні сторони таких учнів (пише з помилками, але вміє логічно викладати, аналізувати або узагальнювати) та використовувати *диференційовану оцінку* (за грамотність та за зміст тощо), що є свідченням професійного почерку справедливого педагога.

3. Намагатися якнайрідше використовувати незадовільні відмітки. Просто вкажіть на недоліки в роботі, зазначаючи, що учень *поки що* не знає, не засвоїв.

4. Невдачі учня — не засада для оцінювання його особистості в цілому. Дієвість оцінки перш за все залежить від того, наскільки вона стосується окремих проявів його особистості, а не особистості в цілому (*золоте правило* оцінювання): не «ти не вмієш рахувати», а «ти неправильно розв'язав задачу».

5. Усвідомлюйте причини незнання: методичні помилки; невміння налагодити контакт з учнями; особливості учня та ін.

Ситуація 2. Класний керівник поставила в журнал відмітки за участь учнів у концерті. Крім того, вона ставить «2» за те, що учень забув зошит, підказав, повернувся до товариша, хотів запитати...

А. Усвідомлення:

Можливі аргументи, переконання та думки класного керівника:

1. Процес засвоєння знань не можливо уявити без відміток.
2. Відмітки стимулюють успішність у навчанні, підвищують вимогливість до себе.
3. Якщо не ставити відмітки — учні не будуть вчитися.
4. Учні, які заохочуються, досягають значно більших успіхів порівняно з тими, хто ніяк не заохочується.
5. Відмітка — дуже зручний засіб виховання (маніпулювання).

Можливі аргументи, переконання та думки учнів, які отримали «виховні» відмітки:

1. Позитивні відмітки отримувати дуже легко — головне — бути слухняним. Знання великого значення не мають.
2. Я завжди все вчу і добре знаю матеріал, а сьогодні забув зошит — і отримав «2». Хіба це справедливо?
3. Ці оцінки не за знання, а за поведінку, вони не об'єктивні, тому не треба звертати на них уваги.
4. Я хотів спитати домашнє завдання і повернувся до друга, а вчителька поставила мені «2». Що я скажу батькам? Вони мене вб'ють...

5. Я впевнений, що знаю матеріал краще, ніж інші, а оцінки у мене нижчі. І все за поведінку. Нема справедливості у світі.

В. Корекція усвідомлення:

1. Форма виразу відмітки (бальна система) успадкована від дуже давніх часів і інколи не відповідає сьогоднішнім завданням школи.

2. Відмітку можна замінити. Головним в оцінці роботи учня повинен бути якісний аналіз цієї роботи: підкреслювання всього позитивного, виявлення причин недоліків.

3. Вплив відмітки не є нейтральним. Погана відмітка може згубно вплинути на навчання та емоційний стан учнів.

4. Згубно впливати на процес навчання можуть не тільки негативні відмітки, а й «5». Інколи учні починають вимагати своєрідну платню за кожне вивчене правило. Навчання заради оцінки інколи змушує учнів використовувати різні хитрощі.

5. Треба обережно використовувати відмітку як мотивуючий засіб, аби не перемістити центр мотиваційної сфери навчальної діяльності з її результату та процесу на оцінку діяльності. Відмітка в такому випадку набуває в очах учнів самоцінності та затуляє дійсну цінність їх діяльності.

С. Корекція поведінки:

1. Необхідно вводити більш гнучкі, інформативні засоби оцінювання. Частину відміток треба замінити оцінювальними судженнями, відзначаючи спочатку переваги, потім недоліки.

2. Там, де можлива письмова контрольна робота, тобто контроль за самостійно виконаною роботою, використовуйте *відмітку*. Але додайте ще 2—3 нестандартні фрази, що виражають ваше ставлення до зусиль, досягнень та невдач учнів. І тільки потім напишіть: «Вище «3» оцінити поки що не можна...»

3. Оцінювання необхідно диференціювати за видами робіт: за усні, за письмові ...

4. Щоб розвивати вміння самооцінювання та самоконтролю, використовуйте різні форми *взаємоперевірки* та *взаємооцінки*, завдання на *рефлексію* (аналіз) своєї діяльності. Це формує розумне ставлення до оцінки як до важливої, але не найбільш суттєвої цінності в роботі.

5. Дати учням право планувати свої відповіді-виклики (наприклад, норма «5» в цій чверті — 12 хороших відповідей або 13, із яких 2 можуть бути задовільними...).

Ситуації для аналізу:

Ситуація 1. Таня була «круглою» відмінницею. Намагаючись виправдати очікування деспотичного батька, завжди прагнула бути в класі краще за всіх. Часто дуже хвилювалася на контрольних роботах. Через постійне хвилювання почерк Тані став поступово погіршуватися. Прагнучи виконати всю задану роботу, Таня стала писати усе швидше й усе менш розбірливо. Одного разу вчителька не витримала і вирішила поставити Тані «виховну» двійку за поганий почерк

Ситуація 2. Класний керівник 7«а» класу, щоб допомогти двієчнику Кості виправити свої оцінки, «прикріпив» до нього відмінницю Машу. Маша, залишившись після уроків, дуже дохідливо пояснила Кості всі домашні завдання, зокрема і по хімії. Однак наступного дня вчителька хімії вирішила провести опитування учнів не за минулою, а за позаминулою темою, оскільки на минулому занятті залишилася незадоволена знаннями учнів. І, звичайно ж, викликала Костю. Костя знітився і попросив відповісти те, що знав. Однак учителька не побажала його слухати і поставила ... одиницю

Ситуація 3. Вася був кращим учнем у класі. Його постійно хвалили усі вчителі, він брав участь у всіляких конкурсах і був гордістю школи. Один раз він так захопився черговою олімпіадою з математики, що забув виконати домашнє завдання з біології. Учителька, вислухавши дуже плутану відповідь Васи, поставила йому ... п'ятірку

Ситуація 4. Будучи в початкових класах «круглою» відмінницею, у підлітковому віці Оля стала часто хворіти, пропускала школу іноді по два — три місяці. Однак, намагаючись не відстати від однокласників, виконувала всі домашні завдання. Приходячи знову після хвороби в клас, Оля розраховувала на свої законні п'ятірки, оскільки знала матеріал не гірше інших. Однак учителі ставили Олі ... трійки

Ситуація 5. Учителька іноземної мови вирішила активізувати підготовку учнів до занять за допомогою впровадження бригадного методу роботи. Клас був поділений на підгрупи (бригади), в кожній з яких був обраний керівник (бригадир). Якщо в підгрупі хтось отримував незадовільну оцінку, оцінка ставилася цьому учню, а також ... бригадир

16.4.7. Суб'єктивні помилки оцінювання: поняття, аналіз ситуацій

Ознайомтесь з описаними нижче суб'єктивними помилками педагогічного оцінювання в наведених вправах. Потім встановіть типи помилок оцінювання, допущені в конкретних ситуаціях контролю. Зробіть відповідні записи і висновки в зошиті. Наведіть свої приклади допущення вчителем чи викладачем певної помилки в оцінюванні навчальної успішності.

1. **Суб'єктивні помилки оцінювання** — це неправильно виставлені, завищені чи занижені оцінки успішності навчальної діяльності учня, які не відповідають його реальному рівню знань чи вмінь. До таких помилок відносять: *помилки близькості, контрасту, ореолу, великодушності, центральної тенденції, логічні помилки*. Встановіть, про яку помилку йде мова в кожному наведеному нижче судженні.

- Помилки — свідомо завищені оцінки.
- Помилки — упередженість вчителів до відмінників та двієчників.
- Помилки — намагання запобігати крайніх відміток.
- Помилки — знання, якості особистості та поведінка людини оцінюються вище або нижче в залежності від того, вище або нижче виражені ті самі характеристики у самого вчителя або викладача. Наприклад, менш організований викладач буде вище оцінювати студентів, які вирізняються високою організованістю, акуратністю та відповідальністю.

• Помилка — тенденція ставити схожі за місцем і часом відмітки: після «2» важко поставити «5» і навпаки.

• помилки знаходять прояв у винесенні схожих оцінок різним психологічним якостям, які здаються вчителям логічно пов'язаними: за однакові відповіді порушнику дисципліни та зразковому у поведінці учням ставлять різні оцінки — перенесення оцінок за поведінку на оцінку за знання.

2. Дайте відповідь на запитання: «Як ви вважаєте, які помилки оцінювання найбільш поширені серед викладачів?»

Інформація для викладача:

С. П. Безносів провів статистичне дослідження та зробив висновки, що 2/3 педагогів роблять помилки центральної тенденції, 1/2 із третини, що залишилась, — помилки великодушності, а 1/2 — ставлять занижені оцінки.

3. Визначте типові суб'єктивні помилки оцінювання в процесі аналізу педагогічних ситуацій (робота в малих групах):

- Поділитися на 4 групи.
- Кожній групі обрати для аналізу 2 педагогічні ситуації.
- Завершити їх (по можливості).
- Визначити можливі наслідки для особистості в цій ситуації.
- Дати оцінку ситуації: чи зробив викладач помилку; якщо так, то яку.
- Пригадати одну ситуацію зі студентського життя, в якій були помилки при оцінюванні. Розіграти її з метою визначення решто груп типу помилки.

Перелік ситуацій (ситуації запозичені з творів студентів КНЕУ і подані зі збереженням стилістичних та граматичних особливостей):

1 ситуація. Викладач, перш ніж поставити відмітку на іспиті, уважно продивляється заліковку. Якої помилки йому важко буде запобігти? Як буде поводити себе студент?

2 ситуація. Вчитель викликає Іванова. Той щось пише на дошці. Потім вчитель викликає Сидорова. Той продовжує. Вчитель каже: «Ось Сидоров — це інша справа, сідай. Сідай і ти, Іванов».

3 ситуація. Учениця, яку викликають до дошки, робить помилку при відповіді. В класі починають сміятися, з'являються оцінювальні принизливі репліки з міст «Ну й сказала!», «Оце так математик!», «Вона завжди що-небудь ляпне». Вчитель мовчить та іронічно дивиться на дівчину.

4 ситуація. Розповідь студента ф-ту «Маркетинг».

«В жизни я поменял много школ и помню много преподавателей. В моей жизни был самый запоминающийся антипедагог во 2-м полугодии 3 класса. Я только перешел в новую школу, и мне попался очень интересный классный руководитель. Во всем классе был очень жесткий авторитет классного руководителя, и никто не имел права быть кем-то большим, чем он был в ее понимании. Двоечник был только двоечником, отличник был только отличником, значит — богом. Всех, кто выпадал из ее системы представлений, она оскорбляла и унижала».

5 ситуація. Викладач взагалі не ставить «5». Свою позицію він пояснює таким чином: «На «5» знаю тільки я».

6 ситуація. Спогади студентки. «В школе у нас был очень строгий преподаватель истории. Если вдруг у кого-то во время урока не оказалось на парте дневника, то такой ученик сразу же получал «2». Не буду рассказывать и о той атмосфере, которая царилa в классе во время урока. Лично мне это напоминало кар-

тину какого-то концлагеря, где шаг влево или шаг вправо строго карался».

7 ситуація. Спогади студента. «Когда я учился в 1—3 классах, я легко воспринимал новые знания, старался быть активным на уроках, постоянно тянул руку, и меня удивляло, почему другие ученики не успевали так же быстро выполнять задания. Учительница, видя мою активность и убедившись, что материал я знаю, перестала вызывать меня на уроках. Она так и сказала перед всем классом, что меня она не вызывает, потому что я поднимаю руку и, следовательно, все знаю, и будет вызывать тех, кто не поднимает руку, следовательно, не знает. Это, естественно могло стать серьезным стимулом для детей, чтобы подыгрывать учителю, поднимая руку. Я же, стремясь отвечать, начал отталкиваться от обратного: не проявлял активности, чтобы меня спросили. Но поздно, в глазах учительницы я приобрел имидж знающего ученика, который и так все знает и которого и спрашивать не обязательно».

8 ситуація. Спогади студентки. «В выпускном классе было задано на уроке украинского языка дополнительное домашнее задание — завести каждому отдельные тетради и надиктовывать друг другу диктанты, т. е. всем нужно было уже готовиться к выпускному экзамену. Через некоторое время спустя учитель потребовал предъявить каждому тетради, т.е. выполненную работу. А оказалось так, что среди всего класса только я и моя подруга выполнили эту работу. В тетради после каждого диктанта мы с подругой выставляли соответствующие отметки, что и послужило причиной возмущения учителя. В итоге мы остались виноваты».

9 ситуація. Спогади студентки. «Была одна учительница, наш классный руководитель, которая не замечала, что многие вели себя просто скверно, она не разделяла класс на отличников и двоечников-изгоев. Она сдружила весь класс, мы ходили в походы, на экскурсии. Мы устраивали КВН с другой школой, различные вечера. И на ее уроках даже двоечники получали хорошие отметки, потому что старались, учили ее предмет, чтобы ее не огорчать».

10 ситуація. Спогади вчительки. «У меня в школе были два трудных ученика. Они были закоренелыми двоечниками. Прошло два месяца — и они наконец-то завели тетради и стали выполнять домашнее задание. Когда пришло время ставить четвертную отметку, я решила с ними посоветоваться: «Вы хотите, чтобы я поставила вам «3» хорошего ученика или «4» плохого?»

Один захотел, чтобы я поставила «4». Но зато другой... И это была победа»

Інформація для викладача:

1 ситуація — помилка близькості та ореолу;

2 ситуація — опосередкована оцінка, ухилення від оцінки;

3 ситуація — дівчинка безпорадно та вороже, зі сльозами на очах зустрічає насмішки — ухилення від оцінки, опосередкована негативна оцінка;

4 ситуація — помилка ореолу. Ця розповідь має продовження: «Некоторые особо унижаемые дети боялись выйти в туалет и справлялись на уроке. Нормальное развитие класса началось только со следующего года»;

5 ситуація — помилка центральної тенденції;

6 ситуація — логічна помилка. Історія має продовження: «Сначала мы просили, чтобы нам поменяли учителя, но никто не обращал на это внимания. Потом весь класс нашел все-таки выход: мы начали срывать этот урок, прогуливать, пока этот учитель сам от нас не отказался. И к нам пришла замена»;

7 ситуація — помилка ореолу. Оцінка ситуації самим студентом: «Таким образом я утратил моральный стимул учиться прилежно и из-за своей стеснительности — я стеснялся спрашивать что-то, что мне было не понятно — через несколько лет мое отношение к учебе и оценкам стало довольно прохладным, а мой имидж авторитета «всезнайки» среди друзей стал выше фактических знаний»;

8 ситуація — можна припустити, що це помилка контрасту. Може, вчителька була людиною не дуже відповідальною і не сподівалась, що хтось виконає це додаткове домашнє завдання. Сама студентка вважає, що «в данном случае я вижу несправедливость со стороны учителя»;

9 ситуація — А. Ш. Амонашвілі вважає, що «педагогическая оценка выполнит свое основное развивающее и воспитательное назначение, если будет строиться ... в условиях полного, в том числе и оценочного сотрудничества учителя и учащегося». Студентка оцінює цю ситуацію такими словами: «Вот это было действительно искусство!»;

10 ситуація — оцінка не повинна бути самоціллю і зміщувати акцент з діяльності на її оцінювання. Бажано, щоб відмітка мала конкретне обґрунтування. Тому важко вважати цей випадок помилкою.

16.5. Контроль теми

У процесі контролю за навчальною діяльністю студентів оцінюється якість роботи студента над завданнями СРТМ-15, СРПЗ-17, ПЗ-23. Деякі завдання доцільно виконати і подати викладачу на *окремому аркуші*, однак основним предметом контролю засвоєння теми є *зошит*, що має містити такі записи:

1) номер, назву, мету теми дисципліни;

2) **СРТМ-15**: номер роботи, номери завдань та результати їх виконання:

- 16.2.1 — результати опрацювання літератури: блок-схема або результати виконання інших завдань: таблиця поділу бази знань на групи, термінологічний словник чи покажчик до теми, відповіді на запитання;

- 16.2.2 — результати дослідження динаміки стимулюючої ролі оцінок у школярів різних вікових категорій (гістограми, висновки, рекомендації), вивчення самоконтролю як засобу досягання життєвого успіху (опис способів і рекомендацій);

- 16.2.3 — опис адаптивного тестування;

- 16.2.4 — підсумки і висновки до теми;

3) **СРПЗ-17**: номер роботи, номери, назви завдань та результати їх виконання:

- 16.3.1 — результати опрацювання дидактичного тексту: заповнений бланк для виконання завдання (на окремому аркуші), визначені компоненти контролю, встановлений тип запитань (в зошиті);

- 16.3.2 — самостійно складений тест (виконаний на окремих аркушах);

- 16.3.3 — твір на тему «Контроль навчання: яким він має бути?» — на окремому аркуші;

4) **ПЗ-23**: дата проведення, номер, назва, ціль заняття, номери завдань та результати їх виконання:

- 16.4.1 — аналіз, висновки;

- 16.4.2 — висновки;

- 16.4.3 — аналіз, висновки;

- 16.4.4 — записи щодо аналізу ситуації, висновки, опис та аналіз структури контролю у власному прикладі;

- 16.4.5 — виконані вправи;

- 16.4.6 — записи щодо аналізу ситуації, висновки, опис та аналіз ситуації контролю навчання з власного життя;

- 16.4.7 — записи щодо аналізу ситуації, висновки, приклади помилок оцінювання з власного життя.

Додатково студент може отримати заохочувальні бали за активність і ініціативність на занятті.

1. *Алексюк А. М.* Педагогика вищої школи. Курс лекцій: Модульне навчання: Навч. посібник. — К.: ІСДО, 1993. — 220 с.
2. *Анастаси А.* Психологическое тестирование: Пер. с англ. В 2 кн. / Под ред. К. М. Гуревича, В. И. Лубовского. — М.: Педагогика, 1982. — Кн. 1—2.
3. *Булах І.* Методи контролю та оцінювання рівня знань / Сучасні системи вищої освіти: порівняння для України. — К.: Вид. дім «KM Academia», 1997. — С. 169 — 185.
4. *Волкова Н. П.* Педагогика: Посібник для студентів вищих навчальних закладів. — К.: Вид. центр «Академія», 2001. — С. 294—299, 351—358.
5. *Габай Т. В.* Педагогическая психология / Учеб. пособие. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1955. — 160 с.
6. *Ингенкамп К.* Педагогическая диагностика. — М.: Педагогика, 1991.
7. *Константинов Н. А., Медынский Е. Н., Щабаева М. Ф.* История педагогики. — М.: Просвещение, 1982. — 335 с.
8. *Лозниця В. С.* Психологія і педагогіка: основні положення. — К.: «ЕксОб», 1999. — 304 с.
9. *Лозова В. І., Москаленко П. І., Троцько Т. В.* Розділ «Дидактика»: Навч.-метод. посібник. — К.: ІСДОУ, 1993. — 140 с.
10. *Никитина Н. Н., Железнякова О. М., Петухов М. А.* Основы профессиональной педагогической деятельности: Учеб. пособие для студ. уchr.  **Література** . образования. — М.: Мастерство, 2002. — С. 253—269.
11. Педагогика и психология высшей школы. — Ростов-н/Д.: «Феникс», 1998. — С.115—131.
12. Педагогика: Учеб. пособие для студ. пед. учеб. завед. / Под ред. П. И. Пидкасистого. — М.: Пед. об-во России, 1998. — С. 352—366.
13. Педагогіка та психологія діяльності в освіті: Методичні вказівки. — К.: КДЕУ, 1994. — 41 с.
14. *Подласый И. П.* Педагогика: Новый курс: Учеб. для студ. пед. вузов: В 2 кн. — М.: Гуманит. центр ВЛАДОС, 1999. — Кн.1. — Общие основы. Процесс обучения. — С. 543—571.
15. Психология и педагогика / Под ред. А. А. Радугина. — М.: Центр, 1997. — 255 с.
16. *Реан А. А., Коломинский Я. Л.* Социальная педагогическая психология. — СПб.: ЗАО «Изд. “Питер”», 1999. — С. 379—399.
17. Словарь-справочник по психологической диагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов — К.: Наук. думка, 1989. — 200 с.
18. *Фридман Л. М.* Педагогический опыт глазами психолога: Кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1987. — С. 189—222.

19. Якунин В. А. Педагогическая психология: Учеб. пособие / Европ. ин-т экспертов. — СПб.: Изд-во Михайлова В. А.: Изд-во «Полиус», 1998. — С. 210—234.

20. G. A. Lsenert Testaufban und Testanalyse // Wienheim, Beltr 3, auf., 1969. 7.

ТЕМА 17

ПЛАНУВАННЯ Й ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

● **Навчальна мета:** навчитись планувати заняття з теми та добирати організаційні форми навчання відповідно до мети і способів навчання.

● **База знань:** планування, види планів, базовий навчальний план, навчальний план закладів освіти, тематичний план, навчальна програма, структура навчальної програми, загальний компонент базового навчального плану, типова навчальна програма, робоча навчальна програма, навчальний план загальноосвітньої середньої школи, навчальний план вищого навчального закладу, бюджет часу; форма організації навчання, індивідуальна форма навчання, індивідуально-груповою форма, класно-урочна система, бел-ланкастерська система взаємного навчання, батавська система, маннгеймська система, система індивідуалізованого навчання, Дальтон-план, бригадне навчання, план «Трампа» (лекційно-семінарська система навчання), урок, типи уроків і типова структура уроку, допоміжні організаційні форми навчання, нестандартні уроки, клас, навчальний рік.

● **Вміння, що формуються.** Засвоєння теми має сприяти формуванню таких вмінь:

- наводити точне визначення поняття «планування діяльності», називати і характеризувати види і рівні планування в освіті;

- надавати точне визначення і розкривати структуру базового і типового планів загальноосвітньої середньої школи, базового і типового навчального плану вищого закладу освіти;

- надавати точне визначення і розкривати структуру базової і типової навчальної програми, називати і характеризувати види навчальних програм, розробляти робочу навчальну програму певного навчального предмету;

- моделювати і планувати навчальні заняття з певних тем (будувати схематичну структуру заняття, розробляти робочий план заняття);
- наводити точне визначення поняття «організаційні форми навчання», пояснювати відмінність форм і методів навчання;
- називати, характеризувати і відрізняти основні форми організації навчання, що склалися історично;
- наводити приклади, характеризувати конкретні форми організації навчання у загальноосвітній середній школі і вищих закладах освіти;
- обирати конкретні форми організації навчання відповідно до поставленої навчальної цілі, аргументувати свій вибір.

17.1. Коментар до теми

Нарешті ви підійшли до вивчення теми, що допоможе вам інтегрувати окремі знання і вміння з дидактики і перейти до побудови власної системи управління навчальною діяльністю учнів. Дана тема відображає дві взаємопов'язані функції управління навчальною діяльністю — планування і організацію. Коротко опишемо запропоновані в даному посібнику особливості вивчення кожної зазначеної управлінської функції.

У вітчизняній навчальній літературі з педагогіки планування представлено досить вузько і розглядається найчастіше в межах планування уроків для загальноосвітньої середньої школи. Водночас в останні роки спостерігаються і спроби поширення певних положень дидактики середньої школи на інші рівні освіти. Наприклад, у праці [7] розглядається аналогічна до традиційного поділу уроків типологія навчальних занять. У цьому посібнику також добре описана техніка моделювання і конструювання навчального заняття.

Для кращого розуміння певних теоретичних положень наведемо деякі пояснення. Планування навчання є однією з функцій навчального менеджменту, яка має забезпечувати систематичність, послідовність навчального процесу, його наукову обґрунтованість з урахуванням особливостей об'єктів управління, навчальних цілей, принципів та закономірностей навчання.

Планування як функція навчального менеджменту реалізується на всіх рівнях управління навчальною діяльністю, і результатом планування є :

- ◆ базові навчальні плани як нормативні документи — Міністерство освіти;
- ◆ навчальні плани закладів освіти — заклади освіти;

♦ навчальні плани з предметів, навчальних курсів — кафедри, методичні об'єднання вчителів;

♦ навчальний план тематичного заняття — викладач.

Планування — це мисленнєва діяльність по реалізації навчальних цілей, яка полягає в розробці програми дій по реалізації цілей:

- базові навчальні плани — глобальні та загальні цілі;
- навчальні плани закладів освіти — загальні та орієнтовні цілі;
- навчальні плани предмету — орієнтовні цілі;
- навчальний план заняття з певної теми — орієнтовні та операціоналізовані цілі.

Схематично структура процесу планування в освіті зображена на рис. 17.1.



Рис. 17.1. Структура процесу планування в освіті

У процесі планування реалізується діалектична єдність цілей навчання та цілей планування. Якщо ціль — це ідеальне уявлення про стан предмету або результату, до якого ми прагнемо, то ціль планування — це створення програми дій чи проекту для досягнення бажаного результату.

Планування заняття з теми — це є діяльність викладача, вчителя по підготовці до заняття, і результатом цієї діяльності є план заняття, уроку.

Робочу формулу планування можна визначити так: «з якою метою, що, як і коли передбачається робити на занятті». Йдеться про те:

- «з якою метою?» — про операціоналізовані цілі кожного етапу роботи,
- «що?» — про зміст навчання з теми як реалізацію програми навчання,
- «як?» — про визначення форми навчання, підбір методів навчання та контролю,
- «коли?» — про бюджет часу і структурну послідовність заняття.

Схематично структура планування окремого навчального заняття представлена на рис. 17.2.

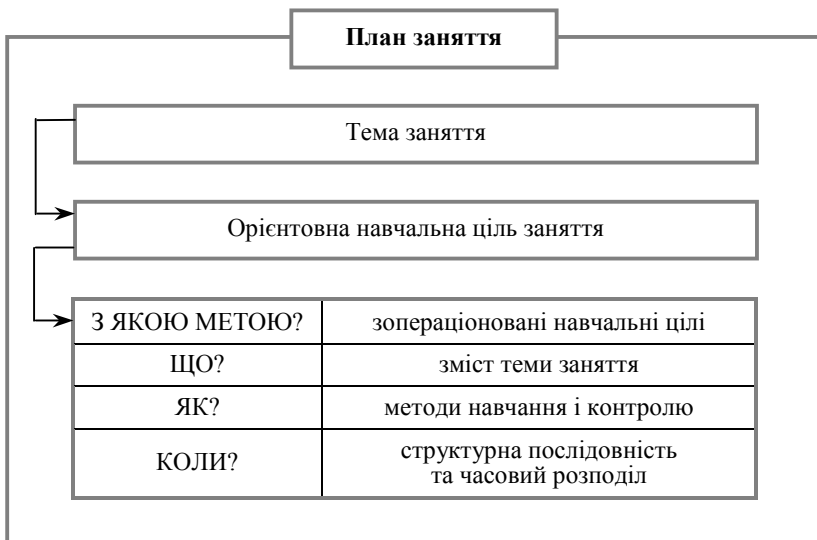


Рис. 17.2. Структура планування окремого навчального заняття

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

Приступаючи до планування та підготовки заняття, вчитель має скласти **робочий план**, який є своєрідним відображенням уявлення педагога про майбутній урок. Такий план ескізно представляє бачення вчителем основних етапів роботи, які в процесі розробки наповнюються змістом.

Часовий розподіл означає, що заняття має певні часові обмеження, які необхідно враховувати, щоб здійснити поставлені навчальні цілі.

Залежно від поставлених дидактичних цілей ті чи інші структурні компоненти можуть домінувати на занятті, тобто їм буде відводитись більше часу.

Розгорнутий план заняття з теми повинен мати 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, учбових та наочних посібників та місце їх застосування на занятті.
7. При необхідності — плани розв'язування задач, вправ.

Однак план — не єдиний спосіб проектування майбутнього заняття. Існує ще декілька способів, кожен з яких обирається у відповідності з уподобаннями та досвідом педагога, типом навчального заняття, змістом теми:

♦ **Конспект** — скорочений виклад основного матеріалу (визначення найважливіших понять, цифри і факти, формулювання висновків, яскраві вирази, порівняння і метафори). Такий спосіб зручний при великій кількості різноманітного матеріалу, що важко запам'ятати.

♦ **Скорочений план + конспект.** Викладач робить свій виклад за детальним конспектом, а короткий план, чітко написаний чи надрукований (бажано на одній сторінці), знаходиться весь час перед очима.

♦ **Картки.** Іноді конспект заміняється картками, розташованими у певному порядку відповідно до орієнтовного плану. Картки дозволяють в майбутньому змінювати структуру повідомлень.

♦ **Тези** — стислий узагальнений виклад основних положень повідомлення. Використовуються при усних повідомленнях. Їх зручно роздрукувати і роздати слухачам як матеріал для наступного обговорення.

♦ **Сценарій заняття** — найповніша форма проекту заняття, де розписана діяльність викладача і учнів на кожному етапі заняття. Він дозволяє в деталях продумати весь хід заняття, послідовність висвітлення питань, використання необхідних фактів і цифр, художніх уявлень, наочних посібників і т. п. Незамінний для починаючих викладачів, оскільки допомагає краще запам'ятати необхідну послідовність дій і надає впевненості. Проте при проведенні заняття не рекомендується буквально додержуватися сценарію, а бажано дещо відходити від нього, імпровізувати, щоб створити на занятті природну, невимушену атмосферу.

Однією з загальних цілей вивчення даної теми в курсі «Психологія діяльності та навчальний менеджмент» є навчитись проектувати структуру навчального заняття у вигляді його плану.

Зміст навчання, методи роботи педагога знаходять відображення у різних організаційних формах. Форми організації навчання (організаційні форми) — це зовнішній вираз узгодженої діяльності вчителя і учнів, що здійснюється в певному порядку і режимі. Вони мають соціальну зумовленість, виникають і вдосконалюються відповідно до розвитку дидактичних систем, зокрема відповідно до навчального менеджменту. Організаційні форми навчання класифікують за різними критеріями: 1) кількість учнів; 2) місце навчання; 3) тривалість навчальних занять тощо.

За першим критерієм виділяють масові, колективні, групові, мікрогрупові й індивідуальні форми навчання.

За місцем навчання розрізняють шкільні та позашкільні форми. До перших відносять шкільні заняття (уроки), праця у майстернях, на пришкольній дослідній ділянці, у лабораторії тощо, а до других — самостійна робота, екскурсії, практика.

За тривалістю часу навчання розрізняють: урок (45 хв), спарене заняття (90 хв), спарене скорочене заняття (70 хв), а також заняття «без дзвоників» довільної тривалості (активні способи навчання, тренінги).

Вивчаючи організаційні форми навчання, що з'явилися протягом історії педагогіки (табл. 17.1), варто звернути увагу на деякі полемічні питання, які ще й на сьогодні серед прихильників однієї і тієї ж концепції навчання спричиняють суперечки: чи є лекція методом навчання, адже саме так її тлумачать історики педагогіки, чи її слід вважати організаційною формою, підпорядкованою системі активних методів навчання чи активних способів навчання.

Таблиця 17.1

ДЕЯКІ ІСТОРИЧНІ ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ

Форма організації навчання	Характеристика форми навчання
Класно-урочна система навчання	Виникла у XVII ст. на основі робіт Я. Штурма та Я. А. Коменського. Основні характеристики: постійний склад учнів, однакових за віком і рівнем підготовки, постійне місце проведення занять у відповідності до розкладу, навчальний рік має фіксований початок і кінець, конкретний зміст навчання по роках навчання
Белл-ланкастерська форма навчання	Вчитель організовує навчання в молодших класах за допомогою залучення до викладацької роботи учнів старших класів, яким він надавав інструктаж
Дальтон-план	Запропоновано американським педагогом Е. Паркерст у 1909 р. у м. Дальтон. Замість класів використовувались лабораторії, оснащені усім необхідним для навчання, в яких учні можуть використовувати все для навчання. При виникненні труднощів діти можуть звертатися по допомогу до вчителя
Маннгеймська система	Теорія диференційованого навчання була втілена доктором Зіккінгером у м. Маннгейм. Діти були розділені на 4 групи у відповідності до психометричних показників: 1) діти з середніми здібностями (50—60 % від усіх дітей), 2) малоздібні діти, які не можуть закінчити школу (20—39 %), 3) розумово відсталі діти (2,5 %), 4) високообдаровані діти (1,2 %) та обдаровані діти (20—25 %). Термін навчання тривав 4—8 років в залежності від групи
План Трампа	Застосовується в американських школах. Була запропонована та апробована Д. Ллойдом Трампом. За цією системою 40 % навчального часу відводиться на роботу у великих групах по 100—150 чоловік та 20 % часу — у малих групах по 10—15 чоловік, ще 40 % часу — на самостійну роботу
Метод проектів	Розроблено В. Кілпатріком. Учні в процесі навчання розробляють певний проект, залежно від напрямку якого визначалися методи, зміст та форма роботи учнів. Розробка проектів дозволяла поєднувати роботу та навчання

Викладання — це є мистецтво, а не ремесло. Організація та планування навчальної діяльності залежить від педагогічного досвіду вчителя, викладача. Молодим учителям, які тільки починають свою педагогічну кар'єру, на перших етапах роботи доведеться відводити більше часу на підготовку своїх занять, ніж їхнім досвідченим колегам. Планування занять слугує цілям удосконалення педагогічної майстерності і вимагає творчого підходу до планування занять. Випробувати декілька методів і знайти свій, передивитись декілька підручників і не дотримуватись жодного неухильно — саме це доцільний шлях успішного викладання. Весь час творити, винаходити, вдосконалюватись — це стиль викладацького життя.

17.2. Самостійна робота з теоретичним матеріалом (СРТМ-16)

Для опрацювання теоретичного матеріалу до теми вам пропонується: опрацювати навчальну літературу (завдання 17.2.1), докладніше ознайомитись з деякими цікавими аспектами теми (завдання 17.2.2) та узагальнити набуту інформацію (завдання 17.2.3). Виконання завдань 17.2.1 та 17.2.3 є обов'язковим.

17.2.1. Опрацюйте наведені у списку літератури тексти за вказівкою викладача:

- ♦ складіть конспект рекомендованої літератури (обсяг — до 10 сторінок рукописного тексту)

або виконайте письмово такі завдання:

- ♦ поділіть базу знань теми на три групи: 1) дуже важливо засвоїти; 2) важливо засвоїти; 3) бажано засвоїти. Відобразіть цей розподіл у формі таблиці;

- ♦ складіть термінологічний словник чи термінологічний показчик елементів бази знань теми, пам'ятаючи, що термінологічний словник — це перелік основних термінів (понять) теми з наведенням визначення кожного поняття, а термінологічний показчик — це перелік основних термінів теми з вказуванням джерела і сторінок, на яких розкривається сутність цього терміна;

- ♦ письмово сформулюйте 7—10 запитань до опрацьованих текстів, так щоб порядок запитань відображав логіку вашого розуміння теми.

17.2.2. Підготуйте реферат до теми. Обсяг — до 5 сторінок рукописного тексту. Можлива тематика:

1. Історія створення класно-урочної системи навчання.
2. Історичні аспекти створення белл-ланкастерської системи взаємного навчання.
3. Лекційно-семінарська система навчання, її суть та історичні аспекти розвитку.
4. Ідеї В. Сухомлинського щодо організації самостійної роботи студентів.
5. Дальтон-план, його сутність та історичні аспекти розвитку.
6. Перспективні форми організації навчання у сучасній школі.
7. Порівняльний аналіз сучасних організаційних форм навчання.

17.2.3. Сформулюйте підсумки і висновки до теми. Обсяг — до 300 слів.

17.3. Самостійна робота до практичних занять: «Планування й організації навчання» (СРПЗ-18)

Враховуючі важливість даної теми для систематизації та інтеграції набутих знань і вмінь, йому присвячуються два практичні заняття. На першому практичному занятті докладно розглядається поняття «форм організації навчання», опрацьовуються практичні вміння вибору і застосування певних організаційних форм роботи з учнями. Для підготовки до цього заняття пропонується розробити і презентувати на занятті робочу програму дисципліни (завдання 17.3.1), скласти характеристику основних історичних форм організації навчання (завдання 17.3.2), класифікувати і описати основні форми організації навчання, що застосовуються у вітчизняній освіті (завдання 17.3.3). Друге практичне заняття присвячене оволодінню вміннями і навичками планування навчальної діяльності учнів. Для підготовки до цього заняття потренуватись у моделюванні структури навчального заняття (завдання 17.3.4), складанні робочого плану навчального заняття (завдання 17.3.5). В зв'язку зі складністю і творчим характером ряду завдань певні з них можуть виконуватись у підгрупах. Обов'язковий мінімум складає виконання завдань 17.3.3 та 17.3.5.

17.3.1. Розробка робочої програми навчальної дисципліни*

Виконання даного завдання допоможе навчитись планувати довгочасне викладання, розподіляти навчальний матеріал з дисципліни на блоки тем, теми за формами навчання та годинами з дотриманням діючих вимог з розробки навчальних програм. Оберіть будь-яку навчальну дисципліну (можливо, цілковито авторську, наприклад, «Здоровий спосіб життя») та розробіть її програму відповідно до описаного раніш алгоритму. Викладіть її на окремих аркушах (до 5 сторінок). Завдання можна виконувати у підгрупі.

Алгоритм розробки навчальної програми:

1. Обрати *освітньо-вікову групу*, для якої буде розроблятися програма певної дисципліни (молодші школярі, школярі підліткового віку, старшокласники, студенти).

2. Сформулювати *назву* навчальної дисципліни та обґрунтувати її, враховуючи рівень розвитку обраної освітньо-вікової групи.

3. На основі призначення дисципліни сформулювати *цілі та завдання* її вивчення. Ціль навчальної дисципліни — припущення про те, що можна одержати в результаті вивчення (викладання) дисципліни. Воно має бути реалістичним і досяжним. Для конкретизації цілі навчання потрібно визначити комплекс знань і умінь, які зможуть отримати учні після вивчення дисципліни (формування окремих знань і умінь реалізується у навчальних завданнях).

4. Підрахувати *кількість навчальних годин*, необхідних для вивчення дисципліни, для чого:

1) продумати, з якою інтенсивністю ви б хотіли проводити заняття з вашої дисципліни — 1, 2 чи більше занять на тиждень;

2) визначити кількість загального часу, яку ви бажаєте відвести на вивчення вашої дисципліни — півроку, рік чи декілька навчальних років;

3) за календарем розрахувати загальну кількість навчальних занять з дисципліни, пам'ятаючи, що навчальний рік в школі: 1-й клас — 30 тижнів; інші — 34 тижні; у вищому навчальному закладі — 40 тижнів;

* Завдання 17.3.1—17.3.4 запропоновані М. В. Артюшиною.

4) перевести визначену загальну кількість занять у загальну кількість навчальних годин з дисципліни, пам'ятаючи, що в школі 1 навчальне заняття = 1 академічна година тривалістю: 1-й клас — 35 хвилин, інші — 45. У вищому навчальному закладі 1 навчальне заняття — це 2 академічні години тривалістю 80 хвилин.

Таблиця 17.2

ПРИКЛАД ТЕМАТИЧНОГО ПЛАНУ

Теми дисципліни	Загальна кількість навчальних годин	Розподіл годин за формами організації навчання				
		аудиторна робота			самостійна робота	консульта-тивні за-няття
		лекції	семінари	контрольні заняття		
Блок I. « ... » (18 год)						
Т. 1	2	2	—	—	—	—
Т. 2	8	2	2	—	2	2
Т. 3	8	2	2	2	2	—
Блок II. « ... » (26 год)						
Т. 4	8	2	2	—	2	2
Т. 5	4	2	—	—	2	—
Т. 4	8	2	2	—	2	2
Т. 5	6	2	—	2	2	—
Разом:	44	14	8	4	12	6

5. Скласти *тематичний план навчальної дисципліни*, який обов'язково повинен базуватися на виконанні принципу системності в навчанні: теми, що ви обираєте для навчання, повинні бути пов'язані в одну систему — концепцію даної дисципліни. Етапи роботи:

1) відповідно до цілей навчання, знань та вмінь — сформулювати блоки тем, обґрунтувати необхідність кожного блоку;

2) проранжувати кожен блок за його значущістю (корисністю) для учнів;

3) розподілити загальний обсяг навчальних годин з дисципліни за блоками, найбільш важливим блокам відвести більшу кількість годин, не забути відвести певний час на вступ до дисципліни (окреме заняття або частина першого заняття) і для підсумкового заняття з дисципліни (призначене підбиттю підсумків, оцінюванню — залік чи іспит);

4) кожен блок поділити на підраховану кількість занять (годин), підбираючи назви окремих тем (також пов'язаних між собою) та форми організації занять, певного рівня навчання (урок, лекція, семінар, практичне заняття, контрольне заняття, залік, аудиторна чи самостійна робота і т. п.). Приклад тематичного плану програми для ВНЗ наведений у табл. 17.2.

6. Скласти *пояснювальну записку* до програми, де надати пояснення щодо назви дисципліни, цілей її вивчення, основних вимог до знань та вмінь учнів, особливостей вивчення дисципліни, її складу, ролі і місця в структурі навчального плану та інше.

7. За необхідності додатково розкрити в програмі рекомендовані *форми і методи навчання*, особливості *поточного і підсумкового контролю*.

8. Навести *перелік літератури* з даної дисципліни, яку ви рекомендуєте учням та викладачам для підготовки до занять з даної дисципліни.

17.3.2. Характеристика основних історичних форм організації навчання

Намалюйте схематично взаємодію викладача, учня чи групи учнів при індивідуальній, індивідуально-груповій, масовій формах організації навчання, а також відомих модифікаціях масової форми навчання — класно-урочній системі, взаємному навчанні (белл-ланкастерська система навчання), вибірково-груповій формі навчання (батавська система), диференційованій формі навчання (мангеймська система). Опишіть переваги і недоліки кожної загальної форми організації навчання.

17.3.3. Класифікація та опис конкретних форм організації навчання

Безпосередньо в навчальному процесі навчальна діяльність здійснюється у різних формах її організації. В освіті України сьогодні прийняті класно-урочна (для школи) та семінарсько-лекційна (для ВНЗ) системи навчальної роботи. За цією системою виділяють ряд конкретних форм організації навчання, подані нижче. Класифікуйте наведені конкретні форми організації навчання за розкритими у коментарі до теми критеріями (кількістю учнів, місцем навчання, тривалістю навчальних занять). Складіть коротку характеристику тих

форм організації навчання, які ви вважаєте найдоцільнішими для використання в навчальному процесі школи і ВНЗ. Аргументуйте свій вибір. Ознайомтесь також з нетрадиційними формами організації навчання. Опишіть, при викладанні яких навчальних дисциплін, на якому етапі навчання, в яких типах навчальних занять та для яких категорій учнів є доцільними, на вашу думку, ті чи інші нетрадиційні форми організації навчання.

Конкретні форми організації навчання:

1. У школі:

• урок — основна форма навчання;	• домашня робота;	• заняття в навчальній майстерні, комп'ютерному класі, шкільному кооперативі;
• екскурсія;	• предметний гурток;	• похід рідним краєм;
• додаткове заняття;	• студія;	• фізкультурне змагання і т.п.
• інструктаж;	• наукове товариство;	
• конференція;	• олімпіада;	
• факультатив;	• конкурс;	
• клубна робота;	• робота на пришкольній ділянці;	
• позакласне читання;		

2. У старших класах (додатково):

- лекція;
- семінарське заняття;
- співбесіда;
- практикум;
- консультація та інше.

3. У вищих навчальних закладах:

- лекція;
- семінар;
- лабораторна робота;
- практичне заняття;
- самостійна робота;
- колоквіум;
- конференція;
- науково-дослідна робота (курсіві і дипломні роботи);
- виробнича практика та інше.

Особливе місце в системі вищої школи займає заочна вища освіта, що є спеціальною формою підготовки висококваліфікованого спеціаліста без відриву від його виробничої діяльності. Вечірня освіта — це ще одна форма організації навчання у ВНЗ, яка поєднує елементи очного і заочного навчання. Про ці та інші форми організації навчання ви можете також докладніше почитати в рекомендованій літературі.

Одним з напрямів інноваційної діяльності навчальних закладів сьогодні є інтенсивний пошук *нестандартних форм організації навчальної роботи*, які б дозволяли активізувати процес навчання, зробити його природним, невимушеним і цікавим. У літературі з'являється все більше описів таких форм навчання, що називаються інноваційними.

В основі таких форм роботи — використання нетрадиційних методів навчання, зокрема і видів діяльності, не пов'язаної прямо з навчанням:

● урок — ділова гра;	● урок-семінар;	● лекція-співбесіда;
● урок-змагання;	● урок — гра «Поле чудес»;	● семінар-дискусія;
● урок — прес-конференція;	● урок-семінар;	● семінар доповідей за рефератами;
● урок-КВК;	● урок-вистава;	● семінар запитань і відповідей;
● урок-консультація;	● урок творчості;	● семінар-конференція;
● урок-аукціон;	● урок-звіт;	● семінар зустрічі з цікавими людьми.
● урок-«суд»;	● міжпредметний урок;	
● урок-концерт;		

Інноваційну форму навчання не рекомендується використовувати у готовому вигляді, краще вигадати власну форму, враховуючи особливості навчального предмету, склад учнів і свої можливості.

17.3.4. Моделювання структури навчального заняття*

Прочитайте поданий дидактичний текст і побудуйте схеми структур описаних за текстом прикладів навчальних занять. Аналогічно опишіть та проаналізуйте структуру будь-якого заняття з вашого досвіду навчання.

ДИДАКТИЧНИЙ ТЕКСТ

Основи моделювання структури навчального заняття

В теорії і практиці навчального заняття центральним є питання про його структуру, яка тлумачиться як логічне взаємне розташування і зв'язок етапів, що забезпечують якість заняття як системи, його цілісність. В основі виділення етапів навчального заняття — логіка процесу засвоєння навчального матеріалу. Отже, кожне навчальне

* Завдання розроблене на основі опрацювання матеріалів навчального посібника [7].

заняття — це система певним чином поєднаних етапів навчання, що штучно створена для реалізації певних навчальних цілей.

Можна виділити 13 основних етапів, послідовна реалізація яких забезпечує повний цикл навчальної діяльності: 1 — організація; 2 — перевірка домашнього завдання; 3 — мотивування; 4 — інформування; 5 — первинна перевірка; 6 — закріплення; 7 — застосування; 8 — узагальнення і систематизація; 9 — контроль і самоконтроль; 10 — корекція; 11 — надання домашнього завдання; 12 — рефлексія; 13 — підсумки. Схематично структура такого заняття показана на рис. 17.3.

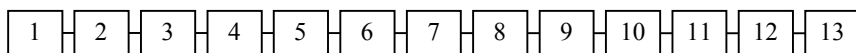


Рис 17.3. Структура заняття, що містить повний цикл навчальної діяльності

Однак у реальному процесі навчання кількість і черговість етапів можуть бути змінними в залежності від обраного типу заняття. Виділяють декілька типів навчальних занять, що мають дещо відмінну структуру:

0-й тип. *Вступне заняття* — надання узагальненого огляду того матеріалу, який буде вивчатися протягом всієї теми. Типова структура: організація (1) → мотивування (3) → інформування (4) → первинна перевірка (5) → рефлексія (12) → підсумки (13).

1-й тип. *Навчальне заняття з вивчення і первинного закріплення нового матеріалу*. Типова структура: організація (1) → мотивування (3) → інформування (4) → первинна перевірка (5) → закріплення (6) → узагальнення і систематизація (8) → надання домашнього завдання (11) → рефлексія (12) → підсумки (13).

2-й тип. *Навчальне заняття з закріплення знань і способів діяльності*. Типова структура: організація (1) → перевірка домашнього завдання (2) → закріплення (6) → контроль і самоконтроль (9) → корекція (10) → надання домашнього завдання (11) → рефлексія (12) → підсумки (13).

3-й тип. *Навчальне заняття з комплексного застосування знань і способів діяльності*. Типова структура: організація (1) → перевірка домашнього завдання (2) → мотивування (3) → застосування (7) → узагальнення і систематизація (8) → надання д/з (11) → рефлексія (12) → підсумки (13).

4-й тип. *Навчальне заняття з узагальнення і систематизації знань і способів діяльності*. Типова структура: організація (1) → перевірка домашнього завдання (2) → мотивування (3) → уза-

гальнення і систематизація (8) → надання домашнього завдання (11) → рефлексія (12) → підсумки (13).

5-й тип. *Навчальне заняття з перевірки, оцінки і корекції знань і способів діяльності.* Типова структура: організація (1) → перевірка домашнього завдання (2) → мотивування (3) → застосування (7) → контроль і самоконтроль (9) → корекція (10) → підсумки (13).

У реальній практиці рідко реалізуються заняття чистих типів, тому найчастіше виділяють ще один тип навчального заняття — *комбінований*, на якому вирішуються декілька дидактичних завдань. На таких заняттях з набору етапів викладач може утворювати найрізноманітніші комбінації: пропускати чи поєднувати декілька етапів, повторювати деякі етапи з різними блоками навчальної інформації і паралельно реалізовувати різні етапи з різними підгрупами учнів. Наведемо приклади таких комбінованих занять і покажемо їх структуру на рисунках.

Приклад 1: Викладач планує навчальне заняття таким чином. Після організації (1) і мотивування (3) викладач одночасно інформує учнів з першого питання (4¹) і здійснює первинну перевірку його засвоєння (5¹), надалі інформує (4²) і перевіряє (5²) учнів з другого питання, далі — з третього (4³, 5³). Потім він здійснює загальну перевірку первинного засвоєння теми (5), задає домашнє завдання (11), здійснює закріплення (6), узагальнення і систематизацію (8) набутих знань. В кінці він поєднує етапи рефлексії (12) і підсумків (13). На схемі структура такого заняття буде виглядати таким чином (рис. 17.4).

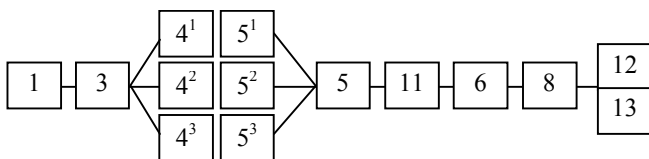


Рис. 17.4. Структура навчального заняття у прикладі 1

Приклад 2: Викладач здійснює навчальне заняття таким чином. Після організації (1) викладач здійснює одночасно мотивування (3) та інформування (4) учнів з теми заняття. Надалі він поділяє учнів на дві підгрупи за ступенем осмислення нової теми: учні першої підгрупи, що добре зрозуміли матеріал, відповідають письмово на запитання для первинної перевірки засвоєння теми

(5₁), учням другої групи, що ще не досить добре осмислили новий матеріал, спочатку надається дидактичний текст з коротким викладом наданої попередньо викладачем інформації (4₂), а потім вже ставляться питання для первинної перевірки засвоєння (5₂). Після цього всі учні виконують вправи на закріплення знань (6). Потім викладач знову розподіляє учнів за бажанням на три підгрупи, які паралельно виконують завдання на узагальнення і систематизацію набутої інформації (8₁, 8₂, 8₃) і змагаються між собою в якості їх виконання. Далі викладач надає всім учням домашнє завдання (11), заняття завершується одночасною реалізацією етапів рефлексії (12) і підсумків (13). На схемі структура такого заняття буде виглядати таким чином (рис. 17.5).

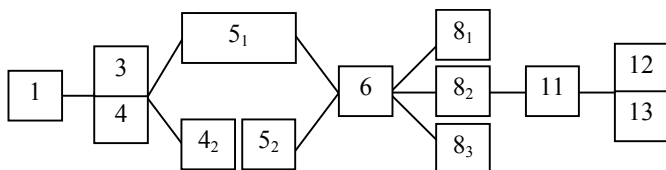


Рис. 17.5. Структура навчального заняття у прикладі 2

Детальний розгляд такої формальної, на перший погляд, процедури, як моделювання структури заняття, має принципове значення. Кожному викладачу слід вміти побудувати навчальне заняття з урахуванням психологічних закономірностей засвоєння, особливостей навчальної групи, змісту матеріалу і т. п. І в цьому разі моделювання допомагає продумати і систематизувати хід роботи.

Приклади навчальних занять:*

Урок у школі м. Лос-Анджелес (США)

Уявіть собі такий урок з 7-літніми дітьми (третій рік навчання). Діти півколом розташовуються на килимі, кожний зручніше для себе, без будь-якої регламентації. Учитель — молодий бородань — теж сидить на килимі перед ними.

— Ми сьогодні проведемо симпозіум про жаб, — каже вчитель, і засовує руку в маленьку картонну коробку.

— Я зараз дістану жабу...

Дістає жабу, показує дітям, тягне її за лапки:

* З книги Ш. А. Амонашвілі «Роздуми про гуманну педагогіку» (наводиться за: Стефановская Т. А. Технология обучения педагогике в вузе: Метод. пособие. — М.: Изд-во «Совершенство», 2002. — С. 169—171). Переклад українською здійснено автором завдання 17.3.4.

— Подивіться, які в неї очі, лапки, який колір ...

Саджає жабу на килим, та починає стрибати в різні боки. Діти з веселим переляком розбіглися по кімнаті: хто на диван заліз, хто на стілець.

— Хто не боїться, нехай візьме жабу в руки, у мене тут і інші жаби є.

Випускає ще трьох жаб. Ті теж починають стрибати.

— Жаба не кусається, вона вам шкоди не заподіє. Тільки беріть її ніжно, не завдайте їй болю і розглядайте уважно.

Один із найсміливіших підповзає до жаби, обережно бере її в руки. Сміливість передається іншим.

Утворюється чотири групи дітей.

— Даю вам 15 хвилин, — каже вчитель, — за цей час ви повинні вивчити жабу: які в неї очі, лапки, форма, як вона стрибає. Потрібно посадити її в акваріум і подивитися, як вона буде там поводитися.

Кожний одержує аркуш, на якому намальована жаба. На ньому дитина повинна записати свої особисті спостереження, описати зовнішність жаби. У групах діти вибирають доповідачів, вони узагальнюють спостереження решти.

Минає 15 хвилин. Учитель знову запрошує усіх на симпозіум. Діти влаштовуються півколом. Доповідачам дається по півтори хвилини. Вони розповідають про результати спостережень.

Починається дискусія. Вчитель у ній уже та людина, що у житті «не бачила» жаб, боїться їх, але страшно цікавиться, що це за тварина, чому живе то на землі, то у воді, як може стрибати на довгі відстані, як поводить. Така роль учителя не обговорюється, це відбувається немовби саме собою.

Діти пояснюють, показують, переконують його.

Для висловлення своєї думки кожному дається 15—20 секунд. За цей час треба висловити яку-небудь думку, обґрунтувати її. Потім ще можна взяти слово.

Симпозіум завершується тим, що робляться узагальнення, порівняння.

— На наступному занятті я збираюся принести вам черепаху, хочете?

Діти в захваті.

Вони цікавляться, що буде з цими чотирма жабами.

— Можна залишити в школі, пустити в нашому дворіку, там травичка, басейн маленький, це їм сподобається. А якщо хто хоче і може доглядати за жабами, нехай візьме собі додому.

Урок у Вальдорфській школі (Німеччина)

Перший клас (5—6-літні діти), кінець навчального року.

Учитель — теж молодий бородань (у школах країн Заходу я не раз зустрічався з чоловіками — вчителями початкових класів).

Урок починається з медитації.

Діти вихваляють сонце, день, природу, навіюють самим собі бути добрими, милосердними, любити близьких, учителя, товаришів, любити учитися, читати і т. д. Це не завчені фрази, кожний імпровізує для себе, говорить напівголосно. На це йде 15 хвилин.

Потім учитель веде невимушену бесіду про прожитий день.

Далі діти приступають до читання розповіді, обговорюють її, висловлюють свою думку, доповнюють, продовжують зміст.

Переходять до листа. Дітям пропонується записати пропозиції, проаналізувати їх граматично, доповнити.

Після цієї роботи діти дістають флейти і розучують красиву, спокійну мелодію. Хтось диригує замість учителя, хтось набирає мелодію на висячих металевих трубах.

Приступають до розв'язання математичних задач. Самі створюють задачі і самі вирішують їх.

Учитель запрошує дітей у маленький спортзал. Там влаштовується дуже рухлива гра (треба підстрибувати, бігати, сидати, устигати, здогадуватися), що вимагає від дітей кмітливості і рухливості. Учитель — рівноправний учасник гри.

90 хвилин уроку вичерпані.

Діти йдуть відпочивати, снідати, проводять вільний час на власний розсуд: грають у дворі, де споруджені складні спортивні містечка, йдуть в ігрову кімнату, грають на комп'ютері, сидять у бібліотеці, лежать на дивані... Цей учитель вестиме дітей до восьмого класу, буде вчити їх по можливості всім предметам.

17.3.5. Складання плану навчального заняття

Вам пропонується самостійно у підгрупах розробити структуру будь-якого навчального заняття на будь-яку цікаву для вас тему. Для цього вам слід вигадати тему та обрати тип такого заняття і заповнити типовий бланк плану заняття, користуючись вже наявними у вас знаннями і запропонованим описом певних структурних компонентів навчального заняття.

Хід виконання:

1. Розподіліться на підгрупи. Кожна підгрупа має підготувати один типовий бланк плану заняття на окремому аркуші (табл. 17.3).

Таблиця 17.3

ТИПОВИЙ БЛАНК ПЛАНУ ЗАНЯТТЯ

План заняття № _____

Дата проведення: _____ Час _____

Аудиторія _____ Група учнів _____

Тема: _____

Цілі _____

Завдання: 1. _____

2. _____

3. _____

4. ... _____

Тип заняття: _____

Тривалість заняття: _____

Основні форми роботи на занятті: _____

Основні методи роботи на занятті: _____

СТРУКТУРА НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ЗАНЯТТІ:

Етап заняття	Тривалість, хв	Завдання	Зміст	Методи і прийоми	Засоби й умови	Результати
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						
6.						
7.						
8.						
9.						
10.						
11.						
12.						
13.						

ОПОРНА ЗВЕДЕНА ТАБЛИЦЯ ДЛЯ АНАЛІЗУ

Етап заняття	Завдання етапу	Зміст роботи	Можливі методи і прийоми ²
1. Організаційний	— Підготовка учнів до роботи на уроці; — забезпечення належних умов роботи	— Привітання; — перевірка відсутніх; — перевірка готовності учнів до заняття; — перевірка готовності приміщення до заняття; — організація уваги учнів	— Привітання; — переклик (перевірка відсутніх); — звертання до тих учнів, хто після довгої перерви з'явилися на занятті; — прохання підготувати дошку, розкласти матеріали; — прийоми привертання уваги: неочікуване запитання, виразна інтонація, голосне звертання до аудиторії, стук ручкою по парті, слова, що активізують
2. Етап перевірки домашнього завдання	— З'ясування правильності, повноти і свідомості виконання д/з всіма учнями; — виявлення прогалин в знаннях і способах діяльності, причин їх виникнення; — усунення виявлених прогалин	— З'ясування ступеня засвоєння учнями заданого навчального матеріалу; — з'ясування причин не виконання д/з окремими учнями; — ліквідація виявлених недоліків	— Тестові завдання (закриті і відкриті); — виконання завдань, аналогічних домашнім; — постановка додаткових запитань; — блиць-опитування; — термінологічний диктант; — пропозиція доповнити відповідь іншого учня; — виклик до дошки; — само- та взаємоконтроль
3. Підготовка учнів до роботи	— Забезпечення мотивації учіння учнів, прийняття ними цілей заняття; — актуалізація досвіду учнів	— Повідомлення теми, цілей, плану заняття; — показ соціальної і практичної значущості матеріалу; — постановка проблеми; — актуалізація досвіду	— Пояснення учням цілей заняття одночасно з повідомленням теми; — повідомлення цілі у вигляді проблемного завдання, евристичного запитання; — написання цілі на плакаті, дошці, слайді; — формулювання цілей разом з учнями; — демонстрація учням структурно-логічної схеми змісту теми; — методи попередньої мотивації і стимулювання навчання

¹ Таблиця побудована М. В. Артюшиною на основі опрацювання матеріалів навчального посібника [7].

² У зв'язку з обмеженістю місця в таблиці подаються інколи лише назви певних методів. Прийоми їх реалізації детально розглядалися при вивченні відповідних тем.

ТА КОНСТРУЮВАННЯ НАВЧАЛЬНОГО ЗАНЯТТЯ¹

Засоби й умови	Результати
— Зібраність викладача, спокійна і впевнена манера поведінки; — послідовність у пред'явленні вимог; — небагатослівність; — вимогливість; — занесення результатів перекику до журналу	— Доброзичливий настрій викладача й учнів; — повна готовність учнів і аудиторії до роботи; — швидке включення учнів у діловий ритм
— Наявність методичних матеріалів (карток, сформульованих питань); — перевірка всіх учнів; — оперативність перевірки; — оптимальність поєднання контролю викладача, взаємоконтролю та самоконтролю учнів; — застосування різних видів оцінок	— Отримання учнями зворотного зв'язку; — корекція помилок; — перевірка готовності учнів до заняття; — корекція вчителем подальшої роботи з урахуванням виявлених недоліків
— Попередня продуманість викладачем формулювання цілі, завдань, фіксація їх у плані заняття; — урахування особливостей групи навчання; — швидкість і оперативність; — застосування різноманітних засобів наочності, розрахованих на різні канали сприйняття	— Готовність учнів до активного навчання (зацікавленість, уважність, дисциплінованість, доброзичливість і невимушеність); — розуміння учнями практичної і соціальної значущості теми

Етап заняття	Завдання етапу	Зміст роботи	Можливі методи і прийоми
4. Етап засвоєння нових знань та способів дій	— Забезпечення сприйняття, осмислення і первинного запам'ятовування учнями нового навчального матеріалу; — активізація засвоєння	— Організація уваги, сприйняття, осмислення і первинного запам'ятовування учнями навчального матеріалу; — активізація уваги, сприйняття, пам'яті, мислення, уяви учнів	— Словесні методи: лекція, міні-лекція, проблемна лекція, розповідь, пояснення, бесіда, дискусія; — робота з дидактичним текстом, підручником: конспектування, складання плану, тезування, цитування, анутовання, рецензування, реферування, складання таблиці, схеми, довідки, термінологічного словника, покажчика; — наочні методи навчання: ілюстрація, демонстрація, показ, спостереження; — прийоми активізації уваги, сприйняття, пам'яті, мислення і уяви, емоційно-вольової сфери; — методи і прийоми підтримуючої мотивації навчання
5. Етап первинної перевірки розуміння матеріалу, що вивчався	— Встановлення правильності і усвідомленості матеріалу, що вивчався; — виявлення прогалин первинного осмислення вивченого матеріалу, хибних уявлень учнів; — проведення корекції виявлених прогалин	— Перевірка викладачем розуміння сутності учнями нового матеріалу; — перевірка повноти і усвідомленості учнем нових знань і способів дій; — виявлення прогалин первинного усвідомлення учнями вивченого матеріалу; — ліквідація виявлених прогалин	— Спостереження — завдання на впізнання; — експрес-опитування (без відміток); — повтор, переказ учнями навчального матеріалу; — наведення учнями прикладів; — пропозиція доповнити, уточнити чи виправити відповідь іншого учня; — додаткові роз'яснення; — відтворення матеріалу за опорними схемами
6. Етап закріплення нових знань та способів дій	— Забезпечення закріплення в пам'яті учнів знань і способів дій; — забезпечення в ході закріплення підвищення рівня осмислення вивченого матеріалу	— Організація багаторазових дій учнів з відтворення та опрацювання вивчених знань та способів дій	— Бесіда; — робота з підручником; — вправи; — конкурси, ігри, змагання, вікторини, аукціони і т.п.

Продовження табл. 17.4

Засоби й умови	Результати
— Різноманітність і насиченість інформації, чергування і дозування її пред'явлення; — використання і поєднання різних методів роботи; — вибір цікавих форм реалізації тих чи інших методів навчання; — яскравість, контрастність; оптимальність розмірів, висока якість виконання, динамічність подачі модельованих і зображених засобів наочності, їх вдале словесне супроводження; — застосування різноманітного обладнання (ТЗН, дошки, приладів, пристроїв, стендів і т. п.), допоміжних засобів збільшення зручності наочних і методичних матеріалів (папки, файли, фломастери, указки і т. п.); — чітка організація роботи, зрозумілі завдання, надання необхідних наочних і методичних матеріалів, вдале розташування учнів в аудиторії; — привертання учнів до допомоги у викладанні; — урахування індивідуальних і групових психологічних особливостей учнів, диференційований підхід; — орієнтація на якість засвоєння, а не на обсяг матеріалу; — проблемність викладу; — орієнтація на більшу частку самостійної роботи учнів	— Засвоєні знання, способи дій, змінений досвід учня
— Спонування активності учнів; — мінімальне втручання у відповіді учнів; — залучення до контролю всіх учнів; — застосування наочних та методичних матеріалів (карток, опорних схем, малюнків і т. п.);	— Закріплення інформації в пам'яті, міцне оволодіння знаннями
— Забезпечення поступового переходу до більш складного рівня використання: від алгоритмічного (типів ситуацій), до пошукового і творчого (нетипові ситуації); — чіткий інструктаж, організація; — поступове збільшення самостійності роботи учня; — використання різноманітних, цікавих для учня методів роботи; — можливість самостійного вибору учнями завдань; — заохочення пошуку і застосування різних способів отримання одного і того ж результату; — запобігання боязні учня зробити помилку, отримати неправильну відповідь; — надання можливості учням порівняти отримані результати; — комбінування індивідуальних, групових і фронтальних форм роботи	— Поглиблення знань і способів дій; — навчання використанню знань і способів дій у життєдіяльності; — формування самостійності учнів

Етап заняття	Завдання етапу	Зміст роботи	Можливі методи і прийоми
7. Етап застосування знань та способів дій	— Забезпечити засвоєння учнями знань і способів дій на рівні застосування їх в різноманітних ситуаціях; — сприяти зростанню самостійності учня у використанні набутих знань	— Організація дій учнів із застосування знань на практиці на різних рівнях складності — алгоритмічному, пошуковому, творчому	— Словесні методи: інструктаж, консультування, презентація; — практичні методи: вправа, дослід, діагностика, вирішення задач, робота з ЕОМ, експеримент, кейс-метод, анкетування, тестування; — групові методи: мозковий штурм, синектика, метод проектів, ігрове моделювання, аналіз ситуацій, гра, тренінг; — наочні методи: спостереження, показ, проекти, моделювання, дослідження; — методи самостійної роботи: пошук і систематизування інформації, планування і програмування, прогнозування, проектування, моделювання
8. Етап узагальнення та систематизації знань	— Забезпечення формування цілісної системи знань; — забезпечення встановлення учнями внутріпредметних і міжпредметних зв'язків	— Організація діяльності учнів з переведення окремих знань і способів дій у цілісні системи знань і вмінь	— Оглядова лекція, міні-лекція, консультація; — співбесіда, дискусія; — формулювання підсумків, висновків; — узагальнення і систематизація на різних рівнях: понятійному, міжпредметному, тематичному, підсумковому, міжпредметному; — виділення наскрізних ідей і принципів; — побудова структурно-логічної схеми теми, зведеної таблиці; — узагальнюючі питання; — проектування, моделювання, дослідження
9. Етап контролю та самоконтролю знань та способів дій	— Виявлення якості і рівня засвоєння учнями знань і способів дій, недоліків у засвоєнні, встановлення причин виявлених недоліків; — забезпечення формування в учнів вмінь і навичок контролю і самоконтролю	— Перевірка і оцінювання засвоєних знань і способів дій учнів	— Усна перевірка: опитування, співбесіда; — письмова перевірка: відповіді на запитання, диктант, твір; — аналіз продуктів діяльності: малюнків, якихось виробів, комп'ютерних програм, звітів, проектів, графічних робіт і т. п.; — дидактичне тестування; — термінологічний диктант

Продовження табл. 17.4

Засоби й умови	Результати
— Забезпечення поступового переходу до більш складного рівня використання: від алгоритмічного (типові ситуації), до пошукового і творчого (нетипові ситуації); — чіткий інструктаж, організація; — поступове збільшення самостійності роботи учня; — використання різноманітних, цікавих для учня методів роботи; — можливість самостійного вибору учнями завдань; — заохочення пошуку і застосування різних способів отримання одного і того ж результату; — запобігання боязні учня зробити помилку, отримати неправильну відповідь; — надання можливості учням порівняти отримані результати; — комбінування індивідуальних, групових і фронтальних форм роботи	— Поглиблення знань і способів дій; — навчання використанню знань і способів дій у життєдіяльності; — формування самостійності учнів
— Використання необхідних наочних і навчально-методичних матеріалів; — максимальна самостійність учнів	— Інтеграція і систематизація знань; — розуміння учнями внутріпредметних і міжпредметних зв'язків
— Посилення контролю викладача, взаємоконтролю і самоконтролю; — об'єктивність викладача, надійність і валідність завдань, гласність контролю; — чіткий інструктаж, організація контролю; — різноманітність форм і методів контролю; — самостійний вибір учнями форм і методів контролю	— Перевірка і самоперевірка якості засвоєного матеріалу; — розвиток вмінь контролю та самоконтролю учнів

Етап заняття	Завдання етапу	Зміст роботи	Можливі методи і прийоми
10. Етап корекції знань та способів дій	— Відкоригувати виявлені прогалини в знаннях і способах дій учнів у межах теми, що вивчалася	— Організація дій учнів з корекції виявлених недоліків у засвоєнні змісту теми	— Повідомлення результатів контролю, оцінювання; — відповіді на запитання учнів; — додаткові пояснення, обґрунтування, консультації; — взаємонавчання; — вибірковий потвор матеріалу; — виконання додаткових завдань
11. Етап інформації про домашнє завдання	— Забезпечення розуміння учнями цілі, змісту і способів виконання д/з	— Інформування про д/з; — мотивування і стимулювання виконання д/з; — інструктаж про виконання д/з; — перевірка розуміння учнями змісту і способів виконання д/з	— Диктування, інструктаж, пояснення, показ; — методи і прийоми стимулювання і мотивації навчання; — опитування та відповіді на запитання учнів
12. Етап рефлексії	— Ініціювати та інтенсифікувати рефлексію учнів з приводу свого емоційного стану, мотивації, своєї діяльності і взаємодії з викладачем і одногрупниками; — забезпечити засвоєння учнями принципів саморегуляції і співробітництва	— Мобілізація учнів на рефлексію їх поведінки	— Виказ своєї точки зору по ланцюжку; — завершальна міні-дискусія; — заповнення підсумкових анкет; — блиць-опитування; — асоціативний ряд; — реалізація рефлексивного алгоритму: «Я» — як почував себе, з яким настроєм працював, чи задоволений собою; «МИ» — чи комфортно було працювати у групі, які ускладнення виникали; «СПРАВА» — чи досягнуті були навчальні цілі, які ускладнення виникали, як подолати свої навчальні проблеми
13. Етап підбиття підсумків заняття	— Дати якісну оцінку роботи групи, окремих учнів; — забезпечити мотивацію учнів до подальшого самостійного вивчення теми	— Підбиття підсумків заняття; — мотивування і стимулювання навчальної діяльності учнів	— Повідомлення викладача; — підбиття підсумків самими учнями; — методи і прийоми завершальної мотивації навчання

Засоби й умови	Результати
— Обов'язковість отримання учнями зворотного зв'язку про результати контролю й оцінювання; — впевненість і принциповість викладача; — залучення студентів до взаємодопомоги у навчанні; — індивідуальний та диференційований підходи	— Поглиблення рівня засвоєння навчального матеріалу, усунення прогалин.
— Пропонування учням д/з різних видів і рівнів складності, надання можливості вибору; — досягання максимального розуміння учнями змісту і способів виконання д/з; — відповідність змісту д/з рівню навченості учнів; — надання рекомендацій з раціональної організації виконання д/з; — забезпечення учнів усіма необхідними матеріалами для виконання д/з або повідомлення про шляхи їх отримання (перелік літератури, номер кабінету, де її можна одержати, і т.п.)	— Створення необхідних і достатніх умов для успішного виконання д/з всіма учнями
— Відкритість учнів в осмисленні своїх дій і самооцінюванні; — стимулювання учнів до саморозкриття, порівняння свого стану зі станом інших людей; — залучення всіх учнів у рефлексії; — особистісно-довірливе звертання до аудиторії; — повага і чуйність до потреб учнів	— Розвиток здібностей учнів до саморефлексії; — покращення самопочуття учня в групі та соціально-психологічної атмосфери
— Чіткість і кратність, конструктивність підсумків; — залучення учнів до завершення заняття	— Цілісне осмислення учнями проведеного заняття, здобутого на занятті досвіду

2. Сплануйте заняття з будь-якої теми за запропонованим алгоритмом, використовуючи опорну зведену таблицю для аналізу та конструювання навчального заняття (табл. 17.4). В таблиці описані можливі завдання, зміст, методи і прийоми, умови і засоби, результати реалізації кожного етапу заняття. За бажанням ви можете або обрати деякі з наведених компонентів навчального заняття, або запропонувати інші, вдаліші, на вашу думку, компоненти.

Алгоритм 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 та 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;
- 8 крок* — заповніть типовий бланк плану заняття.

17.4. Практичні заняття «Планування й організація навчання» (ПЗ-24,25)

На вивчення даної теми відведено два практичних заняття, присвячених послідовно оволодінню компонентом організації і планування. На першому практичному занятті пропонується обговорити поняття «організаційна форма діяльності» (завдання 17.4.1), осмислити особливості форм організації навчання, що склалися історично (завдання 17.4.2), презентувати й обговорити самостійно розроблені навчальні програми дисциплін (завдання 17.4.3), потренуватись у виборі тих чи інших форм організації навчання у відповідності до поставлених навчальних цілей, типу заняття (завдання 17.4.4). На другому занятті можна обговорити результати самостійного моделювання занять різних типів (завдання 17.4.5), потренуватись у плануванні різних форм реалізації одних і тих самих навчальних методів (завдання 17.4.6), презентувати й обговорити самостійно розроблені плани занять (завдання 17.4.7). Викладач і студенти довільно обирають ті чи інші завдання для виконання на занятті. Рекомендовані форми і методи роботи: дидактична гра, дискусія, робота в малих групах, презентація.

17.4.1. Опрацювання поняття «Організаційна форма діяльності»

Відразу добре зрозуміти різницю між формами і методами — важко. Для запобігання плутанини прочитайте наведені нижче короткі відомості та встановіть форми і методи у наведених нижче прикладах діяльності. Наведіть свої приклади форм і методів діяльності. Перевірте ваше розуміння розбіжності форм і методів навчання, надавши відповіді на декілька наведених нижче питань. Зробіть відповідні висновки.

Короткі відомості:

Термін «організація» походить від латинської «organizo» — «утворюю, упорядковую». Сьогодні під організацією часто розуміють досягання цілісності, упорядкування складових частин якогось духовного чи матеріального об'єкта. Відповідно організацією навчальної діяльності є досягання цілісності, упорядкування складових частин навчального процесу для досягання навчальних цілей. На практиці організація процесу навчання означає вибір і застосування певних методів і форм навчальної діяльності.

Методи і форми навчання — це способи упорядкування навчальної діяльності, що стосуються відповідно її внутрішньої і зовнішньої сторін.

З грецької «metodos» буквально перекладається як шлях до чогось. Тому метод навчання — це спосіб досягання навчальних цілей, що характеризує змістовно-процесуальну або внутрішню сторону навчального процесу. Це відповідь на запитання: «Що зробити для досягання навчальної цілі?». Приклади методів навчання: лекція, аналіз ситуації, читання підручника, спостереження, експеримент, демонстрація, дидактична гра та інші.

Поняття форми діяльності має інший смисл, ніж поняття методу. З латинської слово «forma» означає «зовнішній вигляд». Це відповідь на запитання — «Як зробити?». Якщо метод більше пов'язаний з засобами діяльності, то форма — з умовами — кількістю учасників діяльності, часом і місцем її здійснення і т. п.

Приклади:

Поїздка на автомобілі на дачу для відпочинку у вихідні з друзями

Приготування страви за рецептом у вільний час

Самостійне виконання заданого завдання у зазначений термін

Спільне вирішення проблеми шляхом «мозкового штурму»

Питання:

1. З наведених визначень виберіть правильне визначення поняття «форма організації навчання».

А) Під формами організації навчання слід розуміти засоби навчальної роботи викладача і організації навчально-пізнавальної діяльності учнів по вирішенню різних дидактичних задач, спрямованих на оволодіння матеріалом, що вивчається.

В) Форма організації навчання означає зовнішню сторону організації навчального процесу, яка пов'язана з кількістю учнів, що навчаються, часом і місцем навчання, а також порядком його здійснення.

2. Визначте, чим відрізняється метод навчання від форми організації навчання (з наведених відповідей виберіть правильну).

А) Поняття «метод навчання» характеризує зовнішню сторону навчального процесу, а поняття «форма організації навчання» — внутрішню сторону навчального процесу.

В) Саме в останній відбувається реалізація поставлених цілей.

С) Вивчається великий обсяг матеріалу?

Д) Тому що урок проводиться вчителем.

17.4.2. Дидактична гра «Презентація організаційних форм навчання»

Для кращого осмислення основних організаційних форм навчання, що виникли історично, пограйте у запропоновану сюжетно-рольову гру. Після завершення обговоріть її хід і результати, зробіть письмові висновки про виявлені в ході обговорення переваги і недоліки різних форм організації навчання.

Умови гри

Уявіть собі, що при випробуванні машини часу в поле її дії потрапив підручник з історії педагогіки, в результаті чого матеріалізувались та зустрілись разом такі діячі освітньої діяльності: Платон (представник індивідуальної форми навчальної діяльності), Я. А. Коменський (класно-урочна система навчання), О. Белл (белл-ланкастерська форма організації навчання), Е. Паркгерст (Дальтон-план), Й.-А. Зиккінґер (маннґеймська система), Д. Ллойд Трамп (план Трампа), В. Кіплатрік (метод проектів). Кожен з цих педагогів-учених ознайомлює своїх колег з особливостями своєї форми організації навчання, які, в свою чергу, ставлять йому уточнюючі запитання та вказують на її можливі недоліки та переваги.

1 етап. Розподіл ролей

Студенти академічної групи розбиваються на мікрогрупи, кожна з яких методом жеребкування отримує свою роль когось одного з цих педагогів-учених. Час — 5 хв.

2 етап. Підготовка презентації

Мікрогрупи готують презентацію-довідь про свою організаційну форму навчання на 3—5 хвилин та обирають виступаючого від своєї мікрогрупи. Час — 10 хв.

3 етап. Презентація та дискусія

Делегований від мікрогрупи студент презентує свою форму організації навчання. Після його виступу студенти групи ставлять йому запитання по доповіді та обговорюють можливі переваги та недоліки організаційної форми. Час — 45 хв.

4 етап. Оцінювання роботи студентів

Викладач оцінює роботу студентів на занятті, робить висновки та підсумки. Час — 5—7 хв.

17.4.3. Презентація навчальних програм дисциплін

Студенти за бажанням розповідають про розробки навчальних програм. Усі обговорюють запропоновані розробки. Роблять усні і письмові висновки про доцільні способи розробки навчальних програм.

17.4.4. Вибір організаційних форм навчання

При виборі певних організаційних форм навчання слід перш за все враховувати поставлені навчальні цілі. Ознайомтесь з поданими варіантами планів заняття на одну і ту саму тему, що реалізують різні навчальні цілі (табл. 17.5). Також виконайте подані

нижче завдання. Проаналізуйте вплив цілей навчання на планування заняття з теми. Зробіть відповідні усні і письмові висновки.

Таблиця 17.5

**ВПЛИВ ЦІЛЕЙ НАВЧАННЯ НА ПЛАНУВАННЯ
ЗАНЯТТЯ З ТЕМИ «ТЕМПЕРАМЕНТ»**

Навчальна ціль	
Уміти тлумачити теорії темпераменту (за Гіппократом, І. П. Павловим, Г. Айзенком, В. С. Мерліним) та характеризувати темпераментальні типи	Уміти тлумачити теорії темпераменту, характеризувати темпераментальні типи темпераменту за методикою ЕРІ Г. Айзенка
Зміст заняття	
Розширене інформаційне повідомлення з розрахунку на 2 академічні години	Стислий зміст інформаційного повідомлення на 1 академічну годину + теорія і методика ЕРІ Г. Айзенка з інтерпретацією результатів
Методи навчання (за джерелом знань)	
Словесні — лекція (проблемна лекція) Наочні — ілюстрація (малюнки Г. Бідструпа, коло Айзенка)	Словесні — інформаційне повідомлення; навчальна гра Наочні — ілюстрація (малюнки Г. Бідструпа, коло Айзенка) Практичні — методика ЕРІ Айзенка
Структурна послідовність та часовий розподіл	
1. Організаційний етап — 3 хв 2. Мотивація теми — 2 хв 3. Лекційний виклад — 1 год 10 хв 4. Висновки — 5 хв	1. Організаційний етап — 3 хв 2. Мотивація теми — 2 хв 3. Інформаційне повід. — 40 хв 4. Практична робота — 30 хв 5. Навчальна гра — 10 хв 6. Висновки — 5 хв

Завдання:

1. Визначте, якою має бути форма заняття з теми «Темперамент», якщо поставлені наступні орієнтовні цілі:

- а) вміти тлумачити основні теорії темпераменту,
- б) вміти взаємодіяти з представниками різних типів темпераменту,
- в) вміти характеризувати типи темпераменту.

2. Підберіть навчальні методи для реалізації кожної визначеної орієнтовної цілі.

3. Визначте структурну послідовність та бюджет часу для такого заняття.

4. Сплануйте заняття з теми «Темперамент» за визначеними в завданні цілями, уточнюючи операціоналізовані цілі для кожного пункту плану.

17.4.5. Обговорення результатів моделювання навчальних занять

Студенти за бажанням доповідають про розроблені моделі навчальних занять, зображуючи їх на дошці. Всі разом обговорюють значення і проблеми моделювання в навчанні, роблять відповідні усні і письмові висновки.

17.4.6. Планування різних форм реалізації навчальних методів*

Кожна форма організації навчання зумовлює вибір тих чи інших методів навчальної діяльності. Наприклад, при індивідуальній формі навчання недоцільно читати лекцію, а при масовій формі навчання проблематичним стає проведення співбесіди і т.п. Разом з цим реалізація кожного методу також може бути різною за формою. Вибір тієї чи іншої форми роботи з урахуванням конкретних умов навчання дозволяє суттєво підвищити ефективність застосування того чи іншого методу. Для того, щоб краще уявити собі можливості реалізації певних методів у різних формах, виконайте наступне завдання.

Познайомтесь з описом різних форм реалізації досить популярних методів навчання — лекції і дискусії. Розподіліться на підгрупи і складіть план реалізації одної з форм кожного методу (кожна підгрупа обирає різні форми), висвітлюючи навчальні цілі, які може реалізовувати та чи інша модифікація методу, можливі етапи реалізації, бюджет часу, засоби й умови. Час виконання завдання — 10 хвилин. Далі виступає представник від кожної групи і доповідає про виконане завдання. Всі роблять усні і письмові висновки про особливості використання тих чи інших форм реалізації певних методів навчання.

* Завдання запропоноване М. В. Артюшоною.

Форми методу лекції:

♦ **Лекція** — історично — метод викладу матеріалу шляхом точного читання заздалегідь написаного тексту (конспекту), в сучасному розумінні — тривалий, послідовний, систематизований виклад учителем значного за обсягом навчального матеріалу.

♦ **Пояснювально-ілюстративна лекція** — тривалий усний монолог учителя з викладу навчального матеріалу, що характеризується інформаційно-пізнавальною ємкістю, високим ступенем складності логічних побудов, образів, доказів, узагальнень.

♦ **Лекція-візуалізація** — усний монолог учителя, якому пред'являється образно-асоціативна конструкція навчального матеріалу («опорний сигнал»), що сприяє успішному сприйняттю і запам'ятовуванню інформації, активізації розумової діяльності й усунуванню перенавантажень в навчанні.

♦ **Лекція удвох** — усний реальний чи імітований діалог двох викладачів однієї чи декількох дисциплін, в якому моделюється реальна професійна ситуація обговорення того чи іншого теоретичного питання з різних позицій: теоретика і практика, представників різних професійних шкіл і напрямів або спеціалістів, що мають різний погляд на питання, що обговорюються.

♦ **Лекція—прес-конференція** — монологічний виклад навчальної інформації викладачем за особистими персональними заявками (питаннями) тих, хто навчається.

♦ **Лекція-бесіда** — діалогічна побудова викладу навчального матеріалу, в ході якого викладач ставить запитання слухачам і з урахуванням їх відповідей будує свої подальші міркування, отримуючи при цьому можливість більш доказово викласти наступну тезу виступу.

♦ **Проблемна лекція** — метод навчання, при якому вчитель не лише повідомляє учням готові знання (остаточні висновки науки), а й відтворює певною мірою шлях їх відкриття через вирішення проблемних завдань, відповіді на проблемні запитання.

♦ **Лекція із запланованими помилками** — монологічний виклад викладачем навчального матеріалу, в якому закладена певна кількість типових помилок різного характеру (змістовного, методичного, поведінкового і т. п.), які учням пропонується виявити, а в кінці заняття обговорити.

Форми методу дискусії:

♦ **Дискусія** — історично — спір, суперечка окремих осіб, співбесідників, у сучасному розумінні — широке публічне обговорення якогось спірного питання під керівництвом ведучого (бере участь вся аудиторія).

♦ **Диспут** — спір на наукову, літературну чи іншу тему, що відбувається перед аудиторією (ведеться певними попередньо підготовленими особами).

♦ **«Круглий стіл»** — дискусія, в якій «нарівні» бере участь невелика група учасників і відбувається обмін думками як поміж ними, так і з аудиторією (рештою групи).

♦ **Засідання експертної групи** — 4—6 учасників з обраним керівником спочатку обговорюють певну проблему, а потім повідомляють її решті групи.

♦ **Форум** — обговорення, аналогічне засіданню експертної групи, в ході якого ця група вступає в обмін думками з аудиторією.

♦ **Симпозіум** — більш формалізоване обговорення, при якому учасники спочатку виступають з повідомленнями, представляючи свої точки зору, після чого відповідають на запитання «аудиторії».

♦ **Дебати** — явно формалізоване обговорення, побудоване на основі попередньо зафіксованих виступів і спростувань учасників — представників двох команд (груп), що протистоять і змагаються.

♦ **Техніка «акваріуму»** — після обговорення певної проблеми у підгрупах представники кожної підгрупи збираються в центрі класу, щоб висловити та відстояти позицію своєї групи відповідно до отриманих в групі вказівок. Решта учнів спостерігає за процесом обговорення не втручаючись. Після такого обговорення проводиться його критичний огляд усім класом.

♦ **Мозкова атака (мозковий штурм)** — групове вирішення творчої проблеми шляхом некритичної генерації ідей.

♦ **Синектика** — різновид мозкового штурму, де шляхом порівняння даного завдання з не пов'язаними з ним системами створюється серія залежностей та аналогів, серед яких обираються придатні для розв'язання конкретного завдання.

♦ **Висування проєктів** — висунуті ідеї втілюються в конкретні завдання — проєкти.

♦ **Ігрове моделювання** — поєднання дискусії з аналізом ситуації та розігруванням ролей, коли групи спочатку розробляють певний проєкт вирішення ситуації, а потім представники кожної підгрупи публічно його захищають, виконуючі певні ролі (наприклад, судові засідання — обговорення, яке імітує судовий розгляд (слухання справи)).

17.4.7. Презентація планів занять

Студенти за бажанням презентують розроблені плани проведення занять. Усі разом обговорюють переваги і недоліки кожного плану. Роблять усні і письмові висновки.

17.5. Контроль теми

У процесі контролю за навчальною діяльністю студентів оцінюється якість роботи студента над завданнями СРТМ-16, СРПЗ-18, ПЗ-24,25. Більшість завдань доцільно виконати і подати викладачу на *окремому аркуші*, однак зошит також має містити такі записи:

1) номер, назву, мету теми дисципліни;
2) **СРТМ-16**: номер роботи, номери завдань та результати їх виконання:

- 17.2.1 — результати опрацювання літератури: конспект або результати виконання інших завдань: таблиця поділу бази знань на групи, термінологічний словник чи покажчик до теми, питання;

- 17.2.2 — реферат до теми;

- 17.2.3 — підсумки і висновки до теми;

3) **СРПЗ-18**: номер роботи, номери, назви завдань та результати їх виконання:

- 17.3.1 — розроблена програма дисципліни (на окремих аркушах);

- 17.3.2 — схеми, опис переваг і недоліків загальних форм організації навчання;

- 17.3.3 — класифікація, характеристика конкретних форм організації навчання, аргументування їх вибору, опис доцільності вибору певних нетрадиційних форм організації навчання;

- 17.3.4 — схеми структур описаних та власних прикладів навчальних занять, аналіз структури власного прикладу заняття;

- 17.3.5 — заповнений типовий бланк плану заняття (на окремому аркуші);

4) **ПЗ-24, 25**: дата проведення, номер, назва, ціль заняття, номери завдань та результати їх виконання:

- 17.4.1 — аналіз прикладів, власні приклади, відповіді на запитання, висновки;

- 17.4.2 — висновки;

- 17.4.3 — висновки;

- 17.4.4 — записи, висновки;

- 17.4.5 — висновки;

- 17.4.6 — записи, висновки;

- 17.4.7 — висновки.

Додатково студент може отримати заохочувальні бали за активність й ініціативність на занятті.



Література

1. *Козаков В. А.* Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение: Учебное пособие. — К.: Выща шк., 1990. — 248 с.
2. *Лозова В. І., Москаленко П. Г., Троцько Г. В.* Педагогіка. Розділ «Дидактика»: Навч.-метод. посібник для викладачів, асп., студ. пед. ін-тів, учителів шкіл. — К.: ІСДОУ, 1993. — С. 52—53.
3. Педагогика: Учеб. пособие для студ. пед. учеб. завед. / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. — М.: Школа-Пресс, 1998. — С. 274—295, 347, 365—370.
4. *Подласый И. П.* Педагогика. Новый курс: Учеб. для студ. пед. вузов: В 2 кн. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. — Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. — С. 511—540.
5. Практическая психология для преподавателей. — М.: Информ.-изд. дом «Филинь», 1997. — С. 260—261, 270—273.
6. *Харламов И. Ф.* Педагогика: Учебник. — 5-е изд., перераб. и доп. — М.: Университетская, 1998. — С. 238—245.
7. *Шамова Т. И., Давиденко Т. М., Шибанова Г. Н.* Управление образовательными системами: Учеб. пособие / Под ред. Т. И. Шамовой. — М.: Изд. центр «Академия», 2002. — С. 119—171.

ТЕМА 18

УМОВИ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

● **Навчальна мета:** навчитись визначати різноманітні умови навчання з урахуванням особистісних потреб учнів.

● **База знань:** умови навчання, класифікація умов навчання (внутрішні та зовнішні умови навчання; матеріальні, організаційні та психологічні умови навчання), їх взаємовплив, індивідуально-типологічні і соціально-психологічні умови навчальної діяльності, морально-правова відповідальність, зовнішнє середовище і навчальна діяльність, умови діяльності закладів освіти, фактори впливу, законодавча та нормативна база, матеріально-технічне і фінансове забезпечення, освіта та ринок праці, проблеми маркетингу в освітній діяльності.

● **Вміння, що формуються,** мають проявлятися у здатності:

- надавати визначення умов навчання, називати і характеризувати основні види умов навчання;
- класифікувати умови навчання, називати і характеризувати різноманітні умови навчальної діяльності;
- аналізувати наявні умови навчання з точки зору задоволення основних потреб особистості учнів;
- виявляти індивідуальні потреби у певних умовах навчання.

18.1. Коментар до теми

Процес навчання не може здійснитись, якщо не створені умови, що забезпечують його ефективне здійснення. **Умови навчання** — сумарна характеристика фізичного і психологічного середовища, в якому відбувається навчальна діяльність. Серед умов навчання можна виділити зовнішні і внутрішні. **Зовнішні умови**

навчання включають різноманітні особливості середовища: матеріально-технічне забезпечення навчання, соціальне оточення, вплив викладача та навчальної інформації, яку він пропонує, розмір стипендії чи плати за навчання, громадське навантаження та багато іншого. **Внутрішні умови навчання** включають природні схильності і потяги того, хто навчається, рівень розвитку його пізнавальних здібностей, а також всю сукупність психічних проявів людини, які виникають під впливом зовнішніх факторів. Важливим завданням викладача є забезпечення взаємозв'язку зовнішніх і внутрішніх умов навчання. Зовнішні умови не повинні суперечити внутрішнім, а бути побудованими з урахуванням потреб учнів. Водночас зовнішні умови мають сприяти утворенню необхідних внутрішніх умов навчання: формуванню готовності учнів до навчання, належного ставлення до навчання і пізнавальних здібностей.

Умови навчання також поділяють на організаційні, матеріальні і психологічні. До **організаційних умов** включають часові межі і режим навчання, організаційну структуру навчального процесу, його просторову організацію (розташування учасників у просторі навчальної аудиторії і т. д.). Організаційні умови визначаються не тільки вимогами самого процесу навчання (навчальний план, розклад), але й загальногігієнічними вимогами, фізіологічними особливостями і потребами тих, хто навчається (зміна різноманітних видів діяльності, режим харчування, періоди найбільшої працездатності, неприпустимість перенавантаження студентів і т.д.). **Матеріальні умови** пов'язані із забезпеченням навчального процесу засобами навчання: технічна забезпеченість навчального процесу, наявність наочних засобів, наочно-методичних матеріалів викладача, посібників і розробок для організації самостійної роботи тих, хто навчається, тощо. **Психологічні умови** пов'язані з комунікативним забезпеченням навчального процесу і визначаються здатністю викладача управляти спілкуванням, а також організовувати комунікативну взаємодію і стосунки в групі, що забезпечують сприятливий психологічний клімат у процесі навчання.

Дана тема мало представлена в навчальній літературі, тому при її вивченні пропонується ознайомитись з додатковими науковими джерелами. Запропоновані завдання дозволяють також актуалізувати власний досвід студентів при розгляді умов навчання різних видів.

18.2. Самостійна робота з теоретичним матеріалом (СРТМ-17)

Відповідно до поставленої цілі, вивчення даної теми передбачає тільки роботу з теоретичним матеріалом. Для виконання пропонується ряд завдань з побудови класифікації умов навчання (завдання 18.2.1), аналізу існуючих умов навчального процесу (завдання 18.2.3), забезпечення взаємозв'язку зовнішніх і внутрішніх умов навчання (завдання 18.2.2), узагальнення отриманих теоретичних знань (завдання 18.2.4). Виконання завдання 18.2.3 є додатковим.

18.2.1. Виконайте структурний аналіз своїх особисто значущих умов навчальної діяльності у такій послідовності.

1. Опишіть умови, які потрібні вам для належного навчання. Пишіть у стовпчик, залишаючи з правого боку вільне місце, бо ви ще будете працювати з цим переліком. Назвіть не менше 10 таких умов. Чим більше умов ви пригадаєте, тим краще.

2. Запишіть біля кожної умови її вид: З — зовнішня умова, В — внутрішня умова. Підрахуйте їх кількість. Зробіть висновок про більшу важливість (актуальність) для вас внутрішніх чи зовнішніх умов навчальної діяльності.

3. Спробуйте розподілити названі вами умови навчання на підвиди (наприклад, у зовнішніх умовах можна виділити матеріальні, організаційні, технічні, санітарно-гігієнічні і т. п., у внутрішніх — пізнавальні, емоційно-вольові, особистісні і т. п.). Зобразіть це структуровання на схемі (рис. 18.1):

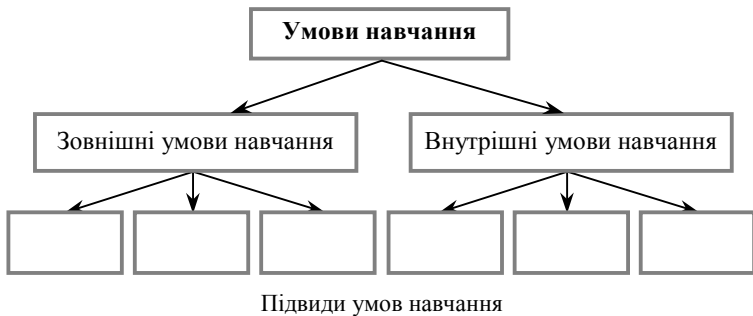


Рис. 18.1. Структура умов навчання

4. Підрахуйте кількість умов, які ви включили до кожного структурного блоку. Чи є у вас майже не заповнені блоки? Чи вважаєте ви ці умови непотрібними, чи просто «забули» про цю сферу? Чи не виявилось у вас під час структурування бажання доповнити перелік? Зробіть висновок про важливість (актуальність) для вас певних підвидів внутрішніх чи зовнішніх умов навчальної діяльності.

В цілому зробіть висновок про необхідність урахування індивідуальних потреб учнів у певних умовах навчання.

18.2.2. Умови навчання повинні забезпечувати реалізацію основних потреб особистості. Опишіть умови, які повинні існувати в навчанні для задоволення кожного виду потреб особистості за підходом А. Маслоу. Зробіть висновок про необхідність створення різноманітних умов навчальної діяльності учнів, відповідність ваших умов навчання цим вимогам.

18.2.3. У зошиті напишіть аналітичну роботу на одну з запропонованих тем:

- «Академічна студентська група як умова навчання»
- «Індивідуально-психологічні особливості студентів як умова навчання»
- «Розташування студентів в аудиторії як умова навчання»
- «Законодавча та нормативна база освіти як умова навчання»
- «Матеріально-технічне і фінансове забезпечення освіти як умова навчання»
- «Ринок праці як умова навчання».

У роботі охарактеризуйте певні умови навчання з точки зору їх реального стану. Викажіть свої погляди стосовно необхідних змін в даних умовах навчання. Наведіть приклади. Обсяг — до 5 стор.

18.2.4. Сформулюйте підсумки і висновки до теми. Обсяг — до 300 слів.

18.3. Контроль теми

У процесі контролю за навчальною діяльністю студентів оцінюється якість роботи студента над завданнями СРТМ-17. Основним предметом контролю засвоєння теми є *зошит*, що має містити такі записи:

- 1) номер, назву, мету теми дисципліни;
- 2) **СРТМ-17**: номер роботи, номери завдань та результати їх виконання:

- 18.2.1 — структурний аналіз власних умов навчальної діяльності: список умов, їх структурна схема, відповіді на запитання, висновки;
- 18.2.2 — опис умов навчання, необхідних для задоволення основних видів потреб особистості, висновок;
- 18.2.3 — аналітична робота до теми, виконана на окремих аркушах;
- 18.2.4 — підсумки і висновки до теми.



Література

1. *Артюшина М. В.* Взаємозв'язок соціально-психологічних та дидактичних умов групової навчальної діяльності студентів: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 — К., 2000. — 195 с.
2. Закон України «Про освіту» / Відомості Верховної Ради. — 1996, № 21, ст. 84.
3. *Козаков В. А.* Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение: Учеб. пособие. — К.: Выща шк., 1990. — 248 с.
4. *Максименко И. Г.* Педагогические условия влияния коллектива академической группы на повышение эффективности учения студентов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. — К., 1983. — 20 с.
5. *Максименко С. Д.* Психологічна організація умов розвитку суб'єкта учіння. — К., Просвіта. — 1996. — 254 с.
6. *Семиченко В. А.* Моделювання структури педагогічної діяльності. — КДПГ-Ялта: НМЦ «Надія», 2000. — С. 35—42.

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ УЧНІВ РІЗНИХ ОСВІТНЬО-ВІКОВИХ КАТЕГОРІЙ

● **Навчальна мета:** навчитись враховувати освітньо-вікові особливості учнів при управлінні їх навчальною діяльністю.

● **База знань:** освітньо-вікова категорія, основні освітньо-вікові категорії (молодші школярі, підлітки, старшокласники, студенти, дорослі) та їх психологічні особливості (анатомо-фізіологічні ознаки, властивості психічної сфери, особистісні відмінності), вікові кризи, умови адаптації до нових соціальних умов, розвиток і управління розвитком, особливості навчання і виховання, андрагогіка, принципи андрагогіки.

● **Вміння, що формуються,** мають проявлятися в таких діях:

- пояснювати зміст поняття «освітньо-вікова категорія», називати основні освітньо-вікові категорії учнів, надавати характеристику фізіологічних, психологічних і соціальних особливостей учнів певної вікової групи;
- називати і пояснювати на прикладах проблеми певного вікового періоду, пропонувати заходи з попередження і вирішення певних проблем, подолання вікових криз;
- пропонувати заходи з адаптації до нових соціальних умов учнів певної освітньо-вікової категорії;
- надавати рекомендації з управління розвитком учнів певної освітньо-вікової категорії в процесі навчання і виховання, самонавчання і самовиховання;
- враховувати вікові особливості учнів при управлінні їх навчальною діяльністю.

19.1. Коментар до теми

Дана тема є однією із завершальних при вивченні дисципліни «Психологія діяльності та навчальний менеджмент». Вона присвячується набуттю вмінь розробляти та реалізовувати основні аспекти управління навчанням в різних освітньо-вікових групах. Досвід свідчить, що вивчення цієї теми доцільно здійснювати на основі навчальної гри, яка надає студентам можливість позмагатися у самостійному плануванні та проведенні одного повного навчального заняття і продемонструвати комплекс набутих під час вивчення дисципліни знань, вмінь і навичок. Студенти працюють у малих групах, кожній з яких надається одне практичне заняття для здійснення навчання з обраної ними однієї освітньо-вікової групи («молодші школярі», «підлітки», «старшокласники», «студенти», «дорослі»).

Основна мета, яку повинні реалізувати студенти при самостійному проведенні занять: навчити своїх одногрупників (а також самих себе, бо, звісно, найефективніший метод навчання — викладання) управляти навчальною діяльністю учнів певної освітньо-вікової категорії. Але дозволяється звузити цю мету до певного аспекта управління: наприклад, навчитись управляти увагою молодших школярів, або навчитись забезпечувати мотивацію підлітків до навчання.

Зміст навчання обирається самими студентами відповідно до висунутих цілей, знайденої літератури, особистих уподобань, потреб аудиторії і т. п. Головне — не робити акцент на великій кількості інформації, а прагнути забезпечити її глибоке засвоєння слухачами.

Дуже важливо, щоб кожен студент у підгрупі отримав і самостійно реалізував окрему дидактичну *роль*. Неприпустимо, щоб всю підготовку до заняття взяли на себе один-два студенти з підгрупи. Для цього необхідно розподілитись на підгрупи таким чином, аби запобігти нерівномірному розподілу успішних та неуспішних студентів, студентів з лідерськими здібностями. На ефективність спільної роботи добре впливає наявність в підгрупі студентів з різними психологічними властивостями.

Запропонований *набір ролей* відповідає основним завданням, що доводиться вирішувати викладачу при підготовці і проведенні навчальних занять, а також вимогам ефективної організації групової роботи.

Розподіл за ролями доцільно здійснювати з урахуванням індивідуальних властивостей кожного студента, його переваг і схильностей, оскільки виконання відповідної ролі — найбільш позитивне на початкових етапах реалізації нової діяльності.

Доцільно відразу ж спрямуватись на пошук нетрадиційних, оригінальних *методик проведення заняття*, оскільки саме незвичайність таких методик забезпечує необхідну активність і творчість під час підготовки і проведення заняття. Наприклад, проведення заняття у формі казки, суду, конференції, презентації і т.п. У цьому випадку дуже важливо забезпечити органічність поєднання функцій кожного учасника групової роботи.

Підготовку до самостійного проведення заняття слід розпочати ще на початку викладання «Навчального менеджменту». Тоді, вивчаючи кожну тему, студенти будуть більше відчувати її практичну значущість. Обов'язковим є консультування з викладачем у процесі підготовки даного заняття. Краще, коли студенти самостійно вигадують концепцію проведення заняття, а викладач допомагає їм правильно спланувати її реалізацію, підказує ефективні прийоми роботи, керуючись своїм досвідом і професійними знаннями.

Після завершення кожного заняття необхідно підбити *підсумки*, обговорити сильні і слабкі сторони викладання.

Активність та відповідальність студентів у підготовці і проведенні заняття забезпечується також за рахунок системи *оцінювання*, в якій вагому роль відіграє оцінка самих студентів. Оголошення переможців слід здійснювати дуже обережно, підкреслюючи, що досить складна і багатоступенева система оцінювання надає можливість максимально наблизити отриманий результат до об'єктивного. Підгрупа, чие заняття виявиться найкращим, повинна отримати певні заохочувальні бали до навчального рейтингу. Крім того, можливо визначити переможця також і по кожній ролі, оскільки вони не завжди належать до підгрупи, що перемогла. Підрахунок оцінки кожної підгрупи зручніше виконувати за допомогою спеціальної програми на ЕОМ (наприклад, EXCEL).

У цілому, запропонований спосіб організації вивчення даної теми дозволяє не тільки закріпити та перевірити комплекс набутих знань та вмінь з дисципліни, а й максимально ефективно засвоїти особливості навчання учнів різних освітньо-вікових категорій.

19.2. Самостійна робота з теоретичним матеріалом (СРТМ-18)

Хоч при теоретичній підготовці даної теми кожен студент найбільше уваги приділяє тій віковій категорії, для якої він спільно з підгрупою готує практичне заняття, знайомство з особливостями інших освітньо-вікових категорій також повинно мати місце. Для цього пропонується: вивчити й узагальнити основні

поняття теми та осмислити особливості учнів різних освітньо-вікових категорій (завдання 19.2.1, 19.2.2).

19.2.1. Опрацюйте підручники та посібники: [1, 3, 6, 25, 29] у першу чергу, а також іншу спеціальну літературу стосовно певних освітньо-вікових категорій та:

- ♦ складіть конспект теми у зошиті (обсяг — до 10 сторінок);
- ♦ заповніть дві таблиці, де зазначте особливості певних освітньо-вікових категорій (табл. 19.1, 19.2).

Таблиця 19.1

**ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ОСНОВНИХ
ОСВІТНЬО-ВІКОВИХ КАТЕГОРІЙ**

Параметри	Опис психологічних особливостей основних освітньо-вікових категорій					
	дошкільнята	молодші школярі	підлітки	старшокласники	студенти	дорослі
1. Анатомо-фізіологічні особливості						
2. Характеристика пізнавальних процесів, емоційно-вольової сфери						
3. Особистісні відмінності						
4. Особливості мотиваційної сфери, спрямованості і світогляду особистості						
5. Спілкування і взаємодія з оточуючими						
6. Провідні види діяльності і нові соціальні умови						
7. Проблеми вікового періоду, вікові кризи						

Таблиця 19.2

**ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ УЧНІВ РІЗНИХ
ОСВІТНЬО-ВІКОВИХ КАТЕГОРІЙ**

Компоненти процесу навчання	Опис переваг у реалізації основних компонентів процесу навчання для учнів різних освітньо-вікових категорій					
	дошкіль- нята	молодші школярі	підлітки	старшо- класники	студенти	дорослі
Навчальні цілі та зміст навчання						
Мотивація, стимулювання та активізація навчання						
Форми організації навчання						
Методи навчання						
Контроль і оцінювання навчання						

19.2.2. Сформулюйте підсумки і висновки до теми. Обсяг — до 300 слів.

19.3. Самостійна робота до практичного заняття «Особливості навчання учнів різних освітньо-вікових категорій» (СРПЗ-19)

Підготовка до самостійного проведення практичного заняття включає як індивідуальну, так і групову роботу. Спочатку рекомендується розподілитись за ролями — функціями, які кожен буде переважно виконувати в процесі підготовки і проведення практичного заняття за обраною темою (завдання 19.3.1), а надалі здійснити підготовку до самостійного проведення заняття відповідно до отриманої ролі (завдання 19.3.2). Для забезпечення ефективності викладання рекомендується також дослідити інформаційний попит з теми викладання (завдання 19.3.3). Після проведення заняття пропонується здійснити самоаналіз ефективності реалізації своєї ролі на занятті (завдання 19.3.4), спільно підготувати звіт з роботи підгрупи (завдання 19.3.5). Також пропонується здійснювати аналіз навчальних занять, що проводяться іншими підгрупами (завдання 19.3.6). Виконання завдань 19.3.1, 19.3.2, 19.3.4, 19.3.5 є обов'язковим.

19.3.1. Розподіл ролей у підгрупі

Для того, щоб забезпечити ефективну групову роботу в ході гри «Освітньо-вікові групи і навчання» кожному учаснику групової взаємодії рекомендується обрати найбільш відповідну його психологічним особливостям роль. Вибір такої ролі можна здійснювати різними шляхами. По-перше, вам пропонується визначити свою групову роль через взаємне ранжування придатності до виконання тих чи інших групових ролей. Таким шляхом можна визначити свою роль швидше. По-друге, вибір найкращої особистої ролі в груповій взаємодії можна здійснити і на основі спеціалізованого психодіагностичного опитувальника. Р. М. Белбін, чий опитувальник вам пропонується виконати, є автором теорії командних ролей і пропонує певний набір групових функцій, що зумовлюють ефективну групову роботу. Деякі з запропонованих ним ролей відповідні груповим ролям у грі «Освітньо-вікові групи і навчання».

Для забезпечення найкращого розподілу в підгрупі за ролями скористайтесь одним чи обома наведеними способами. Це допоможе вам обрати відповідну роль для участі в грі. Визначте свою роль та законспекуйте зумовлені нею функціональні обов'язки.

Методика групового ранжування при розподілі за ролями

Хід виконання:

1. Індивідуально підготуйте бланк до методики (табл. 19.3). Впишіть до нього прізвища всіх учасників підгрупи, включаючи й себе.

2. Ознайомтесь з функціональними обов'язками виконання кожної ролі при груповій підготовці і проведенні практичного заняття.

3. Проранжуйте кожного учасника своєї підгрупи (включаючи і себе) за придатністю до виконання певних ролей (1 — найбільш придатна роль; 6 — найменш). **Увага!** Ранжування здійснюється по горизонталі.

4. Кожний студент виписує в інших учасників підгрупи оцінки власної придатності виконання кожної ролі (включаючи самооцінку), і підсумовує їх. Роль, яка має найнижче значення, найбільш підходить для Вас, отримала найбільше сумарне значення рангів — підходить найменш.

Якщо в групі учасників менш ніж 6, ролі можна суміщати.

**БЛАНК ДО МЕТОДИКИ ГРУПОВОГО РАНЖУВАННЯ ПРИ
РОЗПОДІЛІ ЗА РОЛЯМИ**

Прізвища учасників підгрупи	Ранжування придатності ролей для кожного учасника підгрупи					
	Методист	Ведучий	Лектор	Практик	Контролер	Асистент
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						
6.						

Функціональні обов'язки виконавців різних ролей

Методист — організатор проектування навчальної роботи та виготовлення звіту

Задача: розробити разом із підгрупою проект заняття і скласти підсумковий звіт.

Хід виконання:

1) зібрати інформацію в інших підгруп про попит певних питань теми;

2) зібрати підгрупу, разом вигадати концепцію (задум) заняття, побудувати ієрархію навчальних цілей теми, скласти план проведення заняття, обрати форми і методи навчання, обговорити це з викладачем;

3) за допомогою Асистента підготувати дидактичні, роздаткові та наочні матеріали для реалізації своїх функцій у викладанні;

4) організувати складання звіту.

Особистий внесок до звіту:

◆ зібрана інформація про інформаційний попит слухачів до теми;

◆ опис концептуального задуму заняття;

◆ ієрархія навчальних цілей;

◆ план заняття;

◆ листок самоаналізу.

Ведучий — організатор підготовки до заняття і ефективної роботи на занятті

Задача: організувати спільну підготовку підгрупи до викладання та її скоординовану роботу на занятті, а також забезпечити активну, зацікавлену участь слухачів у занятті.

Хід виконання:

1) скоординувати підготовку до викладання теми кожного учасника підгрупи відповідно до його ролі;

2) підготувати детальний сценарій заняття, що включає реалізацію всіх зазначених функцій, мотиваційний цикл з теми, обговорити його з викладачем;

3) за допомогою Асистента підготувати дидактичні, роздаткові та наочні матеріали для реалізації своїх функцій у викладанні;

4) забезпечити взаємопов'язаність роботи окремих учасників підгрупи на занятті.

Особистий внесок до звіту:

- ◆ мотиваційний цикл вивчення теми;
- ◆ сценарій заняття;
- ◆ листок самоаналізу.

Лектор — відповідальний за подання слухачам теоретичних відомостей на занятті

Задача: цікаво, застосовуючи методи і прийоми мотивації, стимулювання й активізації навчання, надати основні теоретичні відомості з теми на занятті.

Хід виконання:

1) відповідно до визначених навчальних цілей, попиту слухачів, запланованого часу підібрати цікаву й корисну інформацію з теми про особливості навчання (виховання, розвитку) обраної освітньо-вікової категорії з врахуванням її фізіологічних, психологічних і соціальних властивостей;

2) обрати ефективні форми і методи надання інформації, мотивації, стимулювання й активізації слухачів для забезпечення сприйняття даної інформації, її осмислення і запам'ятовування;

3) за допомогою Асистента підготувати дидактичні, роздаткові та наочні матеріали для реалізації своїх функцій у викладанні;

4) здійснити на занятті інформаційне повідомлення.

Особистий внесок до звіту:

- ◆ інформаційне повідомлення з прийомами активізації;
- ◆ листок самооаналізу.

Практик — відповідальний за закріплення наданої інформації, її систематизацію та узагальнення, формувач практичних вмінь та навичок з теми заняття

Задача: цікаво, за допомогою різних форм і методів, забезпечити закріплення теоретичних знань, їх узагальнення і систематизацію, формування вмінь і навичок з теми на занятті:

Хід виконання:

1) у відповідності з визначеними навчальними цілями, попитом слухачів, запланованим часом підготувати декілька практичних завдань з теми для забезпечення можливості осмислення отриманої інформації, її запам'ятовування та застосування отриманих знань у майбутній життєдіяльності;

2) обрати ефективні форми і методи практичної роботи;

3) за допомогою Асистента підготувати дидактичні, роздаткові та наочні матеріали для реалізації своїх функцій у викладанні;

4) здійснити на занятті практичну діяльність.

Особистий внесок до звіту:

- ◆ практичні завдання;
- ◆ листок самооаналізу.

Контролер — відповідальний за перевірку засвоєння навчального матеріалу теми

Задача: забезпечити перевірку реалізації всіх визначених навчальних цілей на занятті.

Хід виконання:

1) обміркувати контрольний захід для перевірки кожної поставленої навчальної цілі, обрати ефективні форми і методи контролю, мотивації, стимулювання й активізації навчання, узгодивши їх з рештою учасників підгрупи, викладачем;

2) розробити етапи і структуру контролю на занятті;

3) за допомогою Асистента підготувати дидактичні, роздаткові та наочні матеріали для реалізації своїх функцій у викладанні;

4) здійснити на занятті контроль.

Особистий внесок до звіту:

- ◆ контрольні завдання;
- ◆ листок самоаналізу.

Асистент — відповідальний за наочно-методичне забезпечення заняття, оформлення підсумкового звіту з проведеного заняття

Задача: забезпечити наочність на занятті, допомогти всім учасникам групи у реалізації їх завдань.

Хід виконання:

1) обміркувати і підготувати можливі засоби наочності на занятті, враховуючи їх мотиваційну, стимулюючу й активізуючу роль, цілі заняття, розподіл часу, попит слухачів, потреби інших учасників групи, свої можливості і т. п., узгодити їх з рештою учасників підгрупи, викладачем;

2) підготувати необхідне навчально-методичне забезпечення заняття;

3) забезпечити демонстрацію і застосування розроблених засобів наочності на занятті;

4) допомогти Методисту оформити звіт з роботи підгрупи.

Особистий внесок до звіту:

- ◆ всі застосовані засоби наочності (оригінали або їх зменшені копії, зразки);
- ◆ листок самоаналізу.

Тест «Соціальна роль» Р. М. Белбіна *

Хід виконання:

1. Підготуйте бланк до методики (табл. 19.4).

2. Тест складається з 7 окремих блоків по 8 запитань або припущень, з якими ви можете погодитись чи не погодитись. На кожен блок у вас є 10 балів, які ви можете розподілити між тими твердженнями блоку, з якими ви погоджуєтесь. Присвоювати бали дозволено не більш як 3 чи 4 припущенням у блоці. Якщо ви погодились з одним із припущень на всі 100 %, ви маєте право віддати йому всі 10 балів. При цьому одному припущенню можна присвоювати мінімум 2 бали. Витратити можна не всі 10 балів. Наприклад, якщо в блоці ви погодились лише з одним твердженням і лише на 30 %, то ви надасте лише цьому твердженню 3 бали. Присвоєні бали запишіть у бланк до

* Тест українською мовою подається у перекладі М. В. Артюшиної.

методики. **Увага!** Після здійснення вибору по всіх блоках перевірте себе: сума балів по кожному із блоків не повинна перевищувати 10 балів, а по всьому тесту — 70 балів.

Таблиця 19.4

БЛАНК ДО МЕТОДИКИ «СОЦІАЛЬНА РОЛЬ»

Блоки	Варіанти відповідей і бали								Сума балів (не > 10)
	A	B	C	D	E	F	G	H	
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									

Блок 1. Що я можу запропонувати команді

A. На мою думку, я можу швидко сприймати та використовувати можливості

B. Я легко кооперуюсь з людьми різних типів

C. Один з моїх головних активів — виробляти нові ідеї

D. Я здатний залучати людей, які, на мою думку, можуть зробити значний внесок у досягнення поставлених перед групою цілей

E. Я особисто маю здібність ефективно доводити справу до кінця

F. Я не уявляю собі навіть тимчасового зниження своєї популярності, навіть коли це зумовить збільшення прибутку

G. Зазвичай я усвідомлюю, що реалістичне та дієве.

H. Я здатний запропонувати вагомі аргументи на користь іншого напрямку діяльності, не провокуючи при цьому упередження та упередженості

Блок 2. Що характеризує мене як члена команди

- А.* Я почуваюсь незатишно на зборах, навіть коли вони чітко структуровані та помірковано організовані
- В.* Я схильний покладатись на людей, які добро аргументують свою точку зору, ще до того, як вона була всебічно обговорена
- С.* Коли група обговорює нові ідеї, я схильний занадто багато говорити
- Д.* Мої особистісні стосунки заважають мені підтримувати колег з ентузіазмом
- Е.* Коли потрібно зробити яку-небудь справу, деякі люди вважають, що я дію агресивно та авторитарно
- Ф.* Мені важко брати на себе роль лідера, може, тому, що я занадто чутливий до почуттів та настроїв в групі
- Г.* У мене є здатність так захоплюватися особистими ідеями, що я забуваю про те, що діється навколо мене
- Н.* Мої колеги вважають, що я занадто переймаюся незначними деталями та не ризикую, коли відчуваю, що справу може бути зіпсовано

Блок 3. Коли я працюю з іншими над проектом

- А.* Я можу добре впливати на інших людей, при цьому не тиснучи на них
- В.* Моє «шосте почуття» підказує мені рішення та оберігає мене від помилок та інцидентів, які інколи трапляються через необачність
- С.* В ім'я досягнення головних цілей я готовий прискорювати події, не витрачаючи часу на обговорення
- Д.* Від мене завжди можна чекати чого-небудь оригінального
- Е.* Я завжди готовий підтримати пропозицію, яка принесе всім користь
- Ф.* Я постійно слідкую за останніми ідеями та новітніми досягненнями
- Г.* На мою думку, мої здібності до аналізу та оцінювання можуть суттєво вплинути на прийняття рішення
- Н.* На мене завжди можна покластися на завершальному етапі роботи

Блок 4. Моє ставлення та інтерес до групової роботи

- A. Я щиро бажаю пізнати своїх колег краще*
- B. Я не боюсь ані заперечувати точку зору іншої людини, ані залишитись у меншості*
- C. Зазвичай я можу довести, що пропозиція невдала*
- D. На мою думку, я можу добре виконувати будь-яку функцію заради виконання загального плану*
- E. Часто я ухиляюсь від очевидних рішень та відшукую замість цього несподіване розв'язання проблеми*
- F. Я прагну все, що роблю, доводити до найвищої досконалості*
- G. Я ладен використовувати контакти поза групою*
- H. Хоча я завжди відкритий для різних точок зору, я не відчуваю труднощів при прийнятті рішень*

Блок 5. Я відчуваю задоволення від роботи, тому що

- A. Мені подобається аналізувати ситуації та оцінювати можливі напрями діяльності*
- B. Мені цікаво знаходити практичні шляхи вирішення проблеми*
- C. Мені приємно відчувати, що я допомагаю створенню добрих стосунків на роботі*
- D. Часто я маю сильний вплив на рішення, що приймаються*
- E. Я маю відкриті, приязні стосунки з людьми, які можуть запропонувати щось новеньке*
- F. Я можу переконувати людей в необхідності певної лінії дій*
- G. Я почуваю себе краще вдома, коли я можу приділити максимум уваги завданню*
- H. Я люблю працювати з чим-небудь, що викликає та стимулює уяву*

Блок 6. Коли завдання складне та незнайоме

- A. Я відкладаю ненадовго справи і розмірковую над проблемою*
- B. Я прагну співпрацювати з людьми, які більш позитивно та з біль-*

шим ентузіазмом ставляться до проблеми
 С. Я намагаюся зробити завдання більш легким, відшуковуючи в групі людей, які можуть взяти на себе вирішення частини проблеми
 D. Моє природжене відчуття часу дозволяє мені дотримуватись термінів виконання завдання
 E. На мою думку, мені вдається зберігати ясність думки та спокій
 F. Навіть під впливом зовнішніх обставин я не відмовляюся від досягнення мети
 G. Я ладен взяти лідерські обов'язки на себе, якщо я відчуваю, що група не прогресує
 H. Я ладен почати дискусію з метою стимулювати появу нових думок, що сприятимуть вирішенню проблеми

Блок 7. Проблеми, які виникають під час роботи в групах

A. Я схильний до виразу свого нетерпіння стосовно людей, які стоять на шляху розвитку прогресу (заважають)
 B. Інші можуть критикувати мене за те, що я занадто аналітичний і не підключаю інтуїцію
 C. Моє бажання впевнитися в тому, що робота виконується з високою якістю, може інколи призвести до затримки
 D. Мені швидко все набридає і я покладаюся на те, що хто-небудь із групи стимулюватиме мій інтерес
 E. Мені важко приступити до вирішення завдання, не маючи чіткої мети
 F. Інколи мені важко пояснити та описати проблеми в комплексі
 G. Я знаю, що я вимагаю від інших того, чого сам не можу виконати
 H. Мені важко висловлювати особисту думку, коли я знаходжусь в очевидній опозиції до більшості

3. Визначте свої здібності до виконання певної командної ролі, користуючись таблицею-ключем (табл. 19.5). Для цього накресліть в зошиті таку таблицю і перенесіть свої бали з кожного блоку запитань бланку до методики у цю таблицю.

Таблиця 19.5

ТАБЛИЦЯ-КЛЮЧ ДО МЕТОДИКИ «СОЦІАЛЬНА РОЛЬ»

Блоки	Ролі

	«Реаліза- тор»	«Коорди- натор»	«Інтегра- тор»	«Новатор»	«Постача- льник»	«Аналі- тик»	«Душа»	«Завершу- вач»
1	G	D	F	C	A	H	B	E
2	A	B	E	G	C	D	F	H
3	H	A	C	D	F	G	E	B
4	D	H	B	E	G	C	A	F
5	B	F	D	H	E	A	C	G
6	F	C	G	A	H	E	B	D
7	E	G	A	F	D	B	H	C
Разом								

4. Надалі підрахуйте суму балів з кожної командної ролі. Роль, якій відповідатиме найбільша сума балів, і буде найкращою роллю для вас в груповій взаємодії.

Таблиця 19.6

**ВІДПОВІДНІСТЬ ГРУПОВИХ РОЛЕЙ
ЗА ТЕОРІЄЮ Р. М. БЕЛБІНА РОЛЯМ ДЛЯ ПІДГОТОВКИ
І ПРОВЕДЕННЯ ЗАНЯТТЯ У ПІДГРУПАХ**

Командні ролі (за Р. М. Белбіним)	Ролі, що рекомендуються для підготовки і проведення заняття					
	Методист	Ведучий	Лектор	Практик	Контролер	Асистент
1. «Реалізатор»				+		
2. «Координатор»		+				
3. «Інтегратор»	+					
4. «Новатор»	+		+			
5. «Постачальник»				+		+
6. «Аналітик»			+		+	
7. «Душа»		+				+
8. «Завершувач»					+	+

5. Ознайомтесь з інтерпретацією кожної ролі за теорією Р. М. Белбіна. Їх відповідність ролям для підготовки і проведення заняття у підгрупах така (табл. 19.6).

Значення і характерні ознаки позицій:

1 тип. «Реалізатор»

Загальна характеристика:

1. Надійний і контрольований — практичний організатор.
2. Перетворить ідеї в завдання, які можна виконати.
3. Серед ідей вибирає найбільш імовірні і ті, що дають підстави для чогось.
4. Має сильний характер, відрізняється дисциплінованістю.
5. Щиросердий, цілеспрямований і відповідальний. Його не легко розхолодити чи знизити його бажання.
6. Несподівана зміна плану може його вибити з колії.
7. Має потребу в стабільній структурі і прагне створити її.
8. Не любить легковажні і нереальні ідеї.

Базові особливості:

Роль: направляє ідеї в практичну площину, послідовно і наполегливо впроваджує плани.

Типові риси: консервативний, надійний, відповідальний, старанний, його дії можна передбачити, дисциплінований і завбачливий.

Позитивні якості: організаторські здібності, реалізм і здоровий глузд, працездатність, самоконтроль і дисципліна.

Можливі слабкості: недостатня гнучкість, заперечення недостатньо перевірених ідей, повільно реагує на нові можливості, відсутність власних ідей і фантазії.

2 тип. «Координатор»

Загальна характеристика:

1. Уточнює групові завдання і складає розклад роботи.
2. Стійкий, домінуючий екстраверт.
3. Є керівником і координатором (хоча не обов'язково успішним), у той же час сам рідко висловлює корисні ідеї.
4. Самодисциплінований і з «характером».
5. Домінує, але при цьому використовує менш суворі неагресивні методи.
6. Довіряє людям, навіть коли цього не слід робити.
7. Не заздрисний.
8. Зосереджує людей саме на тому, що вони можуть зробити найкраще.
9. Висока комунікабельність.
10. Установлює критерії, але не панує.
11. Соціальний лідер.

Базові особливості:

Роль: з'ясовує завдання команди, вимагає по-максимуму прояву найкращих сторін від кожного члена команди, координує способи, якими колектив просувається до виконання завдання.

Типові риси: надійний, спокійний, упевнений у собі, володіє собою, стриманий.

Позитивні якості: здатність залучати всіх потенційно корисних працівників відповідно до їх заслуг і можливостей, без упередженості, об'єктивізм. Викликає почуття поваги, здатний підтримувати ентузіазм членів команди, легко контактує з іншими.

Можливі слабкості: ніяких очевидних слабкостей, однак не обов'язково самий інтелектуальний і креативний член команди, може мати більш ніж посередні показники з погляду інтелекту і творчих здібностей.

3 тип. «Інтегратор»

Загальна характеристика:

1. Серйозний і не замикається у своїх проблемах.
2. Лідер при виконанні завдань.
3. Імпульсивний, не дуже терплячий — легко розгублюється.
4. Енергійний, трохи нервовий.
5. Схильний сперечатися, швидко реагує на суперечливі проблеми.
6. Не заздрісний.
7. Часто неврівноважений.
8. Принципова функція: створює модель використання зусиль усієї команди.
9. Намагається об'єднати ідеї і виробити модель.
10. Виділяється самовпевненістю, що часто призводить до неправильних уявлень, сумнівів, схильності до примусу.
11. Бачить команду як збільшене «Я».
12. Нетерпимий до неувважності і легковажності — може створювати через це дискомфорт і конфліктні ситуації для оточуючих.

Базові особливості:

Роль: ставить завдання і визначає пріоритети в їхньому виконанні, підтримує форму і напрям дискусій у групі, швидко досліджує напрями пошуку і відкидає ті з них, які здаються недостатньо продуктивними.

Типові риси: дуже напружений, нервовий, «заведений», відкритий, динамічний, винахідливий.

Позитивні якості: енергія, бажання і готовність боротись з інерцією, неефективністю, самовдоволенням чи самообманом, тяжіння до рішучих дій.

Слабкості: схильність піддаватися на провокації, дратівливість, нестриманість, небажання залучати інших до прийняття рішень.

4 тип. «Новатор»

Загальна характеристика:

1. Домінує, має дуже високий коефіцієнт інтелекту (IQ). Завоює авторитет, допомагаючи відстаючій групі.

2. Постійно затверджує власний високий IQ для того, щоб зробити його більш ефективним.

3. Розкидає насіння, якими харчуються інші.

4. Ідейна людина, з оригінальним і радикальним мисленням.

5. Воліє починати роботу з оригінальних підходів.

6. Віддає перевагу фундаментальним, широким аспектам, ніж деталям. Через свою недбалість може припуститися помилки.

7. Недовірливий.

8. Може бути «колючим», особливо якщо його критикувати.

9. Схильний, розглядаючи якусь проблему, більше часу приділяти своїм власним ідеям, ніж пропозиціям від групи.

10. Погано те, що після критики своїх ідей ображається і замикається в собі.

11. Похвали, що він одержує від «Координатора», заважають об'єктивно оцінювати реальний стан справ.

Базові особливості:

Роль: вирішує складні проблеми, виступає з оригінальними методами рішення проблем.

Типові риси: індивідуаліст, серйозний, неортодоксальний.

Позитивні якості: гнучка фантазія, креативність, розвинута уява, інтелект, знання, розум, незалежність у поглядах.

Можливі слабкості: витає в хмарах, схильний зневажати практичними справами і формальними аспектами (протоколом, оформленням документів і ін.), спілкування з іншими членами команди і керування — не його сильна риса.

5 тип. «Постачальник»

Загальна характеристика:

1. Стійка особистість, не замикається на своїх проблемах.

2. У більшості випадків приємний — розслаблено-товариський.

3. Схильний демонструвати свою позитивність і ентузіазм на всіх етапах роботи над проектом, що не завжди сприяє успіху справи.

4. Зав'язує безліч зовнішніх контактів.

5. Одночасно «місіонер», «дипломат» і «офіцер зв'язку». Може помилятися, неоригінальний навіть у своїх помилках.

6. Вимагає, щоб на нього впливали («тиснули»).

7. Не допускає команду до застою і втрати зв'язків.

Базові особливості:

Роль: установлює корисні контакти з іншими членами команди, довідується і доповідає про нові розробки і досягнення за межами команди, реагує на ситуації, що вимагають втручання.

Типові риси: екстраверт, легкий у спілкуванні, відкритий, невимушений, ентузіаст із розвинутою уявою, усім цікавиться, радикальний.

Позитивні якості: контактний, вивчає все нове, з ним легко порозумітися, легко зауважує нові можливості. Здатність виконувати важкі завдання.

Можливі слабкості: схильність втрачати інтерес, коли проходить перша захопленість. Унаслідок постійного прагнення до комунікації може бути недостатньо старанний у виконанні завдань і в удосконалюванні справи.

6 тип. «Аналітик»

Загальна характеристика:

1. Високий IQ, стійка особистість, що концентрується сама на собі.

2. Холоднокровний. Серйозний, але не схильний захоплюватися чимось дуже сильно. Урівноважений, безпосередній аналізатор.

3. Не має оригінальних ідей, але утримує команду від ризикованих проектів.

4. Щонайменше виглядає так, немов його підштовхують, оскільки у своїй критиці не може зупинитися навіть перед явною погрозою загального несхвалення. Його власне «Я» не затіює його суджень.

5. Його найкращі риси: асиміляція й інтерпретація, а також оцінка письмових матеріалів великих обсягів.

6. Може негативно впливати на стан команди внаслідок загальмованості у свій «важкий період».

7. Може конкурувати з тими, хто часто має переваги (з «Координатором» чи «Новатором»).

8. Відсутність захопленості й уяви.

9. Судження рідко бувають помилковими.

Базові особливості:

Роль: аналізує проблеми, оцінює ідеї і пропозиції для того, щоб команда працювала за збалансованим планом.

Типові риси: тверезий, неемоційний, розважливий, проникливий, обережний; розумний, переважає критичне мислення.

Позитивні якості: сильне критичне мислення, включаючи здатність бачити недоліки в пропозиціях і труднощах їхнього впровадження. Об'єктивізм, здоровий глузд, передбачливість, витривалість.

Можливі слабкості: бракує натхнення і здібності мотивувати інших. Надмірно критичний, скептичний, занадто серйозний і неемоційний.

7 тип. «Душа»

Загальна характеристика:

1. Стійкий, не замикається на своїх проблемах.
2. Найбільше відчуває потреби команди. Сильніше за інших усвідомлює індивідуальні потреби і турботи інших людей.
3. Знає про особисте життя кожного і сімейні обставини.
4. Приємний, привабливий, згуртовує команду.
5. Лояльний до потреб команди, покладається на ідеї.
6. Гарний слухач, вільно спілкується і втягує в спілкування інших.
7. Врівноважує розбіжності між «Інтегратором» та «Новатором».
8. Не любить конфронтації.
9. Особливо цінний, якщо команда переживає тяжкі часи.
10. Якщо його немає, це відразу спричиняє зниження емоційного тону групи.

Базові особливості:

Роль: підтримує позитивні стосунки з членами команди, акцентуючи їхні сильні сторони, не звертаючи уваги на слабкі, поліпшує спілкування між членами групи і підтримує дух команди.

Типові риси: зорієнтований на колектив і добре працює «в упряжці», уважний до людей, м'який, чуйний, надійний.

Позитивні якості: здатен пристосовуватися, гнучкий, підтримує добрі стосунки з іншими членами команди, уміє слухати і знаходити спільну мову з людьми, реагувати на різні ситуації, скромний.

Можливі слабкості: бракує рішучості і твердості в критичні моменти, не здатен конфліктувати, суперничати.

8 тип. «Завершувач»

Загальна характеристика:

1. Серйозна особистість, зосереджена у собі, постійно стурбована тим, що може статися.
2. Спокійний тільки тоді, коли перевірить кожну деталь.
3. Підтримує постійно дух наполегливості.
4. Самоконтроль, характер нетерплячий і нетерпимий до нових членів команди.
5. Виявляє ініціативу щодо порядку.
6. Може «загрузнути» у деталях, однак піклується про команду.

Базові особливості:

Роль: відшукує помилки, виконує роботу, що вимагає стараності й уваги до деталей. Підтримує в команді почуття часу для того, щоб завдання було вчасно виконане.

Типові риси: любить порядок, скрупульозний, сумлінний, заклопотаний.

Позитивні якості: здатність доводити роботу до кінця.

Припустимі слабкості: схильність занадто багато хвилюватися, особливо з дріб'язкових причин. Небажання залишати щонебудь без догляду, передоручати свою справу іншим, навіть якщо цього вимагають обставини.

19.3.2. Підготовка до самостійного проведення навчального заняття на тему: «Особливості навчання учнів певної освітньо-вікової категорії»

Спільно зі своєю підгрупою підготуйтеся до проведення заняття, виконуючи обрану вами роль. Розроблені матеріали підшиваються до звіту роботи підгрупи.

19.3.3. Дослідження інформаційного попиту до теми

Для того, щоб підібрати найбільш відповідні інтересам своїх одногрупників цілі і зміст навчання, рекомендується дослідити інформаційний попит до теми. Для цього кожна підгрупа повинна сформулювати і подати іншим підгрупам питання, відповіді на які б вони хотіли отримати при вивченні кожної вікової категорії, а також зібрати питання інших підгруп до

своїєї теми. Кількість питань, отриманих від кожної підгрупи — не менше 3. Листок з питаннями від підгруп підшивається до звіту роботи підгрупи.

19.3.4. Самоаналіз виконання групової ролі

Після проведення заняття індивідуально зробіть на окремому листку письмовий аналіз підготовки і реалізації вашої ролі в груповій взаємодії. Обсяг — 1 стор. В аналізі опишіть ваші відчуття від своєї викладацької діяльності, участі в груповій взаємодії, те, що вам допомагало, а що заважало, вкажіть те, чого вам не вистачало в процесі підготовки і проведення заняття (яких знань, вмінь, умов, засобів і т. п.), те, на що треба було б звернути увагу, якщо б ви готували і проводили це заняття повторно. Лист самоаналізу підшивається до звіту роботи підгрупи.

19.3.5. Аналіз навчальних занять, проведених іншими підгрупами

Після проведення кожною іншою підгрупою навчального заняття здійсніть письмово в зошиті його аналіз, виклавши свою думку про якість реалізації кожної навчальної функції. Обсяг — 1 стор. В аналізі опишіть що, на вашу думку, допомагало, а що заважало підгрупі, чого їй не вистачало в процесі проведення заняття (яких знань, вмінь, умов, засобів і т. п.), те, на що треба було б звернути увагу, якщо б ці студенти готували і проводили це заняття повторно.

19.3.6. Підготовка звіту роботи підгрупи

Після проведення заняття зібрати всі добрані і використані підгрупою матеріали, оригінали, зразки чи копії, листки самоаналізу всіх учасників підгрупи, зшити, підписати і здати викладачу. На титульній сторінці вказати тему заняття, час його проведення, викладача, групу, факультет та розробників заняття за ролями. У звіті мають бути: зібрані відомості щодо інформаційного попиту слухачів до теми, ієрархія цілей теми заняття; опис концепції і план проведення заняття; мотиваційний цикл вивчення теми; сценарій заняття; інформаційне повідомлення з прийомами активізації; практичні завдання; наочні засоби; контрольні завдання; листки самоаналізу; список використаних джерел.

19.4. Практичні заняття «Особливості навчання учнів різних освітньо-вікових категорій» (ПЗ-26—30)

19.4.1. Дидактична гра «Освітньо-вікові групи і навчання»

Навчити студентів управляти навчальною діяльністю учнів різних освітньо-вікових категорій — складна задача навіть для декількох навчальних занять з навчального менеджменту. Саме тому вивчення цієї теми потребує застосування такого методу навчання, який здатний викликати найбільшу активність тих, хто навчається, — дидактичної гри. Зміст цієї гри відповідає призначенню дисципліни і полягає у самостійній підготовці студентами у складі підгрупи одного навчального заняття для своїх однокласників на тему: «Особливості навчальної діяльності учнів певної освітньо-вікової категорії». Візьміть участь у цій грі і в складі підгрупи розробіть і проведіть одне навчальне завдання на обрану тему.

Основні етапи гри:

1. Вступ у гру:

- 1) розповідь викладача про гру, її призначення, правила, особливості організації та оцінювання;
- 2) розподіл академічної студентської групи на підгрупи;
- 3) вибір кожною студентською підгрупою однієї освітньо-вікової групи для викладання (молодші школярі, підлітки, старшокласники, студенти, дорослі);
- 4) визначення дати, часу і місця проведення заняття.

2. Підготовка до гри (самостійна робота в підгрупах у позааудиторний час):

- 1) рольовий розподіл студентів підгруп за провідним навчальним завданням, ознайомлення з функціональним призначенням кожної ролі;
- 2) підготовка до викладання відповідно до отриманої ролі;
- 3) консультації з викладачем про хід та результати підготовки до гри.

3. Проведення гри:

- 1) організація викладання кожної теми підгрупами (кожна підгрупа працює протягом усього практичного заняття);
- 2) оцінювання роботи підгрупи;
- 3) коротке обговорення роботи підгрупи в кінці кожного заняття.

4. Підбиття підсумків гри:

- 1) розрахунок підсумкових оцінок підгруп та кожної реалізованої підгрупою ролі;
- 2) визначення підгрупи-переможця, а також кращого виконавця кожної ролі;
- 3) завершальне обговорення роботи кожної підгрупи та її учасників.

5. Підготовка звіту гри (самостійна робота в підгрупах):

- 1) збір та узгодження навчально-методичних матеріалів кожного учасника підгрупи;
- 2) збір листків самоаналізу кожного учасника підгрупи;
- 3) оформлення звіту роботи підгрупи і подання його на перевірку викладачу.

Хід гри:

Етап 1. Вступ у гру.

Прослухайте і законспектуйте розповідь викладача про дидактичну гру «Освітньо-вікові групи і навчання»: її цілі, особливості проведення, контроль і оцінювання участі в грі. Розподіліться за підгрупами та оберіть освітньо-вікову категорію для самостійного викладання на занятті. Визначіть дату, час і аудиторію для проведення заняття кожною підгрупою.

Розподіл за підгрупами можна здійснювати по-різному, наприклад, використовуючи будь-який з наступних варіантів:

Варіант 1. Розподіл за бажанням.

Розподіліться на приблизно однакові за кількістю учасників підгрупи виходячи з особистих уподобань.

Варіант 2. Розподіл за жеребкуванням.

Готується відповідна кількості студентів в групі сукупність однакових листків. Кожен студент пише на листку своє прізвище. Викладач збирає аркуші, перемішує і обирає з них 5 підгруп.

Варіант 3. Розподіл за командним принципом.

Обираються капітани 5 команд. Для цього всі студенти групи анонімно пишуть на аркушах прізвища 5 однокласників, які здатні бути такими капітанами (можна записувати і своє прізвище). Надалі староста відмічає кількість виборів кожного студента і називає 5 найбільш популярних осіб.

Решта студентів записують на аркушах свої прізвища, подають викладачу. Обрані капітани обирають по черзі спочатку першого гравця своєї команди, потім другого, третього і т. д.

Вибір способу розподілу на підгрупи залежить від стосунків у групі і з викладачем. Основна вимога: склад підгруп повинен бути приблизно однаковим за кількістю осіб, їх психологічними відмінностями, статтю і внутрішньогруповими статусами. Тобто, наприклад, не повинно бути підгруп лише жіночих чи лише чоловічих (якщо в групі присутні студенти обох статей); підгруп з декількома лідерами і підгруп зовсім без яскраво виражених лідерів; підгруп, що складаються з одних холериків, та підгруп, що складаються з одних меланхоліків, і т. п.

Кожна підгрупа обирає освітньо-вікову категорію для навчання, керуючись особистими бажаннями або на основі жеребкування.

Після розподілу академічної групи на підгрупи та вибору освітньо-вікової категорії викладач фіксує склад підгруп, обрану освітньо-вікову категорію та визначає дату проведення заняття (доцільно зберігати послідовність у висвітленні певних освітньо-вікових груп: спочатку молодші школярі, потім — підлітки і далі).

Етап 2. Підготовка до гри.

Виконати завдання для самостійної підготовки до практичних занять, необхідні для проведення гри.

Етап 3. Проведення гри.

Провести у складі підгрупи одне навчальне заняття за обраною темою. У кінці заняття має залишатись 5 хвилин на оцінювання роботи підгрупи та її обговорення.

Навчальна робота кожної підгрупи оцінюється за критеріями, що відповідають визначеним ролям, що дозволяє визначити індивідуальний внесок кожного учасника гри (табл. 19.7).

Дані критерії кожен студент записує в своєму зошиті. У кінці заняття, що проводиться якоюсь підгрупою, решта студентів індивідуально на окремих листках оцінюють якість виконання кожної ролі підгрупою і здають викладачу підписаний листок з шістьма оцінками. Викладач також самостійно оцінює роботу підгрупи.

Обговорення роботи підгрупи проводиться у такій послідовності. Спочатку викладач пропонує відмітити переваги роботи підгрупи, потім певні недоліки. Виступають всі бажаючі студенти. Викладач завершує обговорення загальними висновками.

Таблиця 19.7

ОЦІНЮВАННЯ РОБОТИ КОЖНОГО УЧАСНИКА ПІДГРУПИ

Ролі	Параметри, що оцінюються на занятті	Критерії та бали оцінювання		
		Вибір (0—2 бали)	Реалізація (0—2 бали)	Ефективність (0—1 бал)
1. Методист	Навчальні цілі	Доцільність, конкретність, оптимальність	Доведеність до аудиторії, зрозумілість, досяжність	Концептуальність заняття
2. Ведучий	Мотивація і активізація	Доцільність, оптимальність	Реалізація, ступінь активності аудиторії	Незвичайність, вражальність
3. Лектор	Виклад нового матеріалу	Доцільність, оптимальність	Реалізація, ступінь активності аудиторії	Незвичайність, вражальність
4. Практик	Практичні завдання	Доцільність, оптимальність	Реалізація, ступінь активності аудиторії	Незвичайність, вражальність
5. Асистент	Наочність	Доцільність, оптимальність	Реалізація, ступінь активності аудиторії	Незвичайність, вражальність
6. Контролер	Контроль і оцінювання	Доцільність, оптимальність	Реалізація, ступінь активності аудиторії	Незвичайність, вражальність

Етап 4. Підбиття підсумків гри.

Оцінки роботи кожної підгрупи записуються викладачем до групового бланку оцінювання. Підрахунок результатів гри здійснюється в такій послідовності:

1. Підрахувати середню студентську оцінку кожної реалізованої підгрупою ролі.

2. Підрахувати підсумкову оцінку кожної реалізованої підгрупою ролі — середню між студентською і викладацькою оцінками.

3. Розрахувати підсумкову оцінку роботи підгрупи — суму підсумкових оцінок реалізації кожної реалізованої підгрупою ролі.

4. Максимальна кількість балів, що може бути отримана підгрупою в грі, дорівнює 30. Слід пояснити студентам, що це — не бали рейтингу, а тільки бали гри. Підгрупи та виконавці окремих ролей заохочуються додатковими балами з дисципліни. При завершальному обговоренні роботи кожної підгрупи та її учасників слід максимально повно оцінити переваги і недоліки в роботі кожної під-

групи і довести об'єктивність підсумкової оцінки. Для цього можливо ще до оголошення результатів оцінювання запропонувати студентам проранжувати підгрупи-суперниці, а потім підрахувати сумарний ранг кожної підгрупи. Як правило, результат виявиться аналогічним до отриманого в оцінюванні. Можливі, хіба що, незначні розходження при близьких оцінках декількох підгруп.

Етап 5. Підготовка звіту гри.

Підготовка такого звіту необхідна для збереження запропонованих розробок, ознайомлення з ними подальших поколінь студентів. Збирання й оформлення звіту проводяться у позаурочний час, у самостійній роботі студентів.

19.4.2. Робота на заняттях

Візьміть участь у грі як учасники: перетворившись на «учнів» своїх одногрупників, виконайте запропоновані ними завдання, роботи, отримайте відповідні оцінки. Ваша поведінка на занятті не повинна суттєво відрізнятись від звичайної. Спробуйте ставитись до своїх одногрупників, які проводять заняття, як до справжніх викладачів. Не заважайте їм своїми пропозиціями і зауваженнями по ходу заняття — перенесіть їх на його завершення. Надавайте їм допомогу: підтримуйте, заохочуйте, не відмовляйтесь від участі у роботі. По ходу заняття робіть записи у зошитах. Пам'ятайте, ви не тільки берете участь у грі, ви й продовжуєте навчання з дисципліни.

19.5. Контроль теми

У процесі контролю за навчальною діяльністю студентів оцінюється якість роботи студента над завданнями СРТМ-18, СРПЗ-19, ПЗ-26—30. Деякі завдання доцільно виконати і подати викладачу на *окремому аркуші*, однак основним предметом контролю засвоєння теми є *зошит*, що має містити такі записи:

- 1) номер, назву, мету теми дисципліни;
- 2) **СРТМ-18**: номер роботи, номери завдань та результати їх виконання:
 - 19.2.1 — результати опрацювання літератури: конспект та заповнені таблиці особливостей учнів різних освітньо-вікових категорій;
 - 19.2.2 — підсумки і висновки до теми;

3) **СРПЗ-19**: номер роботи, номери, назви завдань та результати їх виконання:

- 19.3.1 — результати використання певних способів розподілу за ролями в підгрупі: ранжування (заповнений бланк до методики, розрахунки, висновки стосовно бажаної індивідуальної ролі), виконання тесту «Соціальна роль» Р. М. Белбіна (заповнені бланк до методики та таблиця-ключ, розрахунки, висновки стосовно переважної ролі), а також загальний висновок про обрану роль в груповій підготовці і проведенні заняття, конспект функціональних обов'язків щодо цієї ролі;

- 19.3.2 — матеріали з підготовки до проведення занять (виконуються на окремих аркушах паперу і демонструються викладачу на консультаціях, а також підшиваються до звіту);

- 19.3.3 — листок з питаннями від підгруп (виконується на окремому аркуші та підшивається до звіту);

- 19.3.4 — листок самоаналізу (виконується на окремому аркуші та підшивається до звіту);

- 19.3.5 — письмовий аналіз у зошиті;

- 19.3.6 — звіт роботи підгрупи щодо підготовки і проведення заняття;

4) **ПЗ-26—30**: дати проведення, номер, назва, цілі заняття, номери завдань та результати їх виконання:

- 19.4.1 — матеріали, створені на занятті (виконані контрольні роботи, заповнені картки, тести і т. п.);

- 19.4.2 — записи у зошиті по ходу заняття.

Додатково студент може отримати заохочувальні бали за активність й ініціативність на занятті.



Література

1. *Абрамова Г. С.* Возрастная психология: Учеб. пособие для студ. вузов. — М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. — 624 с.

2. *Аверин В. А.* Психология детей и подростков: Учеб. пособие. — СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 1998. — 380 с.

3. *Белкин А. С.* Основы возрастной педагогики: Учеб. пособие пед. учеб. завед. — М.: Академия. 2000. — 192 с.

4. *Бенедиктов Б. А., Бенедиктов С. Б.* Психология обучения и воспитания в высшей школе. — Минск: Вышэйш. шк., 1983. — 224 с.

5. *Вершиловский С. Г.* Общее образование взрослых: стимулы и мотивы. — М.: Педагогика, 1987. — 184 с.
6. *Волкова Н. П.* Педагогіка: Посіб. для студ. вищих навч. закладів. — К.: Вид. центр «Академія», 2001. — С. 47—88.
7. Воспитание младшего школьника: Пособие для студ. ср. и высш. пед. учебн. завед., учителей нач. классов и родителей / Сост.: Ковинько Л. В. — М.: Академия, 1998. — 288 с.
8. *Выготский Л. С.* Вопросы детской психологии. — СПб.: СОЮЗ, 1997. — 224 с.
9. *Грановская Р. М.* Элементы практической психологии. — 2-е изд. — Л.: ЛГУ, 1988. — 560 с.
10. *Данчева О. В., Швалб Ю. М.* Практична психологія в економіці та бізнесі. — К.: Лібра, 1998. — 270 с.
11. *Долженко О.* Студент сегодня: социальный портрет, отношение к учебе // *Alma mater*. — 1997. — № 3. — С. 45—48.
12. *Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А.* Психология высшей школы. — Минск: Изд-во БГУ, 1981. — 383 с.
13. Загальна, вікова і педагогічна психологія: Практикум / За ред. Д. Ф. Ніколенка. — К.: Гол. вид-во вид. об'єднання «Вища школа», 1980. — 207 с.
14. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология: Учеб. пособие. — Ростов-н/Д.: «Феникс», 1997. — 480 с.
15. Знай как учиться или «о технологии личной интеллектуальной работы» / Под ред. В. Н. Грузкова. — Ставрополь: Гос. пед. ин-т, 1990. — 97 с.
16. *Иващенко Ф. И.* Задачи по общей возрастной и педагогической психологии: Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов. — Минск: Вышэйшая школа, 1985. — 96 с.
17. *Кашапов Р. Р.* Курс практической психологии, или Как научиться работать и добиваться успеха: Учеб. пособие для высш. управл. персонала. — Екатеринбург: АРД ЛТД, 1996. — 444 с.
18. *Кле Мишель* Психология подростка: Психосексуальное развитие: Пер. с фр. — М.: Педагогика, 1991. — 172 с.
19. *Кон И. С.* Дружба: Этико-психологический очерк. — М.: Политиздат, 1989. — 350 с.
20. *Лецинский В. М., Кульневич С. В.* Учимся управлять собой и детьми: Педагогический практикум. — М.: Просвещение: Владос, 1995. — 240 с.
21. *Лишин О. В.* Педагогическая психология воспитания: Учеб. пособие для школьных психологов и педагогов / Под ред. Д. И. Фельдштейна. — М.: Ин-т практической психологии, 1997. — 256 с.
22. Мир детства: Младший школьник / Айдарова Л. И. и др.; Сост. Л. В. Захарова и др. — М.: Педагогика, 1988. — 271 с.
23. Мир детства: Подросток / Гордин А. Ю. и др.; Сост. Б. З. Вульфов и др. — М.: Педагогика, 1989. — 288 с.
24. *Миславский Ю. А.* Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте / Научно-исслед. ин-т общей и педагог. психологии АПН СССР. — М.: Педагогика, 1991. — 152 с.

25. *Немов Р. С.* Психология. Учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений: В 2 кн. Кн. 2. Психология образования.—М.: Просвещение: Владос, 1994. — 496 с.

26. Основы педагогики и психологии высшей школы: Учеб. пособие для слушателей курсов и факультетов повышения квалификации преподавателей вуза / Аванесов В. С. и др.; Под ред. А. В. Петровского. — М.: МГУ, 1986. — 303 с.

27. Педагогика и психология высшей школы. — Ростов-н/Д.: «Феникс», 1998. — С. 276—321, 422—469, 494—518.

28. Педагогика и психология высшей школы: Учеб. пособие для студ. вузов / Отв. ред. С. И. Самыгин; М. В. Буланова-Топоркова и др. — Ростов-н/Д.: «Феникс», 1998. — 544 с.

29. *Подласый И. П.* Педагогика: Новый курс: Учеб. для студ. пед. вузов: В 2 кн. — М.: Гуманит. центр ВЛАДОС, 1999. — Кн. 1. — С. 99—126.

30. Популярная психология для родителей / Под ред. А. С. Спиваковой. — СПб.: СОЮЗ, 1997. — 304 с.

31. Практикум по возрастной и педагогической психологии: Учеб. пособие для студ. пединститутов / Под ред. А. И. Щербакова. — М.: Просвещение, 1987. — 256 с.

32. Практикум по возрастной психологии / Под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рибалко. — СПб.: Речь, 2001. — 688 с.

33. Практикум по педагогике и психологии высшей школы / Под ред. А. К. Ерофеева. — М.: МГУ, 1991. — 126 с.

34. Практическая психология для преподавателей / Под ред. М. К. Титушкиной. — М.: Инф.-изд. дом «Филинь», 1997. — 328 с.

35. Практическая психология образования: Учебник для студ. высш. и сред. спец. учеб. заведений / Под ред. И. В. Дубровиной. — М.: ТЦ Сфера, 1997. — 528 с.

36. *Прихожан А. М., Толстых Н. Н.* Подросток в учебнике и в жизни. — М.: Знание, 1990. — 79 с.

37. *Рогов Е. И.* Настольная книга практического психолога в образовании: Учебное пособие. — М.: ВЛАДОС, 1996. — 529 с.

38. *Савченко О. Я.* Дидактика початкової школи: Підручник для студентів пед. факультетів. — К.: Абрис, 1997. — 416 с.

39. *Штарке К.* Студенты. Становление личности: Пер. с нем. / Общ. ред. В. Т. Лисовского. — М.: Прогресс, 1982. — 135 с.

ТЕМА 20

КОМУНІКАЦІЇ, КЕРІВНИЦТВО І ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ В НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

● **Навчальна мета:** навчитися аналізувати фактори навчання і враховувати їх при прийнятті управлінських рішень в навчальній діяльності.

● **База знань:** управління навчанням, комунікації в навчанні, фактор, продуктогенна причина, ієрархія факторів, загальні, комплексні, генеральні фактори, взаємодія факторів, факторний аналіз в дидактиці, стилі управління — авторитарний, демократичний, ліберальний.

● **Вміння, що формуються.** Засвоєння теми має проявитись у таких уміннях:

- наводити точні визначення понять «фактор», «факторний аналіз»;
- відрізняти поняття «фактор» і «причина»;
- класифікувати фактори ефективності навчання;
- наводити фактори впливу на ефективність управління навчанням;
- встановлювати міжфакторні зв'язки в дидактиці;
- встановлювати ієрархічну залежність між факторами навчання;
- розрізняти стилі керівництва навчанням;
- приймати управлінські рішення в складних навчальних ситуаціях.

20.1. Коментар до теми *

Навчитися управляти навчальним процесом — означає навчитися досягати заданого рівня навченості в установлені строки.

Якщо дидактичний процес відбувається без контролю з боку педагога, за невідомим йому сценарієм, то навчання іноді може

* Подається за підручником: Подласый И. П. Педагогика. — Т. 1. — СПб., 2000.

або зовсім не мати жодних результатів, або мати небажані, непередбачувані результати. Тому так важливо знати в повному обсязі *причини*, від яких залежать кінцеві результати навчання, які на нього впливають.

У дидактиці виділяють поняття «*продуктогенна причина*», зміст якого такий самий, як у прийнятого в міжнародній дидактиці поняття «*змінна дидактичного процесу*». Продуктогенна причина — це може бути найменша, але окрема причина, яку не можна в подальшому розчленовувати без утрати смислу. Ця продуктогенна причина є елементарною. Продуктогенні причини можуть змінюватися в ході дидактичного процесу.

Фактор — це більш значна причина, утворена як мінімум з двох продуктогенних причин (елементарних) однієї групи.

Отже, значні причини, що впливають на перебіг і результати дидактичного процесу, називають факторами.

Дана тема досить нова в дидактиці, тому можуть виникнути труднощі в розумінні деяких нюансів проблеми. Наукової теорії, яка б описувала цей процес, немає, попередніми дидактиками фактори ще не вивчалися. Все пізнається емпірично, на власному досвіді педагога. Літератури майже немає. Добре розвинута інтуїція педагога дозволяє правильно вгадувати спрямованість та дію головних причин і враховуючи їх, досягати намічених результатів. Рекомендуємо працювати з темою за підручником «Педагогіка» І. П. Подласого.

При вивченні теми може виникнути складність у розрізненні понять «продуктогенна причина» та «продуктогенний фактор» (або дидактичний фактор). Щоб визначити поняття дидактичного фактора, важливість того чи іншого фактора, необхідно мати загальну основу для порівняння всіх причин, що виділяються по відношенню до неї. Очевидно, що основу треба шукати в призначенні навчання, в тому, заради чого воно відбувається — в результативності, успішності навчання. Найбільш містким і визначеним є поняття **продуктивності дидактичного процесу**. Продуктивність, що знаходить своє вираження в продуктах процесу навчання, характеризується **змінною (прирошенням) навченості**. Тоді фактори будуть називатися продуктогенними (від лат. ген — «народжуючий»).

Скільки та якої якості дидактичного продукту (конкретних знань, вмінь, навичок, професіоналізму та ін.) учень набуде в дидактичному процесі, повністю залежить від комплексу причин, від того, які фактори і як поєднуються у взаємодії, в єдиному трудовому процесі тих, хто навчає і тих, хто навчається. Таких

дидактичних факторів (тобто факторів, що впливають на навчальний процес) може бути дуже багато.

Для діагностування, прогнозування, проектування дидактичних процесів, розробки ефективних технологій управління навчанням дуже важливим є питання про **ієрархію** (підпорядкування) факторів. Для педагога необхідно знати, які фактори найбільшою мірою визначають продуктивність навчального процесу, а отже, на які треба звертати в першу чергу увагу. Складність у вивченні даної теми може виникнути при диференціації дидактичних факторів за ступенем узагальнення на більш та менш загальні. Отже, одиничні фактори об'єднуються в загальні. *Загальний дидактичний фактор*, як правило, включає в себе значну кількість продуктогенних причин і може конструюватися з декількох дидактичних факторів. Загальні фактори об'єднуються в *комплексні*. На вершині цієї ієрархії стоять *генеральні фактори*, що включають всі без винятку продуктогенні причини певної групи, об'єднані спершу в одиничні фактори, потім — загальні та комплексні (рис. 20.1).

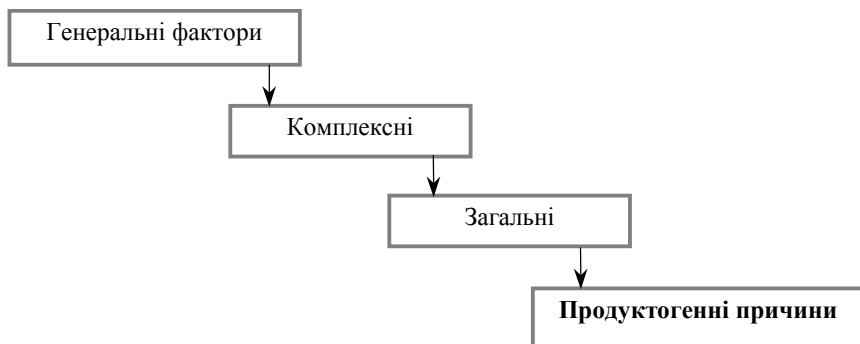


Рис. 20.1. Схема ієрархії факторів навчання

Дослідження причин, що впливають на процес управління навчанням та конструювання з них дидактичних факторів, називається **факторним аналізом**. Факторний аналіз — це математична дисципліна. Її *завдання* в дидактиці полягають в тому, щоб виділити продуктогенні причини, розкрити механізм конструювання з них факторів та об'єктивно дослідити ці фактори, визначивши внесок кожного з них в ефективність управління навчанням, встановивши ієрархію між цими факторами.

Головне положення факторного аналізу в дидактиці ґрунтується на тому, що дидактичні причини, незважаючи на їхню різ-

норідність, змінюваність та складність для діагностування, можуть бути виділені, перелічені, ранжовані і досліджені об'єктивними методами, можуть бути зведені до відносно невеликої кількості комплексних та генеральних факторів.

У результаті довготривалих досліджень виділено 4 генеральні фактори, що визначають в комплексі *формування продуктів дидактичного процесу* (за І. П. Подласим):

- 1) НАВЧАЛЬНИЙ МАТЕРІАЛ
- 2) ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ВПЛИВ
- 3) ЗДАТНІСТЬ НАВЧАТИСЯ
- 4) ЧАС

Уявляється важливим виділити ще 5-й фактор:*

- 5) СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ГРУПИ.

20.2. Самостійна робота з теоретичним матеріалом (СРТМ-19)

Робота з теорією при вивченні даної теми складається з завдань, що дозволяють вивчити й узагальнити основні поняття теми (завдання 20.2.1 — 20.2.5). Виконання завдань 20.2.1 та 20.2.5 є обов'язковим.

20.2.1. Опрацюйте тему «Фактори навчання» за підручником «Педагогіка» (І. П. Подласого):

- ♦ складіть конспект теми в зошиті

або виконайте письмово такі завдання:

- ♦ складіть термінологічний словник
- ♦ дайте письмові відповіді на такі запитання:
 1. Чим відрізняються поняття «причина» і «фактор»?
 2. Які завдання факторного аналізу в педагогіці?
 3. Яке місце серед інших факторів займає мотивація навчання і чому?

♦ складіть структурно-логічну схему до теми «Фактори управління навчанням».

20.2.2. Складіть письмово ієрархію факторів до генерального фактора «Організаційно-педагогічний вплив».

20.2.3. Згадайте з власного досвіду або придумайте ситуацію, що відбулась у педагогічній взаємодії (або між учнями, або між

* Виділення п'ятого фактора запропоновано О. В. Ловкою.

учнем і вчителем, або між вчителем і класом), запишіть її в зошиті. Запропонуйте свій варіант ефективного вирішення цієї ситуації і також запишіть його в зошиті.

20.2.4. Проаналізуйте наведену ситуацію і запишіть у зошит відповідь — які дидактичні фактори не врахував у своїй діяльності викладач.

Ситуація:

У вуз прийшов новий викладач — професіонал-економіст. Він на заняттях весь час присвячував розповідям про предмет, наводив цікаві приклади з власного досвіду, давав багато практичних порад. Семінари проводив формально — запитував студентів те, про що говорив на лекціях, не оцінював відповіді. Студенти були дуже задоволені таким стилем викладання аж до моменту сесії. На сесії виявилось, що конспекти неповні, а матеріал до екзаменаційних запитань взяти ніде. У результаті студенти дуже погано склали екзамен.

20.2.5. Сформулюйте підсумки і висновки до теми. Обсяг — до 300 слів.

20.3. Самостійна робота до практичного заняття «Фактори ефективного управління навчанням» (СРПЗ-20)

Для підготовки до практичного заняття пропонується: потренуватись у практичному аналізі факторів навчання при розгляді конкретної ситуації (завдання 20.3.1), вивчити стилі управління навчанням (завдання 20.3.2). Виконання всіх завдань є обов'язковим.

20.3.1. Моделювання практичних ситуацій

Випишіть з підручника [2] на окремий аркуш один приклад педагогічної ситуації, а на другий аркуш — варіант вирішення, запропонований авторами підручника, або наведіть власний приклад конфліктної педагогічної ситуації і варіант її вирішення. Ситуація буде розглянута на практичному занятті.

20.3.2. Визначення моделей управління навчанням

1. Викладач здійснює дуже великий вплив на психологічний клімат і обстановку в навчальній групі (поведінка та підходи викладача). Учні, як правило, уважно спостерігають за ним і визначають — що заохочується і що позитивно оцінюється, а що — негативно.

Керівник навчання (вчитель) може бути прихильником однієї з моделей управління навчанням. Переставте місцями визначення, наведені в правій половині аркуша так, аби вони правильно відповідали змісту назви в лівій половині. До запропонованого переліку назв моделей управління навчанням у лівій колонці таблиці підберіть правильний варіант, що характеризує їхній зміст.

1) *Караючий* (упереджений, прискіпливий) — (а) робить наголос на процедурних питаннях.

2) *Формаліст* — (б) уникає вникати в особисті справи кожного.

3) *З індивідуальним підходом* — (в) прискіпується до помилок, допущених у процесі навчання.

4) *Відсторонений* — (г) вважає, що кожен має вчитися на власному досвіді.

5) *Підтримуючий* — (д) не звертає уваги на розвиток інших.

6) *Директивний* — (ж) заохочує вивчення й експериментування.

7) *Безпечний* — (з) дає докладні інструкції.

Таблиця 20.1

Модель управління	Зміст моделі управління
1. Караючий	
2. Формаліст	
3. З індивідуальним підходом	
4. Відсторонений	
5. Підтримуючий	
6. Директивний	
7. Безпечний	

2. Визначте взаємозв'язок між стилем управління керівника навчанням та обстановкою в колективі (усно), використовуючи працю [3].

Між стилем управління керівника навчальним процесом та обстановкою в колективі існує пряма залежність. Складіть характеристику керівника навчальною діяльністю, що вміє навчати, та характеристику такого керівника, що не вміє навчати, за такими змінними:

- 1) як впливає на атмосферу в групі (колективі)
- 2) чи враховує потреби учнів у навчанні
- 3) які завдання дає, які цілі ставить (легкі чи складні — такі, що вимагають зусиль)
- 4) як оцінює учнів (систематично, періодично, не оцінює, час від часу)
- 5) чи знає сильні і слабкі сторони учнів
- 6) чи бачить потенціал учнів
- 7) як проводить консультування (часто, рідко, періодично, систематично).

Порівняйте свою характеристику з правильним варіантом (табл. 20.2).

Таблиця 20.2

ХАРАКТЕРИСТИКИ КЕРІВНИКА НАВЧАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ

Характеристика керівника, що вміє навчати	Характеристика керівника, що не вміє навчати
• Створює в колективі (групі) сприятливу атмосферу	• Не вміє створювати в колективі сприятливу атмосферу
• Допомогає аналізувати потреби учнів у навчанні	• Не знає про потреби учнів у навчанні
• Дає складні завдання	• Не дає складних завдань
• Систематично оцінює учнів	• Оцінює учнів час від часу
• Знає сильні і слабкі сторони учнів	• Не з'ясовує сильних та слабких сторін учнів
• Бачить потенціал учнів	• Ігнорує потенціал учнів
• Ставить цілі, що потребують зусиль	• Не ставить цілей, що потребують зусиль
• Вміло висловлює свої оцінювальні судження	• Не вміє висловлювати оцінювальних суджень
• Систематично консультує учнів	• Рідко дає поради

20.4. Практичне заняття «Фактори ефективного управління навчанням» (ПЗ-31)

Практичне заняття з теми рекомендується присвятити активному розглядові певних факторів управління навчанням для оволодіння вміннями визначення дидактичних факторів навчання (завдання 20.4.1—20.4.4), реалізації певного стилю керівництва (завдання 20.4.5, 20.4.6). Рекомендовані форми і методи проведення заняття — робота в малих групах, аналіз ситуацій, сюжетно-рольова гра.

20.4.1. Визначення дидактичних факторів навчання

Групі розділитися на 5 творчих команд по 5—6 осіб.

Завдання для команд: у процесі обговорення в підгрупах скласти перелік всіх факторів, що можуть впливати на ефективність управління навчанням. Метод — «мозкова атака». Записати в зошитах. Обговорення у великій групі.

20.4.2. Визначення ієрархії факторів, що впливають на ефективне управління навчанням

Завдання для команд: до кожного з 5 генеральних факторів (найбільш узагальнених, які об'єднують всі фактори однієї найбільшої групи) треба скласти по 2 *комплексних*, та перелік *загальних* факторів, використовуючи нижченаведений матеріал. Метод — «мозкова атака»:

Примітка: комплексні фактори виділені жирним шрифтом.

а) з перелічених факторів виберіть ті, які, на вашу думку, є комплексними та загальними факторами до генерального фактора **«Організаційно-педагогічний вплив»**;

б) з перелічених факторів виберіть ті, які, на вашу думку, є комплексними та загальними факторами до генерального фактора **«Здатність учнів до навчання»**;

в) з перелічених факторів виберіть ті, які, на вашу думку, є комплексними та загальними факторами до генерального фактора **«Навчальний матеріал»**;

г) з перелічених факторів виберіть ті, які, на вашу думку, є комплексними та загальними факторами до генерального фактора **«Час»**;

д) з перелічених факторів виберіть ті, які, на вашу думку, є комплексними та загальними факторами до генерального фактора **«Соціально-психологічна характеристика групи»**:

- час на виконання домашніх завдань;
- воля та наполегливість, цілеспрямованість;
- **дидактична обробка (пристосування знань до вивчення)**;
- зміст навчального матеріалу;
- кількість навчального матеріалу, його якість, форма, структура та спосіб викладення;
- кількість загальних для учнів понять, кількість всіх понять, кількість інформаційно-змістовних елементів знань в них;
- складність матеріалу, яка визначається через кількість нових взаємозв'язків або нових операцій, довжину алгоритма, що веде до розв'язку задачі;
- обсяг та характер допомоги з боку рідних;
- рівень загальної підготовки;
- працездатність викладача (тривалість праці, навантаження, режим праці і т. д.);
- **об'єктивна інформація**;
- час на повторення вивченого;
- методи викладання та навчання;
- відвідання факультативів та додаткових занять;
- **витрати часу на заняттях**;
- форма (структура) викладення матеріалу (предметна, логічна, образна, символічна і т. д.);
- **організаційно-педагогічний вплив на заняттях**;
- організаційні форми;
- навчальні ситуації;
- працездатність учнів (тривалість навчання, день тижня, заняття за розкладом, обсяг навантаження, зміна, вік, режим...);
- контроль та перевірка результатів роботи (частота контролю);
- тип та структура навчального заняття;
- **робота з навчальними цілями поза заняттями (самостійна робота)**;
- практичне застосування набутих знань та вмінь;
- застосування засобів навчання;
- умови навчання (психофізіологічні, етичні, організаційні, моральний клімат, співробітництво між викладачами та учнями);

- психологічна настанова та психологічне настановлення на сві-
доме і міцне засвоєння навчального матеріалу;
- час, що минув після закінчення навчання;
- режим учбової праці;
- контроль з боку дорослих (або самоконтроль);
- використання ЗМІ, комп'ютерних технологій з навчальними
цілями;
- читання додаткової літератури;
- заняття з репетиторами;
- **здатність до навчання на заняттях;**
- час на сприймання та первинне засвоєння знань;
- здатність до оволодіння певним навчальним матеріалом, засво-
єння знань, вмінь, навичок;
- загальні здібності до учбово-пізнавальної діяльності;
- загальні характеристики уваги;
- певні особливості нервової системи, темпераменту;
- вік, особливості мислення;
- мотивація учнів до навчання (розуміння і усвідомлення цілей,
інтерес до предмету ...);
- темп засвоєння знань, вмінь;
- **самостійна робота;**
- здоров'я;
- дисциплінованість, відповідальність;
- орієнтація на майбутню професію (професійна самосвідомість);
- самоконтроль;
- час на читання додаткової літератури;
- вміння вчитися;
- режим та організованість, працездатність;
- методи мотивації, що застосовує викладач;
- **витрати часу на самопідготовку;**
- час на закріплення вивченого матеріалу;
- періодичність контролю, повторення та закріплення;
- час на виконання тренувальних вправ;
- індивідуально-типологічні особливості викладача (наприклад
«натхненник»);
- особливості характеру викладача (наприклад, не дуже вольо-
вий);
- характерологічний склад учнів в групі (наприклад, неконтро-
льований «артист»);
- індивідуально-типологічний склад учнів (наприклад, всі «інт-
роверти»);
- професіоналізм та досвід викладача;

• наявність позитивного(них) або негативного(них) лідерів у групі.

Звірте свої варіанти з правильними відповідями:

1) Генеральний фактор «Навчальний матеріал»:

2 комплексних фактори: а) об'єктивна інформація; б) дидактична обробка — пристосування знань до вивчення:

а) містить такі **6 загальних факторів**: зміст, кількість навчального матеріалу, його якість, форма, структура та спосіб викладення.

2) Генеральний фактор «Організаційно-педагогічний вплив» об'єднує такі **2 комплексні фактори**: а) організаційно-педагогічний вплив на заняттях; б) робота з навчальними цілями поза заняттями (самостійна робота):

а) організаційно-педагогічний вплив на заняттях включає такі загальні фактори:

— методи викладання та навчання;

— організаційні форми;

— застосування засобів навчання;

— учбові ситуації;

— працездатність викладача (тривалість праці, навантаження, режим праці і т. д.);

— працездатність учнів (тривалість навчання, день тижня, порядок заняття за розкладом, обсяг навантаження, зміна, вік, режим...);

— контроль та перевірка результатів роботи (частота контролю);

— тип та структура навчального заняття;

— практичне застосування набутих знань та вмінь;

— умови навчання (психофізіологічні, етичні, організаційні, моральний клімат, співробітництво між викладачами та учнями);

б) самостійна робота включає:

— обсяг та характер допомоги з боку рідних;

— режим учбової праці;

— контроль з боку дорослих (або самоконтроль);

— використання ЗМІ з навчальними цілями;

— читання додаткової літератури;

— заняття з репетиторами.

3) Генеральний Фактор «Здатність учнів до навчання» (ЗН)

— здатність до навчання і можливість досягнення ними бажаних результатів у встановлений час. Можна розглядати індивідуальну та групову здатність до навчання. **2 комплексних фактори**: а) ЗН на заняттях; б) самостійна робота:

а) ЗН на заняттях характеризується наступними причинами:

— рівень загальної підготовки;

- здатність до оволодіння певним навчальним матеріалом, засвоєння знань, вмінь, навичок;
- загальні здібності до учбово-пізнавальної діяльності;
- загальні характеристики уваги;
- певні особливості нервової системи, темпераменту;
- вік, особливості мислення;
- психологічне настановлення на свідоме і міцне засвоєння навчального матеріалу (зовнішнє і внутрішнє);
- мотивація навчання (розуміння і усвідомлення цілей, інтерес до предмету);

- темп засвоєння знань, вмінь;
- здоров'я;
- дисциплінованість, відповідальність;
- орієнтація на майбутню професію (професійна самосвідомість);

б) ЗН у процесі самостійного навчання:

- самоконтроль;
- воля та наполегливість, цілеспрямованість;
- вміння вчитися, режим та організованість, працездатність;
- мотивація.

4) **Генеральний фактор «Час».** У ньому можна виділити: а) витрати часу на заняттях; б) витрати часу на самопідготовку:

а) до витрат в аудиторії відносяться:

- час на сприймання та первинне засвоєння знань;
- на закріплення вивченого матеріалу;
- періодичність контролю, повторення та закріплення;
- час, що пройшов після закінчення навчання;
- на виконання тренувальних вправ, на повторення вивченого;

б) витрати на самопідготовку:

- час на виконання домашніх завдань;
- час на читання додаткової літератури;
- відвідання факультативів та додаткових занять.

5) **Генеральний фактор «Соціально-психологічна характеристика групи»** можна розділити на два загальних фактори: а) психологічна атмосфера в групі; б) групова взаємодія (згуртованість навчальної групи):

а) до психологічної атмосфери в групі відносяться фактори:

- характерологічний склад учнів у групі;
- індивідуально-типологічний склад учнів;
- статевий склад учнів;
- вікові особливості групи;

б) до групової взаємодії — фактори:

- наявність позитивного(них) або негативного(них) лідерів у групі;

- кількість лідерів у групі;
- згуртованість групи;
- ступінь розвитку групи.

20.4.3. Визначення пропорцій впливу кожного з генеральних факторів на продуктивність навчання

На продуктивність дидактичного процесу фактори мають різну вагомість впливу, тобто їхній внесок у формування кінцевого продукту виявляється неоднаковим (від 0 до 100 %).

Перемалуйте наведену діаграму (рис. 20.2) в зошит і вкажіть у відсотках вплив кожного з 5 генеральних факторів (ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ВПЛИВ, ЗДАТНІСТЬ НАВЧАТИСЯ, НАВЧАЛЬНИЙ МАТЕРІАЛ, ЧАС, СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ГРУПИ) на продуктивність уроку.

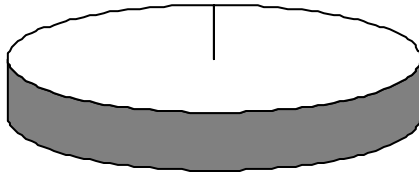


Рис. 20.2. Діаграма відображення вагомості кожного фактора навчання

Інформація для викладача:

В умовах нормального навчання, згідно з численними дослідженнями [1, с. 349], найбільшу значущість має організаційно-педагогічний вплив — 32 %, потім — здатність до навчання учнів — 28, навчальний матеріал — 25 і час — 16 %. В умовах відхилень навчання від загальної норми це відношення змінюється.

Найбільша частка організаційно-педагогічного впливу легко пояснюється тим, що даний фактор містить найбільшу кількість продуктогенних причин.



Висновок: отже, в практиці організації дидактичного процесу необхідно в першу чергу дбати про створення належних умов навчання, забезпечення навчального процесу необхідними засобами, застосування ефективних технологій, методів навчання, використання прогресивних організаційних форм.

20.4.4. Ранжування факторів ефективного управління навчанням

Випишіть з наведеної нижче таблиці (табл. 20.3) найважливіші фактори, що, на Вашу думку, найбільше впливають на ефективність навчального процесу, і проранжуйте їх у зошиті (проставте ранги напроти кожного обраного Вами фактора за ступенем значущості: 1, 2, 3 ...)

Таблиця 20.3

ВПЛИВ ФАКТОРІВ НАВЧАННЯ НА ЕФЕКТИВНІСТЬ УПРАВЛІННЯ НАВЧАННЯМ

Фактор	Місце фактора за ступенем впливу
Організаційно-комунікативні здібності викладача Професіоналізм і досвід викладача Стиль стосунків між учнями і педагогом Взаємоповага під час занять Індивідуально-типологічні особливості викладача Стимулювання навчання Мотивація навчання учнів Ставлення до предмету учнів Ставлення до навчання викладача Система методів навчання Складність навчального матеріалу Форма викладу навчального матеріалу Організаційні форми Стиль керівництва навчанням Періодичність контролю та перевірки знань Особливості характеру викладача Дисциплінованість, відповідальність учнів Активність у навчанні Працездатність учнів Працездатність викладача Обсяг навчальної діяльності Час на закріплення знань Рівень загальної підготовки учнів Потреба в досягненнях учнів Організація навчального процесу Характерологічний склад учнів у групі Індивідуально-типологічний склад учнів у групі Наявність позитивного(них) або негативного(них) лідерів у групі Обсяг і характер самонавчання Психологічні умови навчання Засоби навчання Вік учнів Умови навчання	

Порівняйте свої відповіді з ранжуванням факторів ефективності управління навчанням (табл. 20.4), складеним викладачами кафедри педагогіки та психології КНЕУ (виділено ті фактори, що мають найбільший вплив на педагогічний процес).

Таблиця 20.4

**ВПЛИВ ФАКТОРІВ НАВЧАННЯ НА ЕФЕКТИВНІСТЬ
УПРАВЛІННЯ НАВЧАННЯМ
(ЗА ЕКСПЕРТНОЮ ОЦІНКОЮ)**

Фактор	Місце фактора за ступенем впливу
Організаційно-комунікативні здібності викладача	1
Професіоналізм і досвід викладача	2
Стиль стосунків між учнями і педагогом	3
Взаємоповага під час занять	4
Індивідуально-типологічні особливості викладача	5
Стимулювання навчання	6
Мотивація навчання учнів	7
Ставлення до предмету учнів	8
Ставлення до навчання викладача	9
Система методів навчання	10
Складність навчального матеріалу	11
Форма викладу навчального матеріалу	12
Організаційні форми	13
Стиль керівництва навчанням	14
Періодичність контролю та перевірки знань	15
Особливості характеру викладача	16
Дисциплінованість, відповідальність учнів	17
Активність у навчанні	18
Працездатність учнів	19
Працездатність викладача	20
Обсяг навчальної діяльності	21
Час на закріплення знань	22
Рівень загальної підготовки учнів	23
Потреба в досягненнях учнів	24
Організація навчального процесу	25
Характерологічний склад учнів у групі	26
Індивідуально-типологічний склад учнів у групі	27
Наявність позитивного(них) або негативного(них) лідерів у групі	28
Обсяг і характер самонавчання	29
Психологічні умови навчання	30
Засоби навчання	31
Вік учнів	32
Умови навчання	33
	34

20.4.5. Визначення стилю керівництва за методикою В. П. Захарова

Одна з соціально-психологічних характеристик особистості керівника навчанням — стиль керівництва навчанням та прийняття рішень, або **стиль управління**. Визначте свій можливий стиль керівництва за наведеним тестом — модифікованим (скороченим) варіантом тесту для визначення стилю керівництва колективом (В. П. Захаров), автор первинного варіанту опитувальника — А. Л. Журавльов, а також допоможіть визначити стиль своїм двом товаришам.

Порядок виконання:

1) Підготуйте в зошиті бланк для відповідей (табл. 20.5).

Таблиця 20.5

БЛАНК ВІДПОВІДЕЙ ДО МЕТОДИКИ «СТИЛЬ КЕРІВНИЦТВА»

Номер твердження	Прізвища учасників тестування		
	Особистий вибір	Іванов	Петров
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			

2) Зробіть тест за інструкцією, проставляючи відповіді у бланку.

Інструкція: 1) Уявіть, що всі студенти Вашої групи — майбутні керівники, або викладачі. Перед Вами 16 груп тверджень, що характеризують ділові якості керівника (табл. 20.6). 2) Вам пропонується, уважно прочитавши три варіанти кожної групи тверджень, вибрати один з них (а, б, в), який найбільше відповідає вашому уявленню про себе та про двох ваших сусідів по парті.

Таблиця 20.6

ТЕКСТ ОПИТУВАЛЬНИКА «СТИЛІ КЕРІВНИЦТВА»

а	б	в
1. Централізує керівництво: вимагає, щоб про всі справи доповідали особисто йому	Намагається все вирішувати разом з підлеглими, одноосібно вирішує тільки найневідкладніші та оперативні питання	Деякі важливі справи вирішуються фактично без участі керівника, його функції виконують інші
2. Завжди щось наказує, розпоряджається, наполягає, але ніколи не просить	Наказує так, що хочеться виконувати	Наказувати не вмів
3. Намагається, щоб його заступники були кваліфікованими спеціалістами	Керівнику все одно, які в нього заступники (помічники)	Наполягає на беззастережному виконанні та підпорядкуванні заступників і помічників
4. Його цікавить тільки виконання плану, а не відносини між співробітниками	Роботою не зацікавлений, підходить до справи формально	Вирішуючи виробничі завдання, намагається створити гарні стосунки між людьми в колективі
5. Мабуть, він консервативний, тому що боїться нового	Ініціатива підлеглих керівником не приймається	Сприяє тому, щоб підлеглі працювали самостійно
6. На критику зазвичай не ображається, прислухається до неї	Не любить, коли його критикують і не намагається цього приховати	Критику вислуховує, навіть збирається вжити заходів, але нічого не робить
7. Складається враження, що він боїться відповідати за свої вчинки, хоче применшити свою відповідальність	Відповідальність розподіляє між собою та своїми співробітниками	Одноосібно приймає рішення або відмінює їх
8. Регулярно радиться з підлеглими, особливо з досвідченими працівниками	Підлеглі не тільки дають поради, але й можуть давати вказівки своєму керівнику	Не допускає, щоб підлеглі йому давали поради, а тим більше заперечували

а	б	в
9. Зазвичай радиться із заступниками та керівниками нижчого рангу, але не підлеглими	Регулярно спілкується з підлеглими, обговорює колективні справи, труднощі, які треба подолати	Для виконання певної роботи йому нерідко доводиться умовляти своїх підлеглих
10. Завжди звертається до підлеглих чемно, доброзичливо	У спілкуванні з підлеглими часто виявляє байдужість	По відношенню до підлеглих буває нетактовним і навіть брутальним
11. У критичних ситуаціях керівник погано справляється зі своїми обов'язками	У критичних ситуаціях керівник, як правило, переходить до більш жорстких методів керівництва	Критичні ситуації не змінюють його способів керівництва
12. Самостійно вирішує навіть ті питання, з якими не зовсім добре обізнаний	Якщо чогось не знає, не боїться цього показати і звертається за допомогою до інших	Він не може діяти самостійно, а чекає «підштовхування» зі сторони
13. Мабуть, він не дуже вимоглива людина	Вимогливий, але одночасно і справедливий	Про нього можна сказати, що він буває занадто суворим і прискіпливим
14. Контролюючи результати, завжди помічає позитивні сторони, хвалить підлеглих	Завжди дуже суворо контролює роботу підлеглих і колективу в цілому	Контролює роботу періодично, нерегулярно
15. Вміє підтримувати дисципліну і порядок	Часто робить підлеглим зауваження, виносить догани	Не може впливати на дисципліну
16. В присутності керівника підлеглим весь час доводиться працювати напружено	З керівником працювати цікаво	Підлегли працюють самі, керівник часто відсутній або зосереджений на власних справах

3) За допомогою таблиці-ключа (табл. 20.7) визначте стиль керівництва. Підрахуйте кількість Ваших виборів по кожній літері (д, к або п) і виберіть ту, яка набрала найбільше балів окремо для кожної особи.

4) Стилi керівництва: д — директивний; к — колегіальний; п — потуральний.

«КЛЮЧ» ДО ПИТАЛЬНИКА

№ з/п	а	б	в	№ з/п	а	б	в
1	д	к	п	9	д	к	п
2	д	к	п	10	к	п	д
3	к	п	д	11	п	д	к
4	д	п	к	12	д	к	п
5	п	д	к	13	п	к	д
6	к	д	п	14	к	д	п
7	п	к	д	15	к	д	п
8	к	п	д	16	д	к	п

5) Зробіть інтерпретацію основних компонентів стилю керівництва.

Існує три стилі — авторитарний (директивний), потуральний (ліберальний, пасивного невтручання), демократичний (колегіальний) (Курт Левін).

Директивний компонент. В основі лежать: почуття зверхності над іншими людьми, самовпевненості, своїй неперевершеності, ігнорування психології інших людей; бажання бути в центрі уваги, ставити інших у залежність від себе; бажання влади, схильність до жорсткої формальної дисципліни, велика соціальна дистанція з підлеглими, небажання і невміння визнавати свої помилки; схильність до зловживання службовим становищем; ігнорування ініціативи, творчої активності, прагнення людей до самостійності. Це призводить до того, що підлеглі нічого не роблять окрім безпосередніх завдань.

Компонент пасивного невтручання (потуральний, ліберальний): поблажливість до підлеглих; відсутність вимогливості та суворості дисципліни; ліберальність, панібратство з підлеглими; схильність перекидати відповідальність на інших; багато робіт через це іде насамотік; слабка професійна компетентність.

Колегіальний компонент: вимогливість та контроль за роботою учнів співвідносяться з ініціативним, творчим підходом

до виконання роботи та свідомим дотриманням дисципліни; вміння зрозуміти слабкі та сильні сторони інших людей і, опираючись на сильні сторони, забезпечити максимальну віддачу працівників; делегує повноваження; вміє стимулювати та мотивувати підлеглих; вміє розподіляти свій час та інших людей; стратегічне мислення; демократичність в прийнятті рішень; почуття власної гідності; самоконтроль; витримка; тактовність.

Наявність того чи іншого стилю управління можна пов'язати з переважанням у людини таких психологічних якостей особистості, як домінантність — недомінантність, жорсткість — м'якість, маскуліність — жіночність (наприклад, за тестом Кеттелла). За наведеним тестом можна визначити свій тип керівництва, а отже, і схильність до певного стилю прийняття рішень.

Характеристика *авторитарного стилю* при виробленні рішень:

- викладач звичайно звертається до членів групи, щоб дізнатись про їхню позицію в зручному для себе порядку;
- перериває аргументацію того, хто говорить, якщо вважає її неправильною або такою, що не відповідає його позиції;
- вказує кожному члену групи його роль та місце;
- самостійно робить вибір із запропонованих альтернатив.

Характеристика *демократичного стилю*:

- всі члени групи висловлюються вільно;
- кожний аргументує свою позицію;
- викладач бере участь в обговоренні нарівні з усіма;
- вибір робиться відповідно до думки, яку вибрали експерти.

Для *ліберального стилю* характерно:

- невтручання в порядок і зміст групової дискусії;
- аргументація кожного заслуховується повністю;
- викладач не висловлює власної позиції і в кращому разі ставить запитання;
- рішення приймається ним після дискусії одноосібно і часто у відриві від альтернатив, що були вироблені в ході обговорення.

б) Зробіть висновки щодо ефективності власного стилю взаємодії з колективом у ролі керівника (стиль керівництва та прийняття рішень).

20.4.6. Розігрування ситуацій

У малих групах виберіть одну із підготовлених під час самостійної роботи педагогічних ситуацій і програйте її в ролях. Письмово зробіть висновки після обговорення, давши відповіді на такі запитання: як пройшла гра; якщо ви були учасником рольової гри — які почуття виникали під час діалогу; якщо були спостерігачем — які особливості помітили?

20.5. Контроль теми

У процесі контролю за навчальною діяльністю студентів оцінюється якість роботи студента над завданнями СРТМ-19, СРПЗ-20, ПЗ-31. Деякі завдання доцільно виконати і подати викладачу на *окремому аркуші*, однак основним предметом контролю засвоєння теми є зошит, що має містити такі записи:

- 1) номер, назву, мету теми дисципліни;
- 2) **СРТМ-19**: номер роботи, номери завдань та результати їх виконання:
 - 20.2.1 — результати опрацювання літератури: конспект або результати виконання інших завдань: термінологічний словник чи показник до теми, відповіді на запитання, структурно-логічна схема;
 - 20.2.2 — ієрархія факторів;
 - 20.2.3 — ситуація та пропозиції з її вирішення;
 - 20.2.4 — аналіз ситуації;
- 3) **СРПЗ-20**: номер роботи, номери, назви завдань та результати їх виконання:
 - 20.3.1 — ситуація та варіант її розв'язання (на окремих аркушах);
 - 20.3.2 — визначення певних моделей управління навчанням, характеристика вмілого і невмілого керівника навчанням;
- 4) **ПЗ-31**: дата проведення, номер, назва, ціль заняття, номери завдань та результати їх виконання:
 - 20.4.1 — перелік факторів;
 - 20.4.2 — ієрархія факторів;
 - 20.4.3 — діаграма відображення вагомості кожного фактора навчання;
 - 20.4.4 — таблиця ранжування факторів ефективного управління навчанням;

- 20.4.5 — результати виконання методики В. П. Захарова «Визначення стилю керівництва»: заповнений бланк до методики, підрахунки, висновки, інтерпретація;
- 20.4.6 — висновки;
- 20.4.7 — записи щодо аналізу ситуації, висновки, приклади помилок оцінювання з власного життя.

Додатково студент може отримати заохочувальні бали за активність й ініціативність на занятті.



Література

1. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. — Кн. 1. — С. 333—353.
2. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика: Учебник для вузов. — СПб., Питер 2000 (Серия «Учебник нового века»). — С. 141—150, 248—260.
3. Вудкок М., Френсис Д. Раскрепощенный менеджер. — М.: Дело, 1991. — С. 216—240.
4. Карпов А. В. Психология менеджмента: Учеб. пособие. — М.: Гардарики, 1999. — С. 351—542.

ТЕМА 21

ОСВІТА І СУСПІЛЬСТВО

● **Навчальна мета:** навчитись бачити освіту в контексті світових і вітчизняних тенденцій розвитку і відповідно урахувати це при управлінні навчанням.

● **База знань:** Соціально-культурне призначення освіти, генеза освіти, планетарна освіта, міжнародна кваліфікація освіти (ступені і рівні), головні світові тенденції в освіті, кризові явища в освіті, освіта в країнах «великої сімки» (Канада, США, Японія, Італія, Німеччина, Велика Британія, Франція); освіта в Україні (мета, принципи), законодавча база (Закон України «Про освіту», Державна національна програма «Освіта. Україна XXI століття»), органи управління освітою (міністерства і відомства, ВАК, місцеві органи управління освітою), державні стандарти освіти, мова освіти, структура освіти (дошкільна, загальна середня, позашкільна, професійно-технічна, вища, післядипломна освіта, аспірантура, докторантура, самоосвіта), освітні рівні (початкова загальна освіта, базова загальна середня освіта, повна загальна середня освіта, професійно-технічна освіта, базова вища освіта, повна вища освіта), освітньо-кваліфікаційні рівні (кваліфікований робітник, молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр), наукові ступені (кандидат наук, доктор наук), вчені звання (старший науковий співробітник, доцент, професор); позашкільні заклади освіти (палади, будинки, центри, станції дитячої, юнацької творчості, учнівські та студентські клуби, дитячо-юнацькі спортивні школи, школи мистецтв, студії, початкові спеціалізовані мистецькі заклади освіти, бібліотеки, оздоровчі заклади та ін.), професійно-технічні заклади освіти (професійно-технічне училище, професійно-художнє училище, професійне училище соціальної реабілітації, училище-агрофірма, училище-завод, вище професійне училище, навчально-виробничий центр, центр підго-

товки і перепідготовки робітничих кадрів, навчально-курсний комбінат та ін.), вищі заклади освіти (технікум (училище), коледж, інститут, консерваторія, академія, університет та ін.); рівні акредитації вищих закладів освіти (перший, другий, третій, четвертий), заклади післядипломної освіти (академії, інститути (центри) підвищення кваліфікації, перепідготовки, вдосконалення, навчально-курсні комбінати, підрозділи вищих закладів (філіали, факультети, відділи та ін.), підготовка науково-педагогічних та наукових кадрів (аспірантура, докторантура), здобувачі наукових ступенів; органи управління якістю освіти (ДАК), ліцензування, акредитація, атестація закладів освіти, статус національного закладу, документи про освіту (свідоцтво, атестат, диплом), кризові явища в освіті України, стратегічні завдання реформування освіти в Україні, система педагогічної освіти в Україні, університетська педагогічна освіта.

● **Вміння, що формуються:** вивчення теми має сприяти формуванню таких умінь:

- пояснювати значення освіти в культурному розвитку людства, описувати генезу світової освіти, пояснювати значення формування світової освітньої системи (планетарної освіти), називати ступені і рівні міжнародної кваліфікації освіти, розкривати кризові явища в освіті й основні світові тенденції в освіті;

- називати основні особливості освітніх систем країн «великої сімки» (Канади, США, Японії, Італії, Німеччини, Великої Британії, Франції);

- називати мету і принципи освіти в Україні, характеризувати освіту України за основними законодавчими освітніми документами, називати і наводити приклади кризових явищ освіти в Україні, описувати стратегічні завдання реформування освіти в Україні;

- розкривати значення педагогічної освіти в Україні, описувати призначення й особливості університетської педагогічної освіти в контексті світових освітніх процесів.

21.1. Коментар до теми

Вивчення даної теми завершує дисципліну «Психологія діяльності та навчальний менеджмент», отже, вона має сприяти узагальненню і систематизації набутих знань та закріпленню вмінь ефективного управління навчальною діяльністю учнів різних освітньо-вікових категорій. Для глибокого вивчення даної теми

рекомендується опрацювати навчальний посібник [9]. Також слід ознайомитись зі змістом основних державних законодавчих документів про освіту. Основні проблеми, які можуть виникати при вивченні даної теми — це надмірне занурення студента у широке коло інформаційних джерел з теми, невміння відрізнити основне від другорядного. Підкреслимо, що основне призначення вивчення даної теми — осмислення основних особливостей і тенденцій розвитку світової і вітчизняної освіти для подальшого урахування цього при управлінні навчанням, а не дослідження всіх ланок освітньої системи України та інших країн.

21.2. Самостійна робота з теоретичним матеріалом (СРТМ-20)

При роботі з теоретичним матеріалом до теми пропонується опрацювати необхідну літературу (завдання 21.2.1), а також виконати завдання для більш глибокого осмислення структури освіти в Україні (завдання 21.2.2), характерних особливостей освітніх систем передових країн світу (завдання 21.2.3), узагальнення отриманих теоретичних відомостей (завдання 21.2.4). З усіх завдань обов'язковим мінімумом є завдання 21.2.1 та 21.2.4.

21.2.1. Опрацюйте навчальний посібник [9], наведені законодавчі державні документи про освіту та іншу запропоновану літературу:

- складіть конспект даної теми у зошиті, відповідно до зазначеної бази знань (обсяг — до 10 сторінок) *або* виконайте письмово щонайменше 3 (три) завдання;
- складіть конспект даної теми у вигляді переліку питань (не менш 15), відповідь на які розкривала б зміст даної теми; намагайтеся формулювати проблемні питання, для відповіді на які треба не просто відтворити зміст підручника, а й замислитись, виказати своє ставлення;
- складіть термінологічний словник чи покажчик елементів бази знань теми, пам'ятаючи, що термінологічний словник — це перелік основних термінів (понять) теми з наведенням визначення кожного поняття, а термінологічний покажчик — це перелік основних термінів теми з вказуванням джерела і сторінок, на яких розкривається сутність цього терміна.

21.2.2. Накресліть блок-схему структури освіти в Україні.

21.2.3. Заповніть таблицю особливостей освітніх систем країн «великої сімки» (Канади, США, Японії, Італії, Німеччини, Великої Британії, Франції) (табл. 21.1).

Таблиця 21.1

ХАРАКТЕРИСТИКА ОСВІТНІХ СИСТЕМ КРАЇН «ВЕЛИКОЇ СІМКИ»

Параметри освітньої системи	Характерні особливості						
	Канада	США	Японія	Італія	Німеччина	Велика Британія	Франція
1. Цілі і принципи							
2. Структура освіти:							
1) дошкільна							
2) початкова							
3) середня							
4) спеціальна							
5) вища							
6) навчання дорослих							
3. Управління освітою							

21.2.4. Сформулюйте підсумки і висновки до теми. Обсяг — до 300 слів.

**21.3. Самостійна робота
до практичного заняття «Підсумок
з практикуму управління навчанням» (СРПЗ-21)**

Останнє практичне заняття з дисципліни доцільно провести за одним з методів дискусії, що дозволить студентам краще осмислити навчальний матеріал. Зокрема, заняття може бути проведене як прес-конференція на тему «Освіта ХХІ сторіччя: якою їй бути?». Звичайно, від студентів не вимагається дати вичерпну відповідь на це питання. Але їм може бути цікаво спробувати висловити свою думку з цього приводу, а заодно краще засвоїти

тему. Саме на підготовку до такої конференції і спрямована в основному самостійна робота до практичного заняття (завдання 21.3.1). Можемо також порекомендувати за бажанням студентів і викладача провести таке заняття, поєднавши декілька академічних груп. Після завершення заняття рекомендуємо студентам підбити підсумки вивчення всього курсу (завдання 21.3.2). Виконання другого завдання є додатковим.

21.3.1. Підготовка до заняття — прес-конференції на тему: «Освіта XXI сторіччя: якою їй бути?»

Індивідуально та в підгрупі підготуйтеся до проведення заняття.
Хід виконання:

1. *Індивідуально*: на основі виконаних теоретичних завдань підготуйте «тези конференції»: напишіть на окремому аркуші своє бачення перспективного напрямку розвитку освіти в Україні. Обсяг — 1 сторінка.

2. *У складі підгрупи*: підготуйте «виступ на пленарному засіданні»: напишіть аналітичну роботу на тему: «Освіта в ...: історичні аспекти, сучасні тенденції та перспективи розвитку», присвятивши її Україні чи на вибір будь-якій іншій країні світу. Окремими темами можуть також бути такі: «Університетська педагогічна освіта як шлях гуманізації суспільства», «Економічна освіта в Україні: потреби і реалії». Обсяг — до 5 сторінок рукописного тексту. Обов'язковими складовими роботи повинні бути план, посилання на першоджерела, перелік літератури та висновки. Рекомендується також окремо підготувати наочність для більшої ефективності подальшого виступу.

21.3.2. Завершальна рефлексія вивчення курсу «Психологія діяльності та навчальний менеджмент»

На окремому аркуші, анонімно, накресліть і заповніть наведену таблицю (табл. 21.2). Для заповнення таблиці оцініть різні аспекти дисципліни за 10-бальною шкалою (10 — найвища оцінка критерію, 0 — найнижча).

Також у зошиті опишіть ваш погляд щодо зреалізованості поставлених навчальних цілей при вивченні дисципліни, вашу

особисту задоволеність змістом і методикою навчання, за необхідності сформулюйте певні поради і рекомендації для викладача і кафедри з удосконалення курсу і методики його викладання.

Таблиця 21.2

**ОЦІНКА РІЗНИХ АСПЕКТІВ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ
«ПСИХОЛОГІЯ ДІЯЛЬНОСТІ ТА НАВЧАЛЬНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ»**

Аспект дисципліни	Бали	Навчальний менеджмент
1. Цілі		
2. Зміст		
3. Форми і методи аудиторної роботи		
4. Форми і методи самостійної роботи		
5. Форми і методи контролю		
6. Новизна знань та вмінь, що формуються		
7. Корисність для подальшого життя		
8. Цікавість		
9. Задоволеність дисципліною в цілому		

**21.4. Практичне заняття
«Підсумок з практикуму
управління навчанням» (ПЗ-32)**

Проведення практичного заняття включає: прес-конференцію на тему «Освіта ХХІ сторіччя: якою їй бути?» (завдання 21.4.1), підбиття підсумків вивчення дисципліни в цілому (завдання 21.4.2).

**21.4.1. Прес-конференція на тему:
«Освіта ХХІ сторіччя: якою їй бути?»**

Проведіть гру-конференцію за описаними нижче етапами. Письмово зробіть висновки про актуальні завдання реформування освіти в Україні.

Етап 1. Початок конференції.

Керує конференцією викладач. Він повідомляє тему і цілі конференції, визначає значущість її проведення, вказує на невирішеність і суперечливість поставлених проблем і т. п. Також він оголошує порядок проведення конференції, визначає регламент виступів і т. п.

Етап 2. Пленарне засідання.

Складається з основних виступів, підготовлених підгрупами. Кожний виступ має тривати не більше 5 хвилин. Він повинен включати в себе коротке повідомлення про виявлені в ході аналізу особливості певної освітньої системи, специфічної освітньої підготовки. Після кожного виступу рекомендується поставити декілька запитань доповідачу і всім разом обговорити ті аспекти окресленого підходу, що слід впроваджувати чи розвивати у вітчизняній освітній системі. Наприкінці пленарного засідання мають бути намічені окремі напрями вдосконалення системи освіти в Україні. Ці напрями записуються зверху на окремих аркушах формату А3.

Етап 3. Секційні засідання.

Секційні засідання проводяться за визначеними напрямками вдосконалення. Розподіл на секції здійснюється за тематиками індивідуальних «тез». Секції описують конкретні шляхи реалізації певного напрямку роботи на аркушах формату А3.

Етап 4. Підбиття підсумків конференції.

Кожна секція подає пропозиції щодо реалізації певного напрямку вдосконалення освіти. Всі разом роблять висновки про можливість їх реалізації в сучасних умовах.

21.4.2. Підбиття підсумків вивчення дисципліни «Психологія діяльності та навчальний менеджмент»

Збираються оцінки окремих аспектів дисципліни. Підраховуються середні оцінки по групі за вказаними аспектами. Всі разом обговорюють реалізованість цілей дисципліни «Психологія діяльності та навчальний менеджмент», задоволеність змістом і методиками навчання, виказують свої побажання.

21.5. Контроль теми

У процесі контролю за навчальною діяльністю студентів оцінюється якість роботи студента над завданнями СРТМ-20, СРПЗ-21, ПЗ-32. Деякі завдання доцільно виконати і подати викладачу на *окремому аркуші*, однак основним предметом контролю засвоєння теми є *зошит*, що має містити такі записи:

- 1) номер, назву, мету теми дисципліни;
 - 2) **СРТМ-20**: номер роботи, номери завдань та результати їх виконання:
 - 21.2.1 — результати опрацювання літератури: конспект або конспект у вигляді питань, термінологічний словник чи покажчик, письмове пояснення фрази;
 - 21.2.2 — блок-схема структури освіти в Україні;
 - 21.2.3 — заповнена таблиця особливостей освітніх систем країн «великої сімки»;
 - 21.2.4 — підсумки і висновки до теми;
 - 3) **СРПЗ-21**: номер роботи, номери, назви завдань та результати їх виконання:
 - 21.3.1 — матеріали до «конференції» — індивідуально написані «тези» та спільно підготовлений «виступ» на окремих аркушах;
 - 21.3.2 — заповнена таблиця (на окремому аркуші), аналіз, висновки щодо реалізованості цілей вивчення дисципліни в зошиті, поради, рекомендації викладачу;
 - 4) **ПЗ-32**: дата проведення, номер, назва, ціль заняття, номери завдань та результати їх виконання:
 - 21.4.1 — висновки;
 - 21.4.2 — підсумки, висновки.
- Додатково студент може отримати заохочувальні бали за активність й ініціативність на занятті.



Література

1. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. — М.: «Школа-Пресс», 1995. — 448 с.
2. Глузман А. В. Университетское педагогическое образование: опыт системного исследования: Монография. — К.: Вид. центр «Просвіта», 1996. — 312 с.
3. Державна національна програма «Освіта. Україна ХХІ століття». — К.: Райдуга, 1994. — 61 с.

4. Закон України «Про освіту» // Освіта України. Нормативно-правові документи. — К.: Міленіум, 2001. — С. 11—38.
5. *Козаков В.* Вища освіта в Україні та у світі: проблема цілей і їх реалізації // Сучасні системи вищої освіти: порівняння для України. — К.: Вид. дім «КМ Academia», 1997. — 290 с.
6. *Козаков В. А., Дзвінчук Д. І.* Педагогізація суспільства як передумова неперервної освіти: шляхи, досвід // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Зб. наук. праць / За ред. І. А. Зязюна і Н. Г. Нічкало. — У 2 ч. — Ч. 1. — К., 2001. — С. 104—110.
7. *Кошманова Т. С.* Розвиток педагогічної освіти у США (1960—1998 рр.). — Львів: Світ, 1999. — 488 с.
8. *Лозниця В. С.* Основи психології та педагогіки: Навч. посібник. — К.: КНЕУ, 2001. — С. 145—193.
9. *Луговий В. І.* Управління освітою: Навч. посібник для слухачів, асп., докт-ів спеціальності «Державне управління». — К.: Вид. УАДУ, 1997. — 302 с.
10. *Лутай В. С.* Філософія сучасної освіти: Навч. посібник. — К.: Центр «Магістр-с», 1996. — 256 с.
11. *Пуховська Л. М.* Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: Монографія. — К.: Вища шк., 1997. — 180 с.

Навчальне видання

**КОЗАКОВ Віталій Андрійович
АРТЮШИНА Марина Віталіївна
КОТИКОВА Олена Михайлівна та ін.**

ПСИХОЛОГІЯ ДІЯЛЬНОСТІ ТА НАВЧАЛЬНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ

**Навчально-методичний посібник
для самостійного вивчення дисципліни**

За загальною редакцією
доктора педагогічних наук професора **В. А. Козакова**

Редактор *О. Котикова*
Художник обкладинки *О. Стеценко*
Технічний редактор *Т. Піхота*
Коректор *А. Бородавко*
Верстка *І. Пантюхової*

Підп. до друку 12.08.03. Формат 60×84/16. Папір офсет. № 1.
Гарн. Тип Таймс. Друк офсет. Ум. друк. арк. 48,36.
Обл.-вид. арк. 57,55. Наклад 2500 прим. Зам. № 03-2568

Київський національний економічний університет
03680, м. Київ, просп. Перемоги, 54/1.

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єктів видавничої справи (серія ДК, № 235 від 07.11.2000)

Тел./факс: (044) 458-00-66; 456-64-58

E-mail: publish@kneu.kiev.ua
