

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Навчально-науковий Інститут педагогіки і психології

кафедра психології

**МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ
ДО ВИКОНАННЯ ЗАВДАННЯ З ПСИХОЛОГІЧНОЇ СКЛАДОВОЇ
ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ**

студентів II курсу другого рівня вищої освіти

денна форма навчання

Галузь знань 01 Освіта/Педагогіка

Спеціальність 014 Середня освіта

Суми – 2020

УДК 378.147.091.33-027.22 (072.057.875)

М 54

Рекомендовано до друку редакційно-видавничою радою Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (Протокол № 7 від 18 вересня 2020 р.)

Укладачі:

Пухно Світлана Валеріївна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Навчально-наукового Інституту педагогіки і психології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

Тарасова Тетяна Борисівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Навчально-наукового Інституту педагогіки і психології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

Рецензенти:

Кузікова Світлана Борисівна – доктор психологічних наук, професор кафедри психології Навчально-наукового інституту педагогіки і психології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

Улунова Ганна Євгеніївна – доктор психологічних наук, доцент кафедри психології, політології та соціокультурних технологій Сумського державного університету.

М 54 Методичні рекомендації до виконання завдання з психологічної складової педагогічної практики студентів II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти (денна форма навчання, галузь знань 01 Освіта/Педагогіка спеціальність 014 Середня освіта) / укладачі: С. В. Пухно, Т.Б.Тарасова. – Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2020. – 40 с.

Методичні рекомендації до виконання завдання з психології в структурі педагогічної практики студентів II курсу другого рівня вищої освіти (денна форма навчання, галузь знань 01 Освіта/Педагогіка спеціальність 014 Середня освіта) У виданні представлено основні положення про педагогічну практику: мета, завдання та керівництво практикою, зміст завдання з психології та критерії його оцінювання, правила оформлення звітної документації. Представлено програму психолого-педагогічного вивчення уроку та складання його аналізу.

УДК 378.147.091.33-027.22 (072.057.875)

ЗМІСТ

Вступ	4
Розділ I. Загальні положення щодо психологічної складової педагогічної практики студентів другого рівня вищої освіти	5
1.1. Пояснювальна записка	5
1.2. Мета і завдання психологічної складової педагогічної практики	5
1.3. Форма організації і контролю практики виконання завдання психологічної складової педагогічної практики	6
1.4. Звітна документація з психологічної складової педагогічної практики та підведення підсумків практики	7
Розділ II. Основні теоретичні психолого-педагогічні засади аналізу уроку	8
2.1. Психологічна сутність процесу навчання	8
2.2. Урок як організаційна одиниця процесу навчання	13
2.3. Психологічні основи методів навчання	14
Розділ III. Психологічні особливості учнів різних вікових періодів ...	21
3.1. Психологічні особливості підлітків (10 (11) – 14 (15) років) ...	21
3.2. Психологія раннього юнацтва (14 (15) – 17 (18) років)	23
Розділ IV. Програма психолого-педагогічного дослідження уроку та складання його аналізу	25
4.1. Мета та завдання психолого-педагогічного дослідження уроку та складання його аналізу	25
4.2. Методи психолого-педагогічного дослідження уроку	26
4.3. Схема психолого-педагогічного дослідження уроку та складання його аналізу	33
4.4. Вимоги до складання та оформлення психолого-педагогічного аналізу уроку	35
4.5. Критерії оцінювання виконання студентами психологічної складової педагогічної практики	36
Рекомендована література	38
Додатки	39

ВСТУП

Складність завдань, які сьогодні постають перед школою, вимагають від сучасних вітчизняних педагогів глибокого знання психологічних засад організації навчально-виховного процесу. Успішність навчання учнів в школі залежить від багатьох умов, серед яких, передусім, рівень фахової підготовки вчителів – ґрунтовність системи знань з навчальних дисциплін та методів їх викладання. Не меншою мірою, ефективність навчального процесу залежить від знань педагогів в галузі психології особистості, соціальної психології, педагогічної та вікової психології, і, головне, вмінь працювати з цією інформацією, оскільки навчання – це спільна діяльність вчителя і учня.

Під час проходження педагогічної практики студент набуває необхідного практичного досвіду з організації навчально-виховного процесу, в проведенні та психолого-педагогічному аналізу уроків, зокрема. Аналіз уроку це розбір і оцінка навчального заняття в цілому або окремих його сторін, один з видів методичної роботи в школі. При аналізі уроку враховується діяльність учнів і вчителя. Розрізняють аналіз уроку, що охоплює всі сторони уроку, і спеціальний, спрямований на окрему його сторону. В загальному аналізі уроку зазвичай враховується: зміст навчання (відповідність навчальній програмі, повнота, послідовність, методологічний рівень викладання і т. д.); структура уроку (наскільки вона відповідає змісту уроку, узгодженість його окремих частин та елементів, доцільність використання часу та ін.); методи навчання (відповідність змісту уроку і віковим особливостям учнів, як забезпечується свідомість і міцність знань, самостійність і ініціативність які, зв'язок з практикою, здійснення індивідуального підходу в навчанні); поведінку учнів; стиль роботи вчителя; результати уроку (виконання плану, економне використання часу, виховний і освітній ефект уроку). Аналіз за спеціальною програмою проводиться при вивченні окремих елементів уроку або окремих досягнень вчителя у викладанні. При аналізі уроку враховуються особисті якості вчителя, який давав урок (вік, характер, досвід роботи). У педагогічних навчальних закладах аналіз уроку застосовується як засіб навчання студентів професійній майстерності. Аналіз уроку застосовується також і з метою наукового дослідження: практичної перевірки нових методів викладання, нових прийомів організації уроку, технічних засобів навчання, нових форм обліку знань і т.д.

На сьогодні загальновідомим є положення, що ефективність навчально-виховного процесу залежить від активізації взаємодії в наступних системах:

- 1) вчитель – учень (учні);
- 2) учень – учень;
- 3) загальна групова взаємодія учнів в усьому учнівському колективі;

Включення учня в запропоновані системи дає реальну можливість досягнення цілей навчально-виховного процесу в цілому.

Особливо треба підкреслити, що спільна взаємодія учнів, є необхідною складовою всього навчально-виховного процесу. Під час сумісної навчальної діяльності у школярів збільшується обсяг засвоєного матеріалу та рівень його розуміння, зростає пізнавальна активність та творча самостійність, знижуються дисциплінарні труднощі, обумовлені дефектами навчальної мотивації. Також, учні отримують більше задоволення від занять, змінюється характер взаємовідношень між учнями, вони набувають важливих соціальних навичок спілкування та взаємодії. Зростає згуртованість класу на основі критичності, зростання власної самоповаги та взаємоповаги. У дітей розвиваються здібності адекватно оцінювати власні можливості та можливості інших. В сучасних психологічних та педагогічних дослідженнях відзначено позитивний вплив групової співпраці на результат діяльності, на розвиток особистості учня, на формування навчальної групи як колективу.

Відповідно, знання з галузі психології особистості, вікових особливостей психічного розвитку людини, психологічної сутності навчально-виховного процесу, соціально-психологічних механізмів взаємодії постають головною складовою теоретико-практичного надбання студентів під час педагогічної практики.

РОЗДІЛ I ЗАГАЛЬНІ ПОЛОЖЕННЯ ЩОДО ПСИХОЛОГІЧНОЇ СКЛАДОВОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ СТУДЕНТІВ ДРУГОГО РІВНЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ

1.1. Пояснювальна записка.

Практика студентів II курсу другого рівня вищої освіти є невід'ємною складовою частиною процесу підготовки майбутніх педагогів в Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка. Методичне керівництво практикою здійснюють відповідальні методисти, методисти з фаху, педагогіки та психології. Термін практики визначається навчальним планом. Базою для практики є загальноосвітні школи, гімназії, ліцеї, профтехучилища, коледжі м. Суми, Сумської області та за її межами. Розподіл у навчальні заклади за межами м. Суми відбувається за заявою студента, згідно з рішенням випускаючих кафедр. Виконання студентом системи завдань практики оцінюються керівником практики за сумарним підсумком оцінок, які отримано за виконання всіх завдань, передбачених планом педагогічної практики, тобто визначається загальна атестація педагогічної практики студента.

1.2. Мета і завдання педагогічної практики

Програма педагогічної практики студентів II курсу другого рівня вищої освіти передбачає виконання завдання з психології – психолого-педагогічного дослідження уроку та складання його аналізу. Складання психолого-педагогічного аналізу уроку має за мету не лише реалізацію студентами низки

знань з курсу психологічних дисциплін та їх практичного застосування, а постає одним з головних обов'язків майбутнього вчителя. Педагог-вихователь повинен вміти розкривати особливості кожного конкретного навчального заняття, врахування особистості кожного учня, його інтереси, схильності, ставлення до навчальної діяльності; визначити причини можливих відставань в навчанні та змін станів, що негативно впливають на розвиток особистості дитини, – і таким чином, визначити напрямки навчально-виховної роботи на даному відрізку часу та намітити шляхи подальшого психолого-педагогічного впливу. Якщо вчитель не проводить наукового спостереження за особливостями поведінки та розвитку дітей під час педагогічної взаємодії, не враховує індивідуальні відмінності учнів, то частина учнів у нього завжди випадає з навчально-виховного процесу, і, відповідно, робота вчителя в цілому не досягає своєї мети. Оволодіння студентами педагогічними вміннями, навичками, введення їх до певної активної системи роботи, а краще – взаємодії в системі «вчитель – учень» і ефективність роботи цієї системи, неможливе без кропіткої практичної діяльності. Саме така практична діяльність і стає можливою під час проходження студентами педагогічної практики в процесі психолого-педагогічного дослідження уроку та складання його аналізу.

1.3. Форма організації і контролю практики

Підготовка студентів до проходження педагогічної практики передбачає обов'язкову взаємодію між студентом та методистом з певного предмету, в тому числі і з психології, а саме:

- 1) участь студентів в роботі конференції з питань педагогічної практики, під час проведення якої методисти (серед яких і методист з психології) інформують студентів про систему завдань, перебіг та особливості їх виконання, план звіту про проведену роботу та підсумковий контроль;
- 2) постійну взаємодію студентів та методиста з психології під час перебігу практики у визначений час консультаційних годин;
- 3) ознайомлення методиста з психології з ходом виконання завдання та вирішення певних питань, які виникають в процесі практики та ін.

Методист з психології:

- 1) приймає обов'язкову участь у роботі установчої та підсумкової конференції з педагогічної практики в університеті;
- 2) забезпечує методичну допомогу студентам у виконанні завдання з психології;
- 3) оцінює психолого-педагогічний аналіз уроку в атестаційному листі.

В разі необхідності, методист з психології може проводити додаткову бесіду зі студентом стосовно поданого на кафедру психолого-педагогічного аналізу уроку. Також, за бажанням методиста або в разі можливої необхідності, методист з психології може відвідувати уроки або виховні заклади, що проводяться студентом під час практики.

1.4. Звітна документація та підведення підсумків практики.

Програма виробничої педагогічної практики в навчальних закладах студентів II курсу другого рівня вищої освіти СДПУ ім. А. С. Макаренка передбачає проведення психолого-педагогічного дослідження уроку за допомогою наукових методів (як основних, так і допоміжних) та складання на основі отриманої інформації його психолого-педагогічного аналізу.

Для виконання цих завдань, студенти II курсу другого рівня вищої освіти:

- 1) активізують систему знань з навчальних дисциплін «Психологія» та «Психологія освіти»;
- 2) працюють з науковою та методичною літературою з вказаних дисциплін;
- 3) будують план організації та проведення основного методу дослідження психолого-педагогічних особливостей уроку (спостереження);
- 4) проводять поглиблене дослідження психолого-педагогічних особливостей уроку за допомогою додаткових методів (анкетування, інтерв'ю, аналіз продуктів діяльності);
- 5) здійснюють об'єктивний аналіз отриманої інформації;
- 6) формують узагальнюючі психолого-педагогічні висновки щодо психолого-педагогічних особливостей уроку;
- 7) намічають подальші перспективи вдосконалення аналізованого уроку;
- 8) складають та оформлюють на основі отриманої інформації психолого-педагогічний аналіз уроку;
- 9) постійно співпрацюють з методистом з психології, практичним психологом закладу освіти, класним керівником та вчителями.

Виконане студентом завдання щодо психолого-педагогічного дослідження уроку, оформлення отриманої інформації та складання на цій основі аналізу уроку, оцінюється методистом з психології, і, відповідно, студент отримує оцінку, яка є обов'язковою складовою атестаційної. Без оцінки методиста з психології за виконання завдання кафедри психології щодо педагогічної практики, підсумкова оцінка за проходження педагогічної практики відповідальним методистом не виставляється, і, таким чином, практика не вважається для студента зарахованою.

Методисту кафедри психології, закріпленому за певними групами факультетів, у визначених на настановній конференції термінах подання звітної документації (не пізніше, як за тиждень до завершення практики), подається виконана студентом і оформлена згідно вимог кафедри, психолого-педагогічний аналіз уроку у тому навчальному закладі, в якому студент проходив виробничу практику.

Психолого-педагогічний аналіз уроку повинен бути викладений на окремих аркушах (стандарт А4) з вказівкою на першій титульній сторінці назви закладу вищої освіти, кафедри, на яку робота подається (кафедра

психології), з назвою виконаної роботи – «Психолог-педагогічний аналіз уроку», з вказаним навчальним закладом, класом (групою), де проводилось дослідження; ППП студента, факультетом, курсом, групою, де він навчається; зазначеним науковим ступенем, посадою та ППП методиста з психології, який перевіряє роботу (див. Додаток А).

Урок, що аналізується може бути проведеним або іншим студентом-практикантом, або вчителем (за обов'язкової умови отримання його згоди!). В обох випадках, обов'язково вказується його статус (студент-практикант або вчитель), а ППП за погодженням з тим, хто проводив урок, може бути замінено ініціалами, або подано повністю анонімно.

РОЗДІЛ II ОСНОВНІ ТЕОРЕТИЧНІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ АНАЛІЗУ УРОКУ

2.1. Психологічна сутність процесу навчання

Розгляд питань, що стосуються психолого-педагогічного дослідження уроку та складання його аналізу вважаємо за необхідне розпочати з короткого нагадування основних фундаментальних положень педагогічної психології. *Навчання* – явище складне і багатогранне, яке слід розглядати з різних позицій, що й робиться в сучасній науці: відомі і філософські, і соціологічні, і психологічні, і педагогічні, і конкретно методичні підходи до навчання.

У педагогічній психології навчання розглядається з двох точок зору. По-перше, навчання є феноменом в історії людства, який виконує роль *чинника соціалізації*, тобто входження дитини в людське суспільство шляхом засвоєння нею соціально-історичного досвіду. У результаті такого засвоєння, "інтеріоризації" соціально-історичного досвіду в дитини відбувається формування суто людських вищих психічних функцій (за Л. С. Виготським) або "олюднення психіки дитини" (за О. М. Леонтьєвим): дитина опановує соціальними значеннями предметів і способами дії з ними, моральними основами поведінки і спілкування. Однак, на відміну від інших стихійних факторів соціалізації **навчання є спеціально організованою, цілеспрямованою передачею соціально-історичного досвіду від старшого покоління до молодшого.**

Другий підхід до навчання полягає в розгляданні його як **процесу**, який має тривалість, дискретність, що здійснюється в певному часі і просторі, який передбачає наявність реальних людей – тих, хто навчає, і тих, хто навчається. На жаль, у літературі, особливо педагогічній, і по сьогодні можна зустріти твердження, що навчання – це процес передачі знань від вчителя до учня. У цьому твердженні з погляду психології міститься колосальна помилка. Знання не річ, а психічне надбання, компонент свідомості людини, результат активної роботи її пізнавальних процесів (тому багато психологів справедливо зауважує, що "нікого нічому навчити не можна, можна тільки

навчитися"). Виходячи з цього, у сучасній науці **психологічну сутність процесу навчання** розглядають як **активну взаємодію між тим, хто навчає і тим, хто навчається в ході якої здійснюється стимуляція і управління пізнавальними процесами останніх**. У зв'язку з цим В.Ф. Паламарчук слушно зауважує, що, для того щоб навчити чомусь інших, треба показати їм, що вони повинні зробити, щоб навчитися тому, чому їх вчать. Таким чином, навчання як процес являє собою **взаємне переплетення** двох видів діяльності: тих, хто навчає, – **викладання** і тих, хто навчається, – **навчальна діяльність** (учіння). Виходячи з такої позиції найперше та найголовніше питання при психологічному аналізі будь-якої форми організації процесу навчання є питання про те яку ж пізнавальну діяльність тих, хто навчається організував та як її спрямував педагог.

Але в сучасних умовах інформатизованого суспільства навчальний процес, особливо у закладі вищої освіти, потребує більш високого рівня організації: не просто як взаємодії його учасників, а як їхньої **сумісної діяльності**. Відповідно до теорії діяльності, сумісна діяльність (СД) відрізняється певними важливими психологічними ознаками. Основними з яких є:

- 1) наявність загальних цілей для різних включених в діяльність учасників. СД, як і будь-яка форма кооперації, викликається необхідністю досягнення таких цілей, які недоступні або доступні лише частково окремій людині.
- 2) учасники СД крім індивідуальних мотивів повинні мати спонукання працювати разом, тобто повинна формуватися загальна мотивація, що дозволяє досягати надіндивідуальні цілі і завдання, що значимі для якихось груп або в цілому для суспільства. Єдині цілі і загальна мотивація є вихідними умовами для формування з окремих учасників деякої їхньої спільності (колективного суб'єкта діяльності);
- 3) необхідне розподілення єдиного процесу досягнення певної спільної мети діяльності на деякі складові, тобто на окремі, але функціонально пов'язані сукупності дій, операцій і їх розподіл між учасниками цього процесу. Такий розподіл призводить до формування функціональної структури, яка характеризується взаємним доповненням і визначає діяльнісну (функціональну) взаємну залежність учасників СД;
- 4) об'єднання (або поєднання) індивідуальних діяльностей, яке забезпечує виникнення цілісності СД і призводить до утворення взаємозв'язків і взаємозалежностей між її учасниками, породжується феномен спільності як особлива якість діяльності групи;
- 5) узгоджене, координоване виконання розподілених і об'єднаних індивідуальних діяльностей всіх учасників спільної діяльності передбачає сувору послідовність операцій відповідно до певної програми, яка враховує діяльність кожного учасника.
- 6) необхідність в управлінні – потреба, внутрішньо притаманна СД, – неминуче породжує управлінську діяльність, найбільш характерною

особливістю якої є безпосередня спрямованість на учасників спільної діяльності, а через них створюється опосередкований вплив на предмет спільної праці;

- 7) наявність єдиного кінцевого результату, загального для учасників СД, яка і виникає для того, щоб був досягнутий цей результат (сукупний продукт) або був би досягнутий за більш короткий час, більш ефективно або якісно. Співвіднесення єдиного кінцевого результату з загальними цілями СД дозволяє визначати її цілеспрямованість, із загальними витратами – її ефективність, з індивідуальними витратами і результатами – індивідуальні внески учасників в СД;
- 8) єдиний простір часового функціонування учасників є одним з найбільш елементарних, але необхідних умов здійснення СД.

Однак для ефективної організації процесу навчання, крім розуміння його психологічної сутності, необхідно постійно пам'ятати і про **співвідношення навчання і розвитку**. Вирішення питання про співвідношення навчання і розвитку являє собою не тільки найважливішу теоретичну позицію педагогів, а й визначає їхні ключові підходи до різноманітних практичних питань. Нагадаємо, що в межах різних методологічних течій у психології існує декілька відповідей на питання про співвідношення навчання і розвитку.

У вітчизняній психології міцно утвердилася запропонована на початку 30-х років ХХ століття теорія **випереджального навчання**, тобто навчання, **яке орієнтоване на розвиток дитини як на основну мету**, навчання що йде попереду розвитку і тому має значний розвивальний ефект. Автор цієї теорії Л.С. Виготський сформулював основний принцип випереджального навчання: навчання не повинно плентатися у хвості розвитку, а випереджати його і вести за собою, орієнтуючись не на вчорашній, а на завтрашній день дитячого розвитку. Відповідно до такого походу, знання є не кінцевою метою навчання, а лише засобом (щоправда, найважливішим) розвитку учнів. Від навчання зрештою залежить формування всієї сукупності якостей особистості: знань, умінь і навичок, способів розумових дій, естетичних і моральних якостей, самоврядного механізму і дієво-практичної сфери особистості.

Подальшого розвитку ідея підвищення розвивального ефекту навчання отримала в працях П.І. Зінченко, Ф.Г. Боданського, С.Д. Максименко, В.В. Давидова, П.Я. Гальперіна, Л.В. Занкова, О.М. Леонтєва, Н.О. Менчинської, С.Л. Рубінштейна, Д.Б. Ельконіна. У концепціях цих учених навчання і розвиток подані як взаємопов'язані аспекти одного процесу, в якому навчання відносно розвитку є рушійною силою вдосконалення психіки дитини. Питання розвитку дітей у процесі навчання розглядалися відомими психологами, педагогами, методистами, такими, як П.П. Блонський, С.Ф. Жуйков, О.В. Запорожець, З.І. Калмикова, О.Р. Лурія, А.О. Люблінська, М.І. Махмутов, В.В. Рєпкін, Н.С. Рождественський, Г.К. Селевко, Н.Ф. Талізїна, І.С. Якіманська.

Стосовно навчання, яке, випереджаючи розвиток, стимулює і веде його за собою необхідно виділити низку **найважливіших особливостей**:

- Навчання розуміється як новий, активно-діяльнісний спосіб (тип), що йде на зміну пояснювально-ілюстративного способу (типу).
- Навчання враховує і використовує закономірності розвитку, пристосовується до рівня розвитку та особливостей індивідуума.
- У навчанні педагогічні впливи випереджають, стимулюють, спрямовують і прискорюють розвиток спадкових даних особистості.
- У навчанні дитина є повноцінним суб'єктом діяльності.
- Навчання спрямоване на розвиток всієї цілісної сукупності якостей особистості.
- Навчання відбувається в зоні найближчого розвитку дитини.

Остання позиція вимагає додаткового коментаря. Л.С. Виготський стверджував, що навчання має не просто випереджати розвиток, а випереджати з урахуванням двох його найважливіших показників – рівня актуального розвитку та зони найближчого розвитку. **Рівень актуального розвитку** (Л.С. Виготський образно називав його вчорашнім днем розвитку) це рівень розвитку дитини зараз, що характеризується виконанням певної діяльності самостійно без допомоги дорослих. А **зона найближчого розвитку** (відповідно – завтрашній день) – це перспектива розвитку, яка характеризується можливістю дитини самостійного виконувати дії за допомогою дорослих. Зона найближчого розвитку пов'язана з становленням вищих психічних функцій, які формуються спочатку в спільній діяльності, у співпраці з іншими людьми, і поступово стають внутрішніми психічними процесами суб'єкта. Рівень актуального розвитку являє собою сукупність сформованих і розвинутих психічних функцій, а зона найближчого розвитку – сукупність психічних функцій, які вже виникли, але ще не розвинулися. Відповідно до цього Л.С. Виготський стверджував, що **для того, щоб навчання стало реальним стимулом розвитку, його треба здійснювати в межах зони найближчого розвитку**, бо навчити людину можна тільки тому, чому вона здатна навчатися, навчати ж людину тому, чому вона не здатна навчатися, так само марно, як навчати її тому, що вона вміє вже самостійно робити. Для проблем методики навчання психології винятково важливим є те, що зона найближчого розвитку людини характеризує не тільки її пізнавальні процеси, а й проявляється в особистості в цілому. При цьому виявляється відмінність між особистісними характеристиками, що стихійно складаються в процесі соціалізації, і тими зрушеннями в розвитку особистості, які відбуваються в результаті спрямованих виховних впливів.

На основі таких позицій в теорії та практиці педагогіки давно загально визнаною є так звана "триєдина" мета навчання, яка передбачає виокремлення та визначення за мету три взаємопов'язаних психологічних

феномени: опанування знаннями, виховання цінних якостей особистості та розвиток психічних властивостей. Органічна єдність даних компонентів педагогічного цілепокладання як раз і забезпечує формування компетентностей людини. На основі такої єдності Ю. К. Бабанський пропонує своєрідну схему інтегративної мети навчання: "На основі засвоєння понять про... виховувати... та розвивати..." де пробіли заповнюються відповідними конкретними формулюваннями. Існують і інші підходи до визначення навчальних цілей. Одним з таких підходів є таксономія навчальних цілей та результатів за Бенджаміном Блумом, що набуває зараз особливої актуальності у процесі розбудови Нової української школи [6]. Б.Блум цілі навчання пов'язує з такими елементами засвоєння (їх ще називають елементами таксономії Блума): знання, розуміння, застосування, аналіз, оцінка і синтез (створення). Більш докладно ці елементи будуть розглянуті в темі 2.3 по відношенню до результатів навчання.

Є ще одна проблема, що пов'язана з розумінням психологічної сутності процесу навчання – це проблема його "структурної одиниці", від вирішення якої значною мірою залежить вибір педагогами організаційних форм, методів і прийомів навчання. У класичній педагогіці такою одиницею прийнято вважати урок у середній школі та академічне заняття у вищій, що зрозуміло, оскільки саме на ці одиниці дзвінками і перервами поділяється процес навчання. Однак виходячи з психологічної сутності процесу навчання, такий підхід більш ніж формальний, так як навчальне заняття (навіть у вищій школі) аж ніяк не може вмістити в себе всі психологічні компоненти процесу навчання. Тому в педагогічній психології наполегливо стверджують, що навчальне заняття слід розглядати лише як організаційну одиницю процесу навчання, а його **психологічною одиницею є навчальна тема**. Саме навчальна тема вміщує в себе всю психологічну логіку процесу навчання і тому має постійну структуру, на відміну від навчальних занять, форма організації яких і, відповідно, структура можуть істотно змінюватися залежно від того, на якому з етапів вивчення навчальної теми ці заняття здійснюються. У структурі навчальної теми розрізняють **три частини-етапи**:

- 1) **мотиваційно-вступний**, що забезпечує загальну орієнтацію в матеріалі, який належить вивчати, і створення відповідної навчальної мотивації та емоційного фону;
- 2) **операційно-пізнавальний**, який являє собою власне оволодіння знаннями, уміннями, навичками і особистісними якостями за рахунок різноманітних форм навчального співробітництва тих, хто навчає, і тих, хто навчається;
- 3) **оцінювально-рефлексивний**, що підбиває підсумки вивчення теми, забезпечує різноманітні форми їх зовнішнього оцінювання та самооцінювання, часто показує нові перспективи і завдання навчання.

Відповідно, навчальні заняття можуть бути різного типу (вступні, вивчення нового матеріалу, закріплення, практичні, підсумкові тощо) і мати різну структуру.

Те ЯК на конкретних етапах вивчення навчальної теми працювати в межах зони найближчого розвитку студентів, слухачів, щоб забезпечити максимальний ефект їх розвитку, у першу чергу пов'язано з вибором методів навчання.

2.2. Урок як організаційна одиниця процесу навчання

Основною формою навчально-виховної роботи в школі є урок. Урок – це форма організації навчання, при якій заняття проводить учитель з групою учнів постійного складу, одного віку рівня підготовки протягом певного часу і відповідно до розкладу. З позицій педагогічної психології урок являє собою логічно закінчений *відносно* самостійний відрізок цілісного навчально-виховного процесу. В психологічній структурі уроку основні елементи навчально-виховного процесу: цілі, завдання, зміст, методи, засоби, форми, взаємопов'язана діяльність вчителя і учнів знаходяться в складній взаємодії.

Урок має такі основні особливості:

- є завершеною і обмеженою в часі частиною навчального процесу, під час якої вирішуються певні навчально-виховні завдання;
- кожен урок включається в розклад і регламентується в часі і за обсягом навчального матеріалу;
- на відміну від інших форм організації навчання є постійною формою, яка забезпечує систематичне засвоєння учнями знань, умінь і навичок, формування різнорівневих компетенцій;
- відвідування уроків обов'язкове для всіх учнів, тому що вони вивчають систему знань, поділених поурочно, в певній логіці;
- є гнучкою формою організації навчання, яка дозволяє використовувати різні методи, організовувати фронтальну, групову та індивідуальну навчальну діяльність учнів;
- спільна діяльність вчителя та учнів, а також спілкування великої постійної групи учнів (класу) створює можливості для згуртування колективу дітей;
- сприяє формуванню пізнавальних якостей особистості (активності, самостійності, інтересу до знань), а також розумовому розвитку учнів

У дидактиці існує кілька підходів до класифікації уроків залежно від взятих за основу ознак. За засобами проведення виділяють уроки-лекції, уроки-бесіди, уроки-диспути, уроки самостійної роботи та інші. За етапами цілісного навчально-виховного процесу – вступні уроки, уроки первинного ознайомлення з матеріалом, уроки формування понять, виведення законів і правил, уроки застосування знань на практиці, уроки повторення і узагальнення матеріалу, контрольні уроки, підсумкові уроки, комбіновані уроки. Кожен тип уроку має свою структуру (елементи, етапи), послідовність (в якій ці елементи входять в заняття), зв'язок (як вони пов'язані між собою).

Час і місце, що відведені на кожен структурний елемент уроку, визначаються побудовою уроку. Структура уроку повинна забезпечувати успішне вирішення його навчально-виховних завдань, активізації пізнавальної діяльності учнів, відповідати характеру навчального матеріалу, дидактичним та методичним засобам, які використовує вчитель. Отже, визначаючи структуру уроку, вчитель повинен враховувати тему і зміст навчального матеріалу, доцільні методичні засоби і прийоми введення цього матеріалу у навчальний процес, конкретні умови, в яких буде проходити урок, рівень підготовленості учнів, тощо.

Майже у всіх типах уроків є такі структурні елементи: вступна частина, перевірка домашнього завдання, вивчення нового матеріалу, закріплення нового матеріалу, повідомлення домашнього завдання, закінчення уроку. Структура кожного уроку є варіативною, яка передбачає використання його компонентів в залежності від віку учнів, їх підготовки, змісту навчального матеріалу, методів навчання, місця проведення уроків т. д. Це означає, що вчитель повинен творчо планувати кожен урок, в залежності від того, яке місце в психологічній структурі теми він займає. Під час будь-якого типу уроку педагог використовує різні види навчальної роботи: фронтальну, групову, парну та індивідуальну. Кожна форма цієї роботи має свої методи її організації

2.3. Психологічні основи методів навчання та їх класифікація

В педагогічній психології під методами здійснення цілісного педагогічного процесу розуміють впорядковані способи професійної взаємодії педагога й учнів з метою досягнення освітніх, виховних та розвивальних цілей. Метод навчання характеризується чотирма взаємопов'язаними ознаками: *цілями використання; змістом навчального матеріалу* (об'єктом навчальної діяльності); *формою його подання* тим, хто навчається, і *характером взаємодії суб'єктів навчання* (педагога та тих, хто навчається). Відображаючи двоєдиний характер педагогічного процесу, методи є одним із тих механізмів, що забезпечують взаємодію тих, хто навчає, і тих, хто навчається. Однак ця взаємодія будується не на паритетних засадах, а при провідній ролі тих, хто навчає, які є керівниками і організаторами педагогічно доцільного життя і діяльності тих, хто навчається. Ефективність методів залежить не тільки від згаданих особливостей, а й від специфіки навчального предмета та методів самої науки. Однак методи навчання не слід ототожнювати з методами науки і практики. На відміну від методів науки методи навчання відображають логіку викладання набутих в наукових дослідженнях знань і логіку засвоєння їх тими, хто навчається.

У світовій педагогічній практиці накопичено значний досвід вивчення різних методів навчання, розроблені численні їх класифікації. Єдиної класифікації методів навчання в дидактиці не існує, оскільки наука

поки що не може знайти однієї підстави для виділення всіх методів. (А, на нашу думку, цього й не потрібно робити!) Тому є кілька класифікацій методів навчання за різними критеріями.

Історично найбільш ранньою класифікацією є розподіл методів навчання на *методи роботи вчителя* (розповідь, пояснення, бесіда) і *методи роботи учнів* (вправи, самостійна робота). Проте така класифікація в наш час є занадто спрощеною.

Відома ще одна з усталених класифікацій методів навчання, яка не втратила актуальності і до сьогодні – *за характером інформації та джерелами її сприйняття* (Е.Я. Голант, І.Т. Огородников, С.І. Перовський): словесні методи (розповідь, бесіда, лекція тощо); наочні (показ, демонстрація тощо); практичні (лабораторні роботи, твори та ін.).

У *словесних методах* навчальна інформація представлена усним чи друкованим словом. Словесні методи так само давні, як і саме навчання. Однак вони не втратили своєї ролі і в наш час, оскільки справляють значний вплив на розвиток мислення і мови тих, хто навчається, на формування їхньої особистості. Основне призначення словесних методів – подача навчальної інформації при введенні нових знань, формулювання цільових установок, актуалізація опорних знань при узагальненні та систематизації навчального матеріалу

У *наочних методах* навчальна інформація представлена спостережуваними предметами, явищами, наочними посібниками. У цій групі методи розрізняються за засобами наочності, що відображає той чи інший зміст. У традиційній навчальній практиці як наочний матеріал використовуються навчальні картини, таблиці, малюнки, світлини, різні моделі і т.п.

У *практичних методах* навчальна інформація представлена реальними об'єктами або їх моделями. Сутність практичних методів навчання полягає в тому, що педагог ставить навчальне завдання й організовує діяльність тих, хто навчається, завдяки чому вони отримують навчальну інформацію і опановують вміння, виконуючи практичні дії.

Як бачимо, ця класифікація базується на основі того, який спосіб пред'явлення навчального матеріалу використовується педагогом і показує зв'язок методів навчання зі змістом навчального матеріалу, однак вона не розкриває сутності діяльності тих, хто навчається, із запропонованим навчальним матеріалом, а діяльність того, хто навчає, взагалі не розглядає. Тому з поглибленням розробки в педагогічній психології розуміння психологічної сутності процесу навчання, а в педагогіці і методиках навчання конкретних навчальних дисциплін – проблематики методів навчання з'являться кілька систем методів, основу класифікації яких становлять особливості діяльності тих, хто навчає, або тих, хто навчається, або особливості їх спільної діяльності. Розглянемо коротко ці системи методів навчання.

1. Методи навчання, що виділяються залежно від *особливостей діяльності тих, хто навчає*.

Ю.К. Бабанський запропонував систему методів навчання на підставі провідних компонентів діяльності педагога і виділив три великі групи методів навчання за їх місцем у структурі навчання:

- 1) методи організації й здійснення навчальної діяльності (словесні, наочні, практичні, репродуктивні і проблемні, індуктивні і дедуктивні, самостійної роботи та роботи під керівництвом педагога);
- 2) методи стимулювання і мотивації навчання (методи формування інтересу – пізнавальні ігри, аналіз життєвих ситуацій, створення ситуацій успіху; методи формування почуття обов'язку і відповідальності в навчанні – роз'яснення суспільної та особистісної значущості навчання, висунення адекватних та зрозумілих педагогічних вимог);
- 3) методи контролю і самоконтролю (усний та письмовий контроль, лабораторні та практичні роботи, машинний і безмашинний програмований контроль, фронтальний і диференційований, поточний та підсумковий).

М.О. Данілов і Б.П. Єсіпов у своїй класифікації виходили з того, що якщо методи навчання є засобами організації упорядкованої навчальної діяльності тих, хто навчається з досягнення дидактичних цілей і вирішення пізнавальних завдань, то, отже, їх можна поділити на такі групи:

- 1) методи набуття нових знань;
- 2) методи формування умінь і навичок щодо застосування знань на практиці;
- 3) методи перевірки та оцінки знань, умінь і навичок.

Ця класифікація добре узгоджується з основними завданнями навчання і допомагає кращому розумінню їх функціонального призначення.

2. Методи навчання, що виділяються залежно від *особливостей діяльності тих, хто навчається*.

Ті, хто навчається, включаються, в процес навчальної діяльності з різним ступенем активності. Тому Г.І. Щукіна розрізняє методи навчання, які орієнтовані на репродуктивно-наслідувальний, пошуково-виконавський і творчий рівні активності учнів. Т.І. Шамова також розрізняє три рівні пізнавальної активності учнів: відтворювальний, інтерпретуючий і творчий, поклавши в основу образ дії.

- відтворювальний рівень – характеризується прагненням тих, хто навчається зрозуміти, запам'ятати, відтворити отримані знання, оволодіти способами виконання дій за зразком, який подано в готовому вигляді.
- інтерпретуючий рівень – передбачає бажання осягнути сенс досліджуваного, застосувати знання і освоєні способи діяльності в нових навчальних умовах;
- творчий – передбачає готовність тих, хто навчається, до теоретичного осмислення знань, розуміння зв'язків між предметами і явищами, самостійного пошуку розв'язання проблеми.

Уже на початку XXI століття з'явився цікавий і вельми перспективний, особливо у навчанні психології метод – "вчення через навчання". Цей метод навчання розроблений і вперше застосований на практиці доктором Жан-Полем Мартані. Суть його полягає в тому, щоб навчити студентів і школярів вчитися, передаючи свої знання одноліткам, або учням молодшим за віком. Відомий жарт про педагогів не такий уже й помилковий: "Учив, учив, учив... Сам уже зрозумів, а вони все не розуміють...". У людини, яка структурує і запам'ятовує новий матеріал для того що б допомогти опанувати цей матеріал іншим людям, виникає й продуктивно спрацьовує інша установка, ніж у тих, хто орієнтований тільки на проходження (хай і успішне) чергового контролюючого заходу. Вчення через навчання – це метод навчання, при якому ті, хто навчається самі або за допомогою педагога готують і проводять навчальне заняття. Це може стосуватися окремих епізодів або навіть цілих частин заняття. Педагог є в такому разі лише режисером, який спрямовує діяльність тих, хто навчається. Цей метод буде особливо ефективним у навчальному процесі закладів вищої освіти у викладанні психології, педагогіки, конкретних методик навчання, педагогічної творчості та проведенні педагогічних практик.

3. Методи навчання, що виділяються залежно від *особливостей взаємодії* (чи спільної діяльності) *тих, хто навчає, і тих, хто навчається*.

Багато дослідників вважає, що у визначенні поняття "метод навчання" головне – спосіб діяльності, який розкривається як система дій, що забезпечують досягнення мети. Проте, маючи на увазі, що в процесі навчання є викладання і є учіння, правильніше говорити про цілі та дії тих, хто навчає (викладання), і про цілі і дії тих, хто навчається (учіння, навчальна діяльність), які взаємопов'язані. І тому деякі дидакти вважають, що методам діяльності педагога відповідають методи діяльності учня, тобто методи навчання в цілому мають бінарний характер, і тому існують не по одному, а в парі. Відповідно до такого підходу М.І. Махмутов виділяв методи навчання залежно від дидактичної мети і виду взаємодії педагога і тих, хто навчається, що представлено у таблиці 1

Таблиця 1

Співвідношення методів викладання та методів учіння (за М.І. Махмутовим)

Методи викладання	Методи учіння
інформаційно-повідомляючий	виконавський
пояснювальний	репродуктивний
інструктивний	практичний
стимулювальний	частково-пошуковий
спонукальний	пошуковий

І.Я. Лернер і М.М. Скаткін також в основу класифікації методів навчання поклали характер взаємної діяльності тих, хто навчає, та тих, хто навчається. Вони розрізняли такі методи:

- а) пояснювально-ілюстративний метод, сутність якого полягає в тому, що педагог різними засобами повідомляє готову інформацію, а ті, хто навчається, її сприймають, усвідомлюють і фіксують у пам'яті. Це – один із найбільш економних за часом методів навчання, проте при його використанні не формуються вміння і навички користування отриманими знаннями;
- б) репродуктивний метод навчання – полягає в багаторазовому повторенні учнями способу діяльності за завданням педагога. Діяльність педагога полягає в розробці та повідомленні зразка, а діяльність тих, хто навчається – у виконанні дій за зразком;
- в) метод проблемного навчання навчального матеріалу – передбачає те, що педагог ставить перед тими, хто навчається, проблему і сам показує шлях її вирішення, розкриваючи протиріччя, які виникають. Призначення цього методу полягає в тому, щоб показати зразки наукового пізнання, наукового вирішення проблем. Ті, хто навчається, при цьому стежать за логікою вирішення проблеми, отримуючи еталон наукового мислення і пізнання, зразок культури розгортання пізнавальних дій;
- г) частково-пошуковий, або евристичний, метод навчання полягає в тому, що педагог поділяє проблемне завдання на підпроблеми, а ті, хто навчається, здійснюють окремі кроки з відшукування її вирішення. Кожен крок передбачає творчу діяльність, але цілісне вирішення проблеми поки що відсутнє;
- д) дослідницький метод навчання – орієнтований саме на цілісне вирішення проблеми, унаслідок чого він покликаний забезпечити творче застосування знань. Педагог пропонує тим, хто навчається, нові для них проблеми і дослідницькі завдання, вирішуючи та виконуючи які вони засвоюють прийоми самостійної постановки проблем, їх аналізу та знаходження способів вирішення.

Як бачимо, з-поміж наведених методів навчання розрізняють методи, що моделюють переважно репродуктивну пізнавальну діяльність тих, хто навчається, та методи, зорієнтовані в першу чергу на стимулювання їхньої творчої пошукової інтелектуальної діяльності. Тому першу групу методів часто називають *традиційними* (або навіть "пасивними", що, на наш погляд, є досить невдалим бо якщо той, хто навчається, дійсно пасивний, то ніякого його навчання взагалі відбуватися не може), а другу групу називають *активними* методами (або методами активного навчання).

Традиційне навчання та методи його організації базуються на ефективності репродуктивної діяльності як самостійної цінності, орієнтують тих, хто навчається, на стандартні навчальні процедури, ставить викладача в позицію оператора стандартних дидактичних матеріалів і засобів навчання. При цьому включеність тих, хто навчається, і тих, хто навчається, у навчальний процес залишається особистісно нейтральним, хоча і припускає позитивний емоційний фон. У традиційному навчанні учень, студент повинен засвоїти й відтворити матеріал, який надається йому педагогом або іншими джерелами знань. Зазвичай це відбувається при використанні лекції-монологу, читанні літератури, демонстрації. Ті, хто навчається, при цьому, як правило, не співпрацюють один з одним і не виконують жодних проблемних, пошукових завдань.

На відміну від традиційного *активне навчання* пов'язане з тією особливістю, про яку свого часу говорив ще великий А. Дістервег: "Поганий вчитель підносить істину, гарний – вчить її знаходити". Активне навчання являє собою таку організацію та ведення навчального процесу, яка спрямована на всебічну активізацію навчально-пізнавальної діяльності тих, хто навчається, за допомогою широкого, бажано комплексного використання як педагогічних (дидактичних), так і організаційно-управлінських засобів.

У разі застосування методів активного навчання ті, хто навчається, стають суб'єктами більш активної навчальної діяльності, вступають в діалог із педагогом, активно беруть участь у пізнавальному процесі, виконуючи творчі, пошукові, проблемні завдання, здійснюючи взаємодію один з одним. Ці методи роблять акцент на розвиток потенціалів навчання, виходять з самостійної цінності пошукової діяльності, ставлять педагога в позицію партнера по навчальним пошукам, передбачають особистісну включеність у цю діяльність усіх учасників навчання. Це методи, які передбачають високий рівень особистісно-професійної готовності педагога до гнучкої, тактовної взаємодії з учнями, в якій відбувається розширення меж, як безпосереднього досвіду учнів, так і їх осмислення цього досвіду.

Такий ефект процесу навчання, побудованого на використанні активних методів, досягається завдяки наступними важливим особливостям:

- **проблемності**, яка полягає в тому, щоб ввести того, хто навчається, в ситуацію, для виходу з якої йому не вистачає наявних знань, і він змушений сам активно формувати нові знання за допомогою педагога і за участю інших слухачів, спираючись на відомий йому чужий і свій життєвий та професійний досвід, логіку і здоровий глузд. Дана особливість навчання дозволяє забезпечити формування відправних початкових навичок і вмінь аналізувати, узагальнювати, творчо підходити до використання знань і досвіду, необхідних також для успішної само просвіти;
- **адекватності** навчально-пізнавальної діяльності характеру майбутніх практичних завдань і функцій тих, хто навчається, що особливо стосується питань особистісного та ділового спілкування. Ця особливість трактується також як здійснення контекстного навчання як підпорядкування його змісту і логіки інтересам вирішення життєво важливих ситуацій та майбутньої професійної діяльності;
- **індивідуалізації**, пов'язаної з вимогою організації навчально-пізнавальної діяльності з урахуванням індивідуальних здібностей і можливостей тих, хто навчається, і на цій основі варіювання за змістом, обсягом і часом. Ця особливість також передбачає розвиток в тих, хто навчається механізмів самоконтролю, саморегулювання, самонавчання;
- **елективності** як надання тим, хто навчається, максимальних можливостей вибору освітніх маршрутів, що відповідають їхнім індивідуальним нахилам, специфіці планованої ними майбутньої професійної діяльності або просто пізнавальним інтересам;

- **гнучкості** як поєднання варіативності та спеціалізації навчання, що забезпечує можливість за необхідності оперативної зміни його спрямованості;
- **мотивації** за рахунок максимально можливого наближення темпу, спрямованості та інших аспектів організації навчального процесу до індивідуальних прагнень і можливостей тих, хто навчається. Посилення їхньої навчальної мотивації завдяки внутрішнім і зовнішнім мотивам, створення умов для формування нових і більш високих форм мотивації (прагнення до самоактуалізації, самовираження і самопізнання);
- **безпосередності, самостійності** взаємодії тих, хто навчається з навчальною інформацією. Педагог при цьому виконує роль консультанта, помічника та експерта для тих, хто навчається, бере участь у процесі їх взаємодії з навчальним матеріалом. В ідеалі педагог стає керівником їх самостійної роботи, реалізуючи принципи педагогіки співробітництва;
- **взаємонавчання** в умовах колективної навчальної діяльності, що не заперечує індивідуалізацію навчання, але вимагає їх розумного поєднання і вмілого використання.

Таким чином, **методи активного навчання – це сукупність спеціальних педагогічних дій і прийомів, спрямованих на організацію навчального процесу, що мотивують тих, хто навчається, до самостійного, ініціативного й творчого засвоєння навчального матеріалу в процесі пізнавальної діяльності.**

Отже, існує цілий ряд різних класифікаційних систем методів навчання, які створюються не для "логічних ігор", а для полегшення вирішення педагогом найважливішого завдання його професійної діяльності – вибору методів, найбільш адекватних певній навчальній ситуації, оптимальних для даних умов його застосування.

Які ж фактори впливають на вибір методу навчання? Дослідження Ю.К. Бабанського, М.І. Махмутова та інших показали, що при виборі і поєднанні методів навчання слід керуватися міркуваннями їх відповідності таким показникам:

- меті і завданням навчання і розвитку;
- темі і змісту навчального заняття;
- розвивальним і виховним завданням запланованого навчального заняття;
- реальним психічним та фізичним навчальним можливостям тих, хто навчається,
- особливостям навчальної групи, у першу чергу – рівню розвитку колективу;
- наявним умовам і відведеному часу для навчання;
- можливостям самих педагогів (попередньому досвіду, методичній підготовленості, рівню психолого-педагогічної підготовки).

Завершуючи загальний огляд класифікації методів організації процесу навчання (або методів навчання, що надалі можна використовувати синонімічно), слід зазначити, що наявність різних поглядів на проблему класифікації методів навчання відображають природний процес їх диференціації. Однак у той самий час у сучасній дидактиці й методиках навчання конкретних навчальних дисциплін і в загальноосвітній і у вищій школі відбуваються найпотужніші процеси інтеграції методів навчання, як мінімум, у чотирьох напрямках:

- 1) інтеграція методів навчання між собою;
- 2) інтеграція методів навчання з методами науки;
- 3) інтеграція методів навчання з методами вирішення практичних завдань в різних галузях;
- 4) інтеграції методів навчання з сучасними інформаційними методами різних рівнів – від використання калькуляторів до навчання в мережі Інтернет.

Унаслідок таких інтеграційних процесів чітко окреслюється тенденція вироблення цілісного підходу до визначення педагогами пріоритетних методів організації навчання. У навчально-виховному процесі можливе виділення і, відповідно, застосування всіх охарактеризованих методів, які, проте, мають свою специфіку, обумовлену особливостями конкретної навчальної дисципліни. Крім цього, вибір та застосування методів організації навчально-виховного процесу суттєво залежить від психологічних особливостей учнів

РОЗДІЛ III ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ УЧНІВ РІЗНОГО ВІКОВОГО ПЕРІОДУ

3.1. Психологічні особливості підлітків (10 (11) – 14 (15) років)

Цей період досить складний в житті особистості, оскільки являє собою перехідний вік від дитинства до юнацтва. Цей вік називають «важким віком» – зростає критичне ставлення підлітків до оточуючих, передусім – дорослих, виникає протидія їх вимогам, що, як правило проходить дуже гостро, емоційно, іноді виявляється в прямому негативізмі, супроводжується агресією. Труднощі зростання в цьому віці пов'язані, в першу чергу, з соматичним та статевим розвитком, що позначається на працездатності підлітка, його фізичному та емоційному стані.

Перехід до підліткового віку позначається зміною в мотиваційній діяльності особистості дитини. Безпосередній інтерес до навчання знижується, відповідно – погіршуються показники успішності, а інтереси, що пов'язані з майбутньою професією, ще не визначені. З'являється посилена потреба в особистісному спілкуванні з однолітками.

Зовні соціальна ситуація залишається без змін, але вона змінюється якісно. У свідомості підлітка вона трансформується в нові ціннісні орієнтації. Підліток починає відстоювати свою самостійність, виступає

проти опіки, постійного контролю, вимагає визнання, невтручання в особистісні справи. Авторитет дорослого змінюється на авторитет особистості. Зростає важливість думки товаришів у питаннях розваг, позаучбових інтересах, ставленнях до подій та ін. Негативізм підлітка постає певним закликком надати значення тому, що він робить, зрозуміти його прагнення мати рівні права на думку з дорослими.

Змінюються мотиви спілкування з вчителями. На перший план виходить не підтримка та заохочення до навчання, доброї поведінки з боку вчителя, а особистісне спілкування з ним. З'являється критична оцінка щодо методів викладання або виховання, обізнаність вчителів в різних галузях, навіть зовнішнього вигляду. Улюбленими предметами стають ті, які викладають улюблені вчителі і вони, як правило, мають високий авторитет у підлітків-школярів.

Провідною діяльністю в цей період стає особистісне спілкування з однолітками. Емоційне спілкування в житті підлітка займає головне місце, відбивається і на спілкуванні з батьками, на навчанні, в позаучбовій діяльності. В дружбі підліток шукає взаєморозуміння, співчуття, підтримки, вміння вислухати, прийняття своїх переживань.

Навчальна діяльність залишається основною, але змінюється за змістом (засвоєння теоретичних знань), за характером (багатопредметність). Підлітки виявляють готовність до тих видів навчальної діяльності, які роблять їх у своїх власних очах більш дорослими. Крім того, значним стимулом в цей період у навчанні є також визнання серед ровесників, оскільки підліток з гарними показниками у навчанні, який володіє добрими знаннями, ерудований, користується авторитетом серед товаришів.

Відбувається інтенсивний розвиток самосвідомості: виникає інтерес до свого внутрішнього світу, що веде до поглиблення процесу самопізнання. Підліткова рефлексія спрямована на розуміння самого себе: особлива увага приділяється власним особистісним якостям, тому підвищується чутливість до оцінок з боку оточуючих, виникає орієнтація на реальні досягнення

Наприкінці підліткового віку виникає потреба в життєвому самовизначенні (закінчують 9 клас), спрямованості на майбутнє, визначення свого життєвого шляху, майбутньої професії. Ця потреба конкретизується в новій соціальній позиції, яка розгортається на наступному віковому етапі.

Нова соціальна позиція підлітка виявляється в центральному психічного розвитку в цей період – у почутті дорослості. Це почуття визначає спрямованість його активності, систему нових прагнень, домагань і переживань. Формується соціальна спрямованість і моральна свідомість: моральні погляди, судження, оцінки. Шлях оволодіння ними відбувається через реальні стосунки, через оцінки їх діяльності дорослими. Важливі зміни відбуваються в мотиваційній сфері: потреба в самоповазі, в самоствердженні, у визнанні товаришів. З'являється орієнтація на майбутнє: мрії, ідеали, перспективні плани і т.д. Проте для підлітків характерна й

відмова від поставленої мети внаслідок слабкої волі. Тому завдання педагогів полягає в розвитку у підлітків вольової саморегуляції, емоційного самоконтролю. Вчитель повинен підтримувати підлітка в його цілеспрямованій діяльності, в можливості досягти власного рівня домагань.

Для підлітків характерна легкість у виникненні та зміні емоцій та переживань. Їм важко стримувати радість, образи, гнів, горе. Суперечливі прагнення, які виникають досить часто у підлітків, підсилюють загальний емоційний фон і це призводить до стану афекту. Афективний стан може бути досить тривалим і виникає з незначного приводу. Треба вчити підлітків володіти своїми емоціями, усвідомлювати їх, говорити про них.

В підлітковому віці формується теоретичне рефлексивне мислення, – цьому сприяє засвоєння системи теоретичних знань на рівні теоретичних узагальнень і за допомогою словесно сформованих гіпотез. Розвивається здатність до дедуктивного міркування.

В підлітковому віці на перше місце висувається словесно-логічна довільна пам'ять. Прийоми логічного запам'ятовування вдосконалюються.. Активно розвивається внутрішнє та писемне мовлення. Значні зміни відбуваються з показниками уваги. На відміну від попереднього вікового періоду, такі показники уваги як обсяг, стійкість, концентрація, розподіл у підлітка значно вище. Відповідно довільна та після довільна увага стають домінуючими. Суттєвих змін у підлітковому віці зазнає уява. Уява зближується з теоретичним мисленням, що сприяє розвитку нових форм творчості: конструювання, написання віршів, тощо.

Не зважаючи на складність, цей віковий період розвитку людини характеризується появою нових позитивних рис: більш різноманітними та змістовними стають відносини з оточуючим світом, зростає самостійність, схильність до самоаналізу, самокритичність, формується потреба в самовизначенні, що має важливе значення для переходу в юнацький вік.

3.2. Психологія раннього юнацтва (14 (15) – 17 (18) років)

Ранній юнацький вік (14 (15) – 17 (18) років) співпадає з навчанням у старших класах загальноосвітньої школи або з навчанням у спеціалізованих школах, технікумах, училищах.

В юнацькому віці, в основному, завершується фізичний розвиток організму, закінчується статеве дозрівання. Тілесна конституція стає дорослою. Зникаю характерна для підлітків збудливість, невірноваженість. Проте в перехідний період загострюються протиріччя, пов'язані з питаннями про те, що робити далі – навчатися в школі в десятому – одинадцятому класі, піти в училище, почати працювати? Ці питання пов'язані з професійним, дійовим самовизначенням. Завдання професійного самовизначення в другий раз вирішується по закінченню школи, коли планується обрання вищої освіти, або безпосередньо включитися в трудову діяльність. Професійне самовизначення як самостійне і незалежне

визначення життєвої перспективи й вибір майбутньої професії – найголовніше завдання розвитку в ранньому юнацтві.

В юнацькому віці зростає інтерес до дорослих, підсилюється потяг до спілкування з ними. Поновлюються емоційні контакти з батьками, з ними обговорюються життєві та професійні перспективи. Проте юнаки гостро відстоюють право самостійно вирішувати свої проблеми, які стосуються їх особисто. Головним стає прагнення зайняти внутрішню позицію дорослого. Змінюється ставлення до вчителів – критерієм оцінки останніх постає рівень знань з навчальних предметів та володіння методами викладання.

Змінює юнак і характер спілкування з однолітками. Зменшується кількість друзів, дружба набуває інтимно-особистісного значення. Наростає значення індивідуальних емоційних контактів та прихильності. Дружні стосунки вимагають взаєморозуміння, внутрішньої близькості, відвертості. Вони засновані на ставленні до іншого, як до себе й підтримують самоповагу, самосприймання. Ставлення до ровесників диференціюються, проте дружба юнаків має моральну природу: головне – чесність та вимогливість, здатність оцінювати своє «Я» у власній сутності.

Розумовий розвиток у старшому шкільному віці. В ранньому юнацькому віці відбуваються якісні зміни всіх сторін психічної діяльності. Значно складніших рівнів свого розвитку в ранній юності досягає процес сприймання, що стає складним інтелектуальним процесом. Це виявляється в довільних його формах, в перцептивних діях планомірного спостереження за певними об'єктами; самоспостереження за своїми діями, актами поведінки, переживаннями, думками й іншими проявами психічного життя.

Складний навчальний матеріал вимагає від старшокласників досконалішої репродуктивної уяви, і водночас у них розвивається і творча уява, що проявляється у різноманітних видах творчої діяльності. Немає старшокласника, який би не мріяв про майбутнє, проте порівняно з підлітком, спостерігається набагато критичніше ставлення до витворів своєї уяви. Юнаки співвідносять образи своєї уяви з реальною дійсністю, зі своїми можливостями.

Пам'ять старшокласників характеризується подальшим зростанням довільності та продуктивності логічного запам'ятовування. Відбувається спеціалізація пам'яті, пов'язана з провідними інтересами старшокласників та вибором їх майбутньої професії. Помітно зростає і продуктивність пам'яті стосовно абстрактного матеріалу. Юнаки розуміють, що потрібні спеціальні прийоми запам'ятовування, збереження та відтворення. Вони прагнуть оволодіти своєю пам'яттю, збільшувати її продуктивність.

В юнацькому віці розвивається здатність тривало зосереджуватись на пізнавальних об'єктах, переборювати дію сильних відволікаючих подразників, розподіляти й переключати увагу. Зростає роль після довільної уваги. В цей період формується гіпотетичне дедуктивне мислення, формується індивідуальний стиль розумової діяльності.

У старшому шкільному віці свідомо й цілеспрямовано формуються такі якості характеру, як сила волі, витримка, наполегливість, самоконтроль, обдуманість, критичність, тощо.

Таким чином, старшокласники, опинившись на порозі дорослості, спрямовані у майбутнє. Центральним новоутворенням стає самовизначення – професійне та особистісне. Саме в період ранньої юності виявляється свідоме позитивне ставлення до навчання.

Врахування психологічних особливостей особистості дитини на різних вікових етапах розвитку є обов'язковою складовою в педагогічній діяльності студента-практиканта.

РОЗДІЛ IV ПРОГРАМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ УРОКУ ТА СКЛАДАННЯ ЙОГО АНАЛІЗУ

4.1. Мета та завдання психолого-педагогічного дослідження уроку та складання його аналізу

Ефективність уроку багато в чому залежить від уміння студента-практиканта або вчителя аналізувати свою діяльність, діяльність учнів. Аналіз будь-якого уроку являє собою комплексний підхід, в якому психологічний, педагогічний, змістовний, методичний і предметний аспекти тісно взаємопов'язані. Крім того, психологічні компоненти знаходяться в єдності з дидактичними і методичними, і в структурних елементах уроку, вони проявляються спільно і одночасно.

Серед багатьох психологічних компонентів майбутньому вчителю, перш за все, важливо бачити і управляти мобілізаційним, пізнавальним і комунікативним компонентами уроку.

Аналіз уроку, таким чином, – це дослідження (або рефлексія, якщо йдеться про власний урок), що дозволяє оцінити сильні і слабкі сторони уроку, визначити резерви, що поки не реалізуються, уточнити окремі моменти індивідуального стилю професійної діяльності педагога та навчальної діяльності учні. Все це формує у студента-практиканта аналітичні здібності, розвиває інтерес і визначає необхідність вивчення проблем навчання і виховання. Уміння проводити спостереження за складними педагогічними явищами, аналізувати їх, узагальнювати і робити науково обґрунтовані висновки служить дієвим засобом вдосконалення професійно-педагогічної майстерності.

У практиці можна виділити три основні типи аналізу уроку: повний (комплексний), аспектний, короткий. Повний аналіз передбачає всебічний розгляд в єдності і взаємозв'язку цілей, змісту, методів, а також форм організації всіх сторін уроку – змістовного, дидактичного, психологічного, виховного, методичного, організаційного. Аспектний аналіз передбачає більш глибоке розгляд лише одного боку уроку, застосовується в тих же цілях, що і повний аналіз, і іменується дидактичним, психологічним,

виховним, методичним, організаційним аналізом. Короткий аналіз уроку проводиться з метою загальної оцінки його науково-теоретичного і методичного рівня. Він відображає тільки основні дидактичні категорії (чи досягнуті основні цілі уроку, чи вирішені пізнавальні завдання, чи виконаний план уроку і ін.).

Одне із завдань практики студентів в школі – придбання вміння виділяти, аналізувати і оцінювати психологічні компоненти процесу навчання школярів, а також роботи вчителя, а потім педагогічно доцільно використовувати їх у власно проведених уроках.

У теорії і практиці педагогічної психології розроблені численні схеми психологічного аналізу уроку (Н.Ф. Добринін, В.А. Сластьонін, Н.В. Кузьміна, Л.Т. Охитіна, С.В. Іванов, І.О. Зимня, Е.С. Ільїнська, О.Я.Польська та інші.), які будуються авторами на різних підставах. Але, незважаючи на певні розбіжності, всі автори узгоджено стверджують, що основними компонентами психологічного аналізу уроку повинні бути:

- 1) Організація вчителем пізнавальної діяльності учнів: організація сприйняття і спостереження, організація уваги, тренування пам'яті, формування понять, розвиток мислення, виховання уваги, формування умінь і навичок.
- 2) Організованість самих учнів: рівень розумового розвитку учнів; ставлення учнів до навчання; самоорганізація розумової праці; здатність до навчання.
- 3) Самоорганізація вчителя: творче робоче самопочуття, психологічний контакт з класом, статусно-рольова позиція у взаємодії з учнями;

Виходячи з загальних завдань виробничої педагогічної практики студентів другого рівня вищої освіти, та у відповідності до положень сучасної педагогічної психології зміст психологічної складової педагогічної практики полягає у ***психолого-педагогічному дослідженні уроку та складанні його аналізу***. Це завдання має за мету реалізацію студентами ЗВО низки знань з курсу психологічних дисциплін, їх практичного застосування та закріплення загальних та фахових компетенцій майбутнього педагога.

4.2. Методи психолого-педагогічного дослідження уроку

Збираючи матеріал, необхідно знати, за допомогою якого методу можна отримати необхідні факти стосовно психолого-педагогічних особливостей уроку. Педагогічна та вікова психологія, як і будь-яка інша наука, ґрунтується на фактах, на реальних явищах дійсності. Вчитель, основним завданням якого є побудова навчально-виховного процесу у відповідності до особливостей навчальної дисципліни та психічних особливостей учнів, повинен вміти всебічно вивчати ці питання. Психологічні факти мають істотні специфічні особливості: становлячи внутрішній бік зовнішніх людських виявів, вони доступні вивченню лише опосередковано, тому треба застосовувати спеціальні методи. Вчителі сучасної школи повинні володіти системою різних методів навчання та виховання дітей. Від знання системи вказаних методів,

особливостей їх підбору, використання та проведення, а також певної досконалості в цій діяльності, залежить успіх всього навчально-виховного процесу. В цьому проявляється педагогічна майстерність вчителя.

На сьогодні обов'язковою складовою діяльності вчителя є знання в галузі методів психологічних досліджень, оскільки отримані знання про особливості навчально-виховного процесу та індивідуально-психологічні особливості учнів, та учнівських класів (групи) є підґрунтям успішності навчання та виховання школярів. Отримані дані скеровуються насамперед на розв'язання конкретних практичних завдань і використовуються для глибшого пізнання психолого-педагогічної сутності навчально-виховного процесу, окремого школяра та шкільного класу.

В процесі виконання завдання психологічної складової виробничої педагогічної практики – психолого-педагогічного дослідження уроку та складання його аналізу студенти другого рівня вищої освіти мають в першу чергу використовувати один з основних методів психологічного дослідження – спостереження та доповнювати отримані відомості за рахунок використання допоміжних методів дослідження – бесіди, анкетування, аналізу продуктів діяльності учні.

Стисло нагадаємо про ці методи.

Метод спостереження – систематичне і цілеспрямоване вивчення певних психічних явищ та особливостей протягом тривалого часу. Спостереження є одним з методів вивчення психолого-педагогічних показників уроку, особливостей учнів і класу та займає особливе місце в педагогічній практиці. Психологічна спостережливість, вміння науково-обґрунтовано спостерігати за навчально-виховним процесом – важливий складовий момент педагогічної майстерності вчителя.

Спостереження потрібно обов'язково проводити цілеспрямовано, за чітко складеним планом та фіксувати всі етапи та виявлені під час їх проведення факти у спеціальному щоденнику. З метою проведення спостереження студентами під час виконання завдання з психології на науковому рівні, необхідно чітко дотримуватися наступних вимог до спостереження.

1. Цілеспрямованість – спостереження проводиться не за уроком взагалі, а за його психологічними складовими, що плануються заздалегідь (у нашому випадку – представлені у поданій нижче схемі психолого-педагогічного дослідження уроку та складання його аналізу)
2. Планування – до початку спостереження потрібно чітко сформулювати мету, завдання, та продумати план (термін та засоби), показники (що фіксувати).
3. Природність – повинно проводитись в звичайних умовах для учнів, без втручання та корегування вчителем подій.
4. Системність спостереження, що передбачає максимальне охоплення всіх психолого-педагогічних складових навчально-виховного процесу.
5. Об'єктивність – в процесі спостереження дослідник повинен

записувати об'єктивні факти поведінки педагога та учнів і на цій основі робити висновки у відповідності з правилами логічного висновку і основних психологічних законів.

б. Фіксація – всі етапи спостереження повинні систематично фіксуватися за певною схемою. Результати спостереження повинні обов'язково записуватися у їх хронологічній послідовності через певні інтервали часу.

Метод спостереження постає для дослідницької діяльності студентів-практикантів найбільш вживаним. Отримані в ході спостереження факти спочатку узагальнюють, перевіряють, а потім висловлюють певні (але не остаточні) висновки. Ці висновки необхідно перевірити, використовуючи додаткові методи дослідження.

Метод бесіди. Бесіда – широко поширений метод вивчення різноманітних психічних явищ. Вона може бути як самостійним методом і як одним з елементів експерименту. Бесіда може проводитись безпосередньо з досліджуваними, а також з тими, хто може надати досліднику необхідні відомості про досліджуваних (батьками, вчителями, товаришами і т.д.). Бесіда може бути індивідуальною та груповою в залежності від кількості осіб, які залучені до бесіди та в залежності від мети та завдань дослідження. Частіше за все бесіда використовується при вивченні особливостей особистості людини, наприклад її інтересів, ставлення до інших людей та діяльності, ідеалів, мрій та ін.

Загальна організація бесіди передбачає наступне:

1. Формулювання конкретних завдань дослідження. Наприклад, в дослідженні ставлення учнів до проведеного уроку в першу чергу з'ясовуються їхні емоційні стани, пізнавальні інтереси, зрозумілість поданого на уроці навчального матеріалу, тощо
2. В зв'язку з конкретними задачами дослідження попередньо складається схема бесіди. Визначається сутність тих питань, відповіді на які необхідно отримати.
3. Попереднє знайомство з людьми, з якими потрібно проводити бесіду, встановлення з ними контактів, доброзичливих відносин, взаємного інтересу та симпатії.
4. Проведення бесіди з її протоколюванням. (Один дослідник проводить, інший протоколює).
5. Аналіз результатів бесіди.

Вимоги до проведення бесіди:

1. Організація атмосфери доброзичливості, неупередженого та безпосереднього спілкування, однаково цікавого для обох сторін. Це найголовніша психологічна умова відвертості у відповідях, відкритості.
2. Торкаючись дуже особистісних проблем учня (наприклад, вивчаючи його симпатії та прихильності по відношенню навчальної дисципліни, вчителя та навчальної взаємодії з іншими учнями, не потрібно ставити питання чітко

прямо, а обирати такі питання, за допомогою яких можна підвести учня до відповіді). На основі відповідей необхідно зробити об'єктивні висновки.

3. В процесі бесіди потрібно реалізувати всі питання, які передбачені в попередній схемі, не втрачаючи контакту з людиною, для чого схему питань не потрібно зачитувати дослівно за записами, а тримати питання в пам'яті.

4. В протоколі фіксувати не лише зміст відповідей на поставлені питання, але й додаткову психологічну інформацію: ступінь готовності до відповідей (розмірковує, виявляє незрозумілість, здивування і т.д.), якими емоціями супроводжується відповідь (зацікавленість, радість спілкування, збудження, сором'язливість, байдужість і т.д.), їх сила та прояв в міміці, інтонації мови, жестикуляції і т.п. Ця інформація повинна враховуватись при аналізі результатів бесіди. Вона – показник відношення людини до поставленого питання.

Критерії до проведення бесіди подібні до критеріїв проведення спостереження. Розмова повинна проходити вільно та невимушено. Дуже важливо дотримуватися педагогічного такту. При цьому важливо будувати бесіду так, щоб вона вирішувала не лише задачі психолого-педагогічного дослідження уроку та складання його аналізу, але й слугувала б цілям їх навчання та виховання, змушувала учнів більш глибоко замислюватися про своє ставлення до навчання, до інших, усвідомлювати себе, зацікавлювати можливостями вирішення власних проблем. Студент-практикант, як майбутній вчитель, повинен зрозуміти, що саме бесіда як ніякий інший метод, дає можливості вчителю вирішувати задачі як навчальної, так і виховної роботи.

Анкетування – один з методів вивчення особистості учня. На сьогодні анкетування (анкетне опитування) – метод отримання інформації, який широко використовується в сучасній психології. Цей метод передбачає отримання відповідей в письмовій формі на анкету-опитувальник. Анкетування передбачає три моменти: складання анкети, її використання при опитуванні та обробку отриманої інформації. Використовуючи анкети можна виявити пізнавальні інтереси, навчальну мотивацію, ідеали, професійні прагнення, систему відносин особистості, тощо.

При складанні анкети необхідно, по-перше, визначити зміст питань в залежності від мети та завдань дослідження. Це може бути коло питань про враження опитуваного від навчальної дисципліни, та уроку зокрема, або ж про його навчальні мотиви, ставлення, оцінки і т. д.

По-друге, слід обрати необхідні типи питань, оскільки від вірної постановки питань залежить успіх анкетування. Так, питання можуть бути відкритими і закритими. Відкриті дозволяють опитуваному будувати відповідь як за формою, так і за змістом у відповідності з своїми бажаннями. Закриті питання припускають лише відповідь однієї відповіді з серії запропонованих дослідником. Це можуть бути питання типу «так» або «ні», або віяло можливих відповідей, з яких опитуваний обирає ту, яка відповідає дійсності.

Також питання можуть бути прямі та непрямі. Наприклад, при вивченні навчальних інтересів учнів можна задати питання: «Чи відвідуєш ти факультативні або гурткові заняття з навчальних дисциплін?» – це буде пряме питання, а питання: «Які б додаткові заняття ти б хотів відвідувати», – непряме.

В тих випадках, коли метою дослідження є не лише з'ясування бажань, інтересів, прагнень школярів, але й ступінь інтенсивності названого, в формулюванні питань включають шкалу оцінок за певною баловою системою. Наприклад, при дослідженні інтересів учнів до певної навчальної дисципліни можна використовувати питання: «Чи подобається тобі (назва навчальної дисципліни)? (оціни за 5-ти баловою шкалою) – 5 – дуже подобається; 4 – подобається; 3 – байдуже; 2 – не подобається; 1 – дуже не подобається». Відповідно, шкали можуть бути різні за баловою системою.

При виборі типу питань необхідно враховувати наступне:

1. При вивченні особливостей особистості учнів, які вимагають проникнення в значні сторони духовного життя людини (інтереси, мрії, ідеали і т.п.), краще користуватися непрямыми питаннями. Прямі питання більш доречні при з'ясуванні зовнішніх обставин життя школяра.
2. Якщо дослідник прагне отримати більш широку картину поглядів та відношень, доцільно пропонувати відкриті питання.
3. При необхідності встановити більш чіткі показники використовуються закриті питання, цінність яких полягає в досить легкій математичній обробці.

До формулювання питань пропонується ряд певних вимог:

1. Відповідність питань задачам та меті дослідження.
2. Чіткість та ясність формулювання питань, їх не двозначність.
3. Чіткість варіантів відповідей в закритих питаннях та достатній простір у відповідях відкритих.
4. Ненав'язливість питання, уникнення будь – яких натяків на відповідь, яка очікується.

Наступним моментом складання анкет є визначення кількості та порядку питань, які задаються, відбувається вибір необхідних питань та викреслення зайвих. При встановленні хронології питань, дотримуються наступного: спочатку пропонуються прості питання, які торкаються подій та фактів, далі – більш складні (вміння, оцінки) та ще більш складні (вибір рішення, відповіді у вільній формі). В останній частині анкети пропонуються знову питання, що включають відомості демографічного характеру про опитуваного (стать, вік). При остаточному складанні анкети слід передбачити наявність в ній контрольних питань за основними задачами дослідження (наприклад, про одне й те ж саме, можна спросити у вигляді прямого або непрямого питання, відкритого і закритого і т.д., відповіді на які будуть уточнювати один одне). Кількість питань в анкеті залежить від віку учнів, складності й типу питань. Якщо в анкеті переважають відкриті питання, їх

повинно бути не більше 5-6, при комбінації таких питань с закритими, їх кількість може бути доведена до 12-15.

Проведення анкетування також вимагає ретельного продумування. Так, під час проведення анкетування потрібно створити серйозну, ділову атмосферу. Досягти цього можливо шляхом вірного інструктажу для опитуваних. Перед початком заповнення анкети слід коротко сказати учням про те, що ця робота не переслідує цілей будь – якого контролю, а пропонується для встановлення того, що школярам цікаво, що для них важливо, що їх хвилює. Мотивувати це можна тим, що дослідник прагне зробити навчання більш цікавим для школярів і використовувати отримані дані для планування позаурочних виховних заходів та навчального процесу. Під час анкетування потрібно стежити за тим, як учні виконують завдання та оказувати необхідну допомогу.

Обробка результатів анкетування полягає в їх якісному та кількісному аналізі.

Анкета найбільш вдало використовується при опитуванні досить великої кількості людей. В умовах загальноосвітньої школи цей метод рекомендується використовувати не раніше 7-го класу (з обов'язковим врахуванням вікових особливостей). В роботі з школярами початкових класів краще користуватися методом формалізованого інтерв'ю, яке являє собою таке ж саме опитування, але заповнення відповідей на питання анкети робить сам дослідник, а не школяр.

Інтерв'ю, як метод збору первинної інформації, в психологічному дослідженні займає вагомe місце. Це метод збору інформації за допомогою усного опитування (вербальної комунікації). Опитувач (інтерв'юер) на основі раніше підготованого плану інтерв'ю організує і проводить зустріч з опитуваними, при чому, з кожним окремо.

Інтерв'ю використовується: на ранніх стадіях дослідження (з метою виведення робочих гіпотез та визначення фактів, які цікавлять дослідника); в якості головного методу збору інформації; для доповнення (уточнення, розширення, контролю) даних, отриманих за допомогою інших методів.

Виділяють наступні види інтерв'ю: стандартизоване (формулювання питань та їх наступна послідовність визначена раніше і залишається незмінною на протязі всього дослідження); нестандартизоване (формулювання питань у відповідності з конкретною ситуацією); напів-стандартизоване (використовується перелік як строго необхідних, так і можливих питань). Вибір виду інтерв'ю залежить від рівня вивчення проблеми та професійної підготовки опитувача. Послідовність питань повинна сприяти встановленню та укріпленню доброзичливих контактів між інтерв'юером та опитуваним (респондентом). Тому деякі дослідники вводять в план інтерв'ю спеціально з цією метою, хоча воно може і не мати прямого відношення до теми дослідження.

Аналіз продуктів діяльності. Це метод психології, який дає можливість зробити висновки про психологічні особливості суб'єкта на основі вивчення об'єктивних продуктів діяльності.

Для учнів, наприклад, продуктами діяльності є різноманітні письмові роботи, вироби, малюнки, моделі, фотографії, відеоролики, мультимедійні презентації, тощо. Якщо роботи, виконані учнем в різний час і на різних етапах навчання, зіставити, то можна простежити його розвиток, здатність удосконалювати вміння і навички. Аналіз продуктів діяльності людини досить широко поширений в історичній психології, в антропології, психології творчості. Здійснюватися аналіз продуктів діяльності може і в процесі їх створення. В ході спостереження за цим процесом можна знайти як його якість, виявляється також динаміка, темп роботи, ставлення до завдання. Подібні спостереження сприяють не тільки глибоке, а й всебічному вивченню розумових, емоційних, вольових якостей і властивостей особистості.

Найбільш поширеним продуктом діяльності людини є текст. Його можна розуміти як впорядковану систему знаків для когось і з якоюсь метою створену. В даний час варіанти текстів розуміються як фіксована інформація - друкована, рукописна. Науки, що вивчають документи для їх аналізу використовують свої методи. Одним з таких методів є контент-аналіз. Цей метод, як і сам термін, виник в практиці американських журналістів. Спочатку його застосовували до дослідження специфічних матеріалів, якими були матеріали преси. Пізніше американський соціолог Г. Лассуел досліджував метод і застосував його для аналізу пропаганди. Призначення методу полягає в тому, щоб дослідник міг осмислити текст, який передається в процесі комунікації.

Контент-аналіз Це найбільш розроблений і строгий метод аналізу документів. Метод психологічного вивчення текстів, за змістом яких можна судити про психологію авторів текстів чи тих людей, про яких в них йдеться. Виділення в тексті ключових понять чи інших смислових одиниць з подальшим підрахунком частоти їх вживання, є суттю методу. Техніка контент-аналізу зводиться до кількох дій:

- Виділення одиниць аналізу. При пошуку одиниці аналізу можливі два варіанти вирішення проблеми – за одиницю аналізу вважати символ, або якийсь об'єкт, про який є висловлювання в тексті. Цей об'єкт може бути описаний за допомогою одного слова або за допомогою поєднання декількох слів, тобто за допомогою суджень. Це говорить про те, що виділення одиниці аналізу справа досить непросте.
- Пошук їх індикаторів в тексті. Пошук одиниць контент-аналізу з чисто технічної точки зору, вимагає відшукування в тексті індикатора обраних одиниць. Це вимагає від дослідника правильно знати межі можливого застосування контент-аналізу і не допускати його абсолютизації. Треба діяти конвенційно і керуватися своєю думкою. І тільки після виконання

- цієї операції можна приступити до виконання наступного етапу;
- Статистична обробка. Вона полягає в підрахунку частоти вживання поняття (за умови врахування виділених індикаторів) або встановлення пропорцій між різними групами індикаторів. За співвідношенням частот можна зробити психологічні висновки.

При аналізі тексту стандартними одиницями в контент-аналізі є:

- Слово, термін, символ;
- Закінчена думка чи судження;
- Тема; персонаж;
- Автор;
- Цілісне повідомлення.

Метод контент-аналізу може використовуватися в якості основного, паралельного і допоміжного методу. Особливо слід підкреслити, що для психолога в рівній мірі може бути важливим є те, що увійшло в зміст тексту і те, що виявилось за його межами. Важливим завданням контент-аналізу є встановлення ідентичності змісту, що вкладається різними авторами в один і той же термін.

Умови, необхідні при організації аналізу продуктів діяльності Фахівці виділяють цілий ряд умов і їх обов'язкове дотримання при організації аналізу продуктів діяльності:

- Чітке формулювання мети дослідження. Наприклад, вивчення ставлення учнів до навчальної дисципліни, яке проявляється в їхніх малюнках;
- Вибір випробовуваних відповідно до мети дослідження. При цьому важливо пам'ятати, що від віку дитини залежить оволодіння технічними вміннями в тій чи іншій діяльності. У зв'язку з цим відбирають дітей, які володіють навичками малювання або конструювання за зразком;
- Створення однакових умов для всіх дітей досліджуваної групи. Це означає, що повинні бути підібрані однакові матеріали для виконання роботи. Наприклад, фарби, ножиці, крейда, олівці, папір, клей, конструктор;

Як і в експерименті, створення і підтримання природних умов: вибір приміщення та часу проведення; створення мотивації на отримання продукту; самостійна робота кожної дитини при груповому дослідженні; не можна втручатися в процес створення продукту, щоб не вплинути на нього; розробка способів фіксації процесу створення продукту, дій, мови, емоційної реакції дитини; розробити і завчити напам'ять в разі потреби питання до дитини з метою бесіди про отриманому продукті. У цьому випадку аналіз продуктів діяльності поєднується з бесідою і тому важливо пам'ятати про правильну постановку питань до учня; розробка критеріїв оцінки отриманого продукту відповідно до поставленої мети дослідження.

4.3. Схема психолого-педагогічного дослідження уроку та складання його аналізу.

Виходячи з розглянутих вище загальних психолого-педагогічних засад та конкретних методів виконання психологічного завдання до виробничої педагогічної практики студентів другого рівня вищої освіти схема аналізу уроку може бути представлена наступним чином.

1. Загальна характеристика заняття
 - 1.1 Клас
 - 1.2 Навчальний предмет
 - 1.3 Тема. Місце теми у суцільній структурі розділу
 - 1.4 Дидактичний тип уроку. Структура уроку
 - 1.5 Основні технології організації навчання
2. Психологічна характеристика навчального змісту.
 - 2.1 Рівень складності навчального матеріалу по відношенню до вікових особливостей учнів
 - 2.2 Співвідношення наочних та абстрактних елементів навчального матеріалу
 - 2.3 Представленість навчального матеріалу у підручниках, посібниках, різних видах наочності, роздатковому матеріалі
3. Характеристика діяльності вчителя.
 - 3.1 Вплив на структуру та формування навчальної діяльності учнів.
 - 3.1.1 Прийоми формулювання навчальної мети
 - 3.1.2 Стимулювання навчальних мотивів
 - 3.1.3 Управління навчальними діями та формуванням навчальних навичок
 - 3.1.4 Врахування індивідуальних особливостей учнів
 - 3.2 Організація пізнавальної діяльності учнів.
 - 3.2.1 Організація уваги.
 - 3.2.2 Організація сприймання.
 - 3.2.3 Активізація пам'яті та її розвиток.
 - 3.2.4 Активізація мислення та уяви.
 - 3.3 Особливості комунікативної сторони спілкування вчителя.
 - 3.3.1 Особливості змісту мови
 - 3.3.2 Особливості форми мови
 - 3.3.3 Характеристика невербальних засобів спілкування
 - 3.4 Організація "зворотного зв'язку" – контроль та оцінювання на уроці.
 - 3.4.1 Зміст "зворотного зв'язку"
 - 3.4.2 Засоби отримання "зворотної інформації"
 - 3.4.3 Реакція вчителя на зворотну інформацію
 - 3.5 Врахування вчителем психологічних особливостей учнів (якщо клас студенту відомий)

- 3.5.1 Врахування вікових особливостей
 - 3.5.2 Врахування інтересів та схильностей учнів
 - 3.5.3 Врахування рівня інтелектуального розвитку учнів
 - 3.5.4 Особистість вчителя як педагогічний чинник
 - 3.5.5 Загальний емоційний тон заняття
 - 3.5.6 Прояви ставлення вчителя до питань, що розглядаються
 - 3.5.7 Рольова позиція вчителя по відношенню до учнів
 - 3.5.8 Прояв педагогічного такту вчителя
4. Характеристика діяльності учнів.
- 4.1 Особливості навчальної діяльності учнів
 - 4.1.1 Особливості прийняття або самостійного визначення навчальної мети
 - 4.1.2 Прояви навчальних мотивів
 - 4.1.3 Особливості навчальних дій та навчальних навичок
 - 4.1.4 Прояви ставлення учнів до навчальної діяльності
 - 4.1.5 Реакція учнів на прийоми та результати контролю і оцінювання на уроці
 - 4.2 Зміст та форми взаємодії з вчителем
 - 4.2.1 Рольові позиції учнів по відношенню до вчителя
 - 4.2.2 Емоційний фон спілкування з вчителем на уроці
 - 4.2.3 Наявність/відсутність конфліктних ситуацій у спілкуванні з вчителем на уроці
 - 4.3 Взаємодія з однокласниками під час уроку.
 - 4.3.1 Співвідношення навчальної та поза навчальної взаємодії з однокласниками на уроці
 - 4.3.2 Загальний емоційний фон взаємодії з однокласниками
 - 4.3.3 Наявність/відсутність конфліктних ситуацій у спілкуванні з однокласниками на уроці
 - 4.3.4 Наявність/відсутність навчальної діяльності як сумісної діяльності учнів класу
5. Загальні висновки про психологічні особливості та наслідки заняття.
- 4.4. Вимоги до психолого-педагогічного дослідження уроку та складання його аналізу.**
1. Роботу потрібно писати на окремих аркушах (стандарт А4) з вказівкою на першій титульній сторінці назви закладу освіти, кафедри, на яку робота подається (кафедра психології), далі вказати саму назву виконаної роботи – «Психолого-педагогічна характеристика уроку», вказати навчальний заклад і клас, де проводилось дослідження, ПІП студента, що виконав цю роботу, факультет, курс та групу, де він навчається.
 2. Перед тим, як почати викладання, необхідно вказати які методи використовувались в процесі дослідження (спостереження, бесіда, анкети і т. п.).

3. Складаючи психолого-педагогічний аналіз уроку, потрібно керуватися в першу чергу запропонованою схемою, крім цього можна додати все, що особливо яскраво проявилось під час дослідження, але не знайшло відображення у схемі.
4. Наявність фактичного матеріалу та аргументація психологічних висновків – обов'язкова умова об'єктивності психолого-педагогічного аналізу уроку.
5. Під час опису певних особливостей уроку потрібно обов'язково вказувати, за допомогою яких конкретних методів та методик були отримані ці дані.
6. Викладання матеріалу повинно бути логічним, послідовним, грамотним.
7. Наприкінці психолого-педагогічного аналізу уроку повинні в обов'язковому порядку (як підсумок всієї роботи) бути присутні психолого-педагогічні висновки та напрямки роботи з подальшого вдосконалення навчального заняття.
8. До психолого-педагогічного аналізу уроку додається матеріал конкретного емпіричного дослідження (відповіді учнів на анкети, матеріал бесід та їх аналіз і т.п.).
9. Після оформлення титульної сторінки потрібно викласти план психолого-педагогічного аналізу уроку, вказати сторінки, відповідні пунктам плану.
10. Під час планування і подальшого проведення дослідницької роботи та в період оформлення матеріалів і складання самого психолого-педагогічного аналізу уроку, необхідно активно звертатися до наукової літератури з загальної, вікової та педагогічної психології, а також періодичних видань стосовно відповідної проблематики та методичних посібників.

4.5. Критерії оцінювання виконання студентами психологічної складової педагогічної практики.

Виконання студентом завдання щодо психолого-педагогічного аналізу уроку оцінюється методистом з психології. В залежності від рішення відповідального методиста виробничої педагогічної практики оцінка за її психологічну складову може виставлятися в межах 100 балів (з подальшим визначенням середньої оцінки всіх завдань практики), а може становити певну частину загальної 100-бальної оцінки за практику. Наводимо в таблиці 2 критерії оцінювання психолого-педагогічного дослідження уроку та складання його аналізу для оцінювання за 100 бальною шкалою. Якщо оцінювання психологічної складової відбувається в межах частини 100 балів, то необхідно застосовувати відповідний коефіцієнт. У будь-якому випадку оцінка з завдання з психології є

обов'язковою складовою загальної атестаційної оцінки за педагогічну практику та без виконання цього завдання практика не може бути зарахованою, навіть за умови отримання позитивної оцінки з інших завдань практики.

Таблиця 2

Критерії оцінювання психолого-педагогічного дослідження уроку та складання його аналізу

Критерій	Кількість балів
Повнота – розкриття всіх пунктів схеми	20
Науковість – оперування науковими психологічними поняттями	20
Доказовість – наведення конкретних фактів з протоколів спостереження, що підтверджують положення аналізу	20
Проведення додаткових досліджень (анкетування, бесіда, аналіз продуктів діяльності, тощо)	15
Висловлювання власної позиції – критичні думки, оцінювання, пропозиції, тощо	15
Якість оформлення звітної документації	10
Всього:	100

Рекомендована література

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. К.: Либідь, 2003. 280 с.
2. Бочелюк В. Й. Педагогічна психологія. К. : ЦУЛ, 2006. 248 с.
3. Вікова та педагогічна психологія. / за ред. О. В. Скрипченка. К. : Каравела, 2007. 399 с.
4. Власова О. І. Педагогічна психологія. К. : Либідь, 2005. 400 с.
5. Ильин Е. П. Психология для педагогов. СПб. : Питер, 2012. 640 с.
6. Край Г. Психология развития. СПб. Питер, 2000. 992с.
7. Кутішенко В. П. Вікова та педагогічна психологія. К. : ЦУЛ, 2010. 125 с.
8. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. / под ред. Е. С. Полат. М. : Академия, 2002. 272 с.
9. Павелків Р. В., Цигипало О. П., Дитяча психологія. К. : Академвидав, 2011. 376 с.
10. Подоляк Л. Г., Главник О. П. Основи педагогічної психології. К. : Главник. 2006. 112 с
11. Поліщук В. М. Вікова і педагогічна психологія. Суми : Університетська книга, 2010. 351 с.
12. Психология человека от рождения до смерти / Под ред. А.А. Реана. М.: АСТ, 2015. 656 с.
13. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. СПб.: «Питер», 2000. 416 с:
14. Савчин М. В. Загальна психологія. К. : Академвидав, 2011. 461 с.
15. Савчин М. В. Педагогічна психологія. К. : Академвидав, 2007. 424 с.
16. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія. К. : Академвидав, 2009. 359 с.
17. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. 816 с. Т. 2. 816 с.
18. Скрипченко, О.В., Падалка О.С., Скрипченко Л.О. Психолого-педагогічні основи навчання. К. : Укр. Центр духовної культури, 2005. 710,
19. Степанов О. М. Педагогічна психологія. К. : Академвидав, 2011. 416 с.
20. Трофімов Ю.Л., Рибалка В.В., Гончарук П. А. Психологія: Підручник. К. «Либідь», 2000. 558 с.

ДОДАТКИ

Зразок оформлення титульної сторінки психолого-педагогічного аналізу уроку

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка

Кафедра психології

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ УРОКУ

Проведено: _____

ЗОШ №, місто, клас
Вчитель (необов'язково)

Виконано: _____

студентом факультету, курсу, групи
прізвище, ім'я, по-батькові

Методист: _____

посада, вчене звання, науковий ступінь,
прізвище, ім'я, по-батькові

Суми – 20__р.

Навчальне видання

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ
ДО ВИКОНАННЯ ЗАВДАННЯ З ПСИХОЛОГІЧНОЇ СКЛАДОВОЇ
ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

студентів II курсу другого рівня вищої освіти
денна форма навчання
Галузь знань 01 Освіта/Педагогіка
Спеціальність 014 Середня освіта

Укладачі:
Пухно Світлана Валеріївна
Тарасова Тетяна Борисівна

Суми: Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2020 р.
Свідоцтво ДК № 231 від 02.11.2000 р.

Комп'ютерна верстка **О. Б. Кузіков**

Підписано до друку 1.09.2019. Формат 60x86/16.
Гарн. Times. Друк ризогр. Папір офсет.
Ум. друк. арк. 2,33. Обл.-вид. арк. .
Тираж прим. Вид. № .
Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка
40002, м. Суми, вул. Роменська, 87
Виготовлено на обладнанні СумДПУ імені А. С. Макаренка