

**Конспект лекцій з дисципліни
«Психологія і педагогіка навчальної діяльності»**

Розділ 1. Психологія навчальної діяльності

Тема 1. Підходи до розуміння навчальної діяльності.

Парадигми освіти.

У процесі еволюції освіти сформувалися її історично змінні парадигми, кожна з яких утворилася в залежності від домінування в певну історичну епоху ідеального уявлення людини про універсальне знання.

Термін "парадигма" був запозичений педагогікою з філософії, де це поняття має декілька дефініцій. В античній і середньовічній філософії воно характеризувало галузь вічних ідей як прототип, зразок, відповідно до якого Бог - Деміург створює світ. Відомо, що термін "парадигма" вперше запропонував позитивіст Р.Бергман. Проте пріоритет у вживанні й поширенні цього терміну належить Т.Куну, який в книзі "Структура наукових революцій" (1962) обґрунтував сутність парадигми як сукупності фундаментальних знань, цінностей, переконань і технічних прийомів, що сприймаються за зразок наукової діяльності. У сучасній науці термін "парадигма" визначають як систему теоретичних, методологічних і аксіологічних установок, що приймаються за зразок вирішення проблеми всіма членами наукового співтовариства. У 90-х рр. XX століття цей термін став постійно використовуватися в педагогіці, набув педагогічного значення.

Є.В. Бондаревська, С.В. Кульневич, В.О. Сластьонін стверджують, що педагогічна парадигма - сталий погляд, який став звичним, певний стандарт, зразок рішення освітніх і дослідних задач. Н.В. Бордовська, О.А. Реан пропонують наступну класифікацію парадигм університетської освіти:

- о культурно - ціннісна;
- о академічна;
- о професійна;
- о технократична;
- о гуманістична.

Культурно-ціннісна парадигма спирається на засвоєння універсальних елементів культури і фундаментальних цінностей минулих поколінь засобами систематичного і поглибленого вивчення надбань великих мислителів. Навчання найчастіше відбувалося латинською чи грецькою мовами, що характерно для перших університетів. Культурно - ціннісна парадигма орієнтувала молодь на різнобічне пізнання оточуючого світу. Випускники університетів отримували вище звання освіченої людини - філософа чи богослова. Така стратегія освіти з давніх часів до нашого сьогодення традиційно належить до феномену класичної освіти.

Академічна парадигма освіти характеризується пріоритетом теоретичних знань і розвитком фундаментальних наук, орієнтацією на підготовку випускників до пошуку нових знань, розуміння і пояснення оточуючого світу з теоретичних позицій. В межах цієї парадигми головною цінністю вважаються наукові знання про природу, людину в суспільстві, космос, життя. За типом та якістю засвоєння наукових знань, фундаментальних і прикладних досліджень розпочали виокремлювати такі види університетської освіти як біологічна, математична, філологічна, фізична, хімічна тощо.

Професійна парадигма знайшла прояв у збагаченні і розширенні змісту університетської освіти. В межах цієї парадигми наука перестає бути самостійною у якості засобу пізнання і пояснення світу. Вона почала виконувати функцію виробничої сили, яка сприяє розвитку техніки і виробництва. У результаті подібного підходу університет почав концентрувати і розширювати не тільки спектр наукових знань, але й кращі зразки соціокультурної і професійної діяльності людини. З того часу в університетах стали

отримувати вищу медичну, юридичну, економічну, педагогічну, інженерно-технічну та іншу вищу професійну освіту як відповідь на соціальний запит суспільства.

Технократична парадигма виступає на перший план у XIX-XX століттях як своєрідний світогляд, суттєвими рисами якого є: примат техніки і технології над науковими і культурними цінностями, вузькопрагматична спрямованість вищої освіти і розвитку наукового знання. При визначенні мети і змісту університетської освіти згідно цієї парадигми домінують інтереси виробництва, економіки і бізнесу, розвитку техніки і засобів комунікації. У зв'язку з цим у XX ст. з гуманітарною та природничо-науковою компонентами університетської освіти відбулися суттєві, далеко не кращі зміни. З цього приводу напевно слід узяти до роздумів слова занепокоєння видатного українського мислителя Г.С. Сковороди (1722-1794): "Що може бути гірше за людину, яка володіє знаннями найскладніших наук, але не має доброго серця? Вона усі свої знання застосовує для зла".

Наразі альтернативою технократичній і професійно-прагматичній парадигмі університетської освіти виступає гуманістична (від лат. Humanus - людський, людяний) орієнтація університетської освіти. Згідно гуманістичної парадигми головною цінністю університетської освіти постає особистість людини з її здібностями та інтересами. В умовах університету молода людина повинна отримати універсальну освіту і вибрати сферу професійної діяльності не тільки за ознакою соціальної значущості, але й за власними мотивами та інтересами, що забезпечує самореалізацію особистості. Саме тому теперішнього часу пріоритетним у галузі модернізації національної системи освіти визнається особистісно орієнтоване навчання. Сутність цього підходу у відповідності з Національною доктриною розвитку освіти (2002 р.), полягає у необхідності забезпечення вищою школою таких умов, за яких стає можливим перетворення особистісно-суспільних цілей на дієвий внутрішній стимул професійного становлення майбутніх спеціалістів, розвитку і закріплення в них активної професійної позиції, творчого стилю діяльності, гуманістичних цінностей. Цей процес повинен здійснюватися поступово, ґрунтуючись на урахуванні індивідуальних психологічних особливостей, ціннісних орієнтацій, професійних сподівань студентів, їхнього ставлення до отриманої професії, має сприяти розв'язанню суперечностей навчального процесу, досягненню гармонії між учінням і викладанням. Згідно гуманістичної парадигми освіти система повинна забезпечити перетворення кожного учня та студента з об'єкта в суб'єкт навчальної роботи, демократизацію і гуманізацію відносин у системі "викладач-учень", конкретизацію програми і змісту навчання, метою якого повинно стати становлення професійних рис та гармонійного розвитку учня або студента.

Сучасна Україна: шлях від когнітивно-орієнтованої до гуманістичної парадигми.

Когнітивна парадигма. Відповідно до когнітивної парадигмою освіта розглядається тільки як пізнання на основі мислення. Метою навчання виступають знання, вміння і навички (ЗУНи), які відображають соціальне замовлення. Основним джерелом знань виступає навчальний (учитель, викладач). Той, якого навчають розглядається головним чином як об'єкт, який потрібно наповнити знаннями. Особистісні аспекти навчання зводяться до формування пізнавальної мотивації і пізнавальних здібностей. Завдання всебічного розвитку особистості і розвитку її активності при навчанні не ставиться. *Навчальний* предмет трактується як своєрідна «проекція» науки, навчальний матеріал - як дидактично інтерпретовані наукові знання. Однією з основних категорій в когнітивній парадигмі є навчальна діяльність. Тому вся організація процесу навчання спрямована на відображення в програмах і підручниках стану наукового знання і способів його освоєння.

Основним критерієм ефективності навчання служать знання, вміння і навички. Характеристика особистісного розвитку не враховується. Тому основна увага приділяється інформаційному забезпеченню особистості, але не її розвитку, оскільки він

розглядався як «побічний продукт» навчальної діяльності, метою якої є засвоєння певних знань і способів діяльності.

Педагогіку, обґрунтовує свої положення в контексті когнітивної парадигми, називають «психолого», імперативною, традиційною, а відповідну їй школу - «школою пам'яті», так як основна увага приділяється розвитку пам'яті, а не вміння мислити.

Особистісно-розвиваюча (практико-орієнтована) парадигма. Уже в рамках когнітивної парадигми з'явилися нові підходи до навчання: рішення творчих завдань, активізація самостійної діяльності учнів, проблемне навчання, профільні класи та ін. Вони стали передумовою особистісно-розвиваючої та практико-орієнтованої парадигми освіти, що затвердилася в кінці 80-х рр. XIX ст.

Дослідники стверджують, що особистісно-орієнтоване навчання виникло в процесі педагогічного пошуку педагогів-новаторів, а також в практиці створення інноваційних навчальних закладів, варіативних навчальних планів і регіональних програм освіти, але воно не знайшло поки широкого застосування.

У 90-х рр. XX ст. з'явилися роботи методологічного характеру, в яких були обґрунтовані необхідність і можливість особистісно-орієнтованої освіти. Сутність особистісно-орієнтованої педагогіки полягає в послідовному щодо педагога до вихованця як до особистості, самостійного і відповідального суб'єкта власного розвитку і в той же час як до суб'єкта виховного впливу. Основна відмінність особистісно-орієнтованої педагогіки від когнітивної, або традиційної, полягає, перш за все, в тому, що суб'єкт-об'єктні відносини замінюються на суб'єкт-суб'єктні.

Як бачимо, в когнітивній педагогіці спілкування здійснюється через зміст, форми, методи і засоби, тоді як в особистісно-орієнтованому навчанні є безпосередня взаємодія між викладачем і учнями, яка спрямована на оволодіння матеріалом за допомогою інтерактивних технологій навчання. В особистісно-розвиваючому навчанні кожен навчається має свій вектор розвитку.

Тема 2. Періодизація розвитку особистості.

Закономірності розвитку дитини за Л. С. Виготським

Відомий психолог Л. С. Виготський (1896-1934) встановив чотири основні закономірності, або особливості дитячого розвитку:

Циклічність. Розвиток має складну організацію в часі, темп і зміст розвитку змінюються впродовж дитинства. Піднесення, інтенсивний розвиток змінюються уповільненням, згасанням. Цінність місяця в житті дитини визначається тим, яке місце він займає в циклах розвитку: місяць у дитинстві не тотожний місяцю в підлітковому віці.

Нерівномірність розвитку. Різні якості особистості, зокрема психічні функції, розвиваються нерівномірно. Є періоди, коли функція домінує, зокрема, це період її найбільш інтенсивного, оптимального розвитку, а інші функції опиняються на периферії свідомості і залежать від визначальної функції. Кожен новий віковий період характеризується перебудовою міжфункціональних зв'язків – щоразу домінує інша функція.

За Виготським, *рушійна сила (чинник) психічного розвитку – це навчання.* Не кожне навчання виконує роль рушійної сили розвитку, може трапитися і таке, що воно виявиться даремним або навіть загальмує розвиток. Щоб навчання було розвивальним, воно повинно орієнтуватися не на завершені вже цикли розвитку, а на ті, що виникають, на зону найближчого розвитку дитини. *Зону найближчого розумового розвитку* Виготський визначає як різницю, «відстань» між рівнем актуального розвитку дитини і рівнем її потенційного розвитку. Рівень складності завдань, що їх вирішує дитина самостійно, визначає актуальний рівень розвитку. Рівень складності завдань, що їх вирішує під керівництвом дорослого, визначає потенційний рівень. У зоні найближчого розвитку є

психічний процес, що формується у спільній діяльності дитини і дорослого; після завершення етапу становлення він стає формою актуального розвитку самої дитини.

Лев Виготський поділяє періоди розвитку дитини відповідно до психологічного віку, який визначається до початку кожного вікового періоду соціальною ситуацією розвитку – своєрідним, специфічним для даного віку, особливим ставленням дитини до навколишнього середовища, способом життя дитини, її «соціальним буттям».

Дедалі накопичуючись, психологічні новоутворення – продукти вікового розвитку і водночас передумови подальшого розвитку – поступово заходять у суперечність зі старою соціальною ситуацією розвитку, ведуть до її зламу і побудови нових взаємин, які відкривають нові можливості для розвитку дитини в наступному віковому періоді. Так відбувається зміна психологічних вікових груп. Л. Виготський розрізняв два типи вікових періодів, що змінюють один одного, — стабільні і критичні (кризи).

Періодизація, запропонована Виготським, включає такі періоди:

- криза новонародженості;
- дитинство (від 2-х місяців до 1-го року);
- криза 1-го року;
- раннє дитинство (від 1-го року до 3-х років);
- криза 3-х років;
- дошкільний вік (від 3-х до 7-ми років);
- криза 7-ми років;
- шкільний вік (від 8-ми до 12-ти років);
- криза 13-ти років;
- пубертатний вік (від 14 до 17-ти років);
- криза 17-ти років.

Періодизація вікового розвитку Д. Б. Ельконіна

У рамках діяльносної теорії було виконано багато досліджень зовнішньої та внутрішньої діяльності, умов їх взаємопереходу, закономірностей процесу інтеріоризації та екстеріоризації, що призвело, врешті-решт, до логічного запитання про те, для чого дитина виконує предметні дії.

Відповідаючи на це запитання, Д.Б. Ельконін обґрунтував положення про те, що в процесі розвитку дитини спочатку відбувається засвоєння мотиваційної сторони діяльності, а вже потім операційно-технічної. Він відкрив закон чергування, періодичності різних типів діяльності: орієнтації в сфері відносин та орієнтації в способах вживання предметів, які йдуть одна за одною. Кожного разу між ними виникають суперечності, які і є чинником розвитку.

Розвиваючи ідеї Л.С. Виготського, Д.Б. Ельконін запропонував розглядати кожен психологічний вік на підставі таких основних критеріїв, як соціальна ситуація розвитку, провідний тип діяльності, основні новоутворення розвитку та кризи.

Кожен вік характеризується своєрідною, специфічною для нього соціальною ситуацією розвитку, яка -є, за висловом Л.С. Виготського, висхідним моментом для всіх динамічних змін, які відбуваються в розвитку протягом даного періоду. Вона визначає ті форми і той шлях, йдучи по якому, дитина набуває нових якостей особистості, беручи їх з середовища, де соціальне стає індивідуальним. З життям дитини в даній соціальній ситуації виникає провідний тип діяльності. В ній розвиваються новоутворення, властиві для даного віку, які приходять в суперечність зі старою соціальною ситуацією розвитку, руйнують її та будують нову, яка, в свою чергу, відкриває нові можливості для психічного розвитку дитини в наступному віковому періоді. Така перебудова соціальної ситуації розвитку і складає основний зміст критичних періодів.

Хронологічно вікові кризи визначаються межами стабільних періодів: криза новонародженого (до 1 міс.), криза одного року,, криза трьох років, криза семи років, підліткова криза (11 — 12 років), юнацька криза.

За Д.Б. Ельконіним дитинство ділиться на 7 періодів:

1. вік немовляти — до 1 року;
2. раннє дитинство — 1—3 роки;
3. молодший і середній дошкільний вік — 3—4—5 років;
4. старший дошкільний вік — 4 (5—6) 7 років;
5. молодший шкільний вік — 6 (7—10) 11 років;
6. підлітковий вік — 10(11—13) 14 років;
7. ранній юнацький вік — 13 (14—16) 17 років.

Весь процес дитячого розвитку ділиться на 3 етапи: 1) дошкільне дитинство (0—6) 7 років; 2) молодший шкільний вік (6—11 років); 3) середній і старший шкільний вік (12—17 років).

Кожен з етапів складається з двох періодів, які відкриваються міжособистісним спілкуванням як провідним типом активності, яка спрямована на розвиток особистості дитини, і завершується предметною діяльністю, пов'язаною з інтелектуальним розвитком, формуванням знань, умінь і навичок та реалізацією операційно-технічних можливостей дитини.

Перехід від одного етапу до іншого супроводжується кризами, тобто невідповідністю між рівнем досягнутого особистісного розвитку і операційно-технічними можливостями дитини. 3 роки і 11 років — це кризи відносин, за ними виникає орієнтація в людських відносинах. 1 рік і 7 років знаменуються кризами світогляду, які відкривають орієнтацію в світі речей.

Періодизація розвитку особистості за Е.Еріксоном

Ерік Еріксон був послідовником З.Фрейда. Він зміг розширити психоаналітичну теорію і вийти за її рамки завдяки тому, що почав розглядати розвиток дитини в ширшій системі соціальних відносин.

На думку Е.Еріксона, розвиток особистості за своїм змістом визначається тим, що суспільство очікує від людини, які цінності та ідеали їй пропонує, які завдання ставить перед нею на різних вікових етапах. Разом з тим, послідовність стадій розвитку дитини залежить від "біологічного начала". Дитина у процесі дозрівання проходить низку стадій. На кожній з них вона набуває певної якості (особистісне новоутворення), яке фіксується в структурі особистості та зберігається у наступні періоди життя.

До 17 років відбувається повільний, поступовий розвиток центрального утворення - ідентичності особистості. Ідентичність - психосоціальна тотожність - дозволяє особистості приймати себе у всьому багатстві своїх відносин з навколишнім світом і визначає її систему цінностей, ідеали, життєві плани, потреби, соціальні ролі з відповідними формами поведінки. Особистість розвивається завдяки включенню в різні соціальні спільноти (націю, соціальний клас, професійну групу тощо) і переживанню свого нерозривного зв'язку з ними. Ідентичність - умова психічного здоров'я: якщо вона не складеться, людина не знаходить себе, свого місця в суспільстві, виявляється "втраченою".

До юнацького віку, коли ідентичність формується остаточно, дитина проходить через низку ідентифікацій - ототожнення себе з батьками, хлопчиками чи дівчатками (статева ідентифікація) тощо.

Важливим моментом періодизації за Е.Еріксоном є наявність криз - "поворотних пунктів", моментів вибору між прогресом і регресом. У кожній особистісній рисі, яка з'являється у певному віці, міститься глибинне ставлення людини до світу і до самої себе. Це ставлення може бути позитивним, пов'язаним з прогресивним розвитком особистості, і негативним, що викликає негативні зрушення в розвитку, регрес. Дитині і дорослій людині доводиться вибирати одне з двох полярних ставлень - довіра чи недовіра до світу, ініціативу чи пасивність, компетентність чи неповноцінність тощо. Коли вибір зроблено і позитивна якість закріплена, протилежний полюс ставлення продовжує відкрито існувати

і може виявитися значно пізніше, коли доросла людина зіткнеться з серйозними життєвими невдачами (табл.).

Таблиця

Стадії Розвитку	Область 1 Полярні якості соціальних особистості відносин		Результат прогресивного розвитку
1. Період немовляти (0-1)	Мати чи особа, яка її заміщує	Довіра до світу - недовіра до світу	Енергія та життєва радість
2. Раннє дитинство (1-3)	Батьки	Самостійність - сором, сумніви	Незалежність
3. Дитинство (3-6)	Батьки, брати, сестри	Ініціатива - пасивність, провина	Цілеспрямованість
4. Шкільний вік (6-12)	Школа, сусіди	Компетентність - неповноцінність	Оволодіння знаннями і вміннями
5. Підлітковий вік та юність (12-20)	Групи ровесників	Ідентичність особистості - невизнання	Самовизначення, відданість, вірність
6. Рання зрілість (20-25)	Друзі, кохані	Близькість - ізоляція	Співробітництво, кохання
7. Середній вік (25-65)	Професія, рідний дім	Продуктивність - застій	Творчість і турботи
8. Пізня зрілість (після 65)	Людство, близькі	Цілісність особистості - відчай	Мудрість

Тема 3. Психічні процеси та їхній вплив на ефективність навчання.

Стадії когнітивного розвитку за Піаже

Швейцарський і французький психолог Жан Піаже (1896-1980) за основу вікової періодизації взяв стадії когнітивного (інтелектуального) розвитку. Кожна з цих стадій характеризується певним стилем мислення і способом вирішення поставлених завдань.

Сенсомоторна стадія (до 2-х років)

Дитина в цей період навколишній світ сприймає відносно своїх відчуттів. Вона живе «тут і тепер». Іграшка існує тільки тоді, коли дитина її бачить, чує, торкається її. Коли іграшка зникає з поля відчуттів — для дитини її не існує, вона її не шукає. Після закінчення цього періоду дитина починає розуміти об'єктивний характер навколишнього світу (наприклад, що речі можуть існувати навіть тоді, коли вона їх не бачить), а також усвідомлювати найпростіші причинно-наслідкові зв'язки (наприклад, що отримає десерт, якщо з'їсть основну страву).

Доопераційна стадія (2—7-ми років) складається із двох підстадій:

- *Передпонятійної (2—4 роки)*. Дитині важко усвідомити, що існує безліч речей з однаковими характеристиками (що іграшка в руках іншого малюка така сама, як у неї, а не та, що у неї вдома).
- *Інтуїтивної (4—7 років)*. Дитина здатна вирішити багато завдань інтуїтивно, але її мислення все ще ґрунтується більше на сприйманні, ніж на логіці.

Стадія конкретних операцій (7—11(12) років. На цій стадії поступово формуються основи логічного мислення. Однак зберігається здатність розв'язувати задачі, які легко уявити.

Стадія формальних операцій (12—14(15) років). Формується спроможність оперувати абстрактними поняттями, логічно мислити, аналізувати наслідки і робити висновки. Лише після завершення цієї стадії дитина здатна самостійно робити свідомий вибір і відповідати за його наслідки.

Роль когнітивних здібностей у навчальній діяльності

Загально визнаним у психолого-педагогічній науці є уявлення про інтелектуальні можливості особистості як основний ресурс, що зумовлює високу ефективність навчальної діяльності. У зв'язку із цим виникло поняття научуваності як виявлення рівня інтелектуального (розумового) розвитку. Научуваність детермінує успішність оволодіння новими знаннями, а інтелект — успішність застосування знань при вирішенні завдань.

Проте до сьогодні не існує чіткого розуміння природи психічної реальності, яку зазвичай називають «інтелектом». М. О. Холодна визначає інтелект як форму організації індивідуального ментального досвіду, у дослідженнях якого чітко може бути виділено два напрями: тестологічний та експериментально-психологічний [6].

У рамках тестологічного підходу інтелект розглядають як сукупність здібностей, які можна виміряти. До тестологічних теорій інтелекту належить двохфакторна теорія інтелекту Ч. Спірмена, згідно з якою інтелект складається із загального фактора — *g* (*general factor*) і специфічного — *s* (*special factor*). Інтелект визначають як індивідуальну різницю в «розумовій енергії».

Згодом ідею загального інтелекту було трансформовано в уявлення щодо можливостей оцінювання рівня загального інтелекту на основі підсумовування результатів виконання деякої кількості тестів. З'явилися інтелектуальні шкали, які містять набір вербальних і невербальних субтестів (наприклад, інтелектуальна шкала Векслера для дорослих, що складається із 11 субтестів, інтелектуальна шкала Р. Амтхауера — 9 субтестів).

Автор багатofакторної теорії інтелекту Л. Терстоун [цит. за б], навпаки, відкидав існування загального інтелекту. Він виділив сім первинних розумових здібностей:

- S – «просторові» (здатність оперувати просторовими відношеннями);
- P – «сприйняття» (здатність деталізувати зорові образи);
- N – «обчислювальний» (здатність виконувати основні арифметичні дії);
- V – «вербальне розуміння» (здатність розкривати значення слів);
- F – «вільність мови» (здатність швидко підібрати слово за заданим критерієм);
- M – «пам'ять» (здатність запам'ятовувати й відтворювати інформацію);
- R – «логічне міркування» (здатність виявляти закономірність серед ряду букв, цифр, фігур).

Тобто згідно із цією теорією існують первинні розумові здібності, які виявляються незалежно одна від одної і відповідають за окрему групу інтелектуальних операцій. У подальшому уявлення про існування самостійних інтелектуальних здібностей відбилося поза рамками тестології в теорії «множинних інтелектів» Г. Гарднера, який описав кілька незалежних типів інтелекту: лінгвістичний, музичний, логіко-математичний, просторовий, тілесно-кінестетичний, міжособистісний і внутрішньоособистісний.

У рамках експериментально-психологічних теорій інтелекту основні дослідження є орієнтованими на виявлення механізмів інтелектуальної активності. М. О. Холодна виділяє кілька основних експериментально-психологічних підходів, для яких характерна певна концептуальна лінія в трактуванні природи інтелекту:

- феноменологічний підхід – інтелект як особлива форма змісту свідомості;
- генетичний підхід – інтелект як наслідок адаптації;
- соціокультурний підхід – інтелект як результат процесу соціалізації, а також впливу культури в цілому;
- процесуально-діяльнісний підхід – інтелект як особлива форма людської діяльності;
- освітній підхід – інтелект як продукт цілеспрямованого навчання;
- інформаційний підхід – інтелект як сукупність елементарних процесів перероблення інформації;
- функціонально-рівневий підхід – інтелект як система різнорівневих пізнавальних процесів;
- регуляційний підхід – інтелект як чинник саморегуляції психічної активності.

Як указує С. О. Корнілов із співавторами, на цей час найбільшу популярність у психології освіти отримали дослідження, виконані в рамках теорії інтелекту Р. Стернберга й теорії множинних інтелектів Г. Гарднера. У дискусіях фахівці звернулися до таких проблем: 1) обмеженості традиційних уявлень про здібності, їхню діагностику та роль у навчанні; 2) наявності невивчених джерел індивідуальних відмінностей у показниках успішності навчання студентів; 3) розвитку уявлень щодо неоднорідності профілю здібностей. Відзначалося, що передумови й чинники успішності навчання вивчалися ізольовано і вкрай мало відомо про те, як вони функціонують разом. У пошуках вирішення указаних проблем Р. Стернберг та його колеги провели низку досліджень внеску незалежних аналітичних, творчих і практичних здібностей («інтелектів») в успішність навчальної та професійної діяльності. Різниця між видами здібностей пов'язана з типом завдань, які вирішують з їхньою допомогою: традиційними, або «академічними» (які, наприклад, зустрічаються в школі), «творчими» (при зустрічі з чимось новим) або «практичними» (специфічними для діяльності, що потребують накопичення досвіду та неявного знання). Було встановлено, що всі три виміри здібностей роблять значущий вклад у пояснення дисперсії в показниках успішності навчання студентів, а сама теорія направляє розроблення відповідних освітніх програм.

Як пише М. О. Холодна, питання, чи можна за допомогою тестів, які вимірюють рівень розвитку загального інтелекту, прогнозувати успішність навчальної діяльності,

стоїть ще з часів А. Біне. У світі проведено не менше декількох десятків тисяч досліджень, присвячених встановленню зв'язку між психометричним інтелектом і шкільною успішністю, і з кожним роком їхня кількість зростає. Кореляція тестів загального інтелекту з критеріями научуваності коливається від - 0,03 до 0,61. Аналіз розподілу індивідів у просторі координат «академічні оцінки – рівень IQ» свідчить про наявність більш складної залежності між інтелектом та успішністю, чим лінійний зв'язок. Існує позитивна кореляція інтелекту та шкільної успішності, але для школярів з високим рівнем інтелекту вона є мінімальною.

Висока прогностична надійність тестів інтелекту відносно успіхів у навчанні може пояснюватися тим, що вже на етапі відбору завдань і критеріїв оцінювання відповіді тестові процедури орієнтовано на деякий соціально заданий тип інтелектуальної діяльності, що визначає успішність навчання у навчальних закладах традиційного типу. Але навіть у таких умовах існує неоднозначне співвідношення між інтелектом і показниками шкільної успішності у вигляді оцінок. Як свідчать дані досліджень, у цілому зростання IQ дітей супроводжується зростанням й їхніх шкільних оцінок (значення коефіцієнта кореляції приблизно дорівнює 0,50–0,60). Однак існує особлива група учнів із досить високим рівнем IQ, але відносно низькими шкільними оцінками. Цей факт свідчить про те, що прямого зв'язку між успішністю навчальної діяльності й показниками IQ не існує. Кореляційні зв'язки між IQ і академічними досягненнями зазвичай високі на початковому рівні шкільного навчання (другий–сьомий класи), на етапі коледжу вони, як правило, знижуються.

У зв'язку із цим М. О. Холодна обґрунтовує поняття «інтелектуальна обдарованість». У загальному вигляді інтелектуальна обдарованість – це такий стан індивідуальних психологічних ресурсів (у першу чергу, розумових), що забезпечує можливість творчої інтелектуальної діяльності, тобто діяльності, пов'язаної зі створенням суб'єктивно й об'єктивно нових ідей, використанням нестандартних підходів у розробленні проблем, чутливістю до ключових, найбільш перспективних ліній пошуку рішень у тій або іншій предметній області, відкритість будь-яким інноваціям тощо. Авторка з огляду на багатозначність поняття і, відповідно, існування різних критеріїв, виділяє шість типів інтелектуальної поведінки, які співвідносяться із виявленням інтелектуальної обдарованості:

- особи з високим рівнем розвитку «загального інтелекту», що мають показники $IQ > 135 - 140$ одиниць; виявляються за допомогою психометричних тестів інтелекту («кмітливі»);

- особи з високим рівнем академічної успішності у вигляді показників навчальних досягнень; виявляються з використанням критеріально-орієнтованих тестів («блискучі учні»);

- особи з високим рівнем розвитку дивергентних здібностей у вигляді показників швидкості й оригінальності породжуваних ідей; виявляються на основі тестів креативності («креативи»);

- особи з високою успішністю у виконанні тих або інших конкретних видів діяльності, що мають великий обсяг предметно-специфічних знань, а також значний практичний досвід роботи у відповідній предметній області («компетентні»);

- особи з екстраординарними інтелектуальними досягненнями, які знайшли своє втілення в деяких реальних, об'єктивно нових, тією чи іншою мірою загальноновизнаних формах діяльності («талановиті»);

- особи з високим рівнем інтелектуальних можливостей, пов'язаних з аналізом, оцінюванням й пророкуванням подій повсякденного життя людей («мудрі»).

Таким чином, інтелектуальну обдарованість не можна ототожнювати тільки з надвисокими показниками інтелектуальної діяльності. М. О. Холодна пише, що в термінах психометричних вимірів інтелектуальну поведінку обдарованих індивідів не можна прогнозувати. Саме тому високі показники інтелектуальних здібностей у вигляді IQ не

досить надійно прогнозують наявність реальних екстраординарних інтелектуальних досягнень людини.

В. М. Дружинін у дослідженні зв'язку психометричного інтелекту та шкільної успішності, обґрунтував модель «інтелектуального діапазону». Він наводить результати дослідження залежності шкільної успішності від рівня інтелекту (тест Векслера) Л. Ф. Бурлачука і В. М. Блейхера, в якому серед числа неуспішних учнів було визначено школярів як з низьким, так і високим рівнем інтелекту. Проте учні з інтелектом нижче середнього ніколи не входили в число тих, хто добре або відмінно навчається. Спираючись на власні дослідження зв'язку інтелекту й шкільної успішності, В. М. Дружинін робить висновок про те, що існує «нижня межа» IQ для навчальної діяльності: успішно навчатися може тільки той школяр, чий інтелект вище деякого значення, що визначається зовнішніми умовами діяльності. Разом із тим зростання успішності обмежується системою оцінок і вимогами педагогів до суб'єктів навчальної діяльності. Таким чином, інтелект визначає лише нижню, а діяльність – верхню межу успішності навчання. Отже, учень, рівень IQ якого нижчий за межове значення, навряд чи буде успішно навчатися. За інших умов успішність навчальної діяльності залежить від особливостей особистості, в першу чергу мотивації навчальної діяльності.

В. М. Дружинін наводить дані, що у закордонних дослідженнях показники тестів структури інтелекту (тест Амтхауера, GATB, DAT тощо), які широко використовують з метою професійного відбору, виявили зв'язок із характеристиками успішності професійного навчання й професійної діяльності, що дозволило зробити висновок, який кореспондує із моделлю «інтелектуального діапазону» та відбито у теорії «порогу інтелекту» (Д. Перкінс). Відповідно до цієї теорії, для кожної професії існує нижній межовий рівень розвитку інтелекту. Люди з IQ нижче певного рівня не здатні опанувати дану професію, якщо ж IQ перевищує цей рівень, то між рівнем досягнень у професійній діяльності й рівнем інтелекту не можна простежити ніякого істотного кореляційного зв'язку.

Як показує аналіз літературних джерел, питання зв'язку інтелекту і успішності/неуспішності навчальної діяльності більш піддавалося вивченню у педагогіці загальноосвітньої школи і менше стосувалося вищої освіти. Існують протилежні дані щодо зв'язку рівня академічної успішності й інтелектуального розвитку студентів.

Деякі дослідження свідчать, що успіхи у навчанні не виявляють достовірного зв'язку з інтелектом студентів (за даними М. Д. Дворяшиної, навчальні успіхи за інтелектом можна прогнозувати в 56 % дівчат і тільки в 35 % молодих людей), у той час як за рівнем мотивації навчальної діяльності «сильні» й «слабкі» студенти значно розрізняються. До того ж, небагато більше половини студентів підвищують рівень загального інтелекту від першого курсу до п'ятого, і, як правило, таке підвищення спостерігається у «слабких» і «середніх» студентів, а «сильні» часто виходять із вузу з тим рівнем, з яким і прийшли.

С. О. Корнілов із співавторами наводять дані, що дослідження, які виконано в рамках традиційного психометричного підходу (тобто припускається визнання g-фактора як загальної розумової здібності, яка наявна на всіх рівнях інтелектуального функціонування), показали, що величина коефіцієнтів кореляції між показниками загального інтелекту й успішності навчання варіює від 0,40 до 0,70 і пояснює в середньому 25 % дисперсії в оцінках учнів.

За даними В. Цуканової контингент «неуспішних» складають учні й студенти з інтелектом нижче норми, або на рівні нижньої межі норми, тобто рівень інтелекту є причиною навчальної неуспішності.

При аналізі соціально-психологічних характеристик успішності навчання студентів, що проводився самарськими вченими серед першокурсників інженерного факультету, було вивчено роль інтелекту (загальний за Дж. Равеном, гуманітарний за Р. Амтхауером). Одним із завдань аналізу було встановлення ступеня валідності

традиційного засобу оцінювання (іспити, заліки) та рейтингових показників, які у наш час широко використовують у вузах. У дослідженні використовували рейтингові показники за дванадцятий навчальний тиждень з таких предметів: іноземна мова, історія, фізична культура, вища математика, фізика, хімія, технічний рисунок, нарисна геометрія, екологія, психологія та педагогіка. Зіставлення психологічних портретів студентів, які мають високу академічну успішність на сесії, і студентів з високим рейтингом (поточна успішність у семестрі) свідчить про те, що інтелектуальні характеристики є складовими компонентами високої успішності з усіх дисциплін на сесії. У рейтинговому показнику такого зв'язку не спостерігається (крім хімії, фізики, вищої математики і екології). Автори дійшли висновку, що хоча рейтинг і виставляють за знання і вміння, важливу роль тут відіграють особливості особистості студентів, які допомагають отримати ці знання: їхня сумлінність, відповідальність, а не лише розумові здібності. Виявлено також зв'язок високого рейтингового показника із характеристиками взаємостосунків студент-викладач, чого бути не може.

Під час вивчення інтелекту як чинника, що є визначальним у забезпеченні успішності навчання у вузі, московськими вченими було поставлене завдання виявити, який показник інтелекту – життєвий (оцінювання розуму студента його одногрупниками) або тестовий, буде більш пов'язаний з академічною успішністю. Для цього було проведено процедуру групового оцінювання. Студентам запропонували проранжувати своїх одногрупників (у тому числі і себе) «за розумом». Тестування інтелекту було проведено за допомогою тесту структури інтелекту Р. Амтхауера, який розглядає інтелект як єдність ряду психічних здібностей, що спеціалізовано виявляються у різних видах діяльності. Показниками успішності навчання виступили оцінки, які студенти отримали за іспит з дисципліни «Експериментальна психологія». У результаті дослідження виявилось, що зовнішня оцінка розуму іншої людини є більш прогностичною для академічних успіхів, ніж рівень психометричного інтелекту. Щодо останнього, то було встановлено невисокі, але значущі позитивні зв'язки між більш високими показниками загального IQ і математичних здібностей та оцінками за іспит.

Результати дослідження Т. В. Корнілової свідчать, що хоча рівень інтелекту як психодіагностичний показник не виявляє себе як предиктор академічної успішності, але він виступає як чинник інтелектуального потенціалу, який пов'язаний зі спрямованістю й динамікою діяльності мислення при креативному вирішенні завдань. У ході проведеного нею дослідження студенти мали скласти завдання із багатьма варіантами відповіді до випадково вибраної теми з підручника. Потім завдання оцінювалися експертами за критеріями креативності. За допомогою статистичного аналізу було встановлено, що невірне (з теоретичної точки зору) формулювання питань пов'язане з рівнем інтелекту студентів (за тестом Р. Амтхауера): найбільшу кількість помилок зробили студенти з низьким рівнем інтелекту. Студенти із високим рівнем вербального інтелекту характеризуються найбільш правильним формулюванням питань. Студенти із високим рівнем просторових здібностей виявили креативність при складанні більш важких питань. Таким чином, рівень розвитку інтелектуальних здібностей є умовою для реалізації творчих пізнавальних процесів у навчанні.

Лонгітюдне дослідження зв'язку академічних, практичних і творчих інтелектуальних здібностей з успішністю навчання студентів у вузах Москви показало, що рівень розвитку вербальних здібностей пов'язаний із початковою успішністю навчання, а рівні розвитку креативності й практичного інтелекту сприяють збереженню показників академічної успішності на різних етапах навчання у вузі. Дослідження проводили за допомогою тестової батареї ROADS, що створено на основі триархічної теорії інтелекту Р. Стернберга і спрямовано на визначення показників флюїдного невербального інтелекту, кристалізованого вербального інтелекту, креативності й практичного інтелекту. Як стверджують автори, попередні дослідження психологічних предикторів успішності навчання, проведені на подібних студентських вибірках,

показали, що показники вербального інтелекту й креативності є значущими предикторами успішності навчання.

У дослідженні предикторів успішності в структурі флюїдного інтелекту за допомогою культурно-незалежного тесту інтелекту Р. Кеттела, С. Д. Бірюковим і К. Ю. Ходаковою було виявлено статевий диморфізм у взаємозв'язку інтелектуальних характеристик і научуваності. Культурно-незалежний тест інтелекту базується на концепції інтелекту Р. Кеттела, на думку якого загальний фактор інтелекту складається із «загального флюїдного фактора» (або «вільного» інтелекту) – g_1 , і «загального кристалізованого фактора» (або «зв'язаного» інтелекту) – g_2 . Флюїдний інтелект характеризує біологічні можливості нервової системи, його основна функція – швидко й точно обробляти поточну інформацію. Кристалізований інтелект – це результат освіти й різних культурних впливів, його основна функція полягає у накопиченні й організації знань і навичок [6]. Тест використовували для діагностики флюїдного інтелекту і оцінювання научуваності, за критерій якої було взято різницю в успішності виконання першої й другої частини тесту Р. Кеттела. У дослідженні брали участь 238 студентів-першокурсників, з них 65 юнаків та 173 дівчат. Вік досліджуваних коливався від 17 до 21 року. Критерієм успішності навчання виступили академічні оцінки за підсумками першої сесії. У результаті дослідження було встановлено, що юнаки характеризуються більш високими показниками флюїдного інтелекту в першій серії тесту, а в другій серії такої різниці не виявлено. Підвищення рівня флюїдного інтелекту за результатами другої серії свідчить про успішність научуваності як у чоловіків, так і у жінок, у яких, до того ж, цей фактор виражений сильніше.

У дівчат субтест «доповнення» є предиктором успішності за економікою й історією, субтест «класифікація» – за інформатикою й економікою, субтест «матриця» – за іноземною мовою, історією, економікою, математикою й інформатикою, субтест «типологія» – за іноземною мовою. Отже, для дівчат флюїдний інтелект є предиктором успішності навчання з усіх предметів. Для вибірки юнаків виявлено позитивний зв'язок субтесту «матриця» з успішністю навчання за іноземною мовою, субтест «класифікація» має негативний зв'язок з успішністю за економікою, субтест «типологія» – негативний зв'язок з успішністю за інформатикою. Це дозволяє зробити висновок, що для чоловіків флюїдний інтелект не є предиктором академічної успішності. Зіставлення даних дослідження з результатами попередніх досліджень підтвердило висновок про зв'язок рівня розвитку вербального інтелекту з успішністю навчання за гуманітарними науками; просторового й вербального інтелекту – за предметами природничо-наукового циклу; формального, просторового й вербального інтелекту – за математикою.

Кінець ХХ сторіччя охарактеризувався розширенням традиційних уявлень щодо інтелекту, яке поширюється на феномени психічної реальності, що традиційно не розглядалися як виявлення інтелекту, наприклад соціальний і емоційний інтелект. Соціальний інтелект – це здатність правильно розуміти поведінку людей, яка забезпечує ефективну міжособистісну взаємодію і успішність соціальної адаптації. Із концепції соціального інтелекту, як указує вітчизняний дослідник Д. В. Люсін, виникло поняття «емоційний інтелект», яке розроблялось такими вченими, як Е. Торндайк, Дж. Гілфорд, Г. Айзенк. Близьким до цього конструкта є міжособистісний і внутрішньоособистісний інтелект у теорії множинних інтелектів Г. Гарднера. Сам термін «емоційний інтелект» ввели до психологічної науки Дж. Мейер і П. Селовей, під яким розуміють групу ментальних здібностей, що сприяють усвідомленню й розумінню власних емоцій й емоцій інших людей. Він є підструктурою соціального інтелекту, що містить здатність спостерігати власні емоції й емоції інших людей, розрізняти їх і використовувати цю інформацію для керування мисленням і діями.

Таким чином, дослідження інтелектуальної сфери особистості не втрачає своєї актуальності і у сучасній психології, а розширення концепцій інтелекту надає більше варіативності щодо можливостей розгляду впливу інтелектуальних здібностей на рівень

успішності у процесі навчання. Інтелект, з одного боку, є зручною мішенню педагогічного впливу: у достатній кількості є психодіагностичний інструментарій для його виміру, вплив інтелекту на навчальну діяльність у певних межах піддається більш-менш ясному розподілу, сам процес навчання проходить у знаково-символічній формі, що диктує певну обумовленість інтелектуальними здібностями. З іншого боку, є і ряд обмежень використання інтелекту як мішені психолого-педагогічного впливу. Одне з найбільш істотних стосується генетичної детермінації інтелектуального розвитку, коефіцієнти спадкоємності для різних структурних компонентів інтелекту перебувають на високому рівні: 0,40–0,80 дисперсії ознаки пояснюється впливом генетичних чинників. Причому для вербального інтелекту генетичні впливи істотно вище, ніж для невербального: 0,92 проти 0,56. Виходячи з цього можна зробити висновок, що інтелект внаслідок високої спадкоємної обумовленості не відкриває можливостей, а, скоріш, створює обмеження застосування різних освітніх технологій, тому що задає межі функціонування особистості, недосягнення яких або вихід за які пов'язаний зі зміною (часто у бік погіршення) ефективності навчальної діяльності. Тому дослідження ролі інтелектуальних здібностей у забезпеченні успішності навчального процесу надасть можливість для розуміння границь застосування педагогічних технологій.

Стильові особливості сприйняття: психолого-педагогічні аспекти

Створення інноваційної моделі вищої освіти передбачає впровадження системи психолого-педагогічного супроводу, яка забезпечує підтримку навчального процесу в межах вищого навчального закладу. Ефективність засобів професійної підготовки визначає необхідність урахування у навчальному процесі індивідуальності студента й викладача.

Навчальний матеріал може бути презентований у різних модальностях, що створює «перцептивні» коридори й задає напрям подальшого аналітико-синтетичного перероблення інформації. Такий підхід базується на уявленні про існування індивідуально-своєрідних засобів сприйняття інформації: репрезентативних систем, стилів кодування інформації. Ефективність будь-якого виду комунікації (у тому числі й навчальної) значною мірою залежить від особливостей сприйняття в тій або іншій сенсорній модальності, при цьому слабка інтеграція інформації, яка надходить від різних модальностей, може бути причиною низької успішності навчання. У зв'язку із цим індивідуальні репрезентації світу можуть стати мішенями психолого-педагогічного впливу, а саме: при розробленні засобів і методів навчання, адекватних стилям сприйняття інформації в студентів, що визначає індивідуальні засоби кодування інформації як предиктори успішного навчання студентів.

У сучасному вітчизняному психологічному просторі проблема стилів кодування інформації є мало розробленою. Відзначається недостатня теоретична й експериментальна опрацьованість самого поняття «стиль кодування інформації», а вивчення впливу стильових особливостей сприйняття студентів на процес навчання наведено у нечисленних вітчизняних роботах. Разом із тим організація навчального середовища з опорою на індивідуальні особливості сприйняття дозволить створити систему психологічно обґрунтованих засобів і методів презентації навчального матеріалу, а також впливу на окремих студентів з метою підвищення ефективності навчального процесу й професійного розвитку особистості.

Стили кодування інформації – це суб'єктивні засоби, за допомогою яких у ментальному досвіді людини відтворюється навколишній світ залежно від домінування певної модальності (слухової, зорової, кінестетичної, чуттєво-емоційної тощо).

Уперше питання про існування індивідуальних розбіжностей у способах кодування інформації поставив російський фізіолог І. П. Павлов у рамках свого навчання про дві

сигнальні системи кори головного мозку. Перша сигнальна система (1 СС) здійснює аналіз і синтез безпосередніх впливів зовнішньої дійсності й внутрішнього середовища організму з опорою на чуттєві враження (сенсорні та перцептивні сигнали). Друга сигнальна система (2 СС) забезпечує орієнтування в середовищі за допомогою слова з опорою на різні форми мовної діяльності (словесні сигнали). При цьому І. П. Павлов завжди особливо підкреслював, що варто говорити про взаємодію першої та другої сигнальних систем, оскільки вони не можуть функціонувати автономно або паралельно.

Переважа першої СС створює передумови для формування особистості «художнього типу» (високий рівень образно-просторових здібностей, труднощі в довільній регуляції діяльності тощо), перевага другої СС – особистості «розумового типу» (високий рівень словесно-логічних здібностей, підвищена схильність до самоконтролю тощо). По суті І. П. Павлов описав два базових засоби кодування інформації, що відповідають особливостям побудови й функціонування головного мозку: чуттєво-наочний (образний) і словесно-мовний.

На сучасному рівні співвідношення першосигнальних і другосигнальних засобів кодування інформації розглядають як проблему міжпівкульової спеціалізації із закріпленням чуттєво-образної форми презентації дійсності за правою півкулею, а вербально-логічної – за лівою. Серед численних фактів, отриманих у рамках цього напрямку досліджень, найбільш важливими є результати, що доводять безперервну взаємодію півкуль і, отже, процес постійного взаємоперекладу інформації, що надходить, у двох базових модальностях ментального досвіду (візуальної і словесно-мовної).

Психологічний аналіз основних способів кодування інформації вперше був наведений у роботах Дж. Брунера, який вказував на існування трьох способів суб'єктивної презентації інформації: у вигляді предметних дій, наочних образів і мовних знаків. Аналогічну думку про те, що роботу думки забезпечують три «мови» перероблення інформації – знаково-словесна, образно-просторова і предметно-практична – згодом неодноразово висловлював Л. М. Веккер.

Проблему існування різних засобів сприйняття інформації активно розробляли в руслі нейролінгвістичного програмування (НЛП). Було виділено три основні сфери «сенсорного досвіду» людини: візуальна, аудіальна, кінестетична, та сферу, не пов'язану із відчуттями, – дигітальну. Відповідно різні люди переважно приймають і переробляють інформацію про своє оточення візуально (за допомогою перцептивних або уявлених зорових образів), аудіально (за допомогою слуху), кінестетично (через дотик, нюх та інші чуттєві враження) та без опори на чуттєві враження (знаково-символічно).

Слід зазначити, що сенсорні враження найтісніше пов'язані з емоційними переживаннями, що виступають як їхній «фон». Наявність емоційної складової в умовах формування відчуття звуку, кольору, положення власного тіла тощо дозволяє наголошувати на єдності сенсорних та емоційних вражень як одного з каналів одержання й оброблення інформації у пізнавальному відображенні дійсності.

Таким чином, в інформаційному обміні людини з навколишнім середовищем беруть участь п'ять основних модальностей досвіду: 1) знаки (словесно-мовний спосіб кодування інформації); 2) зорові образи (візуальний спосіб кодування інформації); 3) слухові образи (аудіальний спосіб кодування інформації); 4) предметні дії (предметно-практичний спосіб кодування інформації); 5) сенсорно-емоційні враження (сенсорно-емоційний спосіб кодування інформації). Ступінь прояву в індивідуальній репрезентативній системі того або іншого засобу презентації інформації – залежно від сформованості певних структур його когнітивного досвіду – характеризує властивий даній людині стиль кодування інформації: словесно-мовний, візуальний, аудіальний, предметно-практичний, сенсорно-емоційний.

В останні десятиріччя у психології пізнання активніше став виявлятися інтерес до індивідуальної специфіки інтелектуальної діяльності, що у загальному вигляді було позначено терміном «пізнавальні стилі». Поняття «пізнавальний стиль» акцентувало увагу

дослідників на індивідуальних розбіжностях у способах пізнання реальності. Дослідження пізнавальних стилів здійснилось у різних напрямках, тому в цей час можна констатувати наявність чотирьох типів стильових властивостей інтелекту, таких, як стилі кодування інформації, когнітивні стилі, інтелектуальні стилі й епістемологічні стилі. Розглянемо характеристику цих рівнів стильових утворень та їхню взаємодію.

Стилi кодування інформації – це індивідуально-своєрідні способи презентації інформації залежно від домінування певної модальності досвіду (слухової, зорової, кінестетичної, чуттєво-емоційної тощо) [6].

Когнітивні стилі – це індивідуально-своєрідні способи перероблення інформації про актуальну ситуацію (способи її сприйняття, аналізу, структурування, категоризації, прогнозування тощо). Таке визначення когнітивних стилів з необхідністю порушує питання про їхній зв'язок зі стилями кодування інформації. Є підстави вважати, що всі описані до цього часу когнітивні стилі можна згрупувати залежно від стилю кодування інформації, що покладений до їхньої основи (див. табл. 1). Таким чином, баланс і ступінь виразності основних когнітивних стилів визначаються мірою сформованості стилів кодування інформації.

Стилi постановки й вирішення проблем (або стилі мислення) – це індивідуально-своєрідні способи виявлення та формулювання проблемної ситуації, а також способи пошуку засобів її вирішення.

Епістемологічні стилі – це індивідуально-своєрідні форми пізнавального відношення до навколишнього світу і самого себе як суб'єкта пізнавальної діяльності. М. О. Холодна припустила, що епістемологічні стилі формуються під впливом стилів постановки й вирішення проблем.

Кожний наступний рівень стильової поведінки «зростає» і розкривається у своєму різноманітті на основі формування механізмів стильової поведінки попереднього рівня. Так, міра сформованості й збалансованості основних способів кодування інформації в структурі індивідуального ментального досвіду визначає особливості способів перероблення інформації про своє оточення (тобто індивідуальний профіль когнітивних стилів). У свою чергу, розвиток когнітивно-стильових властивостей у напрямку зміщення інтелектуальної поведінки до певних субполіусів основних когнітивних стилів впливає на перевагу певних способів постановки й вирішення проблем. Останні закріплюються у ментальному досвіді людини і створюють передумови для формування пізнавальної позиції особистості (її епістемологічного стилю) [19].

Як припускає М. О. Холодна, існують наскрізні механізми взаємодії всіх рівнів стильової поведінки, які починаються з рівня стилів кодування інформації і закінчуються стилями пізнавального відношення до реальності. У цілому вибудовується така система можливих співвідношень чотирьох різних рівнів стильової поведінки (табл. 1).

Таблиця 1

Можливі лінії взаємозв'язку пізнавальних стилів на різних рівнях стильової поведінки

Стилi кодування інформації (I рівень)	Стилi перероблення інформації (когнітивні стилі) (II рівень)	Стилi постановки й вирішення проблем (стилi мислення) (III рівень)	Стилi пізнавального відношення до світу (епістемологічні стилі) (IV рівень)
Предметно-практичний	Не виявлено	Адаптивний (виконавчий)	Емпіричний (спостереження)
Візуальний	Полезалежність/ полenezалежність	Евристичний	Конструктивно-технічний

	Імпульсивність/ рефлексивність Фокусуєчий/ скануючий контроль Згладжування/ загострення		(експеримент)
Словесно- мовний	Вузький/широкий діапазон еквівалентності Вузька/широка категоризація Аналітичний/синтетичний стиль Когнітивна простота/складність Конкретна/абстрактна концептуалізація Толерантність/ інтолерантність до нереалістичного досвіду	Дослідницький Інноваційний	Раціональний (узагальнення і обґрунтування)
Сенсорно- емоційний	Ригідний/гнучкий пізнавальний контроль Фізіогномічний/ буквальний стиль Повільний/швидкий плин психічного часу	Смислоутворю- вальний	Рефлексивно- медитативний (інтуїція) Хаотичний (надзадача)

Ґрунтуючись на цій теорії, С. П. Семенець розробив теоретичну модель формування персональних пізнавальних стилів у розвивальному навчанні математиці. Ним було запропоновано схему, яка складається з п'яти етапів:

1) на першому етапі виявляють пізнавальні стилі й навчальні стратегії, яким віддається перевага;

2) другий етап – створення в процесі навчання умов для актуалізації стильової поведінки на всіх рівнях: кодування інформації (СКІ), перероблення інформації (когнітивні стилі), постановки й вирішення завдань (стилі мислення), епістемологічні стилі;

3) третій етап припускає розвиток пізнавальних стилів і навчальних стратегій на кожному рівні завдяки організованій навчальній математичній діяльності, у ході вирішення завдань різних рівнів;

4) на четвертому етапі відбувається збагачення стильових характеристик інтелектуальної поведінки школярів за рахунок вивчення інших пізнавальних стилів;

5) п'ятий етап припускає рефлексію власного пізнавального стилю та навчальної стратегії (стилю навчання).

Рівень стильової поведінки співвідноситься з рівнем завдань задачної системи, які вирішуються учнем самостійно: перший рівень – кодування інформації, другий рівень – перероблення інформації, третій рівень – стиль мислення, четвертий – епістемологічний стиль.

Л. М. Мітіна вказує на наявність експериментальних даних, що підтверджують значне поліпшення якісних і кількісних показників уваги (на 20,3 %), пам'яті (на 19,7 %), працездатності в умовах урахування модальностей учнів.

У дослідженнях виявлено деякі дані про вплив стилів кодування інформації, що збігаються/не збігаються в того, хто навчає, й того, кого навчають, з успішністю шкільного і університетського навчання. Так, відомо, що найчастіше із системи традиційного навчання («шкільного конвеєра»), орієнтованої головним чином на словесно-мовний засіб подання

інформації, «випадають» учні із візуальним і предметно-практичним стилями сприймання навчального матеріалу. Приведення до відповідності поведінки вчителя й стилю учня значно поліпшує результативність засвоєння матеріалу.

Водночас із цією точкою зору у деяких вітчизняних роботах наведено прямо протилежні результати: приведення у відповідність стилів учня й учителя значно знижувало успішність навчання внаслідок виключення розвивальних компонентів у навчальному середовищі.

У результатах досліджень Л. Є. Ерастової наведено емпіричні дані про зв'язок стилів кодування інформації з навчальною мотивацією. Для формування мотивації до навчальної діяльності у студентів з аудіальним способом сприймання інформації необхідно робити натиск на пізнавальну діяльність, тому що у цих учнів є задіяним сам процес засвоєння знань. Для них більш значущим є сам процес одержання знань, а не їхня оцінка викладачем. Для студентів із візуальним і кінестетичним способами сприймання інформації характерною є орієнтація не стільки на знання, скільки на високу оцінку й похвалу з боку оточуючих. Для них важливою є також потреба в самореалізації, що може бути використано як один із мотиваційних стимулів.

У дослідженні Н. І. Юсупової наведено дані про вплив репрезентативної системи й психологічного типу особистості на мотивацію навчання. Найбільш високий рівень навчальної мотивації властивий холерику-візуалу; середній рівень мотивації – у сангвініка-представника всіх репрезентативних систем, не схильні до надмірної мотивації холерики-аудіали, флегматики та меланхоліки; відсутня будь-яка мотивація у флегматика-кінестетика та меланхоліка-кінестетика.

О. А. Пулькіною було досліджено взаємозв'язок навчальної успішності студентів педагогічних вузів з їхнім темпом сприйняття. У своєму дослідженні авторка як методологічну основу використала підхід Дж. Гріндера та Р. Бендлера, згідно з яким існує три основних канали, за якими люди сприймають інформацію про навколишній світ: зір, слух і кінестетика. За допомогою методики виявлення переважної репрезентативної системи (методика Ф. Пуселик і Б. Льюїс) було визначено групи студентів, які розрізняються за мірою розвиненості репрезентативних систем: візуальної, аудіальної та кінестетичної. У такий спосіб було сформовано три групи: мономодальні студенти (у репрезентативних системах яких добре розвинено якусь одну модальність), бімодальні студенти (у репрезентативних системах яких добре розвинено які-небудь дві модальності) і полімодальні студенти (у репрезентативних системах яких добре розвинено всі три модальності). З обстежених 315 студентів лише 5% виявилися яскраво вираженими аудіалами, 14% студентів – яскраво вираженими візуалами, а у 14% студентів кінестетичний канал сприйняття розвинений краще, ніж аудіальний і візуальний. Добре розвиненими є аудіальна та візуальна модальності разом у 4% студентів, аудіальна і кінестетична модальності разом переважають у 12% студентів, 27% студентів віддають перевагу візуально-кінестетичній репрезентативній системі. Всі три модальності є добре розвиненими у 24% студентів. Таким чином, найбільша кількість студентів фізико-математичного факультету, за даними О. А. Пулькіної, має візуально-кінестетичну репрезентативну систему і майже в такій же кількості опитуваних однаково добре розвиненими є всі три репрезентативні системи. Найменша кількість студентів (по 4%) мають «чисті» аудіальну та візуальну модальності.

Авторкою встановлено кореляційний зв'язок показників успішності навчання за окремими дисциплінами із типами сприйняття, результати наведено у табл. 2.

Таблиця 2

Результат кореляційного аналізу взаємозв'язку успішності навчання студентів з їхніми типами сприйняття

Успішність за предметами		Модальність		
Дисципліна	Середній	Аудіальна	Візуальна	Кінестетична

	бал			
Математичний аналіз	3,6	-0,150**	0,158**	-0,020
Алгебра	3,8	-0,154**	0,119*	0,035
Геометрія	3,8	-0,112	0,126*	-0,022
Інформатика	4,1	-0,112	0,153*	-0,057
Історія	3,8	-0,146*	0,202**	-0,070
Програмування	3,6	-0,138*	0,101	0,031
Іноземна мова	4,2	-0,143*	0,113	0,030
Фізика	3,7	-0,172**	0,106	0,074
ТФКП	3,7	-0,166*	0,113	0,047
Числові методи	3,7	-0,175*	0,034	0,148
Числові системи	4,1	-0,160	-0,035	0,202*
Астрономія	4,8	-0,349*	0,285*	0,059

Примітка: * – кореляція на рівні значущості 0,05; ** – 0,01.

Виходячи з отриманих даних О. А. Пулькіна робить висновок про найсприятливіший вплив на успішність розвиненої візуальної форми сприйняття для студентів фізико-математичного факультету, які навчаються за фахом «Учитель математики й інформатики».

На основі викладеного вище можна висунути припущення, що врахування індивідуальних стилів кодування і перероблення інформації у навчанні є резервом підвищення ефективності освітнього процесу у вузах.

Російською дослідницею О. О. Толстеневою було розроблено методичну систему навчання фізиці, яку побудовано на ідеї про підвищення ефективності підготовки студентів за рахунок організації навчання в умовах нежорсткої внутрішньої диференціації на основі переважних стилів кодування інформації з метою створення рівних комфортних умов навчання та формуванні мобільності стильової поведінки студентів. Під внутрішньою диференціацією розуміють таку організацію навчання, в умовах якої врахування індивідуальних здібностей тих, хто навчається, здійснюється в рамках їхнього навчання у звичайних групах шляхом створення різноманітних умов навчання й варіативності освітнього середовища. До основи концепції покладено систему принципів, що забезпечують теоретичне розроблення та практичну реалізацію концепції методичної системи навчання фізиці на основі врахування особливостей стильової поведінки студентів. Основними принципами є такі:

– *принцип модельної презентації фізичної інформації* припускає, що курс фізики можна подати як сукупність навчальних моделей, а саме: матеріальної, графічної, аналітичної та інших, причому різні форми презентації інформації є рівноправними;

– *принцип формування інформаційної мобільності* припускає забезпечення перекладу фізичної інформації студентами з однієї форми до іншої при застосуванні логічних, математичних, графічних та інформаційних методів, що дозволяє тим, хто навчається, освоювати інформацію, презентовану в різних формах, і збагачувати стильові характеристики інтелектуальної поведінки;

– *принцип предметно-практичної презентації інформації* припускає, що джерелом фізичної інформації можуть бути не тільки вербальні, графічні або аналітичні джерела, але й процес предметно-практичної діяльності при вивченні фізики;

– *принцип інформаційності* припускає, що навчальний процес у вузі визначається як процес приймання, передачі, зберігання, використання і перетворення навчальної інформації. Навчання розглядають як процес спілкування (комунікативний процес) з метою передачі інформації (знань і способів діяльності);

– *принцип міждисциплінарної інтеграції* припускає реалізацію інтеграції курсу фізики з курсами математики, інформатики й інженерної графіки на основі виокремлення

елементів змісту, що утворюють зв'язки, при застосуванні методів універсалізації, уніфікації й екстраполяції.

Ураховуючи специфіку навчання фізиці у вузі (проведення лекційних, практичних і лабораторних робіт), О. О. Толстенева розглядає стилі кодування інформації, відповідні до форм презентації фізичної інформації: 1) словесно-символічний; 2) візуально-просторовий; 3) предметно-практичний.

Крім того, на констатуючому етапі експерименту у студентів був здійснений вимір таких параметрів:

- навчальна успішність студентів із різними стилями кодування інформації;
- показник ригідність/гнучкість когнітивного контролю;
- рівень засвоєння студентами прийомів перекладу фізичної інформації в різні форми уявлення.

В експерименті взяли участь студенти автомобільного інституту ДООУ ВПО «Волзький державний інженерно-педагогічний університет» протягом 2004-2007 навчальних років (усього 530 осіб). Для реалізації педагогічного експерименту з них було сформовано контрольні групи (250 студентів) і експериментальні (280 студентів).

У результаті констатуючого експерименту О. О. Толстеневою було встановлено переважний тип кодування інформації у студентів: значна частка студентів віддають перевагу словесно-символічному (54%) і візуально-просторовому СКІ (30%), менш вираженим є предметно-практичний СКІ (16%).

Для аналізу навчальної успішності студентів з різними стилями кодування інформації було виділено такі дисципліни: вітчизняна історія й іноземна мова, інженерна графіка, фізика. Результати аналізу отриманих даних наведено в табл. 3.

Таблиця 3

Середній бал навчальної успішності студентів з різними стилями кодування інформації за виділеними дисциплінами

Стилi кодування інформації	Історія й іноземна мова	Інженерна графіка	Фізика
Словесно-символічний	4,4	4,4	4,4
Візуально-просторовий	3,8	4,0	3,6
Предметно-практичний	3,2	3,3	3,3

Таким чином, найбільш успішними в навчальній діяльності є студенти із домінуванням словесно-символічного СКІ. На думку О. О. Толстеневої, це пояснюється орієнтованістю традиційної системи навчання саме на даний стиль подання інформації.

Параметр «ригідність/гнучкість когнітивного контролю» забезпечує легкість перекладу фізичної інформації в різні форми уявлення: у письмову мову, графічну або практичну форми і, таким чином, підвищує ефективність засвоєння інформації. За даними О. О. Толстеневої, 46% студентів перебувають на полюсі ригідності, тобто зазнають труднощів при перекладі інформації в різні форми уявлення. Аналіз результатів навчальної успішності студентів за фізикою з різними рівнями показника «ригідність/гнучкість когнітивного контролю» показав, що студенти з домінуванням полюса гнучкості навчаються успішніше.

На формуючому етапі експерименту здійснювалося впровадження методичної системи навчання фізиці студентів на основі врахування їхніх когнітивних стилів. Навчання студентів експериментальних груп було реалізовано шляхом застосування розробленої методичної системи, а навчання студентів контрольних груп здійснювалося традиційним способом.

Повною мірою врахування стильових особливостей сприйняття навчальної інформації було реалізовано у ході лабораторних занять: автором було застосовано

методику варіативного виконання лабораторних робіт залежно від переважного стилю кодування інформації студента. Методика проведення самого заняття містить спосіб виконання лабораторної роботи і послідовність дій. Нижче наводимо схему реалізації педагогічного експерименту:

1) для студентів із переважним *візуальним і словесно-символічним* способами кодування інформації пропонують:

– репродуктивний метод виконання лабораторної роботи. Студентам пропонується інструкція з виконання лабораторної роботи, що містить мету виконання роботи; основні відомості з теорії; схему лабораторної установки, що наведено у вигляді креслення, схеми або малюнка; інструкцію щодо зняття показань приладів і проведення вимірів із вказівкою величин, що підлягають виміру й технології виміру; таблиці для внесення результатів вимірів і розрахунків; формули, що необхідні для оброблення й аналізу отриманих результатів вимірів; вказівки для побудови графіків; рекомендації з формулювання висновків, що підтверджують теоретичні положення;

– послідовність дій: вербальний опис поняття → аналітичний опис поняття → опис об'єкта дослідження (лабораторної установки) → висування гіпотези → реальне моделювання досліджуваного процесу (явища) → вимір → фіксація результатів виміру → розрахунки → установлення причинно-наслідкових зв'язків зміни величин → зіставлення результатів досвіду з теоретичними положеннями → підтвердження або спростування гіпотези → формулювання висновків;

2) для студентів із переважним *предметно-практичним* стилем пропонують:

– дослідницький метод виконання лабораторної роботи. Студенти здійснюють постановку мети дослідження, проведення спостережень за об'єктом дослідження, формулювання гіпотез дослідження, складання плану дослідження, проведення вимірів і оброблення результатів, формулювання висновків;

– послідовність дій: спостереження за об'єктом → опис об'єкта → планування експерименту → реальне моделювання досліджуваного процесу (явища) → вимір → фіксація результатів виміру → розрахунки → встановлення причинно-наслідкових зв'язків зміни величин → абдукція → висування гіпотези → підтвердження або спростування гіпотези → вербальний опис поняття → аналітичний опис поняття → формулювання висновків.

Виконання лабораторної роботи завершується захистом звіту індивідуально кожним студентом у ході співбесіди з викладачем, що дозволяє оцінити ступінь засвоєння фізичної інформації на основі її перекладу в різні форми уявлення залежно від переважного стилю кодування інформації студента.

Крім зазначеного способу навчання авторкою також проводилося цілеспрямоване навчання студентів навичкам перекладу інформації в різні форми уявлення і оцінювання коефіцієнта засвоєння фізичної інформації. Із цією метою нею було розроблено завдання тренувального рівня, для розв'язання яких необхідно успішне перетворення фізичної інформації. Дану форму роботи застосовували в ході практичних занять у вигляді методики послідовного виконання системи фізичних завдань, яка містить завдання двох типів:

1) *тренувальні завдання першого типу* – це завдання, розв'язання яких припускає застосування закону з перекладом інформації в різні форми, причому переклад інформації має загальний алгоритм: вербальне уявлення → аналіз величин, що вимагають установлення взаємозв'язку → саме встановлення взаємозв'язку (закон) → його аналітичне розв'язання → його графічне розв'язання;

2) *тренувальні завдання другого типу* – це завдання, що також вимагають застосування законів, але в них потрібно встановити взаємозв'язок елементів фізичної інформації, яку презентовано в різних формах. Розв'язання таких завдань вимагає перекладу інформації як з аналітичної форми в графічну, так і навпаки.

Результати перевірки дієвості даного етапу роботи показали, що у студентів експериментальної групи середній коефіцієнт засвоєння фізичної інформації підвищився до 0,63 порівняно з контрольною групою, де він становив 0,43. Коефіцієнт перекладу фізичної інформації в різні форми уявлення становив 0,38 у контрольній і 0,52 – в експериментальній групі, що свідчить про ефективність формування навичок перекладу інформації в різні форми уявлення. Було відзначено, що студенти з низьким і середнім показниками гнучкості когнітивного контролю також виявили підвищення коефіцієнта засвоєння фізичної інформації, що пояснюється надбанням мобільності стильової поведінки і підвищенні рівня підготовки студентів за фізикою.

Тема 4. Регуляція навчальної діяльності.

Проблема мотивації навчання у педагогічній психології

Проблема мотивації навчання є однією з центральних у педагогічній психології, оскільки і результат, і процес засвоєння знань значною мірою залежать від залученості до навчального процесу, зацікавленості особистості тих, хто навчається. Експериментально було доведено, що позитивна професійна мотивація може виступати чинником компенсації недостатності спеціальних здібностей, а негативна мотивація не заповнюється навіть високим рівнем їхнього розвитку. На думку Р. Стернберга, який довгий час вивчав можливості прогнозування успіху в різних видах діяльності (навчальної, професійної) за допомогою тестів інтелекту, мотивація є кращим предиктором успіху, ніж інтелект. Він пов'язував це з тим, що люди в рамках певного середовища зазвичай виявляють досить малий діапазон здібностей порівняно із діапазоном мотивації.

Складність і багатоаспектність проблеми мотивації зумовлюють багатомірність у розумінні її сутності, природи, структури, а також функцій окремих мотивів. Як відзначає Є. П. Ільїн, значна кількість досліджень мотивації навчальної діяльності несе на собі відбиток недоліків у поглядах на мотивацію і мотив, які існують у психології. Під мотивом навчальної діяльності розуміють усі чинники, які зумовлюють вияви навчальної активності: мету, потреби, установки, почуття обов'язку, інтереси, тощо. У психолого-педагогічній літературі не існує єдиного розуміння навчальної мотивації та класифікації навчальних мотивів. Різні дослідники використовують подібні, але не синонімічні, поняття для позначення цього феномену, а саме: *навчальна мотивація, мотивація навчання, мотивація навчальної діяльності, мотиваційна сфера, мотиваційний синдром.*

І. О. Зимня визначає навчальну мотивацію як *окремий вид мотивації, що включено в діяльність навчання або навчальну діяльність.* Як і для будь-якого іншого виду діяльності, навчальна мотивація визначається низкою специфічних для цієї діяльності чинників:

- освітньою системою, закладом освіти, де відбувається навчальна діяльність;
- особливостями організації освітнього процесу;
- особливостями суб'єктів навчальної діяльності (вік, стать, інтелектуальний розвиток, здібності, рівень домагань, самооцінка, взаємодія із соціальним оточенням);
- суб'єктивними особливостями педагога і, передусім, системою його відношень до учня (студента);
- специфікою навчальної дисципліни.

Крім того, навчальна мотивація характеризується складною структурою, системністю, спрямованістю, динамічністю, стійкістю і пов'язана з рівнем інтелектуального розвитку і характером навчальної діяльності. А. К. Маркова підкреслювала ієрархічність її побудови: до її складу входять потреби в навчанні, мета навчання, емоції, ставлення та інтерес.

О. В. Карпова у дослідженні мотиваційної сфери особистості у навчальній діяльності запропонувала розглядати її як інтегративний ефект взаємодії двох основних

категорій детермінант – загальних і специфічних. Загальна категорія складається із детермінант власне особистісного плану (ступеня організації структури особистості та її мотиваційної сфери); специфічна категорія містить чинники діяльнісного плану: основні характеристики змісту і структури навчальної діяльності, умови її організації. Мотиваційну сферу особистості у навчальній діяльності, на думку О. В. Карпової, організовано на основі структурно-рівневого принципу, що створює ієрархію п'яти основних рівнів: метасистемного, системного, субсистемного, компонентного і елементного. На метасистемному рівні знаходяться власне особистісні витвори, тобто складові тієї метасистеми (особистості), до якої включено мотиваційну сферу. Системний рівень створюють всі організовані в єдине ціле мотиваційні чинники. Субсистемний рівень мотивації являє собою організацію основних мотиваційних підсистем, кожна з яких є синтезом якісно гомогенних і функціонально подібних мотивів. На компонентному рівні локалізовано окремі мотиви особистості, а на елементному – витвори, які є об'єктивно необхідними для формування мотивів, але тільки їх самих недостатньо для цього.

Навчальна діяльність є полі мотивованою. Прийнято виділяти три види джерел активності: *внутрішні, зовнішні й особистісні*. До *внутрішніх* джерел навчальної мотивації відносять пізнавальні та соціальні потреби (прагнення до соціально схвалюваних дій і досягнень). *Зовнішні* джерела навчальної мотивації визначаються умовами життєдіяльності учня, до яких відносяться вимоги, очікування та можливості. Вимоги пов'язані з необхідністю дотримання соціальних норм поведінки, спілкування та діяльності. Очікування характеризують відношення суспільства до учіння як норми поведінки, що приймаються людиною і дозволяють переборювати труднощі, пов'язані зі здійсненням навчальної діяльності. Можливості – це об'єктивні умови, які необхідні для розгортання навчальної діяльності. До числа *особистісних* джерел належать інтереси, потреби, установки, ідеали, стереотипи, які обумовлюють прагнення самовдосконалення, самоствердження і самореалізації у навчальній та інших видах діяльності.

На основі зазначених вище джерел активності виділяють такі групи мотивів:

- *соціальні* (усвідомлення соціального значення учіння, розуміння особистісно-розвивального значення учіння, потреба в розвитку світогляду і розуміння навколишнього світу, тощо);
- *пізнавальні* (інтерес до отримання знань, допитливість, прагнення до розвитку пізнавальних здібностей, отримання задоволення від інтелектуальної діяльності, тощо);
- *особистісні* (почуття власної гідності і честолюбство, прагнення користуватись авторитетом серед однолітків, наслідування референтних однокласників та однокласників).

На думку А. К. Маркової, можна виділити *пізнавальні* та *соціальні* мотиви. До пізнавальних мотивів відносяться власний розвиток у процесі навчання, діяльність разом з іншими і задля інших, пізнання нового, невідомого; до соціальних – розуміння необхідності навчання для подальшого життя, процес навчання як можливість спілкування, схвалення з боку значущих людей. Вони є цілком природними і корисними в навчальному процесі, хоч їх не можна віднести повністю до внутрішніх форм навчальної мотивації. А. К. Марковою підкреслюється, що пізнавальні та соціальні мотиви можуть мати різні рівні (див. табл. 1). У педагогічній психології використовують класифікацію навчальних мотивів з точки зору їхнього особистісного значення та функції, яку вони виконують у системі навчальної мотивації. Виділяють мотиви змістоутворювальні, які є не лише спонукачами діяльності, але й додають їй особистісного смислу, і мотиви-стимули, які діють паралельно з першими і служать додатковими спонукачами.

В. Апелът виділив такі мотиви навчання: *соціальні* (почуття обов'язку і відповідальності, усвідомлення соціальної значущості навчання, прагнення зайняти певну позицію в стосунках з оточуючими, отримати їхнє схвалення); *пізнавальні* (орієнтація на оволодіння новими знаннями, закономірностями, орієнтація на засвоєння засобів

одержання знань); *комунікативні* (спілкування з однолітками, дорослими); *мотиви саморегуляції* (орієнтація на одержання додаткових знань і побудову спеціальної програми самовдосконалення).

Таблиця 1

Рівні соціальної та пізнавальної мотивації

Тип мотивації	Характеристика мотиву
Рівні пізнавальних мотивів	
1. Широкі пізнавальні мотиви	Орієнтація на оволодіння новими знаннями-фактами, явищами, закономірностями
2. Навчально-пізнавальні мотиви	Орієнтація на засвоєння засобів одержання знань, прийомів самостійного одержання знань
3. Мотиви самоосвіти	Орієнтація на одержання додаткових знань
Рівні соціальних мотивів	
1. Широкі соціальні мотиви	Почуття обов'язку і відповідальність, розуміння соціальної значущості учіння
2. Вузькі соціальні, або позиційні, мотиви	Прагнення зайняти певну позицію в стосунках з оточуючими, отримати їхнє схвалення
3. Мотиви соціального співробітництва	Орієнтація на різні засоби взаємодії з іншими людьми

Є. П. Ільїн наводить класифікацію П. М. Якобсона, який виділяє декілька типів мотивації, пов'язаних із результатами навчання:

1) мотивація, яку умовно можна визначити як «*негативну*», – спонуки школяра або студента, викликані усвідомленням певних незручностей і неприємностей, які можуть виникнути, якщо він не буде вчитися (докори з боку батьків, вчителів, однокласників). Така мотивація не призводить до успішних результатів навчання;

2) мотивація, яка має «*позитивний*» характер, але також пов'язана з мотивами, які сформовано не в самій діяльності. Ця мотивація виступає у двох формах. В одному випадку така позитивна мотивація визначається вагомими для особистості соціальними прагненнями (почуття обов'язку перед близькими). Інша форма мотивації визначається вузькоособистісними мотивами: схвалення з боку оточуючих, шляхи досягнення особистісного благополуччя;

3) мотивація, яка лежить в основі навчальної діяльності (мотивація, безпосередньо пов'язана з цілями навчання, задоволенням допитливості, переборенням перешкод, інтелектуальною активністю).

В. О. Якунін наводить дані В. І. Шкуркіна, який виходить із положення про те, що в основі навчальної мотивації лежать різного роду потреби, стосовно яких мотиви виконують експліцитну, репрезентативну функцію. Існує декілька видів основних потреб особистості, що визначають перебіг і результат тієї або іншої активності. До них відносяться пізнавальні потреби, потреби досягнення, афіліації, домінування, спілкування. Мотиви, за допомогою яких репрезентуються основні потреби, становлять такий перелік: професійні, пізнавальні, мотиви творчих досягнень, широкі соціальні мотиви, мотиви соціально-психологічного плану і особистого престижу.

В. Я. Кікоть і В. О. Якунін розділяють *цілі навчання* і *цілі вчення*. Перші є заданими ззовні й виявляють суспільні запити й цінності, які відносно студентів є зовнішніми. Останні визначаються індивідуальними потребами, що сформувалися на підставі їхнього

попереднього досвіду. Обидві цілі можуть збігатися лише в ідеальному випадку, коли перші відтворюють себе в структурі індивідуальних мотивів.

Поряд із різними класифікаціями навчальних мотивів дослідниками розглядається їхній внесок у забезпечення навчальної діяльності. Диференціація навчальних мотивів на певні види досить часто має основою саме їхню регулятивну роль. Надалі розглянемо уявлення, які відображують роль провідних мотивів у навчальній діяльності.

У цей час у психолого-педагогічній літературі стосовно мотивації навчання студентів розділяють поняття «навчальна мотивація» й «професійна мотивація». З одного боку, мотивація навчальної діяльності студентів не може прирівнюватися до шкільної навчальної мотивації, тому що до неї вже закладено професійну спрямованість. З іншого боку, професійна мотивація студентів ще не відповідає професійній мотивації фахівців, залучених у професійну діяльність.

Щодо ефективності навчальної діяльності студентів, яку регулюють пізнавальні й професійні мотиви, існує три точки зору:

1) домінування професійних мотивів, які є зовнішніми відносно навчального процесу, призводить до зниження результатів у пізнанні;

2) професійні мотиви порівняно з пізнавальними інтенсивніше впливають на ефективність навчальної діяльності студентів, тому бажано, щоб професійні мотиви були провідними в ієрархії мотивів студентів;

3) пізнавальні й професійні мотиви в навчальній діяльності студентів тісно пов'язані один з одним і підвищують її продуктивність.

О. Л. Афанасенкова під час вивчення мотивів навчання та їхньої зміни в процесі навчання студентів дійшла висновку, що мотиваційна готовність студентів є необхідним компонентом успішності професійної діяльності. Вона є витвором, який містить «базовий» професійно-пізнавальний мотив й «супутні» мотиви. Різниця в мотивах навчання студентів визначається низкою чинників. Серед них, у першу чергу, виділяють: напрям професійної підготовки студентів вузу, провідну стратегію поведінки в навчально-професійній діяльності (досягнення успіху/запобігання невдачам), внутрішню або зовнішню спрямованість на процес навчання.

Є. І. Савонько, Н. М. Симонова продовжили дослідження Б. І. Додонова, на матеріалі вивчення мотивації в оволодінні іноземною мовою у вузі виділили чотири *мотиваційні орієнтації* (на процес, результат, оцінку викладачем й уникнення неприємностей), які разом з іншими компонентами навчальної мотивації визначають напрям, зміст і результат навчальної діяльності. На їхню думку, особливості зв'язків між мотиваційними орієнтаціями дозволяють виділити їхні дві істотні характеристики: по-перше, стабільність зв'язків (за критерієм щільності) між орієнтаціями на процес і результат, з одного боку, і орієнтаціями на «оцінку викладачем» й «уникнення неприємностей», з іншого, тобто відносну незалежність їх від умов навчання. По-друге, варіабельність зв'язків (за критерієм домінування й «питомою вагою») залежно від умов навчання (наприклад, тип вузу – мовний/немовний), особливостей навчальної програми, зокрема її цільових установок, тощо. Цими авторами встановлено (на достовірному рівні значущості) позитивний зв'язок мотиваційних орієнтацій з навчальною успішністю студентів. Найсильніше пов'язаними з успішністю виявилися орієнтації на процес і на результат, менш сильно – орієнтація на оцінку викладачем. Зв'язок орієнтації на запобігання неприємностям з успішністю є слабкою.

К. Ю. Патяєва розділяє види навчальної мотивації на основі різних типів ситуацій навчання:

- *мотивація заданого навчання* оснований на діях, які учневі наказали виконати. Задане навчання характерне для «виконавців», які не вміють самотійно визначити загальний напрям своїх дій;
- *мотивація стихійного навчання* базується на діях учня «за бажанням», що спираються на його природну допитливість. На думку автора, такий тип навчання

може виявитися нестабільним і безсистемним, тому що не вчить ставити певні цілі й досягати їх, переборювати труднощі на шляху їх досягнення;

- мотивація *самообумовленого навчання*. Здатність учня до самовизначення містить усвідомлення своїх мотивів і цінностей, уміння приймати рішення в ситуації конфлікту інтересів, формулювати свою позицію, обґрунтовувати й відстоювати її, приймати рішення з урахуванням різних позицій, діяти цілеспрямовано.

Досить велику кількість класифікацій навчальних мотивів побудовано за принципом їхнього розділення на внутрішні й зовнішні мотиви. Г.Г. Бугрименко було виявлено зв'язок внутрішньої навчальної мотивації з когнітивною складовою образу «Я». Даний зв'язок виявляється в тому, що студенти з більш складним, «тонким» образом «Я», які усвідомлюють у деталях свої відмінності від значущих інших, характеризуються більш високим рівнем внутрішньої навчальної мотивації.

У дослідженні психолого-педагогічних особливостей мотивів навчальної діяльності студентів різних вузів О. О. Чаденкової визначено, що мотиви навчальної діяльності як психологічний феномен можуть змінюватися стихійно і цілеспрямовано, але найчастіше залежать від статевікових, інтелектуальних й особистісних особливостей студентів, а також від професійної спрямованості вузу. Студенти технічних вузів у середньому мають більш високий рівень розвитку мотивів навчальної діяльності. У вищих навчальних закладах у процесі входження студента у навчальну діяльність може відбуватися виокремлення провідних мотивів навчальної діяльності, які значною мірою відрізняються в юнаків і дівчат. Дівчатам більш властиві ціннісні чинники, юнакам – чинники саморегуляції.

О. Б. Збанацькою було встановлено, що основою індивідуальних стилів навчальної діяльності студентів з високою академічною успішністю виступають безумовно особистісні характеристики, а саме: методичність та інтелектуальна гнучкість засвоєння навчальної інформації; інтернальність; високий рівень самовідношення особистості, послідовність, регулярність планування та виконання навчальних дій. Разом із тим на формування стилю навчання впливає і високий рівень пізнавальної мотивації, мотивації досягнення і орієнтації на кінцевий результат.

У дослідженнях С. І. Кучмієвої показано, що позитивно на процес професійної підготовки впливають мотиви, які базуються на інтересі до професії, мотиви розвитку особистості й навчально-пізнавальні мотиви, негативно впливають просоціальні й інфантильні мотиви. Групи матеріальних і соціальних мотивів можуть мати як позитивний, так і негативний вплив. Недостатній рівень професійної підготовки випускників вузів багато в чому детермінований порівняно невисоким рівнем мотивації студентів, основаної на інтересі до професії й розвитку особистості, що пов'язано з домінуванням мотивів, які акцентують увагу студентів на передбачуваних матеріальних і соціальних перевагах обраної професії.

І. В. Тихомировою та Н. Ф. Шляхтою з метою найбільш ефективного використання результатів наукових досліджень у практиці вузівського навчання було розроблено типологію студентів, яка пов'язана з виокремленням і описанням таксонів навченості (здатності до навчання). Критеріями для виділення таксонів послужили темп засвоєння знань і рівень інтелектуального розвитку. Таксон характеризує собою один із дев'яти можливих варіантів поєднання швидкості засвоєння нових понять (низький, середній, високий) і показників рівня інтелектуального розвитку (низький, середній, високий). Найпоширенішими в їхній вибірці виявилися таксони СС, ВС, СН (перша буква означає рівень розвитку інтелекту, друга – темп засвоєння знань). Авторами встановлено, що незалежно від таксона студенти назвали найбільш значущими мотивами навчання у вузі можливість майбутнього працевлаштування, забезпечення майбутньої професійної діяльності, досягнення матеріального благополуччя. Отже, у студентів даної вибірки найбільшою мірою виражені прагматична та професійна мотивація. Але є і відмінності між таксонами. Провідними мотивами навчання у студентів таксона СС є майбутнє

працевлаштування, досягнення матеріального благополуччя, виконання побажань батьків і прагнення відповідати соціальним стереотипам. Для таксона ВС – забезпечення успішності майбутньої професійної діяльності, бажання стати висококласним фахівцем, отримати глибокі й різнобічні знання. Студенти таксона СН найбільш мотивовані досягненням матеріального благополуччя, розвитком власної індивідуальності, отримання диплома про вищу освіту.

С. Є. Чиркіна досліджувала мотиви навчальної діяльності дорослих у період професійної перепідготовки й встановила, що до спеціальної групи мотивів, які реально діють у навчальній діяльності дорослих, можуть бути віднесені такі мотиви: пізнавальні, професійні, творчого досягнення, соціальні (відображають спонуки особистісного характеру – особистого престижу, збереження статусу, самореалізації, самоствердження), матеріальні. Таким чином, взаємозв'язок мотивів навчальної діяльності дорослих з потребами у пізнанні, досягненні, афіліації, домінуванні виступає чинником ефективності навчання і дорослих людей у процесі професійної перепідготовки.

Таким чином, на основі аналізу даних різних авторів можна зробити висновок стосовно ефективності різних за своєю природою мотиваційних витворів особистості у забезпеченні успішності навчальної діяльності. Найпродуктивнішими є внутрішні мотиви, які відображують особистісний рівень регуляції навчальної діяльності (саморегуляції), та професійні мотиви, які виконують роль створення взаємозв'язку навчальної діяльності із майбутньою професійною діяльністю.

Разом із визначенням загальнорегулятивної ролі провідних мотивів існує значна кількість емпіричних даних щодо динаміки навчальної мотивації, яка відбиває зміну провідних мотивів на різних етапах навчання у вузі.

С. М. Кусакіною виявлено, що провідними мотивами вступу до вузу у десятикласників, одинадцятикласників і першокурсників є професійний мотив і мотив отримання диплома. Ці дані свідчать про те, що більшість людей, які прагнуть отримати вищу освіту, спрямовані не на сам процес навчання, а лише на його результат у вигляді «скоринки» (диплома). Провідною мотивацією першокурсників є отримання професії й всебічний розвиток особистості. Було також виявлено, що у всієї вибірки мотиваційна готовність має більше високі показники, чим професійна. Це свідчить про більшу готовність респондентів навчатися у вузі взагалі, ніж отримати професійну освіту за певною спеціальністю.

У дослідженні А. Н. Печникова та Г. А. Мухіної виявлено, що загалом провідними навчальними мотивами студентів є «професійні» й «особистого престижу», менш значущими є «прагматичні» (отримати диплом про вищу освіту) і «пізнавальні» мотиви. Однак на різних курсах роль мотивів, що домінують, змінюється. На першому курсі провідними є мотиви «професійні», на другому – «особистого престижу», на третьому й четвертому курсах – обидва типи мотивів, на четвертому – доповнюються «прагматичними» мотивами. На успішність навчання більшою мірою впливали «професійні» й «пізнавальні» мотиви. «Прагматичні» мотиви в основному притаманні неуспішним студентам.

За даними М. В. Вовчик-Блакитної, на першому – стартовому – етапі переходу абітурієнта до студентських форм життя та навчання як провідний мотив відзначається мотив престижу (затвердження себе у статусі студента), на другому місці – пізнавальний інтерес, а на третьому – професійно-практичний мотив. Ф. М. Рахматуліною виявлено загальносоціальні мотиви (усвідомлення високої соціальної значущості вищої освіти) як провідні. За її даними, на всіх курсах перше місце за своєю значущістю займав «професійний» мотив. Друге місце на першому курсі мав «пізнавальний» мотив, але на наступних курсах на це місце став загальносоціальний мотив, який відтіснив «пізнавальний» мотив на третє місце, «утилітарний» (прагматичний) мотив на всіх курсах посідав четверте місце. Характерно, що від молодших до старших курсів його рейтинг падав, у той час як рейтинг «професійного» мотиву, як і «загальносоціального», зростав. У

успішних студентів «професійний», «пізнавальний» й «загальносоціальний» мотиви виражено значно більше, ніж у студентів із середнім рівнем академічної успішності, а «утилітарний» мотив у останніх був виражений сильніше, ніж у перших. Характерно й те, що у студентів, які добре навчаються, «пізнавальний» мотив посідає друге місце, а у студентів із середньою успішністю – третє.

У дослідженні структури навчальної діяльності студентів Є. Г. Ізотової мотиваційний компонент навчальної діяльності розглядається поряд із двома іншими компонентами, – операційним і саморегуляційним, які також мають значний вплив на академічну успішність. Авторкою зафіксовано гетерохронність розвитку структури навчальної діяльності, яка виявляється у тому, що її три компоненти мають різні строки формування. Кожний з компонентів має не тільки рівневі показники свого розвитку, але й показник інтегрованості у навчальну діяльність. Що стосується саме мотиваційного компонента навчальної діяльності, то Є. Г. Ізотовою встановлено, що рівень його розвитку є мінімальним на початкових і випускних курсах навчання у вузі (першому-другому та п'ятому курсах), та максимальним – у період «екватора» (треть-четвертий курси). Цим пояснюється той факт, що провідну роль у регуляції ефективності навчання відіграє не мотиваційний, а операційний компонент навчальної діяльності. Провідна роль мотиваційного компонента та його висока інтегративність відзначаються тільки за наявності мотивів «отримати диплом» та «отримати інтелектуальне задоволення», саме у цьому випадку він впливає на академічну успішність як компонент у цілому, так і на рівні окремих мотивів.

М. В. Овчинников на прикладі студентів педагогічного вузу виявив, що в динаміці мотивації навчання найбільш суттєвою є різниця між показниками мотивації студентів першого-другого і третього-четвертого курсів, що свідчить про значущість відповідних етапів навчання у вузі для її формування. Перший-другий курси – період адаптації студентів до нових умов навчання у вузі, третій-четвертий курси – «екватор» навчання, перехід від навчально-дослідницької до навчально-професійної діяльності. Вказаний автор відзначає, що динаміка мотивації навчальної діяльності студентів педагогічного вузу забезпечується різним співвідношенням її структурних елементів (пізнавальної мотивації, мотивації досягнення успіху і мотиваційно-сміслових витворів) і зміною видів діяльності в процесі навчання у вузі (навчально-пізнавальна на першому-другому курсах, навчально-дослідницька на третьому-четвертому курсах, навчально-професійна на четвертому-п'ятому курсах). При дослідженні динаміки мотивації навчання студентів педагогічного вузу було встановлено, що на першому і другому курсах, на етапі спрямованості на сам процес навчання та за наявності несформованого ставлення до нього, спостерігається задоволеність навчанням і мотивація досягнення успіху. На третьому курсі, на етапі навчально-пізнавальної діяльності, – задоволеність навчанням, мотивація досягнення успіху. На четвертому і п'ятому курсах, на етапі навчально-професійної діяльності, – динамічний аспект мотивації навчання, який відбивається у використанні мотиваційних стратегій та заміщує її змістовну форму.

Результати дослідження мотиваційної сфери студентської молоді С. С. Занюка свідчать, що у структурі мотивації навчання студентів першого-другого курсів домінують зовнішні мотиви (мотив саморозвитку, соціального престижу, матеріального достатку та комунікативний мотив). Власне внутрішня мотивація є недостатньо розвиненою. Встановлено також, що у студентів другого курсу порівняно з першокурсниками відбувається певне зниження мотивації навчання.

Н. Ц. Бадмаєва у дослідженні студентів, майбутніх соціальних робітників встановила, що за час навчання у вузі в них відбуваються такі зміни у мотиваційній сфері: у студентів першого курсу перше місце займає мотив отримання знань, на другому – отримання диплома, а мотив опанування професією займає третє рангове місце. У студентів другого і третього курсів на перше місце виступає мотив опанування професією, а мотив отримання знань переміщується на третє місце. Мотив отримання диплома

залишається на другому місці. У студентів четвертого і п'ятого курсів перше рангове місце займає мотив отримати диплом, мотив опанування професії займає уже друге місце, а мотив отримання знань переміщується на третє місце. У зв'язку із цим вона висуває припущення, що реальними спонукачами навчальної діяльності є ті мотиви, які пов'язані з досить близькими цілями (захист й отримання диплома). Мотив отримання теоретичних знань в даний момент є бажаним («зрозумілим»), але не досить дієвим для студентів п'ятого курсу.

Авторка також виявила, що мотивами, які реально діють у студентів першого і третього курсів, є соціальні мотиви (мотиви престижу та мотиви професійної самореалізації), вони займають перше і друге рангові місця, третє місце посідають навчально-пізнавальні мотиви. Мотиви отримання схвалення, отримання стипендії і запобігання невдачам займають четверте, п'яте й шосте місця. На четвертому курсі відбуваються зміни у мотиваційній сфері студентів, а саме: навчально-пізнавальні мотиви переходять на перше місце, а мотиви престижу – на третє місце. Професійна мотивація залишається на другому місці. На п'ятому курсі мотивація престижу переміщується на перше місце, а навчально-пізнавальна мотивація – з першого місця на друге.

Як видно, на шляху професіоналізації майбутнього фахівця відбуваються вагомі зміни в його мотиваційній сфері, причому важливим етапом є момент «прийняття» професії і отримання особистісного «вищого» смислу в майбутній професійній діяльності. Тоді навчальна діяльність студента отримує для нього більшу привабливість й стимулює його активність в отриманні знань саме в цій професії.

Н. Ц. Бадмаєвою встановлено також, що існують відмінності в мотивації навчальної діяльності залежно від обраного фаху. Наприклад, у майбутніх психологів на першому місці знаходяться професійні мотиви, на другому – комунікативні, на третьому – творчі, а на четвертому – навчально-пізнавальні, далі ідуть мотиви соціальні, престижу і уникнення невдач. Основна різниця між студентами, які отримують різні спеціальності, полягає в тому, що творча мотивація у студентів-психологів стоїть на третьому місці, тоді як у майбутніх соціальних робітників займає шосте місце. Разом із професійними й навчально-пізнавальними мотивами, провідними в період навчання у вузі у студентів є комунікативні мотиви (перше місце – у соціальних працівників й друге місце – у психологів).

У роботі Г. Г. Павловець виявлено щорічну динаміку навчальних мотивів: у студентів першого курсу в тому чи іншому ступені задіяні всі мотиви навчальної діяльності, на другому курсі незадіяним виявився мотив «уникнути осуду й покарання за погане навчання». Для студентів третього курсу до незначущих мотивів додалися мотиви «бути прикладом для однокурсників» й «виконувати педагогічні вимоги». До четвертого-п'ятого курсів у структурі навчальних мотивів залишаються п'ять-шість конкретних мотивів, що, на думку автора, свідчить про завершеність процесу формування цілей на даному етапі особистісного розвитку студентів. Навчальна мотивація студентів останніх років навчання розрізняється тільки рангом домінуючого мотиву. Так, для студентів четвертого курсу найбільш значущими є мотиви «стати висококваліфікованим фахівцем», «забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності» й «отримати інтелектуальне задоволення», на п'ятому курсі домінуючим стає мотив «отримати інтелектуальне задоволення», далі виявляється мотив «одержати глибокі й міцні знання», і третім значущим мотивом є мотив «стати висококваліфікованим фахівцем». Таким чином, основні зміни, які відбуваються у мотивації навчання, обумовлено в першу чергу змістовною трансформацією самої навчальної діяльності: від провідної діяльності пізнання на перших курсах до навчально-професійної діяльності на випускних курсах.

Стилі педагогічного спілкування.

Кожна людина залежно від характеру, поглядів, психічних особливостей виробляє власний стиль спілкування - сукупність найтипівіших ознак поведінки у цьому процесі.

Під стилем педагогічного спілкування розуміють індивідуально-типологічні особливості соціально-психологічної взаємодії педагога та учнів.

Стиль педагогічного спілкування - усталена система способів і прийомів, які використовує вчитель під час взаємодії з учнями, їхніми батьками, колегами по роботі.

У стилі спілкування відображаються особливості комунікативних можливостей учителя, характер взаємин педагога і вихованців, творча індивідуальність педагога, особливості учнівського колективу.

Стиль педагогічного спілкування залежить від особистісних якостей педагога і комунікативної ситуації. До особистісних якостей, які визначають стиль спілкування, належать ставлення вчителя до дітей (активно-позитивне, пасивно-позитивне, ситуативно-негативне, стійке негативне) та володіння організаторською технікою.

За *активно-позитивного ставлення* педагог виявляє ділову реакцію на діяльність учнів, допомагає їм, реалізує інші потреби в неформальному спілкуванні. Вимогливість, поєднана із зацікавленістю в учнях, викликає взаємодовіру, розкутість, комунікабельність. Пасивно-позитивне ставлення фокусує увагу вчителя на вимогливості та суто ділових стосунках. Таке спілкування характеризується сухим, офіційним тоном, неемоційністю, що збіднює спілкування і гальмує творчий розвиток вихованців. *Ситуативно-негативне ставлення*, що залежить від зміни настрою вчителя, породжує в дітей недовіру, замкненість, нерідко лицемірство, брутальність тощо. Викликаючи негативне ставлення до себе, учитель працює і проти предмета, який викладає, і проти школи, і проти суспільства загалом. Стійке негативне ставлення характеризується виявом грубості, використанням образливих, принизливих висловів, постійним недотриманням правил професійної етики, педагогічного такту.

Ставлення до дитини детермінує організаторську діяльність учителя, визначає загальний стиль його спілкування, який може бути авторитарним, ліберальним і демократичним.

За *авторитарного стилю спілкування* вчитель сам вирішує всі питання життєдіяльності класу, визначає кожну конкретну мету, виходячи з власних установок; суворо контролює виконання будь-якого завдання і суб'єктивно оцінює досягнуті результати. Цей стиль керівництва є засобом реалізації тактики диктату та опіки і в разі протидії школярів владному тиску вчителя веде до конфронтації.

Ліберальний (поблажливий, анархічний) стиль спілкування характеризується прагненням педагога не брати на себе відповідальності. Формально виконуючи свої обов'язки, учитель, що обрав такий стиль, намагається самоусунутися від керівництва колективом школярів, уникає ролі вихователя, обмежується виконанням лише викладацької функції. Ліберальний стиль є засобом реалізації тактики невтручання, яка ґрунтується на байдужості і незацікавленості проблемами шкільного життя. Наслідки такої позиції вчителя - втрата поваги школярів і контролю над ними, погіршення дисципліни, нездатність позитивно впливати на особистісний розвиток учнів.

Демократичний стиль спілкування передбачає зорієнтованість учителя на розвиток активності учнів, залучення кожного до розв'язання спільних завдань. В основі керівництва - опора на ініціативу класу. Демократичний стиль є найсприятливішим способом організації взаємодії педагога і школярів.

Впливає стиль спілкування педагога і на становлення особистості учнів, формування характеру пізнавальної активності, їх емоційне благополуччя й стан здоров'я. Результати наукових досліджень свідчать, що у класах з авторитарним, суворим, недобррозичливим педагогом поточна захворюваність утричі вища, а кількість неврологічних розладів у два рази більша, ніж у класах зі спокійним, урівноваженим, чуйним педагогом, якому притаманний демократичний стиль спілкування.

Стиль спілкування визначає проактивний, реактивний і надактивний типи вчителів. *Проактивний тип* - ініціативний в організації спілкування, індивідуалізує свої контакти з вихованцями. Його настанови змінюються відповідно до досвіду. Він знає,

чого хоче, і розуміє, що в його поведінці сприяє досягненню мети. *Реактивний тип* - гнучкий у своїх настановах, але внутрішньо слабкий. Не він особисто, а вихованці визначають характер його спілкування з класом. У нього нечіткі, розмиті цілі та пристосувальна поведінка. *Надактивний тип* - схильний до гіпертрофованого оцінювання своїх учнів і вибудовування нереальних моделей спілкування; вважає, якщо учень активніший від інших, то він бунтар і хуліган, а коли пасивніший - ледар і нероба. Такі оцінки змушують учителя відповідно діяти: він час від часу вдається в крайнощі, підпорядковуючи своїм стереотипам поведінку учнів.

Залежно від продуктивності виховного впливу розрізняють такі стилі педагогічного спілкування (В. Кан-Калик):

- 1. Спілкування на основі захоплення спільною творчою діяльністю. Цей стиль ґрунтується на єдності високого професіоналізму педагога та його етичних поглядів. Адже захоплення тим, що цікаве учням, - результат не лише комунікативної діяльності вчителя, а й значною мірою його ставлення до педагогічної діяльності загалом.

- 2. Спілкування на основі товариської прихильності. Товариська прихильність є важливим регулятором спілкування загалом і педагогічного зокрема. Ще А. Макаренко стверджував, що педагог, з одного боку, має бути старшим товаришем і наставником, а з іншого - співучасником спільної діяльності.

- 3. Спілкування-дистанція. Сутність такого спілкування полягає в тому, що в системі стосунків педагога і учнів запобіжником є дистанція. Проте й тут має бути міра. Гіпертрофована дистанція призводить до формалізації спілкування вчителя й учнів, перешкоджає створенню справжньої творчої атмосфери. Безперечно, дистанція повинна існувати, але має впливати із загальної логіки стосунків учителя і учнів, а не диктуватися вчителем. Якщо дистанція стає домінантою педагогічного спілкування, одразу різко знижується загальний творчий рівень спільної діяльності педагога та учнів. Це спричинює формування між ними авторитарних стосунків, що зрештою негативно позначається на результатах виховання.

До спілкування-дистанції нерідко вдаються вчителі-початківці, які бояться учнів і намагаються в такий спосіб утвердитися. Однак цей стиль спілкування, як правило, не дає хороших результатів, оскільки дистанція не може бути основою формування педагогічного авторитету.

- 4. Спілкування-залякування. Цей стиль спілкування зумовлений насамперед невмінням організувати продуктивне спілкування на основі захоплення спільною діяльністю. Безперечно, таке спілкування сформувати нелегко, і молодий учитель нерідко йде шляхом найменшого опору, обираючи спілкування-залякування чи дистанцію у крайньому їх прояві. Щодо розвитку творчості або здійснення саме виховного впливу на учнів, а не просто ситуативного керування їхньою поведінкою цей стиль спілкування є безперспективним.

- 5. Спілкування-загравання. Сутність його полягає в завоюванні дешевого авторитету в дітей, що суперечить вимогам педагогічної етики. Цей стиль відображає, з одного боку, намагання молодого вчителя швидко налагодити контакт із дітьми, сподобатися класові, а з іншого - відсутність необхідної загальнопедагогічної та комунікативної культури, умінь та навичок педагогічного спілкування, досвіду професійної комунікативної діяльності. Побойуючись спілкування з класом і одночасно бажаючи мати з учнями контакт, учитель зосереджує увагу не так на змістовому аспекті взаємодії, як на проблемах взаємин, які набувають гіпертрофованого значення.

Характерним і показовим є спілкування педагога з учнями на уроках. Саме тут найпомітнішими стають усі його позитивні і негативні сторони. Російський педагог

Віктор Кан-Калик (1946-1993) описав декілька типових моделей спілкування, які містять певні недоліки і помилки:

- а) "Монблан". Учні поважають учителя за його знання, але він стоїть "над учнями" і "не опускається" до довірливого спілкування з ними. Це не тактика, а наслідок його характерологічних особливостей. Таку позицію, безперечно, може займати тільки хороший викладач. Це один із варіантів спілкування-дистанції;
- б) "Китайська стіна". Ця модель є типовим відображенням спілкування-дистанції. Учитель навмисно відгороджується від учнів, демонструючи свою владу і переваги, що зумовлене такими якостями характеру, як підвищене самолюбство і гордість або педантизм та емоційна холодність. Спілкування має переважно формальний характер, а поведінка педагога найчастіше є авторитарною;
- в) "локатор". Спілкування здійснюється вибірково, учитель переважно взаємодіє з окремими учнями або частиною класу (сильними чи, навпаки, слабкими). Це є результатом недостатнього розвитку комунікативних якостей, зокрема розподілу уваги;
- г) "тетеря". Педагог не сприймає класу, переважно чує тільки самого себе, тобто спілкування практично відсутнє або одностороннє. Зумовлене воно неповноцінністю комунікативних якостей учителя;
- г) "робот". На уроці педагог не відступає від програми, не реагує на зміни. Існує слабкий зворотний зв'язок. Така поведінка характерна для людей з ознаками інертності вищої нервової діяльності;
- д) "я сам". Учитель не дає дітям виявляти ініціативу, усе робить сам. За такого ведення уроку спілкування має обмежений характер. Це зумовлене авторитарністю педагога;
- е) "Гамлет". Спостерігається невпевненість педагога в собі і результатах спілкування. Він часто сумнівається в тому, що його розуміють, сприймають позитивно, і це знижує ефект його педагогічного впливу;
- є) "друг". Педагог намагається підтримувати з учнями дружні стосунки без належної дистанції, унаслідок чого втрачає владу над вихованцями. Таке трапляється в педагогів із сангвінічним темпераментом або у тих, хто легковажний, кому не вистачає твердості і вимогливості.

Позитивне, тобто повноцінне, спілкування може бути різним, однак важливо, щоб у ньому не було типових помилок і стереотипів каральної педагогіки. Якщо педагог позбавлений цих стереотипів, то навіть несприятливі риси характеру (якщо вони не сягають розмірів акцентуації) не завадять йому налагодити плідний контакт із вихованцями. Запорукою продуктивного стилю спілкування педагога є його спрямованість на дитину, захопленість своєю справою, професійне володіння організаторською технікою, делікатність у стосунках.

У педагогічному спілкуванні надзвичайно важливою є установка вчителя.

Установка - стійка схильність людини, яка спонукає її орієнтувати свою діяльність у певному напрямі й діяти послідовно щодо всіх об'єктів і ситуацій, віддзеркалює стан особистості на основі взаємодії між потребами та їх задоволенням, забезпечує легкість, автоматичність та цілеспрямованість поведінки.

Установка може бути основним чинником, який опосередковує активну взаємодію людини та соціального середовища. Завдяки багаторазовому повторенню установочних ситуацій поступово формуються фіксовані установки людини, які непомітно для неї самої впливають на її життєву позицію. Установки можуть бути як *позитивними* (поведінка школяра, основана на його позитивному ставленні до вчителя), так і *негативними, упередженими* (ставлення вчителя до учнів, які не встигають, ще й порушують поведінку).

Роль установки в педагогічному спілкуванні було досліджено під час експерименту, який увійшов у історію педагогіки як "ефект Пігмаліона". Американські психологи Роберт Розенталь і Ленор Джекобсон після психологічного обстеження школярів, визначення

рівня їх розумового розвитку повідомили вчителям, що в класах є учні з високим інтелектуальним потенціалом, і назвали прізвища дітей, які насправді мали різні успіхи й здібності. Через деякий час психологи виявили помітні успіхи в розвитку тих дітей, які були названі серед кращих, але мали посередні оцінки. Сталося це тому, що вчителі, дізнавшись про здібності своїх вихованців, змінили установку щодо них. Навіть якщо рівень знань учня був низьким, учитель почав уважніше придивлятися до нього, а це змінювало його ставлення до учня і характер стосунків загалом. Учитель, як Пігмаліон, через атмосферу уваги й піклування в класі, доброзичливої вимогливості й любові створював умови для ефективного розвитку дитини. А найголовніше - він дивився на дитину, як на талановиту, робив усе для розвитку її таланту. Тому установка завжди має бути тільки позитивною, оптимістичною.

Практика свідчить, що нерідко один і той самий метод впливу, який використовують різні педагоги, дає неоднаковий ефект. І не тому, що не відповідає ситуації, а тому, що невластивий самій особистості педагога. Це спонукає до висновку, що кожен учитель має виробити власний стиль.

Індивідуальний стиль педагогічного спілкування - обумовлена цілями педагогічної діяльності та особливостями індивідуальності педагога своєрідність притаманної йому стійкої системи засобів і способів комунікативної взаємодії з учнями.

Ураховуючи орієнтації педагогів на формальне або неформальне спілкування з учнями і вибір жорстких чи м'яких способів педагогічної взаємодії, виокремлюють такі загальні типи індивідуальних стилів педагогічного спілкування:

- - особистісно-м'який тип (учителі налагоджують із дітьми емоційно-особистісні стосунки, а їх педагогічне спілкування відзначається м'якістю та делікатністю);
- - формально-жорсткий тип (учителі надають перевагу спілкуванню з учнями на формально-рольовому рівні і характеризуються жорсткістю та авторитарністю);
- - системно-цілісний тип ("гнучкі" учителі однаково успішно використовують м'які та жорсткі операції на рівні емоційно-особистісного спілкування і на діловому рівні).

Як свідчить досвід, найефективнішим є системно-цілісний стиль. Учителі, яким він притаманний, здатні до гнучкого переходу від одних способів спілкування до інших відповідно до цілей і умов педагогічної взаємодії з максимальним використанням позитивних якостей своєї індивідуальності і компенсацією негативних.

Стиль спілкування має відповідати сутності особистості. Тому не можна копіювати стилі спілкування найближчого соціального оточення, запозичувати запропоновані стереотипи педагогічних дій. Кожній людині слід мати достатньо знань про власне Я і зіставляти свої індивідуальні якості та можливості зі змістом і формами власної комунікативної поведінки.

Формуючи індивідуальний стиль педагогічного спілкування, педагог має з'ясувати для себе особливості власного психофізичного апарату як компонента творчої індивідуальності, через який здійснюється трансляція його особистості дітям. А відтак звернути увагу на відповідність (невідповідність) своїх комунікативних можливостей індивідуально-типологічним особливостям дітей. Правильно віднайдений індивідуальний стиль педагогічного спілкування сприяє розв'язанню комплексу завдань:

- - педагогічний вплив стає адекватним особистості педагога, а процес спілкування з аудиторією - приємним;
- - суттєво полегшується процедура налагодження взаємин із учнями;
- - зростає ефективність передавання інформації.

Часто трапляються випадки формування не індивідуального стилю, а псевдостпилю - системи прийомів, які забезпечують ситуаційний пристосувальний ефект і (з принципового погляду) не можуть бути прийнятими. Він виявляється у виробленні

помилкових, хибних індивідуальних прийомів і способів роботи, що не гарантують високих результатів діяльності і затримують розвиток здібностей.

Псевдостиль може утворюватися по-різному: стихійно - на основі незнання справжніх прийомів і способів роботи, а також своїх індивідуальних особливостей; шляхом наслідування зразків поведінки товаришів, викладачів, учителів-наставників, у яких інші типологічні особливості. Виникнення псевдостилю небезпечне тим, що студент, сформувавши, закріплює його. А процес перебудови завжди складний і важкий. Псевдостиль і негативні риси особистості гальмують успішне навчання майбутнього вчителя, перешкоджають набуттю глибокої системи знань, формуванню індивідуального стилю, розвитку здібностей студентів.

Отже, педагогічне спілкування буде продуктивним лише тоді, коли ґрунтуватиметься на повазі до особистості учнів, розумінні їх потреб та інтересів, на вмінні правильно оцінювати ситуації і обирати необхідний тип спілкування.