

**Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II
Кафедра педагогіки та психології**

Реєстраційний № _____

Магістерська робота

**ВИВЧЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКІВ МІЖ СТИЛЯМИ НАВЧАННЯ ТА
ЇХ УСПІШНІСТЮ**

ВИКРИКАЧ ХРИСТИНА ІГОРІВНА

Освітня програма: 013 Початкова освіта

Ступінь вищої освіти: магістр

Тема затверджена Вченою радою ЗУІ
Протокол № 7 /27 жовтня 2020 року

Науковий керівник:

Біда Олена Анатоліївна
доктор пед. наук, професор

Консультант:

Гаврилук Ілона Юліївна
ст. викладач

Завідувач кафедри:

Біда Олена Анатоліївна
доктор пед. наук, професор

Робота захищена на оцінку _____, «__» _____ 202_ року

Протокол № _____ / 2021



Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II

Кафедра педагогіки та психології

Магістерська робота

**ВИВЧЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКІВ МІЖ СТИЛЯМИ НАВЧАННЯ ТА
ЇХ УСПІШНІСТЮ**

Ступінь вищої освіти: магістр

Виконав: студентка II-го курсу

Викричач Христина Ігорівна

Освітня програма: 013 Початкова освіта

Науковий керівник: Біда Олена Анатоліївна

доктор пед. наук, професор

Консультант: Гаврилюк Ілона Юліївна

ст. викладач

Рецензент: Орбан-Лембрик Л. Е.

д-р псих. наук, професор



II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola
Pedagógia és Pszichológia Tanszék

A TANULÁSI STILUSOK ÉS A TANULÁSBAN ELÉRT SIKEREK
ÖSSZEFÜGGÉSEINEK VIZSGÁLATA

Magiszteri munka

Képzési szint: mesterképzés

Készítette: Vikrikács Krisztina

VI. évfolyamoshallgató

Képzési program: 013 Tanító

Témavezető: Bida Olena,

DSc, professzor

Konzulens tanár: Gávriljuk Ilona

adjunktus

Recenzens: Orbán-Lembrik Lídia,

DSc, professzor.



ЗМІСТ

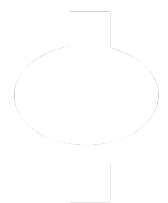
ВСТУП	6
РОЗДІЛ I. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ УСПІШНОСТІ НАВЧАННЯ	8
Психологічна характеристика молодшого шкільного віку	8
1.1.1. Труднощі у навчальній діяльності	12
1.2. Ключові компетенції успішності особистості.....	13
1.3.Успішність молодших школярів у навчанні	14
1.4.Аспекти успішності навчання.....	23
1.5.Психологічні чинники успішності.....	27
1.5.1. Психологічна готовність дитини до навчання у школі	32
РОЗДІЛ II. ОСНОВИ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ	36
2.1. Характеристика навчальної діяльності.....	36
2.2. Навчальна діяльність молодшого школяра	41
2.3. Внутрішня мотивація навчального процесу.....	43
2.4. Формування навчальної діяльності у дітей	45
РОЗДІЛ III. ОСОБИСТІСТЬ ПЕДАГОГА ТА ЙОГО ХАРАКТЕРИСТИКА	47
3.1. Психологічна характеристика педагога	47
3.2. Стилi педагогічної діяльності.....	50
3.2.1. Стилi педагогічного спілкування	54
3.2.3. Роль оцінювання у стимулюванні учнів	58
3.3. Ефект Пігмаліона, як педагогічний вплив педагога у навчанні молодшого школяра.....	60
РОЗДІЛ IV. ХАРАКТЕРИСТИКА ОСНОВ ПЕДАГОГІЧНИХ СТИЛІВ НАВЧАННЯ.....	63
4.1. Типи та стилі навчання	63
4.2. Стилi навчання Д.Колба та Е. Грегоркса.....	67
4.3. Інноваційні педагогічні технології у розвитку стилів навчання у початковій школі.....	72
РОЗДІЛ V. ДІАГНОСТИКА ВЗАЄМОДІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ СТИЛІВ НАВЧАННЯ ТА СТИЛЮ ПІЗНАННЯ У ЗЗСО I-III СТУПЕНІВ №3 М.БОРИСЛАВА.....	76
5.1. Діагностика стилів навчання за методикою Колба «Визначення стилю пізнання»	77
5.2. Хід проведення діагностики	82
5.3. Аналіз дослідження.....	82
5.4. Висновки та докази досліджень.....	92
ВИСНОВКИ	93
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	95
СПИСОК МАЛЮНКІВ	101
СПИСОК ТАБЛИЦЬ.....	102
РЕЗЮМЕ угорською мовою.....	103
ДОДАТКИ	105

TARTALOM

BEVEZETÉS	6
I. FEJEZET. A TANULÁS EREDMÉNYESSÉGÉNEK PSZCHOLÓGIAI ÉS PEDAGÓGIAI ASPEKTUSAI.....	8
1.1. Az kisiskoláskor pszichológiai áttekintése	8
1.1.1. A tanulás elsajátításával kapcsolatos nehézségek.....	12
1.2. A siker, mint személyiségfejlesztő motivációs erő	13
1.3. A kisiskoláskori tanulás eredményességének jelentősége	14
1.4. A tanulás eredményességének aspektusai.....	23
1.5. A sikeres tanulás pszichológiai tényezői	27
1.5.1. Az iskolaérettség jelentősége az eredményes tanulásban.	32
II. FEJEZET. A KISIKOLÁSOK MEGISMERŐ TEVÉKENYSÉGÉNEK ALAPJAI	36
2.1. A tanulási folyamat általános jellemzése	36
2.2. A tanulás folyamata kisiskoláskorban	41
2.3. A tanulási attitűd kialakulása kisiskoláskorban.....	43
2.4. A helyes tanulási szokások kialakítása	45
III. FEJEZET. A PEDAGÓGUS SZEMÉLYISÉGE ÉS PEDAGÓGIA TEVÉKENYSÉGÉNEK JELLEMZÉSE	47
3.1. A pedagógus pszichológiai jellemzői	47
3.2. A pedagógiai tevékenységben megjelenő különféle stílusok.....	50
3.2.1. A pedagógiai kommunikáció stílusai.....	54
3.2.3. Az értékelés szerepe tanulásra való ösztönzésében	58
3.3. A Pygmalion hatás szerepe a sikeres tanulásban.....	60
IV. FEJEZET. A TANULÁSI STÍLUSOK JELLEMZÉSE.....	63
4.1. A tanulási stílusok típusai	63
4.2. David A.Kolb tanulási stíluselmélete E. Gregorszka adaptációjában	67
4.3. Innovatív pedagógiai technológiák szerepe a kisiskolások tanulási stílusainak kialakulásában.....	72
V. FEJEZET. A KISIKOLÁSOK TANULÁSI STÍLUSAINAK VIZSGÁLATA A PEDAGÓGIAI HATÁSMECHANIZMUSOK FÜGGVÉNYÉBEN, A 3.SZ. BORISZLÁVI KÖZÉPIKOLA ALSÓ TAGOZATÁN.....	76
5.1. A kisiskolások tanulási stílusának vizsgálata David A.Kolb módszere segítségével.....	77
5.2. A vizsgálat levezetésének folyamata	82
5.3. A vizsgálat eredményeinek elemzése	82



5.4. A vizsgálat eredményei és következtetései	92
ÖSSZEFOGLALÁS	93
HIVATKOZOTT IRODALOM.....	95
ÁBRÁK JEGYZÉKE	101
TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE.....	102
REZÜMÉ magyar nyelven	103
MELLÉKLETEK	105



Вступ

Темою дипломної роботи є «Вивчення взаємозв'язків між стилями навчання учнів та їх успішністю». Метою є вивчення взаємозв'язку педагогічних стилів навчання та успішності.

Проблема успішності у навчальній діяльності молодших школярів набуває все більшої актуальності в наш час. Даній темі присвячено наукові дослідження як в педагогіці так і в психології. Навчання - це провідний вид діяльності усіх школярів, в процесі котрого розв'язуються головні завдання, поставлені перед школою, а саме: підготувати підростаюче покоління до життя.

Дослідження видатних вітчизняних педагогів, таких як: Данилова, Савченко, Щукіна, Бабанський, та Сухомлинський розкрили значення різних способів стимулювання навчальної діяльності учнів, важливим засобом якого є адекватне використання специфічних способів досягнення мети. Сам процес навчання реалізується завдяки взаємодії діяльності учителя та діяльності учня. Учитель здійснює різноманітні спроби, котрі допомагають учням закріпити навчальний матеріал, сприяє активізації навчального процесу.

Молодший шкільний вік - час, коли дитина починає формуватись як особистість. Як казав Д.Б.Ельконін, з приходом дитини до школи, відбувається перебудова всієї системи взаємин дитини із навколишнім світом. Саме у школі починають оцінювати успішність дітей, котрі слід розглядати як якісну оцінку результату діяльності школярів. Успішність - ступінь засвоєння учнями певних знань та умінь у процесі навчання, з метою їх використання у подальшому особистому житті.

У молодшому шкільному віці провідним видом діяльності є навчальна діяльність, котра розвиває дитину, зміцнює її психічні процеси, визначає склад її особистості. Спочатку у дітей початкових класів формується інтерес до процесу навчальної діяльності, і згодом їм стає зрозуміло, що учіння – серйозна справа, яка вимагає терпіння та уваги. Лише після появи інтересу до результатів навчальної діяльності виникає потреба накопичувати знання, формується інтерес до її змісту. Всі знання, котрі закладаються в молодшому шкільному віці, можуть зберігатися упродовж усього шкільного життя та визначати ставлення особистості до процесу пізнання на все життя.

Актуальність дослідження обумовлена тим, що навчальна діяльність найбільш інтенсивно розвивається під впливом цілеспрямованого педагогічного впливу в

молодшому шкільному віці. Ефективність подальшого навчання та успішність у ньому багато в чому залежить від базових знань та умінь дитини. Тому саме в молодшому шкільному віці педагог повинен особливу увагу приділяти діагностиці так формуванню компонентів навчальної діяльності.

Кожна дитина – унікальна, тому педагог повинен впливати на її успішність за допомогою педагогічних стилів навчання, розвивати інтерес до навчальної діяльності, враховуючи вікові та індивідуальні особливості, допомогти дитині бути готовою до прийняття важливих рішень у майбутньому, вирішення будь-яких життєвих завдань та потреб.

Для підтвердження теоретичних заснувань даної теми та з метою виявлення впливу педагогічних стилів на успішність, був проведений аналіз наукових джерел, проведене анкетування дітей, згідно методики, яка створена Д.Колба «Визначення стилю пізнання», анкетування педагогів для визначення стилю навчання, згідно методики І.А.Юсупова «Моделі лекторського спілкування», методи кількісної та якісної обробки отриманих результатів.

Об'єкт дослідження - процес стимулювання навчальної діяльності учнів молодшого шкільного віку.

Предмет дослідження - педагогічні умови стимулювання навчальної діяльності молодших школярів.

Мета дослідження: покласти на теоретичні основи розуміння понять «успішність», «навчальна діяльність», «педагогічні стилі навчання». Розкрити суть педагогічних стилів навчання на успішність у навчальній діяльності. Вивчити рівень сформованості внутрішньо-особистісних факторів, котрі спонукають дитину до розвитку успішної навчальної діяльності.

Завдання дослідження:

- дати аналіз поняттю «успішність»;
- охарактеризувати процес навчальної діяльності;
- дати визначення поняттю компонент навчальної діяльності;
- ознайомитись із формуванням навчальної діяльності у дітей;
- охарактеризувати основні педагогічні стилі навчання;
- вивчити сучасні методики для виявлення типу пізнання дітей;
- визначити які моделі спілкування у вчителів;
- вивчити у початкових класах взаємозв'язок типів пізнання дітей та стилю спілкування педагога.

РОЗДІЛ І. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ УСПІШНОСТІ

НАВЧАННЯ

«Щоб навчання було легким і бажаним, важливо пропонувати такий зміст знань, який дитина на даному етапі розвитку своєї психіки може сприйняти найбільш оптимально - зацікавлено, з найменшими труднощами»

Л.В.Артемова (Артемова, 2000: 7)

Визначення рівня успішності дітей, особливо молодших школярів, є досить складним і в теперішній час. Лише при вивченні наукової літератури можна виявити існування кількох точок зору на визначення критеріїв успішності. Успішність у навчальній діяльності молодшого школяра закладає основу для подальшого саморозвитку та становлення особистості, саме на початкових стадіях, тому початкова освіта є одним із найважливіших ступенів освіти сучасної людини. Для того, щоб підвищити успішність навчальної діяльності у дітей молодшого шкільного віку потрібно враховувати та використовувати мотивацію, задоволеність навчальною працею. Узагальненою оцінкою ефективності результату діяльності того, хто навчається є навчальна успішність (Андреева, 2003: 13-17).

1.1. Психологічна характеристика дітей молодшого шкільного віку

Молодший шкільний вік – період у житті дитини з 6-7 до 10-11 років. Це проміжний період, коли особистість об'єднує у собі риси дошкільного дитинства та школяра. Початок шкільного життя – старт особливої навчальної діяльності, котра змушує дитину виявляти розумове напруження та фізичну витривалість (Костюк, 1976: 140).

Психологічна характеристика цього віку визначаються теорією психічного розвитку, психологічної вікової періодизації. Під час вступу до школи, у дитини розвивається її психіка та особистість, збільшується її розумова працездатність. Також розвивається нервова система, дитина спроможна здійснювати планування, виконувати та контролювати власні дії. Молодший школяр стає більш самостійний, відповідальний та витривалий. Він розуміє, що навчання у школі є необхідним етапом підготовки до подальшого дорослого життя. Навчальна діяльність – стає провідною у цьому віці, вона стає внутрішньою потребою молодшого школяра, спонукальною, керівною діяльністю психічного розвитку. У цей вік у дитини, відбувається зміни у розвитку психіки. Складаються психологічні новоутворення, котрі характеризують досягнення у розвитку молодших школярів, є основною. Успіх у навчальній діяльності буде залежати від структури навчальної діяльності.

Основним обов'язком у молодшого школяра є навчання – отримання нових знань, умінь і навичок (Крутецький, 1980: 265).

Основним новоутворенням молодшого шкільного віку є:

- ✓ довольність психічних функцій, вміння ставити мету, виконувати її, уникати труднощів;
- ✓ розвиток внутрішнього плану дій;
- ✓ уміння бачити себе збоку та оцінювати результати своїх дій;
- ✓ самоконтроль (Гамезо, 1984: 76).

О. М. Леонтьєв виділяє змінювання мотиву діяльності – дитина навчається не заради оцінки, а тому що їй це цікаво, а оцінка виступає інтересом.

У дітей молодшого шкільного віку закладаються та розвиваються ази багатьох психічних прикмет. Саме тому, особливу увагу вчені приділяють саме на вияв можливостей розвитку дітей молодшого шкільного віку. Використання цих можливостей, дають змогу підготувати дитину до майбутньої навчальної та трудової діяльності (Волянчук, 2020: н.с.).

У дитини із приходом до школи відбувається психологічне реформування. Це перехідний вік, котрий має чимало прихованих можливостей розвитку, які педагог повинен своєчасно побачити та підтримати. Поступово у дітей молодшого шкільного віку починає знижуватись мотивація до навчальної діяльності, котра залежить від інтересу до навчання. Для того, щоб такого не сталося у навчальній діяльності, потрібно поставити новітню особисто значущу мотивацію. Молодший школяр також удосконалює та закріплює нові досягнення і у інших видах діяльності (Дуткевич, 2012: 350-351).

Виготський вважав, що провідна діяльність є основою у психічному розвитку дитини. Вона має головне значення на кожному етапі психічного розвитку, але інші види діяльності не пропадають, вони існують паралельно та не є основними для психічного розвитку (Виготський, 2005: 302).

З.Фрейдом вважав, що діти під час розвитку особистості проходять 5 стадій психічного розвитку, на кожній з яких зацікавленість дитини сконцентрована навкруги певної частини тіла. Молодший шкільний вік відповідає латентній стадії. Це означає, що у дітей молодшого шкільного віку уже сформовані ті якості, котрі він використовуватиме протягом усього життя. В цей період відбувається зміцнення поглядів, переконань, світогляду (Павелків, 2015: 63).

Згідно теорії Ж.Піаже молодший шкільний вік припадає на період конкретного мислення. Мислення дитини обмежене проблемами, котрі стосуються конкретних реальних об'єктів. В цей період у дитини формується понятійне відтворення довкілля, дитина оволодіває простими операціями класифікації, у неї формується поняття числа, часу, руху. Мислення на цьому етапі ще не розвинуто, вони залежать від конкретного змісту, та розвиваються нерівномірно (Кутішенко - Ставицька, 2009: н.с).

Початок шкільного навчання - перехід від ігрової діяльності до навчальної, адже вона стає провідною у молодшому шкільному віці. Найважливіші зміни у житті дитини стаються саме при вступі до школи. У житті дитини раптово все змінюється. Основним, найважливішим обов'язком в цей час стає навчання - здобуття знань, що в свою чергу вимагає дисципліни, організованості, та зусиль. Дитина скоряється вимогам педагога, який налагоджує поведінку дітей у школі, захоплюється змістом навальних предметів (Столяренко, 2012: 40-41).

Особливості мислення - великого значення для розвитку розумових дій відіграє молодший шкільний вік. Дитина вчиться порівнювати, виділяти головне, узагальнювати. Якщо у дитини не сформується повноцінна розумова діяльність, дитина не зможе застосовувати засвоєні знання, що в свою чергу сильно ускладнює процес навчання, знижує його ефективність.

Особливості сприйняття – здійснюється протягом усього молодшого шкільного віку. Під час навчання у дітей удосконалюються сприйняття, воно стає більш керованим та цілеспрямованим.

Особливості уваги – у дітей розвинена мимовільна увага, котру дитина навчається направляти, зберігати увагу на потрібних предметах. Розвиток уваги пов'язаний із розширенням величини та вмінням розділяти увагу між різними видами дій.

Особливості уяви. Допомогає розвинути у дітей таку психічні здатність систематична навчальна діяльність. Він проходить два головні етапи. на першому етапі – відтворення приблизних образів, котра вимагає опису словами або ж ілюстраціями. Другий етап – збільшення прикмет та характеристик (Костюк, 1976: 145-149).

Особливості пам'яті – продуктивність пам'яті дітей молодшого шкільного віку залежить від завоюванням прийомами та способами запам'ятовування та відтворення інформації, поняттям характеру завдання. Вона також отримує суттєві

зміни. Під впливом навчання розвиваються вікові особливості пам'яті. Також збільшується значення словесно-логічного, смислового запам'ятовування та розвивається змога самостійно розпоряджатися власною пам'яттю. У молодших школярів більше розвинута наочно-образна ніж словесно-логічна пам'ять. Діти швидше запам'ятовують та довше зберігають у пам'яті точні відомості, факти, предмети ніж тлумачення, зображення. Молодші школярі здатні запам'ятовувати механічно, не усвідомлюючи зв'язків всередині поданого матеріалу. Вони довго зберігають увагу та виконують задану дію, адже пам'ять дитини крок за кроком отримує рис довільності. Ефективною роботою в цей період є оволодіння мнемічної діяльності, адже саме вона сприяє формуванню вищих форм довільного запам'ятовування. Вчені виділяють тринадцять способів організації матеріалу, котрий запам'ятовується: угруповання, виділення опорних пунктів, складання плану, класифікація, структурування, схематизація, встановлення подібності, мнемотехнічні прийоми, перекодування, добудування матеріалу, котрий запам'ятовується, організація асоціацій, повторення (Мухіна, 1999: 271).

У дітей виникають труднощі у виділення головного. Діти не вміють розповісти текст коротко, що в подальшому може стати причиною неуспішності. Під час чого, у дітей виникають труднощі у навчальній діяльності, котрі вони подолати не можуть. Вони починають шукати «обхідні шляхи», для того щоб виконати навчальне завдання. До таких належить механічне заучування матеріалу, без його розуміння. Діти здатні майже дослівно розповісти матеріал, але на поставлені легкі запитання дати відповіді не можуть (Крутецький, 1976: 48).

Також у цей вік відбувається поява довільної поведінки, дитина стає самостійною, вона сама обирає як їй поводитись в певних ситуаціях, в основі чого лежать моральні мотиви. Дитина старається дотримуватись поставлених правил, черпає моральні цінності, вона старається досягти успіху понад усе. Вона хоче бути схваленою дорослим, для того, щоб зайняти особистісну позицію у колі однолітків (Блонський, 1997: 257).

Планування результатів дії пов'язане із формуванням у дітей молодшого шкільного віку довільної поведінки. Дитина спроможна оцінити свій вчинок, змінити поведінку, або ж організувати належним чином. У вчинках дитини з'являється сенс. Вона може перебороти свої бажання, для того, щоб результат відповідав нормам та приводив до поставленої мети. Розвиток особистості молодшого школяра залежить від шкільної успішності, оцінки дитини дорослими. У

цьому віці діти схильні до впливу ззовні, їм важлива увага та оцінка дорослого. Дитина молодшого шкільного віку прагне до досконалості, що може відобразитися у взаєминах із ровесниками. Діти стараються підпорядковуватись правилам та законам, згодом прагнуть стати лідером, вони хочуть мати переваги серед ровесників. У цей вік менш цінні але більш інтенсивні дружні відносини. Діти навчаються знаходити спільну мову з іншими дітьми, та здобувати друзів. Для досягнення успіху, видалення із середовища, вони мріють вдосконалювати ті навички, котрі цінуються в компаніях (Семаго, 2010: 211).

В умовах навчальної діяльності змінюється також характер емоцій дітей. На емоційний стан дитини впливає навчальна діяльність, котра пов'язана з системою суворих вимог до спільних дій, зі свідомою дисципліною та довільною увагою і пам'яттю. У період молодшого шкільного віку збільшується стриманість в проявах емоцій та підвищується стійкість емоційних станів. Молодший шкільний вік є одним із відповідальних етапів шкільного дитинства. Основні досягнення цього віку обумовлені провідним характером навчальної діяльності, стають визначальними для наступних років навчання. До закінчення молодшого шкільного віку дитина повинна мати бажання навчатися, вміти навчатися та бути впевненою у своїх силах. Саме у молодший шкільний вік вибудовується подальший розвиток дитини як активного суб'єкта знань. Основне завдання педагога у роботі із дітьми молодшого шкільного віку - створити оптимальні умови для розкриття та реалізації можливостей дітей з урахуванням індивідуальності кожної дитини. У дитини, з приходом до школи здійснюється істотна психологічна реорганізація. Молодший шкільний вік багатий замаскованими можливостями розвитку, котрі педагоги початкових класів повинні уміти своєчасно замінити та підтримати (Дуткевич, 2012: 352-354).

1.1.1.Труднощі у навчальній діяльності

Більшість дітей початок шкільного життя проходять безболісно, проте виявляються і такі діти, котрі переживають труднощі, котрі не в змозі відразу включитися у шкільне життя (Бардін, 1973: 96).

Виділяють три види труднощів:

Перший тип - зв'язаний із ознаками нового режиму школяра – це необхідність вставати вранці, йти на уроки, де повинна бути дисципліна, виконання домашнього завдання, виконання шкільних правил. Якщо у дитини не виробиться звичка, вона відчуватиме втому, матиме зриви у навчанні. Саме тому викладач та батьки повинні

зрозуміло та чітко висловлювати вимоги до життя дитини, повинні тримати під контролем виконання навчальних завдань, при необхідності використовувати заохочення та брати до уваги індивідуальні особливості дитини.

Другий тип – є наслідком взаємних відносин із педагогом, однокласниками та сім'єю. На відміну від вчителя, вихователь для дитини була найближчою людиною після мами, виступала заступником її життя. Тому відносини із нею, будуть мати відмінності. Педагог виступає як авторитет та строгий наставник, попри всю доброту, турботу котру проявляє. Він вимагає від дитини певних правил поведінки, не дає дозвіл від них ухилитись. Педагог із стажем висуває однакові вимоги для всіх дітей, він слідкує за індивідуальними особливостями дотримання цих вимог різними дітьми. Лише так, він матиме змогу заохочувати дітей менш успішних дітей за їх працьовитість, а самовпевнених стримувати.

Досить часто першокласники губляться у новому середовищі, не відразу можуть познайомитись із іншими дітьми, можуть почуватись самотніми. Тут важливу роль відіграє виховна робота на початковому етапі перебування дитини у школі. Педагог повинен пояснити дітям, що клас – не чужа група дітей, це доброзичлива, чутлива суспільна група дітей.

Третій тип – діти починають відчувати в другій половині навчального року. На початку вони з радістю вели активний спосіб життя на перервах, гордились отримавши хорошу оцінку. Проте вони починають привикати та у них згасає основна тяга до навчальної діяльності, в результаті чого може наступити байдужість та апатія.

Для того, щоб попередити насичене навчання, потрібно організувати навчальний процес так, щоб діти на уроках отримували досить складні навчально-пізнавальні завдання, стикались із вирішенням проблемних ситуацій, використанням набутих знань (Давидов та інші, 1979: 73-76).

1.2. Ключові компетенції успішної особистості

Кожна особистість хоче бути успішною, і одним із головних компонентів розвитку когнітивних можливостей дітей - вміння писати та читати. Письмо вкрай важливе для розвитку ряду здібностей людини, включаючи увагу, концентрацію, пам'ять, організованість. Оволодіння письмом відбувається шляхом послідовного освоєння його складу. Письмо - це перша сходинка до знань. Воно не лише розвиває психомоторні навички, без яких дитині буде набагато складніше сприймати теми

уроків та навчальний матеріал, а є важливим етапом психомоторного розвитку дитини. Також вміння писати стимулює активність мозку та розвиток зв'язків, сприяє координації м'язових рухів та розвиває спритність, дрібну моторику. Коли дитина оволодіває процесом письма - воно стає автоматичним процесом; діти можуть зосередитися на своєму завданні, не турбуючись про те, як написати літери. Також письмо сприяє кращому запам'ятовуванню, посиленню уваги до інформації (Лозович - Тур, 2003: 12).

Письмо та читання - дві взаємозалежності досвіду. Обидві навички невіддільні одна від одної, так як є результатом розумового процесу, що включає кодування і декодування інформації в мозку. Якщо дитина не навчиться добре писати, це може вплинути на його здатність до читання та призведе до труднощів у розумінні тексту, контексту слів і виразів і орфографії. Також проблеми з вмінням писати можуть затримати розвиток дитини і вплинути на вміння конспектувати, що може привести до проблем з концентрацією (Можаєва, 2009: н.с.).

Для того щоб оволодіти вмінням письма, необхідно знати, як правильно вимовляється слово, навчитись аналізувати його звукову сторону. Також необхідним є освітлення та психологічні передумови формування письма. Для розвитку навичок письма необхідно зацікавити дитину: можна попросити його записати список покупок на тиждень, список побажань на Різдво або День народження, або він може просто підписувати малюнки своїм ім'ям (Майорова, 1998: 16).

1.3. Успішність молодших школярів у навчанні

З давніх-давен і до теперішнього часу триває вивчення сутності, причин успіху учнів у навчальній діяльності, розробляються практичні рекомендації. В даний час багато дослідників відзначають зниження рівня успішності дітей молодшого шкільного віку, котрі зазнають значних труднощів у засвоєнні шкільної програми, таким чином потрапляють в розряд неуспішних у навчанні. Щоб уникнути збільшення неуспішних учнів, питання успішності піднімається у цілому світі, адже воно відіграє важливе значення і водночас є соціальним, психологічним, педагогічним та медичним. Потрібно відзначити, що успішність навчання є однією із складових психологічного здоров'я школярів, збереженням котрого стурбовані як педагоги так і батьки (Волянчук, 2020: н.с.).

Аналізуючи вітчизняну та зарубіжну психолого-педагогічну літературу можна сказати, що часто поняття «успішність навчання» та «успішність» путають, але ці

терміни є далеко не рівнозначними. Академічна успішність учнів визначається ступенем збігу запланованих та досягнутих результатів навчальної діяльності. Навчання може бути визнано успішним, якщо воно дозволяє з мінімальними витратами досягти заздалегідь заданого результату. Поняття «успішність навчання» розглядається у двох основних напрямках. Поняття «успішність навчання» є більш об'ємним по відношенню до поняття «успішність» та включає у себе певний рівень успішності. З точки зору психологічного спрямування «успішність навчання» розглядається як особливий емоційний стан учня, котрий виражає його особисте ставлення до діяльності та її результатів. З педагогічного напрямку «успішність навчання» розглядається із точки зору освіти, в контексті проблеми ефективності та результативності навчання. (Щукіна, 1988: н.с.).

Перш ніж детальніше розглянути кожен із зазначених напрямків дамо тлумачення основних понять: «успішність», «успіх», «успішність навчання».

Визначення успішність, у словнику російської мови С.І. Ожегова - це ступінь успішності засвоєння навчальних предметів учнями. У словнику російських синонімів термін «успішність» стоїть у ряді таких понять, як благополучність, суперечливість, вдалість, благополуччя, не без успіху, а термін «Успіх» стоїть у ряді понять досягнення, перемога, удача, завоювання, результат (Ожегов, 1982: 598).

З психологічної точки зору, згідно із визначенням, котре дав А.С. Белкін, «успіх - переживання стану задоволення, радості від того, що досягнутий результат діяльності особистості або збігся з планованим, очікуваним, або ж перевершив його». З соціально-психологічної точки зору успіх - це оптимальне співвідношення між очікуваннями оточуючих, особистості і результатами її діяльності (Белкін, 1991: 30).

Схоже тлумачення зустрічається в роботах Н.А. Батуріна, котрий виділяє три основних найбільш використовуваних значення поняття «успіх»:

✓ успіх - це об'єктивна оцінка результату діяльності людини, котра проявляється у вигляді інтегральної оцінки досягнутого результату, рівного або перевищує нормативний рівень або соціальний стандарт.

✓ успіх - це розуміння успіху як суб'єктивної оцінки результатів власної діяльності, яка визначається інтегральною оцінкою власного результату щодо рівня особистої мети суб'єкта діяльності.

✓ успіх розглядається як особливий нервово-психічний стан, котрий виникає у людини внаслідок досягнення високого значимого для нього результату (Батурін, 1999: 73).

Ільїна вважає, що успіх – результат діяльності, спрямованої назовні або всередину, переживання якого супроводжується певним емоційним станом, може бути перевірений суб'єктивно або об'єктивно, досягнений із прогнозованими або допустимими витратами на бажаний термін із можливістю виокремити модель діяльності таку, що призводить до успішних підсумків, і повторити її (Ільїна, 2011, н.с.).

Успіх має як внутрішні так і зовнішні критерії. Зовнішні - норми та правила оцінки успішності, особливості культури та цінності, котрі існують у певній громаді. Внутрішні залежать від суб'єктивному образі існування, яка є відображенням образу життя у свідомості певної особистості. (Левченко, 2014: 59).

Успіх пов'язаний із соціальною природою людини, стверджують дослідники Тугушева та Шаміонов. Вони схиляються до такої думки, що психічний розвиток особистості можливий за балансу обидвох взаємопов'язаних елементів її існування: існувати одною із суспільством і одночасно виділятися, бути заміченим у своїй діяльності (Шаміонов – Тугушева, 2009).

Як стверджує Артамошіна «успіх» розуміється, з одного боку, як особлива оцінка особистістю результату власних дій та зусиль, а з іншого – як показник своєрідного її становища у суспільстві, що, відповідно, задає специфіку її соціальних зв'язків та відносин (Артамошіна, 2008: 212).

Поняття успішність є похідним від слова «успіх». Успіх» визначається наступним чином:

- ✓ перемога в задуманій справі, досягнення поставленої мети;
- ✓ визнання успіху оточуючим середовищем, суспільне схвалення досягнень;
- ✓ визнання чийх-небудь переваг, увагу суспільства до кого-небудь.

Успіх із психологічної точки зору - пережиття стану задоволення, радості від того, що запланований результат збігся або ж перевершив досягнутий результат діяльності особистості. Успіх із соціально-психологічної точки зору – кращий співзв'язок із очікуваннями та результатами діяльності особистості (Батурін, 1999: 6-7).

Успіх із соціального визнання як вважає Тульчинський В.Г. посідає авторитетне місце у системі мотивації та осмислення людиною самої себе, своїх вчинків, життєдіяльності. Дослідник вважає, що успіх має декілька форм, котрі невід'ємно пов'язані з оцінкою результатів діяльності особистості інакшими людьми, а також розвитком особистості та прагненням вийти за власні межі:

- ✓ успіх-популярність як широке соціальне визнання результатів діяльності особи, її справ та вчинків;

- ✓ успіх-визнання із боку значущих людей. Мова іде про коло близьких осіб, думка котрих є важливою для суб'єкта діяльності;

- ✓ успіх-подолання, який проявляється у вирішенні особою проблем та протиріч у власному житті. Саме вирішені проблеми, на думку автора, зумовлюють самооцінку та самоповагу особи;

- ✓ успіх-самовизначення як установка на подолання самого себе, прагнення вийти за власні межі, ствердитись на нових горизонтах (Тульчинський, 1990: 124-136).

Успіх за словами Джозефа Лусіана - звільнення від негативних установок і самовираження в діяльності, захопленість якоюсь справою. Вів вважає, що в успіху є дві складові, котрі у взаємодії одна з одною розкривають життєву успішність як механізм, котрий виконує функцію життєдіяльності. На думку В.Я. Ляудіса активізація процесу змістоутворення, котре забезпечує спільною продуктивною діяльністю, що виникає при спільному рішенні творчих завдань є головною умовою успішності навчання та особистісного зростання учасників навчального процесу (Лусіан, 2006: 28).

Успіх - повсякденне виконання тих цілей, котрі ми ставимо перед собою та які є надзвичайно важливими для нас. Успіх - не лише результат, це досягнення цілей, розвиток можливостей людини (Романовський - Михайліченко, 2003: 6).

Поняття «успішність» є складнішим для аналізу та розуміння. В учених немає єдиної думки, щодо цього поняття. Успішність у різноманітних людей викликає інші асоціації та в деякій мірі є пов'язані із особистісною системою цінностей та оцінок. Кушнарєнко зазначає, що успішність заснована на біографічних знаннях (Кушнарєнко, 2006 н.с.).

Поліванова розглядає успішність як особистісне переживання досягнення успіху. Для того, щоб досягнути успішності, потрібно досягти п'ять критеріїв

- ✓ здатність змінювати поведінку;

- ✓ стан здоров'я;
- ✓ уміння підтримувати його на необхідному для життя рівні;
- ✓ здатність досягти необхідного для людини фінансового рівня;
- ✓ позитивний базовий емоційний стан;
- ✓ здатність встановлювати контакти і їх підтримувати (Ільїна, 2011: н.с.).

Автор енциклопедії практичної психології термін «успішність» проаналізував як вміння досягти успіху. Виділяють успішність об'єктивну та суб'єктивну. Суб'єктивна залежить від світосприймання людини і відображає його. При такій успішності учень в процесі навчання може подолати свій страх, труднощі, розгубленість, неорганізованість, він відчуватиме радість за себе та свою діяльність. І, навпаки, нещасний, тривожний, замучений вимогами і очікуваннями оточуючих не може бути віднесений до успішних, оскільки навчання не приносить йому радості, задоволення, всього того, що входить в поняття успішність. Об'єктивна успішність передбачає отримання бажаного. При цьому у будь-якій культурі є уявлення про об'єктивну успішність людини, яка оцінюється за сукупністю досягнень в напрямках, які подаються суспільством як найбільш цінні (Козлов, 2014: 137).

З точки зору процесу, успішність - певний стійкий кінцевий результат комплексного характеру, котрий має на увазі наявність здорового та позитивного мислення, творчої самореалізація. При цьому успіх розглядається як певне тимчасове одиничне досягнення в якійсь окремій сфері (Крутецький, 1976: 253).

Особистість, при власній оцінці успішності часто покладається на зовнішні об'єктивні показники, а саме матеріальне становище, статус у соціумі, котрі з психологічного огляду бувають недостатніми, вважає Лейфрід. Самооцінка успішності, може не співпадати із об'єктивними показниками, якщо здійснюється на основі внутрішніх критеріїв. Основними суб'єктивними критеріями успішності є відповідальність, задоволеність, самореалізацію та самоефективність (Лейфрід, 2005: 45).

Успішність має об'єктивні та суб'єктивні аспекти. Успішність - неодноразово верифіковані вміння. Суб'єктивний компонент успішності визначається емоційно забарвленим середовищем переживання особою власного успіху. Об'єктивний компонент пов'язаний з оцінкою людини та результатів її діяльності як успішних на основі уявлень про успішність, властивих конкретному соціально-культурному середовищу (мал. 1).



Під поняттям успішність навчання розуміють максимальну наукову ефективність учнів, яка характеризується як рівень спільних дійсних та прогнозованих результатів навчальної діяльності. Успішність навчання можна тлумачити як повне досягнення цілей, котре забезпечує розвиток учня для переходу його на більш високий рівень навченості і саморозвитку (Адамський, 2005: 127).

Поняття «навчальна успішність» вперше ввів Б.Г. Ананьєв. Дослідник вважав, що навчальна успішність зумовлюється оптимальним з'єднанням індивідуального стилю навчальної роботи, старанності та докладання зусиль для досягнення результатів. На думку Якуніна, успішність навчання – характеризуються ефективністю управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів, при якому при мінімальних витратах можна досягти високих психологічних результатів. Також успішність навчання включає в себе ефективний прогрес у рівнях освіти, котрий супроводжується опануванням належними знаннями, вміннями та навичками, розвитком потенціалу особистості та пристосуванням у навколишньому середовищі за допомогою розвитку соціальної компетентності (Ананьєв, 1980: 166-171).

Успішність навчання школяра залежить від багатьох причин. У теперішній час існує необхідність надання допомоги педагогом, котра буде доречною, якщо він знатиме психологічні чинники, котрі впливають на успішність у навчальній діяльності. До таких чинників можна віднести:

- ✓ мотивація навчання;
- ✓ особливості емоційно-вольової сфери;
- ✓ рівень розумового розвитку (Главник - Максименко, 2003: 79).

Мотивація навчання, як і будь-який інший вид визначається великою кількістю своєрідних елементів:

- ✓ перше - вона визначається самою навчальною системою та навчальним закладом, де реалізовується навчальна діяльність;
- ✓ друге - організація навчального процесу;
- ✓ третє - суб'єктивними особливостями того хто навчається (його вік, стать, інтелектуальний розвиток, самооцінка);
- ✓ четверте - суб'єктивними особливостями педагога;
- ✓ п'яте - специфікою навчального предмета.

Навчальна мотивація як і будь-який її інший вид, системна. Вона характеризується направленістю, стійкістю та динамічністю. Мотивація навчання складається із ряду постійних змінних та вступає в нові відносини один з одним. Становлення мотивації є не просте вікове позитивне відношення до навчання, а ускладнені структури мотиваційної сфери (Маркова, 1983: 14).

Не мало важливим фактором успішності навчання є сума необхідних властивостей, структура можливостей та обдарованості, сенсомоторики, логічних емоційно-вольових компонентів (Ананьєв, 1980: 166).

Значущим фактором являються психологічні компоненти засвоєння до яких відносяться:

1. Позитивні відношення навчаючих ся до навчання;
2. Процеси безпосереднього чуттєвого знайомства з матеріалом;
3. Процес мислення як процес активної переробки отриманого матеріалу;
4. Процес запам'ятовування та збереження отриманої та обробленої інформації (Лейтес, 1971: 166).

Слабкий розвиток вольової сфери може впливати на успішність навчання у тих, хто навчається. До речі, на цю причину мало звертають уваги, хоча про це писав К.Д. Ушинський: «Навчання, засноване лише на інтересі, не дає можливості зміцнити волю школяра, оскільки не все у навчанні інтересно, і прийдеться багато взяти силою волі.» (Ушинський, 1954: 326).

З точки зору В.А. Якуніна «успішність навчання» визначається ефективністю управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів. Навчання можна визнати успішним, якщо:

- ✓ воно дозволяє досягти високого психологічного результату, заздалегідь заданого;

✓ результат досягається із мінімальними витратами і трудовими ресурсами (Якугіна, 2011: 264).

Успішність навчання включає у себе просування по рівнях освіти, супроводжуване оволодінням належними знаннями, вміннями та навичками і розвитком особистісного потенціалу, та пристосування в соціумі за допомогою формування соціальної компетентності та входження в професійну діяльність. Проведений теоретичний аналіз понять «успішність», «успіх» та «успішність навчання» дозволяє узагальнити, що «успішність» та «успішність навчання» не схожі за значенням. Успішність - ступінь збігу реальних результатів навчальної діяльності із запланованими. Успішність навчання - якісна оцінка результатів діяльності, яка складається з об'єктивної результативності та суб'єктивного ставлення до цих результатів самого учня. Іншими словами, успішність відображає певну властивість особистості, що містить в собі чимало компонентів, які мають свої характеристики (Якунін, 1998: 278).

Успішність навчально-пізнавальної діяльності в дослідженні Шубіної розглядається як показник ефективності навчального процесу, котрий визначається наступними критеріями:

- ✓ критерій обізнаності та розуміння навчального матеріалу;
- ✓ критерій використання знань при вирішенні різних завдань;
- ✓ критерій пізнавальної самостійності;
- ✓ критерій особистісного ставлення школяра до досліджуваного предмета;
- ✓ критерій ступеня особистої задоволеності ходом і результатами навчально-пізнавальної діяльності (Максименко та інші, 2006: 165).

Успішність навчання учнів має такі характеристики:

- ✓ задоволення пізнавальних інтересів учнів;
- ✓ розкриття потенційних розумових можливостей учнів;
- ✓ позитивне ставлення учнів до навчальної діяльності;
- ✓ задоволеність учня результатами діяльності;
- ✓ позитивне ставлення учня до професійної діяльності педагога (Шубіна, 2002: 35-37).

Слід відмітити, що однією із складових психологічного здоров'я школяра, збереженням котрого стурбовані як педагоги так і батьки є успішність навчання.

Успішність учня - не лише показник його високих досягнень пізнавальної діяльності, позитивна оцінка педагога, але і позитивна самооцінка самого учня. Головний критерій успішності навчання - здатність учня при найменших витратах, досягати найвищих результатів. Це пов'язано із такими здібностями, як: виконання справ вчасно, переживання почуттів радості, впевненості у собі, ніколи не опускає руки якщо виникають певні труднощі. Успішність навчання дітей, залежить від багатьох причин, таких як:

✓ Наполегливість - вміння зосереджуватись на виконанні завдання та доводити почати до кінця є дуже важливим, оскільки саме від цього залежить, якою мірою дитина досягне поставлених цілей.

✓ Бачення своїх можливостей - американські психологи довели, що більшого успіху досягають ті діти, котрі націлені на зростання, а не на стабільність. Діти, які від маленьких навчені відчувати впевненість у власних силах, досягають більшого успіху, ніж ті, котрим нав'язали думку, що потрібно приймати себе такого яким ти є, і не йти до більшого.

✓ Відвідання літнього табору - надає дітям кілька корисних переваг: збереження тону, легше пристосування до самостійного життя.

✓ Гуртки та позашкільні заняття - такі діти показують кращі академічні результати, заняття після уроків дають змогу дітям повеселитись, відчути успіх за стінами школи.

✓ Час початку занять у школі - здібності дітей пізнають шкоди, якщо їм потрібно приходити на заняття раніше 8.30.

✓ Стосунки між батьками - діти, котрі добре ладнають з батьками, показують кращі результати у школі, ніж ті, котрих постійно сварять. (Меньшикова, 2002: 38)

Аналіз наукової літератури показав, що для виявлення навчальної успішності молодших школярів можуть використовуватися такі критерії, як:

- ✓ здатність до засвоєння матеріалу,
- ✓ позитивне ставлення до навчання, старанність,
- ✓ зацікавленість та допитливість,
- ✓ вміння радіти успіхам та переживати невдачі,
- ✓ відчуття власної задоволеності від навчання,
- ✓ взаєморозуміння між учнем і педагогом (Андрєєва, 2003: 74).

Успішність учня в сучасному світі розуміється як об'єктивний показник високих результатів пізнавальної діяльності в сукупності із позитивною оцінкою педагога, позитивною самооцінкою та самовідчуття самої дитини. Виходячи з цього основним критерієм успішності навчання - вміння учня з найменшими енергетичними затратами досягати найбільших результатів (Адамський, 2005: 12).

1.4. Аспекти успішності навчання

Успішність навчання опановувалась вченими у вітчизняній та зарубіжній педагогіці та психології. *Успіх* розуміється як хороші результати в роботі, навчанні, як суспільне визнання, як досягнення успіху чого-небудь. Успіх - це результат діяльності, результат позитивного, гідного визначення як самої особистості, її досягнення. Це особливий внесок людини при досягненні результату діяльності. Успіх ніколи не розглядається як удача, оскільки вона має елемент везіння, випадковості (Андрєєва, 2003: 74).

Успіх розуміють як результат ситуації, а ситуація успіху - поєднання умов, які постачають його. *Ситуація успіху* у навчальній діяльності - спрямоване поєднання психолого-педагогічних прийомів, які підтримують усвідомлене включення кожного учня в активну навчальну діяльність в залежності від його індивідуальних можливостей, та забезпечують позитивний емоційний настрій на виконання навчального завдання (Якутіна, 2011: 29).

Поняття «успіх» розглядають у різних аспектах.

З психологічної точки зору: успіх - відчуття стану задоволення від того, що з очікуваннями та надіями збігся результат, який прагнула особистість, або ж перевершила його.

З соціально-психологічної точки зору: успіх - це коли очікування оточуючих, котрі є значущими для особистості збігаються або перевершують очікування особистості.

З педагогічної точки зору: акцент ставиться на «ситуації успіху», яка в свою чергу є організованим поєднанням умов, при яких створюється можливість досягнення значних результатів в діяльності.

Ситуація успіху розглядається в психолого-педагогічних джерелах як чинник розвитку взаємин співпраці учня з педагогом (Белкін, 1991: 30-31).

Також розрізняють види успіху та специфіку сприйняття успіху дітьми різного віку. У молодших школярів в основі очікування успіху лежить бажання отримати

похвалу педагога чи когось із батьків,, а у підлітка – бажання отримати похвалу від однолітків, котрі значущі для дитини, у старших школярів – бажання закріпити своє «Я».

У 3-5-ти річному віці у дітей старшого дошкільного віку виражається «неспецифічні» реагування на оцінку з боку дорослих, а в 6-7-ми річному віці - «специфічні» реагування, котрі характеризуються тим, що успіх сприяє підвищенню самооцінки особистості, а неуспіх – її зниження (Дуткевич, 2012: 350).

Розрізняють кілька «форм успіху» учнів:

- ✓ Успіх - визнання підсумку діяльності;
- ✓ Успіх - визнання «значущими» іншими;
- ✓ Успіх - подолання перешкод;
- ✓ Успіх - здійснення призначення.

Поняття «успіх» також тісно пов'язане і з іншими поняттями, наприклад з «мотивацією досягнення успіху». На початку тяга дитини до успіху розглядалась як результат конфлікту дитини з одним із батьків, в котрому дитина хотіла перевершити його результати. Згодом кілька американських психологів розкрили суть прагнення людини до досягнення успіху та прагнення уникати невдач у діяльності. Вони виявили те, що на досягнення успіху у дитини впливають відносини у сім'ї, манера спілкування із дітьми, підтримка з боку батьків та похвала, а формуванню мотивації для уникнення невдач сприяє грубість батьків, байдужість з боку батьків до переживань у дитини, жорсткий нагляд за нею. Для того, щоб у дитини формувалась мотивація до досягнення успіху у різних діяльностях, вчені спеціально розробляли тренінги, котрі отримали великого поширення закордоном, виявляли фактори, за допомогою котрих розвивається засвоєння мотиву. На ціленаправлений розвиток в учнів мотивації для досягнення успіху впливають такі фактори:

- ✓ Вік учнів (ефективним є вік 11-12-ти років, проте є досвід і з дошкільнятами);
- ✓ Стать учнів (дівчатка менш схильні до перебудови мотивації для досягнення успіху у діяльності, аніж хлопці, особливо це помітно у сфері після урочної діяльності; хлопці виявляють більший інтерес до професійної кар'єри, а дівчатка здебільшого орієнтуються на сім'ю та вирішення життєвих проблем);

✓ Область практичного застосування (діяльність є більш ефективна в області навчальних предметів, в котрих більш видно зв'язок між діями учнів та результатами цих дій (Алферов, 2000: н.с.).

Успіх пов'язаний із діяльністю, оскільки це він є її результатом. Згідно із Л.С.Виготським, для особистості важливим є успіх у повідній діяльності, так як вона «веде за собою». Провідною діяльністю для молодшого школяра є навчальна діяльність.

Учнівська успішність з навчальних дисциплін зумовлюється рівнем розвитку складників психологічної готовності дитини до навчання у школі. Важливе місце у досягненні успіху у навчальній діяльності дітей молодшого шкільного віку займають вміння. Серед яких виділяють: вміння приймати місію учня, активно працювати під час уроку, вміння слухати педагога та виконувати завдання поставлені ним, вміння спілкуватися та працювати із однокласниками (Виготський, 1983: 218).

Успіх у навчальній діяльності багато у чому залежить від готовності до навчання у школі, вважали Я. П. Коломінський, Є. А. Панько.

Якщо дитина готова до навчання, значить у неї розвинулися усі складники готовності до школи, а це означає, що навчальна діяльність для такої дитини буде успішно, вона не буде перенавантажуватись, , якщо ж дитина не готова, у неї будуть проблеми з успішністю.

Успіх дитини може бути досягнений, але за це потрібно буде заплатити дорогу ціну – станом фізичного та психічного здоров'я. Співвідношення складників готовності дитини до навчальної діяльності в молодшому шкільному віці має певні закономірності, знання котрих дасть змогу ефективно організувати процес навчання (Коломінський - Панько, 1988: 158).

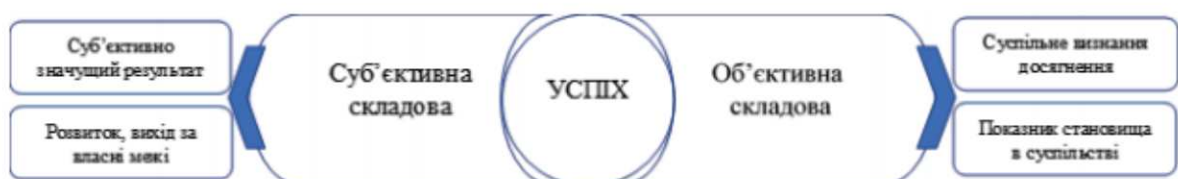
Успіх розглядається у декількох аспектах:

✓ досягнення певного очікуваного результату, який визначається особою як значущий;

✓ суспільне визнання досягнень людини;

✓ як розвиток та подолання власних меж;

✓ як показник становища в суспільстві (мал. 2).



Мал. 2. Компоненти успіху (Боровинська, 2017: 143).

Аспекти успішності

Готовність дитини до навчання виражається у трьох різних аспектах.

Перший аспект - особистісна готовність, котра виражається у відношенні дитини до школи, до навчальної діяльності. Дитина повинна мати розвинену мотивацією і хорошою емоційною стійкістю.

Другий аспект - інтелектуальна готовність дитини до школи, котра передбачає:

- ✓ диференційоване сприйняття;
- ✓ аналітичне мислення;
- ✓ раціональний підхід до дійсності;
- ✓ логічне запам'ятовування;
- ✓ інтерес до знань, до процесу їх отримання за рахунок додаткових зусиль;
- ✓ оволодіння на слух розмовною мовою і здатність до розуміння і застосування символів;
- ✓ розвиток тонких рухів рук і зорово-рухових координацій.

Третій аспект - соціально-психологічна готовність до шкільного навчання, він передбачає:

- ✓ розвиток у дітей потреби в спілкуванні з іншими;
- ✓ уміння підкорятися інтересам і звичаям дитячої групи;
- ✓ здатність справлятися з роллю школяра.

Щоб дитина добре вчилася необхідно:

- ✓ відсутність істотних недоліків розумового розвитку;
- ✓ достатній культурний рівень сім'ї або хоча б прагнення до досягнення такого рівня;
- ✓ матеріальні можливості задоволення найважливіших духовних потреб людини;
- ✓ майстерність педагогів, які працюють з дитиною в школі (Бардін, 1973: 108).

1.5. Психологічні чинники успішності

Якщо говорити про успіх, як про психологічну категорію, то багато вчених часто вирізняють суб'єктивний та об'єктивний складники цього явища. Об'єктивність полягає в оцінюванні результатів діяльності індивідуума іншими та перевазі цих результатів вагомими і такими, що значно перевищують середній

рівень. Суб'єктивний складник - оцінка індивідумом особистих дій та надання результатам цих дій суб'єктивної значущості.

На шкільну успішність впливає три групи факторів:

- ✓ нейропсихологічні;
- ✓ психолого-педагогічні;
- ✓ психологічні (Степанова, 2003: н.с.)

Нейропсихологічний фактор

Усі психічні процеси мають складну багатокомпонентну будову та спираються на роботу багатьох мозкових структур, кожна з яких додає свій, специфічний внесок в їх головного мозку, але в кожному з цих випадків вона проявляється специфічно, якісно відрізняючись від особливостей його прояву при вадах розвитку інших мозкових структур. Складові психічних функцій, котрі недостатньо сформувались та закріпились в дошкільному дитинстві виявляються найбільш вразливими в умовах, котрі вимагають мобілізації психічної активності. Серед них можна назвати дві причини психічних функцій, котрі виявляються найбільш вразливими в умовах, що вимагають мобілізації психічної активності:

✓ Перша причина пов'язана з індивідуальними особливостями онтогенезу дитини, які можуть проявлятися в незавершеності формування функціональних систем психіки, недостатню зрілість психічних процесів, що не відповідає даним віковому періоду. До такого відставання в розвитку психіки призводять умови соціального середовища, до котрих можна віднести сімейні стосунки, неналежні умови проживання, в яких росте дитина і яка перешкоджає нормальному періоду розвитку.

✓ Друга причина полягає в специфіці морфогенезу дитини: в нерівномірному дозріванні мозкових зон, що впливають на формування функціональних систем, що забезпечують ті чи інші психічні функції. Ця причина в подальшому може бути признаком збільшення кількості дітей з труднощами в навчанні, котрі в свою чергу обумовлені незавершеним внутрішньоутробним розвитком мозку дітей. Також відомо, що невстигаючі діти, мають деякі неврологічні симптоми, які свідчать про неблагополуччя в нервовій системі дитини, але недостатні для постановки власне медичного діагнозу. Такі варіанти норми стали позначатися як мінімальні мозкові дисфункції.

Проблеми формування будь-яких психічних процесів в процесі навчання можуть бути пов'язані з морфогенезом, та з функціогенезом мозку (Бардін, 1973: 102).

Психолого-педагогічний фактор

Впливає на успішність закріплення знань дітьми. Складовими психолого-педагогічного фактору виступає вік дитини, систематичне навчання в школі, та дидактико-методична система, в рамках якої буде здійснюватися шкільне навчання.

Виховання, яке бере до уваги психологічні особливості дитини, якщо дитина досягає психічного розвитку може бути ефективним. Згідно принципу природовідповідності, момент початку шкільного навчання дитини повинен бути узгоджений з періодом його найкращої готовності до нього. Період 6-7 років є саме таким. Навчання не буде ефективним, якщо воно почнеться раніше чи пізніше зазначеного віку, воно створить труднощі дитині та може негативно відзначитись на результатах навчання.

Потреба у початку навчання у цьому віці зумовлений присутністю сензитивних періодів у психічному розвитку, котрі утворюють відповідні умови для розвитку психічних процесів, які згодом можуть крок за кроком припинятися. Якщо не використовувати цю змогу, то в майбутньому, можна викликати серйозні психологічні пошкодження у подальшому психічному розвитку дитини. Початок шкільного життя у 5 років – неефективний, адже в цей період не настає того моменту, коли дитина відчуває потребу у навчанні. Такі діти, не готові сприймати ті знання, котрі з легкістю даються дітям у віці 6-7 років. Проте не слід забувати, що початок навчальної діяльності у пізньому віці, також є неефективним, оскільки дитина упустила той період, в котрий найкраще сприймає матеріал. У неї «закрився» канал сприйняття, і вона з важкістю закріплює матеріал, котрий давався б їй легше, якщо б це відбувалось у ранньому віці (Бабанський, 1989: 163).

Не менш значимим фактором, котрий впливає на успішність шкільного навчання та дає оцінку труднощам у навчанні є рівень розумового розвитку дітей. У навчанні можуть виникати деякі труднощі, якщо розбігаються вимоги, до здійснення пізнавальної діяльності дитини.

Однією із сторін загального психічного розвитку є розумовий розвиток. Він відіграє важливу роль, адже від нього залежить успішність у навчальній діяльності, котра в свою чергу може віддзеркалюватись на усіх сторонах особистості - емоційної, мотиваційній, вольовій. Розумовий розвиток відбувається під соціальним

впливом, де головним значенням має шкільне навчання, в процесі якого за допомогою засвоєння системи наукових знань розвиваються процеси мислення учня.

За твердженням Ф. Клікса розумовий розвиток, або як ще його називають інтелект – здатність до організації пізнавальної активності, при якій поставлене завдання буде досягнуте із найменшим використанням часу та ресурсів, але буде ефективним. Холодна трактує інтелект як систему психічних механізмів, які обумовлюють можливість побудови суб'єктивної картини того, що відбувається. А з суджень Колмікова – це складна динамічна система кількісних та якісних змін, що відбуваються в інтелектуальній діяльності суб'єкта (Степанова, 2003: 58).

Зміст та шляхи розумового розвитку школярів тісно пов'язані із теоретичними уявленнями про когнітивні структури за допомогою яких людина отримує інформацію з навколишнього середовища, аналізує та синтезує отримані нові враження та відомості. Якщо вони добре розвинуті, це дає змогу більше отримувати.

У зв'язку з цим поданням головним завданням шкільного навчання має бути призвано формування структурно організованих і добре. Внутрішньо розчленованих когнітивних структур, які є психологічною базою знань, що. Тільки така база може забезпечити гнучкість і рухливість мислення, можливість уявного зіставлення різних об'єктів в самих різних відносинах і аспектах, іншими словами, набуті знання будуть не формальними, а дієвими, що дають можливість широкого і різнобічного оперування ними. Тому в процесі шкільного навчання дитині потрібно не просто повідомити суму знань, а й сформувати у нього систему знань, що утворюють внутрішньо впорядковану структуру. Домогтися цього можна двома шляхами:

- ✓ цілеспрямовано і систематично розвивати мислення учнів;
- ✓ пропонувати для засвоєння систему знань, складену з урахуванням

формування когнітивних структур, що призводить до підвищення якості розумової діяльності (Локалова, 2009: 78).

Розумовий розвиток не завжди однозначно визначає шкільну успішність та неуспішність дитини.

Ще одним фактором, котрий впливає на успішність навчання у школі - психологічна готовність до шкільного навчання. Це зміни усього способу життя та діяльності дитини, це перехід до якісно нової стадії розвитку, котра пов'язана з глибокими змінами всього внутрішнього світу дитини, які охоплюють не тільки інтелектуальну, але і мотиваційну, емоційно-вольову сфери особистості дитини. Готовність до шкільного навчання означає досягнення певного рівня розвитку

пізнавальних можливостей, особистісних якостей, суспільно значущих потреб, інтересів, мотивів.

Головною умовою у формуванні психологічної готовності до школи є повноцінне задоволення потреб кожної дитини у грі. Адже під час гри, формуються усі пізнавальні процеси дитини, здатність розпоряджатися своєю поведінкою, підпорядковуючись ігровим правилам. Саме у грі у дитини формуються усі психологічні новоутворення розвитку, закладаються передумови для переходу на новий рівень розвитку.

Однією важливою причиною неготовності дитини до школи є неправильна підготовка дитини до шкільної діяльності з боку батьків та вихователів. Замість того, щоб створювати належні умови для розвитку ігрової діяльності у дітей, вони хочуть прискорити розвиток дітей, навчивши їх читати, писати, рахувати (Виготський, 1974: н.с.).

Мотиваційна готовність - зміст полягає у наявності в дитини потреби у отриманні знань. Цей компонент є важливим, адже без нього дитині буде важко у школі. Психологічно готова до навчання дитина повинна мати позитивне ставлення до школи, вона повинна мати бажання навчатись. Дитину заохочувати до навчання може багато факторів, але якщо відсутнє бажання - це означає, що вона ще не готова навчатись. Діти, котрі не мають бажання будуть важко вчитись, поставлені завдання виконуватиме муть недбало, не досягатимуть високих результатів.

Інтелектуальна готовність - пов'язаний зі ступенем розвитку розумової діяльності дитини. Головним фактором, котрий показує інтелектуальну готовність дитини до навчання - вміння робити аналіз, порівняння, узагальнювати, самостійно робити висновки. Проте не варто недооцінювати уже наявні знання у дитини про навколишнє середовище, природу, людей, самого себе. Неодноразово вчені стикались із хибним твердженням про те, що якщо дитина засвоїла різні знання, має великий словниковий запас, тим вона краще розвинена. Але потрібно пам'ятати що не пам'ять, механічне заучування, а мислення повинна стояти за наявними знаннями. Педагог не здатний оцінити рівень розвитку мислення дитини лише по словниковому запасу, адже не зрозуміло як дитина отримала їх.

До поганого розуміння навчального матеріалу, ускладнення формування навичок письма, читання та рахунки призводить інтелектуальна неготовність дитини.

Вольова готовність - має велике значення у навчальній діяльності. На дитину чекає інтенсивна розумова праця, адже вона повинна буде виконувати не лише те, що вважає за потрібне та подобається, а й те що вимагає педагог. Дитина повинна навчитись підкоряти свою поведінку правилам, котрі є загальноприйнятими у школі, а саме: поведінка на уроці та перерві, стосунки з однолітками. Також дитина повинна управляти своїми процесами уваги, довільного запам'ятовування, цілеспрямовано керувати розумовими процесами.

Характер соціального розвитку дитини - стиль спілкування з дорослим. Процес навчання завжди реалізується при участі та керівництві дорослого. Основним джерелом знань та умінь є педагог, тому дитина повинна чути, розуміти та виконувати завдання вчителя. Потрібно враховувати стиль спілкування дитини з дорослим як частину його загальної готовності до шкільного навчання. Цей стиль визначається по тому, що дитині більше подобається робити разом з дорослим: грати в ігри, читати книги або просто спілкуватися на цікаві для дитини теми. Діти, які віддають перевагу грати з дорослим, не здатні довго слухати педагога, часто відволікаються на сторонні подразники; вони, як правило, не виконують поставлені завдання, а замінюють їх своїми власними, тому успішність навчання таких дітей вкрай низька. А діти, яким подобається читати книги разом з дорослим або які у вільному спілкуванні могли відволікатися від конкретної ситуації і спілкуватися з дорослим на різні теми, були більш уважні під час занять, з цікавістю вислуховували завдання дорослого і старанно їх виконували. Успішність навчання таких дітей була значно вищою.

На процес надбання знань, впливає багато особливостей розумових процесів, котрі зумовлюють індивідуально-типові особливості мислення школярів, такі як:

- 1) глибина або поверховість мислення;
- 2) гнучкість мислення;
- 3) стійкість або нестійкість мислення;
- 4) усвідомленість (Локалова, 2009: 75-76).

1.5.1. Психологічна готовність дитини до навчання у школі

Шкільна готовність визначає, що дитина здатна без шкоди для фізичного стану та психологічного здоров'я справлятися із шкільними навантаженнями. Дане поняття об'єднує в собі психологічний, педагогічний та фізичний компоненти.

Готовність до школи, за твердженням Мухіної - бажання і розуміння дитини потреба навчатися, котра виникає в результаті соціального дозрівання, появи внутрішніх протиріч, які задають мотивацію до навчальної діяльності (Мухіна, 1990: н.с.).

Готовність до школи за Венгер – набір знань та вмінь, в котрих мають бути присутні усі інші елементи, хоча рівень розвитку може відрізнятися. Основними складниками цього набору є мотивація, особистісна готовність, яке не обходиться без внутрішньої позиції школяра, та вольової інтелектуальної готовності (Венгер – Венгер, 1994: 5).

Часто батьки фокусують увагу на педагогічній готовності та вчать дитину читанню, письму, рахунку, не беручи до уваги те, що краще залишити це педагогам, котрі працюють за перевіреними методиками та володіють необхідною кваліфікацією для того, щоб освітній процес був ефективним та комфортним для їх дітей. Система навчання «Початкова школа ХХІ століття» не передбачає у дітей знань з тих предметів, з якими малюк повинен познайомитися у першому класі. А навчальний процес побудований так, щоб враховувати індивідуальні особливості кожної дитини, їх ступінь готовності до школи, адже всі діти дуже різні. Тому необхідно зробити процес навчання комфортним для усіх.

У дитини до 7 років повинна бути сформована психологічна готовність до навчання в школі. Цей рівень розвитку дозволяє дитині бути успішним не лише у процесі навчання, але і у спілкуванні із дорослими та однолітками, а також в усвідомлювати внутрішню позицію школяра. Готовність дитини до навчання має на увазі, що всі сфери психічного розвитку готові до засвоєння норм і правил шкільного життя (Проскура, 1998: 12).

Такі складові як фізіологічна та психологічна готовність дитини до школи - зміна статусу і середовища, успішне засвоєння великої кількості нових знань є важливі для успішного навчання дитини в школі.

Психологічна готовність – необхідний та достатній рівень психічного розвитку дитини для засвоєння навчальної освітньої програми. Психологічна готовність є важливою, оскільки є такі випадки, коли дитина, котра вміє читати, писати та рахувати, виявляється зовсім не готовою до процесу навчання, тому що шкільна

зрілість завбачає, що психіка малюка уже досягла такого рівня розвитку, який допомагає дитині приєднуватись до процесу шкільного навчання повноцінно. Потрібно пам'ятати, що визначені навички та знання дитина краще засвоює на різних вікових стадіях (Гуткіна, 1993: 6).

У дитини на момент початку навчання у школі повинні бути сформовані:

✓ *Особистісна готовність.* Мається на увазі те, що дитина повинна мати бажання йти до школи вчитися, а не гратися, у неї є потреба у збільшенні кола свого спілкування і включення в нього майбутніх однокласників та педагогів, у дитини сформована адекватна самооцінка.

✓ *Інтелектуальна готовність* - сформованість у дитини пам'яті, уяви, образного та просторового мислення, розвиток мови, фундаментальний запас знань про навколишній світ.

✓ *Емоційна готовність* - вміння підпорядковуватись правилам, виконувати вимоги, дотримуватися норм і контролювати себе самостійно (Немов, 1995: 108).

Особистісна готовність - формування у школяра внутрішньої позиції. Для того, щоб дитина навчалась успішно, вона повинна прагнути до навчального життя. Щоб викликати бажання у дитини, потрібно відноситись до навчального процесу, як до основної діяльності. Також потрібно пам'ятати, що якщо дитина прагне посісти положення у соціумі, це також вестиме до утворення внутрішньої позиції. Дитина розуміє, що шкільне життя веде до дорослості, вона прагне стати дорослим та виконувати дорослі завдання (Ельконін, 1960: 199).

Інтелектуальна готовність - розвиток розумових процесів, змога узагальнювати, порівнювати, класифікувати, виділяти та робити висновки. Вона передбачає наявність у дитини кругозору, запасу конкретних знань. Давидов вважає, що дитина повинна володіти розумовими операціями, вміти порівнювати об'єкти із навколишнього світу, вміти розпланувати свої дії, без допомоги старших. Інтелектуальна готовність також формує у дитини початкові уміння виділяти навчальну задачу та перетворювати її в самостійну мету (Давидов, 1986: 163-213).

Вольова готовність – дитина в силі поставити мету, виконувати дії за планом, при виникненні перешкод, робити все щоб їх позбутись. Дитина повинна вміти підчинятися поставленим нормам та правилам, виконувати вказівки педагога, уважно його слухати. Дитина свідомо контролює себе, керує своїми внутрішніми і зовнішніми діями, поведінкою (Дєдов, 2014: 178).

У шкільній готовності існує чотири рівні:

Високий рівень - коли можна сказати, що дитина повністю готова іти до школи. Дитина повинна мати добре розвинуті фізичні навички, бути активною та бадьорою, не повинна мати хронічних захворювань, вона готова до навчання письму, має добре розвинутий фонетичний слух, словниковий запас налічує до трьох тисяч слів та дитина вміло його використовує. Дитина знає цифри та рахунок, робить зусилля читання та письма. Такі вміння не є обов'язковими на початку шкільного життя, проте зацікавлена поведінка говорить про психічну готовність дитини до навчальної діяльності. Не менш важливим є момент направляти свої дії, розуміти та направляти дії. Про високий рівень готовності дитини до навчальної діяльності також свідчить те, що дитина бажає іти у школу задля отримання знань.

Середній рівень – у цього рівня майже такі ж елементи як у високого, але з маленькою відмінністю. Дитина має невеликі труднощі у розвитку дрібної моторики. Вона має досить великий запас слів, відмінний слух, здатна підтримати діалог, давати відповідь на запитання дорослих. Така дитина вміє направляти свої дії у правильне русло та вирішує навчальні завдання, проти лише із допомогою дорослих. Вчитися такій дитині нудно, тому їй необхідна стимуляція ззовні.

Рівень нижче середнього – у такої дитини нестійкі бажання вчитися у школі: одного дня він хоче гратися, іншого отримувати знання. Не надто добре розвинута мова, котра відразу відчувається у спілкуванні із іншими дітьми. Також це позначається на дитячій логіці та волі. Але при цьому, така дитина добре фізично розвинута. З такими дітьми важко, оскільки хтось із дорослих повинен допомагати, направляти дитини покроково до виконань поставлених цілей. Дитина із таким рівнем важко буде освоїти навчальний матеріал, навчатиметься із важкістю. У цьому випадку можна перенести вступ до школи на наступний рік.

Низький рівень - дитина добре фізично розвинута, має вузький кругозір, словниковий запас невеликий. Дитина зовсім не пристосована до освоєння письма, лише з активною допомогою дорослого може переказати казку чи вірш. Мотивація у такої дитини слабка, і для того щоб вона почувала себе комфортно потрібно не задумуючись відкласти вступ до школи.

Батьки повинні не забувати, що багато об'єктивних причин, які можуть впливати на затримку шкільної зрілості та заважати дитині оволодівати шкільними навичками. Якщо дитина не готова іти до школи, потрібно перенести вступ та більше уваги приділити розвитку у дитини соціалізації. Труднощі у навчанні можна

подолати, а складна соціальна адаптацію у першому класі може повпливати на успіх дитини у подальшому навчанні (Скрипченко та інші, 2001: 120).

РОЗДІЛ II. ОСНОВИ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

Навчальна діяльність є провідною діяльністю психічного розвитку молодшого школяра. Саме у цей вік цінно набувати дітьми відповідальності, ініціативності, самостійності. Дитина на початку свого шкільного життя володіє декількома елементами навчальної діяльності. Вона в змозі виконувати вказівки педагога, але головні структурні елементи навчальної діяльності формується протягом усього шкільного життя. Самостійна навчальна діяльність - одна із головних умов успішного навчання дитини у школі, адже вона може оволодівати усіма компонентами навчальної діяльності. У розділі здійснено аналіз наукових праць щодо сутності мотивації навчальної діяльності, визначення оптимальної структури мотиваційної сфери дітей молодшого шкільного віку. Детально розглянуто мотивацію як фактор впливу на ефективність навчання, успішність освітнього процесу. Доведено, що педагогічний вплив підвищує навчальну успішність молодших школярів. Обов'язковим компонентом навчальної діяльності є мотивація, котра є фактором підвищення навчальної успішності молодших школярів, від котрої залежить спрямованість та рівень сформованості навчальної мотивації (Волянюк, 2020: 241-245).

2.1. Характеристика навчальної діяльності

Вступ до школи – особливий період у розвитку дитини, переломна хвилина у їхньому житті, оскільки дитина переходить від ігрової діяльності до навчальної, основної. Навчання є обов'язковою діяльністю учня, тому діти швидко включаються у нову для себе навчальну роботу та поступово звикають до неї. За неї учень несе відповідь перед педагогом, школою та сім'єю. Життя дитини підпорядковане системі суворих, однакових для всіх школярів правил. Головним його значенням стає надбання знань. Між вчителем та учнем складається особливий тип стосунків, у якому вчитель не просто дорослий, який викликає чи не викликає прихильність у дитини, він ще і офіційний носій суспільних вимог до дитини (Павелків, 2015: 185)

Навчальна діяльність у сучасній педагогічній психології визначається як форма соціальної активності людини, спрямована на оволодіння способами предметних та пізнавальних дій. Вона проходить під керівництвом педагога та передбачає залучення дитини у певні суспільні відносини. Навчальна діяльність - пізнання навколишнього світу, котре виражається в засвоєнні накопиченого людством досвіду

та розвиток дитини через заволодіння різними інтелектуальними та практичними вміннями (Воронін, 2006: н.с.).

Навчальна діяльність дитини зростає так само плавно, як і всі інші типи діяльності. Дитина навчається не лише знанням, але і тому, як виконувати засвоєння цих знань. (Дуткевич, 2012: 355).

Найголовніше у навчальній діяльності – отримання нових досягнень. Важливо, щоб дитина була для самої себе і предметом зміни і суб'єктом, котрий здійснює зміни. Дитина психологічно занурена в навчальну діяльність, коли одержує задоволення від рефлексії. З неї починається будь-яка навчальна діяльність. Особистість дитини - предмет навчальної діяльності у молодшому шкільному віці. Вона навчається способам письма, лічби, читання (Савчин - Василенко, 2006: 169-170).

Навчальна діяльність - провідний тип діяльності в молодшому шкільному віці. В ній виокремлюють декілька пов'язаних між собою складників:

- ✓ навчальна задача - спосіб дій, котрі зобов'язаний засвоїти учень;
- ✓ навчальні дії - те, що учень мусить робити, щоб виробити зразок засвоєної дії і відтворити цей зразок;
- ✓ дія контролю - співставлення відтвореної дії зі зразком;
- ✓ дія оцінки - формування наскільки учень досяг результату, змін, які відбулися в самій дитині (Кулагіна, 1999: 57).

Вище наведена структура навчальної діяльності в її детальні та досконалії формі. Проте таку структуру навчальна діяльність набуває потроху, а у віці 6-8 років вона взагалі далека від цього. Дитина інколи хоче правильно оцінити свої здобутки, розібратися із поставленою метою чи самостійно виконати дію контролю. Це все обертається навколо організації навчальної діяльності, від засвоєного матеріалу та від індивідуальних особливостей дитини. Дитину навчають навчальній дії наголошення основної манери читання складів при читанні. Під час навчання письма вирізняються елементи дії контролю. Необхідність вживання відмінних складників навчальної діяльності знаходиться в різних дисциплінах початкової школи. Перспективу опанувати складники навчальної діяльності та послідовно психологічно вникати в неї дають дитині всі дисципліни разом. Завершальна мета навчальної діяльності – свідомо навчальна діяльність учня, котру він повинен будувати за характерними їй об'єктивними законами (Мойсеюк, 2007: 186).

Мета навчальної діяльності - свідомо діяльність дитини, яку вона сама організовує по своїх об'єктивних законах. Спочатку навчальна діяльність організовується дорослими, а пізніше повинна переходити в самостійну діяльність учня, в котрій він сам формуватиме навчальні задачі, вироблятиме навчальні дії (Ельконін, 1989: 219).

Самостійна діяльність дитини, котра контролює навчальні дії, дає оцінку, формує навчальну мету повинна виходити із організованої навчальної діяльності дорослим. Насамперед в навчальній діяльності дії виконуються з ідеальними об'єктами. Педагог дає навчальні дії, де учень повинен відтворити їх, наслідувати дії педагога. Згодом вона опанує цими діями, перетворюючи їх у дії нової вищої психічної функції. Як стверджував Л.С. Виготський вищі психічні функції відбуваються у груповій взаємодії особистостей (Виготський, 1983: 93).

Про повноту та усвідомленість реалізації навчальної діяльності можна судити за станом найбільш важливих структурних компонентів – мотиваційного і операційного – вважають деякі вчені. На успішність діяльності безпосередньо впливає сила мотивації: постійне наростання сили пізнавальної мотивації не призводить до зниження результативності навчальної діяльності. Якраз з пізнавальними інтересами, пов'язують продуктивну творчу активність особистості в процесі навчання. Потреби, інтереси та мотиви, котрі лежать в основі початкової діяльності не завжди мають пізнавальний характер. Єгошина Е.В. вважає, що мотиви навчання слід розділяти на внутрішні та зовнішні; пізнавальні, навчальні, ігрові, соціальні; позитивні та негативні. Одні з них є провідними, інші другорядними (Мухіна, 2006: 352-355).

Зовнішні мотиви з засвоєнням знань ніяк не пов'язані. Вони відображають бажання дитини бути оціненим такими людьми, думкою котрих вони дорожать. Зовнішні мотиви можуть бути як позитивними так і негативними. Позитивні – це досягнення успіху, а негативні – уникнення будь якого контакту. Внутрішні та зовнішні мотиви за словами В.В. Давидова та Н.Г. Морозова можуть усвідомлюватися та не усвідомлюватися. Під час діяльності вони не усвідомлюються, але в будь-якому випадку відображаються в переживаннях дитини, в його бажанні або небажанні щось робити (Давидов, 1977: 63-69).

Про ступінь навченості дитини може свідчити рівень освоєння навчальних дій, основними умовами виконання котрих є знання учня та попередній досвід дитини. Успішність виконання певних дій залежить від знань у дитини того, навіщо

виконується дія. Вміння наприклад реагувати на дзвінок на початку та в кінці уроку означає, що дитини знає про початок чи кінець уроку, він знає як потрібно себе поводити в цих ситуаціях. В процесі функціонування, реалізується навчальна дія, котра дозволяє виокремити 3 основні складові частини навчальної дії: орієнтовну, виконавчу та контрольню-коректувальну (Безруких - Єфімова, 1991: 17).

Орієнтовна частина навчальної дії - аналіз мети, об'єктів дії та виділення на цій основі послідовного виконання дій, для отримання результату. Виконавча є не менш важливою, вона припускає виконання операцій в конкретних умовах. Контрольно-коректувальна частина навчальної дії - забезпечує перевірку правильності виконання операцій. В основі контролю лежить зосередження уваги на виконанні дії. В процесі навчальних умінь та навичок велике значення має можливість контролювати хід виконання дії. Основою збільшення активності учня в процесі формування навчальних дій є осмислення сутності вибору операцій для виконання дії (Ушакова, 2015: 57).

Під час оволодіння навчальним процесом елементи перетворюються. Під контролем свідомості на стадії вміння відбувається реалізація всіх складових частин навчальних дій, а на стадії навички частини навчальних дій стають менш розгорнутими.

У сучасній психолого-педагогічній науці при виокремленні основних груп навчальних умінь можна відзначити велику подібність проаналізувавши систематизацію навчальних дій. М.І. Менчинська, Н.Ф. Талізїна та Т.І. Шамова вважали, що інтелектуальні вміння, загальні навчальні діяльності та спеціальні вміння, котрі є притаманні для конкретного предмета відносяться до них. Проте інші дослідники, брали за основу своїх систематизацій інакші підходи. Ось наприклад Н.Д. Левітїв за основу своїх класифікацій брав аналіз усіх різновидів діяльності, в котрі включена дитина в процесі навчання, а Н.А. Лошкарева за основу брала виділення важливих моментів на початку навчальної діяльності дитини (Шамова, 1982: 29-30).

Відмінні підходи до систематизації навчальних дій дають право аналізувати один з важливих компонентів навчальної діяльності з точки зору його стану на різних етапах навчання. На основі цього, можна вирізняти комплекс опорних навчальних дій, формування котрих надає вдалий початок шкільного навчання та свідоме ставлення до дитини. Складні навчальні дії формуються на основі дій, котрі

входять до складу. Можливість управління навчальною діяльністю та контролем над ним школярам надає цілеспрямоване навчання (Максименко, 2013: 127).

У будові комплексу основних навчальних дій виокремлюються три групи дій: загальні навчальні дії, початкові логічні операції та поведінкові навчальні дії. Основа для реалізації навчальної діяльності як одного цілого, створюється під час власності над усією системою опорних навчальних дій. Справжня реалізація цих дій, пов'язана із якістю самоврядування та самооцінки, які в свою чергу визначають взаємний зв'язок учнем своїх дій та їх результатів із заданими взірцями. Саме завдяки цьому, дитина може зрозуміти якість своєї діяльності та при наявності усунути недоліки (Савченко, 1997: 72).

Навчальну діяльність молодших школярів можна представити у подібності таких структурних компонентів, як: мотиваційний та операційний компоненти.

Мотиваційний компонент навчальної діяльності молодшого шкільного віку відзначається присутністю певного ходу мотивів та інтересу до навчання. На початку навчання інтереси дітей цієї групи в більшій мірі виражаються як зацікавленість у новому вигляді цінного для них самих та їх найближчого оточення діяльності. Згодом їх починають притягувати окремі прийоми навчальної роботи. Лише у 3-4 класі учні розпочинають інтересуватися внутрішнім змістом навчальної діяльності, проте інтерес ще неглибокий та нестійкий (Александров, 2015: 205).

Учні 1-2 класів виконуючи завдання, стараються точно слідувати настановам педагога, керуються метою, поставленою перед ними. Бажання до самостійного виконання окремих навчальних дій помаленьку починає виражатися в кінці 2-го класу. Далеко не у всіх молодших школярів та з великими труднощами формується вміння самостійно ставити перед собою завдання. Учні вміють слухати вичерпні вказівки, дотримуватись їх та складати план, обдумувати свої дії та звертатися за поясненням до педагога, плавно починає проявлятися бажання до самостійного виконання окремих навчальних дій (Коломінський – Панько: 1988, 75).

Навчальна діяльність залежить від педагога. Головними складником навчальної діяльності молодших школярів є мотиваційний та операційний компоненти.

Активна навчальна діяльність молодших школярів:

Одним із провідних аспектів збільшення ефективності навчання є активна навчальна діяльність. Під цим поняттям найчастіше розуміється діяльність дитини в

процесі навчання, котра визначається присутністю великого бажання до знань, навичок самоврядування, отримання нових знань (Меншинькова, 2002: 51).

Безліч дослідників звертали увагу на дослідження системи педагогічних заходів, цілеспрямованих на вироблення активної навчальної діяльності школяра, котра необхідна для подальшого розвитку, до вступу у самостійне життя. Л.П. Аристова, В.В. Давидов, А.К. Маркова виділяють три стадії розвитку:

Перша стадія - здійснюється засвоєння навчальних дій, на основі котрих з'являється інтерес до прийомів навчальної діяльності і розвиваються механізми прийняття особистих цілей. На цій стадії виконання навчальної діяльності можливе при: прямій взаємодії педагога з учнем, коли педагог ставить мету, організовує діяльність, виконує контроль.

Друга стадія - об'єднання учбових дій в єдині акти діяльності. Пізнавальний інтерес отримує стійкий характер.

Третя стадія - формування з спеціальних актів єдиної системи навчальної діяльності. Пізнавальний інтерес визначається витримкою, вибірковістю (Бахтіярова - Аристова, 2017: 12).

Зміна стадії в процесі формування навчальної діяльності проходить повільно. Зміни які виникають в якості навчання школярів, в більшості непомітні. Якщо зміни відбуваються на це впливає: особливості розвитку дитини, готовність до навчання.

Активна навчальна діяльність учнів є найважливішим аспектом для формування компонентів навчальної діяльності (Маркова, 1983: 17).

2.2. Навчальна діяльність молодшого школяра

Основною діяльністю дитина, котра стала школярем, його першим та одним із головних обов'язків стає навчання - придбання нових знань, умінь і навичок, накопичення систематичних відомостей про навколишній світ, природу і суспільство.

Знання молодших школярів у процесі навчальної діяльності формуються шляхом безпосереднього сприйняття та шляхом засвоєння словесного опису тих чи інших предметів та явищ. З кожним днем знання учнів удосконалюються - збільшується кількість відомостей, уявлень і понять, засвоєних школярем, знання стають все більш точними, глибокими та осмисленими, учні поступово підходять до засвоєння причин і закономірностей різних явищ, знання об'єднуються в певні системи (Крутецький, 1980: 192).

Розумовий розвиток молодших школярів відбувається в єдності з придбанням знань. Заучування відіграє у навчальній діяльності молодших школярів важливу роль, але будувати навчання на експлуатації пам'яті учня є великою помилкою. З самого початку навчання педагог намагається, щоб учні осмислювали отримані відомості, самостійно шукали відповіді на поставлені питання.

Правильне ставлення до навчання формується у молодших школярів далеко не відразу. Семирічні діти зазвичай позитивно сприймають перспективу шкільного навчання, можна навіть сказати про наявність у дітей своєї потреби в цьому. Але зазначена потреба відрізняється характерними особливостями. Точніше кажучи, це ще не потреба в навчанні, оволодінні знаннями, вміннями та навичками, не потреба дізнатися нове, пізнати явища навколишньої дійсності, а потреба стати школярем (Виготський, 1996: н.с.).

Коли дитина стає школярем у неї зводиться все до бажання змінити своє становище маленької дитини, піднятися на наступний щабель самостійності, зайняти положення старшого члена у сім'ї. У дитини з'являється своє місце для занять, коли вона виконує домашні завдання, всі шанобливо ходять навколо та намагаються йому не заважати, вранці він, як і хтось із батьків йде «на роботу». Хоча дитина і чує від батьків, від педагога слова про сутність та значення шкільного навчання і навіть може повторювати, що навчатися потрібно, щоб приносити користь Батьківщині, але на перших порах до його свідомості ще не доходить глибокий зміст цих слів, він по-справжньому не розуміє, навіщо треба навчатися (Александров, 2015: 212).

З часом учень виявляє, що навчання - не своєї нова гра, а праця, котра вимагає зусиль, напруги, самообмежень. Доводиться робити не те, що хочеться, а те, що потрібно. Якщо дитина не звикла до цього всього, якщо вона користувалася зайвою свободою вдома, батьки не вимагали суворого дотримання нею режиму, то у неї часто настає розчарування, виникає негативне відношення до навчання. Педагог повинен м'яко, але наполегливо привчати школяра до режиму життя, вселяти йому думку, що вчення не свято, не гра, а серйозна, напружена робота, однак дуже цікава, так як вона дозволить дізнатися багато нового, цікавого, потрібного. Важливо, щоб і сама організація навчальної роботи підкріплювала слова педагога.

Незабаром після початку навчання найважливішим мотивом навчання школяра поступово стає прагнення отримати хорошу оцінку, схвалення, похвалу педагога та батьків, бажання не засмучувати рідних. На перших порах багато першокласників не розуміють конкретного значення позначки, для них важливий той факт, що педагог

якось поставився до них, якось відреагував на його роботу. Висока відмітка стає найважливішим мотивом навчання. Відмітка стає самоціллю навчання. Тому в багатьох школах практикується безоцінкове навчання в початкових класах, при збереженні розгорнутої словесної оцінки педагогом (Мухіна, 2006: 248).

Спочатку у першокласника формується інтерес до самого процесу навчальної діяльності, без усвідомлення її значення. У вимові звуків, написанні елементів букв ще дуже багато від гри. Тільки після виникнення інтересу до результатів своєї навчальної праці формується інтерес до змісту навчальної діяльності, до придбання знань. Учень починає розуміти, що навчання дає можливість дізнатися багато цікавого та корисного – що і є сприятливим фундаментом для формування у молодшого школяра мотивів навчання високого суспільного порядку, пов'язаних зі справді відповідальним відношенням до навчальних занять, усвідомленим почуттям обов'язку.

Розвиток у дитини інтересу до навчання, накопичення знань взаємозалежно переживанню дитини від задоволення у здобутих справах. Підсилюється це відчуття похвалою викладача, який робить акцент на найменших успіхах, на найменших кроках вперед. Діти молодшого шкільного віку відчують почуття гордості, збільшення сил саме тоді, коли вчитель має бажання стимулювати та заохочувати їх працювати краще. Для розвитку передбачуваної поведінки до навчальної діяльності важливим є закріплення цієї радості від успіху (Безруких та інші, 2003: н.с.).

Здібність навчання та виховання дітей молодшого шкільного віку взаємозалежна з тим, що вчитель від початкового етапу знаходження дітей у навчальному закладі стає для них очевидним впливом. Ніяких сумнівів у дітей з приводу дій нього не виникає. Педагог повинен тим не менш роз'яснювати, чому треба діяти так, а не інакше, чому один вчинок хороший, а інший - поганий. Мета виховання – дисципліна, а не сліпий послух. Авторитет учителя - важлива передумова для навчання та виховання молодших школярів. Уміло користуючись ним, досвідчений педагог успішно формує у школярів організованість, працьовитість, позитивне ставлення до навчальних занять (Крутецький, 1980: 193-194).

2.3. Внутрішня мотивація навчального процесу

Внутрішня мотивація є вагомою складовою успішного навчання дітей молодшого шкільного віку. Багато спеціалістів вважає, що якщо розвинути у дитини

«необхідний» мотив, можна досягти високих результатів, чим самим вирішити безліч навчальних проблем. Звісно, що важлива роль відіграє вплив педагога на навчальну діяльність, але потрібно також робити все можливе, щоб у дитини була внутрішня мотивація (Волянчук, 2020, н.с.).

За словами Ільїна «мотив - складне психологічне утворення, котре має вибудувати сам суб'єкт». Педагог може сприяти процесу, і разом із батьками повинен дотримуватися таких вимог:

- ✓ якщо є така можливість скасувати всі нагороди та призи за завдання котрі виконано правильно, обходитися лише похвалою;
- ✓ привчати дитину до аналізу та порівнянь, аніж використовувати змагання на уроках;
- ✓ не нав'язувати дитині навчальної мети;
- ✓ не використовувати покарання за неправильно виконані завдання;
- ✓ не встановлювати часові обмеження, адже це пригнічує розвиток творчості;
- ✓ використовувати такі навчальні завдання, котрі відповідатимуть віковим обмеженням;
- ✓ не обмежувати дитину у праві вибору;
- ✓ обирати завдання так, щоб у них були елементи новизни (Козлов, 2014: 142).

Навчання буде успішнішим, якщо ґрунтуватиметься на внутрішній зацікавленості, тому що при таких умовах, дитина може працювати довший час. Якщо у дитини не буде внутрішнього стимулу це сприятиме зростанню напруження, зменшуватиме активність дитини.

Внутрішні мотиви мають такі переваги:

- ✓ позитивний вплив на вирішення творчих завдань;
- ✓ задоволення при виконанні завдання, подолання труднощів;
- ✓ підвищення самооцінки та поваги дитини.

Внутрішня мотивація зменшується при матеріальному заохоченні. Також вона зменшується, якщо використовувати будь-які зовнішні стимули. Внутрішня мотивація формується тоді, коли дитина наділена свободою вибору, вона почувається самодостатньою. Внутрішній інтерес дитини викликає також непередбачуваність у завданні, котра є однією з важливих умовою зростання внутрішньої мотивації (Новак та інші, 2013: 375).

2.4. Формування навчальної діяльності у дітей

Відомо, що навчальна діяльність повинна приваблювати дітей, приносити їм задоволення та радість. Дослідженнями встановлено залежність ефективності діяльності від сили мотивації: чим вище сила мотивації, тим вище результат діяльності. Від початку навчальної діяльності слід виховувати пізнавальний інтерес у дітей, стимулювати психічні процеси та функції, розвивати здібності. Внутрішні сили дитини мобілізуються на основі інтересу до діяльності. Однак такий зв'язок зберігається лише до певної межі: якщо після досягнення оптимального рівня сила мотивації продовжує збільшуватися, то ефективність діяльності починає знижуватися. Постійне наростання сили пізнавальної мотивації не тільки не призводить до зниження результативності навчальної діяльності, але багато в чому забезпечує продуктивну творчу активність особистості, зокрема учня, в процесі навчання (Павелків, 2015: 187).

Діти, котрі відчувають позитивні емоції по відношенню до ситуації навчання, бажачі відвідувати школу та навчатися, ті, котрі розуміють, для чого вони це роблять, успішніше справляються з навчальними завданнями: менше сил витрачають на засвоєння матеріалу, легше справляються з вправами, спокійніше виконують контрольні завдання. Саме тому педагогу від початку навчання необхідно особливу увагу звертати на формування мотиваційної сторони діяльності дитини. Допомогти в цьому може, вважали: Т.Н. Вергелес, Л.А. Матвеева, А.І. Раїв: зміст навчального матеріалу; організація навчальної діяльності дітей; чергування фронтальних, групових та індивідуальних форм роботи на уроці і в позаурочний час; оціночна діяльність і інші методи стимуляції активності, що застосовуються в процесі навчання даної групи дітей; стиль педагогічного спілкування вчителя і його особистість як педагога в цілому.

В цілому робота з формування мотивації є поетапний процес. Його реалізація вимагає систематичної, планомірної роботи. Разом з тим реалізація описаних нижче етапів не вимагає від педагога значних витрат часу і, отже, не порушує звичайного перебігу процесу навчання. Від вчителя потрібно лише поглянути на традиційну організацію своєї роботи з точки зору її модернізації відповідно до завдань формування мотиваційного компонента навчальної діяльності (Дуткевич, 2012: 359).

Підготовчий етап передбачає встановлення контакту педагога з класом. Особливе значення він набуває на початку навчання, в момент перших зустрічей класу та педагога. Основними напрямками роботи на даному етапі є: прояв до дітей

рівного, доброзичливого ставлення, формування в класі поважних відносин серед дітей, досягнення взаєморозуміння в відносинах вчителя з батьками, встановлення відносин довіри між дітьми і педагогом.

Перший етап пов'язаний з початком навчання, введенням нової навчальної дисципліни, переходом до нової теми. На цьому етапі важливо добитися виникнення позитивного робочого настрою, що забезпечує формування навчальної мотивації. Тут можливі різні підходи: педагог може використовувати кожне із запропонованих нижче напрямків самостійно або весь комплекс разом. Вибір залежить від конкретної ситуації навчання, особливостей дітей, цільових установок вчителя.

Другий етап передбачає закріплення виникнення мотивації в процесі взаємодії педагога та учнів в процесі вирішення конкретних навчально-пізнавальних завдань. Формування зацікавленості діяльністю за допомогою різних варіантів роботи, введення самостійних робіт, імітації пошукової діяльності.

Третій етап передбачає формування мотивації завершення і пов'язаний з підсумком конкретного заняття, повторенням в кінці чверті, підготовкою підсумкових позакласних заходів, участю в четвертній, річних, діагностичних контрольних роботах. Напрямки роботи на цьому етапі запропонували Антипова, Бокарева, Ільїн. Забезпечення формування у школярів уявлень про позитивний характер власної діяльності, формування позитивного настрою на подальшу діяльність, прищеплення уміння адекватно реагувати на оціночну діяльність педагога та однокласників (Скрипченко та інші, 2001: 187).

На формування навчальної мотивації великий вплив робить залучення батьків до участі в житті дитини, встановлення довірчих товариських відносин між батьками і вчителем, формування у школяра позитивного ставлення до вчителя і його зустрічам з батьками. Для цього, поряд з батьківським зборами, корисно організувати анкетування батьків, екскурсії по школі, знайомство з інформаційними проспектами, групові та індивідуальні консультації класного керівника і фахівців, участь батьків у навчальній та позакласній роботі (Александров, 2015: 201-202).

РОЗДІЛ III. ОСОБИСТІСТЬ ПЕДАГОГА ТА ЙОГО ХАРАКТЕРИСТИКА

Педагог та учень - основні фігури у шкільній освіті. Правильна їх взаємодія здатна забезпечити хороші результати, проте із цим часто виникають проблеми. Є перешкоди у взаємодії, через які успіхи учнів можуть перебувати на низькому рівні. Школярі можуть скаржитися, що педагоги не намагаються їх зрозуміти, не цікавляться їх внутрішнім світом. Діти відзначають необ'єктивність педагогів: одних учнів можуть постійно хвалити, інших - постійно лаяти. Навіть якщо дитина змінюється, думка вчителя про нього залишиться колишнім. Це все негативно позначається на навчальному процесі (Михайлова, 2004: н.с.).

3.1. Психологічна характеристика педагога

Особистість педагога утворюється та розгортається у системі суспільних відносин, під впливом різних духовних і фізичних умов життя та діяльності, у педагогічній діяльності та спілкуванні. Вони пов'язані з вимогами до особистих характеристик. Особистість педагога дістається за рахунок максимального розвитку здібностей, які задовольняють напрямком його особистості. Одним із основних складником структури особистості педагога є педагогічна спрямованість його діяльності, котра дає оцінку поведінці, ставленні до професії, до праці педагога, прийняття особистості дитини (Немов, 1995: 447-449).

Педагогічна спрямованість особистості педагога – зацікавленість педагогічною діяльністю, спроможність займатись нею, нестримне бажання до діяльності. Педагог, котрий ціленаправлений на дитину завжди визнаватиме унікальність кожної дитини, її неповторність, дбатиме про розвиток їх особистісних здібностей. Якщо у педагога відсутня ця якість, то це може привести до індивідуально-психологічного змісту дитини (Сергеєнкова, 2012: 107).

Професійно-педагогічна спрямованість має п'ять складових:

1. зацікавленість і любов до дітей та педагогічної професії;
2. усвідомлення труднощів у педагогічній діяльності;
3. потреба у педагогічній діяльності;
4. розуміння своїх можливостей і здібностей;
5. стремління опанувати основні педагогічні майстерності.

Педагогічна спрямованість характеризується інтересами, нахилами, переконаннями, ідеалами. На основі аналізу цих елементів, можна дізнатись наскільки для педагога значуща педагогічна діяльність та її об'єкт, чи усвідомлює він

правильне розв'язання педагогічних задач, чи повністю педагог задоволений своєю діяльністю, чи трапляються у нього труднощі та як саме він долає їх (Савчин, 2007: 355-356).

Педагогічна спрямованість виступає ознакою та передумовою справжнього авторитету педагога, одним із найважливіших суб'єктивних елементів надбання успіху у професійно-педагогічній діяльності. Виділяють:

- ✓ справжня;
- ✓ формальна;
- ✓ оманлива (мал.3) (Сергеєнкова, 2012: 112).

справжня	формальна	оманлива
<ul style="list-style-type: none"> • полягає у стійкій мотивації на формування особистості учня засобами предмета, який він викладає, на переструктуруванні цього предмета з урахуванням вікових та індивідуальних можливостей, на формуванні потреби учня у знанні, посієм якого є педагог 	<ul style="list-style-type: none"> • виявляється у відсутності адекватної мотивації міжособистісної взаємодії, переживань за результати своєї діяльності, неврахуванні нових та індивідуальних особливостей школярів. Учитель формально виконує свою професійну роль 	<ul style="list-style-type: none"> • характеризується відсутністю потреби у міжособистісних контактах, байдужим ставленням до учнів, незацікавленістю у результатах їхнього навчання, виховання і розвитку. Педагог не займає професійну позицію у своїй діяльності, його основні інтереси знаходяться поза сферою педагогічної діяльності

Мал.3 Різновиди педагогічної спрямованості (Сергеєнкова, 2012: 112).

Справжня педагогічна - стійкість мотивації на формування особистості учня засобами предмета, який він викладає, на переструктуруванні предмета з урахуванням вікових та індивідуальних можливостей, формування потреби у знанні.

Формальна педагогічна - розкривається у недостатності адекватної мотивації міжособистісної взаємодії, переживання за результат власної діяльності, неврахування індивідуальних особливостей учнів. Педагог формально виконує свою професійну роль.

Оманлива – відзначається відсутністю потреб у міжособистісних стосунках, байдуже поведінка до учнів, байдужість у результатах їхнього навчання, виховання

та розвитку. Педагог не займає професійної позиції у своїй діяльності, його головна зацікавленість знаходиться за межами сфери педагогічної діяльності.

Результат та активність у професійній діяльності обумовлює спрямованість особистості педагога. Головним мотивом адекватної педагогічної спрямованості є зацікавленість змістом педагогічної діяльності, розуміння того, що це його покликання, усвідомлення необхідності у вибраній праці (Нестерова, 2006: 85).

Професійна самосвідомість вчителя - характеризує його діяльність, поведінку, дії, котрі спрямовані на відносини із дітьми та самим собою. Професійна самосвідомість вчителя – розуміння педагога правил та норм, сформованість професійного кредо, порівняння себе із професійним наставником, очікування оцінки від інших людей, самооцінка. Частіше усього розвиток відбувається неконтрольовано, без відповідного методичного та психолог-педагогічного управління. Педагог спрямовано або не усвідомлюючи закріплює задоволення або незадоволення своєю поведінкою, впевненістю чи невпевненістю у власних силах, змога впоратись з непередбачуваними ситуаціями, тому у нього утворюється єдина концепція. Перевага у його занятті продуктивних виходів та інтенсивних ситуацій породжує непохитну похвальну Я-концепцію. У педагога утворюється єдина система поведінки до себе як до професіонала, який впливає ефективно, результативно, здатний подолати будь-які труднощі на своєму шляху. Якщо у педагога позитивна Я-концепція тоді він може не брати до уваги невдачі, викликані його прорахунками, не дає виняткового розуміння закономірності, усвідомлювати, аналізувати ситуації, з'ясовувати чинники не благодійності (Токарева, 2013: 178-180).

Буває і таке, що педагог бачить лише невдачі у своїй діяльності, сприймає будь-які зроблені помилки, а якщо має успіхи, то характеризує їх випадковістю. Свідомість накидає йому несхвалення безперечних реалій. У такого педагога виникає боязнь, образа та тривожність, він відчуває себе винним, що спричиняє формування негативної Я-концепції. Такі стани найчастіше є у молодих педагогів, котрі лише починають свою професійну діяльність. Вони кожен ситуацію сприймають як незрозумілу, котра може загрожувати їх емоційному благополуччю, авторитету та відносинам у соціумі. Такі педагоги найчастіше настроєні вороже до себе, ставляться жорстоко, часто переживають за зроблені вчинки, картають себе за те, що не мають достатньої сили волі (Кашапов - Огородова, 2018: 79).

Часто педагог хоче уникнути ситуацій, котрі спричиняють занепокоєння, психічну напругу, занижену самооцінку. Проте такі випадки не завжди можливі,

адже між педагогом та класним колективом можуть складатись негативні стосунки, і незважаючи на це він змушений провести урок. Бувають і такі ситуації, що педагог повинен навчати та виховувати таких дітей, яких він не хотів би бачити, або контактувати з їх батьками, які викликають у нього не позитивні емоції. Але педагог не зважаючи на це, змушений професійно виходити із таких ситуацій при зустрічі із такими дітьми чи батьками.

Я-концепція вимагає безперервного само підкріплення. Педагог зі стажем не має страху до нових ситуацій, він сміливий та завзятий. Ті, котрим притаманна надмірна самовпевненість, частіше перемагають в ситуаціях, де компетентні педагоги можуть відчувати сумніви (Зимняя, 1997: 203-204).

Ще однією значущою рисою особистості педагога є *стресостійкість*. Адже педагоги можуть попадати у різні стресові ситуації, вирішувати зв'язані із навчанням проблеми, зазнавати психічного тиску від начальства, дітей, від батьків, переживають внутрішньо-особистісні суперечки. А це все, у свою чергу вимагає такої особливості як стресостійкість. Соціально-психологічна толерантність сприяє пристосуванню педагога до стресових ситуацій. Вона найчастіше характерна досвідченим, кваліфікованим, впевненим у собі педагогам, а ті, котрі мають низький рівень педагогічної майстерності притаманні такі риси дратівливості, агресивності, нетерпимості, що в свою чергу підвищує нахил до стресу (Манн, та інші, 2020: н.с.).

Педагоги, у котрих високий рівень педагогічної майстерності з легкістю впораються із труднощами у освітньому процесі, аніж педагоги, у котрих низький рівень. Вони часто хвилюються через різні невдачі. Якщо у педагога не сформована така особливість як стресостійкість – він не в змозі буде вийти із стресових ситуацій, ефективно розв'язувати різного характеру проблеми (Максименко - Карамушка - Зайчикова, 2006: 44).

3.2. Стилi педагогічної діяльності

Стиль педагогічної діяльності - непорушна особистісно-специфічна послідовність психологічних засобів, прийомів, навичок, методів та способів виконання педагогічних діяльностей. Зображаючи специфіку педагогічної діяльності, педагогічний стиль включає стиль управління, стиль саморегулювання, стиль спілкування та когнітивний стиль її суб'єкта – педагога.

Від багатьох факторів, залежить формування стилю педагогічної діяльності найважливішими серед яких є:

- а) індивідуально-психологічні особливості педагога;
- б) особливості діяльності;
- в) особливості учнів, їх вік, стать, рівень знань (Савенков, 2014: 602).

В залежності від індивідуально-психологічних якостей педагога виділяють такі стилі педагогічної діяльності, котрі в свою чергу є відображенням стилю управління педагога, його спілкування, поведінки та розумової діяльності:

1. *Демократичний стиль* – педагог досліджує учня, як рівного за правами партнера у спілкуванні, соратника у спільному пошуку знань. Педагог дає можливість учням приймати рішення, прислухається до їх думок, бере до уваги успішність дитини та особистісні якості. При бажанні вплинути на дитину використовує спонукання до дії, поради або прохання, при цьому школярі завжди задоволені своєю роботою, спокійні, рішучі у діях та впевнені у собі. Педагог у даному стилі є вимогливим, але попри це використовує творчий підхід, дотримання дисципліни. Педагоги-демократи багато часу приділяють саморозвитку, вони наділені високою професійною стійкістю, задоволені справою, якою займаються. Він віддає доручення учням, вміє спонукати, використовує заохочення, він є демократичним у прийнятті рішення, з повагою відноситься до прав учнів.

2. *Авторитарний стиль* – педагог, якому притаманний цей стиль, бачить у учневі об'єкт педагогічного впливу, а не рівного компаньйона. Педагог, котрому притаманний даний стиль є власним, схильний до жорстокої формальної дисципліни, бажає увесь час бути головним. Він сам ухвалює рішення, демонструє контроль за виконанням завдань, не аргументуючи своїх дій перед учнями. Через таку поведінку педагога учні стають пасивними, їх самооцінка знижується, вони стають агресивними. Всі сили скеровані на психологічний захист, а не на оволодіння знаннями чи власного розвитку. Наказ, доручення та повчання – є головними методами впливу таких педагогів на дітей. Вони не задоволені своєю професією, вони дратуються через дрібниці та часто не в настрої. Такі педагоги в першу чергу дбають не про дітей, а про себе, своє місце в колективі та лідерство, вони є самовпевненими, не дають можливості розвиватись дискусії, встановлюють між учнем та собою велику дистанцію, не дають проявляти творчу активність, старається завоювати авторитет страхом.

3. *Ліберальний стиль* – педагоги цього стилю роботи завжди уникає ситуації прийняття рішення, він переставляє відповідальність на колега або дітей. Такий педагог часто є нерішучим, він часто вагається у прийнятті рішень та

контроль діяльності учнів виконує безсистемно. Педагог цього стилю поблажливий до учнів, невимогливий та не тримає дисципліни, він не в змозі управляти групою та підтримати ділову атмосферу. Така поведінка спричиняє нестійкий мікроклімат та конфлікти (Мешко, 2012: н.с.).

Тип особистості вчителя - комплекс свідомо відібраних чи інтуїтивно прийнятих якостей, які мають спільні зв'язки із найяскравішими якостями та рисами особистості педагога.

Вітчизняний психолог В. Сорока-Росинський з огляду на пріоритет діяльності виділяє «логотронів» - котрі налаштований на викладанні свого предмета, та «педотронів» - спрямованих на дітей. Серед хороших педагогів виділяє:

- ✓ *теоретистів* - у котрих над реальністю переважає теорія;
- ✓ *реалістів* - котрі розуміються на реальному світі, але не спроможні узагальнювати;
- ✓ *утилітаристи* - прагматики, котрі схильні до повторень, відточення майстерності;
- ✓ *артистів* - котрі орудують тонким сприйманням.

Я. Корчак поділив педагогів в залежності від особистісних якостей:

- ✓ *педагог-тиран* – багато чого забороняє, та вимагає дотримуватись цих заборон, прагне бути суворим;
 - ✓ *честолюбний педагог* – не прислухається до дітей, не враховує їх інтереси, прагне досягати результатів за своїм чітким планом;
 - ✓ *розумний педагог* – прагне робити лиш добре, розуміє дітей
- (Коджаспірова, 2014: 624).

Педагог Б. Костяшкін за фундамент класифікації професійних типів узяв організаційну будову особистості педагога, характер його духовного світу виділивши такі типи:

- ✓ емоційний;
- ✓ інтелектуальний;
- ✓ вольовий;
- ✓ організаторський.

Емоційний тип - підвищена здатність до відчуття духовного стану дитини, її емоційного світу, співпереживання. Педагог, якому підвладний цей тип вдало співпрацює із «важкими» дітьми, До такого педагога діти можуть звернутись із

своїми проблемами. Такий педагог: артистичний, надихаючий, загальний, якщо ідеться мова про передачу якоїсь інформації.

Інтелектуальний тип – педагоги цього типу схильні до наукової діяльності, вони наділені теоретичним складом мислення, строгі до себе та інших в плані навченості. Таких педагогів, діти поважають.

Вольовий тип – педагог даного типу, проявляє організованість та чіткій у виконанні діяльності. Він впевнений у собі, вимогливий та наполегливий до себе.

Організаторський тип - універсальний. Педагоги даного типу здатні керувати різними видами діяльності учнів, вони допомагають їм розвиватись та підтримують у починаннях (Мешко, 2012: н.с.).

За відомостями досліджень у початкових класах перевагу мають педагоги емоційного та організаторського типів, у середній школі - вольового, а в старшій - інтелектуального. Російський психолог В. Леві також здійснив класифікацію за рольовим репертуаром педагога. Він виділяє такі типи: оратор, артист, контролер, критик, інформатор, консультант, опікун, нянька. Розумно створений образ педагога, який є відображенням духовного світу, дає змогу розкрити найяскравіші якості особистості. Мова іде про педагогічний імідж.

Педагогічний імідж - емоційно забарвлений стереотип сприймання образу педагога у свідомості вихованців, колег, а також у масовій свідомості.

Під час формування іміджу педагога природні якості переплітаються з тими, котрі привласнює йому оточуюче середовище. Стиль одягу та спілкування, манеру поведінки все охоплює імідж. Іншими словами – це мистецтво «керувати враженнями» (Коджаспірова, 2015: 600-606).

Якості педагога, котрі пов'язані із індивідуальністю особистості повинен відображати імідж педагога. Саме завдячуючи цим якостям педагога, він отримує успіх серед дітей, заробляє авторитет та визнання. Часто інтерес учнів педагог-новачок підтримує екстравагантністю чи епатажним виглядом. Для того, щоб створити свій власний імідж, котрий підходитиме саме тобі, потрібно для початку оцінити свої природні дані, розкрити свої переваги та навчитись їх вдало використовувати. Також потрібно навчитись бачити себе очима оточуючих, вміти «подавати» себе з найкращої сторони, викликати почуття довіри у інших людей, та зберегти його.

Успішність педагога залежить від його іміджу, адже перше враження про особистість складається від зовнішнього вигляду. Хоча одяг, взуття - створюють

лише образ. Проте слід запам'ятати, що вбрання, зачіска та різні прикраси педагога повинні виконувати педагогічні завдань та впливати на формування особистості учня. Педагог повинен пам'ятати, що його зовнішній вигляд повинен відповідати усім вимогам: він повинен бути усміхненим, стриманим, постава повинна бути правильно (Калюжний, 2004: 27).

Кожен справжній педагог повинен мати особистий «почерк», мати правильні манери та позитивне ставлення до навчання. Педагог не зможе зайняти чітку позицію у освітньому процесі, якщо не осилить сформувати свій індивідуальний стиль у навчальній та професійній діяльності (Туркот, 2011: 484).

3.2.1. Стилi педагогічного спілкування

Комунікація - один із найбільш важливих навичок. Вміння вести розмову із співбесідником, вміти переконати його у цінності власної думки, надихнути оточуючих людей - часто недооцінений навик комунікації. Основи людського спілкування розпочали аналізувати раніше.

Педагогічне спілкування - розпорядок соціально-психологічної співпраці педагога та учнів, котра направлена на формування елементів для спільної діяльності. Педагог повинен ефективно та правильно розбиратись в умовах спілкування, відшукувати ті засоби комунікації, котрі будуть відповідати його індивідуальності. За твердженням Леонтьєва педагогічне спілкування – це професійне спілкування між педагогом та учнями на уроках та поза ними, котре ціленаправлене на формування сприятливого психологічного клімату, на позитивне засвоєння навчальної діяльності. (Обухів, 2017: 387).

Педагогічне спілкування може бути *професійним* та *непрофесійним*. Професійне – комунікативна співдія педагога з учнем, батьками, скерована на налаштування позитивного психологічного мікроклімату. Це спілкування це повідомлення через педагога дітям правильної культури, котре є фактором, який допомагає засвоювати знання. Непрофесійне – спричиняє відчуття страху, невпевненості у собі, зумовлює зменшення працездатності, порушує динаміку мовлення. Дитина не має бажання самостійно думати та робити щось, негативно ставиться до педагога та процесу навчання, котре може тривати тривалий час. (Степанов - Фібула, 2003: 72-75).

Професійне педагогічне спілкування прогнозує високу його культуру, яка вказує на уміння педагога здійснювати свої можливості під час комунікації із

іншими людьми, здібність усвідомлювати, осягати, опановувати, повідомляти зміст думок, відчуттів у процесі навчання. Спілкування забезпечує обмінювання даними, співпереживання. Педагогічне спілкування помагає педагогу об'єднати співдію під час уроку та поза ним як єдиний процес. Також за допомогою спілкування можна обмінюватись ставленням, переживанням, самоутверджуватись учням у класному колективі, гарантує партнерство та спільну творчість у класі (Кухаренко – Рибалко – Сиротенко, 2002: 61).

Педагогічне спілкування повинно бути особистісно-розвивальним та вирішувати такі завдання:

- ✓ обмінювання інформації між педагогом та учнями;
- ✓ здатність бачити себе зі сторони;
- ✓ розкриття сильних характеристик учнів та педагога;
- ✓ взаємодія та організація спільної діяльності;
- ✓ взаємне задоволення учасників спілкування (Саричев, 2006: 31-32).

Педагогічне спілкування має такі форми:

- ✓ монологічна - існування суб'єкт-об'єктних відносин, де об'єктом є учень, клас;
- ✓ діалогічна - прогнозує буття суб'єкт-суб'єктних відносин, у яких педагог взаємодіє із учнями на основі партнерських відносин, є у об'єднанні з ними.

Виділяють кілька головних функцій взаємодії об'єктів педагогічного процесу педагогічного спілкування:

- ✓ конструктивна - навчальна спільна дія під час обговорення та вияснення змісту знань та теоретичної символічності із навчального предмету;
- ✓ організаційна - колективна навчальна діяльність, відповідальність за досягнення успіху у навчально-виховній діяльності;
- ✓ комунікативно-стимулююча - налаштування відмінних форм навчально-пізнавальної діяльності, об'єднання взаємної допомоги з метою педагогічного партнерства; педагог повинен показати учням те, що вони повинні дізнатися, навчитися;
- ✓ інформаційно-навчальна – демонстрування зв'язку навчального предмету з життєдіяльністю для правильного сприймання світу та орієнтації у суспільному житті;

✓ емоційно-корегуюча - виконання в процесі навчання засад відкритих перспектив та успішного навчання, під час змін навчальної дії, спілкування побудованого на довірі;

✓ контроль-оціночна - об'єднання взаємного контролю між педагогом та учнем, колективне підбивання підсумків та оцінка самоконтролю та самооцінки (Несторова, 2006: 100).

Зимня у педагогічному спілкуванні виділяє такі функції:

✓ специфічну - котра містить виховну функцію, адже вихідним положенням для організації оптимального освітнього процесу є виховний та розвивальний характер навчання;

✓ трансляційну;

✓ самопрезентація;

✓ фасилітація - педагог допомагає, полегшує учням спілкування (Зимня, 1997: 436-437).

Стиль спілкування - діяльнісна будова, котра віддзеркалює поєднання різних структур спілкування. У ньому виявляють відтворення:

✓ властивість інформативних змог педагога;

✓ особливість взаємних стосунків педагога та учнів;

✓ оригінальність педагога;

✓ винятковість учнівського колективу.

Традиційно у педагогічній науці виділяють два стилі спілкування педагога, а саме:

✓ авторитарний - педагог самостійно вирішує усі питання життєдіяльності класного колективу, контролює виконання будь-яких завдань;

✓ демократичний - педагог орієнтується на розвиток активності учнів, залучає усіх до розв'язання спільних завдань (Ільїн, 2004: 342).

Стиль спілкування педагога має вплив на становлення особистості учнів, формує характер пізнавальної активності та впливає стан здоров'я. Є три типи педагогів за стилем спілкування, а саме: *проактивний тип* - ініціативний в будові комунікації, такий педагог знає чого він хоче та усвідомлює, що саме допомагає в досягненні мети; *реактивний тип* - змінний у своїх розпорядженнях, внутрішньо нестійкий. В цьому випадку не педагог а учні дають оцінку характеру спілкування із класним колективом, педагог пристосовується до навчальної діяльності, а не керує

нею. *Надактивний тип* – схильний до надмірного оцінювання дітей, вважає, що учні, котрі активні – бунтарі, пасивні – ледарі (Мешко, 2012:).

Залежно від продуктивності виховного впливу розрізняють такі стилі педагогічного спілкування:

1. «Спільна творчість» - базується на згуртованості педагога та його поглядів на життя. Тут задаються спільні цілі, та віднаходяться вирішення колективними стараннями;

2. Спілкування на основі товариської прихильності - організований на зацікавленості до партнера по спілкуванні, ставлення до нього з повагою;

3. Спілкування-дистанція - сутність полягає у тому, що у стосунках між педагогом та учнями є дистанція;

4. Спілкування-залякування - насамперед спричинений невмінням організувати спілкування в основі котрої лежить спільна діяльність;

5. Спілкування-загравання - засноване на бажанні отримати у дітей невірний, помилковий авторитет (Кашапов – Огородова, 2018: 84).

Спілкування педагога з учнями під час навчальної діяльності має характерні та показні ознаки, і тут можна зауважити позитивні та негативні сторони. Двоє дослідників, серед котрих В. Кан-Калік та І. Юсупов описали декілька характерних моделей спілкування, які містять певні недоробки та помилки:

1) «Монблан» (дикторська) – діти відокремлені від педагога, котрий у свою чергу не цікавиться інтересами дітей, не взаємодіє з ними, а лише інформує учнів, завдяки чому діти стають пасивними до навчальної діяльності.

2) «Китайська стіна» (неконтактна) – відображення спілкування-дистанції, у котрому вчитель постійно підкреслює свою владу над учнями, ставиться до них зневажливо, часто перебільшує особисті приклади.

3) «Локатор» (диференційована увага) - педагогом у цьому випадку має зв'язок лише із частиною учнів або певною їх кількістю. Вчитель може зосереджувати свою увагу на слабких або сильних учнях, котра руйнує цілісну систему спілкування. У такого педагога недостатній рівень комунікативних якостей.

4) «Тетерук» (гіпореклексивна) - педагог не сприймає класу не реагує на дітей, частіше за все він чує лише себе, комунікація тут майже відсутня. Під час виконання якогось спільного завдання, вчитель фокусує увагу лише на власних ідеях.

5) «Гамлет» (гіперрефлексивна) - протилежна модель попередній. Педагог невпевнений у собі, часто ставить під сумнів своє сприйняття дітьми. Такий вчитель постійно у ваганнях у правильності своїх вчинків, він різко реагує на коментарі.

6) «Робот» (негнучке реагування) – відносини між вчителем та учнем побудовані за жорсткою схемою, у котрій є чітка мета та тема.

7) «Я сам» (авторитарна) – педагог є центром навчального процесу, взаємодія із дітьми відсутня, діти стають безініціативними.

8) «Союз» (активна взаємодія) – вчитель завжди веде діалог з учнями, спонукає їх до вияву ініціативи. Ця модель є найбільш продуктивною (Мешко, 2012: 36).

3.1.3. Роль оцінювання у стимулюванні учнів

Педагогічна оцінка – наслідок навчального контролю. Вона є одним із складників, котрий визначає шлях навчального життя дитини. Також вона слугує регулятором взаємин у класному середовищі. Однією із основних завдань перед педагогом стоїть об'єктивність в оцінюванні дітей, адже саме оцінка буде сприяти хорошому початкові, та успішному життю дитини. Педагогічна оцінка може виступати інструментом котрий сприяє розвитку особистості учня, або викликом неупередженості педагога.

Виділяють такі педагогічні оцінки:

✓ *предметні* - дають оцінку процесу та результату активності учня, однак не мають відношення до його персони;

✓ *персональні* - звертають увагу на персональні якості учня;

✓ *матеріальні* - прогнозують матеріальне заохочення учня;

✓ *моральні* - вміщують ознаку дій учня належно до ustalених стандартів моралі;

✓ *результативні* - узагальнюють кінцевий результат діяльності дитини;

✓ *процесуальні* - стосуються безпосередньо процесу діяльності учня (як зроблено)

✓ *кількісні* - зіставні з обсягом виконаної роботи;

✓ *якісні* - звертають увагу надані якість виконаної роботи (Сорокоумова, 2019: 102).

Шкільна оцінка є частиною педагогічної, це стимулювання, котре об'єднує засоби та стимул та покарання. Педагогічна оцінка впливає на мотивацію учня, від вступу останнього до школи. Адже від перших днів у школі, дитина прагне стати кращим у класі, мати відмінні оцінки, проте не завжди це так і бувають випадки, коли дитина відразу розчаровується в собі та своїх силах. Надлишкова суворість під час оцінювання може бути однією із причин. Учень приймає оцінку як характеристику своєї особистості, адже він сам не в силах оцінити якість своєї діяльності, тому в таких умовах у дитини скоріш за все не сформується потреба у досягненні мети. Саме тому, педагогічна оцінка у період молодшого шкільного віку грає важливу роль. Допомогти дитині самоствердитись допоможуть високі оцінки (Маркова та інші, 1990: 135).

Педагогічна оцінка як спосіб стимулювання:

Педагогічна оцінка є кількох типів, котрі можна розподіляти на групи:

- ✓ предметні і персональні
- ✓ матеріальні і моральні
- ✓ результативні і процесуальні
- ✓ кількісні і якісні.

Предметні - торкаються того, що дитина уже зробила, але ніяк не його індивідуальності.

Персональні - відмічають особисті рівня індивідуума, котрі виявляються у діяльності, стараннях, вміннях. У цьому випадку дитина прагне до удосконалення навчання і до особистісного збільшення саме через оцінку того, що він виконує.

Матеріальні - містять в собі різні методи матеріальних стимулювань дітей за їхні досягнення у навчальній діяльності. До таких стимулів можуть входити гроші, речі, котрі приваблюють дитину.

Моральна - вміщає в собі похвалу.

Результативні - стосуються завершального підсумка діяльності, в більшості наголошують увагу на ньому, не беруть до уваги інші ознаки діяльності; тут дають оцінку тому, що вийшло у підсумку, а не те, як воно досягалось.

Процесуальні - відносяться не до завершального результату а до його процесу, до того як саме дитина досягла здобутого результату.

Кількісні - відносяться розміром виконаної діяльності.

Якісні - мають відношення до характеристик роботи, акуратності, ретельності.

Попри педагогічні оцінки також вирізняють способи стимулювання навчальних досягнень дітей. Головними є: увага, схвалення, визнання, оцінка, підтримка, нагорода.

Увага – одна із найбільш дієвих форм стимулу. Кожній особистості приємно, коли у інших людей виникають до нього підвищена зацікавленість. На його думку, це означає, що його цінують, виокремлюють серед інших. Педагог, котрий звертає особливу увагу на учня - заохочує його.

Схвалення - похвальна оцінка того, що зробив або має намір зробити учень.

Визнання - виокремлення гідності оцінювання особистості та похвальної оцінки.

Оцінка - містить в собі майстерність рівня освіченості певної властивості у оцінюваної особи.

Підтримка - виявляється у схваленні конкретних дій учня вчителем.

Нагорода - спосіб матеріальної підтримки, оцінювання продуктивності дитини (Немов, 1995: 395-398).

3.2. Ефект Пігмаліона, як педагогічний вплив педагога у навчанні молодшого школяра

У навчальному процесі установки регулюють здатності людини. Кожен схильний складати певні уявлення про самого себе та своє майбутнє. Вони, в свою чергу, впливають на дії і поведінку людини, в зв'язку з чим установка в освітньому процесі впливає на цілі учня, способи їх досягнення, а також на взаємодію між учнем і педагогом. На кожному етапі освіти людина має певні очікування, які впливають на дії і інтерпретацію реакцій оточуючих людей. У 1965 році американські дослідники Роберт Розенталь та Ленора Якобсон провели експеримент з учнями, який підтвердив вплив психологічної установки на навчальний процес – цей експеримент дістав назву ефект Пігмаліона або ефект Розенталя. Вони внесли заслугу в область вивчення комунікації та людського спілкування, яке полягає у тому, що вони не лише акцентували увагу на важливості невербального впливу та взаємозв'язку між людьми, а й доводили це на практиці.

Ефект Пігмаліона - концепція, феномен, парадигма, які приблизно вказують на те, що очікування, яке людина споруджує над іншим, викликає такий вплив на поведінку одержувача, що воно в кінцевому підсумку відповідає на початкове

очікування. Часто його називають потужним психологічним прийомом, який є засобом маніпуляції, самогіпнозу (Щокін, 1991: н.с.).

Сенс ефекту Розенталя можна охарактеризувати так: якщо особистість має віру в щось, вона сама цього не розуміючи, поводить так, що в результаті виходить так, як вона задумала від початку. Суть експерименту полягає в наступному: разом зі своєю помічницею на початку навчального року прийшов в одну зі шкіл нібито для визначення рівня інтелекту учнів. У кожному класі психологи виділили кілька учнів, які, як було сказано вчителям, за результатами тестування мають виняткові інтелектуальні здібності. Багато педагогів були в подиві, так як на їх думку відібрані діти нічим не виділялися серед своїх однокласників. А привід для здивування був, так як нібито талановиті учні насправді були звичайними «середнячками», не більше того. Що примітно: коли через кілька місяців Розенталь і Якобсон знову прийшли в цю школу для того, щоб заново перевірити рівень інтелекту учнів, виявилось, що рівень IQ відібраних на початку року учнів дійсно значно підвищився. Чому це сталось? А ось чому. Віра педагогів в те, що відібрані учні мають виняткові здібності, несвідомо передалася цим учням, а ті, в свою чергу, не обманули очікувань викладачів і в кінці року показали чудові результати (Кларін, 2019: 212).

Принцип роботи ефекту Пігмаліона:

Справа в тому, що наш мозок насилу відрізняє сприйняття і очікування. Маючи спочатку переконання про себе або інших, ми впливаємо на дійсність і робимо так, що воно стає правдою. Цей психологічний феномен дозволяє цілеспрямовано або випадково впливати на реальність. В цілому, ефект Розенталя пояснює безліч не пояснених явищ. Теорія досить серйозна і спірна, проте факт її дієвості доведений багатьма роками практики та реальними прикладами. Поки що жоден відомий досвід, метою якого було доказ реальності ефекту, не провалився.

Особливості ефекту Пігмаліона:

- ✓ упередженість експериментатора призводить до того, що він відкидає «незручні» факти, приділяючи уваги лише тим, які підтверджують його теорію;
- ✓ під час роботи з людьми позитивно налаштовані експериментатори висловлюють свої очікування через інтонацію і невербальні засоби - міміку, жести. Тому результати спотворюються сильніше, якщо експериментатор і випробуваний бачать один одного;
- ✓ якщо вони знайомі, то ефект ще більше посилюється;

- ✓ знаючи про існування ефекту, експериментатор намагається уникнути його впливу, при цьому знову спотворюючи результати, але вже у зворотний бік;
- ✓ під впливом цього ефекту дослідник схильний відкидати несподівані і крайні результати, усереднюючи показники до звичних його свідомості;
- ✓ ефекту Пігмаліона більш схильні жінки, ніж чоловіки (мал.4).



Мал.4 Ефект Пігмаліона (Куксо, 2016: 68).

Не завжди очікування впливають на результати - в деяких дослідах установки ніяк не діяли на учасників. Це означає, що в реалізації очікувань задіяний цілий комплекс факторів, і одного бажання замало для їх здійснення (Куксо, 2016: 67-69).

РОЗДІЛ IV. ХАРАКТЕРИСТИКА ОСНОВ ПЕДАГОГІЧНИХ СТИЛІВ НАВЧАННЯ

Неперервне підвищення якості освіти примушує віднаходити та застосовувати ефективні освітні технології та практики, котрі базуються на співвіднесенні процесу навчання з профілем учня та його індивідуального стилю навчання. На основі концептуальних та операційних моделей стилів навчання шукаються умови удосконалення навчання. Багато досліджень показують пряму залежність між стилем навчання, стилем викладання та труднощами котрі виникають у навчальному процесі. Індивідуальні стилі навчання учнів пов'язані з пошуком можливостей для інтеграції стилю навчання учнів та освітнього середовища. Навчання як конструктивний когнітивно-інформаційний процес стосується активного пошуку взаємозв'язків між окремими частинами процесу навчання, засвоєння інформації, оформлення логічних міркувань. (Клюєва, 2003: 81).

4.1. Типи та стилі навчання

Стилi навчання - рiзні дороги, якими люди думають та навчаються. Кожна людина виробляє свій специфічний підхід до навчання та використовує лише його. Різниця в індивідуальних стилях визначається трьома характеристиками:

- ✓ Пізнання;
- ✓ Осмислення;
- ✓ Мотивація.

Щоб охарактеризувати стилі навчальної діяльності застосовувались різні моделі, кожна з яких має як недоліки так і переваги. Проте до сих пір не існує, однієї загальної теорії. На початку ХХ століття, групою учених на чолі з професором Ф. Коффілда було проведено дослідження сучасних теорій стилів навчання, та було виокремлено 71 теорію та концепцію, розроблених з початку ХХ століття до сьогодні. В кінці цього дослідження було названо моделі, котрі були доведеними на практиці. Серед котрих: модель стилів пізнання за Р. Райдінгом, індикатори Майерс-Бріггс; стилі навчання за К. Джексоном; стилі навчання за Д. Колбом (Биков, 2015: н.с.).

Згідно К. Данна, Р. Данна та Г. Прайса стилі навчання, слід розглядати як доробок поведінки, котрий формується одночасно на основі 5 факторів:

- ✓ фізичні характеристики навчальної ситуації;
- ✓ емоційно-вольові властивості людини;

- ✓ соціально-економічні умови;
- ✓ психофізіологічні стани;
- ✓ когнітивно-психологічні властивості (Холодна, 2004: 328).

«Цибульна модель» Л. Каррі характеризується тим, що усі дев'ять стилів навчання, створені в три шари. Дослідниця запропонувала модель, об'єднавши протилежні підходи у дослідженнях за схожістю до будови цибулі. Зовнішній шар дає характеристику навчальним перевагам людей. Середній шар - розкриває зможу людини щодо обробки інформації. Внутрішній шар – утворюється з характеристик індивідуальності. Автор модулі стверджує, що стилі у зовнішньому шарі піддаються переминам легше аніж у внутрішньому шарі, котрий є найбільш стійкий (Кассіді, 2004: 422-424).

Між різними теоріями стилів навчання існує тісний взаємний зв'язок. Процес навчання складний, адже у кожної людини є свій винятковий стиль та підхід до сприймання інформації, у котрому задіяно три компоненти: когнітивний, емоційний, операційний. Учням рідко притаманний один стиль навчання, вони здатні використовувати різні стилі у різних ситуаціях. Для більш ефективного сприймання інформації, вибору стратегії навчання, слід знати свій стиль навчання. Термін «стиль навчання» з'явився ще у 70-х роках ХХ століття, котрий визначає характерний для особистості підхід до процесу навчання. Стиль навчання - домінування певної групи методів у загальній системі методів та прийомів навчання. Кожна людина індивідуальна, тому що сприймає будь-які предмети та явища по-своєму. Люди відрізняються один від одного провідним каналом сприйняття інформації.

Досягти успіхів у навчанні людям з різними особливостями нервової системи, різними здібностями допомагає індивідуальний стиль навчання. Стиль навчання у словнику професійної освіти трактується як індивідуальна система форм, методів, прийомів, котрі використовує той, хто навчає, у процесі своєї діяльності. Кожен з нас має свої вподобання у навчанні, і саме стиль навчання визначає особливості підходу до навчання. Люди діляться на дві групи, одні з яких уникають активного навчання, займаючи пасивну позицію в цьому процесі та інші - активні в навчанні. Одні навчаються під час співпраці, інші ж зосереджені на суперництві (Вишнякова, 1999: н.с.).

Стилі навчання як характерна когнітивна, емоційна та психологічна поведінка, котра служить відносно стабільним показником того, як учні сприймають,

взаємодіють та реагують на навчальне середовище, вважають Р. Фельдер та Р. Brent (Фельдер – Brent, 2005: 58)

Існує 7 стилів навчання, серед котрих виділяють:

✓ *Візуальний стиль* - такі люди, найкраще вчаться з допомогою ілюстрацій, зображень, уявних образів та просторового уявлення.

✓ *Аудіальний стиль* - сприймається на слух, такі люди найкраще вчаться за допомогою звуків і музики.

✓ *Вербальний стиль* - краще вчаться за допомогою слів, викладених в усній або письмовій формі.

✓ *Кінестетичний стиль* – навчаються краще за допомогою власного досвіду та практики, спираючись на дотик та свої відчуття. Краще пізнавати їм речі допоможуть рольові ігри, картинки.

✓ *Логічний стиль* - такі учні використовують логіку та структури для ефективного навчання.

✓ *Міжособистісний стиль* - найкраще засвоюють матеріал, перебуваючи в групі.

✓ *Внутрішньоособистісний стиль* - вчаться краще самостійно (Василенко: 2016: н.с.).

Стилі навчання - теорія, згідно з котрою учні можуть бути класифіковані залежно від того, як вони сприймають інформацію. Щоб поліпшити навчання дітей, потрібно організувати його відповідно до конкретних стилів навчання дітей. Вище наведені стилі навчання походять від теорії Гарднера про множини інтелекту, котра стверджує, що всі люди в силах пізнавати світ за допомогою мови, логіко-математичного аналізу, просторового подання, музичного мислення, використання тіла для вирішення проблем чи створення речей, розуміння інших людей та розуміння самих себе.

Тип навчання - спосіб організації діяльності мислення людини в процесі пізнання. Сформувався три основні типи навчання: догматичний, пояснювально-ілюстративний, проблемний (Кузьмінський - Омеляненко, 2010: 25).

Догматичне навчання – вид навчання, котрий сформований у Середньовіччі через слухання, читання, механічне запам'ятовування та дослівне відтворення тексту. Для даного навчання характерні такі особливості:

✓ педагог повідомляє певну сукупність знань у готовому вигляді без пояснення;

- ✓ учні засвоюють знання без усвідомлення та розуміння, дослівно відтворюють завчене;
- ✓ від учнів не вимагають застосування знань на практиці.
- ✓ сприяє розвитку механічної пам'яті, але не створює умов для розвитку інтелектуального потенціалу особистості, не забезпечує підготовку людини до практичної діяльності на основі набутих знань (Ортинський, 2009:142).

Пояснювально-ілюстративне навчання - основною метою є передавання та засвоєння знань і застосування їх на практиці. Також інколи його можуть називати пасивно-споглядальним. Педагог воліє викласти навчальний матеріал із застосуванням наочних та ілюстративних матеріалів, та забезпечити засвоєння знань для розв'язання практичних завдань. Йому притаманні такі особливості:

- ✓ педагог подає певну кількість знань, пояснює їх, використовуючи ілюстративний матеріал;
- ✓ учні повинні свідомо опанувати подану частину знань та відтворити її, вміти застосовувати знання на практиці.

Впродовж двох століть, даний вид навчання панував на всіх рівнях навчальної діяльності. Він деякою мірою сприяв раціональному підходу до оволодіння значним обсягом усталених знань, розвитку логічного мислення та оперативної пам'яті, проте також він стояв на заваді залучення студентів в активну самостійну пізнавальну діяльність та розвитку інтелектуальних можливостей особистості, оволодіння методами самостійного пізнання (Максименко та інші, 2006: н.с.).

Проблемне навчання – в основі лежить ідея С.Л. Рубінштейна, про спосіб розвитку свідомості людини через розв'язування пізнавальних потреб. Суть цього навчання полягає у тому, що потрібно розв'язати проблемне питання, завдання чи ситуацію. Для нього характерним є те, що знання не подані готовими, нема інструкції чи правил, за допомогою котрих учень може виконати завдання. Дитина повинна сама знаходити варіанти відповіді, стимулювати пошукову діяльність. Проблемне навчання складається з низки етапів:

- ✓ виявлення суперечностей, усвідомлення їх як певних утруднень створення проблемної ситуації;
- ✓ осмислення проблемного завдання та його прийняття;
- ✓ аналіз умов пізнавального завдання, встановлення залежності між його складовими;
- ✓ висунення й усвідомлення гіпотези;

- ✓ мобілізація ресурсу знань, умінь і навичок відповідно до умови завдання й гіпотези;
- ✓ добір методів і засобів розв'язання завдання;
- ✓ виконання системи дій і операцій, що сприяють розв'язанню завдання;
- ✓ перевірка одержаних результатів на практиці, зіставлення з гіпотезою, встановлення логічного зв'язку між знаннями набутими нині й раніше (Ортинський, 2009: 142-144).

4.2. Стили навчання Д. Колба та Е. Грегоркса

Здавна педагоги, психологи та філософи шукають найбільш ефективні підходи до навчання. Навчання - сталий активний вид діяльності. Девід Колб, одним із перших звернув увагу на ефективні підходи до навчання, та розробив цикл навчання, котрий складається із чотирьох етапів, та виокремив чотири стилі навчання за котрими вчимося та навчаємо дітей. Девід Колб – соціальний психолог із США, автор «Експериментальне навчання. Експеримент як ресурс навчання для вдосконалення». Саме вчений дійшов до того, що можна комплексне навчання відобразити через досвід, він радикально змінив підхід до навчання та самоосвіти розуміння цих процесів. Ним був розроблений спеціальний тест, за допомогою котрого можна з'ясувати стиль навчання, який відповідатиме більшості учнів. Вчений вважав, що людський мозок має здібність будувати нейронні зв'язки, через досвід та чотири «магічні» стилі навчання. Значна частина теорії Колба стосується внутрішніх пізнавальних процесів учня. (Колб, 1984: н.с.).

Цикл навчання містить чотири етапи, вважав Д.Колб (мал.5):



Мал.5 Навчальний цикл Д. Колба (Таратухіна, 2019: 97).

І етап – отримання реального досвіду, під час якого учень набуває нового досвіду або переглянути вже набутий. Під час навчання чогось нового, учень

звертається за допомогою до тих, хто вмiє це робити, щоб показав всi тонкощi справи.

II етап - рефлексивне спостереження, в ходi учень споглядає за невідомим йому досвідом та осмислює його. Спостерiгаючи за якимись дiями, учень представляє як би вiн виконував її.

III етап - формування абстрактних понять, пiд час рефлексивного спостереження, учень утворює новi iдеї або змiнює наявнi. Учень розумiє теорiю та усвідомлює основнi принципи дiї.

IV етап - активне експериментування, учень практикує здобувши досвiд у нових умовах, iншими словами, вiн робить перевiрку практичних результатiв. Вiн може виконати дiю, котру до недавнього часу розумiв (Таратухiна, 2016: 96).

Набутий досвiд стає певною базою для початку наступного циклу, котрий розвиватиметься вiд початкового етапу до кiнцевого. Цей процес може здiйснюватися тривалий час, або ж проходити досить швидко.

Якщо учень долає усi чотири етапи циклу, навчання вiдбувається ефектiвнiше: на початку вiн здобуває новий досвiд, потiм роздумує над ним, аналізує та робить висновки, якi практикує для перевiрки гiпотези, котра повторно сприяє надбанню нового досвiду. Вчений вважав, що у навчаннi усi етапи взаємопов'язанi мiж собою. Якщо зберiгати логiчну послiдовнiсть етапiв навчання, можна розпочати навчальний цикл iз будь-якого моменту. Але по окремоствi жоден з етапiв не буде ефектiвним.

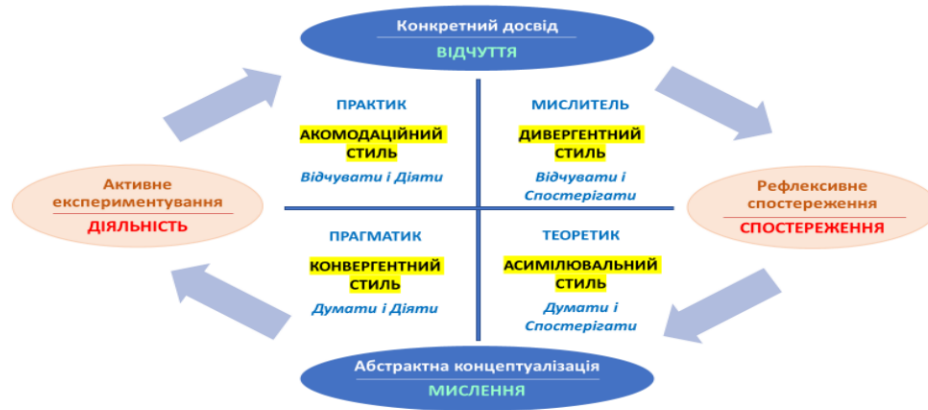
Колб виокремив кiлька стилiв навчання через те, що кожна людина пiзнає себе по-рiзному, вiд чого великою мiрою залежить ефектiвнiсть процесу навчання. Вчений стиль навчання визначає в залежностi вiд того, наскiльки людина усвідомлює та обробляє подану iнформацiю. Колб класифiкує сприйнятту iнформацiю, як конкретний досвiд або абстрактну концепцiю, а оброблення iнформацiї, як активне застосування або рефлексивне спостереження. Вiн представив цей принцип у виглядi осей. На протилежних полюсах котрих розмiщенi стилi, що вiдрiзняються:

✓ Відчуття (конкретний досвiд) – Мислення (Абстрактна концептуалiзацiя);

✓ Дiяльнiсть (Активне експериментування) – Спостереження (Рефлексивне спостереження)

Вертикальна вiсь - збiр iнформацiї, наша емоцiйна реакцiя, те, що ми думаємо, відчуваємо, горизонтальна - опрацювання iнформацiї, те, як ми розв'язуємо

завдання, як діємо. Колб вважав, що людина одночасно не може виконувати обидві дії однієї осі: думати та відчувати. Ці принципи Колб виклав у вигляді нижче наведеної схеми (мал.6) (Панфілова, 2014: 44).



Мал.6 Теорії Д.Колба (Куберг, 2019: 543).

Акомодаційний стиль або *практик* - людина, котра робить перевірку всього практичним, експериментальним шляхом, опираючись на свій досвід. Попри поглиблення в теорію, вона без роздумів прагне вирішити задачу. Практик застосовує не логічний підхід, а скоріш інтуїтивний.

Дивергентний стиль або *мислитель* - багато часу приділяє навчанню, розмірковує, розглядає питання із різних точок зору, опрацьовує інформацію, поринає у неї, проте не спішить використовувати на практиці. Таким людям властивий великий спектр культурних зацікавленостей, вони вміють творити ідеї, та накопичувати інформацію.

Асимілювальний стиль або *теоретик* - схильні люди, котрі працюють в інформаційній або науковій сфері. Такий тип людей любить розібратись у теорії на повну, відкопати усе що є, та проаналізувати отриману інформацію. Їх не інтересує практичний підхід.

Конвергентний стиль або *прагматик* - дорожить теоретичними знаннями. Для такої людини важливим є те, щоб знання можна було використовувати на практиці. Він не стурбований міжособистісними відносинами, присвячує себе технічним завданням. Якщо виникне потреба віднайти практичне застосування сформованій ним ідеї чи теорії він це зробить не докладаючи зусиль (Манн та інші, 2020: 146).

Послідовність стадій навчального циклу:

Конкретний досвід - навчання шляхом експериментування:

- ✓ постановка конкретного експерименту;
- ✓ сприйнятливність до почуттів та людей;

Рефлексивне спостереження - навчання шляхом розгляду:

- ✓ ухвалення рішення передують ретельному спостереженню;
- ✓ розгляд ситуації з різних сторін;
- ✓ розгляд сенсу речей;

Абстрактна концептуалізація - навчання шляхом осмислення:

- ✓ логічний аналіз ідей;
- ✓ системне планування;
- ✓ знаходження теорій та розкриття взаємозв'язків;

Активне експериментування - практичне навчання:

- ✓ демонстрація здатності здійснення певних дій;
- ✓ прийняття ризику;
- ✓ вплив на людей і події шляхом вчинення дію.

Важливе значення у житті кожної особистості відіграє чітка обізнаність власного стилю навчання та стилів навчання других людей. Це дає поняття про найбільш ефективну форму надання або сприймання інформації для опанування та дає змогу охарактеризувати проміжки, над якими варто працювати (Таратухіна, 2019: 96).

Ефективність використання теорії навчання за Д. Колбом полягає у тому, що такий підхід допомагає педагогам:

- ✓ координувати можливості навчання з освітньою метою учнів;
- ✓ вдосконалювати навчальні вправи відповідно до стилів навчання кожного учня;
- ✓ зосереджувати свою увагу на завданнях, котрі дозволяють учням пройти кожен із чотирьох етапів циклу емпіричного навчання.

Педагоги для того, щоб визначити стиль навчання учнів, повинні спостерігати за ними в класі, адже діти починають демонструвати перевагу свого стилю через дискусії та спільну діяльність. Для того, щоб допомагати розвивати навички у певних областях потрібно використовувати різноманітний досвід. Теорія експериментального навчання Колба включає навчання як цілісний процес. Всі етапи можуть бути включені в досвід, важливо не обмежувати навчальний досвід лише тим етапом, яким ви його сприймаєте (Колб, 1984: н.с.).

Пітером Хоні та Алан Мамфорд була адаптована експериментальна модель навчання Колба. Для початку дослідники дали іншу назву етапам навчального циклу відповідно до управлінського досвіду: мати досвід, переглядати досвід, робити

висновки з досвіду та планувати наступні кроки. Також вони дали нову назву цим етапам, а саме:

- ✓ Активіст;
- ✓ Мислитель;
- ✓ Теоретик;
- ✓ Прагматик (Дубяга, 2015: 122-124).

Дослідники вважають, що ці стилі навчання не є фіксованими характеристиками особистості а набутими уподобаннями, котрі можна адаптувати за бажанням, та змінами обставин. Їх стилі навчання мають відмінності від стилів Колба, адже є інструментом саморозвитку (Ханей - Мамфорд, 2006: н.с.).

Стилі навчання за Е. Грегоркса:

Грегоркс та Батлер організували модель, що описує різні стилі навчання, коріння яких полягає в тому, як люди по-різному отримують та обробляють інформацію. Ця модель стверджує, що сприйнятливі здібності людини є основою його конкретних сильних якостей навчання або стилів навчання.

У цій моделі існують дві якості сприйняття: конкретна та абстрактна та дві здатності до упорядкування: випадкова та послідовна. Конкретне сприйняття передбачає реєстрацію інформації через п'ять почуттів, тоді як абстрактне сприйняття - розуміння ідей, якостей та понять, які неможливо побачити. Що стосується двох можливостей упорядкування, послідовне впорядкування передбачає організацію інформації лінійним, логічним способом, а випадкове впорядкування передбачає організацію інформації шматками і не в певному порядку. У модель стверджується, що як перцептивні якості, так і обидві здібності до упорядкування присутні у кожної людини, але деякі якості та упорядковані здібності є більш домінуючими у певних індивідів (Грегорк, 2004: н.с.).

Стилі навчання спираючись на те, чи опирається учень на конкретний досвід чи абстрактні знання, а також на те, чи мають стратегії навчання систематичний чи випадковий характер. В результаті чого були виокремленні чотири типи учнів з такими стилями навчання, як:

1) конкретно-послідовний - такі учні бажають послідовно навчатися, і щоб воно базувалось на чіткому наочному досвіді; дозволяє розуму впорядковувати інформацію лінійно, поетапно. Використовуючи послідовні здібності, дитина дотримується логічного ходу думок, традиційного підходу до роботи з інформацією.

2) конкретно-випадковий - такі учні навчаються на помилках, вони відрізняються інтуїтивним та незалежним підходом до навчальної діяльності;

3) абстрактно-послідовний - такі учні мають аналітичний, логічний підхід до навчання, на основі створених інструкцій та систематизації знань;

4) абстрактно-випадковий - такі учні демонструють нероздільний, з спиранням на візуальний підхід до навчання, вони вважають, за краще неструктуровану форму демонстрування навчальної інформації (Холодна, 2004: 331).

4.3. Інноваційні педагогічні технології у розвитку стилів навчання у початковій школі

В теперішній умовах, педагог повинен мислити творчо, нестандартно вирішувати питання. Збільшення конкуренції веде до істотної зміни у процесі організації роботи, а це потребує збільшення знань та умінь якими володіє педагог, що в свою чергу дає можливість справлятися із новими завданнями та досягати успіху в діяльності. Багато країн в пошуках шляхів покращення освіти, впровадження нових концепцій розвитку знань та умінь.

Інновації - внесення нових методів та стандартів у діяльність. На заміну минулим вимогам приходять нові: уміння бачити проблеми, спокійно приймати та самостійно вирішувати їх.

Інноваційна освіта передбачає навчання в процесі створення нових знань. Інновація в педагогічному процесі означає введення нового в цілі, зміст, методи та форми навчання і виховання, організацію спільної діяльності педагога та учня. Метою інноваційної діяльності є якісна зміна особистості учня в порівнянні з традиційною системою. Можливим е стає завдяки впровадженню в професійну діяльність невідомих практиці дидактичних і виховних програм. При виборі стилю викладання, переконання вчителя мають більший вплив, ніж його знання, оскільки в процесі навчання впливають на все, що він робить в класі, переконання прийняти нові ідеї, тому повністю переглядала свою методіку викладання до і після (Дубяга, 2015: 6-13).

Сучасний педагог повинен постійно займатися самоосвітою, розширювати межі своїх можливостей, вміти швидко змінюватися і вміти застосовувати на уроках нові підходи та технології – іншими словами, він повинен іти в ногу із часом. Педагог повинен вміти паралельно використовувати традиційні методи організації

форм навчання та новітні педагогічні та інформаційні технології (Бахтіярова – Арістова, 2017: 16).

Педагогічні інновації в сучасній шкільній освіті:

1. *Інформаційно-комунікативні технології в предметному навчанні* - досвід показав, що якщо педагог використовує ІКТ у школі, то у дітей підвищується мотивація до вивчення навчальних дисциплін; зменшується психологічна напруга шкільного спілкування; збільшується ефективність праці учнів; підвищується продуктивність у педагога та його інформаційна культура.

2. *Особистісно-орієнтовані технології у викладанні предмета* - у центрі розташовують особистість дитини, забезпечення комфортних, безконфліктних і безпечних умов її розвитку, реалізації її природних потенціалів. Особистість дитини в цій технології не тільки суб'єкт, але і суб'єкт пріоритетний. Основний результат стандартів - розвиток особистості дитини на основі навчальної діяльності.

3. *Інформаційно-аналітичне забезпечення навчального процесу та управління якістю освіти школярів* - дає змогу об'єктивно, неупереджено простежувати розвиток в часі кожної дитини окремо.

4. *Моніторинг інтелектуального розвитку* - аналіз та діагностика якості навчання кожного учня за допомогою тестування і побудови графіків динаміки успішності.

5. *Виховні технології як провідний механізм формування сучасного учня* - реалізуються у вигляді залучення учнів в додаткові форми розвитку особистості: участь в культурно-масових заходах, театрі, центрах дитячої творчості.

6. *Дидактичні технології як умова розвитку навчального процесу освітніх установ* (Сластенін та інші, 2013: 214-222).

Використовуючи сучасні розвиваючі технології дадуть можливість забезпечити формування базових компетентностей сучасної людини, а саме:

- ✓ *інформаційної;*
- ✓ *комунікативної;*
- ✓ *самоорганізації;*
- ✓ *самоосвіти.*

Потреба в спрямованості інновацій навчальної діяльності у теперішніх умовах розвитку освіти оцінюється рядом обставин. Здійснюється соціально-економічні перебудова, котрі вимагають зміни системи освіти, її методів, технологій організації навчального процесу у різних типах навчальних закладів. Включення сучасних

навчальних предметів потребують безперервного пошуку новітніх форм та технологій навчальної діяльності.

На теперішніх умовах, інновації в системі навчання мають вибіркового дослідницького характеру, на відміну від минулих, котрі зводилися до застосування поверхневих нових введень. Вони повинні вивчатись та поширюватись досвідом педагога (Бахтіярова - Арістова, 2017: 22-29).

Традиційне навчання – організація класного навчання, яка сформувалась на принципах дидактики Коменським. Це авторитарна педагогіка вимог, яка реалізується у регулюванні діяльності примусу навчання. Таке навчання базується на доказі завершених знаннях та навчанні, котрі базуються на індивідуальному, механічному заучуванні та викладенні. В цьому навчанні відсутня самостійність, у дітей слабо розвинена мотивація до навчання. Негативними сторонами даного навчання є: монотонність, немає продуманого розподілу часу, учні під час уроку не поєднані, вони не самостійні, немає індивідуального підходу до учнів.

Розвивальне навчання - ґрунтується на теорії Виготського. В основу покладена орієнтування не на кінцеві результати, а на принципи отримання нових знань. Теорію запропонували Ельконін та Давидов - фундаментом якого є положення, у якому дитина є суб'єктом навчання. Основною метою є утворення енергійного, самостійного творчого мислення у дітей, котре сприяє подальшому послідовному переходу до самостійного навчання. В основі покладений принцип: від абстрактного до конкретного, від загального до часткового. Учні на початку опановують загальні поняття, і лише тоді починають вивчати певні явища.

Проблемне навчання - побудоване на отриманні учнями нових знань за допомогою вирішення теоретичних та практичних завдань, в умовах проблемних ситуацій. Діти повинні самостійно знаходити вирішення, а педагог лише допомагає їм. Основним у даному навчанні є дослідницький метод, під час котрого діти ознайомлюються із методами здобуття знань. Під час проблемного навчання діти навчаються самостійно вирішувати завдання, у них розвивається логічне мислення, творчість.

Метод проекту - належить до теперішніх технологій навчання, котрий виник у 20-ті роки ХХ ст. Даний метод повинен будуватись на активній основі, де учень повинен діяти відповідно до своїх особистісних інтересів. Метод проекту дає змогу організувати дослідницьку, творчу діяльність дітей, застосовуючи при цьому усі

різноманітні методи та форми самостійності, пізнавальної, практичної та художньо-творчої роботи.

Основними етапами роботи за методом проекту є:

- ✓ виокремлення та визначення проблеми;
- ✓ планування;
- ✓ опрацювання на практиці;
- ✓ захист проекту (Дубяга, 2015: 15-21).

Кейс-метод - нагромадження знань, вміння аналізувати, критично мислити, приймати рішення, формувати самостійну творчу особистість. Сьогодні цей метод з активністю використовують у навчальній діяльності. Це ефективний спосіб опанування навичками, вміння вирішувати проблеми. Головним елементом у даному методі є зв'язок теоретичних моментів із практичними, вміння аналізувати складні ситуації, яка немає належної кількості інформації для її розв'язання.

Групове навчання - заміна традиційній. В основі котрої лежить ідея Ж.Ж.Руссо, Песталоцці, Дьюї про вільний розвиток та виховання дитини. Форма організації у групи, основою котрого є співробітництво із розподіленими завданнями між учнями, котрі об'єднані спільними навчальними цілями. Цей підхід слугує утворення умінь співпраці. Робота у групах характеризується:

- ✓ залежність учасників групи один від одного;
- ✓ кожен з членів групи відповідає за власні та товариські успіхи;
- ✓ спільна навчально-пізнавальна, творча діяльність;
- ✓ загальна оцінка діяльності групи (Бахтіярова – Арістова, 2017: 49-58).

Застосування інновацій в навчанні учнів початкових класів вимагає зараз саме життя, критично необхідно, щоб з кожного учня формувалася творча і думаюча, всебічно розвинена особистість. Тому застосування сучасних педагогічних технологій допомагають створювати умови для підвищення якості навчання, пізнавальної активності й навчальної мотивації молодших школярів. (Дубяга, 1993: 100).

РОЗДІЛ V. ДІАГНОСТИКА ВЗАЄМОДІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ СТИЛІВ

НАВЧАННЯ ТА СТИЛЮ ПІЗНАННЯ У ЗЗСО І-ІІІ ступенів №3

М.БОРИСЛАВА

Загальноосвітня середня школа І-ІІІ ступенів №3 м. Борислава вул. Шкільна 19, zosh3_borislav@ukr.net, мова навчання - українська.

Школа була заснована у вересні 1944 року, в приміщенні колись відомої польської гімназії. Ідея побудування польської гімназії у м. Борислав виникла тому, що у місті зростало населення польської національності.

Школа має два корпуси: старий двоповерховий дерев'яний, котрий колись був польською гімназією, на теперішній час там навчаються початкові класи, де налічується 209 учнів, та новий цегляний корпус, у котрому навчаються учні 5-11 класів, де налічується 260 учнів (додаток №1). На сьогоднішній день у школі функціонує 22 класи та працює 39 педагогів, із котрих восьмеро початкових класів. У початковій школі, також функціонують логопедичні класи (1-2 класи), класи із поглибленим вивчення англійської мови. При школі функціонує польська суботня школа, після закінчення котрої учні отримують атестати із засвоєння та володіння мовою на рівні. Весь педагогічний склад, має великий стаж роботи, високу фахову та методичну підготовку.

Поблизу школи розташований спортивний майданчик, на котрому налічується 14 різноманітних тренажерів, поле для футболу, волейболу та баскетболу. Територія школи озеленена, має велику кількість зелених насад женців, лікарських рослин, невеликі фруктові дерева. У навчальному закладі визначений 5-ти денний робочий тиждень, котрий функціонує у першу зміну.

Шкільні кабінети просторі та світлі, на задовільному рівні. Вони обладнані технічними засобами навчання, забезпечені наочними посібниками, науковою, навчальною та методичною літературою для сприятливої навчальної діяльності дітей. Приміщення школи облаштоване зручно.

Навчання здійснюється виключно українською мовою. Школа працює в першу зміну, і має п'ятиденний навчальний тиждень. За кожним класом закріплений навчальний кабінет. Також в школі є великий спортивний зал, кабінет інформатики, кабінет музики, хімії і праці для дівчат та хлопців окремо, велика актові зала, де проходять різні свята, позакласні заходи, шкільна бібліотека, та шкільна їдальня. В школі є учнівське самоврядування, яке відіграє важливу роль в діяльності школи.

Запорака успіху навчального закладу - згуртований педагогічний колектив,

кожен член якого сповнений ентузіазму, енергії, бажання творити, сіяти світле та вічне в душі вихованців. Усі викладачі володіють державною мовою. Адміністрація створює усі належні умови для плідної роботи педагогів.

На даний момент у школі затишно, комфортно та тепло. Школярі мають усі умови для успішного навчання. У навчальному закладі створенні усі відповідні умови для духовного, фізичного та психічного розвитку учнів, процес навчання здійснюється на належному рівні. Основне завдання вчителя - розкриття, підтримання та розвивання вроджених нахилів, здібностей, обдарованості дітей. Педагоги дозволяють дітям самостійно вирішувати різного роду творчі задачі, сприяють розвитку уваги, що в свою чергу сприяє розвитку пам'яті, уваги та моральних якостей, розквіту нестандартного сприйняття світу.

Під час опрацювання наукової літератури, натрапила на методiku «Визначення стилю пізнання» у дітей за Д.Колбом. Після більш детального ознайомлення, я зацікавилась нею, та зрозуміла що повинна саме її використати у дослідженні, адже вона є новітньою, світовою та цікавою. Мені було цікаво, які результати вона покаже ця методика, і чи підтвердиться гіпотеза.

Саме у школі №3, я мала наміри та план для проведення дослідження тому, що в минулому вчилась саме тут, та тому, що школа має найкраще розташування, що у свою чергу відіграло велику роль, оскільки поєднувала проведення дослідження із трудовою діяльністю. Для того, щоб приступити до самого дослідження, я для початку переговорила із директором школи, взяла у нього дозвіл на проведення тесту, і лише тоді ознайомила вчителів початкових класів та обговорила етапи проведення дослідження.

Гіпотеза дослідження:

Чи є прямий зв'язок між педагогічними стилями навчання та успішністю у навчальній діяльності молодшого школяра;

Як впливає стиль спілкування педагога на стиль пізнання у дітей.

5.1. Методика для діагностики стилів навчання за методикою Колба

«Визначення стилю пізнання»

І. Для підтвердження або ж спростування гіпотези чи є прямий зв'язок між педагогічними стилями навчання та успішністю у навчальній діяльності молодшого школяра, була використана методика навчання. Методика була розроблена фахівцем у психології Девідом Колбом, та заснована вона на поетапному формуванні

розумових дій. На думку автора, процес навчання це цикл у вигляді спіралі, у котрому дитина накопичує особистий досвід, обмірковує і в кінцевому результаті виконує дії. Дана методика через педагогів, котрі приймають участь у навчанні дітей, дає можливість вивчити стилі навчання дітей. Питання даної методики розраховані на дітей та підлітків від 7 до 17 років. При чому вимоги до віку - умовні.

За допомогою даної методики можемо виділити наступні стилі пізнання:

✓ КД - конкретний досвід - опираються на свій досвід;

✓ РС - рефлексивне спостереження - розмірковують, розглядають питання із різних точок зору;

✓ АК - абстрактна концептуалізація - люблять розібратись у теорії, аналізують отриману інформацію;

✓ АЕ - активне експериментування - дорожить теоретичними знаннями.

Методика складається з наступних елементів:

1. Перелік запитань, котрі направлені для виявлення стилю пізнання дитини. В цьому переліку оформлено 12 питань (додаток №2);

2. Ключ відповідей до методики стилів навчання Колба (додаток №3) (Уеттен, електронний ресурс).

Дитина може пройти тест самостійно. Якщо дитина не наполягає на присутності, старші повинні покинути кімнату на період проходження тесту, адже тоді відповіді будуть максимально природніми, а не викликаними бажанням догодити старшим. Для проходження тесту дітям належить осмислити ситуації, так чи інакше пов'язані з особистим досвідом пізнання.

Тест складається із 12 питань, кожне із яких має 4 варіанти відповіді. Тест не містить правильних або неправильних відповідей. Діти повинні відповідати на питання так, як вважають за потрібне, вибираючи найбільш комфортні для себе варіанти, а не ті, які прийнято вважати «правильними» для оточуючих.

Інструкція до проведення тесту:

Для проходження цього дуже корисного тесту діти повинні осмислити ситуації, так чи інакше пов'язані з особистим досвідом пізнання. Це може мати місце вдома, чи у навчальному закладі або в інших обставинах. Вони повинні обміркувати протягом декількох хвилин ці ситуації та записати свої відповіді на наступні питання.

Дітям пропонується закінчити 12 описують процес пізнання пропозицій. Ви можете вибрати одну з чотирьох пропонованих закінчень. Для того щоб відповісти на питання, дітям рекомендується пригадати якусь недавню навчальну ситуацію, вони мають змогу співставити свій попередній досвід із твердженнями. Діти повинні розташувати пропоновані варіанти в певному порядку, використовуючи наступну шкалу:

- ✓ 4 (четвірка) - те, що відповідає учневі найбільше;
- ✓ 3 (трійка) - те, що майже підходить;
- ✓ 2 (двійка) - те що трішки менше підходить;
- ✓ 1 (одиниця) - те, що підходить найменше.

Оцінки виставляються на бланку відповідей. На виконання завдання відведено 10-15 хвилин. Усі клітинки, повинні бути заповнені. Також для більш об'єктивного та незалежного результату, можна попросити інших дорослих, котрі добре знають дитину дати оцінку за цією методикою та вивести середні показники.

Методика обробки отриманих результатів

Щоб визначити стиль пізнання, котрий заснований на чотирьох параметрах, потрібно замінити літери, які позначають варіанти відповідей, на бали, які поставлені цим відповідям, а потім потрібно підрахувати суму балів в кожній колонці, відповідно до ключа, і так ми отримаємо результати по кожному виміру.

Зразок рейтингової діаграми, по якій можна оцінити результати, показані при проходженні тесту, подана у додатку №4. На цій діаграмі, потрібно на вертикальній осі КД відкласти значення, яке потрібно знайти результату за цим виміром. Аналогічно, потрібно відкладати значення отриманих результатів на інших осях АК, АЕ, РС. Після з'єднання цих точок, ми отримаємо профіль, котрий віддалено нагадує «повітряного змія», який і дозволить зрозуміти котрий стиль пізнання властивий дитині.

Використовуючи дану діаграму, можна визначитись із власними уподобаннями та схильностями. Знайшовши квадрант на діаграмі в якому буде знаходитися найбільша частина «повітряного змія», можна визначити свій стиль пізнання.

II. Для визначення моделей спілкування педагога з учнями була використана методика «Моделі лекторського спілкування», котра була розроблена психологом І.А. Юсуповим, та заснована на поетапному формуванні розумових дій. Дана

методика дає можливість вивчити стиль лекційного спілкування вчителя та дітей, і зрозуміти чи впливає стиль спілкування вчителя на навчальну діяльність.

За допомогою даної методики можемо виділити наступні стилі спілкування:

- ✓ «Монблан»;
- ✓ «Китайська стіна»;
- ✓ «Локатор»;
- ✓ «Тетерук»;
- ✓ «Гамлет»;
- ✓ «Робот»;
- ✓ «Я сам»;
- ✓ «Союз».

Методика складається з наступних елементів:

1. Перелік запитань, котрі направлені для виявлення стилю спілкування вчителя. В цьому переліку оформлено 25 запитань (додаток №5);
2. Ключ відповідей до аналізу тесту стилів спілкування Юсупова (додаток №6).

Вчитель повинен пройти тест самостійно. Для проходження тесту, вчителі повинні відповідати на поставлені питання відверто, для достовірних результатів.

Тест складається із 25 питань, кожне із яких має 2 варіанти відповіді: «так» - якщо згідний з питанням і «ні» - якщо не згідний. Тест не містить правильних або неправильних відповідей. Вчителі повинні відповідати на питання відверто, вибираючи варіант який підходить йому.

Інструкція до проведення тесту:

Для проходження цього дуже тесту вчителі повинні осмислити ситуації, так чи інакше пов'язані з особистим досвідом, та записати свої відповіді на наступні питання.

Вчителям пропонується 25 питань, котрим вони повинні дати відповідь, використовуючи наступні шкалу:

- ✓ «Так» - підходить;
- ✓ «Ні» - не підходить.

Оцінки виставляються на бланку відповідей. На виконання завдання відведено до 5 хвилин. Вчителі повинні дати відповіді на усі питання.

Методика обробки отриманих результатів

Щоб визначити стиль спілкування вчителя, котрий заснований на восьми параметрах, потрібно підрахувати кількість збігів відповідей із ключем. Якщо в результаті загальна кількість збігів від усіх пунктів за одною із моделей спілкування складатиме не менше 80%, то виявлена схильність стійка.

Кожна модель спілкування має свою психологічну характеристику.

1) «Монблан» (дикторська) – діти відокремлені від педагога, котрий у свою чергу не цікавиться інтересами дітей, не взаємодіє з ними, а лише інформує учнів, завдяки чому діти стають пасивними до навчальної діяльності.

2) «Китайська стіна» (неконтактна) – відображення спілкування-дистансії, у котрому вчитель постійно підкреслює свою владу над учнями, ставиться до них зневажливо, часто перебільшує особисті приклади.

3) «Локатор» (диференційована увага) - педагогом у цьому випадку має зв'язок лише із частиною учнів або певною їх кількістю. Вчитель може зосереджувати свою увагу на слабких або сильних учнях, котра руйнує цілісну систему спілкування. У такого педагога недостатній рівень комунікативних якостей.

4) «Тетерук» (гіпореклексивна) - педагог не сприймає класу не реагує на дітей, частіше за все він чує лише себе, комунікація тут майже відсутня. Під час виконання якогось спільного завдання, вчитель фокусує увагу лише на власних ідеях.

5) «Гамлет» (гіперрефлексивна) - протилежна модель попередній. Педагог невпевнений у собі, часто ставить під сумнів своє сприйняття дітьми. Такий вчитель постійно у ваганнях у правильності своїх вчинків, він різко реагує на коментарі.

6) «Робот» (негнучке реагування) – відносини між вчителем та учнем побудовані за жорсткою схемою, у котрій є чітка мета та тема.

7) «Я сам» (авторитарна) – педагог є центром навчального процесу, взаємодія із дітьми відсутня, діти стають безініціативними.

8) «Союз» (активна взаємодія) – вчитель завжди веде діалог з учнями, спонукає їх до вияву ініціативи. Ця модель є найбільш продуктивною.

III. Для зрівняльного аналізу успішності дітей, просила у кожної вчительки дати дані про рейтинг дітей у навчальній діяльності.

5.2 Хід проведення діагностики

I. Для проведення дослідження «Визначення стилю пізнання» перш за все відправилась до директора загальноосвітньої школи №3 м.Борислава та просила дозвіл у нього на проведення даного дослідження (Додаток №7). Дослідження проводила у початкових класах даного закладу. Таким чином у дослідженні за методикою Д.Колба брали участь діти, віком від 7 до 10 років. Загальна кількість - 104 дитини, із котрих 53 - дівчинки, 51 - хлопець.

Перший етап: роздрукувала для дітей бланки згідно вказівки методики та відправилась для проведення даного дослідження школи №3 м.Борислава, а саме у початкові класи. Ознайомивши дітей із даною методикою та пояснивши послідовності дій, індивідуально роздала однакові переліки тверджень кожному із дітей по одному екземплярі, та бланку відповідей, спочатку у першому, другому, третьому та четвертому класах. Діти повинні розташувати пропоновані відповіді в певному порядку, використовуючи наступну шкалу: 4 - те, що відповідає учневі найбільше; 3 - те, що майже підходить; 2 - те що трішки менше підходить; 1 - те, що підходить найменше. Оцінки повинні виставляти у бланку відповідей.

Другий етап: зібравши бланки від дітей, відразу приступила до упорядкування їх відповідей, аби в подальшому було легше аналізувати та узагальнювати дані. Склала узагальнюючі таблиці до кожного із класів.

II. Дослідження дає можливість визначити моделі спілкування вчителя з учнями. З цією метою роздала перелік тверджень та бланк відповідей вчителям початкових класів, котрі повинні були індивідуально відповідати на запитання, та давати оцінку власним діям та записувати відповіді. Якщо дане твердження відповідало поведінці вчителя, повинні були ставити «+», якщо не відповідало «-». Зібравши відповіді, приступила до подальшого опрацювання та аналізу результатів, проведеного досліду, щоб у подальшому визначити стиль навчання вчителя та узагальнити отримані дані.

III. Для зрівняльного аналізу успішності дітей, просила у вчительок дати на свій клас дані про рейтинг дітей у навчальній діяльності.

5.3 Аналіз дослідження

Етап перший: отримавши відповіді від усіх дітей (загалом їх було 104, із яких , із котрих 53 - дівчинки, 51 - хлопець) навчального закладу та вчителів систематизувала їх та приступила до аналізу даних. Першим етапом був підрахунок

відповідей щодо виявлення стилю пізнання у дітей. Він вівся на основі інструкції, котра наведена вище. Підрахувавши усі бали, з легкістю визначила котрий саме стиль пізнання виявлений у кожної дитини. Підсумувавши дані усіх 4-ьох типів пізнання визначила суму балів для кожної дитини. Наступним кроком був аналіз отриманих даних для складання узагальнюючої таблиці оцінки стилю пізнання у дітей початкових класів, котра наведена нижче (Таблиця №1.), у котрій вираховано, який тип пізнання притаманний та найбільш розвинутий у кожної дитини. Жовтим кольором позначені найвищі показники стилів пізнання у дітей, зеленим кольором позначено найвищі показники дітей із кожного стилю.

Узагальнююча таблиця оцінки стилю пізнання у дітей 1 класу.

Таблиця №1.

з/п	Ініціали	Стать	Вік	Стиль пізнання			
				Конкретний досвід (КД)	Рефлексивне спостереження (РС)	Абстрактна концептуалізація (АК)	Активне експериментування (АЕ)
1	А.Н.	Ч.	6р.11м.	26	30	30	34
2	Б.Д.	Ч.	7р.2м.	27	32	34	27
3	В.О.	Ч.	7р.4м.	34	27	32	27
4	В.Ю.	Ч.	7р.3м.	32	27	34	27
5	В.Д.	Ж.	7р.5м.	30	29	26	35
6	В.Х.	Ж.	7р.4м.	25	36	33	26
7	В.А.	Ж.	6р.11м.	26	32	28	34
8	Г.М.	Ж.	7р.2м.	22	29	33	36
9	Г.В.	Ж.	6р.9м.	26	34	28	32
10	Г.Л.	Ч.	6р.11м.	31	37	28	24
11	Д.А.	Ж.	6р.9м.	38	26	26	30
12	З.А.	Ч.	6р.7м.	31	30	32	27
13	З.М.	Ч.	6р.11м.	30	27	28	35
14	К.М.	Ж.	7р.5м.	26	32	35	27
15	Л.А.	Ч.	7р.4м.	22	38	25	35
16	Л.І.	Ч.	6р.8м.	26	34	29	31
17	Н.Д.	Ч.	7р.2м.	26	28	28	38
18	П.О.	Ч.	7р.4м.	26	34	31	29
19	С.А.	Ч.	7р.1м.	27	33	38	22

20	С.М.	Ч.	6р.10м.	25	31	33	31
21	С.В.	Ж.	7р.2м.	24	34	31	31
22	Ч.А.	Ч.	7р.3м.	35	27	24	34
23	Х.А.	Ч.	6р.11м.	34	26	29	31
24	Х.М.	Ж.	7р.5м.	35	27	35	32
25	Ш.В.	Ж.	7р.2м.	30	26	28	36
Всього				4	7	7	7

В результаті аналізу пройденого дослідження за методикою Д.Колба у 1 класі, отримали наступну картину: конкретним досвідом володіє 4 дитини, із котрих троє хлопчиків та одна дівчинка – це діти *практики*, котрі завжди опираються на власний досвід; рефлексивне спостереження виявляється у 7 дітей, з яких четверо хлопців та троє дівчат – діти *мислителі*, котрі багато часу приділяють навчанню; абстрактна концептуалізація виявляється у 7 дітей, із котрих двоє дівчаток та п'ятеро хлопців – діти *теоретики*, котрі люблять розбиратися у теорії; активне експериментування виявляється у 7 дітей, з яких четверо дівчат та троє хлопців - *прагматики*, котрі експериментують, усе використовують на практиці. У даному класі, із кожного стилю виділено по одній дитині, котрі мають найвищі показники із них. Дитина із ініціалами Д.А. набуває новий досвід, дитина з ініціалами Л.А. спостерігає за новим досвідом, дитина з ініціалами С.А. здатна робити аналіз та висновки, дитина з ініціалами Н.Д. здатна все використовувати на практиці.

Узагальнююча таблиця оцінки стилю пізнання у дітей 2 класу.

Таблиця №2.

№ з/п	Ініціали	Стать	Вік	Стиль пізнання			
				Конкретний досвід (КД)	Рефлексивне спостереження (РС)	Абстрактна концептуалізація (АК)	Активне експериментування (АЕ)
2 клас							
1	В.А.	Ч.	8р.6м.	34	25	30	31
2	В.С.	Ч.	7р.11м.	30	25	34	31
3	Й.М.	Ч.	8р.4м.	26	34	29	31
4	К.Є.	Ж.	8р.5м.	24	30	36	30
5	К.М.	Ж.	8р.5м.	34	27	32	27

6	К.Р.	Ч.	7р.10м.	30	38	22	30
7	К.С.	Ж.	8р.5м.	28	27	30	35
8	М.К	Ж.	8р.3м.	28	35	27	30
9	М.В.	Ж.	8р.3м.	26	30	33	31
10	Н.О.	Ч.	8р.1м.	30	35	29	26
11	П.М.	Ч.	7р.10м.	27	23	33	37
12	П.О.	Ч.	8р.2м.	28	33	31	28
13	П.С.	Ч.	8р.3м.	24	29	38	29
14	Р.Д.	Ч.	8р.4м.	26	28	32	34
15	С.І.	Ж.	7р.9м.	28	34	31	27
16	Т.Т.	Ж.	8р.2м.	30	25	27	38
17	Ф.М.	Ч.	8р.5м.	30	28	32	30
18	Ш.Н.	Ч.	8р.3м.	36	24	32	28
19	Ш.І.	Ч.	8р.5м.	31	33	26	30
20	Ш.М.	Ж.	8р.2м.	29	33	28	30
21	Ш.С.	Ч.	8р.3м.	28	26	32	34
22	Ю.А.	Ч.	8р.2м.	36	31	29	24
23	Ю.Я.	Ж.	8р.4м.	26	35	32	27
24	Я.С.	Ж.	8р.3м.	38	30	22	30
Всього				5	9	5	5

В результаті аналізу пройденого дослідження за методикою Д.Колба у 2 класі, отримали наступну картину: конкретним досвідом володіє 5 дитини, із котрих двоє дівчат та троє хлопців - діти *практики*, котрі завжди опираються на власний досвід; рефлексивне спостереження виявляється у 9 дітей, з яких четверо дівчат та п'ятеро хлопців - *мислителі*, котрі багато часу приділяють навчанню; абстрактною концептуалізацією володіє 5 дітей, із котрих двоє дівчаток та троє хлопців - *теоретики*, котрі люблять розбиратися у теорії; активне експериментування виявляється у 5 дітей, з яких дві дівчини та троє хлопців - *прагматики*, котрі експериментують, усе використовують на практиці. У даному класі, із кожного стилю виділено по одній дитині, котрі мають найвищі показники із них. Дитина із ініціалами Я.С. добре набуває новий досвід, дитина з ініціалами К.Р. спостерігає за новим досвідом, дитина з ініціалами П.С. здатна робити висновки, дитина з ініціалами Т.Т. здатна все використовувати на практиці.

Узагальнююча таблиця оцінки стилю пізнання у дітей 3 класу.

Таблиця №3.

№ з/п	Ініціали	Стать	Вік	Стиль пізнання			
				Конкретний досвід (КД)	Рефлексивне спостереження (РС)	Абстрактна концептуалізація (АК)	Активне експериментування (АЕ)
1	В.К.	Ж.	9р.11м.	26	38	30	26
2	Г.Я.	Ж.	10р.2м.	27	26	35	32
3	Г.В.	Ж.	10р.4м.	24	25	36	35
4	Д.С.	Ж.	9р.11м.	26	33	32	29
5	Д.А.	Ж.	10р.3м.	36	24	30	30
6	Ж.В.	Ж.	10р.1м.	29	30	25	36
7	З.Р.	Ч.	10р.2м.	34	27	32	27
8	К.М.	Ч.	10р.5м.	32	34	25	29
9	К.І.	Ж.	9р.9м.	34	26	30	30
10	К.А.	Ч.	9р.11м.	28	33	27	32
11	К.З.	Ч.	10р.5м.	33	22	38	27
12	К.А.	Ч.	10р.2м.	30	25	30	35
13	Л.Є.	Ч.	10р.1м.	38	26	31	25
14	М.М.	Ч.	10р.4м.	28	26	28	38
15	М.А.	Ж.	9р.11м.	31	36	29	24
16	М.Д.	Ж.	10р.3м.	27	34	27	32
17	М.Х.	Ж.	9р.11м.	31	30	30	29
18	П.Д.	Ж.	9р.10м.	29	32	35	24
19	П.А.	Ж.	10р.2м.	29	35	27	29
20	С.Я.	Ж.	10р.4м.	34	26	29	31
21	С.Д.	Ч.	10р.2м.	25	30	35	30
22	С.М.	Ч.	10р.3м.	26	29	29	36
23	С.О.	Ж.	10р.4м.	29	36	26	29
24	С.Д.	Ч.	9р.11м.	31	28	32	29
25	Т.М.	Ж.	10р.5м.	35	25	28	32
26	Т.Д.	Ж.	10р.2м.	25	28	35	32
27	Ф.Д.	Ч.	9р.10м.	24	35	32	29
28	Х.О.	Ж.	10р.1м.	32	30	28	30

29	Ш.В.	Ж.	9р.11м.	34	26	31	29
30	Ю.І.	Ч.	10р.2м	26	29	31	29
31	Я.В.	Ж.	10р.2м.	30	35	27	28
Всього				8	10	9	4

В результаті аналізу пройденого дослідження за методикою Д.Колба у 3 класі, отримали наступну картину: конкретним досвідом володіє 8 дітей, із котрих двоє хлопців та шестеро дівчат - діти *практики*, котрі завжди опираються на власний досвід; рефлексивне спостереження виявляється у 10 дітей, з яких семеро дівчат та троє хлопців - *мислителі*, котрі багато часу приділяють навчанню; абстрактна концептуалізація виявляється у 9 дітей, із котрих п'ятеро дівчат та четверо хлопців - *теоретики*, котрі люблять розбиратися у теорії; активне експериментування виявляється у 4 дітей, з яких троє хлопців та одна дівчина - *прагматики*, котрі експериментують, усе використовують на практиці. У даному класі, із кожного стилю виділено по одній дитині, котрі мають найвищі показники із них. Дитина із ініціалами Л.Є. добре набуває новий досвід, дитина з ініціалами В.К. спостерігає за новим досвідом, дитина з ініціалами К.З. здатна робити аналіз та висновки, дитина з ініціалами М.М. здатна все використовувати на практиці.

Узагальнююча таблиця оцінки стилю пізнання у дітей 4 класу.

Таблиця №4.

№ з/п	Ініціали	Стать	Вік	Стиль пізнання			
				Конкретний досвід (КД)	Рефлексивне спостереження (РС)	Абстрактна концептуалізація (АК)	Активне експериментування (АЕ)
1	Б.А.	Ч.	10р.9м.	34	27	32	27
2	В.С	Ж.	10р.10м.	32	25	38	25
3	В.У.	Ж.	10р.11м.	28	32	30	30
4	Г.Я	Ж.	10р.10м.	28	30	32	30
5	Д.С.	Ч.	10р.9м.	26	28	36	30
6	Д.О.	Ч.	10р.12м.	30	29	35	26
7	Ж.Є.	Ч.	10р.11м.	38	28	27	27

8	З.Я.	Ж.	10р.9м.	28	35	29	28
9	З.Н.	Ж.	10р.8м.	24	36	27	33
10	К.К.	Ж.	10р.11м.	28	34	26	28
11	К.І.	Ч.	10р.9м.	26	31	29	34
12	К.І.	Ж.	10р.8м.	32	31	28	29
13	М.М.	Ж.	10р.8м.	30	33	31	26
14	П.А.	Ч.	10р.9м.	29	28	31	32
15	П.С.	Ж.	10р.10м.	29	28	33	30
16	П.А.	Ж.	10р.11м.	25	38	32	25
17	Т.Ю.	Ж.	10р.6м.	29	34	32	25
18	С.М.	Ч.	10р.6м.	32	30	29	29
19	С.С.	Ч.	10р.9м.	30	31	27	32
20	С.Є.	Ж.	10р.4м.	26	38	26	30
21	Т.А.	Ч.	10р.7м.	29	34	27	30
22	У.Т.	Ч.	10р.10м.	27	27	32	34
23	Ш.Д.	Ж.	10р.9м.	34	30	33	23
24	Я.В.	Ж.	10р.7м.	25	30	27	38
Всього				5	9	5	5

В результаті аналізу пройденого дослідження за методикою Д.Колба у 4 класі, отримали наступну картину: конкретним досвідом володіє 5 дітей, із котрих троє хлопців та двоє дівчат - діти *практики*, котрі завжди опираються на власний досвід; рефлексивне спостереження виявляється у 9 дітей, з яких восьмеро дівчат та один хлопець - *мислителі*, котрі багато часу приділяють навчанню; абстрактна концептуалізація виявляється у 5 дітей, із котрих троє дівчат та двоє хлопців - *теоретики*, котрі люблять розбиратися у теорії; активне експериментування виявляється у 5 дітей, з яких четверо хлопців та одна дівчина - *прагматики*, котрі експериментують, усе використовують на практиці. У даному класі, із кожного стилю виділено по одній дитині, котрі мають найвищі показники із них. Дитина із ініціалами Ж.Є. добре набуває новий досвід, дитина з ініціалами С.Є. спостерігає за новим досвідом, дитина з ініціалами В.С. здатна робити аналіз та висновки, дитина з ініціалами Я.В. здатна експериментувати, використовувати все на практиці.

Загалом у результаті аналізу дослідження за методикою Д.Колба, отримали

наступну картину: конкретний досвід виявляється у 22 дітей, рефлексивне спостереження виявляється у 35 дітей, абстрактна концептуалізація виявляється у 25 дітей, активне експериментування виявляється у 22 дітей. Найбільш ефективним у навчальній діяльності дітей - є рефлексивне спостереження, де діти виступають мислителями, вони багато часу приділяють навчанню, розмірковують, розглядають питання із різних точок зору, вони накопичують інформацію, не спішають використовувати інформацію на практиці.

II. Отримавши відповіді на роздані твердження від вчителів початкових класів підрахувала відповіді щодо моделі спілкування вчителя із учнями, згідно інструкції аналізу, котра наведена вище. Згодом підсумувавши дані усіх тверджень, визначила який саме стиль притаманний вчителю. Проаналізувавши отримані дані від вчителя склала та нижче навела узагальнюючу таблицю (Таблиця №5), у котрій вказала, який стиль спілкування притаманний кожній вчительці. Жовтим кольором виділено модель спілкування, котра притаманна вчителю.

Узагальнююча таблиця методики моделі спілкування вчителя.

Таблиця №5.

№ з/п	Ініціали	Модель спілкування							
		«Монблан»	«Китайська стіна»	«Локагор»	«Тетерук»	«Гамлет»	«Робот»	«Я-сам»	«Союз»
1	В.С.								
2	О.С.								
3	І.І.								
4	С.Я.								

В результаті аналізу відповідей вчителів, отримали наступну картину:

В.С. має стиль спілкування з дітьми «Я-сам». Такий педагог фокусує навчальний процес на собі, він вважає що є головним та єдиним у ньому. Вчитель майже немає взаємодії із дітьми, котра в свою чергу пригнічує особистість дітей, вони втрачають творчий характер навчання, у них немає мотивації до навчальної діяльності.

У О.С. виявлений стиль спілкування з дітьми «Союз». Цей педагог завжди в діалозі із дітьми, при виникненні різних проблемних питань дитина вирішує їх з

допомогою вчителя. Ця модель є однією із найпродуктивніших.

У І.І. чітко виражений стиль спілкування «Гамлет». Такий педагог постійно думає, як його сприймають діти, він не керує навчальними ситуаціями, постійно опиняється в залежності від дітей.

С.Я. має стиль спілкування з дітьми «Союз». Цей педагог завжди в діалозі із дітьми, при виникненні різних проблемних питань дитина вирішує їх з допомогою вчителя. Ця модель є однією із найпродуктивніших.

Найефективнішою є модель «Союз», котра притаманна двом викладачам із другого та четвертого класу, і дивлячись на загальні дані цих класів, можна сказати що ця модель сприяє розвитку у дітей рефлексивного спостереження. Модель спілкування «Гамлет» притаманна викладачу третього класу. Дивлячись на дані можна сказати, що вона не впливає на активне експериментування, оскільки цей стиль присутній у найменшій кількості дітей. Модель «Я сам» виявляється у вчителя першого класу, і по даних видно, що ця модель не виділяє якийсь один стиль пізнання у дітей, адже три стилі пізнання на одному рівні, лише конкретний досвід має виявляється у меншій кількості дітей.

III. Отримавши дані про успішність дітей у навчальній діяльності від вчителів початкових класів, склала та нижче навела узагальнюючу таблицю навчальної діяльності дітей (Таблиця №6), у котрій вказала, який середній бал має кожна дитина із усіх предметів. Жовтим кольором позначено ініціали дітей, котрі є відмінниками.

Узагальнююча таблиця успішності дітей початкових класів.

Таблиця №6.

№ з/п	Ініціали 1 клас	Середній бал	Ініціали 2 клас	Середній бал	Ініціали 3 клас	Середній бал	Ініціали 4 клас	Середній бал
1	А.Н.	9	В.А.	10	В.К.	11	Б.А.	8
2	Б.Д.	8	В.С.	8	Г.Я.	8	В.С	10
3	В.О.	10	Й.М.	10	Г.В.	10	В.У.	9
4	В.Ю.	7	К.Є.	9	Д.С.	7	Г.Я	7
5	В.Д.	9	К.М.	9	Д.А.	9	Д.С.	10
6	В.Х.	8	К.Р.	11	Ж.В.	10	Д.О.	7
7	В.А.	9	К.С.	10	З.Р.	8	Ж.Є.	11

8	Г.М.	8	М.К	11	К.М.	10	З.Я.	9
9	Г.В.	7	М.В.	10	К.І.	9	З.Н.	9
10	Г.Л.	10	Н.О.	8	К.А.	8	К.К.	10
11	Д.А.	10	П.М.	8	К.З.	9	К.І.	7
12	З.А.	9	П.О.	7	К.А.	7	К.І.	10
13	З.М.	10	П.С.	10	Л.Є.	8	М.М.	8
14	К.М.	11	Р.Д.	7	М.М.	9	П.А.	9
15	Л.А.	9	С.І.	10	М.А.	7	П.С.	10
16	Л.І.	10	Т.Т.	10	М.Д.	10	П.А.	10
17	Н.Д.	10	Ф.М.	9	М.Х.	8	Т.Ю.	10
18	П.О.	10	Ш.Н.	10	П.Д.	9	С.М.	7
19	С.А.	7	Ш.І.	9	П.А.	10	С.С.	8
20	С.М.	8	Ш.М.	9	С.Я.	8	С.Є.	10
21	С.В.	7	Ш.С.	10	С.Д.	7	Т.А.	7
22	Ч.А.	9	Ю.А.	11	С.М.	9	У.Т.	10
23	Х.А.	8	Ю.Я.	9	С.О.	11	Ш.Д.	11
24	Х.М.	11	Я.С.	10	С.Д.	9	Я.В.	10
25	Ш.В.	10			Т.М.	10		
26					Т.Д.	7		
27					Ф.Д.	8		
28					Х.О.	10		
29					Ш.В.	8		
30					Ю.І.	9		
31					Я.В.	9		

З таблиці видно, що у першому класі, із 25 дітей десять є відмінниками – а це 40% усього класу, у другому класі із 24 дітей, тринадцять відмінники - 54% усього класу. У третьому класі із 31 дитини дев'ять є відмінниками - 29% усього класу. У четвертому класі із 25 дітей дванадцять є відмінниками - 48% усього класу.

5.4. Висновки та докази досліджень

На основі виявлених результатів дослідження за методикою Д.Колба по відношенню до кожної досліджуваної дитини та викладачів, виявлено наступне:

Найбільшій кількості дітей, котрі проходили тест, мають виявлене рефлексивне спостереження, тобто є мислителями. Вони багато часу приділяють навчанню, розмірковують, розглядають питання із різних точок зору, вони накопичують інформацію, а не спішають використовувати інформацію на практиці.

У першому класі з відмінників дві дитини є практиками, троє теоретиків, троє прагматиків, та четверо мислителів. Із цього можна сказати, що модель спілкування вчителя із дітьми «Я-сам» не виділяє якийсь один стиль пізнання у дітей, адже стилі пізнання майже на одному рівні.

У другому класі з відмінників четверо практиків, три дитини прагматиків, троє теоретиків, четверо мислителів. Із цього можна сказати, що модель спілкування вчителя «Союз» є однією із найпродуктивніших, оскільки тут найбільша кількість відмінників із усіх класів.

У третьому класі з відмінників троє практиків, двоє теоретиків, двоє прагматиків та п'ятеро мислителів. Із цього можна сказати, що модель спілкування вчителя із дітьми «Гамлет» сприяє виявленню мислення у дітей.

У четвертому класі із відмінників троє практиків, троє теоретиків, двоє прагматиків та четверо мислителів. Із цього можна сказати, що модель спілкування вчителя із дітьми «Союз» Цей педагог завжди в діалозі із дітьми, при виникненні різних проблемних питань дитина вирішує їх з допомогою вчителя. Ця модель є однією із найпродуктивніших.

Звідси можна прийти до логічного висновку, що зв'язок між педагогічними стилями навчання та успішністю молодшого школяра є, проте необхідно створювати сприятливі умови для навчальної діяльності дітей. На стиль пізнання у дітей впливає стиль спілкування вчителя, і найефективнішим є модель «Союз», котра сприяє розвитку у дітей рефлексивного спостереження.

ВИСНОВКИ

Темою моєї дипломної роботи є «Вивчення взаємозв'язків між стилями навчання учнів та їх успішністю». Метою є вивчення взаємозв'язку педагогічних стилів навчання та успішності.

Успішність у навчальній діяльності молодшого школяра закладає основу для подальшого саморозвитку та становлення особистості. Початкові стадії освіти є одним із найважливіших ступенів освіти сучасної людини. Для того, щоб підвищити успішність навчальної діяльності у дітей молодшого шкільного віку потрібно враховувати та використовувати мотивацію, задоволеність навчальною працею. Кожна дитина – унікальна, саме тому вчитель повинен впливати на її успішність і допомогою педагогічних стилів навчання, збільшувати інтерес дітей до навчання, враховувати їх вікові та індивідуальні особливості.

У роботі було покладено на теоретичні основи розуміння поняття «успішність», «навчальна діяльність», «педагогічні стилі навчання». Розкривалася суть педагогічних стилів навчання на успішність у навчальній діяльності, вивчався рівень сформованості внутрішньо-особистісних факторів, котрі спонукають дитину до розвитку успішної навчальної діяльності. У ході було вивчено стилі пізнання дітей, моделі спілкування вчителя із дітьми, їх рівень сформованості внутрішньо-особистісних факторів, які спонукають на успішність у навчальній діяльності.

Для підтвердження гіпотези був використаний аналіз 121 наукових джерел, проведене анкетування дітей згідно методики Д. Колба «Визначення стилю пізнання», анкетування вчителів для визначення моделі спілкування, згідно методики І.А.Юсупова «Моделі лекторського спілкування», кількісної та якісної обробки отриманих результатів. У результаті аналізу наукової літератури було виявлено, що існує кілька концепцій стилів пізнання, але концепція розроблена відомим американським психологом Д.Колбом вважається найпопулярнішою. Вона визначає стиль навчання у двох просторах: як особистість сприймає та обробляє інформацію, котрі у свою чергу класифікуються як конкретний досвід та абстрактна концепція та активне експериментування і рефлексивне спостереження.

Використані методики дали вичерпно проаналізувати стилі пізнання дітей, модель спілкування вчителів та передбачити їх подальший розвиток, тому виходячи із цього з впевненістю можна сказати, що гіпотеза підтвердилась, адже стиль спілкування вчителя має прямий зв'язок на успішність дітей у навчальній діяльності. Найбільший вплив на успішність дітей у навчальній діяльності має модель

спілкування вчителя «Союз». Завдяки цьому стилю діти спочатку обдумують, накопичують досвід і лише після цього використовують його. Навчальна діяльність найбільш інтенсивно розвивається під впливом цілеспрямованого педагогічного впливу в молодшому шкільному віці. Ефективність подальшого навчання та успішність у ньому багато в чому залежить від базових знань та умінь дитини. Тому саме в молодшому шкільному віці педагог повинен особливу увагу приділяти діагностиці так формуванню компонентів навчальної діяльності.

Метою НУШ є виховання особистості, котра вмітиме приймати правильні рішення, оперуватиме набутими вміннями та знаннями. Саме тому вчителі повинні сформувати у дітей молодшого шкільного віку внутрішньо-особистісні фактори, котрі спонукатимуть дитину до розвитку успішної навчальної діяльності, сприяти активізації навчального процесу, сформувати дитину як особистість, підготувавши її до життя.

Список використаної літератури:

- Адамський М. Я. Успішне навчання в загальноосвітній школі як організаційно-педагогічна проблема: дисертація. Великий Новгород - 2005. 201с.
- Александров Ю. В. Психологія розвитку: навчальний посібник. Харків - 2015. 336с.
- Алферов А. Психологія розвитку школяра: Навчальний посібник по психології. Ростов-на Дону - 2000. 384с.
- Ананьєв Б. Г. Вибрані психологічні праці. Том 2. Москва - 1980. 288с.
- Андрєєва Ю. В. Створення ситуації успіху в навчальній діяльності підлітків. Єкатеринбург - 2003. 174с.
- Артамошина Ю. В. Особливості уявлень про успіх жінок, які виконують традиційні та нетрадиційні професійні ролі. 2008. 266с.
- Артемова Л. Щоб дитина хотіла і вміла вчитися //Дошкільне виховання. 2000. №5.
- Бабанський Ю. К. Вибрані педагогічні праці. 1989. 558с.
- Бардін К. В. Як навчити дітей навчатися. Мінськ - 1973. 144с.
- Батурін Н. А. Психологія успіху та невдач. Навчальний посібник. Челябінськ - 1999. 100с.
- Бахтіярова Х.Ш., Арістова А.В. Інноваційні технології навчання: Навчальний посібник для студентів вищих технічних навчальних закладів. К. - 2017. 172с.
- Безруких М. М., Єфімова С. П. Чи знаєте ви свого учня? Москва - 1991. 176с.
- Безруких М.М., Єфімова С.П., Круглов Б.С. Як допомогти першокласнику добре вчитися. М. – 2003. 188 с.
- Белкін А. С. Ситуація успіху: як її створити. Москва - 1991. 176с.
- Биков В.Ю. Навчальні стилі дорослих учнів: особливості модельного подання, аналізу, врахування та вдосконалення при проектуванні та функціонуванні методичних систем навчання відкритої освіти. Т-2. Київ - 2015.
- Блонський П. П. Психологія молодшого школяра. Вороніж - 1997. 575с.
- Боровинська І.Є. До психологічного розуміння поняття «успіх», «успішність», «життєвий успіх», «життєва успішність». Науковий вісник ХДУ. Серія Психологічні науки. Том 2, № 3 (2017).
- Василенко К. Стилi навчання. Інформаційне повідомлення. 09.08.2016 публікація. <http://autta.org.ua/ua/materials/material/Stil--navchannya/> (дата звернення: 02.03.2021)
- Виготський Л. С. Зібрання творів. Том 3. Проблеми розвитку психіки. Москва - 1983. 369с.

- Виготський Л. С. Проблеми вивчення та розумового розвитку. М. - 1974. 392с.
- Виготський Л.С. Педагогічна психологія. М. 1996. 536с.
- Виготський Л. С. Психологія розвитку людини. Москва - 2005. 1136с.
- Вишнякова С. М. Професійна освіта: Словник. Ключові поняття, терміни, актуальна лексика. Москва - 1999. 538с.
- Венгер Л. А., Венгер А. Л. Чи готова ваша дитина до школи. М. - 1994. 192с.
- Волянук А. Мотивація як фактор підвищення навчальної успішності молодших школярів. Науковий збірник «Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету ім. І. Франка». Том 1. № 27. Дрогобич - 2020.
- Воронін А. С. Словник термінів із загальної та соціальної педагогіки. Єкатеринбург - 2006. 135с.
- Гамезо М. В. Вікова та педагогічна психологія. М. - 1984. 256с.
- Главник О., Максименко С. Адаптація дитини до школи. К. - 2003.
- Грегорк Е. Стилї розуму. 2004. <https://web.cortland.edu/andersmd/learning/Gregorc.htm>
(дата звернення: 26.02.2021)
- Гуткіна Н. І. Психологічна готовність до школи М. - 1993. 176с.
- Давидов В. В. Психологічні проблеми навчальної діяльності школярів. Москва - 1977. 311с.
- Давидов В. В. Проблеми розвиваючого навчання. М. - 1986. 240с.
- Давидов В. В., Драгунова Т. В., Ітельсон Л. Б., Кон І. С., Мудрик А. В., Мухіна В. С. Непомняща Н. І., Петровський А. В., Фельдштейн Д. І., Щербаков А. І. Вікова та педагогічна психологія. М. - 1979. 288с.
- Дедов О. Діагностика готовності дітей до школи. Хотин - 2014. 194с.
- Дубяга С.М. Педагогічні технології в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Мелітополь - 2015. 160с.
- Дуткевич Т. В. Дитяча психологія. Навчальний посібник. Київ - 2012. 424с.
- Зимня І. А. Педагогічна психологія: навчальний посібник. 1997. 480с.
- Ельконін Д. Б. Вибрані психологічні праці. Москва - 1989. 560с.
- Ельконін Д. Б. Дитяча психологія. М. - 1960. 289с.
- Ільїн Е. П. Психологія індивідуальних відмінностей. 2004. 701с.

- Ільїна Ю. М. Розумова модель життєвих виборів. Том 1 №1. Київ - 2011
https://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/40 (дата звернення: 01.03.2021)
- Ільїна Ю. М. Психологічна модель успішності у кризові періоди суспільства. Том 8, вип. 7. К. - 2010.
- Калюжний А.А. Психологія формування іміджу вчителя. М. – 2004. 222с.
- Кассіді С. Стили навчання: огляд теорій, моделей та заходів. Освітня психологія. 2004. 444с.
- Кашапов М.М., Огородова Т.В. Професійне становлення педагога. Психолого-акмеологічні основи. Москва - 2018. 183с.
- Кларін М. В. Корпоративний тренінг, наставництво, коучинг: навчальний посібник для бакалаврату та магістратури. Москва - 2019. 288с.
- Клюєва Н.В. Педагогічна психологія. М. - 2003. 400с.
- Коджаспірова Г. М. Педагогіка. Москва - 2015. 719с.
- Козлов Н. Психологіс. Енциклопедія практичної психології. ЕКСМО - 2014. 241с.
- Колб Д. А. Досвідне навчання: досвід як джерело заробітку та розвитку. Нью-Йорк - 1984.
- Коломінський А. Л., Панько Е. А. Вчителю про психології дітей шестирічного віку. Москва - 1988. 200 с.
- Костюк Г. С. Вікова психологія. Київ – 1976. 565с.
- Крутецький В. А. Психологія: Підручник для учнів педагогічних училищ. Москва-1980. 352с.
- Крутецький В. А. Психологія навчання та виховання школярів. М. - 1976. 303с.
- Куберг П.Х. 100 ключових моделей та концепцій управління. 2019. 640с.
- Кугішенко В.П., Ставицька С.О. Психологія розвитку та вікова психологія: практикум. Київ. - 2009. 247с.
- Кухаренко В.М., Рибалко О.В., Сиротенко Н.Г. Дистанційне навчання: Умови застосування. Дистанційний курс: Навчальний посібник. Харків - 2002. 320с.
- Кузьмінський А. І., Омеляненко С. В. Технологія і техніка шкільного уроку: навчальний посібник. 2010. 335с.
- Куксо Е. Н. Десять ефективних способів покращити якість навчання в школі. Москва - 2016. 194с.
- Кулагіна І. Ю. Вікова психологія (Розвиток дитини від народження до 17 років): Навчальний посібник. 4-е видання. Москва - 1999. 176с.

- Кушнарєнко А.В. Суб'єктність як детермінанта успішності особистості. 2006. №14.
<https://cyberleninka.ru/article/n/subektnost-kak-determinanta-uspeshnosti-lichnosti>
(дата звернення: 02.03.2021)
- Лєвченко В. В. Секрети успіху та успішності сучасної людини: монографія. 2014. 259с.
- Лейтєс Н. С. Розумові здібності та вік. Москва - 1971. 278с.
- Лейфрід Н. В. Відповідальність як детермінанта соціальних уявлень про успіх і умови його досягнення. Омськ – 2005, 220с.
- Лозович О. Д., Тур Р. Й. Психокорекційна робота в логопедичній практиці: Методичні рекомендації. Херсон - 2003. 128с.
- Локалова Н. П. Шкільна неуспішність: причини, психокорекція, психопрофілактика. 2009. 364с.
- Лусіан Д. П'ять кроків до самореалізації та успіху. 2006. 288с.
- Майорова Н. П. Неуспішність. Як виявити і усунути її причини. 1998. 216с.
- Максимєнко С. Д., Карамушка Л. М., Зайчикова Т.В. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти. К. - 2006. 368с.
- Манн, Іванов, Фербер. 100 ключових моделей та концепцій управління. 2020. 640с.
- Маркова А. К., Матіс Т. А., Орлов А. Б. Формування мотивації навчання. Москва - 1990. 192с.
- Маркова А. К. Формування мотивації навчання шкільного віку. Посібник для навчання Москва - 1983. 96с.
- Мєншикова Е. А. Психолого-педагогічні аспекти готовності дітей до успішного навчання в школі. Томськ - 2002. 153с.
- Мєшко Г. М. Вступ до педагогічної професії. 2 видання. Київ - 2012. 200с.
- Михайлова Г. А. Проблема взаємовідносин вчителя і учня в американській науці про освіту. 2004. 253с.
- Можаєва О. М. Формування і розвиток основних компетентностей особистості в початковій школі // Початкова освіта. 2009. №32.
- Мойсеюк Н. Педагогіка. Навчальний посібник. 5 видання, перероблена та доповнена. Київ - 2007. 656 с.
- Мухіна В. С. Вікова психологія. Феноменологія розвитку: підручник для студентів вищих навчальних закладів 10-е видання. Москва - 2006. 608с.
- Мухіна В. С. Вікова психологія. 4-е видання. Москва - 1999. 456с.

- Мухіна В. С. Шестирічна дитина в школі: Книга для вчителя. М. - 1990. 175с.
- Немов Р. С. Психологія Книга 2. Психологія освіти. Москва - 1995. 496с.
- Нестерова О. В. Педагогічна психологія в схемах, таблицях та опорних конспектах: навчальний посібник для вузів. М. - 2006. 112с.
- Новак В., Мостенська Т., Ільєнко О. 2013. 498с.
- Обухів А.С. Психологія: підручник і практикум для середньої професійної освіти 2-е видання. Москва - 2017. 404с.
- Ожегов С. І. Словник російської мови. Москва - 1982. 736с.
- Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник. Київ - 2009. 472с.
- Павелків Р. В. Вікова психологія. Київ - 2015. 462с.
- Панфілова А. П., Долматов А. В. Взаємодія учасників освітнього процесу: посібник для бакалаврів. Москва - 2014. 485с.
- Проскура О. В. Психологічна підготовка вчителя до роботи з першокласника. К. - 1998. 224 с.
- Романовський О. Г., Михайліченко В. Є. Філософія досягнення успіху. Навчальний посібник. Харків - 2003. 691с.
- Савенков А. В. Педагогічна психологія. Москва - 2014. 659с.
- Савченко О. Я. Дидактика початкової школи. Київ - 1997. 416с.
- Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія. навчальний посібник Київ - 2006. 360с.
- Савчин М. В. Педагогічна психологія: навчальний посібник К. - 2007. 481с.
- Саричев С. В. Педагогічна психологія. Короткий курс. 2006. 224с.
- Семаго Н., Семаго М. Теорія та практика оцінки психічного розвитку дитини. Дошкільний і молодший шкільний вік. 2010. 385 с.
- Сергеєнкова О. П. Педагогічна психологія. Навчальний посібник. К. - 2012. 168с.
- Скрипченко О. В., Долинська Л. В., Огороднійчук З. В. Вікова та педагогічна психологія: Навчальний посібник. 2001. 416с.
- Сластенін В.А. та ін. Педагогіка. Посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. М. - 2013. 576с.
- Сорокоумова Е.А. Педагогічна психологія. Москва – 2019. 149с.
- Степанова О. А. Профілактика шкільних труднощів у дітей: Методичний посібник. 2003. 128 с.
- Степанов О. М., Фібула М. М. Основи психології і педагогіки: Посібник, Київ – 2003. 502с.

- Столярєнко О. Психологія особистості. Навчальний посібник. Київ - 2012. 280с.
- Таратухіна Ю. В. Теорія та практика крос-культурної дидактики: посібник і практикум для академічного бакалаврата. Москва - 2019. 194 с.
- Токарева Н. М. Основи педагогічної психології: навчальний посібник. Кривий Ріг – 2013. 223с.
- Тульчинський Г. Л. Розум, воля, успіх: Про філософію вчинка. 1990. 214с.
- Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник. Херсон - 2011. 608с.
- Ушакова І. М. Вікова психологія. Харків - 2015. 124 с.
- Уеттен Д. А. Підвищення професійної кваліфікації: практична система. Визначення стилю пізнання. <http://www.elitarium.ru/stil-obuchenie-informaciya-poznanie-put-issledovanie-opyt-problema-nablyudenie-ehksperimentirovanie-abstraktnaya-rezultat/> (дата звернення: 12.03.2021)
- Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори. Том 2. Москва - 1954. 734с.
- Фельдер Р. Brent Р. Розуміння студентських відмінностей // Журнал інженерської освіти. № 1. 2005.
- Ханей П., Мамфорд А. Анкета для вивчення стилів: версія до 80 пунктів. Лондон. 2006.
- Холодна М. А. Когнітивна психологія: про природу індивідуального розуму. Петербург - 2004. 384с.
- Шаміонов Р. М., Тугушева А. Р. Уявлення про соціальної успішності і самовизначенні молоді [Електронний ресурс] // 2009. Том 1. № 3. https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2009/n3/Shamionov_Tugusheva.shtml (дата звернення: 11.03.2021)
- Шамова Т. І. Активізація навчання школярів. Москва - 1982. 74 с.
- Шубіна Л. Є. Проектування освітніх технологій підвищення успішності навчально-пізнавальної діяльності школярів. Москва - 2002. 145 с.
- Щокін Г.В. Управління персоналом: Словник-довідник. 1991.
- Щукіна Г. І. Педагогічні проблеми формування пізнавальних інтересів учнів. Москва - 1988. 208 с.
- Якунін В. А. Педагогічна психологія: навчальний посібник. 1998. 348с.
- Якутіна О. І. Соціальні практики успіху: дискурс буденності та соціально-філософське поняття. Краснодар - 2011. 383 с.

СПИСОК МАЛЮНКІВ:

Мал.1. Складники успішності	19
Мал.2. Компоненти успіху	26
Мал.3. Різновиди педагогічної спрямованості.....	48
Мал.4. Ефект Пігмаліона	62
Мал.5. Навчальний цикл Д. Колба	67
Мал.6. Теорії Д.Колба	69

СПИСОК ТАБЛИЦЬ:

Таблиця №1. Узагальнююча таблиця оцінки стилю пізнання у дітей 1 класу	83
Таблиця №2. Узагальнююча таблиця оцінки стилю пізнання у дітей 2 класу	84
Таблиця №3. Узагальнююча таблиця оцінки стилю пізнання у дітей 3 класу	86
Таблиця №4. Узагальнююча таблиця оцінки стилю пізнання у дітей 4 класу	87
Таблиця №5. Узагальнююча таблиця методики моделі спілкування вчителя	89
Таблиця №6. Узагальнююча таблиця успішності дітей початкових класів	90

RÉZÜMÉ

Diplomamunkám címe: «A tanulási stílusok és a tanulásban elért sikerek összefüggéseinek vizsgálata». Kutató munkám legfőbb célja: feltárni és megvizsgálni a kisiskolások tanulási stílusainak formálódásának tényezőit pszichológiai és pedagógiai vonatkozásban, valamint az egyéni stílusok és a tanulás eredményességének összefüggéseit.

A tanulási tevékenység során elért sikerek alapozzák meg a kisiskolások személyiségének fejlődését. Az alsó tagozatos gyerekek tanulmányi sikereinek érdekében figyelembe kell venni a különféle motivációk összetevőt és a tanulási tevékenységek során kialakuló érzelmi kapcsolatrendszeret, hatásmechanizmusokat.

A diplomamunka elméleti megalapozása során az alapfogalmak megfelelő értelmezése került az első helyre, melyeken keresztül olyan alapfogalmakat vizsgálunk meg a megfelelő értelmezés érdekében, mint például a „siker”, a «tanulási tevékenység» és a «pedagógiai tanulási stílus». Központi szerepet kap ebben a bemutatásban az is, hogy a tanulási tevékenység, a pedagógus egyéni pedagógiai stílusa, szakmai pedagógiai és pszichológiai felkészültsége szoros kapcsolatban áll a tanulók tanulás iránti motiváltságával, a tanulási stílusaik kialakulásával és a tanulásban elért sikerességével. A dolgozat elméleti megalapozásához 121 szakirodalmi forrást dolgoztam fel, melyeken keresztül kerestem a válaszokat azokra a kérdésekre, hogy a pedagógus tevékenysége, az oktatási folyamatban, milyen tényezők révén tud a leghatékonyan befolyással lenni a gyermek tanulási sikereinek ösztönzésében, és az egyéni készségekre alapozottan hogyan segítheti a gyermekek egyedi tanulási stílus-kialakulásának a folyamatát.

A szakirodalmi áttekintés során kiderült, hogy számos fogalom van a megismerési (tanulási) stílusok definiálásában, a különféle meghatározások elemzése során D. Kolb által kidolgozott koncepciót bizonyult a legteljesebbnek. A tanulási stílust kialakulását két szinten megvalósuló meghatározásban elemzi: hogyan érzékeli és dolgozza fel az egyén az adott információt, mely a későbbiekben a konkrét tapasztalat vagy elvont fogalomként kategorizálódik, valamint az aktív kísérletezés és a reflektív megfigyelés szintjeire vonatkoztatja.

Az elméleti feltárás során megismert állítások igazolása érdekében, a gyerekek megismerési stílusait, a tanár-gyerekek közötti kommunikáció modelljeit, a személyes faktorok kialakulásának szintjét tanulmányoztam saját vizsgálatot folytatva a Lembergi járás, az Boriszlávi 3. sz. középiskola alsó tagozatán.

A vizsgálat első részében az alsós tagozatos osztályokban végeztem D.Kolb «A megismerési stílusok meghatározása» című módszerével, összesen 104 tanulóval. A

kutatás második részében, az őket tanító tanárokkal végeztem vizsgálatot, I.A.Juszupova «Az előadói kommunikáció modelljei» című teszt segítségével, hogy betekintést nyerjek arról, hogy a gyermekeket fejlesztő pedagógus, milyen pedagógiai kommunikációs stílusban gyakorol hatást a gyermek egyéni stílusának kialakulására. A kutatás harmadik részében összehasonlító elemzésben kerestem az összefüggéseket a tanulók, tanulásban elért sikerei, a pedagógus kommunikációs stílusa és az egyéni tanulási stílusok típusai között.

Az alkalmazott módszerek átfogó eredményeket adtak a gyerekek megismerési folyamatairól, a tanárok kommunikációs modelljeiről, és fényt derítettek azok további fejlődéséről is. Ebből kifolyólag kijelenthetem, hogy a hipotézisem bizonyítást nyert, miszerint a tanár kommunikációs modellje erőteljes hatással van a gyerek sikeres tanulási tevékenységére. Azok a tanulók, akiket a «Szojuz» kommunikációs modell képviselői tanítanak, tanulásban jobb sikereket érnek el. Ennek a modellnek köszönhetően a gyerekek először átgondolják a szerzett információkat, tapasztalatot gyűjtenek, majd ezt követően a gyakorlatban képesek érvényesíteni azt. A tanulási tevékenység a legintenzívebben a céltudatos pedagógiai befolyás hatására fejlődik. A továbbtanulás hatékonysága és sikeressége nagy mértékben függ a gyerek alapvető ismereteitől és képességeitől. Ezért a tanárnak különös figyelmet kell fordítania a kisiskolások tanulási tevékenységének elemzésére és a tanulás folyamatának helyes megszervezésére a megfelelő módszerek alkalmazása mellett.

A NUS célja, hogy a gyerekek megfelelő döntést tudjanak hozni, és a megszerzett készségekkel és ismeretekkel megtanuljanak megfelelően operálni az élet bármely területén. Éppen ezért fontos, hogy a tanár ki tudja alakítani a gyerekekben azokat a képességeket, melyek segítik a sikeres tanulási tevékenységet, a tanulási tevékenység aktiválódását, formálják a személyiségét, mely az életre készíti fel őket.

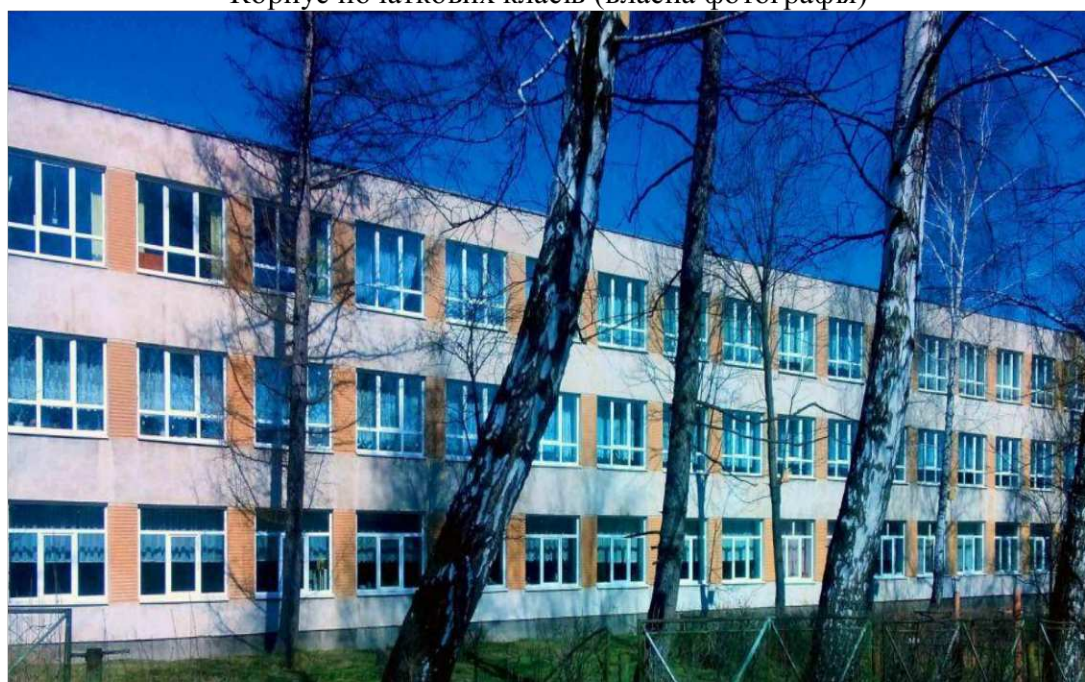
ДОДАТКИ

**Власні фотографії школи. На першому фото старий корпус (початкові класи),
на другому – новий корпус (старші класи).**

ЗСШ I-III ступеня №3 м. Борислав



Корпус початкових класів (власна фотографія)



Новий корпус – старші класи (власна фотографія)



Методика для виявлення стилю пізнання дитини

(Методика - Д. Колб, адаптація - Д.Уеттен)

Інструкція: тест складається із 12 питань, кожне із яких має 4 варіанти відповіді. Тест не містить правильних або неправильних відповідей. Діти повинні відповідати на питання так, як вважають за потрібне, вибираючи найбільш комфортні для себе варіанти, а не ті, які прийнято вважати «правильними» для оточуючих, використовуючи наступну шкалу:

- ✓ 4 - те, що відповідає учневі найбільше;
- ✓ 3 – те, що майже підходить;
- ✓ 2 – те, що трішки менше підходить;
- ✓ 1 - те, що підходить найменше.

Запитання:

1. Коли я вчуся:

- a. ___ я вважаю за краще узгоджувати власні дії зі своїми почуттями
- b. ___ я вважаю за краще осмислювати ідеї
- c. ___ я вважаю за краще щось робити
- d. ___ я вважаю за краще зосередити увагу і слухати

2. Найкраще я вчуся тоді, коли:

- a. ___ я уважно слухаю
- b. ___ я спираюся на логічне мислення
- c. ___ я довіряю своїм інтуїції і відчуттям
- d. ___ я наполегливо працюю, щоб довести справу до кінця

3. У момент навчання:

- a. ___ я намагаюся виявити причини
- b. ___ я веду себе вкрай відповідально
- c. ___ я розслаблений і спокійний
- d. ___ мною опановують сильні почуття

4. Я вчуся:

- a. ___ відчуваючи
- b. ___ роблячи
- c. ___ спостерігаючи
- d. ___ обдумуючи

5. Коли я вчуся:

- a. ___ я відкритий для всього нового

--

- b. ____ я розглядаю досліджувану проблему з усіх боків
- c. ____ я вдаюся до аналізу, розкладаючи досліджуваний предмет на складові
- d. ____ я намагаюся перевіряти теорію досвідом

6. У момент навчання:

- a. ____ я уважний
- b. ____ я активний
- c. ____ я намагаюся покладатися на свою інтуїцію
- d. ____ я логічний

7. Кращі результати в навчанні забезпечуються, завдяки:

- a. ____ спостереженнями
- b. ____ міжособистісних відносин
- c. ____ раціональним теоріям
- d. ____ можливості попрактикуватися

8. Коли я вчуся:

- a. ____ я хочу бачити, як навчання впливає на результативність моєї роботи
- b. ____ я вважаю за краще пізнати ідеї та теорії
- c. ____ я спочатку думаю, потім дію
- d. ____ я відчуваю особисту причетність до досліджуваного предмета

9. Найкраще я навчаюся тоді, коли:

- a. ____ я покладаюся на свої спостереження
- b. ____ я покладаюся на свої почуття
- c. ____ я можу спробувати застосувати це до себе
- d. ____ я покладаюся на свої ідеї

10. Під час навчання:

- a. ____ я стриманий
- b. ____ я сприйнятливий
- c. ____ я відповідальний
- d. ____ я раціональний

11. Коли я вчуся:

- a. ____ я залучений
- b. ____ я вважаю за краще спостерігати
- c. ____ я даю оцінку всьому
- d. ____ я намагаюся вести себе активно

12. Найкраще я вчуся тоді, коли:

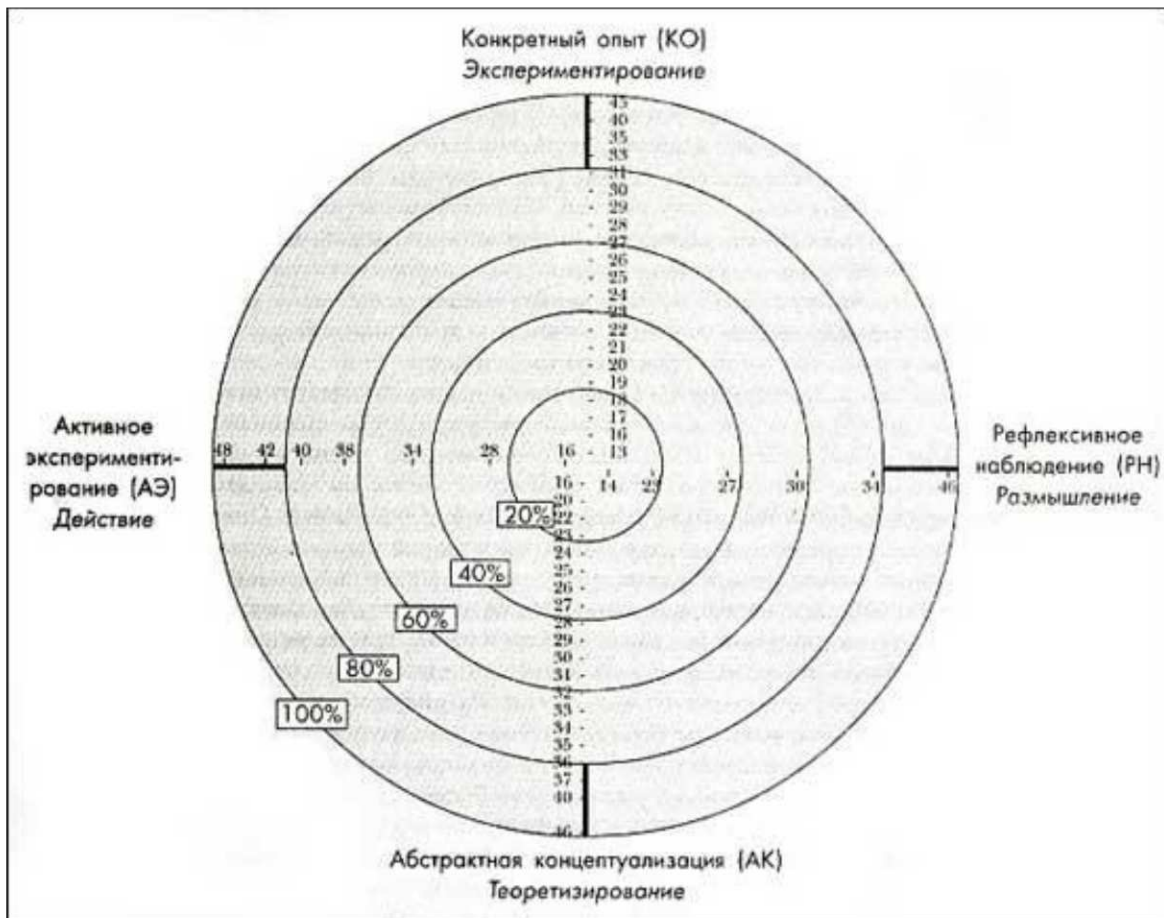
- a. ____ я піддаю аналізу ідеї
- b. ____ я сприйнятливий і розкутий
- c. ____ я обережний
- d. ____ я практичний

Ключ відповідей до методики стилів навчання Колба

Питання	Стиль пізнання			
	АК	АЕ	КД	РС
1	В	С	А	Д
2	В	Д	С	А
3	А	В	Д	С
4	Д	В	А	С
5	С	Д	А	В
6	Д	С	В	А
7	С	В	Д	А
8	В	С	Д	А
9	Д	С	В	А
10	Д	С	А	В
11	С	Д	А	В
12	А	В	Д	С
Всього				



Зразок рейтингової діаграми для оцінки результатів методики «Визначення стилю пізнання» для індивідуального аналізу



(джерело - Уеттен, електронний ресурс: <http://www.elitarium.ru/stil-obuchenie-informaciya-poznanie-put-issledovanie-opyt-problema-nablyudenie-ehksperimentirovanie-abstraktnaya-rezultat/>)

Тест для визначення моделей спілкування педагога з учнями за методикою І.М.

Юсупова «Моделі лекторського спілкування»

Запитання	Відповіді	
	Так	Ні
1. Чи потрібно Вам ретельно готуватися до виступу навіть з відомої неодноразово прочитаної теми?		
2. Чи віддаєте Ви перевагу логіці викладання над емоційністю виступу?		
3. Чи хвилюєтеся перед виходом віч-на-віч з аудиторією		
4. Чи волієте під час виступу залишатися за кафедрою, трибуною, перед мікрофоном?		
5. Чи часто Ви використовуєте методичні прийоми, що успішно застосовувалися Вами раніше і давали позитивний результат?		
6. Чи дотримуєтеся заздалегідь спланованої схеми виступу?		
7. Чи часто під час виступу використовуєте приклади, які тільки-но спали на думку, ілюструєте сказане свіжим випадком, свідком якого стали?		
8. Чи залучаєте до обговорення запитання слухачів?		
9. Чи прагнете Ви розповісти якнайбільше з теми, незважаючи на обличчя слухачів?		
10. Чи часто вдається Вам під час виступу вдало пожартувати?		
11. Чи віддаєте Ви перевагу виступам, які читаєте, не вириваючись від тексту?		
12. Чи виводить Вас із рівноваги непередбачений шум і пошвавлення серед слухачів?		
13. Чи можете Ви встановити порушений контакт і повернути увагу слухачів за 5-8 хв?		
14. Чи підвищуєте голос, чи робите паузу, якщо відчуєте неухважність слухачів		
15. Чи прагнете самостійно відповідати на поставлене полемічне запитання?		
16. Чи дозволяєте Ви, щоб під час викладання матеріалу Вам ставили запитання?		
17. Чи забуваєте під час виступу про те, хто Вас слухає?		
18. Чи є у Вас звичка вибрати серед слухачів два-три обличчя і стежити за їхніми емоційними реакціями?		
19. Чи вибивають Вас із колії скептичні посмішки на обличчях слухачів?		
20. Чи помічаєте Ви під час виступу зміни настроїв аудиторії?		
21. Чи заохочуєте слухачів вступати з Вами в діалог?		
22. Чи відповідаєте Ви на репліки аудиторії відразу?		
23. Чи використовуєте ті самі жести для підкріплення своїх фраз незалежно від ситуації?		
24. Чи захоплюєтеся Ви монологом настільки, що Вам не вистачає відведеного часу?		
25. Чи почуваете Ви себе після виступу втомленим настільки, що не в змозі в той же день виступити ще раз?		



**Ключ до аналізу тесту для визначення моделей спілкування педагога з учнями
за методикою І.М. Юсупова «Моделі лекторського спілкування»**

Моделі спілкування	Відповіді «так»	Відповіді «ні»
Дикторська («Монблан»)	4,6,11,15,17,23	1,7,8,9,12,13,14,16,18,19,20,21,22,24
Неконтактна («Китайська стіна»)	9,11,13,14,15	1,7,8,12,16,18,19,20,21
Диференційованої уваги («Локатор»)	10,14,18,20,21	2,4,6,13,15,17,23
Гіпореклексивна («Тетерук»)	9,11,15,17,23,24	8,12,16,19,20,21,22
Гіпереклексивна («Гамлет»)	3,12,14, 18,19,20,22,25	2,5,6,11,13,23
Негнучкого реагування («Робот»)	1,2,5,6,13,15,23	7,8,9,11,16,21,24
Авторитарна («Я-сам»)	5,10,14,15,18,24	2,8,16,21
Активної взаємодії («Союз»)	7,8,10,16,20,21,22	1,2,4,5,6,11,13,15,17,23

Дозвіл на проведення дослідження



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
БОРИСЛАВСЬКИЙ ЗАКЛАД ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ І-ІІІ СТУПЕНІВ № 3
БОРИСЛАВСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ ДРОГОБИЦЬКОГО РАЙОНУ
ЛЬВІВСЬКОЇ ОБЛАСТІ

82300, м. Борислав, вул. Шкільна, 19 тел. (0-3248) 5-28-55, E-mail: zosh3_borislav@ukr.net

Дирекція Бориславського закладу загальної середньої освіти І-ІІІ ступенів №3 дає дозвіл студентці – практикантці Викриач Христині для проведення дослідження у початкових класах даного закладу освіти.

17.03.2021р.

Директор



В.І.Драган



Завідувачу кафедри

Біра Олена

здобувача вищої освіти

Вітерина Кристина
психологічно освічена IV/II
курсів

(ІІБ студента, спеціальність, курс)

ЗАЯВА

З правилами чинного Положення «Про академічну доброчесність в Закарпатському угорському інституті імені Ф. Ракоці II» від «30» серпня 2019 року, згідно з яким виявлення плагіату є підставою для відмови в допуску роботи до захисту і застосування заходів дисциплінарної та академічної відповідальності, ознайомлений(а).

Про використання Системи виявлення текстових збігів/ідентичності/ схожості в роботах здобувачів вищої освіти повідомлений(а) та надаю свою згоду на обробку та збереження моєї роботи в Базі даних Інституту. Також надаю ЗУІ право на передачу моєї роботи для обробки та збереження в Системі виявлення текстових збігів/ідентичності/схожості та використання роботи для виявлення плагіату в інших роботах, які завантажувалися/завантажуються для перевірки Системою виявлення текстових збігів/ідентичності/схожості та користувачами, які мають доступ до цієї Системи, виключно в обмежених цілях для виявлення плагіату в текстах робіт.

Робота для перевірки Інституту надається в друкованому та електронному варіанті. Електронна версія моєї роботи збігається (ідентична) з друкованою.

28.05.2021

Дата

XIBJ

Підпис

Bida Olena

Tanszékvezetőnek

V. Kr. Kácsi Krisztina

tanítói IV/II

magiszter

(hallgató teljes neve, szak, évfolyam)

NYILATKOZAT

A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola 2019. augusztus 30-án kelt tudományetikai szabályzatának pontjaival, amelyek szerint plágium felfedezése esetén a diplomamunka nincs védéshez engedve, megismerkedtem.

Tájékoztatást kaptam a plágiumszűrő rendszer használatáról, hozzájárulok a munkám ellenőrzéséhez és tárolásához az intézményi adatbázisban. Felhatalmazom az intézményt, hogy a munkámat ellenőrzés után felhasználhassák a plágiumszűrő program működésénél a további munkák ellenőrzésének folyamatában.

A munkát ellenőrzés céljából elektronikusan és nyomtatott formában is benyújtottam az intézménynek. Munkám elektronikus változata azonos a nyomtatott példánnyal.

21.05.2021

Dátum



Aláírás



Ім'я користувача:

Моца Андрій Андрійович

Дата перевірки:

05.05.2021 13:57:38 EEST

Дата звіту:

05.05.2021 15:03:19 EEST

ID перевірки:

1007718290

Тип перевірки:

Doc vs Internet

ID користувача:

100006701

Назва документа: Викриач Христина

Кількість сторінок: 88 Кількість слів: 26617 Кількість символів: 195657 Розмір файлу: 1.78 МВ

ID файлу: 1007822334

5.31%

Схожість

Найбільша схожість: 1.42% з Інтернет-джерелом (<http://um.co.ua/4/4-5/4-53445.html>)

5.31% Джерела з Інтернету

123

Сторінка 90

Пошук збігів з Бібліотекою не проводився

0.31% Цитат

Цитати

3

Сторінка 91

Посилання

1

Сторінка 91

0%

Вилучень

Немає вилучених джерел