

**МІНІСТЕРСТВО ВНУТРІШНІХ СПРАВ УКРАЇНИ  
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ВНУТРІШНІХ СПРАВ**

*Факультет №6  
Кафедра соціології та психології*

**ТЕКСТ ЛЕКЦІЇ**

навчальної дисципліни «**Практикум з вікової та педагогічної психології**»  
вибіркових компонент  
освітньої програми першого (бакалаврського) рівня вищої освіти

*053 Психологія (практична психологія)  
(для денної та заочної форми навчання)*

**За темою №13: Психологія навчання**

**ЗАТВЕРДЖЕНО**

Науково-методичною радою  
Харківського національного  
університету внутрішніх справ  
Протокол від 23.09.20 р. № 9

**СХВАЛЕНО**

Вченою радою факультету № 6  
Протокол від 16.09.20 р. № 6

**ПОГОДЖЕНО**

Секцією Науково-методичної ради  
ХНУВС з гуманітарних та соціально-  
економічних дисциплін  
Протокол від 18.09.20 р. № 5

Розглянуто на засіданні кафедри соціології та психології (протокол від 7.09.2020р. № 9)

**Розробники:**

1. старший викладач кафедри соціології та психології факультету № 6  
Алексєєнко Н.В.

**Рецензенти:**

1. доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології  
Харківського національного педагогічного університету імені  
Г.С.Сковороди Кузнецов М.А.;
2. доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціології та  
психології Харківського національного університету внутрішніх справ  
Тюріна В.О.

## **План лекції:**

1. Поняття про навчання та його психологічні механізми.
2. Психологічні погляди на дидактичні принципи.
3. Теорії навчання.
4. Класифікація навчання.
5. Моделі навчання.
6. Психологічні основи та вимоги до змісту навчання.
7. Управління як забезпечення єдності основних функцій діяльності вчителя та учнів.
8. Основні напрями психологічного аналізу уроку.

## **Рекомендована література:**

### **Основна:**

1. Психодиагностические материалы по изучению личности школьника Минск, 1980
2. Хоментаскас Г.Т. Семья глазами ребенка М.,1989
- 3.Эйдемиллер З.Г. Юстицкий В.В. Семейная психотерапия Л..1990
- 4.Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника VI..1974

### **Допоміжна:**

- 5.Лекции по методике конкретных социальных исследований/ под ред. Г.М.Андреевой М., МГУ.,1972

## **Текст лекції**

### **Питання 1. Поняття про навчання та його психологічні механізми.**

Навчання є системою дидактичних впливів, яка визначається змістом, методами, формами пред'явленням навчального матеріалу з метою його засвоєння. Навчанням задається своєрідний еталон засвоєння, обов'язковий для всіх учнів.

**основні проблеми психології навчання:** обґрунтування самодостатності процесу навчання; прогнозування перебігу процесу навчання та його результатів; зв'язок навчання і психічного розвитку; особливості навчання виняткових дітей (обдарованих, інвалідів, «ліворуких», «шульга» та ін.).

**основні завдання психології навчання:** пошук і створення умов, які сприяють управлінню процесом навчання; забезпечення якості знань, умінь, навичок; з'ясування впливу різних теорій навчання на психічний розвиток особистості.

**принципи навчання** (за Л.В. Занковим): провідна роль теоретичних знань у змісті навчання (поняття, відношення, залежності); усвідомлення учнями всіх ланок процесу учіння та усвідомлення вчителем необхідності роботи над розвитком усіх учнів, у тому числі найслабших; навчання на високому рівні

складності; швидкий темп заняття.

**мотиви навчання** (сукупність зовнішніх і внутрішніх умов, які викликають і спрямовують активність суб'єкта): за рівнем усвідомлення: усвідомлені, неусвідомлені; за результатами учіння (соціальні, корисливі, престижні); за зовнішніми (внутрішніми) впливами: за рівнем полярності: позитивні, нейтральні, негативні; за рівнем моральності: моральні, аморальні (асоціальні); за доцільністю: виправдані, невиправдані.

**структура навчання**: мета; навчальне завдання; навчальні дії; контроль; вміння оцінити отриманий результат (самоконтроль).

## **Питання 2. Психологічні погляди на дидактичні принципи.**

В управлінні учбовою діяльністю дотримуються дидактичних принципів, які були вироблені давно і, як писав В.В. Давидов, вони не влаштовують ні нашу теорію, ні нашу педагогічну практику. Розглянемо проблематичність окремих з них. Так, принцип наступності виражає той факт, що при переході учня від одного ступеня навчання до вищого, не повинно бути чіткої відмінності наступної стадії від попередньої. Виникає питання, як же відбуваються внутрішні зміни змісту, форм навчання. При переході від однієї стадії до другої повинна бути наступність і зв'язок, але зв'язок якісно різних стадій за змістом та способами навчання. На думку В.В. Давидова, зв'язок різного - це і є діалектикою розвитку.

Принцип доступності а практичній педагогіці реалізується так, що на кожній стадії дається такий навчальний матеріал, який доступний дітям певного віку. Оскільки, всім відомо, що міра доступності склалась стихійно, хто тоді може точно відповісти, що під силу учням, а що ні. У такому випадку ігнорується розвивальна роль навчання. У зв'язку з цим автор пропонує цей принцип перетворити у всебічно розкритий принцип розвивального навчання, при якому можна закономірно керувати темпом та змістом розвитку засобом дидактичних впливів. Таке навчання, як писав Л.С. Виготський, має «вести за собою» розвиток, активно будувати відсутні або недостатньо сформовані компоненти психіки.

Отже, розкриття законів розвивального навчання - одна з важких та важливих проблем психології навчання.

Принцип свідомості виступає проти механічного, формального засвоєння знань, який не дає можливості застосовувати ці знання у розв'язанні практичних проблем.

Проте складним залишається питання, що означає зрозуміти знання. Традиційний підхід у розумінні цього принципу виражається в тому, що реальність знань знаходиться у формі словесних абстракцій, а тому, щоб освоїти її, учневі необхідно співвіднести її з чуттєвим образом, що суперечить, на думку В.В.Давидова, законам формування теоретичного мислення, а також не знімає проблеми зв'язку знань з практикою. Помилково думати, що реальність знань знаходиться в словесних абстракціях, вся справа

полягає в способах

діяльності суб'єкта пізнання. На думку автора, цьому принципу доцільно протиставити принцип діяльності, який слід розуміти як основу та засіб побудови, збереження та використання знань. Знання, які учень набуває у процесі діяльності та у формі теоретичних понять, відображають "глибинні якості об'єкта пізнання, їх походження та забезпечує застосування цих істотних знань у розв'язанні практичних задач.

Принцип науковості у традиційному навчанні розуміється вузько емпірично. В основі організації засвоєння досвіду потрібно врахувати особливості способу мисленнєвого відображення дійсності, сходження від абстрактного до конкретного. Реалізація принципу науковості потребує зміни типу мислення, формування теоретичного мислення, яке складає основу творчого ставлення людини до дійсності.

Принцип наочності в традиційній школі має негативну практику реалізації. Витоками обґрунтування цього принципу є сенсуалізм, зв'язаний з ним номіналізм та асоціанізм. Така орієнтація на принцип наочності проектує розвиток у дітей лише емпіричного мислення.

Цьому принципу, як зазначав В.В. Давидов, потрібно протиставити принцип предметності, який повинен точно вказувати на ті специфічні дії, які необхідно здійснити з предметами, щоб, з одного боку, виявити зміст майбутнього поняття, а з другого - зобразити цей первинний зміст у вигляді знакових моделей. Серед моделей виокремлюють матеріальні, графічні та буквенно-словесні. Принцип предметності фіксує можливість відкриття учнями спочатку всезагального змісту, а потім виведення на його основі конкретних проявів об'єкта

пізнання. Цим принципом підкреслюється необхідність переходу у пізнанні від всезагального до часткового, конкретного. Таке навчання можливе, коли враховуються такі моменти: по-перше, всі поняття даного навчального предмету мають засвоюватися учнями шляхом розгляду їх походження; по-друге, засвоєння знань загального та абстрактного характеру випереджає знайомство з частковими, конкретними знаннями (останні мають бути виведеними з абстрактного знання); по-третє, при засвоєнні витоків тих чи інших понять учні повинні виявити генетично вихідний зв'язок між загальним і конкретним зв'язком (для понять шкільної граматики - відношення форми та значення в слові); по-четверте, цей зв'язок потрібно відтворити у відповідних моделях; по-п'яте, у школярів необхідно виробити такі дії, які дадуть можливість виділити суттєві зв'язки між поняттями, а потім вивчати особливості цього зв'язку; по-шосте, діти поступово мають переходити від предметних дій до виконання їх у розумовому плані.

### **Питання 3. Теорії навчання.**

Значний вплив на загальну теорію навчання мають асоціативна, біхевіористична та генетична теорії навчання. Суть цих напрямків розкрита в історії психології. Про зв'язок їх з напрямками навчання пише І.А.Зимня.

Поняття асоціації вперше запровадив Арістотель. Він поділяв асоціації на

чотири види - за схожістю, контрастом, суміжністю у просторі, у часі. Поняття асоціації уявлень вперше ввів Дж. Локк (1632-1704).

Ідея про те, що уявлення та ідеї викликаються первинними відчуттями та асоціаціями належить Д. Гартлі (1747). Для Гартлі основою навчальності є пам'ять, яка є загальною функціональною властивістю нервової системи. Причини утворення асоціацій, уявлень та ідей розглядалися Дж. Ст. Міллем. На його думку, уявлення, ідеї є копіями відчуттів. Причинами асоціацій ідей є швидкість асоціативних відчуттів та повторення асоціацій. Асоціативна психологія розглядала і мислення як своєрідну репродуктивну функцію пам'яті. Основним законом репродуктивного мислення є закон зміцнення сили асоціацій в залежності від частоти їх повторення. Підкреслення асоціаністами значущості частоти повторення для утворення і зміцнення асоціацій зумовило виникнення такого основного принципу засвоєння навчального матеріалу, як багаторазове механічне повторення. Експериментально доведені Еббінгаузом основні закономірності запам'ятовування ще більше підсилили роль пам'яті у навчальному процесі.

На осмислення навчального процесу великий вплив мали ідеї Е. Торндайка, асоціаніські за суттю та біхевіористичні за методами та підходами у своїй творчості. Під впливом ідей цього вченого відбулось повне злиття таких понять, як «пам'ять» та «научіння». Е. Торндайк на початку XX ст. є автором однієї з теорій научіння - теорії «спроб та помилок». Згідно цієї теорії тварина (це стосується і діяльності людини, коли у неї відсутній досвід, що може зумовити процес розв'язування нової задачі) випадково виходить (шляхом спроб та помилок) на реакцію, яка відповідає стимулу. Цей зв'язок стимула з реакцією викликає задоволення та зміцнюється. З повторною дією стимула з'являється потрібна реакція. В цьому полягає перший закон Е. Торндайка, який називається законом ефекту. Другий закон - закон вправлянь полягає в тому, що реакція на дію стимула залежить від кількості повторень, сили та від довготривалості дії стимульного матеріалу. Третій закон - закон готовності до реакції полягає у підготовленості до виконання дії. На думку Е. Торндайка, є й інші фактори впливу на научіння, як результат навчання, наприклад, «фактор ідентичних елементів». Пізніше це положення співвідноситься з принципом перенесення навичок.

#### **Питання 4. Класифікація навчання.**

Класифікують навчання за предметом. Навчання предметне - це навчання мові, математиці, праці та ін. Ця особливість свідчить про те, що кожен вчитель повинен добре знати свій предмет, методику його викладання. Все це неодмінна передумова успішної роботи. Але цього недостатньо. Вчитель повинен знати психологічні закономірності засвоєння знань предметного змісту, а також вікові особливості школярів, мотиви їх учбової діяльності, фактори, умови, що стимулюють розвиток їх інтересів та здібностей. Розрізняють навчання за психологічними задачами (формування уявлень, понять, ідей, навичок, умінь, мисленневих операцій). Орієнтуючись на психологічні завдання можна виділити:

- 1) теоретичне навчання, яке полягає у формуванні понять, ідей, законів, правил;

2) практичне навчання, внаслідок якого виробляються моторні, сенсорні навички, а також навички розумової діяльності, що складають зміст самостійного мислення. Прикладом практичного навчання можуть бути лабораторні заняття з фізики, практичні заняття з мови;

3) образне, емоційне, етичне та естетичне навчання (формування одиничних уявлень, а на їх основі еталонів переживань, поведінки, відносин, що зумовлюють становлення емоційної зрілості особистості). Прикладом такого навчання є навчання на уроках літератури, історії.

## **Питання 5. Моделі навчання.**

Узагальнюючи види навчання, можна виділити їх моделі.

I. Інформаційні моделі навчання, що реалізують уявлення про те, що основною метою навчання є оволодіння знаннями, уміннями, навичками, відібраними на основі принципу науковості, системності, доступності, наочності.

В основі лежить уявлення про навчання, як інформаційний процес, що полягає у сприйманні, збереженні та відтворенні і переробці наукової інформації. На цій основі якість засвоєння визначається трьома показниками:

- 1) повнотою відтворення знань;
- 2) їх використанням за зразком;
- 3) використанням в нестандартних ситуаціях.

Отже, оцінюється робота учня: - не знав, не вмів, не розумів, не використовував, а після навчання: - став знати, вміти, розуміти, виконувати.

У цих моделях сам процес пізнання не оцінюється, суб'єктний досвід школяра теж не враховується.

II. Операціональні моделі (В.В. Давидов, В.В. Рубцов Г.Г. Кравцов) спираються на розроблену у психології концепцію діяльності, згідно цих концепцій у навчанні виділені такі основні елементи - цілі, мотиви, предмет і засоби діяльності, її контроль і оцінка, які є загальними для будь-якого виду діяльності.

Оволодіння всіма компонентами учбової діяльності відбувається не стихійно, а розробляється і задається вчителем через спеціально побудовану систему. (Задається еталоном дій). Отже, ці моделі будуються за нормативними схемами, у яких суб'єктному досвіду (досвіду учня) значення не надається.

III. Розвивальне навчання, у моделюванні якого досягають актуального рівня

психічного розвитку учнів, спираються на суб'єктний досвід, орієнтуються на їх перспективний рівень психічного розвитку, тобто можливості школярів. Таке навчання можливе на основі принципу індивідуалізації навчання.

## **Питання 6. Психологічні основи та вимоги до змісту навчання.**

У галузь психологічних досліджень входять зміст навчальних предметів та їх структура. Останні складають умови навчання, а тому кожного педагога цікавить вплив особливостей змісту, структури навчальних предметів на засвоєння досвіду учнями та на їх психічний розвиток.

Зміст навчання відображений у програмі, що конкретизується у підручниках та посібниках. В.В. Давидов сформулював ряд загальних положень про внутрішню структуру навчальних предметів. Суть їх полягає в тому, що зміст системи навчальних предметів є основою навчально-виховного процесу. Кожний навчальний предмет відображає рівень науки, культури, моралі суспільства. Програма є систематичним та ієрархічним пред'явленням тих знань, які повинні засвоїти учні, вона визначає методи навчання, строки, тип мислення учнів; зміст повинен розроблятися у відповідності з особливостями та структурою учбової діяльності учнів.

При визначенні змісту навчальних предметів маємо враховувати, що у засвоєнні узагальнені і абстрактні знання передують конкретним знанням, які учні виводять із загального знання. У змісті повинна бути не проста констатація знань про об'єкт, а й пояснюватися умови їх походження. Зміст, що вказує і на джерела знань, повинен сприяти виділенню учнями генетично вихідного, суттєвого, всезагального відношення. Добре було б це відношення змодельовати. Графічні, буквенні моделі зроблять це відношення очевидним та полегшать конкретизацію його.

У програмі потрібно передбачити перехід дій з внутрішнього плану в зовнішній, тобто відвести час для формування навичок та умінь.

Згідно поглядів американського психолога Дж. Брудера, щоб учні могли логічно та системно мислити, засвоюючи навчальний предмет, вони повинні розуміти його структуру.

На його думку, засвоєння структури предмету - це розуміння всіх основних взаємозв'язків у ньому, а тому це засвоєння буде глибоким, результатом його буде не просто використання знань завдяки сформованим умінням, а - перенесення принципів та відношень.

Для засвоєння структури навчального предмету необхідно, щоб учні засвоювали основні поняття, зв'язані між собою основні наукові поняття та на основі цього - виділені загальні, основні принципові положення, а також вироблялась здатність до перенесення знань, умінь і навичок.

## **Питання 7. Управління як забезпечення єдності основних функцій діяльності вчителя та учнів.**

В.О. Якунін, як О.В. Скрипченко і Ю.І. Машбиць, вважає, що процеси навчання і виховання можуть бути описані з позицій теорії управління. Автор розглядає навчання в процесуальному плані як

єдність основних функцій, які послідовно і циклічно змінюють одна одну (цілепокладання, інформація, прогнозування, прийняття рішення, організація виконання, комунікації, контроль і корекція).

У цій єдиній функціональній схемі може бути описана як діяльність учня, так і діяльність вчителя. Таким чином, управління у навчанні буде полягати у забезпеченні необхідних умов поступового здійснення цих процесів вчителем і учнями, що приводить до засвоєння досвіду та їх психічного розвитку.

Функціональний склад управління є інваріантним, тобто однаковим для різних систем, для діяльності вчителя і учнів. У якості відносно самостійних, але взаємозв'язаних функцій управління можна виділити такі стадії або етапи управління: формування цілей, інформаційні основи навчання, прогнозування, прийняття рішень, організації виконання, комунікації, контроль і оцінка результатів та корекція. У педагогічній системі кожна з функцій управління набуває специфічного змісту. Так, цілепокладання і цілевиконання розуміють як процес проектування особистості учня. Зміст навчання і виховання складає інформаційну основу управління у педагогічних системах. Педагогічне прогнозування полягає у передбаченні близьких і далеких результатів навчання. Педагогічні рішення спрямовані на вибір оптимальних способів індивідуального і колективного впливу на особистість. Комунікація у навчанні є обміном інформацією, взаємодією, взаєморозумінням учасників педагогічного процесу. Контроль передбачає оцінку процесу і результатів навчання, а корекція - виправлення небажаних відхилень та змін у психіці і поведінці учасників навчального процесу.

Одиницею аналізу процесів управління є управлінська ситуація. Управлінська ситуація - це момент взаємодії суб'єктів і обставин. Для суб'єктів педагогічного процесу розрізняють педагогічну ситуацію (для вчителя) і учбову ситуацію (для учнів).

## **Питання 8. Основні напрями психологічного аналізу уроку.**

Психологічний: передбачає вивчення психологічних аспектів діяльності вчителя та учнів на уроці — спілкування з учнями, врахування особливостей психічного розвитку дітей. Він будується на засадах вимог розвивального навчання, зокрема:

Урок проводять не заради уроку, а з метою впливу на особистість учня, формування в нього певних інтелектуальних, моральних, вольових та інших якостей. Процес навчання має вносити зміни не тільки в інтелектуальну сферу учня, а й у психічний розвиток його особистості загалом. Навчання буде розвивальним лише за умови, що воно вносить зміни в структуру особистості.

Зміни в структурі особистості відбуваються лише в тому випадку, коли учень діє завдяки внутрішнім мотивам. Дія через примус руйнується, як тільки змінюються умови. Звідси висновок: не дорікати учневі за лінощі чи пасивність, а стимулювати пізнавальну активність та інтерес. Не карати за невиконання вимог, а так організовувати пізнавальну діяльність учнів, щоб вимоги вчителя стали внутрішніми мотивами навчальної діяльності вихованців.

Центральний компонент будь-якого уроку — організація пізнавальної діяльності учнів. Провідними пізнавальними процесами є мислення і уява. На основі аналітико-синтетичної діяльності цих двох процесів відбувається формування знань та інтелектуальних умінь, дослідження проблемних задач і творче розв'язання навчальних завдань. Необхідними умовами продуктивної роботи мислення і уяви є доцільна організація пізнавальної діяльності учнів, визначення певної установки й організації уваги.

Успіх навчання залежить не тільки від зовнішніх факторів — змісту уроку, використання відповідних методів, прийомів і засобів навчання, але й від внутрішніх умов — індивідуально-психологічних особливостей учнів.

У процесі аналізу уроку необхідно враховувати підготовленість учителя, його робочий настрій, психологічний контакт з класом, його спроможність орієнтуватися у не передбачуваній педагогічній ситуації, уміння поєднувати фронтальну роботу з різними видами групових та індивідуальних занять і т. ін. Також треба враховувати організованість учнів, рівень розумового розвитку, ставлення до навчання, особливості самоорганізації, навчальні здібності.

У процесі аналізу уроку необхідно ставити запитання: "Чи всі можливості використав учитель для розвитку особистості учнів?"

**Психологічний аналіз уроку** передбачає розгляд таких **факторів**:

- а) ціле покладання, адекватне етапам і завданнями уроку — визначення психологічних завдань уроку і його етапів;
- б) психологічне обґрунтування етапів уроку і їх послідовності;
- в) психологічна характеристика діяльності вчителя й учнів на основі аналізу їх взаємодії на уроці, ефективності останнього;
- г) розкриття причин та умов позитивних і негативних результатів уроку;
- д) психологічно і методично виправдані пропозиції варіантів, способів і прийомів, що використовувалися вчителем на уроці.