

# ПОНЯТТЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ В ШКОЛІ У НАУКОВИХ РОЗВІДКАХ СТЕПАНА БАЛЕЯ

**Фаненштель Н. В.**

*кандидат педагогічних наук,*

*викладач кафедри іноземних мов*

*Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії*

*м. Хмельницький, Хмельницька область, Україна*

Психологічний супровід педагогічного процесу в школі є одним із напрямів перебудови освіти на принципах психологічної обґрунтованості. Зпоміж визначень цього поняття, яке розглядають досить широко, варто відзначити дефініцію вченої Марини Бітянової, яка під психологічним супроводом розуміє систему професійної діяльності психолога та педагога, спрямовану на створення спеціальних умов для повноцінного розвитку й успішного навчання дитини в конкретному освітньому середовищі [1]. Бітянова також звертає увагу на те, що умови, котрі створює психолог, вторинні стосовно умов відповідного освітнього середовища, які залежать від освітніх технологій, загальних педагогічних принципів, педагогічного колективу тощо.

У контексті виокремлення умов, які забезпечують психологічний супровід педагогічного процесу, заслуговують на увагу наукові напрацювання українсько-польського вченого, психолога та педагога Степана Балея. Зокрема, поряд із діяльністю шкільного психолога як фахового чинника забезпечення психологічного супроводу навчання і виховання, науковець виокремлював аспекти, які більшою мірою залежать від учителя.

*Інтегроване навчання* є однією із найперспективніших інновацій, а формування міжпредметних компетентностей – одним із завдань компетентнісного підходу в навчанні. Проте, питання характеру укладання та розмежування навчального матеріалу остаточно ще не вирішене. Безумовно, рух сучасної вітчизняної освіти до інтеграції в контексті загальносвітових тенденцій потребує теоретичних опрацювань засад інтегрованого навчання на філософському, педагогічному, психологічному тощо рівнях. Так, вимогу інтеграції навчання Балея пояснював структуральним розумінням людської

психіки, яка, будучи певною єдністю, здатна ефективно сприймати лише те, що має подібну структуру. Водночас, однією з характерних особливостей психіки людини Балеї вважав її динамічність. Тому засада інтеграції, дотримана у формі крайнощів, суперечить потребі дитини в зміні себе, призводить до застою в психіці, звуження світогляду. З огляду на це, на його думку, не є бажаним ані розбиття програми на окремі фрагменти, ані також об'єднання усього матеріалу в один універсальний предмет. Доцільним є пошук оптимальної пропорції між інтеграцією і фрагментаризацією, котра змінюється залежно від віку дитини [2, с. 311]. Очевидно, формування в молодших школярів таких важливих навчальних умінь, як читання, письмо, рахунок вимагає попредметного засвоєння. Тому в початковій ланці освіти можливим є швидше застосування елементів інтеграції в межах одного предмета, ніж створення інтегрованих курсів. Такими елементами і передумовами інтегрованого навчання, проте ще не самою інтеграцією, є внутрішні і міжпредметні зв'язки. Отже, психологічно обґрунтованою є така модель інтегрованого навчання, яка передбачає поступовий перехід від предметоцентричної інтеграції із застосуванням внутріпредметних та міжпредметних зв'язків у початковій школі до створення окремих інтегрованих курсів у старших класах.

Застосування *активних методів* навчання сприяє його ефективності. Це також має психологічне обґрунтування. По-перше, пізнання, мислення і діяльність дитини перебувають у природному взаємозв'язку. Отож, обмеження діяльності дитини лише тільки до певного її виду з позиції її психіки є чимось штучним. По-друге, дитина цікавиться лише тим, у чому може брати участь цілком. Саме тільки слухання чи мислення, котре не переходить безпосередньо в дію, виконання, не здатне глибоко зацікавити учня. По-третє, дитину насамперед цікавить те, що вона може робити сама. Отже, обмеження активності гальмує розвиток її творчих здібностей. По-четверте, активне набуття знань, вироблення умінь і навичок відбувається швидше і має стійкіші результати, аніж пасивне сприймання навчального матеріалу. З-поміж активних методів навчання варто виокремити гру, яку Балеї вважав виявом спонтанної активності дитини,

яку вона виконує без примусу [3, с. 190]. До дитячої гри батькам й педагогам варто ставитись із повагою та максимальною серйозністю. Адже, попри те, що, на перший погляд, вона не приносить явної користі суспільству, насправді в грі дитина готується до дорослого життя, гра зближує її з працею і творчістю, позаяк, граючись, дитина часто виробляє самостійні й оригінальні продукти.

Питання *вивчення вчителем особистості учня* потребує комплексної теоретичної розробки. Зокрема, від знання учителем розумових здібностей учня великою мірою залежить правильне оцінювання його навчальних досягнень. Оцінюючи успіхи дитини в навчанні, педагог повинен враховувати рівень задатків учня, які визначають ступінь зусиль, необхідних для опанування дитиною конкретних знань чи умінь. Пізнання задатків учня є основою ефективного керівництва навчальним процесом, зокрема, забезпечує його пристосування до отримання якнайкращих результатів діяльності учнів. Знаючи задатки учнів, учителю легко визначити, з чим у конкретному випадку він має справу: із максимумом, якого досягла конкретна дитина, чи з мінімумом, котрий можна підвищити, доклавши певних зусиль. Понад те, учителеві, який не знає задатків своїх учнів, досить важко відрізнити ці здібності від набутих знань. Як результат, педагог може або переоцінювати розумові здібності дитини там, де вона демонструє високі результати, або недооцінювати їх там, де результати гірші. У деяких випадках це може призвести до оцінювання учителем здібностей учня замість того, щоб оцінювати його досягнення.

Наголошуючи на важливості для вчителя вивчення розумових здібностей дитини, зазначимо, що зазвичай інтелект складно відокремити від знань. Адже, якщо хтось має певні знання, то це є доказом того, що він володіє інтелектом, необхідним для їхнього набуття. Певні знання людина може здобути за допомогою однієї лише пам'яті. Понад те, дехто може володіти здібностями до розуміння, однак, через брак знань, не мати можливості їх застосувати. З огляду на це, Балей запропонував досліджувати «чистий інтелект» під яким вчений розумів мислительні процеси, що ведуть до пізнання істини [3, с. 243].

Діагностування розумових здібностей учнів є актуальною проблемою сучасної української школи, тому розробка ефективних тестових методик визначення рівня чистого інтелекту є перспективним напрямом діяльності наукових установ відповідних галузей.

Проблема *оцінювання навчальної діяльності учня* учителем потребує психологічного обґрунтування таких аспектів, як-от: які сторони учнівських досягнень і якою мірою варто брати до уваги при їхньому оцінюванні; до якого методу оцінювання повинен удатися вчитель, аби якнайґрунтовніше оцінити знання і уміння учнів; у який спосіб варто оцінювати учня (довільне оцінювання чи певна загальноприйнята шкала, а також скільки ступенів повинна мати така шкала). Щодо першого аспекту, варто зазначити, що деякі вчителі намагаються враховувати лише «чисті» досягнення учня з окремого предмету, інші – враховують також задатки учня, його зусилля і швидкість, його прогрес чи погіршення результатів з певного предмета, поведінку під час відповіді тощо. Однак, сьогодні існують єдині критерії оцінювання, якими є оцінювання навчальних досягнень учнів.

У другому аспекті, який стосується методів оцінювання, ми погоджуємося із Балеєм, який вважав оцінку, що не має об'єктивних критеріїв, а заснована лише на враженні від відповіді, хиткою, суб'єктивною та такою, що ділить педагогів в очах учнів на «добрих» і «суворих» [2, с. 386]. Натомість майже відсутні попередньо зазначені недоліки в педагогічних тестах. Та, впровадження тестів не повинно виключати можливості орієнтуватися при оцінці успіхів учня на його щоденну шкільну працю, тому застосування тестів слід здійснювати у комплексі з іншими методами оцінювання.

Третій аспект – це питання формулювання оцінки. Актуальною для сучасної бальної системи оцінювання залишається проблема встановлення діапазону кожного бала. Багато учителів ставляться до бала як до певної абсолютної міри. Проте, Балеї був переконаний у тому, що різні психічні диспозиції так само, як і фізичні оцінки, підлягають закону нормального розподілу, який ілюструє крива Гаусса [2, с. 388]. Інтерпретація кривої у

процентному відношенні показує, що в класах із великою кількістю дітей із нормальним розподілом здібностей 38% усіх досягнень мають середній результат, 24% – нижчий і вищий від середнього, 7% – високий і низький результат. На підставі цих закономірностей учитель може визначити, чи не ставить він певні бали занадто часто чи занадто рідко. Вище зазначені цифри можуть слугувати й при оцінці складності завдань, яка перебуває в тісному зв'язку із здібностями учнів. Що вищого рівня здібностей потребує вирішення певного завдання, то складнішим воно є. Отже, якщо певне завдання розв'яжуть 38% + 24% + 7% усіх учнів, то його можна вважати середньої складності, позаяк з ним впоралися учні із середнім рівнем здібностей (38%), із рівнем, вищим від середнього (24%), і високим (7%). Важчим, очевидно, видаватиметься завдання, з яким впоралися лише 24% + 7%, тобто учні із високим і вищим від середнього рівнем.

Ключові ідеї Балея щодо забезпечення психологічного супроводу педагогічного процесу в школі можуть бути застосовані у контексті реалізації стратегії реформування освіти відповідно до вимог сьогодення, серед яких – раннє виявлення потенціалу (задатків) у дітей та їхнє найбільш повне розкриття з урахуванням вікових та психологічних особливостей.

#### Список використаних джерел:

1. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. – М.: Совершенство, 1997. – 298 с.
2. Baley S. Psychologia wychowawcza w zarysie / Stefan Baley. – [wyd. 3-e]. – Warszawa : PWN, 1958. – 415 s.
3. Baley S. Zarys psychologii w związku z rozwojem psychiki dziecka / Stefan Baley. – Lwów ; Warszawa : Książnica-Atlas, 1935. – 424 s.