

СКЛАДОВІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМФОРТНОСТІ СУЧАСНОГО УРОКУ

Ірина РИБІНА

Copyright © 2015
УДК 371.32

Актуальність проблеми. Сучасний ринок освітніх послуг – як в Україні, так і у світі загалом – пропонує молоді широкий спектр різноманітних форм і методів навчання, які різняться за характером дій учителя (викладача) та учнів (студентів), місцем проведення, періодичністю, кількістю осіб, задіяних до навчального процесу, тощо. Це й індивідуальне навчання, й екскурсії, і практикуми, і предметні тижні та ін. Однак, зважаючи на те, що процес навчання все ж таки здійснюється за *класно-урочною системою*, а не, скажімо, модульно-розвивальною [1; 11; 13; 17] з її психомистецькими технологіями навчання [10; 16], основною організаційною формою педагогічного процесу в освітньому закладі, що надає середню освіту, безперечно, був, є і ще довго залишатиметься *урок*.

Стан наукової розробки проблеми. Сучасні педагогічні та психологічні студії присвячують велику кількість наукових доробок, різноманітних публікацій теоретичної і практичної спрямованості проблемам чіткого визначення самого змісту та обсягу поняття “урок”, яким, власне, описується це складне психодидактичне утворення, а також висвітлюються характерні ознаки, типи, способи і засоби підвищення його ефективності [3; 5; 7; 18]. І все ж остаточно ще не сформовані чіткі системні уявлення про *психозмістове наповнення* і забезпечення ефективного функціонування сучасного уроку, а отже актуальність роботи зумовлена її спрямованістю на виявлення характеру і специфіки впливу психологічного аспекту комфортності діяльності вчителя та учнів під час їхньої організованої педагогічної взаємодії.

Відповідно, **метою дослідження** є встановлення *особливостей психоемоційної комфортності сучасного уроку* шляхом обґрунтування закономірностей взаємодії у системі “вчитель – учні” у процесі реалізації спільних освітніх цілей і завдань.

Виклад основного матеріалу. Сучасний урок як психодидактична цілісна одиниця навчального процесу має далеко не однамітну, а тим більше єдину, структурно-змістову схему проведення. Тому кожний конкретний учитель чи викладач визначає для себе ті форми, методи і засоби роботи, які для нього більш прийнятні, відповідають тій освітній чи педагогічній парадигмі, якій він віддає перевагу в повсякденній роботі. Саме урок – це той локалізований полідіалогічний часопростір, де особливим чином співспричинений перебіг п’яти основних процесів або ритмів – навчального, учбового, виховного, освітнього і розвитково-самоактуалізаційного [див. детально 2; 9–11; 17].

Відомо також, що урок – це логічно завершений, цілісний, обмежений визначеними часовими межами відрізок процесу навчання як організованої форми соціалізації та окультурення дітей і молоді. Водночас він є дзеркалом загальної *психодидактичної культури* педагога, мірилом його інтелектуального скарбу, показником кругозору, ерудиції, духовної зрілості.

Кожний педагог-практик більшою чи меншою мірою розуміє, що проведення якісного, ефективного уроку (тобто такого, який досягає своїх чітко виражених мети і завдань) – це його надзавдання, основна складова успішної професійної діяльності. Однак реалізувати це складне надзавдання у повсякденні дуже важко, перш за все тому що критерії та вимоги до сучасного уроку численні, багатогранні й динамічні; вони охоплюють і загальнопедагогічний, і дидактичний, і психологічний, і суто виховний, й оргуправлінський аспекти. За останні роки з’явилися не тільки нові цілі й проекти, а й нові засоби та інструменти навчання. Головне, що сьогодні урок розглядається не тільки як діяльність учителя, викладача, іншими словами, як форма навчання, а й

як спосіб колективної організації навчально-пізнавальної діяльності учня, студента. Стосунки між ними встановлюються як суб'єктно-суб'єктні, міжособистісні та міжіндивідуальні. За цих психологічно сприятливих умов ученя утверджується як активна діяльнісна одиниця освітнього процесу, тобто як суб'єкт і як особистість, котрим притаманні індивідуально-психологічні особливості, тобто відмінності у перебігу темпераменту, пам'яті, мислення, уяви, потреб, мотивів, цінностей, соціальних орієнтацій, інтересів, запитів, емоційних і вольових рис, самосвідомості тощо.

Незаперечним є той факт, що всім учасникам навчального процесу повинно бути цікаво, натхненно, комфортно, але не безпроблемно. І цьому у взаємодії вчителя з учнями сприяють дві протилежні тенденції: з одного боку, орієнтація на становлення вільної, відповідальної, ініціативної особистості виховання з опорою на правила й закон, з іншого – потреба чіткої організованості колективної та індивідуальної роботи в класі чи аудиторії, що передбачає його здатність самостійно робити вибір і нести персональну відповідальність за наслідки цього вибору [18, с. 405]. Та й відомо: вільна особистість – це відповідальна індивідуальність, і навпаки. Тому надмірні слухняність і ригідність суперечать її становленню. Ініціативна особистість обов'язково знає правила і рамки прийнятної поведінки, дотримується їх, позитивно ставиться до обмежень як до умов безконфліктної діалогічної співпраці з педагогом та однокласниками.

Підкреслимо давно відоме: особистий авторитет учителя, викладача – це надважливий чинник ефективної організації навчально-пізнавальної діяльності учнівського колективу на уроці. Але чим старші вихованці, тим більше вони хочуть контролювати себе самі, не люблять підкорятися, хоча й внутрішньо готові дотримуватися заздалегідь установлених та налагоджених з ними правил і процедур. Загалом правила вказують на очікувані дії наступників і ті, які забороняються в групі (що потрібно і чого не варто робити). Вони, зазвичай, пишуться чи чітко формулюються, багато з них приймаються як спільні, обов'язкові для всіх, але окрема їх частина часто встановлюється у класі кожним конкретним учителем, зважаючи на особисті стосунки з класом та окремими учнями.

Вплив особистого авторитету вчителя й дія правил відмінні у різних вікових навчальних

групах. Якщо для маленьких школярів головним є слово вчителя, а правило сприймається як установлене й обґрунтоване його авторитетом, то з дорослішанням – у підлітків, юнаків і юнок – баланс змінюється: роль правил зростає, тому їх застосування не повинно залежати від волі вчителя. Відтак процес становлення правил для різних вікових категорій вихованців йде від заучування та нагадування до їх обговорення, спільного узгодження й безумовного дотримання всіма.

Зокрема, процедури чітко описують, як виконувати завдання в класі, як роздаються чи збираються зошити чи роздатковий матеріал, у якому випадку ученя може залишити клас, як виставляються оцінки. Організація чітко унормованої міжособистісної взаємодії на уроці на основі заздалегідь погоджених з учнями правил, безперечно, виховує їхню соціальну, у тому числі й правову, культуру, стає основою майбутньої законослухняної поведінки, відповідальних учинків. Орієнтованими процедурами такого типу є як догляд за спільним приладдям і класною кімнатою (правила прибирання приміщення, відповідальні, час, бажаний стан чистоти), так і участь у класній роботі (порядок постановки запитань учителю (викладачеві), звернення за допомогою чи порадою тощо) [3].

Зрозуміло, що правила та процедури встановлюють передбачуваний *сценарій педагогічної взаємодії* вчителя й учнів, і якщо вони прийняті й освоєні, то взаємодія здійснюється спокійно і без особливих проблем. Оригінальний спосіб вирішення цього складного психодидактичного завдання обґрунтований у теорії і практиці **модульно-розвивального навчання** [див. 1; 10; 11; 14; 15; 17], де кожному учневі пропонується *пам'ятка щодо відмінних соціально-психологічних функцій і завдань*, які він покликаний виконувати на кожному з восьми основних етапів цілісного освітнього циклу: настановчо-мотиваційний → теоретично-змістовий → оцінювально-смысловий → адаптивно-перетворювальний → системно-узагальнювальний → контроль-рефлексивний → духовно-естетичний → спонтанно-креативний. Такий своєрідний *контракт* учителя з учнем й учня із дирекцією школи чи ПТУ, безперечно, має низку *психорозвивальних переваг*, котрими можна збагатити й сучасний урок:

1) всі стосунки педагогів і вихованців за цією освітньою моделлю не лише чітко соціаль-

но унормовані, а й внутрішньо окультурені на підґрунті психосоціальної рівності прав, обов'язків, можливостей і персональної відповідальності;

2) кожний учень, ситуаційно знаючи своє поле соціально-рольових функцій та освітніх завдань, має широкий, постійно змінний і змістовно динамічний, простір для вияву власних пошукової пізнавальної активності, ініціативи й наполегливості, самостійних (без остраху за прорахунки і помилки) думок, переживань, вчинкових дій, що робить його повноцінним суб'єктом організованого учіння;

3) вчителю не потрібно думати про форми, методи і засоби виховного впливу на учнів, про витрати навчального часу і власних психофізичних зусиль на підтримання дисципліни в класі, адже відтепер усі повноваження адресуються самим учням як рівноправним учасникам освітнього процесу, а відтак переміщуються у площину самовиховання;

4) і ще найважливіше: для учня і вчителя головними, як не парадоксально, стають не навчальні (академічні) результати, адже вони й так у кожного будуть оптимальними (найкращими), а спільний психолого-педагогічний зміст міжособистісної взаємодії, себто легкість і приємність стосунків під час напруженого навчального пізнання, відкритість і діалогічність особистісних поглядів, позицій і вражень, що істотно гуманізує шкільний освітній простір.

Психологічно важливо також встановити “зони відповідальності” – коло проблем і завдань, вирішення яких належить конкретній особистості. Мовиться про такі зони вчителя, учня і спільної відповідальності. Вчитель, викладач регламентує те, що безпосередньо впливає на його актуальну взаємодію з учнями, студентами в ході навчального процесу і на ефективність занять (наприклад, він вибирає методики викладання чи форми роботи, але не має права вказувати, що і як вихованцям робити). Натомість лак на нігтях, зачіска, манера одягатися, імідж учня – це зона його персональної відповідальності. До того ж ефективний учитель не робить зауважень, не вдається до кепкування, лише створює емоційно та інтелектуально благодатний психосоціальний клімат у класі з дотриманням усіма норм внутрішньої дисциплінованості, тобто безперервно утверджує позитивне ставлення до особисто прийнятих правил і процедур ситуаційного поведіння, спілкування і вчи-

нення. Водночас це не заважає нікому вчасно і тактовно говорити “ні” у ситуації мінімуму заборон [6, с. 121]. І це зрозуміло чому, адже при опікунській позиції дорослого, великій кількості заборон, постійно роздратованому тоні, категоричних висловах без пропозиції інших варіантів поведінки в учнів виникає ворожість до будь-яких правил, протест проти обмежень, закріплюється протестний негативний стиль поведінки. Крім того, важливими є *психодуховна атмосфера* в учнівській групі і місце, котре окремих учень посідає у психосоціальній структурі класного колективу.

Ще однією вимогою до утвердження почуття комфортності на уроці є повнота задоволення базових потреб і мотивів учня, насамперед таких, як відчуття своєї причетності до життя класу чи групи, своєї значущості для учнівського чи студентського колективу. Тут мовиться про такі складники:

– інтелектуальну спроможність – відчуття своєї компетентності у навчальній діяльності;

– комунікативну спроможність – уміння формувати і підтримувати прийнятні стосунки з учителем та одногрупниками;

– особистісну спроможність – здатність урізноманітнювати соціальне життя навчальної групи й училища в цілому [18, с. 325];

– емоційно-вольову – здатність виявляти наполегливість і силу духу в досягненні групових та особистісних цілей.

За умови, коли базові потреби і мотиви учня не беруться до уваги, або йому не вдалося домогтися бажаного (а значить самоствердитися), він стає на шлях порушення дисципліни, чому є кілька причин.

1. *Боротьба за владу*. Суспільство цінує “сильну особистість”, що для дітей і юні будь-якого віку часто означає не владу над собою, а владу над іншими людьми. Деякі учні негативно поведуться, бо для них важливо встановити свій контроль над учителем, над класним колективом. Як правило, властолюбці не діють без глядачів. Вони провокують учителя перед усім класом (групою), нешанобливо й зухвало відповідають на його запитання, демонстративно беруть під захист товаришів. “Синдром адвоката” виявляється і в іншій формі: не вдаються до грубощів, розмовляють у підкреслено ввічливій манері, ніби й дружній, але з явним сарказмом, глузуванням, використовуючи “маску зневаги” чи “маску співчуття” як засоби психологічного владарювання.

2. *Запобігання невдачі.* Деякі учні так боються повторити поразку, невдачу, що воліють нічого не робити. Їм здається, що вони не відповідають запитам учителів, батьків чи своїм власним надмірно завищеним вимогам. Типовими причинами орієнтації учня на запобігання невдач є занадто високі норми дорослих, зосередження уваги на змагальності й конкурентності стосунків, небезпека залишитися в ізоляції. Звідси поведінка – втечі з уроків, прогули, відкладання на потім, незавершеність розпочатої справи, посилення на хворобу та ін.

3. *Привертання до себе уваги.* Увага – базова психологічна потреба, така, скажімо, як їжа чи питво з погляду фізіології. Іноді у дівчаток і хлопчиків з раннього дитинства складається враження, що вони одержують більше уваги від дорослих, коли поводяться погано. Деякі учні також вибирають погану поведінку, щоб звернути на себе увагу вчителя, однолітків. Її ознаками є гучна, невтримана поведінка, питання не за темою уроку, різні ігри на занятті, репліки вголос, коментарі за етапами перебігу уроку, робота в уповільненому темпі, прохання повторити чи пояснити “ще раз для мене”.

4. *Помста.* Для деяких учнів головною метою їх присутності у класі стає помста за реальну чи вигадану образу (стереотип вчителя як ворога). Вони це можуть робити комусь з учителів, однокласників чи й усій групі; мають вигляд злих, похмурих, їх мова переповнена негативними епітетами; вони постійно щось ламають, псують. Якщо мстивому учневі відома якась слабкість учителя, то він неодмінно має нею скористається або буде старатися відшукати її будь-що. Існує у цих інваріантах поведінки і тактика відчуженого уникання. Такі учні замкнуті, похмурі та некомунікабельні, їм подобається зачіпати, спантеличувати чи виводити з рівноваги вчителя своєю негідністю. Зрештою, вони можуть домогтися свого: педагог відчуває свою провину та нездатність щось змінити.

Зважаючи на вікову категорію учнів *корекцію поведінки вчителя* (викладача) у роботі з підлітками, за концепцією Н. Скороходової [8], доцільно здійснювати у такий спосіб:

по-перше, треба піклуватися про “важких” не менше, аніж про всіх інших вихованців, адже вони потребують не стільки нашої любові дорослих, скільки турботи і допомоги. Важливо продемонструвати, що педагогу не байдуже

те, що трапляється з окремим учнем, що він справді хоче, щоб той відчував себе гідним і почав поважати себе. Турбота – це дія, яку, на відміну від почуттів, можна контролювати, навіть якщо переважають у цей час зовсім інші почуття. Отож наставнику потрібно відгукуватися на прохання учня про допомогу, пояснювати незрозуміле, пропонувати варіанти виходу із реальної чи просто надуманої складної ситуації;

по-друге, варто змінити своє сприйняття недисциплінованих учнів, знайти у “важких” чи “занедбаних” щось позитивне, гарне. Один із способів полегшити це завдання – почати адекватно сприймати їх слабкі та сильні сторони. Наприклад, учні, котрі вимагають до себе особливої уваги, жадають спілкуватися, у тому числі й з учителем. Вони здебільшого дуже хочуть сподобатися у нормальний спосіб. Швидше за все, вдома вони також не одержують достатньої кількості любові і тепла. Багато властолюбних учнів – цікаві особистості, які мають лідерські здібності, честолюбство, схильність до самоствердження, незалежне мислення. Вони рідко стають безвладним знаряддям у руках інших людей, намагаються самі думати, приймати рішення та контролювати своє власне життя, що вже є прекрасною передумовою для формування в майбутньому психологічно здорової особистості. Мстиві учні вибирають переважно активний стиль захисту себе від образ: це – агресія, спрямована на інших, а не на себе. В них наявна здатність до виживання. Заради збереження свого самопочуття і комфорту вони прагнуть бодай щось робити, що, звісно, краще, ніж безнадійність та апатія. Ті учні, хто спрямований на запобігання невдач, жадають самоповаги на шляху досягнення високих результатів. Їхня самооцінка іноді катастрофічно низька, що потребує підтримки друзів і педагогів;

по-третє, завжди потрібно діяти впевнено. З “важкими” учнями особливо виправданим є упевнений стиль спілкування. Навіть коли бракує впевненості в собі, слушно вдавати, що тримаєте під контролем конфліктну ситуацію. Роблячи це постійно, зможете у якийсь момент дійсно відчути впевненість. При цьому варто контролювати свої емоції, намагатися бути взірцем витримки, толерантності. Вашу невпевненість може видати агресивність, спрямованість на самоствердження, що виявляється у спробах використовувати особисту владу, а не правила. Це відразу розрізняється учнями та провокує їхню агресію у відповідь;

по-четверте, головне завдання вчителя – домогтися паритетності у безперервних стосунках з учнями. А це означає, що для них однаково важливими мають бути соціальні норми і культурні цінності. Хоча досвід показує, що для досвідченого вчителя характерні швидкі, впевнені й послідовні дії у відповідь на порушення учнями загальноприйнятих правил, запобігання перетворенню дрібних конфліктів у більші. Він не допускає так званих “помилоч часу” (не чекає занадто довго, перш ніж утруднитися) чи виголошує “претензії не за адресою” (звинувачує не тих учнів, даючи можливість справжнім порушникам уникнути покарання).

ВИСНОВКИ

1. Ефективність сучасного уроку великою мірою залежить від уміння вчителя аналізувати психологічні особливості керівництва навчально-пізнавальною діяльністю учнів, передбачати наслідки педагогічних впливів, урахувати психологічні критерії продуктивної освітньої співдіяльності. Крім того, важливим компонентом його професійної майстерності є здатність до психологічного аналізу ситуаційної поведінки і вчинків вихованців, прогнозування психосоціальних змін у їхньому культурному розвитку.

2. Ґрунтовне знання вчителем психології кожного вихованця – це запорука ефективності уроку, передумова його дидактичної і розвивальної результативності, можливість пропедевтики імовірних невдач, розуміння невідповідності успіху, аргументоване прогнозування траєкторій психосоціального розвитку учнів, чинник дієвого самоаналізу і вчасне корегування своєї поведінки на уроці.

Перспективним напрямком подальших досліджень, на нашу думку, є психодидактичне зближення сучасного уроку як основної класичної форми навчання з архітектонікою *модульно-розвивального заняття* як інноваційної форми освітньої співпраці вчителя та учнів у класі. Крім того, цікаво відстежити як змінюються педагогічна мислєдіяльність і професійна свідомість [12] сучасних учителів під впливом багатопроblemного суспільного повсякдення і залежно від педагогічного стажу роботи.

1. Гуменюк О.Є. Модульно-розвивальне навчання: соціально-психологічний аспект: [монографія] / Оксана Євстахіївна Гуменюк; за ред. д. психол. н. А.В. Фурмана. – К.: Школяр, 1998. – 112 с.

2. Гуменюк О.Є. Теорія і методологія інноваційно-

психологічного клімату загальноосвітнього закладу: [монографія] / Оксана Євстахіївна Гуменюк. – Ялта-Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. – 340 с.

3. Джонс С., Джонс К. Одноминутний учитель / С. Джонс, К. Джонс. – Минск: Попурі, 2012. – 112 с.

4. Ефективність сучасного уроку // Завуч. – 2002. – №1.

5. Кирсанов А.А. Индивидуальный подход к учащимся в обучении / А.А. Кирсанов. – С.-Пб.: Лиенна, 2001. – 168 с.

6. Панасюк В.П. Школа и качество: выбор будущего / В.П. Панасюк. – СПб.: Издат. центр проблем качества подготовки специалистов “КАРО”, 2003. – 384 с.

7. Создание психологического комфорта на уроке [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://svitppt.com.ua> «Педагогіка»

8. Скороходова Н.Ю. Психология ведения урока / Н.Ю. Скороходова. – СПб., 2002 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://reftrend.ru/49186.html>

9. Фурман А.В. Вступ до теорії освітньої діяльності: [курс лекцій] / А.В. Фурман. – Вид. 2-е, стереот. – Тернопіль, 2014. – 84 с.

10. Фурман А.В. Освітні сценарії у системі модульно-розвивального навчання: [наук. вид.] / А.В. Фурман. – Тернопіль: НДІ МЕВО, 2009. – 40 с.

11. Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення: [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.

12. Фурман А.В. Педагогіка як сфера мислєдіяльності: [наук. вид.] / А.В. Фурман. – Тернопіль: ВЦ НДІ МЕВО, 2010. – 24 с.

13. Фурман А.В. Порівняння принципів і параметрів наукового проектування традиційної та інноваційної систем освіти / А.В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2008. – №4. – С. 137–163.

14. Фурман А.В. Теоретична концепція інноваційного програмово-методичного забезпечення освітнього процесу / А.В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2008. – №3. – С. 123–159.

15. Фурман А.В. Теорія і практика модульно-розвивального підручника: [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 288 с.

16. Фурман А.В. Теорія навчальних проблемних ситуацій: психолого-дидактичний аспект: [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – Тернопіль: Астон, 2007. – 164 с.

17. Фурман А.В., Гуменюк О.Є. Модульно-розвивальне навчання: передумови, новації, впровадження / Анатолій В. Фурман, Оксана Гуменюк // Освіта і управління. – 1997. – Т.1, №4. – С. 94–120.

18. Arconie B.J. Effective Teaching Modelling / B. Arconie. – Oxf.: Oxford University Press, 2005. – 456 p.

REFERENCES

1. Skorohodova N.Ju. Psihologija vjedjenija uroka / N.J. Skorohodova. – SPb., 2002 [Eljكتروnnij rjesurs]. – Rjezhim dostupu: <http://reftrend.ru/49186.html>

2. Furman A.V. Vstup do teoriiy osvitrno'oyi dijāl'nosti: [kurs lekcij] / A.V. Furman. – Vid. 2-e, stjereot. – Ternopil', 2014. – 84 s.

3. Furman A.V. Osvitni scenariyi u systemi modul'no-rozvyval'nogo navchannja: [nauk. vyd.] / A.V. Furman. – Ternopil': NDI MEVO, 2009. – 40 s.
4. Furman A.V. Modul'no-rozvyval'ne navchannja: pryncypy, umovy, zabezpechennja: [monografija] / Anatolij Vasyľ'ovyč Furman. – K.: Pravda Jaroslavychiv, 1997. – 340 s.
5. Furman A.V. Pedagogika jak sfera mysledijal'nosti: [nauk. vyd.] / A.V. Furman. – Ternopil': VC NDI MEVO, 2010. – 24 s.
6. Furman A.V. Porivnjannja pryncypiv i parametriv naukovogo proektuvannja tradycijnoyi ta innovacijnoyi systemy osvity / A.V. Furman // Psychologija i suspil'stvo. – 2008. – №4. – S. 137–163.
7. Furman A.V. Teoretyčna koncepcija innovacijnogo programovo-metodyčnogo zabezpečennja osvith'ogo procesu / A.V. Furman // Psychologija i suspil'stvo. – 2008. – №3. – S. 123–159.
8. Furman A.V. Teorija i praktyka modul'no-rozvyval'nogo pidručnyka: [monografija] / Anatolij Vasyľ'ovyč Furman. – Ternopil': Ekonomichna dumka, 2004. – 288 s.
9. Furman A.V. Teorija navchal'nyh problemnyh sytuacij: psihologo-dydaktyčnij aspekt: [monografija] / Anatolij Vasyľ'ovyč Furman. – Ternopil': Aston, 2007. – 164 s.
10. Furman A.V., Gumenjuk O.Y. Modul'no-rozvyval'ne navchannja: peredumovy, novacyi, vprovadzhennja / Anatolij V. Furman, Oxana Gumenjuk // Osvita i upravlinnja. – 1997. – T.1, №4. – S. 94–120.
11. Arconie B.J. Effective Teaching Modelling / B. Arconie. – Oxf.: Oxford University Press, 2005. – 456 p.
12. Furman A.V. Pedagogika jak sfera mysledijal'nosti: [nauk. vid.] / A.V. Furman. – Ternopil': VC NDI MEVO, 2010. – 24 s.
13. Furman A.V. Porivnjannja pryncypiv i parametriv naukovogo proektuvannja tradycijnoyi ta innovacijnoyi systemy osvity / A.V. Furman // Psychologija i suspil'stvo. – 2008. – №4. – S. 137–163.
14. Furman A.V. Teoretyčna koncepcija innovacijnogo programovo-metodyčnogo zabezpečennja osvith'ogo procesu / A.V. Furman // Psychologija i suspil'stvo. – 2008. – №3. – S. 123–159.
15. Furman A.V. Teorija i praktyka modul'no-rozvyval'nogo pidručnyka: [monografija] / Anatolij Vasyľ'ovyč Furman. – Ternopil': Ekonomichna dumka, 2004. – 288 s.
16. Furman A.V. Teorija navchal'nyh problemnyh sytuacij: psihologo-dydaktyčnij aspekt: [monografija] / Anatolij Vasyľ'ovyč Furman. – Ternopil': Aston, 2007. – 164 s.
17. Furman A.V., Gumenuk O.Y. Modul'no-rozvyval'ne navchannja: peredumovy, novacyi, vprovadzhennja / Anatolij V. Furman, Oxana Gumenuk // Osvita i upravlinnja. – 1997. – T.1, №4. – S. 94–120.
18. Arconie B.J. Effective Teaching Modelling / B. Arconie. – Oxf.: Oxford University Press, 2005. – 456 p.

АНОТАЦІЯ

Рибіна Ірина Олександрівна.

Складові психологічної комфортності сучасного уроку.

У статті висвітлено питання підготовки вчителя до організації і забезпечення психологічного комфорту у

стосунках з учнями під час уроку. Доведено, що вирішальними чинниками тут є особистість і психодидактична культура педагога, паритетна за психосоціальною змістовістю освітня співдіяльність учителя та учнів, згуртованість колективу класу, їхня особистісна відповідальність за процес навчання, його освітні та особистісно-розвивальні результати.

Ключові слова: класно-урочна система навчання, вчитель, учень, навчально-пізнавальна діяльність, модульно-розвивальне навчання, психологічна комфортність, ефективний урок, індивідуально-психологічні особливості, особиста відповідальність, спроможності, стиль поведінки, причини порушення дисципліни, підлітковий вік.

АННОТАЦИЯ

Рыбина Ирина Александровна.

Составляющие психологической комфортности современного урока.

В статье освещён вопрос подготовки учителя к организации и обеспечению психологического комфорта в отношениях с учениками во время урока. Доказано, что решающими факторами здесь являются личность и психодидактическая культура педагога, паритетное по психосоциальному содержанию образовательное сотрудничество учителя и учащихся, сформированность коллектива класса, их личностная ответственность за процесс обучения, его образовательные и личностно-развивающие результаты.

Ключевые слова: классно-урочная система обучения, учитель, ученик, учебно-познавательная деятельность, модульно-развивающее обучение, психологическая комфортность, эффективный урок, индивидуально-психологические особенности, личная ответственность, способности, стиль поведения, причины нарушения дисциплины, подростковый возраст.

ANNOTATION

Rybina Iryna.

The components of psychological comfort of modern lesson.

The article deals with the question of preparation of the teacher to organize and provide psychological comfort in relations with students during the lesson. It is proved that the decisive factors here is the individual and psychodidactic culture of the teacher parity for its psychological content of educational activity of teacher and student, cohesion of class team, their personal responsibility for process of education, its educational and personal and developmental results.

Key words: class-task system of education, teacher, student, teaching and learning, activity module and developing education, psychological comfort, effective lesson, individual and psychological characteristics, personal responsibility, ability, behavior, reasons of misconduct, adolescence.

Надійшла до редакції 29.12.2014.