

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Кам'янець-Подільський
національний університет імені Івана Огієнка
Кафедра управління персоналом та економіки праці

**КОМПЛЕКСНИЙ
ДЕРЖАВНИЙ ЕКЗАМЕН
З ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ
ПІДГОТОВКИ**

Навчально-методичний посібник

Для студентів
освітньо-кваліфікаційного рівня “бакалавр”
галузі знань 0305 “Економіка і підприємництво”

Кам'янець-Подільський

2018

Укладач: **Олійник Н.Ю.** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри управління персоналом та економіки праці.

Рецензенти: **Гордійчук М. С.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методик дошкільної і початкової освіти;
Дорофей С. В., кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології освіти.

Рекомендовано до друку вченою радою
Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка
(протокол №).

Комплексний державний екзамен з психолого-педагогічної підготовки: навчально-методичний посібник. Для студентів економічного факультету освітньо-кваліфікаційного рівня “бакалавр” галузі знань 0305 “Економіка і підприємництво” / укладач Олійник Н. Ю. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2018. – 249 с.

Навчально-методичний посібник щодо підготовки та проведення комплексного державного екзамену з психолого-педагогічної підготовки охоплює головні розділи з підготовки до державного екзамену, особливості організації та проведення державного екзамену, підпиття підсумків і методичні рекомендації зазначених дисциплін. Студентам надається інформація про вихідні положення комплексного державного екзамену з психолого-педагогічної підготовки, програма державного екзамену та методичні поради з підготовки відповідей на питання екзаменаційних білетів, тези лекцій а також критерії екзаменаційних оцінок і методика оцінки результатів державного екзамену.

Призначений для викладачів і студентів економічного факультету освітньо-кваліфікаційного рівня “бакалавр” галузі знань 0305 “Економіка і підприємництво”.

ЗМІСТ

I. ПІДГОТОВКА ДО ДЕРЖАВНОГО ЕКЗАМЕНУ	3
1. Вихідні положення стандарту вищої освіти МОН України про державний екзамен.....	3
2. Цілі та функції державного екзамену.....	3
3. Загальні вимоги до організації державного екзамену	4
4. Формування державних екзаменаційних комісій (ДЕК).....	6
5. Перелік документів та їх підготовка для ДЕК.....	7
6. Розклад державного іспиту та формування студентських груп	6
7. Методичні рекомендації щодо підготовки екзаменаційних питань	8
8. Підготовка екзаменаційних білетів	8
II. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ПРОВЕДЕННЯ ДЕРЖАВНОГО ЕКЗАМЕНУ	9
1. Вихідні положення про комплексний державний екзамен з психолого-педагогічних дисциплін у Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка	9
2. Методичні поради студенту з підготовки відповідей на питання екзаменаційного білета	9
3. Форма проведення державного екзамену	10
4. Єдині критерії екзаменаційних оцінок і методика оцінки результатів державного екзамену	10
5. Оформлення результатів державного екзамену	14
III. ПІДБИТТЯ ПІДСУМКІВ ДЕРЖАВНОГО ЕКЗАМЕНУ	16
1. Методика аналізу та оголошення результатів державного екзамену	16
2. Звіт про результати екзамену	16
3. Реалізація висновків і рекомендацій державної екзаменаційної комісії	16
IV. МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ З ДИСЦИПЛІН	18
1. Дисципліна “Психологія діяльності та навчальний менеджмент”	18
2. Дисципліна “Комунікативні процеси у навчанні”	107
3. Дисципліна “Методика викладання економіки”	189

I. ПІДГОТОВКА ДО ДЕРЖАВНОГО ЕКЗАМЕНУ

1. Вихідні положення стандарту вищої освіти МОН України про державний екзамен

Згідно із Законом України “Про вищу освіту”, Положенням про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах, затвердженого наказом Міністерства освіти України від 24 серпня 2014 р. № 943, та відповідно до вимог галузевого стандарту вищої освіти Міністерства освіти і науки України, у національному вищому навчальному закладі “Кам’янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка” визначено структуру завдань для проведення державної атестації бакалаврів з психолого-педагогічної підготовки з таких дисциплін: “Психологія діяльності та навчальний менеджмент”, “Комунікативні процеси у навчанні”, “Методика викладання економіки”.

2. Цілі та функції державного екзамену

Комплексний державний екзамен з психолого-педагогічної підготовки для студентів освітньо-кваліфікаційного рівня “бакалавр” напрямів підготовки 6.030504 “Економіка підприємства”, 6.030505 “Управління персоналом” галузі знань 0305 “Економіка і підприємництво” повинен визначати рівень засвоєння студентами вищенаведених психолого-педагогічних дисциплін, їх вміння самостійно аналізувати психолого-педагогічні ситуації, активно використовувати набуті знання у своїй професійній та суспільній діяльності.

Комплексний державний екзамен є продовженням навчально-виховного процесу, складовою частиною завершального етапу підготовки бакалаврів. Цілі державного екзамену зумовлюють його функції. Головною з них є контроль та оцінка рівня знань з психолого-педагогічних дисциплін, отриманих студентом протягом навчання.

Реалізація цієї функції передбачає перевірку методологічних та теоретичних принципів, проблем і положень вищезазначених дисциплін, а

також вміння використовувати їх в педагогічній діяльності, навчальному менеджменті, в регуляції та організації комунікативних процесів як складової навчально-виховного та управлінського процесів. Особливу увагу необхідно приділяти виявленню знань та вмінь майбутнього фахівця в організації ефективної діяльності та взаємодії людей у сучасних умовах існування.

Державний екзамен виконує і важливу виховну функцію. Вона проявляється у вмінні студента самостійно, логічно й послідовно висловлювати свої переконання, здійснювати самоконтроль та критично оцінювати свої знання і навички.

Комплексний державний екзамен з психолого-педагогічних дисциплін за умов ґрунтовного аналізу його результатів дозволяє найбільш вичерпно виявити позитивний досвід та недоліки в організації, змісті й методиці підготовки особистості до професійної діяльності.

Це дає можливість визначити конкретні заходи щодо удосконалення викладання як фахових економічних дисциплін, так і вибіркових, накреслити шляхи поліпшення взаємозв'язку та спадкоємності у їх викладанні.

Отже, державний екзамен більшою мірою, ніж курсові іспити, є засобом всебічного впливу на особистість студента і виконує контрольну, пізнавальну та виховну функції.

3. Загальні вимоги до організації державного екзамену

Організаційна підготовка до державного екзамену проводиться згідно з розпорядженням ректора університету. Кафедра управління персоналом та економіки праці разом з навчальним відділом, деканатом економічного факультету організовує підготовку до державного екзамену за розробленим планом.

Для підготовки і складання державних екзаменів виділяється не менше п'яти навчальних днів, протягом яких надаються консультації.

4. Формування державних екзаменаційних комісій (ДЕК)

Приєм державного екзамену здійснюється державною екзаменаційною комісією. Державна екзаменаційна комісія формується щорічно на період проведення екзамену за спеціальністю з професорсько-викладацького складу університету в кількості двох осіб на чолі з головою – висококваліфікованим фахівцем з дисциплін, що виносяться на державний екзамен, який має вчений ступінь або звання. Персональний склад комісії затверджується ректором університету не пізніше ніж за місяць до початку державного екзамену.

В обов'язки державної екзаменаційної комісії входить:

- ✓ перевірка і оцінка науково-теоретичної та практичної підготовки студентів, які закінчують IV курс за освітньо-кваліфікаційним рівнем “бакалавр” денної форми навчання, з метою встановлення відповідності їх освітнього і кваліфікаційного рівня до вимог стандарту якості освіти, положення “Про державний вищий навчальний заклад”, а також навчальних планів і програм підготовки фахівців;

- ✓ вирішення питань про присвоєння випускникам кваліфікації бакалавра та видачі диплома;

- ✓ розроблення пропозицій про вдосконалення навчального процесу та поліпшення якості освітньо-професійної підготовки фахівців.

Голова державної екзаменаційної комісії призначається за поданням ректора університету.

Голова державної екзаменаційної комісії зобов'язаний:

- ✓ ознайомити усіх членів комісії з їх правами та обов'язками;
- ✓ забезпечити роботу комісії відповідно до затвердженого розкладу;
- ✓ обов'язково бути присутнім при виставленні оцінок з державного екзамену і при вирішенні питання присвоєння кваліфікаційного рівня;
- ✓ контролювати роботу секретаря комісії з підготовки необхідних документів до початку роботи комісії та оформлення протоколів.

5. Перелік документів та їх підготовка для ДЕК

Державна комісія працює у строки, передбачені навчальним планом підготовки студентів за освітньо-кваліфікаційним рівнем “бакалавр”.

До складання державних екзаменів допускаються студенти, які виконали всі вимоги навчального плану та програм зі спеціальності.

Не пізніше ніж за один день до початку державних екзаменів у державну комісію подають матеріали, які забезпечують її компетентну роботу, а саме:

- ✓ наказ ректора Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка про затвердження персонального складу комісії зі спеціальності;

- ✓ розклад роботи комісії;

- ✓ списки студентів (за навчальними групами), допущених до складання державних екзаменів;

- ✓ зведену відомість, завірену деканом факультету банківських технологій, про виконання студентом навчального плану і одержані ним оцінки з теоретичних дисциплін, курсових робіт, практик.

При складанні державного екзамену у державну екзаменаційну комісію додатково подаються:

- ✓ навчальні програми з дисциплін “Психологія діяльності та навчальний менеджмент”, “Комунікативні процеси у навчанні”, “Методика викладання економіки”;

- ✓ комплект екзаменаційних білетів, затверджених завідувачем кафедри управління персоналом та економіки праці, завідувачем кафедри економіки підприємства.

6. Розклад державного екзамену та формування студентських груп

Розклад проведення державного екзамену складається навчальним відділом університету за участю кафедр управління персоналом та економіки праці і економіки підприємства, затверджується проректором університету і

доводиться до відома всіх учасників державного екзамену не пізніше ніж за місяць до його початку.

Списки навчальних груп складаються деканатом відповідно до затвердженого розкладу. Кожна державна екзаменаційна комісія приймає протягом дня тільки одну студентську групу.

Для складання державного екзамену навчальний відділ академії закріплює за ДЕК постійні аудиторії.

7. Методичні рекомендації щодо підготовки екзаменаційних питань

Підготовка екзаменаційних білетів – одне з найскладніших і відповідальних завдань. При їх формуванні необхідно виходити з того, що державний екзамен є комплексним і охоплює три навчальні дисципліни.

Форма проведення екзамену є комбінованою. Студент усно відповідає на теоретичні питання білета, що передбачає оцінювання засвоєння теоретичного матеріалу і орієнтації його в сучасній ситуації. Він може підготувати усно-письмову відповідь на відповідні завдання, що передбачає оцінювання знань, умінь і навичок, які набув студент у результаті вивчення кожної дисципліни, яка виноситься на екзамен.

8. Підготовка екзаменаційних білетів

Екзамен проводиться за білетами, складеними відповідно до програми державного екзамену за кожною дисципліною.

Кожен білет містить три теоретичних питання (з кожної дисципліни), що дає змогу перевірити теоретичний матеріал і вміння та навички студента з дисциплін “Психологія діяльності та навчальний менеджмент”, “Комунікативні процеси у навчанні”, “Методика викладання економіки”.

Білеті затверджуються на засіданні кафедри управління персоналом та економіки праці Кам’янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка.

II. ОРГАНІЗАЦІЯ І ПРОВЕДЕННЯ ДЕРЖАВНОГО ЕКЗАМЕНУ

1. Вихідні положення про комплексний державний екзамен з психолого-педагогічних дисциплін у Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка

До державного екзамену допускаються студенти, які закінчили вивчення всіх теоретичних дисциплін, склали всі заліки й іспити згідно з навчальним планом бакалавра.

Державний екзамен проводиться за розкладом, затвердженим ректором академії, у формі відповідей на питання білета. У процесі підготовки відповідей студент може користуватися навчальними програмами з відповідних дисциплін для вищих навчальних закладів.

Складання державних екзаменів проводиться на відкритому засіданні державної екзаменаційної комісії з участю не менше ніж половини її складу при обов'язковій присутності голови комісії.

Засідання державної комісії оформлюється протоколом. Причому тривалість засідання не повинна перевищувати шести академічних годин на день. При висвітленні питань екзаменаційного білета студенту для відповіді дається не більше 0,5 академічної години.

Для оформлення протоколів державної екзаменаційної комісії призначається технічний секретар.

2. Методичні поради студенту з підготовки відповідей на питання екзаменаційного білета

Отримавши екзаменаційний білет, студент знайомиться із змістом питань, визначає місце кожного з них у загальній структурі фахової підготовки.

Студенту надається можливість користуватися програмами з дисциплін, що включені до державного екзамену за фахом.

Готуючи відповідь на питання екзаменаційного білета, студент повинен визначити логіку відповіді на питання, скласти розгорнутий план відповіді у

формі окремих тез, враховуючи при цьому зміст відповідних першоджерел та практичних матеріалів. Важливо також визначити категоріальний апарат, на основі якого буде розглядатися зміст питання.

Якщо студенту незрозумілі сформульовані у білеті, він має право звернутися за поясненням до членів екзаменаційної комісії.

3. Форма проведення державного екзамену

До початку екзамену група студентів, які за розкладом складають його у цей день, запрошується в аудиторію, де відбувається засідання ДЕК.

Голова комісії вітає студентів з початком державного екзамену, знайомить їх зі складом ДЕК і коротко пояснює порядок роботи.

Кульмінаційна частина екзамену – заслуховування комісією відповідей студента. Якщо останній відхиляється від сформульованих у білеті питань, голові комісії необхідно спрямувати відповідь студента у правильне русло. Члени комісії з дозволу голови ДЕК мають право задавати уточнюючі й додаткові питання. Однак методично доцільно робити це після відповідей студента на всі питання екзаменаційного білета.

Якщо студент допускає у відповіді помилки, його треба негайно поправити. При необхідності можна супроводжувати свої зауваження короткими поясненнями, щоб запобігти можливим повторенням аналогічних помилок у наступних відповідях студента.

Додаткові питання члени комісії задають на державному екзамені за таких обставин:

- ✓ відповідь студента недостатньо повна, позбавлена логічності й визначеності;
- ✓ у відповіді допущені суттєві помилки;
- ✓ виникають сумніви щодо оцінки знань студента.

Уточнюючі й додаткові питання потрібно чітко формулювати. Члени комісії повинні пам'ятати про необхідність підтримки на екзамені невимушеної, доброзичливої атмосфери, яка сприятиме спокійній підготовці студентів до відповідей.

Разом з тим важливо органічно поєднувати на державному екзамені високу вимогливість і об'єктивність в оцінках, індивідуальний підхід до студентів при визначенні рівня їх знань.

4. Єдині критерії екзаменаційних оцінок і методика оцінки результатів державного іспиту

A. Критерії екзаменаційних оцінок

Результати комплексного державного екзамену оцінюються за 100-бальною шкалою, яка розраховується як сума оцінок за відповіді на питання та практичне завдання.

Максимальна кількість балів за єдиний (комплексний) білет становить 100 балів: за кожне питання – 30 балів ($30 \cdot 3 = 90$), за додаткові питання – 10 балів.

Критерії оцінювання відповіді на теоретичні питання

Основна диференціація балів проводиться за такою шкалою: 30, 20, 10, 5, 0 балів.

Відповідь на питання, яка оцінюється 30 балами, повинна відповідати таким вимогам:

- ✓ розгорнутий, вичерпний виклад змісту зазначеної у питанні проблеми;
- ✓ повний перелік категорій та законів, необхідних для розкриття змісту питання;
- ✓ виявлення творчих здібностей щодо розуміння, викладення й використання навчально-програмного матеріалу;
- ✓ здатність здійснювати порівняльний аналіз різних теорій, концепцій, підходів та самостійно робити логічні висновки й узагальнення;
- ✓ уміння користуватися методами наукового аналізу явищ та процесів і характеризувати їх риси та форми виявлення;
- ✓ демонстрація здатності висловлювати та аргументувати своє ставлення до альтернативних поглядів на дане питання;

✓ використання актуальних фактичних та статистичних даних, знання дат та історичних періодів, які підтверджують тези відповіді на питання;

✓ знання необхідних законів і нормативних актів України, міжнародних та міждержавних угод з обов'язковим на них посиланням під час розкриття питань, які цього потребують;

✓ знання точних назв та функцій національних та міжнародних установ, історії їх створення і ролі при вирішенні проблем, які ставляться у конкретному питанні;

✓ засвоєння основної та додаткової літератури.

✓ Відповідь на питання оцінюється 20 балами, якщо:

✓ не розкрито два пункти із зазначених у вимогах, які потрібні для вичерпної відповіді на питання;

✓ зміст питання розкритий в цілому правильно, з дотриманням зазначених вимог, але зроблені незначні помилки при:

а) використанні категоріального апарату;

б) посиланні на конкретні історичні періоди та дати;

в) формулюванні назв установ та завдань, які стоять перед ними;

г) визначенні авторства і змісту в цілому правильно зазначених теоретичних концепцій, що спотворює логіку висновків під час відповіді на конкретне питання.

Відповідь на питання оцінюється 10 балами, якщо:

✓ не розкрито чотири пункти із зазначених у вимогах, які потрібні для вичерпної відповіді на питання;

✓ питання розкрито в цілому правильно, з дотриманням зазначених вимог, але допущені значні помилки при:

а) використанні категоріального апарату;

б) посиланні на конкретні історичні періоди та дати;

в) формулюванні назв установ та завдань, які стоять перед ними;

г) визначенні авторства і змісту в цілому правильно зазначених теоретичних концепцій, що спотворює логіку висновків під час відповіді на конкретне питання.

Відповідь на питання оцінюється 5 балами, якщо:

✓ не розкрито шість пунктів з десяти, зазначених у вимогах, які потрібні для вичерпної відповіді на питання;

✓ питання розкрито в цілому правильно, з дотриманням зазначених вимог, але зроблені значні помилки при:

а) використанні категоріального апарату;

б) посиланні на конкретні історичні періоди та дати;

в) формулюванні назв установ та завдань, які стоять перед ними;

г) визначенні авторства і змісту в цілому правильно зазначених теоретичних концепцій, що спотворює логіку висновків під час відповіді на конкретне питання.

Відповідь на питання оцінюється 0 балами, якщо:

✓ не розкрито вісім або більше пунктів із зазначених у вимогах, які потрібні для вичерпної відповіді на питання;

✓ допущені три або більше типів недоліків, які характеризують критерій оцінки питання 5 балами;

✓ висновки, зроблені під час відповіді, не відповідають правильним чи загально визнаним при відсутності аргументованих доказів протилежного;

✓ характер відповіді дає підставу стверджувати, що студент, який складає екзамен, неправильно зрозумів зміст питання чи не знає правильної відповіді і тому не відповів на нього по суті, допустивши грубі помилки.

Критерії оцінювання додаткових питань

Основна диференціація балів проводиться за такою шкалою: 10, 5, 0 балів.

Практичне завдання оцінюється 10 балами, якщо студент виконав такі вимоги:

✓ повністю засвоїв програмний матеріал, вільно оперує поняттями;

✓ правильно подав теоретичне обґрунтування виконаного завдання;

- ✓ для виконання завдання обрав правильний хід рішення;
- ✓ правильно вказав назви відповідних інструктивних матеріалів;
- ✓ матеріал завдання виклав правильно і повністю;
- ✓ відповідав на рівні самостійних висновків з елементами творчого мислення;

- ✓ вміє доводити і відстоювати свої погляди, відповідати на додаткові питання.

- ✓ Виконання практичного завдання оцінюється 5 балами, якщо:
- ✓ виконане завдання не містить чотирьох із семи пунктів, зазначених у вимогах, які потрібні для вичерпної відповіді на питання;

- ✓ знання студента нижчі від мінімуму навчальної програми;
- ✓ у студента відсутнє розуміння другорядних питань з дисципліни;
- ✓ на окремі додаткові питання студент дає неповні відповіді.
- ✓ Виконання завдання оцінюється 0 балами, якщо:
- ✓ відповідь студента неповна, безсистемна, хаотична і має суттєві помилки;

- ✓ у студента відсутнє розуміння важливих основних питань з дисципліни;

- ✓ студент на більшість додаткових питань дає плутані помилкові відповіді;

- ✓ студент не вміє використовувати теоретичні знання для аналізу практичних ситуацій.

З урахуванням вищевикладеного результати екзамену оцінюються в діапазоні від 0 до 100 балів.

Переведення даних 100-бальної шкали оцінювання в 4-бальну та шкалу за системою ECTS здійснюється у такому порядку:

Рейтингова оцінка з кредитного модуля	Оцінка за шкалою ECTS	Оцінка за національною шкалою
90-100 і більше	A (відмінно)	відмінно
82-89	B (дуже добре)	добре
75-81	C (добре)	
67-74	D (задовільно)	задовільно
60-66	E (достатньо)	
35-59	FX (незадовільно з можливістю повторного складання)	незадовільно
34 і менше	F (незадовільно з обов'язковим проведенням додаткової роботи щодо вивчення навчального матеріалу кредитного модуля)	

Б. Методика оцінювання результатів державного екзамену

Одним із шляхів реалізації критеріїв екзаменаційних оцінок, зменшення впливу суб'єктивності на їх визначення може бути використання "Робочої оціночної картки члена ДЕК". Картка складена на основі виділення основних і додаткових оціночних елементів із суми знань, умінь і навичок, якими повинен оволодіти студент у процесі вивчення дисциплін, у поєднанні з його здатністю користуватися набутими теоретичними знаннями у практичній діяльності. Відомості про студентів групи в розділ картки "Допоміжна інформація" вносяться членом ДЕК до початку іспиту за даними, що надаються деканатом. Після завершення відповіді студента кожен член ДЕК виставляє свою попередню екзаменаційну оцінку (графа картки). Робоча оціночна картка дає змогу бачити й враховувати багато складових при оцінюванні відповіді студента.

5. Оформлення результатів державного екзамену

Рішення про оцінку знань студента приймається державною екзаменаційною комісією на закритому засіданні відкритим голосуванням

простою більшістю голосів членів комісії, які брали участь у засіданні. За умов рівної кількості голосів вирішальним є голос голови.

Результат державного екзамену визначається за 100-бальною шкалою, яка розраховується як сума балів, отриманих за кожне з чотирьох питань білета.

Студентам, які не склали комплексний державний екзамен з поважних причин, підтверджених документально, наказом ректора університету може бути продовжений строк навчання до наступного терміну роботи державної комісії із складанням державних екзаменів, але не більше, ніж на один рік.

Студент, який отримав незадовільну оцінку за результатами складання комплексного державного екзамену, підлягає відрахуванню з університету.

Протоколи засідання державної екзаменаційної комісії, залікові книжки з проставленими в них оцінками підписуються головою і членами комісії.

III. ПІДБИТТЯ ПІДСУМКІВ ДЕРЖАВНОГО ЕКЗАМЕНУ

1.Методика аналізу та оголошення результатів державного екзамену

Результати комплексного державного екзамену оголошуються студентам у день його проведення після оформлення протоколів державної екзаменаційної комісії. При цьому дається загальна оцінка відповідей студентів, відзначаються найбільш яскраві з них, характеризується рівень фахової підготовки студентів.

2. Звіт про результати екзамену

За підсумками роботи державної екзаменаційної комісії складається звіт, оформлений відповідно до сучасних вимог, який затверджується на її заключному засіданні. У звіті повинні бути відображені: характеристика знань студентів; недоліки, допущені при підготовці спеціалістів; зауваження щодо забезпечення організації роботи державної екзаменаційної комісії. У ньому даються пропозиції про покращання підготовки бакалаврів, заходи щодо усунення недоліків в організації проведення державних екзаменів.

Після закінчення роботи державної екзаменаційної комісії її голова складає звіт. Підсумки комплексного державного екзамену обговорюються на засіданнях вченої ради університету, методичній раді економічного, кафедри управління персоналом та економіки праці, кафедри економіки підприємства.

3. Реалізація висновків і рекомендацій державної екзаменаційної комісії

Ректорат, методична рада факультету банківських технологій, кафедра теоретичної і прикладної економіки за підсумками комплексного державного екзамену розробляють і здійснюють відповідні заходи, спрямовані на подальше удосконалення викладання фахових дисциплін в академії, підвищення якості підготовки фахівців.

IV. МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ З ДИСЦИПЛІН

1. Дисципліна “Психологія діяльності та навчальний менеджмент”

Дисципліна “Психологія діяльності та навчальний менеджмент” є базовою серед дисциплін психолого-педагогічної підготовки економістів до викладацької діяльності. Вона не є традиційною у педагогіці, оскільки викладається у вузах непедагогічного профілю. Ця дисципліна поєднує кращі надбання таких наукових галузей, як педагогіка, психологія та менеджмент, які взаємно доповнюють та збагачують одна одну. Психологія вивчає закономірності психічного розвитку людини, її становлення як особистості, а педагогіка шукає механізми забезпечення такого розвитку в процесі освітньої діяльності. У професійній підготовці актуальним є пізнання розвитку особистості в процесі підготовки до професійної діяльності.

За сучасними підходами навчання та виховання – це спільна діяльність педагогів і учнів, у процесі якої відбувається взаємний обмін досвідом. Учень стає справжнім суб’єктом навчально-виховної діяльності, а завдання педагога – створити для цього належні умови. Педагог є організатором, менеджером цього процесу.

Ключовими словами у назві дисципліни є “діяльність” та “навчання”. Щодо слів “психологія” та “менеджмент”, то вони розкривають певні аспекти предметної сутності ключових понять. Діяльність розглядається з позиції психології (загальної, вікової, соціальної), а навчання – з точки зору ефективного та результативного управління цим процесом (ціль, план, організація, мотивація, контроль тощо).

Саме цей підхід дає реальні можливості для підвищення рівня фундаментальної підготовки економістів, забезпечує їх готовність до діяльності як викладачів економіки.

У результаті вивчення дисципліни студенти повинні:

знати:

- ✓ характеристику предмета навчальної дисципліни “Психологія діяльності та навчальний менеджмент” як суми досліджуваних нею проблем;
- ✓ характеристику об’єкта вивчення, а також основні риси методології та методів дослідження психології діяльності як соціального явища і як елемента навчально-виховного процесу;
- ✓ особливості навчальної дисципліни “Психологія діяльності та навчальний менеджмент” у порівнянні з іншими психолого-педагогічними, суспільствознавчими та гуманітарними дисциплінами;
- ✓ систему основних понять дисципліни: діяльність, освіта, навчання, планування, контроль, мотивація, методи, засоби, технології навчання тощо;
- ✓ характеристики сутності та структури психології діяльності; специфічні риси менеджменту у навчально-виховній діяльності;
- ✓ поняття технологій навчання, особливості провідних технологій у навчально-виховній діяльності;
- ✓ засоби й форми менеджменту у навчально-виховній діяльності;
- ✓ психологічні аспекти менеджерської діяльності у навчально-виховному процесі;

уміти:

- ✓ враховувати психологічний чинник реалізації будь-якої діяльності, зокрема навчальної;
- ✓ проектувати стратегію і тактику організації діяльності у навчально-виховному процесі;
- ✓ використовувати теоретичні знання з дисципліни для формування продуктивних методів та стилів управління навчальною діяльністю;
- ✓ створювати та використовувати засоби підвищення ефективності діяльності індивіда та менеджменту навчального процесу;

✓ ефективно управляти навчальною діяльністю учнів різних освітньо-вікових категорій з урахуванням їх психологічних властивостей, сучасних і перспективних освітніх підходів;

✓ формулювати цілі навчання;

✓ планувати навчальну діяльність;

✓ готувати зміст навчання;

✓ стимулювати, мотивувати й активізувати роботу суб'єктів навчальної діяльності;

✓ застосовувати різні форми й методи навчання;

✓ контролювати й оцінювати навчальну діяльність.

Питання до державного екзамену з дисципліни “Психологія діяльності та навчальний менеджмент”

1. Пояснити навчання з позицій теорій управління та елементи педагогічної системи.
2. Схарактеризувати ознаки спільної діяльності та навчання організованої системи.
3. Проаналізувати навчальну діяльність на основі індивідуально-типологічних особливостей.
4. Порівняти індивідуальні стилі педагогічної діяльності.
5. Проаналізувати функції управління навчанням.
6. Схарактеризувати принципи освіти України.
7. Вказати основні типи навчальних закладів системи освіти.
8. Визначити компоненти навчальної діяльності та основні функції педагога.
9. Пояснити необхідність цілепокладання та проаналізувати його функції.
10. Проаналізувати види навчальних цілей та проблеми їх формування.
11. Порівняти поняття «зміст освіти» та «зміст навчання», вказати компоненти змісту освіти.
12. Схарактеризувати особливості складання планів навчальної діяльності.
13. Прокласифікувати основні методи навчальної діяльності.

14. Визначити поняття «активність», як вона пов'язана з діяльністю? Вказати критерії навчальної активності учнів.
15. Схарактеризувати роль мотивів і мотиваційний процес у навчанні.
16. Проаналізувати функції мотивів навчальної діяльності.
17. Обґрунтувати поняття «стимул», вказати їх види. Визначити спільне і відмінне між поняттями «мотив» і «стимул».
18. Проаналізувати класно-урочну форму навчання.
19. Схарактеризувати форми навчальної діяльності учнів, вказати їх переваги та недоліки.
20. Схарактеризувати класифікацію засобів навчальної діяльності.
21. Особливості використання словесних засобів у процесі навчальної діяльності.
22. Пояснити взаємодію елементів структури контрольної діяльності.
23. Обґрунтувати доцільність етапів контролю за навчальною діяльністю.
24. Пояснити психологію суб'єктивної помилки оцінювання у навчанні.
25. Схарактеризувати поняття навчального модуля та особливості організації модульного навчання.
26. Порівняти пізнавальні особливості молодшого, середнього та старшого шкільного віку.
27. Особливості розвитку та пізнавальної сфери студентського віку.
28. Проаналізувати засоби педагогічної комунікації.
29. Обґрунтувати фактори ефективного управління навчанням.
30. Особливості прийняття управлінських рішень у навчанні.

ТЕЗИ ЛЕКЦІЙ

Тема. Управлінський підхід до навчальної діяльності.

Дослідники у галузі соціальних систем давно помітили функціональну подібність між процесами управління та навчання. Теорія управління та педагогічна теорія розвивалися на спільних засадах уявленнях про людину, її потреби, закономірності розвитку тощо. І управління, і навчання є видами

людської діяльності, отже мають такі основні функціональні блоки, як мотив, ціль, планування, переробка інформації, концептуальна модель, прийняття рішення, дії, перевірка результатів і корекція дій (Б.Ф. Ломов). Подібно до менеджменту це розкриття потенціалу тих, хто навчається, але треба додати, яким чином – шляхом формування певного кола знань, умінь та навичок. Як у педагогіці існують різні парадигми навчання, так і в менеджменті є різні погляди на способи досягнення цілей управління.

Так, у практиці управління персоналом відомими є *три основні теорії: теорія X, теорія Y, теорія Z.*

Теорія X виходить з того, що, по-перше, всі люди є ледачими, по-друге, людей треба примушувати до праці економічно, адміністративно, психологічно (тобто застосовувати політику «батога і пряника»), по-третє, більша частина працівників не здатна брати на себе відповідальність, є неініціативною і потребує постійного контролю.

Відповідно до *теорії Y* праця для людини є природною і бажаною. Люди прагнуть брати на себе відповідальність і зацікавлені в результатах. Працівники є ініціативними, винахідливими, здатними до творчості. Прагнення людини до праці безпосередньо залежить від винагороди.

Теорія Z ґрунтується на особливостях японських менеджерів стосовно питань турботи про персонал, форм прийняття управлінських рішень, організації зайнятості, просування, відповідальності працівників. Розв'язуючи проблеми піклування про персонал, японські менеджери орієнтуються на організацію піклування про людину загалом (побут, дозвілля, навчання дітей тощо).

У науці термін «управління» тлумачать з трьох позицій:

– управління як діяльність – це визначення є важливим з точки зору зорієнтованості у визначенні на отримання предметного результату. Але воно не акцентує увагу на зміні в перебігу цієї діяльності суб'єктного досвіду учасників.

– управління як вплив однієї системи на іншу, однієї людини на другу чи групу, за цього розуміння управління розглядають як цілеспрямований вплив суб'єкта на об'єкт та зміну останнього. Активність визнається лиш за тим, хто управляє, а той, ким управляють, сприймається як пасивний виконавець, який суворо дотримується нав'язаних норм.

– управління як взаємодія суб'єктів, під взаємодією розуміється складний різноманітний процес, в якому зміна сторін є не тільки взаємопов'язаною, а й взаємозумовленою. Взаємодія – це цілісна, внутрішню диференційована система, що самостійно розвивається. Таке розуміння управління зумовлює взаємні зміни тих, хто управляє, і тих, ким управляють.

Педагогічна система – це соціально зумовлена цілісність учасників педагогічного процесу, які взаємодіють на засадах співпраці між собою, навколишнім середовищем і його духовними й матеріальними цінностями, яка є спрямованою на формування та розвиток особистості. Педагогічну систему являє собою і освітній навчальний заклад, і цілісний педагогічний процес, в якому процес навчання є підсистемою і також розглядається як система. Своєю чергою, навчальне заняття теж є складною системою і виступає підсистемою процесу навчання.

Узгодження спільних дій, організація взаємодії досягаються завдяки спілкуванню, через встановлення вертикальних і горизонтальних каналів формальних та неформальних комунікацій між учасниками педагогічного процесу. Управління навчанням являє собою координацію роботи учасників спільної навчальної діяльності для реалізації поставлених цілей.

Для ефективного управління будь-якою діяльністю слід зважати на її особливості. Схарактеризуємо навчальну діяльність як різновид спільної діяльності. Навчальна діяльність – це специфічний вид людської діяльності, спрямований безпосередньо на зміну її суб'єкта (збагачення досвіду того, хто навчається).

Існують певні особливості, що дають змогу розглядати навчальну діяльність як специфічний вид діяльності. **Ознаки навчальної діяльності:**

- полісуб'єктність (наявність, як мінімум, двох рівноправних суб'єктів – того, хто навчає, і того, хто навчається);
- навчальна діяльність зумовлює зміни самого суб'єкта;
- вплив на розвиток особистості, навчальна діяльність залежить від розвитку та індивідуальних особливостей;
- навчальна діяльність є спеціально спрямованою на опанування навчального матеріалу і розв'язання навчальних задач;
- у навчальній діяльності засвоюються загальні способи дій, формуються уміння та навички;
- зміни психічних властивостей і поведінки, залежать від результатів власних дій особистості.

Концептуальною основою розгляду **навчальної діяльності з позиції теорії управління** в межах системного підходу є такі положення:

1) якщо виховання та навчання розглядати як організовану форму соціальних впливів, тоді вони можуть бути описані з позиції теорії управління. Управління як механізм навчання розглядається як процес управління психічним розвитком людини;

2) у процесуальному плані навчання як єдність основних функцій (планування, мотивація, організація, контроль), що послідовно та циклічно змінюють одна одну і тим самим утворюють педагогічну технологію;

3) управління в навчанні має циклічний характер (послідовним переведенням учнів з одного психологічного стану до іншого), визначаючи цим постійний і поступовий процес їхнього психічного розвитку;

4) позиція студента (учня) як суб'єкта діяльності (суб'єкта управління та самоуправління), є вирішальним чинником розвитку й саморозвитку його особистості;

5) критеріями ефективності навчання та виховання також є зміст і рівень сформованості у студентів основних функцій управління, що виступають як соціально та професійно значущі якості особистості.

Виходячи з цих положень, у результаті організації навчальної діяльності має бути створена система. Елементами цієї системи утворюють організаційно-психологічну структуру діяльності, що складається з двох груп елементів:

- організаційна: суб'єкт — процес — предмет — умови — продукт;
- соціально-психологічна: ціль — мотив — спосіб — результат.

Навчальну діяльність також можна проаналізувати з точки зору типології, і тоді ми переконаємося, що вона є універсальною для реалізації особистості, оскільки поєднує ознаки всіх типологічних особливостей (пропонуючи учням, студентам певну роботу чи завдання, доречно враховувати ці особливості).

Отже, навчання має такі складові:

– *екстравертну* (наприклад, робота в малих групах, активні методи навчання) та *інтровертну* (індивідуальна робота, домашні завдання, реферати, курсові, дослідницька діяльність);

– *сенсорну* (послідовне збирання інформації, розв'язання практичних задач, наведення реальних прикладів, фактів) та *інтуїтивну* (визначення закономірностей, концептуальні, творчі завдання);

– *розумову* (об'єктивний контроль, логічність, структурованість) та *чуттєву* (співпраця, емоційний контакт, мотивація);

– *раціональну* (чітка система вимог, визначені терміни виконання завдань, орієнтація на результат діяльності) та *ірраціональну* (завдання з невизначеними умовами, увага до процесу діяльності, гнучкість щодо адаптації мінливих умов).

Варто схарактеризувати індивідуальні **стилі педагогічної діяльності**, пов'язані з орієнтацією на процес та результат.

1. Емоційно-імпроваційний. Педагог орієнтується переважно на процес навчання, безпосереднє спілкування з учнями, обирає для лекцій найцікавіший матеріал, інші види діяльності подає для самостійного опрацювання студентів.

2. Емоційно-методичний. Педагог зорієнтований як на процес, так і на результат навчання. Тому він адекватно планує навчальний процес, поетапно відпрацьовує навчальний матеріал, закріплює, повторює, контролює якість знань учнів.

3. Розмірковувально-імпровізаційний. Орієнтація на процес та результат навчання, адекватне планування, оперативність, поєднання інтуїтивності й рефлексивності. Консервативний при відборі методів навчання, віддає перевагу помірному темпу проведення занять, не любить колективних обговорень. Заохочує самостійність.

4. Розмірковувально-методичний. Орієнтується переважно на результати навчання, виходячи з яких і планує навчальний процес. Домінуванням репродуктивної діяльності. Не любить колективних обговорень, вважає їх марнуванням часу.

Сьогодні констатує поняття менеджменту, яке не просто увійшло, а міцно закріпилося в педагогічному словнику. У най ширшому тлумаченні під менеджментом розуміють загальне мистецтво управління процесами, що тривають у різних системах. Так, у системі освіти здійснюється освітній менеджмент – процес реалізації основних функцій та єднаних процесів управління освітою в конкретному закладі відповідно до цілей суспільства, свого майбутнього. Організаційними структурами освітнього менеджменту виступають Міністерство освіти і науки, молоді і спорту України, обласні та районні відділи освіти, а менеджерами освіти, відповідно, є міністр освіти і науки, молоді та спорту, інспектори міністерства, начальники й інспектори обласних і районних відділів освіти.

Але дедалі частіше і в нашій країні, і за кордоном застосовують поняття навчального менеджменту щодо діяльності вчителя, викладача, а менеджером навчання називають самого педагога.

Отже, якщо освітній менеджмент утілює вертикальний рівень управління в освіті (наприклад, ректорат — деканат — кафедра — викладач), то навчальний менеджмент є виявом горизонтального (учитель — учень,

викладач — студент) рівня. Цей рівень представлений такою педагогічною системою – складовою цілісної освітньої системи, як процес навчання.

Взаємозв'язок діяльності педагога і тих, хто навчається, втілюється у реальному процесі навчання, який має двобічний характер. Процес навчання – спеціально організована відповідно до цілей взаємодія педагогів і тих, хто навчається, спрямована на розв'язання освітніх, виховних і розвивальних завдань.

Процес навчання як зміна станів взаємодії педагога та учнів (студентів) складається з певних етапів, кожен із яких характеризується умовами взаємодії, ціллю, змістом взаємодії, діями педагога в структурі діяльності викладання, діями учня (студента) в структурі навчальної діяльності. Можна визначити такі **компоненти процесу навчання**:

– *стимулювально-мотиваційний* – педагог стимулює пізнавальний інтерес тих, хто навчається, що викликає в них потреби і мотиви до навчальної діяльності;

– *цільовий* — усвідомлення педагогом і прийняття тими, хто навчається, цілей та завдань навчальної діяльності;

– *змістовий* – зміст найчастіше визначає та регулює вчитель (викладач) з урахуванням цілей навчання, інтересів і схильностей учнів (студентів);

– *операційно-діяльнісний* – найповніше відображає процесуальний бік процесу навчання (методи, прийоми, засоби);

– *контрольно-регуляційний* – передбачає поєднання самоконтролю тих, хто навчається, і контролю педагогів;

– *рефлексивний* – самоаналіз, самооцінка з урахуванням оцінки інших і визначення подальшого рівня своєї навчальної діяльності учнями (студентами) та педагогічної діяльності вчителями (викладачами). Педагог має враховувати, що в процесі навчання як у процесі взаємодії існує не тільки навчально-педагогічна взаємодія педагогів і тих, хто навчається а й взаємодія учнів (студентів) між собою.

Отже, **навчальний менеджмент** – це процес реалізації основних функцій управління з відповідними комунікаціями, що забезпечує ефективне, результативне та якісно-предметне навчання в певній освітньо-віковій групі конкретного закладу освіти.

Менеджер навчання – це особа, яка реалізує основні функції управління навчанням: 1) якісно забезпечує комунікації; 2) приймає результативні й ефективні рішення; 3) виконує роль керівника, яка відповідає конкретній посаді у конкретній освітній установі та якою визначається його службова поведінка (вихователь, учитель, викладач, доцент, професор).

Розглянемо функції управління за класичною схемою, оскільки вони є фундаментом процесу управління навчанням і певною мірою виступають його інтеграційними складовими.

Планування – функція управління навчанням, що полягає в орієнтовному описі майбутнього процесу досягнення навчальних цілей. Отже, планування розпочинається з формулювання навчальних цілей. Правильно поставлена ціль навчання є описом дій учнів, які вони зможуть виконати після вивчення певного навчального матеріалу. Планування передбачає прогнозування перебігу і результатів діяльності. Сутність прогнозування полягає у тому, щоб заздалегідь оцінити можливу результативність за наявних конкретних умов.

Процес прогнозування у сфері навчання та виховання ще вивчений недостатньо. Разом із цим відомо, що недооцінювання прогностичних аспектів у теорії та практиці навчання й виховання заважає успішному розв'язанню значного кола теоретичних і прикладних питань, пов'язаних із підвищенням якості педагогічного процесу. Після прогнозування відбувається проектування роботи, що полягає в конструюванні моделі майбутньої діяльності, виборі способів та засобів, що дають змогу за заданих умов і у встановлений термін досягти цілі. Підсумковим документом процесу планування є план, в якому точно визначено кому, коли і що робити.

Мотивація – функція управління навчанням, що полягає у забезпеченні достатньої активності тих, хто навчається. Щоб навчання було по-справжньому ефективним, в учня (студента) має виникнути внутрішня потреба у знаннях, уміннях і навичках, що їх пропонує викладач, а також бажання активно діяти щодо їх набуття.

Функція мотивації реалізується через сукупність усіх процесів, методів, засобів збудження тих, хто навчається, до навчальної діяльності. Під мотивацією навчання також розуміють рівень готовності суб'єкта наполегливо досягати навчальних цілей, що сприймаються як обов'язкові.

Організація – функція управління навчанням, що полягає у забезпеченні системності й упорядкованості процесу навчання. Це процес створення системи всіх елементів організаційно-психологічної структури навчальної діяльності.

Контроль – функція управління навчанням, що полягає у перевірці й оцінюванні рівня досягнення поставлених навчальних цілей. Контроль потрібен для встановлення зворотного зв'язку в перебігу навчальної діяльності й стосовно її результатів.

Оперативний зворотний зв'язок сприяє застосуванню сучасних заходів, котрі надають педагогічній взаємодії необхідної гнучкості. Контроль дає змогу визначити не лише досягнення тих, хто навчається, а й виявити причини невдач і помилок. Результати контролю можуть бути покладені як у майбутні дії тих, хто навчається, в плані вдосконалення вивчення матеріалу дисципліни, так і викладача з метою поліпшення процесу викладання та контролю знань.

Тема. Побудова системи освіти в Україні.

Система освіти складається із закладів освіти, наукових, науково-методичних і методичних установ, науково-виробничих підприємств, державних і місцевих органів управління освітою та самоврядування в галузі освіти. **Метою освіти** є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних

здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями.

Освіта – основа інтелектуального, культурного, духовного, соціального та економічного розвитку суспільства і держави.

Закон України «Про освіту» (Ст. 3) гарантує громадянам України право на безкоштовну освіту в усіх державних навчальних закладах незалежно від статі, раси, національності, соціального і майнового стану, роду та характеру занять, світоглядних переконань, належності до партій, ставлення до релігії, віросповідання, стану здоров'я, місця проживання та інших обставин. **Право на освіту забезпечується:**

– розгалуженою мережею закладів освіти, заснованих на державній та інших формах власності, наукових установ, закладів післядипломної освіти;

– відкритим характером закладів освіти, створенням умов для вибору профілю навчання і виховання відповідно до здібностей, інтересів громадянина;

– різними формами навчання – денною (очною), вечірньою, заочною, екстернатом, а також педагогічним патронажем.

Законом України "Про освіту" визначено наступні **основоположні принципи освіти** нашої держави:

1) *доступність для кожного громадянина усіх форм типів освітніх послуг, що надаються державою* (передбачає вільний вибір громадянами будь-якого типу навчального закладу на рівних умовах, рівне право на навчання чоловіків і жінок та реалізується через можливість безоплатного навчання і забезпечення студентів стипендією);

2) *рівність умов кожної людини для повної реалізації її здібностей, всебічного розвитку* (усі види навчально-виховної (в тому числі обрані

самостійно) діяльності в закладах освіти сприяють всебічному розвитку особистості студентів);

3) гуманізм, демократизм, пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей;

4) зв'язок із світовою та національною історією, культурою, традиціями (реалізується через національну спрямованість виховання і передбачає необхідність оволодіння історією і культурою свого народу, рідною мовою, прищеплення шанобливого ставлення до них);

5) незалежність освіти від політичних партій, громадських і релігійних організацій;

6) інтеграція з наукою і виробництвом (освітня діяльність повинна ґрунтуватися на основі наукових здобутків та поєднуватися з виробництвом, оскільки останнє є засобом всебічного розвитку молоді);

7) взаємозв'язок з освітою інших країн;

8) гнучкість і прогностичність системи освіти, безперервність і наступність системи освіти;

9) поєднання державного управління і громадського самоврядування в освіті (передбачає розподіл функцій в управлінні освітою між державними органами і органами самоврядування).

До державних органів управління вищою освітою належать:

1. Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України;
2. Центральні органи виконавчої влади України, яким підпорядковані навчальні заклади освіти;
3. Вища атестаційна комісія України;
4. Державна акредитаційна комісія.

Відповідно до Закону України "Про освіту" (Ст. 29) **структура освіти в Україні включає такі ланки.**

Дошкільна освіта. Дошкільними закладами освіти є: дитячі ясла, дитячі садки, дитячі ясла-садки сімейні, прогулянкові, дошкільні компенсуючі (для дітей, які потребують корекції фізичного і психічного розвитку) та комбі-

нованого типу з короткотривалим, денним, цілодобовим перебуванням дітей, а також дитячі садки інтернатного типу, дитячі будинки та ін.

Дошкільні заклади у тісній взаємодії із сім'єю забезпечують фізичне та психічне здоров'я дітей, їх повноцінний розвиток, готовність до школи, набуття життєвого досвіду.

Загальна середня освіта. Типи:

1) середня загальноосвітня школа – загальноосвітня школа I-III ступенів;

2) спеціалізована школа (школа-інтернат) – ЗНЗ (I-III ст.) з поглибленим вивченням окремих предметів;

3) гімназія – ЗНЗ (II-III ст.) з поглибленим вивченням окремих предметів відповідно до профілю;

4) ліцей – ЗНЗ (III ст.) профільне навчання і допрофесійна підготовка;

5) колегіум – ЗНЗ (III ст.) філософського та (або) культурно-естетичного профілю та інші.

Позашкільна освіта. Позашкільна освіта та виховання є частиною структури освіти і спрямовується на розвиток здібностей, талантів особистості задоволення їхніх інтересів, духовних запитів і потреб у професійному визначенні.

Позашкільна освіта і виховання здійснюються позашкільними закладами, до яких належать палаци, будинки, центри, станції дитячої творчості, учнівські та студентські клуби, дитячо-юнацькі спортивні школи, школи мистецтв, студії, початкові спеціалізовані мистецькі навчальні заклади, бібліотеки, оздоровчі та інші заклади.

Професійно-технічна освіта. Професійно-технічна освіта забезпечує здобуття громадянами професії відповідно до їхніх покликань, здібностей, перепідготовки, підвищення їх професійної кваліфікації. Вона здійснюється на основі базової загальної середньої освіти з наданням можливості здобувати повну загальну середню освіту.

Професійну технічну освіту здобувають у таких закладах освіти: професійно-технічне училище, професійно-художнє училище, професійне училище соціальної реабілітації, училище-агрофірма, училище-завод, вище професійне училище, навчально-виробничий центр, центр підготовки і перепідготовки робітничих кадрів, навчально-курсний комбінат, інші типи закладів, що надають робітничу професію.

Випускникам професійно-технічних закладів освіти відповідно до їх освітньо-кваліфікаційного рівня присвоюється кваліфікація «кваліфікований робітник» з набутої професії відповідного розряду (категорії).

Вища освіта. Вища освіта забезпечує фундаментальну наукову, професійну та практичну підготовку, здобуття громадянами освітньо-кваліфікаційних рівнів відповідно до їх покликання, інтересів і здібностей, удосконалення наукової та професійної підготовки, перепідготовку та підвищення кваліфікації.

Вища освіта здійснюється на базі повної загальної середньої освіти. До вищих навчальних закладів, що готують молодших спеціалістів, можуть прийматися особи, які мають базову загальну середню освіту.

Прийом громадян до вищих закладів освіти проводиться на конкурсній основі відповідно до здібностей незалежно від форми власності закладів освіти та джерел оплати за навчання. Навчання у вищих закладах освіти державної форми власності оплачується державою.

В Україні діють такі види вищих навчальних закладів:

1. **Університет** (класичний університет) – багатопрофільний вищий навчальний заклад, який здійснює підготовку фахівців з вищою освітою з широкого спектра (природничих, гуманітарних, технічних та інших) напрямів науки, техніки і культури за освітньо-професійними програмами всіх рівнів;

1.1. проводить наукові дослідження, є провідним науково-методичним центром; високий рівень кадрового і матеріально-технічного забезпечення такої діяльності.

Можуть створюватись технічні, технологічні, економічні, медичні, сільськогосподарські та інші університети, які здійснюють багатoproфільну підготовку фахівців з вищою освітою у відповідній галузі.

2. **Академія** – вищий навчальний заклад, який здійснює підготовку фахівців з вищою освітою за освітньо-професійними програмами всіх рівнів в окремо визначеній галузі знань або виробництва;

2.1. проводить наукові дослідження, є провідним науково-методичним центром у сфері своєї діяльності, має високий рівень кадрового та матеріально-технічного забезпечення.

3. **Інститут** – вищий навчальний заклад або структурний підрозділ університету, академії, який здійснює підготовку фахівців з вищою освітою за освітньо-професійними програмами всіх рівнів у певній галузі (науки, виробництва, освіти, культури і мистецтва) проводить наукову та науково-виробничу діяльність, має високий кадровий та матеріально-технічний потенціал.

4. **Консерваторія (музична академія)** – вищий навчальний заклад, який здійснює підготовку фахівців з вищою освітою за освітньо-професійними програмами всіх рівнів у галузі культури і мистецтва (музичних виконавців, композиторів, музикознавців, викладачів музичних дисциплін);

4.1. проводить наукові дослідження, є провідним центром у сфері своєї діяльності, має високий рівень кадрового і матеріально-технічного забезпечення.

5. **Коледж** – вищий навчальний заклад або структурний підрозділ університету, академії, інституту, який здійснює підготовку фахівців з вищою освітою за освітньо-професійними програмами бакалавра або молодшого спеціаліста з одного (кількох споріднених) напрямів підготовки або спеціальності.

6. **Технікум (училище)** – вищий навчальний заклад або структурний підрозділ університету, академії, інституту, який здійснює підготовку

фахівців з вищою освітою за освітньо-професійними програмами молодшого спеціаліста.

Відповідно до освітньо-кваліфікаційних рівнів підготовки студентів, способів реалізації освітньо-професійних програм та соціальних функцій у системі освіти вищі навчальні заклади розподіляються за такими **рівнями акредитації**:

– *вищі навчальні заклади першого рівня акредитації* (технікуми, училища та інші), які готують фахівців на основі повної загальної середньої освіти з присвоєнням кваліфікації молодшого спеціаліста;

– *вищі навчальні заклади другого рівня акредитації* (коледжі та інші), які готують фахівців на основі повної загальної середньої освіти з присвоєнням кваліфікації молодшого спеціаліста, бакалавра;

– *вищі навчальні заклади третього і четвертого рівнів акредитації* (університети, академії, інститути, консерваторії та інші), які готують: фахівців на основі повної загальної середньої освіти – з присвоєнням кваліфікації бакалавра, спеціаліста, магістра; на основі вищої освіти – з присудженням наукових, ступенів кандидата та доктора наук у встановленому порядку.

Підготовка фахівців у вищих навчальних закладах може здійснюватись з відривом (очна), без відриву від виробництва (вечірня, заочна), шляхом поєднання цих форм, а з окремих спеціальностей – екстерном.

Очна форма навчання, коли навчання здійснюється з відривом від виробництва і основним акцентом на аудиторні заняття в умовах безпосереднього контакту студентів з викладачами і між собою.

Переваги такого навчання полягають у максимальному обсязі навчально-виховного взаємовпливу всіх учасників навчального процесу, у можливостях використання усіх видів педагогічного контролю, у широкому використанні групових методів і форм навчання, в можливостях надати максимального обсягу змістовного матеріалу.

Заочна форма навчання – домінують самостійні форми роботи студентів, знижений обсяг безпосередніх контактів студентів і викладачів, має місце в основному семестровий і випускний контроль. Специфіка заочного навчання у тому, що для деяких видів освіти (наприклад, медичної) воно практично не може бути застосоване.

Очно-заочна (вечірня) форма навчання – за всіма параметрами займає проміжне становище між очною і заочною формами.

Екстернат (зовнішній, сторонній) – форма навчання осіб (екстернів), які мають відповідний освітній рівень, для здобуття ними певного рівня вищої

Дистанційне (відстань, проміжок між чимось) навчання – форма навчання, коли спілкування між викладачем і студентом відбувається за допомогою листування, аудіо-, відео- комп'ютерних мереж, телебачення (інтернету).

Система освіти передбачає здобуття громадянами України певних освітніх та освітньо-кваліфікаційних рівнів.

Освітній рівень передбачає задоволення потреб особистості у здобутті загальної середньої та вищої освіти шляхом навчання у різних типах закладів освіти. Законом України "Про освіту" встановлено такі освітні рівні: початкова загальна освіта, загальна середня освіта, повна загальна середня освіта, професійно-технічна освіта, базова вища освіта, повна вища освіта.

Освітньо-кваліфікаційним рівнем передбачено здобуття певного рівня освіти і кваліфікації.

Кваліфікований робітник – це освітньо-кваліфікаційний рівень (ОКР), який на базі загальної середньої освіти здобув кваліфікаційний розряд, що визначає ступінь кваліфікації робітника відповідно до тарифно-кваліфікаційного довідника.

Молодший спеціаліст – це ОКР, який на основі повної загальної середньої освіти здобув спеціальні уміння та знання, має певний досвід їх

застосування для вирішення типових професійних завдань, передбачених відповідною посадою.

Бакалавр – це ОКР, який на основі повної загальної середньої освіти здобув поглиблені, фундаментальні та професійноорієнтовані уміння і знання щодо узагальненого об'єкта праці і здатний вирішувати типові професійні завдання, передбачені для відповідних посад.

Спеціаліст – це ОКР, який на основі кваліфікації бакалавра здобув спеціальні уміння та знання, має певний досвід їх застосування для вирішення складних професійних завдань, передбачених для відповідних посад.

Магістр – ОКР, який на основі кваліфікації бакалавра або спеціаліста здобув поглиблені спеціальні уміння та знання інноваційного характеру, має певний досвід їх застосування та продукування нових знань.

Кандидат наук перший науковий ступінь в Україні, що присуджується особам з вищою освітою, які склали кандидатський мінімум і захистили кандидатську дисертацію. Ступінь кандидата наук присуджують спеціалізовані ради вищих закладів освіти або науково-дослідних установ.

Доктор наук – науковий ступінь, який присуджується особам, що захистили докторську дисертацію й мали до того, як правило, вчений ступінь кандидата наук (в Україні) або магістра.

Тема. Педагогічна діяльність і особистість педагога.

Першим педагогом, який отримував платню з імператорської казни Римської імперії, був учитель ораторів першого століття Марк Фабій Квінтіліан. Він відкрив у Римі власну школу риторики, яка згодом стала державною.

За часів середньовіччя педагогічною діяльністю займалися переважно священики, ченці, однак у міських школах та університетах – дедалі частіше люди зі спеціальною освітою.

У Київській Русі педагогів називали «майстрами». Упродовж багатьох століть тут не існувало спеціальних навчальних закладів для підготовки

вчителів. Ними були і дяки з піддячими, і священнослужителі, і мандрівні «школярі-книжники».

Важливо згадати видатного педагога *Антон Семеновича Макаренка* (1888-1939), який увійшов у класику сучасної педагогіки як засновник теорії і методики виховання в душі колективізму.

З 1946 року до останніх днів свого життя працював директором Павлівської середньої школи на Кіровоградщині видатний український педагог *Василь Олександрович Сухомлинський* (1918-1970). Він написав багато книжок з проблем навчання та виховання учнів, а також художніх творів для дітей. Його праці, сповнені високого гуманізму, великої любові і поваги до учнів.

Діяльність, як праця – діяльність людини, спрямована на перетворення і освоєння природних і соціальних сил з метою задоволення потреб, в результаті якої створюються матеріальні і духовні цінності, формується сама людина. Процес праці складається з трудової діяльності, предмета праці і знарядь праці.

Кожен вид трудової діяльності вимагає від її виконавців відповідної *професії* (від лат. – спеціальність, офіційно визнане заняття). Для успішного виконання професійної діяльності необхідна певна підготовка – оволодіння професійними знаннями, уміннями, навичками, що здійснюється через відповідні професійні навчальні заклади.

Розглянуті загальні особливості праці властиві і трудовій діяльності педагога. Але вона вирізняється специфічними особливостями, які впливають з того, що педагог працює з живою істотою, формує її як особистість.

Педагогічна діяльність (праця) – особливий вид суспільно корисної діяльності дорослих людей, свідомо спрямованої на підготовку підростаючого покоління до життя відповідно до економічних, політичних, моральних, естетичних цілей. Вона передбачає цілеспрямовану діяльність

дорослих – батьків, учителів, школи та інших виховних установ, спрямовану на здійснення керівництва процесом виховання дітей.

Педагогічна діяльність включає в себе такі **компоненти**:

а) *цілеспрямована діяльність* – навчання і виховання підростаючого покоління, формування у нього певних людських якостей;

б) *предмет праці* – є особистість з неповторними індивідуальними якостями;

в) *засоби праці* – інструментом впливу на предмет праці є особистість вчителя: його знання і вміння, його культура і моральне обличчя, його почуття і воля. Суб'єкт праці і визначальний засіб педагогічного процесу зливаються.

Учительська професія *поєднує в собі дві спеціальності*. Кожен учитель є спеціалістом з того предмета, який він викладає, і, крім того, – педагогом-вихователем (виховує змістом свого навчального предмета). Ці дві спеціальності у діяльності вчителя завжди виступають в єдності: навчаючи дітей своєму предмету, вчитель виховує їх; а виховуючи – домагається вищих успіхів у навчанні.

Діалектичний характер педагогічного процесу, постійний розвиток учнів, їх індивідуальні відмінності *потребують від педагога творчості*, творчо працюючий вчитель виступає і як *дослідник*.

Отже, систему педагогічної діяльності складають викладання, виховання, класне керівництво, діяльність із професійного самовдосконалення, управлінська, організаторська, методична, позашкільна, науково-дослідна. Ці види діяльності вирізняються за своїми цілями, змістом, методикою виконання.

Педагогічна діяльність вимагає виконання таких **функцій**

Конструктивна функція, як уміння прогнозувати навчально-виховний процес, включає три основні види проєктувальної діяльності:

– конструктивно-змістовна діяльність (полягає у відборі змісту навчально-виховного матеріалу та в його конструюванні);

– конструктивно-операційна діяльність (її суть – у плануванні структури дій вчителя і учня);

– конструктивно-матеріальна діяльність (полягає у проектуванні навчально-матеріальної бази для навчання і виховання учнів).

Комунікативна функція передбачає встановлення взаємовідносин:

- з окремими учнями, малими групами і учнівськими колективами;
- з батьками учнів;
- з окремими учителями і зі всім шкільним колективом.

Організаторська функція полягає в реалізації і корекції проектів конструктивної діяльності (спрямована на формування морально-ціннісних установок вихованців і наукового світогляду, їхніх відносин до праці, явищ природи і суспільства).

Гностична функція спрямована на:

- вивчення окремих учнів і класів;
- оцінку методів навчання й виховання (визначення сфери ефективного застосування кожного з них);
- вивчення методичних вказівок (їх практична оцінка, розмежування в них об'єктивного і суб'єктивного);
- аналіз власного досвіду і досвіду інших учителів, узагальнення його і перенесення ефективних форм, методів і прийомів у практику своєї роботи;
- вивчення, самоосвіта і самовиховання своєї особистості.

У процесі педагогічної діяльності можуть виникати труднощі, викликані зовнішніми умовами самої діяльності, а також недоліками освітньої, моральної і фізичної невідповідності людини до діяльності та її ставлення до цієї діяльності. **Педагогічні труднощі** умовно можна поділити на:

1. **Об'єктивні** – безпосередньо пов'язані з педагогічною діяльністю, але не залежать від учителя (стан навчальної бази, робочого місця та ін.), а також пов'язані з умовами життя і побуту педагога.

2. *Об'єктивно-суб'єктивні* – що залежать як від самого педагога, так і від інших факторів (недостатня педагогічна підготовка, відсутність підтримки і допомоги з боку колективу).

3. *Суб'єктивні* – що залежать від характеру педагога, мотивів діяльності (випадковість вибору професії) та від інших психологічних особливостей його особистості (за Н. Кузьміною).

Важливою морально-психологічною рисою вчителя має бути ***розумна вимоглива***, прагнення віддати їм своє серце, почуття прив'язаності до них. Важливою вимогою до педагога є ***знання ним свого предмета***. Досвід переконує, що успішно навчає і виховує учнів той вчитель, який глибоко знає свій предмет. Окрім досконалого знання свого предмета, вчитель повинен ***знати і суміжні предмети***. Для вчителя важливе не тільки знання свого предмета, але й ***уміння передавати ці знання іншим***: учням, яких навчає, батькам, педагогічну культуру яких підвищує, колегам, з якими ділиться власним досвідом роботи. Важливою вимогою до вчителя національної школи є ***володіння ним державною українською мовою***. ***Педагог має бути різнобічно ерудованою людиною***.

Серед критеріїв оцінювання особистості вчителя особливе місце займають його ***моральні якості***. У моральному плані педагог повинен бути тим, ким він хоче зробити вихованця, має щиро бажати таким і всіма силами до цього прагнути. У діяльності вчителя особлива роль належить його ***вмінню володіти своєю емоційно-вольовою сферою***. Для успішної роботи з дітьми вчителю потрібні такі ***вольові якості***, як цілеспрямованість, ініціативність, дисциплінованість, самовладання, вимогливість до себе та інших. Для ефективної діяльності вчителю потрібна така риса, як ***педагогічна спостережливість***. Спостерігаючи за учнями на всіх етапах уроку і в усіх видах їх діяльності, вчитель отримує інформацію про вікові та індивідуальні особливості учнів, їхнє розуміння навчального матеріалу, ставлення до навчання і вчителів, стосунки між учнями та їх поведінку,

настрої і психічні стани дітей, їх реагування на зауваження та оцінку успіхів у навчанні й поведінці.

Педагог повинен постійно працювати над удосконаленням своєї **педагогічної майстерності**, формувати наступні її **компоненти**:

Професійні знання. Вони складають фундаментальну основу педагогічної майстерності і включають три блоки навчальних дисциплін: соціальні, психолого-педагогічні, фахові.

Педагогічна техніка. Передбачає наявність трьох груп умінь: здійснювати навчально-виховний процес, виховну роботу; взаємодіяти з учнями, керувати ними у процесі різноманітної діяльності; управляти собою, своїм емоційним станом, тілом, мовою, що проявляється у формі поведінки.

Педагогічні вміння допомагають формуванню професійної позиції вчителя, вдосконаленню педагогічної техніки, дають можливість отримати результат, адекватний цілі, задуму.

Педагогічні здібності. Можна виділити наступні основні здібності до педагогічної діяльності: комунікативність, креативність, рефлексія, перцептивні, інтелектуальні, організаторські.

Педагогічна моральність. Передбачає гуманістичну спрямованість особистості вчителя і включає його ціннісні орієнтації, ідеали, інтереси. Вона втілюється у педагогічній позиції вчителя, визначає вибір конкретних завдань навчально-виховного процесу, впливає на взаєностосунки з учнями, визначає гуманістичну стратегію педагогічної діяльності.

Професійно та індивідуально вагомі якості. Властивості та якості особистості підвищують продуктивність педагогічної діяльності або, навпаки, перешкоджають її організації, знижують її ефективність. До професійно вагомих якостей слід віднести доброзичливість, об'єктивність, вимогливість, самостійність, самоконтроль, порядність, оптимізм, наявність педагогічних здібностей.

Зовнішня культура. Педагог завжди на очах в учнів, тому цей вид культури відіграє суттєву роль у його роботі. Зовнішню культуру складають:

зовнішній вигляд, мова, форми невербального спілкування із студентами та колегами. Цю культуру формують: одяг, зачіска, макіяж, осанка.

Педагогічні здібності відносяться до спеціальних розумових здібностей і спрямовані на формування особистості, на навчання і виховання дітей і дорослих. До найхарактерніших ознак здібностей відносять їх творче виявлення.

У педагогічній літературі виділяють шість **визначальних здібностей до педагогічної діяльності**, а саме:

– *комунікативність* – професійна здатність педагога, що характеризується потребою у спілкуванні, готовністю легко вступати у контакт, викликати позитивні емоції у співрозмовників і відчувати задоволення від спілкування;

– *перцептивні здібності* – професійна проникливість, пильність, педагогічна інтуїція, здатність сприймати і розуміти іншу людину;

– *динамізм особистості* – здатність активно впливати на іншу людину;

– *емоційна стабільність* – здатність володіти собою, зберігати самоконтроль, здійснювати саморегуляцію за будь-якої ситуації, незалежно від зовнішніх чинників, які провокують емоційний зрив;

– *оптимістичне прогнозування* – прогнозування розвитку особистості з орієнтацією на позитивне в ній і перетвореній всієї структури особистості через вплив на позитивні якості;

– *креативність* – здатність до творчості, спроможність генерувати незвичні ідеї, відходити від традиційних схем, швидко розв'язувати проблемні ситуації.

Досвід навчально-виховної діяльності вищих педагогічних закладів освіти переконує: ефективно вирішити питання підготовки майбутніх учителів можна лише за умови, що в цьому процесі братимуть активну участь самі студенти. Професійне самовдосконалення майбутнього педагога – це свідомий, цілеспрямований процес підвищення рівня своєї професійно-педагогічної компетенції і розвитку професійно значущих якостей відповідно

до зовнішніх соціальних вимог, умов професійної педагогічної діяльності і власної програми розвитку.

Самовиховання проходить інколи непомітно для самої людини. Вона розвиває сильні сторони своєї натури, долає недоліки і не завжди усвідомлює, що займається самовихованням.

Структурно процес самовиховання майбутніх педагогів можна умовно поділити на **такі етапи:**

- самопізнання, самоусвідомлення і прийняття рішення зайнятися самовихованням;
- планування і розробка програми самовиховання;
- безпосередня практична діяльність з реалізації поставлених завдань в роботі над собою;
- самоконтроль і самокорекція цієї діяльності.

Початок роботи майбутнього педагога із самовиховання – *етап самопізнання*, яке дозволяє виявити свої здібності і можливості, рівень розвитку потрібних якостей особистості. Обов'язковою умовою об'єктивності самопізнання виступає адекватна самооцінка, на основі якої забезпечується критичне ставлення майбутнього педагога до своїх досягнень і недоліків.

Рішення про самовиховання конкретизується на другому етапі – *етапі планування і розробки програми самовиховання*. Планування самовиховання передбачає: визначення мети і основних завдань як на перспективу, так і на певні етапи життя і діяльності студента; розробку програми (плану) особистого розвитку; визначення умов діяльності із самовиховання (вироблення власних правил поведінки, вибір форм, засобів, методів і прийомів вирішення завдань у роботі над собою).

Добре спланована робота над удосконаленням своєї особистості є запорукою результативності самовиховання шляхом систематичної цілеспрямованої діяльності. На цьому етапі самовиховання (*безпосередня практична діяльність з реалізації поставлених завдань у роботі над собою*)

план і програма самовиховання вирізняються конкретністю змісту та послідовністю їх виконання. Для цього етапу характерні систематичні вправи і тренування в собі необхідних професійних якостей, усунення недоліків. Педагогічне керівництво на цьому етапі здійснюється у формі консультацій і порад.

Ефективність самовиховання майбутнього педагога значно підвищується за умови, що він докладе достатньо зусиль і на *етапі самоконтролю та самокорекції*. Суть діяльності студента на цьому етапі в тому, що він контролює роботу над собою, повністю тримає її в полі своєї свідомості (рефлексії) і на цій основі своєчасно виявляє або попереджує можливі відхилення реалізованої програми самовиховання від заданої, планової, вносить відповідні корективи до плану подальшої роботи.

Зрозуміло, що ефективність роботи із самовиховання майбутніх учителів залежить від того, наскільки вони володіють **прийомами самовиховання**:

Самоспостереження – спостереження за своїми діями, вчинками, думками, почуттями. Воно є необхідною передумовою контролю особистості за власною поведінкою та діяльністю.

Самоаналіз – роздуми над своєю поведінкою, окремими вчинками. Його використання допомагає студентам розкрити причини своїх успіхів чи невдач, розвиває самосвідомість і сприяє самопізнанню.

Самооцінка – судження людини про міру наявності у неї тих чи інших якостей, властивостей у співвідношенні їх з певним еталоном, зразком.

Самозобов'язання – зобов'язання перед собою за певний період часу домогтися сформування у себе конкретних позитивних якостей чи позбутися якихось недоліків. Вони можуть бути оформлені і у вигляді власних правил поведінки.

Тема. Планування навчальної діяльності.

Вираз «поставити ціль» означає те, що її слід усвідомити, сформулювати. Постановку чи формулювання цілей називають у психології

цілепокладанням. **Цілепокладання** – важливий компонент планування діяльності. До **функцій** цілепокладання в управлінні діяльністю можна віднести: надання сенсу людській активності; установку пріоритетів; планування і проектування, економію витрат; мобілізацію, активізацію; позитивне емоційне підкріплення; концентрацію зусиль, організацію, узгодження; контроль. Розкриємо їх детальніше, за можливості пояснюючи вияв кожної функції на прикладі.

Надання сенсу людській активності. Часто ми живемо, діємо, не усвідомлюючи смислу свого існування. Однак за раптових негативних змін у житті (втрата близької людини, зміна обставин, погіршення умов життя) ми розгублюємося, впадаємо в депресію. Цікаво, що аналогічна реакція можлива і за позитивних змін (вступ до університету, отримання престижної роботи, одруження з коханою людиною). Психологи пояснюють цей факт втратою життєвих цілей.

Установка пріоритетів. Іноколи ми діємо внаслідок певних обставин, виконуємо поставлені кимось завдання, відповідаємо на чийсь вплив. Однак висування власних цілей дає можливість переглянути свої повсякденні дії в плані їх доцільності, важливості для реалізації основних, пріоритетних цілей.

Планування і проектування, економія витрат. Відповідно ми можемо побудувати попередній проект досягнення майбутнього результату, що включає план дій, бачення оптимальних форм і методів їх здійснення, необхідні засоби й умови, і лише потім почати діяти. Тим самим ми значно економимо сили і час, а отже, досягаємо бажаних результатів із більшою ефективністю.

Мобілізація, активізація. У західних практичних посібниках з різних сфер життя (наприклад: «Як стати багатим», «Як стати щасливим», «Як перестати турбуватися і почати жити» тощо) першою і основною умовою будь-якого життєвого успіху найчастіше визначається постановка життєвої мети; деякими західними дослідниками помічено, що іноколи просто достатньо добре уявити бажаний образ, щоб далі гарантовано його досягти.

Позитивне емоційне підкріплення. Постановка певної мети виконує і певну енергетичну функцію. Коли ми робимо значний крок до досягання мети – ми відчуваємо задоволення, отримуємо позитивне емоційне підкріплення, наші сили нібито подвоюються, з'являється натхнення діяти й далі. Саме цим можна пояснити помічений психологами факт, що людина, яка займається улюбленою справою, дуже рідко впадає у депресію.

Концентрація зусиль, організація, узгодження. Постановка чіткої цілі дає змогу зосередити увагу на основному й підкорити цьому будь-яку іншу діяльність.

Контроль. Процес зіставлення реального і бажаного процесу і результату діяльності називають контролем.

Отже, *мета* є основою реалізації всіх функцій управління спільною діяльністю – планування, мотивація, організація, контроль.

Щоб ціль виконувала всі названі вище функції, слід навчитись правильно її формулювати. Процес правильної постановки цілі досить важкий. У менеджменті цьому питанню приділяють багато уваги. Передусім слід знати **принципи цілепокладання** – критерії, яким має відповідати якісне формулювання цілі. Розглянемо особливості формулювання цілей:

- *конкретність* – формулювання цілі має бути чітким і зрозумілим для того, кому вона призначена, не викликати додаткових запитань, мати чітку практичну спрямованість;

- *вимірність* (інструментальність, діагностичність) – відображує вимогу вказування норм припустимого результату, що дає змогу оцінити міру його досягання і підібрати відповідний інструмент діагностування;

- *досяжність* цілі відображає очевидність шляху її реалізації;

- *реалістичність* вказує на загальну можливість її реалізації з урахуванням наявних можливостей суб'єкта, умов і засобів;

- *термін реалізації* означає обов'язкове планування необхідного часу досягання поставлених цілей.

Критерії класифікації цілей

1) *Ієрархічність* є першим критерієм класифікації цілей. Відповідно до цього критерію цілі поділяють на *цілі вищого рівня* і *цілі нижчого рівня*.

2) Другим критерієм класифікації виступає *особа, яка висуває ціль*. Відповідно до цього мета буває: *внутрішня* – висунута самою людиною як наслідок її потреб і мотивів (реалізація таких цілей ініціюється власною мотивацією людини) та *зовнішня* – задається іншою людиною і виражає суспільну потребу (забезпечується зовнішнім стимулюванням).

3) *Масштаб, час* – параметри, що характеризують кількісно-якісну орієнтацію їх у просторі й часі. За *масштабом* виокремлюють *стратегічні* (довгоочікувані результати), *тактичні* (результат близького майбутнього) і *оперативні* (*бажаний поточний результат*) цілі. За *часом* цілі поділяють на: *довгострокові* (5-10 років), *середньострокові* (1-5 років), *короткострокові* (до 1 року).

4) за *рівнем конкретизованості* формулювання цілі поділяють на *загальні* – опис результату в загальних поняттях, *орієнтовні* – опис результату без можливостей його оцінювання (коли час і умови варіюють), *точні* – опис результату, якого можна досягти, коли час і умови константні й результат можна проконтролювати.

На сучасному етапі при визначенні змісту освіти виходять з того, що освіта – це сукупний процес і результат цілеспрямованого інформаційного окультурення людини, засвоєння нею культурного виробленого і нагромадженого досвіду. Проблема змісту освіти з такої позиції дістала відображення в концепції І.Я. Лернера, вихідне положення якої полягає в тому, що глобальною функцією навчання є передавання молодому поколінню змісту соціальної культури для її збереження (відтворення) і розвитку. Культура в її найширшому розумінні є єдиним джерелом зміст освіти. Тому, *зміст освіти* необхідно визначати як педагогічно адаптований соціальний досвід, що являє собою сукупність засобів і способів діяльності, створених у процесі суспільно-історичної практики для відтворення розвитку суспільства і здатних стати надбанням особистості.

І. Я. Лернер обґрунтував наявність чотирьох *елементів змісту освіти*:

1) Інформація, що підлягає засвоєнню, тобто перетворенню на знання, і становить підґрунтя когнітивного (здатність до розумового сприйняття і переробки зовнішньої інформації) досвіду особистості.

2) Способи здійснення діяльності, які в процесі засвоєння перетворюються на вміння і навички тих, хто навчається, і становлять досвід репродуктивної діяльності особистості.

3) Способи здійснення творчої діяльності: самостійного перенесення раніше засвоєних знань і вмінь у нову ситуацію; виокремлення нової проблеми в знайомій ситуації або новій функції об'єкта; вирізнення альтернативних варіантів розв'язання проблем; комбінування раніше відомих способів у новий.

4) Ставлення до світу, діяльності, наукових знань, моральних норм, досвід емоційно-ціннісних ставлень особистості.

Зміст освіти можна структурувати за мірою загальності:

– *зміст освіти* – узагальнене уявлення про основні компоненти соціального досвіду, які мають опанувати учні в процесі освітньої підготовки певного рівня і профілю, виражене у відповідних базових навчальних планах;

– *зміст навчального предмета* – узагальнене уявлення про основи будь-якої науки чи діяльності (психологія, педагогіка, підприємництво);

– *зміст навчального матеріалу* – конкретні інформаційні відомості, що засвоюються учнем, виражені у таких засобах його навчальної діяльності як підручники, посібники, методичні вказівки, збірники завдань тощо.

Відбір та формування змісту навчання – складне й відповідальне завдання в управлінні навчальним процесом, яке реалізується в процесі планування й організації навчального процесу і здійснюється за етапами:

1. Ознайомитися з відповідними навчальними планами і програмами, цілями підготовки і навчання, що були визначені та розроблені у результаті цілепокладання та планування.

2. Продумати й систематизувати джерела відбору змісту навчання (носії інформації, які необхідно застосовувати під час збирання інформації).

3. Проаналізувати та врахувати чинники, що впливають на зміст освіти:

– поточні та перспективні потреби суспільства, а також окремих людей, членів цього суспільства;

– ідеологія (політика) – ще одна закономірність формування освіти, вплив якої пояснюється тим, що саме через зміст освіти протилежні сили намагаються поширити свій вплив на школу і, як наслідок, на все суспільство;

– державна стратегія розвитку освіти (національна і загальнолюдська);

– сукупність реальних можливостей системи навчання (оснащення навчального процесу, обмеження вікового);

– розвиток науки, техніки, виробництва також висувають певні вимоги до змісту освіти;

– рівень культури та культурні цінності, що переважають у суспільстві.

4. Визначитися з підходами до конструювання змісту освіти (що включати, чого не включати до змісту освіти і навчання), врахувавши низку вимог, які визначають зміст освіти – принципи й критерії відбору змісту освіти, а саме: гуманістичності, науковості, історизму, послідовності, систематичності, зв'язку з життям, доступності, доцільності, індивідуалізації та диференціації.

5. Здійснити перетворення інформації на зміст навчання з метою ефективного передання від джерела до того, хто навчається, за допомогою таких процедур:

– фільтрація передбачає відбір інформації лише тієї, що сприятиме реалізації поставлених навчальних цілей;

– стиснення інформації – скорочення числа та розміру повідомлень без істотної зміни їхнього;

– редагування інформації – зміна форми повідомлень з метою підвищення ефективності засвоєння інформації;

– структурування навчального матеріалу.

У сучасних психологічних концепціях планування (разом із ціллю, мотивом, переробкою інформації, оперативним образом, прийняттям рішень, діями, перевіркою результатів, коригуванням дій) є однією зі складових діяльності. Але зв'язок між діями можливий лише в тому випадку, якщо людина має **план діяльності**, який організує її в часі та просторі.

Наприклад, щоб провести заняття, необхідно скласти його план, який має містити такі обов'язкові структурні компоненти: 1) дата проведення заняття, номер заняття за тематичним планом, клас, в якому проводиться заняття; 2) тема, цілі та завдання заняття; 3) структура заняття з розкриттям послідовності його етапів та приблизного розподілу часу на ці етапи; 4) зміст навчального матеріалу; 5) методи та прийоми роботи вчителя й учнів у кожній навчальній ситуації; 6) перелік навчального обладнання, навчальних та наочних посібників та місце їх застосування на занятті; 7) плани розв'язування задач, вправ.

Ефективність навчальної діяльності багато в чому залежить від способів планування діяльності тих, хто навчає: найдоцільнішим буде створення гнучких навчальних планів, які складають з урахуванням особливостей самопланування (планування тих, хто навчається).

Способи планування:

1) *Робота «за орієнтирами»* – це елементарний спосіб планування, дії будуються за принципом відповіді на сигнали, що виникають. Якщо людина діє за орієнтирами, це означає, що вона фактично не має заздалегідь обміркованого й чіткого плану.

2) *Робота за взірцем, шаблоном* – це спосіб вищого рівня, достатньо чіткій, але стандартний (жорсткий) план і виконується завжди в тій самій послідовності. Стандартний план забезпечує вищу ефективність діяльності, ніж робота за орієнтирами.

3) *Планування діяльності з урахуванням передбаченої зміни умов* – найефективніший спосіб планування, окреслюється загальною стратегією

діяльності, але без деталізації, що дає можливість залежно від конкретних умов змінити характер і послідовність дій.

Характеристику планів:

- *за цілями* – комплексні, загальні, спеціалізовані;
- *за змістом* – розподіл ресурсів, адаптація до зовнішнього середовища; організаційно-стратегічне передбачення;
- *за часом* – довгострокові, тактичні, оперативні, календарні.

У зв'язку з недостатнім розробленням питання планування у вітчизняній навчальній літературі з педагогіки наведемо деякі пояснення для кращого розуміння певних понять.

Навчальний план – це державний нормативний документ, який визначає підсумкове навчальне навантаження учнів і його розподіл за етапами навчання і класами, тобто встановлює перелік навчальних предметів, розподіл їх за роками навчання, кількість годин на тиждень, виділених для вивчення кожного предмета в окремому класі або на певному курсі.

Навчальна програма – це державний нормативний документ, у якому розкривається зміст освіти з кожного предмета в кожному класі та визначається система знань, світоглядних і морально-етичних дій, практичних умінь і навичок, які необхідно опанувати учням, а також кількість годин на їх вивчення.

Навчальний предмет – це дидактично обґрунтована система знань, умінь і навичок, що виражають основний зміст тієї чи тієї науки.

З науки відбираються лише основи, враховуються вікові особливості, рівень освітньої підготовки учнів, призначення навчання, а також міжпредметні зв'язки. Зміст навчальних предметів щільно пов'язаний із цілями освіти.

Важливо зауважити, що методи навчання необхідні, щоб той, хто навчається, опанував зміст, навчився виконувати предметні дії, активно

оперувати способами пізнання і творчо працювати. Слово «*метод*» походить від грецького, що означає шлях до мети, спосіб пізнання явищ природи і суспільства. Основою наукового обґрунтування методу навчання слугують методи пізнання людьми реальної дійсності, а також способи обміну інформацією, спілкування їх у процесі пізнавальної діяльності.

Класифікація методів навчання – це впорядкована за певною істотною ознакою їх система. Таке впорядкування методів дає змогу виокремити риси, властиві окремим із них, а також знайти спільне, притаманне різним методам. Розкриємо сутність та особливості найобґрунтованіших класифікацій методів навчання.

Традиційною вважають **класифікацію методів навчання за джерелом знань** (Ю. К. Бабанський), яка зазнає уточнень зі зміною умов навчання (практичні, наочні, словесні, робота з книгою, відеометод).

1. **Словесні (або вербальні) методи** посідають провідне місце в системі методів навчання. Вони дають змогу за короткий час передати значну за обсягом інформацію, поставити проблему і вказати шляхи її розв'язання. Слово активізує увагу, пам'ять, почуття учнів.

Види словесних методів:

–*розповідь* – повідомлення вчителем змісту навчального матеріалу, побудоване з урахуванням цілей, змісту, вікових та індивідуальних особливостей учнів. Застосовується на всіх етапах освіти, змінюється лише характер розповіді, її обсяг і тривалість;

–*бесіда* – подання навчального матеріалу у вигляді діалогу вчителя з учнем. Сутність цього методу полягає в тому, що вчитель шляхом формулювання продуманої системи запитань підводить учнів до розуміння нового матеріалу або перевіряє засвоєння раніше вивченого;

–*пояснення* – монологічна форма викладу змісту навчального матеріалу, словесне тлумачення закономірностей, істотних зв'язків об'єкта, що вивчається, окремих понять, явищ.

– *лекція* – монологічний спосіб викладу значного за обсягом навчального матеріалу, у вищій школі лекція є основним методом навчання. Цей метод сприяє активізації пізнавальної діяльності, підвищує ефективність самостійного виконання завдань з теми лекції, проведення самостійних дослідів й експериментів;

– *навчальна дискусія* – це метод, за допомогою якого здійснюється групове обговорення проблеми для встановлення істини шляхом зіставлення різних думок (застосовується переважно в старших класах, основне її призначення – стимулювати пізнавальний інтерес, сприяти глибокому розумінню проблеми, що є предметом дискусії, розвивати вміння учня обстоювати свою позицію, зважати на думку інших («слухати» інших).

2. ***Робота з книгою*** – метод, який полягає у роботі учнів з книгою самостійно або під керівництвом учителя. Основні прийоми роботи з книгою:

- *конспектування* – стислий виклад змісту прочитаного;
- *складання плану тексту*, суть цього прийому полягає у поділі тексту на частини та їх озаглавленні;
- *тезування* – короткий виклад основних думок тексту;
- *циткування* – дослівний переказ із тексту із посиланням на автора, із зазначенням назви праці, місця видання, назви видавництва, року видання, сторінки;
- *анотування* – стислий виклад змісту без втрати істотного смислу;
- *рецензування* – написання короткого відгуку із висловлюванням власні думки щодо прочитаного;
- *складання довідки* – збирання відомостей про щось або когось, отриманих у процесі пошукової роботи;
- *складання формально-логічної схеми* – словесно-схематичне зображення прочитаного.

3. ***Наочні методи навчання*** – це методи, які передбачають засвоєння навчального матеріалу із використанням наочних посібників і технічних

засобів у взаємозв'язку зі словесними і практичними методами, а саме: *метода ілюстрації* – показ учням ілюстративних плакатів, таблиць, картин, моделей тощо; *метод демонстрацій* – ознайомлення учнів (студентів) із явищами, процесами, об'єктами в їхньому природному вигляді; *спостереження учнів*.

4. **Відеометоди (інформаційні системи):** перегляд, вправи під контролем «електронного вчителя», контроль.

5. **Практичні методи** ґрунтуються на практичній діяльності учнів, вони формують практичні вміння і навички. До цих методів відносять вправи(виконання практичних розумових дій), лабораторні (досліди, дослідження) і практичні роботи (застосування набутих знань у процесі розв'язання практичних завдань).

Тема 5. Управління мотиваційними процесами у навчанні.

У психологічному значенні цього поняття *активність* є сутнісною ознакою діяльності, в якій суб'єкт змінює свою поведінку і свої психічні властивості. Що ж до педагогіки, то поняття активності тут відображає мету, зміст цієї науки, чітку педагогічну спрямованість, урахування досягнення інших наук (В. І. Лозова). Таким чином, поняття активність у педагогічному розумінні можна трактувати як *рису людини*, яка виявляється в стані готовності, прагненні самостійної діяльності, а також у якості здійснення діяльності, виборі оптимальних шляхів досягнення поставленої мети.

Для виявлення рівня сформованості активності особистості необхідно встановити критерії, за якими оцінюватимуть її навчальну активність. До **критеріїв навчальної активності** можна віднести:

- ініціативність, енергійність, інтенсивність діяльності, позитивне ставлення до діяльності (інтерес, допитливість, сумлінність);
- самодіяльність, саморегуляцію, усвідомлення діяльності, волю особистості (наполегливість, завзяття в досягненні мети);
- цілеспрямованість, творчість.

Навчальну активність різних рівнів відображають також *види навчальної активності*, виокремлені В. І. Лозовою:

– *потенційна*: допитливість, короткочасний інтерес, бажання пізнати нове присутнє, але воно не реалізується (учні записуються до гуртків, але не беруть в них участі; записують назви книжок, але не читають їх).

– *реалізована*, яка поділяється на:

а) виконавську активність особистості, що виявляється в репродуктивній діяльності. Учень позитивно ставиться до тих завдань, які йому пропонують виконати, хоч це іноді вимагає подолання лінощів, небажання.

б) реконструктивну активність, яка передбачає не лише копіювання виконання того, що запропоновано, а й вибір засобів діяльності, використання відомих знань, прийомів дій і в інших ситуаціях;

в) творчу активність, показником якої є ініціатива, самостійність у визначенні мети, завдань, засобів пізнання, інтерес, характер діяльності (новизна, своєрідність, ламання традицій тощо), оптимальність діяльності (скорочення кількості дій, операцій, витрати часу, сил).

Активізація навчальної діяльності реально виявляється в забезпеченні умов, за яких активізується психічна сфера учня, насамперед – його пізнавальні процеси (увага, відчуття, сприйняття, пам'ять, мислення).

Розглянемо дидактичні прийоми, які дають змогу активізувати навчальну діяльність. Початком і необхідною умовою процесу засвоєння навчальної інформації є увага, тому першочерговим завданням того, хто навчає, є забезпечення уваги тих, хто навчається. Великий обсяг інформації, яку необхідно засвоїти, часто знижує увагу, робить її нестійкою, викликає стомлення учнів від моногонії.

Серед *прийомів та засобів активізації уваги* для ефективності управління навчанням пропонують:

- голосний звук (голосне звернення до аудиторії, стук ручкою по парті з проханням уваги, сплеск у долоні, голосне зачинення дверей та інше – чим більший гомін в аудиторії, тим гучнішим має бути звук);
- німа пауза (раптово замовкнути й уважно подивитися на тих, хто найбільше заважає);
- жестикуляція, виразність міміки;
- інтонація;
- використання особливостей предмета, що демонструється (величина, яскравість, новизна, незвичайність, змінність, цікавість);
- конспектування інформації (з обов'язковим виокремленням того, що потрібно записати: «Запишіть, будь-ласка!»);
- структурування навчальної інформації (кількість вузлових питань, що обговорюються, якщо їх більше трьох; матеріал, що викладається, розкладається на смислові компоненти);
- чергування різних методів викладу;
- завершеність викладу: докладне резюмування викладачем кожного окремого завершеного етапу викладу, узагальнення інформації, що надається, її систематизація з обов'язковим рекламуванням: «Зробимо висновки!», «Повторимо основні поняття!», підбиття підсумків, висновки насамкінець.

Первинним комплексним психічним процесом, який зустрічає навчальну інформацію, до якої було повернуто увагу, є сприйняття. Активізуючи сприймання, важливо спонукати учнів до впізнавання й аналізу, а не замінювати це власним аналізом, випереджаючи сприйняття тих, хто навчається.

До *прийомів активізації сприйняття* слід віднести:

- застосування засобів наочності; урахування розмірів аудиторії при розробленні засобів наочності за рахунок їх яскравості, контрастності;
- використання всього спектра відчуттів (зорових, слухових, кінестетичних, нюхових, смакових, дотикових) або окремих їх комбінацій;

–динамічність засобів, що використовуються (наприклад, зображення схеми на дошці дає змогу простежити за етапами її утворення і логікою викладача);

–вдале пояснення засобів наочності, наведення прикладів, яскравих фактів (розмовний тон, життєвість ситуацій);

–використання епітетів, звичайних порівнянь і аналогів;

–взаємозв'язок науки з подіями сучасності;

–розумові експерименти на основі уявних ситуацій.

Наступна група прийомів і методів активізації навчальної діяльності пов'язана з таким пізнавальним психічним процесом як пам'ять. Саме пам'ять нерідко визначає успішність шкільного навчання, саме ускладнення із запам'ятовуванням і пригадуванням становлять одну зі специфічних ознак дорослих учнів.

До *засобів активізації пам'яті учня* в процесі навчання відносять:

1) Засоби, що сприяють *мимовільному запам'ятовуванню*:

– незвичайність, неочікуваність образів, що запам'ятовуються;

– поєднання різних видів пам'яті (словесно-логічної, образної, рухової, емоційної);

– найкраще запам'ятовується початок і кінець повідомлення, головне і цікаве для людини;

– виявленню суттєвих зв'язків й узагальнення даних;

– доцільне повторення матеріалу.

2) Засоби, що сприяють *довільному запам'ятовуванню*:

– свідомі, вольові зусилля тих хто навчається;

– виявлення внутрішніх зв'язків матеріалу (відокремлення головного від другорядного);

– логічне пов'язання матеріалу, складання його плану або блок-схеми;

- запобігання подібності матеріалу для запам'ятовування (уникнення плутанини при згадуванні);

- допоміжні, навідні питання.

Необхідною основою для сприйняття і засвоєння навчального матеріалу, його переходу в знання є *розумова діяльність, або мислення*. Саме мислення відіграє провідну роль у процесі навчання.

Мислення починає працювати вже на початковому етапі навчально-пізнавальної діяльності – на рівні відчуття та сприйняття нової інформації.

До *засобів активізації мислення* учнів у процесі навчання відносять:

спонування учнів до осмислення логіки і послідовності у викладі навчального матеріалу;

- пояснення логічне за допомогою методів: індукція (приклад-теорія), дедукція (теорія-приклад), виведення наслідків, теоретичне пояснення, теоретичне завбачення, аналогія;

- навчання учнів тезовому конспектуванню;

- надання різноманітних пізнавальних завдань за наочним матеріалом;

- самостійне опрацювання навчального матеріалу при роботі з підручником (виділити основну думку; простежити переконаність її обґрунтування; скласти план тексту; знайти необхідний матеріал у тексті; визначити логіку міркувань; визначити послідовність т.п.);

- формулювання запитань;

- проблемні ситуації, або пізнавальні задачі;

- умисна помилка – пропущене слово у визначенні, неправильна формула тощо;

- ігрова ситуація – утворення змагання поміж учнями, наприклад попередній розподіл навчального матеріалу поміж учнями, які й проводять заняття;

- дискусія та експрес-опитування.

Основою успішного навчання є мотивація, відомо, що забезпечити мотивацію учнів (студентів) може лише мотивований до викладання вчитель (викладач). У практиці навчання в середній та вищій школі відомо чимало прикладів, коли блискуче викладання навчального предмета ставало чинником формування професійних інтересів школярів і студентів, вибору ними професії чи спеціалізації.

З позицій менеджменту *мотивацію* розглядають як спонукання себе та інших до діяльності з метою досягнення особистих цілей або цілей організації. Стосовно спонукання себе кажуть про внутрішню мотивацію, а щодо впливу на інших – про зовнішню. Поняття «мотивація» розглядається також як мотиваційна сфера особистості – система внутрішніх чинників, що зумовлюють поведінку й діяльність людини та підтримують її активність на необхідному рівні.

Під *управлінням мотиваційними процесами у навчанні* розуміють цілеспрямоване забезпечення педагогами достатньої активності тих, хто навчається. Серед стратегій забезпечення мотивації виокремлюють *негативну* (ґрунтується на застосуванні методів тиску і буває доцільною у виняткових ситуаціях) та *позитивну* (ґрунтується на внутрішніх потребах тих, хто навчається, на узгодженні мотивації суб'єктів навчання).

Можна вирізнити такі види мотиваційного впливу, як прямий і непрямий. *Прямий* – це чітке, зрозуміле повідомлення про необхідність засвоєння навчального матеріалу. *Непрямий* вплив являє собою натяк на необхідність засвоєння навчального матеріалу, за якого учні (студенти) самі доходять такого висновку, або створення специфічних умов автоматичного включення тих, хто навчається, до виконання навчальних завдань.

Процес мотивації, як і всі процеси – є циклічним. Поняття «цикл» (від грецького — коло) в своєму основному значенні розкривається як сукупність явищ, процесів, що становлять кругообіг упродовж відомого часу. Під *циклом навчання* слід розуміти всю сукупність дій викладача та тих, хто навчається, що призводять останніх до засвоєння певного фрагмента змісту

освіти із заданими показниками, тобто досягнення поставленої мети (це може бути і окреме навчальне заняття, і вивчення теми чи тематичного блоку, і вивчення навчального предмета загалом).

Мотиваційний цикл утворюється системою всіх заходів щодо управління мотиваційними процесами. Повноцінний мотиваційний цикл складається з таких етапів:

1) **Вступно-мотиваційного** (викликання похідної мотивації).
Методи: *комунікативна атака* – це метод швидкого включення, мобілізації, зацікавлення аудиторії у процесі навчання; *доведення та переконування*; *навіювання* – цей метод полягає в опосередкованому формуванні думки про необхідність навчання через апеляцію до підсвідомості учнів.

2) **Підтримувального** (підтримка та підсилення мотивів, що виникли). Методи: *долання перешкод* – створення спеціальних умов виконання завдань; *делегування* – залучення учнів до управління процесом навчання.

3) **Завершального**. Метод *закріплення позитивного враження* – спосіб мотивації й стимулювання подальшої самостійної роботи учнів, підтримки їхнього позитивного враження від заняття, теми, дисципліни, викладача.

Мотивами є конкретні спонування, причини, що змушують особистість діяти, здійснювати певні вчинки. Мотиви навчання можна розглядати як ставлення тих, хто навчається, до предмета діяльності, їхню спрямованість на цю діяльність.

Мотиви виконують низку функцій. Є.П. Ільїн узагальнив різні погляди на виокремлення функцій мотиву і визначив такі **функції мотивів**:

– *спонукальна* – відображає енергетику мотиву, що мобілізується у зв'язку з виникненням стану потреби – якщо людина вмотивована, вона «гори перегорне», але буде досягати мети;

– *спрямовувальна* – відображає спрямованість цієї енергії на певний об'єкт, на відповідну активність;

- *стимулювальна* – пов’язана з продовженням спонукання при здійсненні наміру, вона відображає напругу потреби, значимість мети і характеризує силу мотиву;
- *організаційна* (мислена організація, задум діяльності);
- *смыслотвірна* функція відображає те, що мотив є основою дії, вчинку, має давати відповіді на запитання: «чому», «заради чого»;
- *контрольовальна функція* (за допомогою емоцій оцінюється особистісний смисл подій і зміна спрямованості діяльності залежно від відповідності їх мотиву);
- *відображувальна* функція мотиву передбачає відображення у свідомості людини потреб і цілей, засобів їх досягнення та своїх можливостей;
- *пояснювальна* функція мотиву – усвідомлене формулювання особистістю джерела своєї поведінки (мотив обґрунтування дії чи вчинка).

Стимулом психологи називають зовнішнє спонукання до діяльності. Тому *стимулювання в навчанні* – це чинник діяльності того, хто навчає. Але стимул лише тоді стає реальною рушійною силою, коли він перетворюється на мотив, тобто на внутрішнє спонукання людини до діяльності.

Стимули класифікують за певними ознаками, за спрямованістю дії виокремлюють такі стимули:

–*позитивні підкріплення*: позитивні відмітки, схвалення, матеріальні винагороди (призи, подарунки, медалі, стипендії, премії), привілеї, можливість підвищення статусу за результати діяльності;

–*негативні підкріплення*: вербальне (словесне) покарання (зауваження, осуд тощо), негативна оцінка, матеріальні санкції (штраф, позбавлення премії, стипендії), соціальна ізоляція (зневага, ігнорування), позбавлення волі, фізичні покарання, погрози у разі нездійснення діяльності або її недостатньої якості.

Іншу класифікацію стимулів В. М. Вергасова, який вирізняє такі види їх:

1. **Збуджувальні** (довіра, інтерес, пріоритет, важливість, професія):

–*стимул довіри*, коли особистість може висловлювати свою думку вільно, робити самостійні висновки, здійснювати навчальні дії, створюється загальний позитивний емоційний настрій, з'являється довіра до педагога;

–*стимул інтересу* є важливим чинником створення умов для активізації пізнавальної діяльності, зниження стомлюваності учнів, поліпшення механізмів мислення, сприйняття, поведінки і водночас підвищення рівня знань;

–*стимул пріоритету* полягає у наданні можливості учневі проявити себе краще за інших. Його використання також забезпечує істотну активізацію навчальної діяльності;

–*стимул важливості* полягає у підкресленні, акцентуванні педагогом важливості події, формули, висновку тощо;

–*стимул професії* має підкреслити значення навчальної інформації для майбутньої професійної діяльності. Цей стимул одночасно збуджує інтерес до знань, тобто посилюється активізація навчання.

2. **Динамічні** (час, швидкість): *стимул часу і швидкості* полягає у формуванні в учнів відповідального ставлення до часу. Активізуючи дії учнів, педагог має за можливості обмежувати їх у часі.

3. **Загрозливі** (контроль, оцінка, відповідальність, складність):

–*стимул контролю* – створення загрозливої ситуації (непередбаченість проведення контрольної роботи, вибір питання, білета тощо), яка стимулює систематичну роботу над навчальним матеріалом і виховує волю. Але систематичне використання цього стимулу може викликати негативні емоції.

–*стимул оцінки* полягає у заохоченні оцінкою.

–*стимул відповідальності* створюється відповідальним ставленням до навчання взагалі, а також покладанням деяких обов'язків на учнів у процесі навчання в малих групах (почергово доручається учням формулювати проблему, приймати рішення, аналізувати одержані результати);

–*стимул важкості* є надзвичайно важливим, але застосовувати його педагог має у процесі індивідуальної роботи з учнями. У цьому разі активність слабкого учня стимулюється посильним для нього нескладним завданням, а сильного – завданням більшої складності.

4. *Організаційні* (позбавлення стипендії, виключення з навчального закладу).

Таким чином, у процесі організації навчання замало використовувати лише прийоми та методи активізації пізнавальної діяльності, необхідно створювати умови, за яких учень починає виявляти свою активність і тоді у нього з'явиться власна мотивація навчання.

Тема 6. Особливості організації навчання.

Зміст освіти стає індивідуальним досвідом особистості лише в процесі її власної активної діяльності, яка має бути раціонально організована і відбуватися у тих чи інших організаційних формах. *Форма* (від лат.) – зовнішній вигляд, зовнішній обрис. У науці поняття «форма» розглядається з точки зору лінгвістики і філософії. У словнику С. І. Ожегова поняття «форма» трактується як вид, тип, структура, конструкція чого-небудь, які зумовлені певним змістом.

Стосовно навчання форма – це спеціальна конструкція процесу навчання, характер якої зумовлений змістом навчання, методами, прийомами, засобами навчання і видами діяльності тих, хто навчається. Ця конструкція навчання є власне внутрішньою організацією змісту, яким виступає процес взаємодії, спілкування суб'єктів навчання у процесі роботи з певним навчальним матеріалом. Тобто під *формою навчання* розуміють конструкцію інтервалів і циклів процесу навчання, які реалізуються у поєднанні з управлінською діяльністю педагога і керованою навчальною діяльністю тих, хто навчається, відповідно до змісту навчального матеріалу і способів діяльності.

У чому полягає відмінність між формою і методом навчання? Методи і форми навчання – це способи впорядкування навчальної діяльності, що

стосуються відповідно її внутрішньої і зовнішньої сторін. Якщо метод – це відповідь на запитання: «Що зробити для досягнення навчальних цілей?», то форма – це відповідь на запитання: «Як зробити?». Тобто метод більше пов'язаний із засобами діяльності, а форма – з умовами (кількістю суб'єктів навчання, часом і місцем її здійснення).

Форма організації навчання – це будь-який вид заняття, а саме: урок, предметний гурток, факультатив тощо, які відрізняються складом учнів, місцем і часом проведення заняття, характером діяльності учнів і вчителя. Ці форми організації навчання здійснюється в межах певної педагогічної системи. Будь-яке навчання, хоч би де воно відбувалося, спонтанно набуває організаційної форми. Форми організації навчання (організаційні форми) конструюються і використовуються для того, щоб створити сприятливі умови для передавання знань, умінь, навичок, розвитку обдарувань, практичних здібностей і світогляду особистості. Організаційні форми впливають на перебіг і результат навчання та сприяють його успішності.

Класно-урочною формою (системою) з'явилася у XVII столітті і своє оформлення дістала у книжці «Велика дидактика» Я. А. Коменського, який, узагальнивши досвід передових шкіл того часу, обґрунтував доцільність створення постійних груп учнів – класів. Ним було розроблено також ознаки і принципи класно-урочної системи навчання. **Ознаками:**

– постійний склад учнів приблизно одного віку і рівня підготовленості (клас);

– навчальний процес здійснюється у вигляді окремих послідовних і взаємопов'язаних частин (уроків);

– кожен урок присвячений одній навчальній дисципліні;

– постійне місце і тривалість занять;

– стабільний розклад занять.

Основним компонентом класно-урочної форми навчання є урок – етап, елемент навчального процесу, завершений у смисловому, часовому й організаційному плані. У педагогіці переважає думка, згідно з якою **урок** –

це форма організації навчання з групою учнів одного віку, постійного складу, за постійним розкладом і з єдиною для всіх програмою навчання. У цій формі представлені усі компоненти навчального процесу: мета, зміст, засоби, методи, діяльність з організації й управління. Сутність уроку зводиться до колективно-індивідуальної взаємодії вчителя і учнів, унаслідок якої відбувається засвоєння учнями знань, умінь і навичок, розвиток їхніх здібностей, а також удосконалення педагогічної майстерності вчителя.

У сучасній педагогіці існують різні підходи до класифікації уроків залежно від того, які ознаки беруть за основу. Розглянемо класифікації уроків, які використовують у шкільній практиці найчастіше:

– класифікація уроків на *основі дидактичної мети* (І. Т. Огородніков, І. М. Козанцев): урок засвоєння нових знань; урок засвоєння навичок і вмінь; урок комплексного застосування знань, умінь і навичок; урок узагальнення і систематизації знань; урок перевірки; комбінований урок.

– класифікація уроків на основі *мети організації занять і способів проведення уроків* (М. І. Махмутов): урок-лекція; кіноурок; урок-бесіда; урок-практичне заняття; урок-екскурсія; урок самостійної роботи.

– класифікація уроків за *основними етапами навчального процесу* (С. В. Іванов): вступний урок; урок первинного ознайомлення з матеріалом; урок засвоєння нових знань; урок застосування знань на практиці; урок закріплення і повторення; урок набуття навичок; урок контролю знань; комбінований урок.

Для практичної мети в школах найчастіше використовують класифікацію уроків за дидактичними цілями (Г. І. Щукіна, М. І. Болдирєв, Б. П. Єсіпов, В. О. Оніщук): урок вивчення нових знань; урок засвоєння умінь і навичок; урок узагальнення і систематизації вивченого; урок перевірки і контролю знань; урок практичного застосування знань; комбінований урок. Ця класифікація *раціональна тим, що вона дає змогу чіткіше визначити мету і структуру кожного уроку.*

У сучасній педагогічній практиці використовують так звані «нетрадиційні» типи уроків: урок-змагання, урок-фантазування, урок-турнір, урок-суд, урок-конференція, урок-диспут, урок-конкурс, урок-спектакль, урок-казка, урок-гра, урок-КВК, урок-аукціон знань, урок-похід, урок-вікторина, урок-еврика тощо.

У пошуках шляхів ефективнішого використання структури уроків різних типів особливого значення набуває форма організації навчальної діяльності учнів на уроці. У педагогіці й шкільній практиці використовують основних три такі форми: індивідуальну, групову і фронтальну.

Фронтальна форма організації навчальної діяльності учнів – це такий вид діяльності вчителя і учнів на уроці, коли всі учні одночасно виконують однакову, спільну для всіх роботу. Фронтальна форма організації навчання може бути реалізована у вигляді проблемного, інформаційного і пояснювально-ілюстративного викладу навчального матеріалу і супроводжуватися репродуктивними і творчими завданнями.

Індивідуальна форма організації діяльності учнів на уроці передбачає, що кожен учень отримує для самостійного виконання завдання, спеціально для нього підібране відповідно до його підготовки і навчальних можливостей. Такими завданнями можуть бути робота з підручником, розв'язання задач, написання твору тощо.

Групова форма організації навчальної діяльності учнів має певну специфіку: клас поділяється на групи для розв'язання конкретних навчальних задач на уроці; кожна група отримує певне завдання, яке виконує під керівництвом лідера групи або вчителя; склад групи не є постійним; завдання виконують у групі у такий спосіб, який дає змогу враховувати й оцінювати індивідуальний внесок кожного учня.

У вищому педагогічному закладі освіти функціонують різноманітні організаційні форми навчання: лекції, практичні заняття (семінари, лабораторні роботи, практикуми), самостійна робота студентів під контролем викладача, різні види практики.

Вступна лекція має за мету ознайомити студентів із загальним уявленням про завдання і зміст усього курсу, розкрити структуру й логіку розвитку конкретної галузі науки, техніки, культури, взаємозв'язок з іншими дисциплінами. *Головне завдання* вступної лекції – сприяти розвитку у студентів інтересу до предмета з метою його творчого засвоєння.

Тематична лекція присвячується розкриттю конкретної теми навчальної програми з конкретної дисципліни.

Оглядову лекцію нерідко читають перед або під час виробничої практики, сприяє забезпеченню належного взаємозв'язку і наступності між теоретичними знаннями і практичними вміннями та навичками студентів. Оглядову лекцію читають також студентам перед виконанням дипломних робіт або складанням державних іспитів, абітурієнтам перед вступними іспитами, студентам-заочникам.

У **заклучній лекції** підбиваються підсумки вивченого і викладеного матеріалу з даного предмета, в цілому, через виділення вузлових питань лекційного курсу і зосередження уваги на практичному значенні здобутих знань для подальшого навчання та майбутньої професійної діяльності студентів.

Проблемна лекція відноситься, передовсім, до активних методів навчання. *Мета викладача* – створивши проблемну ситуацію, спонукати студентів до пошуків вирішення проблеми, крок за кроком підводячи їх до шуканої цілі. Для цього новий теоретичний матеріал подається у формі проблемної задачі. В її умовах є суперечності, які потрібно знайти і розв'язати. У ході їх розв'язання і в кінці – як результат – студенти набувають у співпраці з викладачем нових потрібних знань

Лекція-вауалізація виникла як результат пошуку нових можливостей реалізації принципу наочності. Вона подається усно, відображаючись у візуальній формі. Відеоряд, який сприймається і усвідомлюється, може служити опорою адекватних думок і практичних дій. Викладач повинен використати такі демонстраційні матеріали, такі форми наочності, які не лише

доповнюють словесну інформацію, але й самі виступають носіями змістовної інформації.

Лекція удвох – різновид лекції, що є продовженням і розвитком проблемного викладу матеріалу у діалозі двох викладачів. Тут моделюються реальні ситуації обговорення теоретичних і практичних питань двома спеціалістами. Наприклад, представниками двох різних наукових шкіл, теоретиком і практиком та інше.

Лекція із наперед запланованими помилками. Підготовка до цієї лекції полягає в тому, щоб закласти у неї визначену кількість помилок змістового, методичного, поведінкового характеру, їх список викладач і подає студентам у кінці лекції. На аналіз помилок відводиться 10-15 хвилин.

Лекція-прес-конференція. Назвавши тему лекції, викладач просить студентів письмово задавати йому запитання з даної теми. Протягом двох-трьох хвилин студенти формулюють запитання і передають їх викладачеві, який швидко сортує запитання за їх змістом і починає лекцію.

Процес навчання у вищому закладі освіти передбачає **практичні заняття**, призначені для поглибленого вивчення дисципліни. Практичні заняття відіграють важливу роль у виробленні у студентів навичок застосування здобутих знань для вирішення практичних завдань. План практичного заняття повинен відповідати загальним ідеям і спрямованості лекційного курсу та співвідноситися з ним.

Семінарські заняття як форма навчання в сучасній вищій школі є одним з основних видів практичних занять з гуманітарних і технічних наук. Вони призначені для поглибленого вивчення дисципліни, оволодіння методологією наукового пізнання. *Головна мета семінарських занять* – забезпечити студентам можливість оволодіти навичками і вміннями використання теоретичних знань.

Лабораторні роботи інтегрують теоретико-методологічні знання і практичні уміння та навички студентів у процесі діяльності навчально-

дослідницького характеру. Їх значення пов'язане із застосуванням розумових і фізичних зусиль для вирішення наукових і життєвих задач.

Індивідуальне заняття проводиться з окремими студентами з метою підвищення рівня їх підготовки та розкриття індивідуальних творчих здібностей.

Види індивідуальних навчальних занять, їх обсяг, форми та методи проведення, форми та методи поточного та підсумкового контролю (крім державної атестації) визначаються індивідуальним навчальним планом студента.

Консультація – форма навчального заняття, за якої студент отримує від викладача відповіді на конкретні запитання або пояснення певних теоретичних положень чи аспектів їх практичного застосування, йому незрозумілих.

Колоквіум (від лат. – розмова) – одна з форм навчальних занять, розмова викладача зі студентами для виявлення рівня їхніх знань. Колоквіум виконує контрольну-навчальну функцію. Він особливо корисний, коли предмет читається 2-3 семестри, а підсумковий контроль – один.

Перебіг, результативність та ефективність навчального процесу значною мірою залежать від засобів навчання, які, поряд з методами та формами, належать до організаційно-діяльнісного (управлінсько-діяльнісного) компоненту навчального процесу. Засоби навчання дають можливість спонукати й підтримувати пізнавальні процеси, поліпшувати наочність навчального матеріалу, роблять його доступнішим, забезпечують найбільш точну інформацію про явище, а також сприяють інтенсифікації самостійної роботи, дають змогу здійснювати її в індивідуальному темпі.

Засоби навчання (ЗН) – це ідеальний або матеріальний об'єкт, який використовують для засвоєння знань, формування досвіду пізнавальної та практичної діяльності. *Ідеальними* засобами є засвоєні раніше знання та вміння, а *матеріальними* – фізичні об'єкти, що їх застосовують для деталізації навчання учасниками навчального процесу.

Засоби навчання класифікують за різними ознаками.

Залежно від функцій, що їх виконують засоби навчання, їх можна розподілити на три функціональні системи:

–засоби навчання як *інструментарій навчальної діяльності* всіх учасників навчального процесу (наочні, інформаційні, операційні, технічні ЗН);

–засоби навчання як *інструментарій діагностики і тестування* навчальних досягнень тих, хто навчається, та ефективності навчання (контрольні ЗН, технічні ЗН);

–засоби навчання як *інструментарій організації та управління навчальним процесом*, що сприяє підвищенню якості й ефективності надання освіти.

За видом навчальних дій і призначенням ЗН поділяють на:

інформаційні (зокрема, настановні) – забезпечують інформування щодо змісту навчання та вимог до дій, що мають бути виконані у його процесі;

операційні – сприяють реалізації навчальної діяльності, описують дії, які потрібно виконати;

контрольні – забезпечують здійснення заходів контролю та самоконтролю.

Залежно *від обраних способів досягнення цілей навчання* за допомогою навчальних засобів, знярядь тощо тих, хто навчає, розрізняють: *слово викладача, друковані посібники, об'ємні посібники, проєкційні матеріали*.

Вивчення особливостей людського сприйняття інформації показало, що найвища якість засвоєння інформації досягається в разі поєднання словесного викладу матеріалу із засобами наочності, оскільки мова не завжди здатна виразити те, що бачимо.

Наочність навчання – це один із дидактичних принципів, що передбачає побудову уявлення про матеріал на конкретних образах об'єктів, явищ, процесів та їх моделей через використання різних органів чуття – зору, слуху, нюху, смаку, дотику.

До засобів зорової наочності відносять:

1) **Образні засоби навчання** – дають можливість представити тим, хто навчається, *дидактичний образ* – візуалізований об'єкт, що підлягає вивченню (це посередник, що пов'язує в єдиний ланцюг процес пізнання від явища, що вивчається, до кінцевого результату – заданого рівня знань, що отримують ті, хто навчається).

Зокрема, до образних ЗН належать *посібники*:

–*предметно-образні*, що включають дві групи наочних навчальних посібників– натуральні (природні) та об'ємно-образні:

–*натуральні* – це натуральні об'єкти, реальні предмети, спеціально оброблені з метою використання їх у навчальному процесі;

–*об'ємно-образні* – це тривимірне зображення об'єкта, його об'ємний образ, а не натуральний вигляд.

2) **Знакові посібники**:

–*структурно-графічні* – передають та показують у просторовій формі приховані від безпосереднього сприйняття властивості, характеристики та зв'язки, предметів і явищ;

–*знаково-модельні* – формалізують та символізують знання, представляють інформацію у стислому вигляді, слугують засобом фіксації знань для подальшої переробки та зберігання;

–*текстові* – структурують навчальний матеріал і регламентують термінологічний апарат відповідної навчальної дисципліни.

Окрему групу становлять **технічні засоби навчання (ТЗН)**, до яких належать дидактична техніка та посібники (навчальне знаряддя) – засоби наочності для її застосування.

Технічні засоби навчання (ТЗН) – взаємопов'язана сукупність технічних пристроїв та навчально-інформаційних матеріалів до них, що забезпечують опосередковане виконання окремих педагогічних функцій у навчанні.

За домінантним способом передавання інформації ЗН, що представляють за допомогою ТЗН, поділяють на три основні види:

–*візуальні* (зорові) – передають інформацію за допомогою зображень;

–*аудіальні* (звукові) – відтворюють звук і підсилюють мовлення викладача у великих аудиторіях;

–*аудіовізуальні* (комбіновані) – синхронно відтворюють мовну та зорову інформацію при динамічному зображенні, відображають дійсність у розвитку та русі.

Навчання є комунікативним процесом, у перебігу якого відбувається обмін інформацією між його учасниками впродовж лекцій, бесід, дискусій, доповідей, повідомлень тощо. *Мова* як засіб навчання є багатоаспектною, оскільки сприяє сприйняттю, забезпечує пізнання та спілкування, управляє, впливає, відображає настрій, ставлення до інформації та слухачів, дає можливість оцінити розумові здібності того, хто говорить.

Основними **функціями мови** викладача **як засобу навчання** є забезпечення:

1) повноцінної презентації знань, під час якої також має формуватися емоційно-ціннісне ставлення до цих знань, потреба застосовувати їх у діяльності та поведінці;

2) ефективної навчальної діяльності: уважного слухання, осмислення, запам'ятовування, можливості стежити за логікою викладу тощо;

3) продуктивних взаємовідносин між тими, хто навчає, і тими, хто навчається.

Особливістю усної мови того, хто навчає, є те, що її зміст сприймається двома каналами – звуковим (через слово, інтонацію) та візуальним (через невербальні засоби спілкування).

У процесі викладання важливо застосовувати низку мовних засобів, що забезпечать найкращу дію на аудиторію через виконання вимог до мовлення викладача. Розглянемо лише деякі з них.

До засобів досягнення простоти й живості побудови фраз, використання розмовної лексики та фразеології належать:

–застосування *апелятивів* (звернень) для створення ефекту співучасті: «Давайте разом подумаємо», «Уявіть собі», «Давайте пофантазуємо», «Ви, звісно, згадали, що» тощо;*діалогізація* – імітація створення невимушеної обстановки діалогу із можливим переходом до реального переходу.

–*пряме звернення* до тих, хто навчається, з метою активізації їхньої уваги. *Наприклад*, при розгляді поняття «темперамент» у психології до тих, хто навчається, можна звернутися так: «Запам'ятайте! Поганих і добрих темпераментів не буває. Вони є лише підґрунтям для набуття тих чи інших рис характеру, що залежать від умов виховання...»;

–*емоційний вигук* – привернення уваги до якоїсь ідеї чи думки, висловлення власного ставлення до неї, заклик аудиторії поділити цю думку, спонукання слухачів до дії. *Наприклад*, зачитуючи на занятті правдивий опис краєвиду або вдалу думку автора, що є важливою в даній ситуації, викладач із насолодою вигукує: «Як гарно!», «Як слушно! Як влучно!»;

–*риторичне запитання*, що не передбачає відповіді, ствердження або заперечення, вираження емоційного ставлення. *Наприклад*: «Праця, професійна діяльність – дар, потреба, необхідність. Як допомогти людині зробити вибір професії? Як досягти успіхів у трудовій діяльності? На ці та інші запитання ми дамо відповіді на сьогоднішньому занятті...».

Важливою вимогою до мови того, хто навчає, є *лаконічність*. Ще Цицерон стверджував, що «найбільша з переваг оратора – не тільки сказати те, що потрібно, а й не сказати того, що непотрібно». Можливість у лаконічній і яскравій формі подати великий і глибокий зміст дає застосування *афоризмів (афористичних виразів) та народної мудрості*, зокрема прислів'їв.

Дієвим засобом привернення уваги є *застосування близьких та зрозумілих фактів і цифр*. Він є одним зі способів поєднання раціонального з емоційним під час пояснення матеріалу.

Існують також засоби надання *емоційного забарвлення матеріалу* через емоційно-образну дію на аудиторію:

1) *гіпербола* – прийом навмисного перебільшення з метою загострити увагу на предметі думки. «Дайте мені точку опори, і я зрушу з місця Землю!». Хоча істинність цієї запальної впевненості перевірити важко, почувши це, кожен учень запам'ятає, що важіль дає можливість з малими фізичними витратами здійснити велику роботу;

2) *метафора* – перенесення назви з одного предмета на інший, заміна прямої назви іншим словом, що використовується в образному значенні. Це, по суті, приховане порівняння. Наприклад, вірш О. С. Пушкіна, які містять метафори: «...без пам'яті, без традиції і культури немає особистості. Пам'ять формує духовну *фортецю* людини»

3) *вдало підібрана алегорія* – зображення поняття по-іншому, за допомогою конкретного життєвого образу. Наприклад, розглядаючи тему «Мотивація» і відповідаючи на запитання, чому люди працюють (досліджуючи мотиви праці), часто розповідають таку притчу: Одного разу мудрець запитав першого-ліпшого будівельника: «Що ти робиш?». Той відповів: «Вожу каміння». «А ти?» – запитав мудрець іншого. «Заробляю собі й дітям на хліб!». А третій будівельник відповів: «Будую храм». Висновок такий, що виконуючи одну справу, люди вкладали в неї різний смисл.

4) *жарт*. «Шутка – минутка, а заряжает на час», — стверджує російське прислів'я. Один із засобів *підсилення емоційності й невимушеності викладання та надання можливості зняти напруження* під час заняття.

5) *цитати*. Засобом *підвищення значущості й достовірності* того, що викладається, є застосування

Існує ще багато інших мовних засобів, які допомагають зробити заняття цікавим, змістовним, таким, що запам'ятовується. Вибір їх залежить від педагогічної майстерності педагога, його великої праці щодо самовдосконалення й творчого пошуку.

Невербальні засоби (міміка, жести, рухи тіла, поза), які застосовує викладач підсилюють смислову ємність, виразність, емоційну змістовність його мови, певною мірою є унаочненням ставлення його до того, про що він говорить, забезпечує учням робоче самопочуття, бажання чи небажання спілкуватися з тими, хто навчається, повагу або неповагу до них.

Тема 7. Управлінські аспекти контролю навчальної діяльності.

Під **педагогічним контролем** розуміють єдину дидактичну та методичну систему перевіркової діяльності, спрямовану на виявлення результатів навчального процесу й підвищення його ефективності. Контрольно-оцінна діяльність є невід'ємною складовою навчальної діяльності. Саме вона дає інформацію про результати зіставлення отриманих результатів з еталоном (образом-ціллю) і цим створює умови для їх коригування, тобто забезпечує встановлення зворотного зв'язку між тими, хто навчає, і тими, хто навчається.

Контрольно-оцінний акт за своєю структурою складається з таких елементів:

а) **ціль** контрольно-оцінного акта (яка збігається з певними завданнями: *перевірити, оцінити, діагностувати, навчити, стимулювати* учнів або *коригувати* знання та вміння тих, хто навчається);

б) **об'єкт** контролю, оцінювання й коригування, що являє собою реальний результат навчальної діяльності – знання чи вміння тих, хто навчається;

в) **еталон**, з яким порівнюється, звіряється об'єкт, тобто ідеальний результат навчальної діяльності, зразок, з яким порівнюються реальні (фактичні) результати, що демонструються учнем;

г) **результат** контролю, що являє собою реалізацію цілей контролю;

д) **критерії оцінювання**, тобто параметри еталона, або ідеального результату навчання (вміння учнів), правильність (відсутність помилок), якість, швидкість, своєчасність виконання тощо;

е) **оцінювання** – встановлення рівня відповідності реальних результатів навчання еталонним;

ж) **оцінка** – інтерпретація і формалізація результатів оцінювання;

з) коригування – зміна навчальних цілей, способів навчальної роботи відповідно до отриманих результатів;

і) результат корегування – як новий об'єкт контрольної діяльності.

Контроль у сучасній педагогічній літературі розглядають більшою мірою не з точки зору управлінського підходу, найчастіше вирізняють лише його складові компоненти. Однак управління контрольної діяльністю передбачає вміння розгортати цей процес у часі – тобто виокремлення етапів контролю, які мають відображати послідовність указаних вище структурних компонентів. У теорії менеджменту вирізняють три послідовні **складові розгортання контролю у часі**:

–*встановлення* стандартів (точне визначення мети, яка мала бути досягнута у певний час);

–*вимірювання* та порівняння (вимірювання того, що було насправді досягнуто за певний період, і порівняння досягнутого з очікуваними результатами);

–*коригування* (перегляд цілей діяльності, якщо виявлено серйозні відхилення при порівнянні досягнутого з очікуваними результатами)¹.

З огляду на зазначене В. А. Козаков пропонує таку **послідовність етапів контролю у навчанні**:

–*стандартизація цілей* (встановлення норм, еталонів, моделей об'єктів, що перевіряються);

–*вимірювання фактичного стану об'єкта* (потребує використання певних технологій, методів);

–*порівняння стандарту та реального стану об'єкта*;

–*оцінювання* – інтерпретація результатів порівняння та встановлення міри відповідності фактичного стану об'єкта і стандарту;

–*відмітка* – формалізація результатів порівняння фактичного стану об'єкта та стандарту, вираження результатів у певних шкалах, балах;

–*коригування* – це зміна навчальних цілей, способів навчальної роботи, технології контролю відповідно до отриманих результатів (надолуження пробілів у здобутих знаннях, виправлення помилок тощо).

Основною *метою контролю* є перевірка процесу і результату навчання – досягнення поставлених навчальних цілей. Цілі контролю, як уже зазначалося, втілюються в певні завдання й відповідають функціям контролю. Оскільки, за влучним висловом В. Сухомлинського, «перевірку знань треба підпорядковувати найголовнішій меті – поглибленню, закріпленню, розвитку знань», ціллю контролю може бути не тільки *перевірка* знань та вмінь учня, яких він набув у процесі навчання, а й такі:

– *констатація* – встановлення рівня реалізації певної мети навчання;

– *діагностика* – з'ясування недоліків та помилок у сформованих вміннях і знаннях;

– *навчання* – повторення і закріплення пройденого матеріалу;

– *стимулювання* – спонукання учнів до подальшої роботи;

– *коригування* – вдосконалення деяких знань і вмінь учнів, зміна технології та методів навчання для усунення виявлених недоліків і помилок у формуванні певних умінь і навичок.

Із поняттям мети контролю щільно збігається поняття *еталона контролю*, під яким будемо розуміти ідеальний результат навчальної діяльності, зразок, з яким порівнюють реальні (фактичні) результати, що демонструються учнем. *Об'єктом контролю й оцінювання* може бути факт виконання учнем певної дії, вчинку, завдання вчителя, характер і особли-

вості виконання ним цього завдання, цієї дії, рівень його знань, умінь, навичок, розвиток якоїсь його якості, риси особистості тощо.

Так, наприклад, об'єктом контролю може бути реальне письмо учнів у зошитах з інших предметів, а в другому – усні відповіді та поведінка учнів. Еталоном у першому прикладі є орфографічно правильне письмо, а в другому – правильні, з точки зору вчителя, відповіді та норми поведінки.

Зміст контролю – це знання, вміння, що перевіряються в процесі контролю і містяться в певних завданнях, питаннях тощо. Зміст контролю відображає зміст навчання і охоплює уявлення, поняття, явища, правила, засоби його перетворення, складові та послідовність виконання завдання, предметні, розумові та загальнонавчальні дії та способи дій, а також ставлення до навчання (байдуже, зацікавлене, позитивне, пасивне, дієве тощо).

Контрольно-оцінна діяльність має два різновиди: зовнішній, який здійснює той, хто навчає, і внутрішній, що здійснюється тими, хто навчається. Ясна річ, ці два види контрольно-оцінної діяльності взаємозалежні. Особа, що здійснює зовнішню контрольно-оцінну діяльність для своїх цілей, одночасно навчає учнів внутрішній контрольно-оцінній діяльності, організує цю діяльність, керує нею, коригує її перебіг і водночас враховує її результати при здійсненні своєї діяльності. Учні ж здійснюють внутрішню контрольно-оцінну діяльність, наслідуючи й орієнтуючись на відповідну діяльність учителя, коригують свою діяльність залежно від результатів контрольно-оцінної діяльності вчителя.

Отже, в оцінюванні завжди є рівні особи – той, хто оцінює, і той, кого оцінюють. А там, де є дві особи, там є дві суб'єктивні картини об'єктивного світу: бачення ситуації тим, хто оцінює, і тим, кого оцінюють. Тобто повноцінне вивчення проблеми контролю та оцінювання неможливе без урахування психологічного аспекту.

Заниження (чи завищення) оцінки може відбуватися ще на першому етапі контролю — стандартизації, коли встановлюються норми оцінок. І в

першому, і в другому випадках спостерігається зниження пізнавальної активності учнів, але у випадку завищених норм оцінки цей процес супроводжується підвищенням рівня тривожності, занепокоєння і може навіть призвести до відмови від роботи, а при встановленні занижених норм оцінки – виникає благодушність, самозадоволення, формуються такі риси, як неробство, ледарство тощо.

Справді, якщо учень відстав, але намагається надолужити відставання, об'єктивна нормативна оцінка може справити на нього психотравмувальний вплив і знизити ефективність його навчання. В такому разі краще використовувати особистісне оцінювання.

Тому вважаємо за необхідне розрізняти такі поняття, як *«суб'єктивність педагогічної оцінки»* і *«педагогічний суб'єктивізм»* викладача. Під останнім будемо розуміти особистісне, упереджене ставлення до процесу контролю й оцінювання, що може виявлятися в суб'єктивних помилках оцінювання. Суб'єктивність у контролі залежить від етапу контролю і виявляється ще на етапі його стандартизації (формулювання мети контролю, опису еталона, розроблення критеріїв, норм оцінювання тощо). Якщо контроль відбувається з метою обліку, тобто має на меті лише перевірку факту виконання роботи, суб'єктивність є мінімальною.

Ще більше підстав для суб'єктивності містить наступний етап контролю – етап оцінювання, тобто інтерпретації результатів порівняння і визначення рівня відповідності фактичного стану і стандарту, оскільки встановлюється співвідношення між певним критерієм (правильно, якісно, вчасно) і суб'єктивним оцінним поняттям («добре», «погано», «дуже добре», «задовільно» тощо).

Розрізняють такі *типові суб'єктивні помилки оцінювання у навчанні*: логічні помилки, помилки великодушності, помилки зверхності, помилки контрасту, помилки центральної тенденції, помилки близькості, помилки ореолу.

- помилка *великодушності* – це несвідоме завищення оцінок;

- помилка *зверхності* – це несвідоме заниження оцінок;
- помилки *ореолу* – це упереджене ставлення до певних осіб, наприклад до «відмінників» і «двієчників»;
- помилки *центральної тенденції* – це прагнення уникнути крайніх оцінок (коли викладач принципово не ставить «5» і «2»),
- помилки *контрасту* – це ситуації, коли знання, якості особистості і поведінка людини оцінюються вище чи нижче залежно від того, вище чи нижче виражені ті самі характеристики у того, хто оцінює;
- помилки *близькості* – це тенденції ставити подібні за часом і місцем оцінки: наприклад, дуже важко після «2» поставити «5» і навпаки;
- логічна *помилка* – ця помилка виявляється у винесенні подібних оцінок різним психологічним властивостям і характеристикам, що здаються тому, хто оцінює, логічно пов'язаними: наприклад, перенесення викладачем оцінок за поведінку учня на оцінки за предмет – за однакові відповіді порушнику дисципліни і зразковому за поведінкою учням виставляють різні оцінки.

У контексті управлінського підходу до навчання особливого значення набуває усвідомлене формування інтересу до процесу здобування знань, рефлексії розумової й практичної діяльності як тих, кого навчають, так і тих, хто навчає. Під *рефлексією* у психології розуміють процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів. *Педагогічна рефлексія* передбачає спрямованість на осмислення й усвідомлення навчальної діяльності, її цілей, змісту, результатів і методів шляхом спостереження й аналізу своїх дій суб'єктами навчання.

Рефлексія викладача ґрунтується на зіставленні сукупних результатів навчання із соціальними вимогами, аналізі ефективності кожного з елементів дидактичної системи, визначенні їхніх дієвих чинників і міри диференційованого й інтегрального впливу їх на навченість. У результаті такого аналізу виникає можливість оперативного управління навчальним процесом, загального, особливого й індивідуального коригування.

Отже, щоб усвідомлювати структурні компоненти та результати контрольно-оцінного процесу, необхідно систематично здійснювати *зворотний зв'язок*, під яким будемо розуміти процес порівняння рівня виконання завдання тим, хто навчається, із установленим навчальним стандартом.

За рівнем узагальненості вирізняють:

–*парціальна оцінка* – це початкова форма педагогічної оцінки, яка стосується окремого знання, вміння або окремого акту поведінки. Існує завжди у вербальній формі судження;

–*фіксована оцінка* відображає проміжні або завершальні успіхи студента, має більш узагальнений і синтетичний характер. Як правило, має кількісний вираз у вигляді відмітки;

–*інтегральна оцінка* – це педагогічна характеристика, що формується на підставі парціальної та фіксованої оцінок.

За засобом пред'явлення (презентації) оцінка може бути прямою й опосередкованою: *пряма оцінка* – це та, що безпосередньо спрямована на особу, яку оцінюють; ***опосередковане оцінювання*** здійснюється через іншого студента або через оцінку одногрупників.

За засобом оцінної стимуляції парціальна оцінка може виступати у 3-х формах: *відсутність оцінки*, *невизначена оцінка* та *пряма* (позитивна або негативна) *оцінка*. На думку В. А. Якуніна, ухилення від оцінки є найгіршою за своїми психологічними наслідками, бо не орієнтує людину в результатах її діяльності, дезорганізує поведінку, викликає стан невпевненості, вимагає створювати особистісне оцінювання, покладаючись на вельми суб'єктивне тлумачення різних напівзрозумілих ситуацій.

У вищому педагогічному навчальному закладі мають місце міжсесійний контроль (попередня, поточна і тематична перевірка) і підсумковий.

Міжсесійний контроль. ***Попередню перевірку*** здійснюють з метою визначення ступеня готовності студентів до навчання залежно від етапу навчання і місця проведення контролю. ***Поточна перевірка*** є органічною

частиною навчального процесу і проводиться на лекціях, семінарах, практичних і лабораторних роботах. Найчастіше вона здійснюється у таких формах:

–*усна співбесіда* за матеріалами розглянутої теми на початку наступної лекції, з оцінкою відповідей студентів (10-15 хв);

–*письмове фронтальне опитування* студентів на початку чи в кінці лекції (10-15 хв); відповіді перевіряються і оцінюються викладачем у поза лекційний час; бажано, щоб контрольні запитання були заздалегідь підготовлені на окремих аркушах, на яких студенти напишуть відповіді;

–*письмова перевірка у вигляді диктантів, творів з гуманітарних дисциплін і контрольних робіт із природничо-математичних дисциплін;*

–*домашні завдання;*

–*практична перевірка знань на лабораторних і практичних заняттях;*

–*тестова перевірка знань студентів.*

Тематична перевірка знань студентів здійснюється на семінарських заняттях, колоквіумах, консультаціях. Основне завдання тематичної перевірки – дати можливість студентам осмислити тему в цілому, в усіх її взаємозв'язках.

Підсумкова перевірка. Заліки, екзамени, курсові та дипломні роботи, виробнича і педагогічна практика традиційно вважаються основними формами підсумкового контролю навчальної роботи студентів.

Кількість іспитів, зазвичай, не повинна перевищувати п'яти, а кількість заліків за семестр – шести, у тому числі не більше двох диференційованих.

Успішність студентів визначається і фіксується такими оцінками: за результатами заліків – "зараховано" і "незараховано", за результатами іспитів – "відмінно", "добре", "задовільно" і "незадовільно". Оцінка за підсумками диференційованого заліку виставляється так само, як і за результатами іспиту.

Заліки – це підсумкова форма перевірки результатів виконання студентами практичних і лабораторних робіт, засвоєння ними матеріалу семінарських занять, результатів практики.

Іспити, зазвичай, складаються за білетами, затвердженими кафедрою. На консультаціях перед іспитом викладач знайомить студентів з екзаменаційними білетами.

У деяких вищих закладах освіти нагромаджено певний досвід проведення іспитів без білетів (з урахуванням специфіки курсу).

Іспит з "відкритим підручником" розрахований, насамперед, на перевірку уміння швидко знайти необхідну інформацію, користуватися додатковою літературою, довідниками, навчальними посібниками тощо.

Практичний іспит зводиться, найчастіше, до виготовлення студентами натуральних об'єктів, їх схем, макетів тощо.

Іспит-автомат часто практикується викладачами щодо студентів-відмінників, які серйозно і систематично працюють упродовж року.

Курсові роботи студенти захищають на засіданнях кафедр або перед спеціально створеними комісіями.

Державні випускні іспити приймає державна екзаменаційна комісія (ДЕК) у наперед визначеному і затвердженому складі. Окрім державних екзаменів, студенти-випускники захищають перед *дипломні роботи*.

Усі згадані види контролю знань студентів (попередній, поточний, тематичний, підсумковий) є відносно самостійними, хоча й тісно пов'язаними між собою.

Успіхи навчально-пізнавальної діяльності студентів характеризуються кількісними та якісними показниками, що виражаються і фіксуються в оцінці. Під оцінкою успішності студентів розуміють систему певних показників, які виражають їх об'єктивні знання, уміння та навички.

Оцінювання знань – визначення та вираження в умовних одиницях (балах), а також в оціночних судженнях викладача знань, умінь та навичок студентів відповідно до вимог навчальних програм.

Об'єктом оцінювання, на думку А. Бойко, мають бути структурні **компоненти навчальної діяльності (учіння)**, а саме:

1) **Змістовний компонент** – знання про об'єкт вивчення (уявлення, поняття, явище тощо, в тому числі про правила, засоби його перетворення, вимоги до результату; складові та послідовність виконання завдання як одиниці навчальної діяльності і т. д.). Обсяг знань визначений навчальними програмами, державними стандартами.

2) **Операційно-організаційний компонент** – дії, способи дій (вміння, навички); предметні (відповідно до програм із навчальних предметів); розумові (порівнювати, абстрагувати, класифікувати, узагальнювати тощо); загально-навчальні (аналізувати, планувати, організовувати, контролювати процес і результати виконання завдання, діяльності в цілому; вміння користуватися підручником та іншими доступними джерелами інформації).

3) **Емоційно-мотиваційний компонент** – ставлення до навчання. Аналізуються такі його характеристики: характер і сила (байдуже, недостатньо виражене позитивне, зацікавлене, виразне позитивне); дієвість (від споглядального (пасивного) до дійового); сталість (від епізодичного до сталого).

Зважаючи на те, що традиційна система оцінювання не дає можливості об'єктивно оцінити навчальні успіхи студента, недостатньо стимулює його навчально-пізнавальну діяльність, у вищих навчальних закладах активно впроваджується рейтингова система оцінювання навчальних успіхів студентів.

Рейтинг (від англ. – оцінка, порядок, класифікація) – термін, який означає суб'єктивну оцінку якогось явища за заданою шкалою.

В основі рейтингової системи оцінювання знань студентів є накопичення оцінок за певний період навчання (модуль, семестр, рік, весь термін навчання) і за різнобічну навчально-пізнавальну діяльність. Рейтингова

система оцінювання знань, умінь і навичок студентів будується за такими принципами:

- 1) кожна навчальна дисципліна і робота студента з її опанування оцінюється у залікових одиницях, сумою яких визначається рейтинг;
- 2) обов'язково ведеться облік поточної роботи студента, який потім відображається у підсумковій оцінці (у залікових одиницях);
- 3) обов'язково враховуються особливості викладання різних предметів (складність, значення даної дисципліни у навчальному плані);
- 4) наявність різних видів контролю (вихідний, поточний, проміжний, підсумковий);
- 5) навчальний рейтинг студента за семестр або рік визначається як середньоарифметичний від рейтингу з кожної навчальної дисципліни.

Норми оцінювання. Оцінки "відмінно" заслуговує студент, який виявив всебічні, систематичні і глибокі знання програмового матеріалу, вміння вільно виконувати завдання, передбачені програмою, і ознайомлений з основною та додатковою літературою, рекомендованою програмою. Зазвичай, оцінка "відмінно" виставляється студентам, які засвоїли взаємозв'язок основних понять дисципліни в їхньому значенні для набутої професії, виявили творчі здібності в розумінні і використанні навчально-програмового матеріалу.

Оцінки "добре" заслуговують студенти, які виявили повне знання навчально-програмового матеріалу, успішно виконують передбачені програмою завдання, засвоїли основну літературу, рекомендовану програмою. Як правило, оцінка "добре" виставляється студентам, які засвідчили систематичний характер знань із дисципліни і здатні до їх самостійного поповнення та оновлення у ході подальшої навчальної роботи і професійної діяльності.

Оцінки "задовільно" заслуговує студент, що виявив знання основного навчального матеріалу в обсязі, необхідному для подальшого навчання і майбутньої роботи за професією, справляється з виконанням завдань,

передбачених програмою, ознайомлений з основною літературою, рекомендованою програмою. Зазвичай, оцінка "задовільно" виставляється студентам, що припустилися огріхів у відповіді на іспиті і при виконанні екзаменаційних завдань, але спроможні усунути ці огріхи.

Оцінка "незадовільно" виставляється студентіві, який виявив прогалини у знаннях основного навчально-програмового матеріалу; студентам, які неспроможні продовжити навчання чи приступити до професійної діяльності після закінчення вузу без додаткових занять з відповідної дисципліни.

Тема 8. Управління навчанням різного віку.

Поняття освітньо-вікових періодів відображає зв'язок вікових особливостей людини із системою інституційної освіти. Щоб розкрити сутність освітньо-вікових періодів, необхідно спочатку коротко спинитися на віковій періодизації. Життєвий шлях людини поділяють на певні вікові періоди. Вік – це конкретна, відносно обмежена в часі сходинка розвитку людини, що характеризується сукупністю специфічних фізичних, психічних та соціальних ознак.

У конкретний період вікового розвитку виникають якісні особливості (новоутворення) віку, що є опорою подальшого розвитку. *Новоутворення* – властивості особистості, ті психічні та соціальні зміни, які вперше виникають на певній стадії розвитку і котрі переважно визначають як ставлення людини до навколишнього світу, людей, самої себе так і весь перебіг розвитку в даний період.

Поєднання вікових особливостей з освітньою системою нашої країни зумовлює виокремлення таких освітньо-вікових періодів:

- 1) Дошкільний вік (від 3-х до 6-7 років)
- 2) Молодший шкільний вік (від 6-7 до 11 років)
- 3) Середній шкільний вік (від 11 до 15 років)
- 4) Старший шкільний вік (від 15 до 18 років)
- 5) Студентський вік (від 18 до 23 років)

б) Дорослі (від 23 років до кінця життя)

Головна особливість розвитку особистості **молодшого школяра** – *зміна його соціальної позиції*: дитина приступає до систематичного учіння, стає членом класного колективу; змінюються стосунки з дорослими, головним авторитетом стає вчитель. Завдання дорослих щодо молодшого школяра в цей період полягає в тому, щоб сформувати у нього позицію учня, підвести його до розуміння ним своїх обов'язків. Цей вік сприятливий для *розвитку фізичних та розумових сил дитини*. Це вимагає від педагогів і батьків правильної організації режиму дитини в сім'ї та школі.

Успішному навчанню молодших школярів сприяють відповідні *мотиви навчання*. У 1-2 класах провідним мотивом є пізнавальні інтереси, які диференціюються за видами діяльності, – любить читати чи рахувати. У 3 класі з'являється прагнення зайняти гідне місце в колективі, захоплює зміст знань (дізнатися про життя інших народів, навчитися пояснювати явища природи).

Сприймання стає довільним, цілеспрямованим: дитина під керівництвом учителя вчиться планувати роботу сприймання і здійснювати її відповідно до задуму, визначаючи головне та другорядне, встановлює ієрархію ознак об'єкта, диференціюючи їх за рівнем спільності тощо.

Увага мимовільна, у молодшому шкільному віці дитина вчиться спрямовувати і стало зберігати увагу на потрібних, а не просто зовнішньо привабливих предметах; формується *довільність* – здатність навмисно спрямовувати увагу той чи інший об'єкт, задачу.

Пам'ять у молодших школярів переважно *наочно-образна*. Вони легко запам'ятовують конкретні предмети навіть з багатьма деталями, але їм важко запам'ятати абстрактний матеріал, який розкриває зв'язки і відносини між явищами.

Недостатньо критично сформоване *уявлення* школяра. Інколи брехня дитини є виразом її фантазії: вона прагне всупереч правді розповісти щось цікаве і сама вірить у те, що придумала.

Від класу до класу *удосконалюється логічне мислення*. Якщо учні першого класу звертають увагу на зовнішні ознаки, то третьокласники вже виділяють родові поняття. *Мова і мислення дітей яскраво та емоційно забарвлені*. Це одночасно допомагає процесу їх навчання і виховання і ускладнює його. Учителю доводиться долати окремі недоліки в усному мовленні дітей – поспішність, неуважність, перескакування з одного на інше.

У процесі навчання в дітей *формуються загальнотрудоі уміння*: планувати, організовувати роботу свою і товаришів, здійснювати самооцінку і самоконтроль. Діти особливо цікавляться оцінкою, яку дають їм однокласники, і гостро переживають, якщо ця оцінка не співпадає з очікуваною.

Ставлення дітей до довколишньої дійсності на ранніх ступенях розвитку будується на наслідуванні дорослих. Діти повторюють оцінки старших, інколи навіть копіюють їхні почуття, але за цими зовнішніми проявами осуду чи схвалення чогось часто надовго зберігається спокій почуттів.

Середній шкільний вік (підлітковий) характеризується бурхливим піднесенням життєдіяльності і глибокою перебудовою організму: відбувається не тільки фізичне дозрівання, але й інтенсивне формування особистості, ріст моральних та інтелектуальних сил.

Підлітковий вік можна назвати віком дисгармонії, яка спостерігається в усьому. Так, інтенсивний ріст підлітка призводить до дисгармонії між ростом тіла і розвитком легеневого апарату та серцево-судинної системи, що позначається на працездатності учнів у цьому віці.

Сприймання підлітка знаходяться на стадії становлення, тому якість їх різна. Інколи вони вирізняються тонкістю і глибиною, а часом вражають своєю поверховістю. Характерною особливістю спостережень у дітей цього віку є *невміння поєднати сприйняття довколишнього життя з навчальним матеріалом*.

У житті підлітка важливу роль відіграє *мимовільна увага*. Цікаві уроки або цікаві справи дуже захоплюють підлітка, і його увага може надовго зосереджуватись на одному матеріалі або явищі. Та легка збудливість,

інтерес до незвичайного часто переключають його увагу на інші об'єкти. Нерідко це стає причиною неуважності школяра на уроці. *Розвивається довільна та післядовільна увага*, а саме зростає обсяг уваги, здатність тривалий час утримувати увагу на певному об'єкті та розподіляти увагу на кілька об'єктів і регулювати цей процес особисто.

Істотні зрушення у дітей в цей період спостерігаються і в розвитку їх мислительної діяльності. *Мислення підлітка розвивається від наочно-образного до абстрактного (з його переважанням)*, але розвиток абстрактного мислення ще не спричиняється до зникнення конкретно-образного. Стрімко розвивається *інтелектуальна сфера*, операції мислення: порівняння, аналогія, узагальнення, класифікація.

Підлітковий вік – період формування пізнавальних, суспільно-політичних і культурних інтересів. За характером інтересів Г.І. Щукіна виділяє у підлітків **чотири групи**:

–до *першої* відносяться учні з аморфними інтересами, з нечіткою вибірковою спрямованістю;

–до *другої* – учні, в яких під впливом цікавого навчання, колективного настрою з'являються елементи ситуативного, нестійкого епізодичного інтересу, який гасне разом із ситуацією, що його спричинила;

–до *третьої* групи, учні відзначаються широкими багатосторонніми інтересами і пізнавальною активністю;

–до *четвертої* групи інтереси займають першочергове становище в розвитку особистості, стають мотивами навчальної діяльності, впливають на вибір професії, сприяють виробленню життєвої позиції і найважливіших рис характеру.

У підлітковому віці усвідомлюється *потреба в самовихованні*, оскільки саме цьому віку притаманне формування життєвих ідеалів, прагнення до самоствердження і самостійності. У зв'язку з цим у старших підлітків змінюється самооцінка якостей власної особи, ставлення до своїх обов'язків, взаємовідносин між людьми.

У підлітків особливо розвинене *почуття власної гідності, самолюбство*. Зауваження дорослого, зроблене у зневажливій формі, викликає у відповідь грубість і навіть образу. "Нотації", "моралізування" практично не сприймаються або викликають різку реакцію. Водночас підлітки дуже відгукуються на доброту, сердечність.

До кінця підліткового періоду перед учнями реально постає питання *вибору професії*. Вирішуючи питання, продовжувати навчання в школі чи поступати у професійно-технічне училище, дев'ятикласники, природно, задумуються над тим, який навчальний предмет їм дається легше, і намагаються обрати професію.

Старший шкільний вік (період ранньої юності) за своїм фізичним розвитком наближається до дорослого. Завершується ріст і формування організму. Остаточно формуються нервові клітини головного мозку. Рівень розумових здібностей достатній для вирішення різних соціальних завдань.

До завершення цього періоду відбувається життєве визначення молодої людини; вона досягає необхідного рівня соціальної, психологічної і громадянської зрілості, яка робить її здатною до самостійного трудового життя і до продовження навчання.

У ранній юності істотно *перебудовується емоційна сфера*. У житті старшокласників значне місце займають почуття, пов'язані зі стосунками з товаришами, з появою почуття першого кохання, потребою розібратися у своїх переживаннях.

У цьому віці відбувається ще більш посилена робота особистості щодо *самовиховання*. Старшокласник усвідомлює свої якості і можливості в системі тих перспективних цілей, які перед собою ставить, – стати громадянином і громадським діячем. Школа повинна спрямувати і пришвидшити формування правильної позиції учня.

Юність – це *період розквіту розумової діяльності*. Старші школярі цікавляться відкриттями і винаходами в галузі техніки, природознавства, суспільного життя, прагнуть до знань у багатьох напрямках.

Пам'ять старшокласників вирізняється зрілістю. Вони, порівняно з підлітками, значно рідше користуються механічним запам'ятовуванням. Під час підготовки до уроків звертають увагу на основні думки в тексті, намічають опорні пункти матеріалу, пов'язують новий матеріал з попередньо засвоєним. У старшокласників *переважає логічна пам'ять*.

В юнацькому віці інтенсивно формується *уява*. Старшокласники більшою мірою, ніж підлітки, порівнюють свої мрії з дійсністю. В усіх видах творчості юнаків і дівчат бере участь їх уява.

Мислення старшокласників відзначається здатністю абстрагувати і узагальнювати навчальний матеріал. Поряд з категоричними судженнями значне місце у мисленні юнацтва займають судження гіпотетичні. Старшокласникам притаманний розвиток мислення від формально-логічного до діалектичного.

У нерозривному зв'язку з мисленням розвивається *мова* старшокласників. Юнацький вік – це період роботи над словом, над усним і писемним мовленням. Воно *збагачується науковими термінами, стає більш виразним і точним*.

За *характером навчальної діяльності* старшокласників можна умовно поділити на чотири групи:

- перша – учні, основою навчальної діяльності яких слугує пам'ять;
- друга – учні, що вивчають навчальний матеріал з точки зору його користі для практичної діяльності;
- третя – учні, які виявляють чітку схильність до теоретизування;
- четверта – учні, які поєднують у своєму навчанні теорію і практику.

За рівнем *відповідальності щодо навчання* теж вирізняють чотири типи ставлень: 1 – сумлінно виконують навчальні завдання; 2 – вибірково ставляться до навчання; 3 – вчаться нижче своїх можливостей; 4 – відзначаються слабкою успішністю.

Студентський вік – період пізньої юності. Термін «студент» латинського походження, у перекладі українською мовою означає той, хто ретельно працює, тобто той, хто опановує знання.

Як правило, саме в студентському віці досягають максимуму свого розвитку не тільки фізичні, а й психічні властивості та процеси: сприймання, увага, пам'ять, мислення, мовлення, емоції та почуття. *Студентський вік* (у середньому 18–23 роки) – це період завершення формування морально-етичної сфери, становлення і стабілізації характеру й прийняття статусу та відповідальності дорослої людини відповідно до своєї статі.

Творчі можливості, що безупинно зростають, розвиток інтелектуальних і фізичних сил, котрі супроводжуються розвитком зовнішньої привабливості, підвищується інтерес до моральних проблем (мети, способу життя, обов'язку, любові, вірності тощо).

Розвиток особистості студента здійснюється в таких напрямках:

- зміцнення мотиваційної сфери, професійної спрямованості;
- розвиток здібностей, удосконалення психічних процесів;
- підвищення відчуття обов'язку, відповідальності;
- стабілізація самооцінки, розвиток самосвідомості зростання загальної зрілості і стійкості;
- підвищення ролі самоуправління в процесі діяльності та поведінки;
- зміцнення самостійності та готовності до майбутньої професійної діяльності.

Студентський вік поєднує в собі особливості юності та дорослості. *Перші курси ближче до юнацького віку*, і тому навчальний процес необхідно будувати з урахуванням особливостей юнацького віку. *Старші курси ближче до дорослого*, тому в навчальній діяльності необхідно враховувати особливості дорослої людини. Отже, в навчальному процесі потрібно спиратися на позицію студента як практично дорослої людини. Саме в цей

період відбувається перехід до дорослого статусу. Тому важливим є створення умов навчання на принципах поваги, взаємодії, співпраці.

На старших курсах необхідно приділяти увагу діалоговим формам спілкування зі студентами в процесі виконання ними курсових проектів, проходження практики тощо. Викладачу слід широко використовувати різноманітні методи навчання: лекції, дискусії, мозковий штурм, розв'язання практичних ситуацій, метод «кейсів», ігрові вправи, що спонукає студентів до самостійного вирішення поставлених перед ним навчальних проблем.

Дослідження показують, що *першокурсники* не завжди успішно опановують знання аж ніяк не тому, що здобули слабку підготовку в середній школі, а тому, що в них не сформовані такі риси особистості, як готовність до навчання, здатність навчатися самостійно, контролювати й оцінювати себе, розуміння своїх індивідуальних особливостей пізнавальної діяльності, уміння правильно розподіляти свій робочий час для самостійної підготовки тощо.

Дослідники розрізняють три **форми адаптації студентів-першокурсників** до умов навчального закладу:

1) адаптація *формального, пізнавально-інформаційного пристосування* студентів до нового оточення, до структури вищої школи, до змісту навчання в ній, її вимог, до своїх обов'язків;

2) *суспільна* адаптація, тобто процес внутрішньої інтеграції (об'єднання) груп студентів-першокурсників й інтеграція цих же груп зі студентським оточенням у цілому;

3) *дидактична адаптація*, що стосується підготовки студентів до нових форм і методів навчальної роботи у вищій школі.

Другий курс – період напруженої навчальної діяльності студентів. Процес адаптації до даного середовища в основному завершений. У житті студентів інтенсивно включені всі форми навчання й виховання. Студенти здобувають загальну підготовку, формуються їхні широкі культурні запити й потреби.

Третій курс – початок спеціалізації, зміцнення інтересу до наукової праці як відображення подальшого розвитку й поглиблення професійних інтересів студентів. Відбувається перехід до самоуправління власною поведінкою та діяльністю, прийняття відповідальності за власне життя, успіхи та невдачі.

Старші курси – для поведінки студентів характерний інтенсивний пошук більш раціональних шляхів і форм спеціальної підготовки (відбувається переоцінювання студентами багатьох цінностей життя, приймається рішення щодо подальшого навчання в магістратурі, з'являється перспектива швидкого закінчення ВНЗ, що сприяє формуванню чітких практичних настанов на майбутній вид діяльності).

Зрозуміло, становлення спеціаліста у ВНЗ відбувається не одразу і проходить певні етапи. В.А. Семиченко вирізняє певні *рівні усвідомлення студентами змісту навчально-професійної діяльності* та його взаємозв'язку з майбутньою професією:

1) *Перший рівень* характеризується тим, що в системі уявлень студента відсутнє розуміння взаємозв'язку навчальних предметів (не встановлюються логічні зв'язки між навчальними предметами і змістом майбутньої професії);

2) *Другий рівень* визначається встановленням первинних, хоча формальних, логічних зв'язків між предметами (вони не відображають змісту професійної діяльності);

3) *Третій рівень* – початок розуміння окремих навчальних предметів як засобів професійної підготовки (починає здійснюватися перехід від змісту навчальних предметів до змісту професійної діяльності);

4) *Четвертий рівень* пов'язаний з розширенням зв'язків навчальних предметів зі структурою майбутньої професійної діяльності;

5) *П'ятий рівень* – повне усвідомлення багатогранності зв'язків між змістом навчального процесу і професійною діяльністю.

Дорослість – це період продовження розвитку особистості людини та досягнення розквіту її потенцій і можливостей. Саме в цей період людина досягає розуміння відповідальності як за власне життя, власні рішення, власні дії та вчинки, так і за долю близьких людей. Доросла людина постає перед необхідністю вирішувати безліч складних соціальних завдань, долати життєві випробування, втрати, колізії професійної кар'єри та особистого життя, які часто є вельми болісними, але без яких неможливо уявити подальший розвиток.

Важливим показником дорослішання є зрілість яку психологи тлумачать по-різному: з одного боку – це зростання особистісної автономності людини, її свободи, можливості реалізуватися, виявляти творче ставлення до дійсності та власного життєвого шляху, а з іншого – зростання соціальної інтегрованості, соціальної відповідальності, збагачення форм соціальної активності.

Основні характеристики дорослого віку: діалектичне мислення та функціональність інтелектуальних можливостей; наявність значного життєвого досвіду; реалізація власного потенціалу; встановлення дружніх, близьких стосунків, емоційних переживань; сформованість власної позиції та світогляду в житті; єдність надбань та втрат; творчі досягнення в життєдіяльності.

Розвиток *інтелектуальних показників* триває упродовж усього періоду. Показники невербального інтелекту сягають свого оптимуму у 30-35 років, але вербальний інтелект розвивається після 40. Інтелектуальний розвиток дорослої людини відбувається в тісному зв'язку з розвитком особистості. Розвиток вербально-логічних функцій відбувається майже весь період зростаючи до 50-річного віку і поступово знижуючись до 60-річного.

Однією з основних характеристик *мислення* є комплексний характер мисленневих операцій за високого рівня інтеграції різних видів мислення. У дорослому віці відбуваються зміни в якісних параметрах *мовлення*: лексичному і граматичному складі.

Одне з важливих новоутворень дорослого віку, яке вирізняють вчені, це *мудрість* – експертна система знань, що зорієнтована на практичний аспект життя і дає змогу виносити зважені судження і давати корисні поради щодо життєво важливих питань; вміння оцінювати ситуацію та інформацію у ширшому контексті; здатність впоратися з невизначенністю.

Окрім цього, розвиток когнітивної сфери дорослої людини значною мірою індивідуально зумовлений: дорослий здатен самостійно контролювати процес свого інтелектуального розвитку і досягати вершин професійної майстерності й творчості. На цей процес впливає низка чинників, насамперед обдарованість людини, рівень її освіти й сфера діяльності. Активна розумова діяльність сприяє збереженню досягнутого рівня розвитку пізнавальної сфери на довгі роки.

Тема 9. Комунікаційний процес і прийняття рішень у навчальній діяльності.

Управління комунікативними процесами на навчальному занятті – це один із найскладніших моментів у роботі того, хто керує навчальним процесом. На цьому етапі педагог вирішує масу комунікативних завдань, пов'язаних з педагогічними: необхідно підтримувати ініціативу учнів, організувати діалогічне спілкування, коригувати свій задум із поправкою на реальні умови.

Зазначені складові менеджменту навчання виступають як *загальні функції управління, єднальні процеси основних функцій управління: цілепокладання, планування, організації, мотивації, контролю.*

Ефективність управління навчанням значною мірою залежить від *комунікацій керівника й тих, хто навчається, вміння керівника приймати виважені рішення, які, власне і характеризують його керівництво.* Комунікація та спілкування – близькі за змістом поняття, проте *комунікація* – дещо ширша за своїм змістом і означає зв'язок, у перебігу якого відбувається обмін інформацією між системами у живій і неживій природі. Спілкування

як вид діяльності посідає особливе місце серед інших видів діяльності. По суті, **спілкування** – це найперший вид діяльності, який поступово опановує людина з перших днів свого життя, окрім того, спілкування супроводжує всі інші види діяльності.

Сторони спілкування як діяльності має структуру: комунікативну (обмін інформацією), інтерактивну (взаємодія) та перцептивну (розуміння людини людиною).

Комунікативний акт у керівництві навчанням можна проаналізувати й оцінити за такими компонентами:

- 1) адресант – суб'єкт комунікації;
- 2) адресат – той, кому направлено повідомлення;
- 3) повідомлення – зміст, що передається;
- 4) код – засіб передання повідомлення;
- 5) канал зв'язку;
- 6) результат – те, що досягнуто у комунікації.

Комунікативна взаємодія людей відбувається переважно у *вербальній* (словесній) формі – в процесі мовного спілкування. Його особливість полягає в тому, що воно за формою і за змістом спрямоване на іншу людину, включене в комунікативний процес, є фактом комунікації. Незалежно від своєї спрямованості спілкування за допомогою вербальних засобів має діалоговий характер і являє собою постійні комунікативні акти. У такому спілкуванні важливе значення відіграє мовлення, яке слід відрізнити від мови.

Мова – це система звукових сигналів, письмових знаків та символів, за допомогою яких людина отримує, переробляє, зберігає й передає інформацію.

Мовлення – це конкретне використання мови для висловлення думок, почуттів, настроїв тощо. Мовлення поділяють на усне та письмове. За стилем виокремлюють побутове, художнє, ділове та наукове мовлення. Між цими двома видами інформації важко провести чітке розмежування, може радше

йтися про перевагу одного з цих видів, що визначається конкретними умовами діяльності та взаємодії.

Мовлення є засобом емоційного впливу, який стимулює або гальмує дію певного члена групи. Наприклад, емоційно-позитивний вплив (заохочення) та емоційно-негативний вплив (покарання) регулюють спільні дії партнерів. Наша мова і мовлення (вербальні засоби спілкування) невіддільні від невербальних (міміка, жести, пантоміміка).

Тому, мовлення виступає головним засобом комунікативного процесу. Окрім того, до засобів комунікативного процесу відносять також інші знакові системи, пов'язані з ***невербальними засобами спілкування***:

- 1) спостережувані нами рухи – жести, міміка, пантоміміка;
- 2) засоби, що супроводжують мовлення і без яких усне мовлення не існує – якість голосу, його діапазон, тональність;
- 3) «емоційні барвники» мовлення – паузи, плач, сміх, зітхання тощо;
- 4) засоби просторово-часові – взаєморозташування партнерів, часові затримки початку спілкування тощо.

У навчальному процесі важливо налагодження ефективних комунікацій у будь-якій організації, тобто подолання конфліктних ситуацій.

Конфлікт – це зіткнення протилежно спрямованих інтересів, цілей, потреб, настановлень, які мають сторони, що вступають у конфлікт. Ці сторони можуть виявляти той чи інший *стиль, поведінку в конфлікті*, серед яких вирізняють: ухилення, компроміс, співробітництво, змагання, пристосування.

Конфлікт може бути функціональним і сприяти підвищенню ефективності організації. Або він може бути дисфункціональним і призводити до зниження особистої задоволеності, групового співробітництва і ефективності організації. Роль конфлікту здебільшого залежить від того, наскільки ефективно ним управляють. Щоб управляти конфліктом, необхідно знати причини його виникнення, тип, можливі наслідки, щоб обрати найефективніший спосіб його розв'язання.

Насамперед слід з'ясувати *типи конфлікту*: міжособистісний, внутрішньоособистісний, конфлікт між особистістю і групою, міжгруповий конфлікт.

До найпоширеніших причин виникнення педагогічних конфліктів у взаємодії "вчитель - учень", "вчитель - учні" належать (за Н. Волковою):

- нездатність учителя прогнозувати на уроці поведінку учнів;
- намагання вчителя зберегти свій соціальний статус шляхом зниження статусу учня;
- оцінювання вчителем не окремого вчинку учня, а його особистості;
- поспішність у намаганні суворо покарати учня з огляду на те, що зайва суворість не завадить;
- суб'єктивізм учителя .у сприйнятті вчинку учня, недостатня поінформованість про його мотиви, якості особистості, умови проживання в сім'ї;
- невміння спрогнозувати наслідки необ'єктивного оцінювання вчинків дітей;
- риси характеру та нестандартна поведінка окремих учнів;
- особистісні риси педагога (нездатність до самоконтролю, роздратованість, брутальність, знервованість, нетактовність, грубість, мстивість, самовдоволеність, безпорадність та ін.);
- брак педагогічних здібностей, відсутність інтересу до вчительської праці, невдоволення соціально-побутовими умовами життя тощо.

Види конфліктів:

- "справжній" – коли зіткнення інтересів існує об'єктивно, усвідомлюється учасниками, легко змінюється фактора;
- "випадковий чи умовний" – коли конфліктні відносини виникають у силу випадкових, що легко піддаються зміні обставин, що не усвідомлюється їхніми учасниками;
- "зміщений" – коли сприймані причини конфлікту лише побічно зв'язані з об'єктивними причинами, що лежать у його основі;

– "невірно приписаний" – коли конфліктні відносини приписуються не тим сторонам, між якими розігрується дійсний конфлікт. Це робиться або навмисно з метою спровокувати зіткнення в групі супротивника, "затушовуючи" тим самим конфлікт між його щирими учасниками, або ненавмисно, у силу відсутності дійсно щирої інформації про існуючий конфлікт;

– "схований" – коли конфліктні відносини в силу об'єктивних причин повинні мати місце, але не актуалізуються;

– "помилковий" – конфлікт, що не має об'єктивних основ і виникаючий у результаті неправильних чи уявлень непорозумінь.

Шляхом з'ясування ситуації керівник може визначити, між якими сторонами відбувся чи назріває конфлікт. Складніше буває виявити внутрішньоособистісний конфлікт, який може як породжуватися іншими, так і спричинятися іншими типами конфлікту.

Якщо конфліктом не управляли або управляли неефективно, це може спричинити *дисфункціональні наслідки*. Наведемо ці наслідки:

- 1) Незадоволеність, поганий настрій, зниження продуктивності.
- 2) Менший рівень співпраці в майбутньому.
- 3) Сильна відданість своїй групі і зростання непродуктивної конкуренції з іншими групами в організації.
- 4) Уявлення про іншу сторону як про «ворога»; уявлення про свою мету як про позитивну, а про мету іншої сторони як про негативну.
- 5) Згортання взаємодії і спілкування між сторонами конфлікту.
- 6) Посилення ворожості між сторонами конфлікту за рахунок зменшення взаємодії і спілкування.
- 7) Зміщення акценту: надання «перемозі» в конфлікті більшого значення, ніж розв'язанню реальної проблеми.

Ефективність навчання залежить від багатьох причин. Навчитися управляти навчальним процесом означає навчитися досягати заданого рівня

навченості у визначені терміни. А відтак той, хто навчає, має знати причини, від яких залежить кінцевий результат.

В даному випадку причини, що впливають на перебіг і результати дидактичного процесу, прийнято називати факторами. Але не кожна причина може виступати фактором. Щоб визначити поняття дидактичного фактору, його значущість, необхідно мати загальну основу (базис) для порівняння всіх причин, які виокремлюються стосовно неї. Таким поняттям є продуктивність дидактичного процесу. **Продуктивність** – результат навчання, що виражається в продуктах процесу навчання, характеризується зміною (набуванням) навчуваності. Ті причини, що впливають на продуктивність навчання, породжують цю продуктивність, називає *продуктогенними*.

Причина виступає своєрідним «*атомом*» продуктивності навчання. Якщо її «поділити» на складові, вона втратить смисл, тому і розглядається як елементарна причина. Отже, **фактор** – це значуща причина, утворена принаймні з двох продуктогенних причин однієї групи. (змінні продуктивні причини породжують фактори → загальні фактори → комплексні фактори→генеральний фактор).

Генеральні фактори, що визначають у комплексі формування продуктів дидактичного процесу:

- 1) *навчальний матеріал* (об'єктивна інформація і її дидактичне представлення);
- 2) *організаційно-педагогічний вплив* (організаційно-педагогічний вплив на заняттях та вплив поза заняттями, що відображає навчальні цілі);
- 3) *навчуваність учнів* – це здатність до навчання і можливість досягнення ними запроектованих результатів у встановлений час (навчуваність на заняттях і навчуваність поза заняттями).
- 4) *час* (часові витрати на заняттях; поза заняттями).

До *загальних факторів*, які утворюють комплексні, І. П. Підласий відносить такі: методи викладання і навчання, форми, працездатність

педагога, контроль навчання, соціально-психологічний клімат в учнівському й педагогічному колективах, взаємини між педагогами та батьками тощо.

Управління процесами навчання передбачає насамперед велику відповідальність того, хто навчає. Водночас управлінські функції надають суб'єктам управління певні владні повноваження, накладають відбиток на особистість того, хто навчає, вимагають від нього не лише професійних знань, а й моральної вихованості, які й зумовлюють відбір методів та прийомів особистого впливу на тих, хто навчається. В основі професійної діяльності *педагога як керівника* лежить одна із головних його функцій – *управління процесами навчання, виховання розвитком, формуванням*. Але не вчити, а саме направляти учіння, не виховувати, а *керувати* процесами виховання закликаний педагог як керівник.

Відповідно до цих функцій керівник як педагог має розвивати певні **компетентності**. Серед них:

1) **організаторські** – виявляються в умінні педагога згуртувати учнів, розподілити обов'язки, спланувати роботу, підбити підсумки зробленому тощо;

2) **дидактичні** – конкретні вміння добирати і готувати навчальний матеріал, наочність, обладнання, доступно, ясно, виразно, переконливо і послідовно викладати навчальний матеріал, стимулювати розвиток пізнавальних інтересів і духовних потреб підвищувати навчально-пізнавальну активність тощо;

3) **перцептивні** – вміння проникати у духовний світ вихованців, об'єктивно оцінювати їхній емоційний стан, виявляти особливості психіки;

4) **комунікативні** – уміння встановлювати взаємини з навчуваними, колегами, іншими керівниками;

5) **сугестивні** – вміння справляти емоційно-вольовий вплив на навчуваних;

6) **дослідницькі** – вміння пізнавати й об'єктивно оцінювати педагогічні ситуації і процеси;

7) **науково-пізнавальні** – засвоєння наукових знань в обраній галузі.

До особистісних якостей керівника відносять: працелюбність, працездатність, дисциплінованість, відповідальність, вміння поставити мету, обрати шляхи її досягнення, організованість, наполегливість, систематичне і планомірне підвищення свого професійного рівня, прагнення постійно підвищувати якість своєї праці тощо.

На практиці можна спостерігати такі прояви моделей управління, що спричинені авторитарним, демократичним чи ліберальним стилем. Ці стилі впливають на обстановку в навчальній групі й на особливості прийняття рішень і розв'язання проблемно-педагогічних ситуацій. *Педагогічна ситуація* – це реальна обстановка у навчальній групі і в складній системі відносин і стосунків учнів, яку необхідно врахувати у способах впливу на них.

Розглядаючи проблемно-педагогічні ситуації, педагог як керівник вирішує не тільки навчальні, а й виховні проблеми стосунків, спілкування між учнями. Управління навчанням потребує від педагога як керівника вміння розв'язувати педагогічні ситуації, які нерідко набувають проблемного характеру. Проблемність ситуації особливо загострюється, коли ситуація набуває конфліктного характеру.

За умов, коли потрібно прийняти рішення й ужити заходів, керівник може обрати один із таких **варіантів поведінки**:

- проігнорувати ситуацію, що склалася (не приймати рішення);
- діяти інстинктивно;
- зробити так, щоб рішення прийняв хтось інший;
- продублювати рішення, яке у схожих обставинах вже прийняв хтось інший;
- використати професійні знання, щоб прийняти рішення.

Розв'язання проблемно-педагогічної ситуації вимагає:

- конкретизації цілей та всієї супутньої інформації;
- конструювання оптимального змісту навчального матеріалу;

- вибору оптимальних методів навчання, форм навчання;
- вибору прийомів пояснення матеріалу;
- передбачення можливих ускладнень, помилок учнів;
- розроблення необхідних навчальних посібників;
- виготовлення наочних засобів;
- продумування форм контролю засвоєння матеріалу.

Отже, комунікації виступають як процеси, що пов'язують усі функції управління навчанням. Ефективність керівництва навчальною діяльністю залежить від уміння педагога як керівника володіти вербальними і невербальними засобами спілкування, педагогічною технікою і загалом, умінням розв'язувати проблемно-педагогічні ситуації, які можуть мати й конфліктний характер.

Рекомендована література

Базова

1. Карамушка Л.М. Психологія освітнього менеджменту: Навч. посібник. – К.: Либідь. 2004. – 424 с.
2. Коломінський Н.Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект). – К.: МАКП, 2000. – 286 с.
3. Психологія діяльності та навчальний менеджмент: навч. посіб. / М.В. Артюшина, Л.М. Журавська, Л.А. Колесніченко та ін.; За аг. Ред. М.В. Артюшеної. – К.: КНЕУ, 2008. – 336 с.
4. Психологія діяльності та навчальний менеджмент: навчально-методичний посібник для самостійного вивчення дисципліни. / В.А. Козаков, М.В. Артюшина, О.М. Котикова та ін.; За заг. ред. В.А. Козакова. – К.: КНЕУ, 2007. – 829 с.
5. Фіцула М.М. Вступ до педагогічної професії: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів освіти. – Вид. 3-тє, перероб і ф доп. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 168 с.

Допоміжна

6. Волкова Н.П. Педагогіка. – К.: Академія, 2001. – С. 324-351.
7. Геронимус Ю.В. Игра – модель – економіка – М.: Знання, 1989.
8. Гірник А., Бобро А. Конфлікти: структура, ескалація, залагодження. – Вид. 2-е. – К.: Основи, 2004. – 172 с.
9. Гольштейн Арнольд, Хомик Володимир. Тренінг умінь спілкування: як допомогти проблемним підліткам / Пер. з англ.. В. Хомика. – К.: Либідь, 2003. – 520 с.
10. Гончаренко Семен. Український педагогічний словник. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
11. Гужій А.М., Коцур В.П., Волинський В.П., Самсонов В.В. Візуальні та аудіальні засоби навчання: Навч. посіб. – К., 2003. – 173 с.
12. Данчева О.В., Швалб Ю.М. Практична психологія в економіці та бізнесі. – К.: Лібра, 1998. – 270 с.
13. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с.
14. Климчук В.А. Тренинг внутренней мотивации. – СПб.: Речь, 2005. – 76 с.
15. Ковальський Теодор Дж. Проблемні ситуації в керуванні освітою. – Пер. з англ. А. Камянець. – Львів: Літопис, 2003. – 253 с.
16. Лозова В.І. Пізнавальна активність школярів. – Харків: ОВС, 1990. – 164 с.
17. Онищук В.А. Урок в современной школе / Василий Анисимович Онищук. – М., 1982. – 190 с.
18. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін.; За заг. ред. О.М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2002. – 255с.
19. Паращенко Л.І. Тестові технології у навчальному закладі: Метод. посібник / Л.І. Паращенко, В.Д. Леонський, Г.І. Леонська; Наук. ред. О.І. Ляшенко. – К.: ТОВ «Майстерня книги», 2006. – 217 с.

20. Педагогічний словник / За редакцією члена АПН України Ярмаченка М.Д. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 514 с.
21. Пометун О.І. та ін. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібн. / О.І. Помету, Л.В. Пироженко. За ред.. О.І. Помету. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.
22. Практикум по возрастной психологии / Под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рибалко. – СПб.: Речь, 2001. – 688 с.
23. Разисов В. Ищу себя. – СПб.: Питер, 2003. – 224 с.
24. Уткин Э.А. Мотивационный менеджмент. – М.: Ассоциация авторов и издателей «ТАНДЕМ»; ЭКМОС, 1999. – 256 с.
25. Цимбалюк І.М., Яницька О.Ю. Загальна психологія. – К.: Професіонал, 2004. – С. 283-302.
26. Щотка О.П. Вікова психологія дорослої людини: Навч. вид. – Ніжин: Редакційно-видавничий відділ НДПУ, 2001. – 194 с.

2. Дисципліна “Комунікативні процеси у навчанні”

Дисципліна “Комунікативні процеси у навчанні” є складовою психолого-педагогічного циклу підготовки фахівців з економіки як до викладацької, так і до професійно-фахової діяльності. Зміст дисципліни забезпечує формування системи знань з теорії комунікативних процесів у навчальній та управлінській діяльності, уявлень про форми, види педагогічної та управлінської комунікації, механізми цілеспрямованої регуляції та продуктивної організації комунікативних процесів як складової навчально-виховного та управлінського процесів.

Організація ефективної діяльності та взаємодії людей у сучасних умовах існування передбачає необхідність ефективної комунікації, встановлення взаємозв'язків, координації спільної діяльності. Спілкування є найважливішим професійним інструментом педагогічної діяльності. Найголовніші якості педагога не обмежуються знанням свого предмета. Він – умілий комунікатор. Комунікативна поведінка педагога, заснована на його коректності, вимогливості до себе й учнів, стимулює пізнавальний інтерес, мотивацію

процесу навчання. Продуктивна комунікативна поведінка сприяє створенню в процесі навчання ділової атмосфери, налаштовує на взаємодію, ритмічність у роботі.

Через безпосереднє спілкування педагога з учнем здійснюється найголовніше в педагогічній діяльності – вплив особистості на особистість. У зв'язку з цим комунікативні здібності та вміння педагога набувають ролі професійно важливих. Викладач економічних дисциплін з сучасною фаховою підготовкою повинен вміти свідомо керувати процесом педагогічної комунікації, планувати його перебіг, завдання, етапи, форми та методи, тобто проектувати як цілісну, так і цілеспрямовану систему впливу на студентів. Ефективність професійно-педагогічного спілкування викладача залежить від рівня сформованості його комунікативної культури.

“Комунікативні процеси у навчанні” – дисципліна, що покликана розвинути у студентів практичні навички ефективної взаємодії з людьми, розуміння важливості управління процесами спілкування, уміння знаходити спільну мову зі співрозмовником, запобігати протистоянню у взаємодії.

Комунікативні знання, вміння та навички є головним засобом управлінської діяльності керівника будь-якого профілю та рівня. Оволодіння цим комплексом професійних компетенцій сприяє подоланню односторонньої технократичної зорієнтованості фахової економічної освіти, збереженню гуманістичних цінностей вітчизняної системи формування молодого покоління.

У результаті вивчення дисципліни студенти повинні:

знати:

- ✓ характеристику предмета навчальної дисципліни “Комунікативні процеси у навчанні” як суми досліджуваних нею проблем;
- ✓ характеристику об'єкта вивчення, а також основні риси методології та методів дослідження комунікативних процесів як соціального явища і елемента навчально-виховного процесу;

✓ особливості навчальної дисципліни “Комунікативні процеси у навчанні” у порівнянні з іншими психолого-педагогічними, суспільствознавчими та гуманітарними дисциплінами;

✓ систему основних понять дисципліни: комунікація, соціальна комунікація, педагогічна комунікація, управлінська комунікація, масова комунікація, міжгрупова комунікація, міжособистісна комунікація, технології комунікації тощо;

✓ характеристика сутності та структури процесу комунікації, специфіки комунікації у навчально-виховній та управлінській діяльності;

✓ поняття технологій комунікації, особливості провідних технологій комунікації у навчально-виховній та управлінській діяльності;

✓ засоби й форми комунікації у навчально-виховній та управлінській діяльності;

✓ особливості віртуальної комунікації у навчально-виховному та управлінському процесах;

✓ психологічні аспекти комунікативної діяльності у навчально-виховному та управлінському процесах;

✓ зміст прикладних аспектів комунікації у навчально-виховному та управлінському процесах;

уміти:

✓ проектувати стратегії і тактики організації комунікації у навчально-виховному процесі;

✓ проектувати стратегії і тактики організації комунікації в управлінському процесі;

✓ успішно виступати перед аудиторією, переконувати співрозмовника;

✓ вибирати правильний стиль спілкування, захищатися від маніпуляцій співрозмовника;

✓ формувати теоретичні моделі людських взаємовідносин з використанням психологічних та комунікативних понять;

- ✓ розпізнавати психологічні особливості партнера за допомогою невербальних засобів спілкування;
- ✓ вести дискусію, переговори;
- ✓ моделювати вирішення конфліктних ситуацій у педагогічній та управлінській діяльності;
- ✓ приймати доцільні рішення під час проблемних комунікативних взаємодій.

Питання до державного екзамену з дисципліни “Комунікативні процеси у навчанні”

1. Схарактеризувати процес спілкування та реалізацію функцій спілкування.
2. Пояснити структури спілкування. Сформулювати цілі міжособистісної взаємодії.
3. Проаналізувати труднощі та бар'єри механізму взаєморозуміння.
4. Проаналізувати мовну комунікацію та структуру комунікативної взаємодії.
5. Вказати бар'єри, що перешкоджають ефективній вербальній комунікації.
6. Пояснити особливості ефективного слухання та виділити основні його труднощі.
7. Схарактеризувати стилі слухання у міжособистісному спілкуванні.
8. Пояснити поняття «зворотній зв'язок», вказати прийоми його встановлення.
9. Схарактеризувати особливості невербальної комунікації та визначте функції.
10. Проаналізувати відмінне між вербальною та невербальною комунікацією.
11. Вказати сенсорні системи невербальної комунікації.
12. Назвати та схарактеризувати невербальні засоби спілкування.
13. Пояснити особливості використання міміки, жестів, пози у невербальному спілкуванні.

14. Пояснити складові просторово-часового фактору спілкування.
Схарактеризувати суть маніпулятивної поведінки та стратегії впливу на людину.
15. Вказати засоби та механізми маніпулятивного впливу.
16. Виявити маніпуляції у спілкуванні та описати маніпулятивну поведінку індивіда.
17. Пояснити міжособистісну взаємодію та рівні спілкування.
18. Проаналізувати зміст міжособистісного сприйняття та його ефективність.
19. Пояснити формування першого враження та сприйняття за постійного спілкування.
20. Вказати основні елементи самоподачі та формування іміджу.
21. Схарактеризувати модель ділового спілкування та його функції.
22. Пояснити суть нейролінгвістичного програмування (НЛП) та вказати категорії репрезентативної системи.
23. Сформулювати складові культури спілкування керівника.
24. Вказати основні професійно-педагогічні компоненти, вміння та здібності педагога.
25. Проаналізувати елементи процесу професійно-педагогічної взаємодії з огляду поведінкових актів.
26. Систематизувати головні та додаткові функції мовлення педагогічної діяльності.
27. Систематизувати стилі педагогічного спілкування, навести ситуаційні приклади.
28. Систематизувати типи конфліктів у педагогічному спілкуванні, навести приклади.
29. Пояснити використання організаційних методів управління конфліктами.
Узагальнити функціональні та дисфункціональні наслідки конфліктів.
30. Вказати типи конфліктних особистостей, навести приклади.
Сформулювати правила взаємодії з конфліктними особистостями.

ТЕЗИ ЛЕКЦІЙ

Тема. Процес спілкування та його складові.

Спілкування є центральною категорією і проблемою соціальної психології як науки і розглядається нею всебічно: як потреба й умова життя людини; як взаємодія і взаємовплив, як своєрідний обмін відносинами; як співпереживання; як взаємне пізнання і діяльність.

Спілкування – це багатогранний процес, що реалізується в різноманітних формах і вивчається різними науками (філософією, психологією, соціологією, педагогікою і т. д.). Цей процес містить:

- ✓ розвиток суспільства і суспільних відносин;
- ✓ формування і розвиток особистості;
- ✓ соціалізацію особистості;
- ✓ створення і розвиток суспільних способів взаємодії людей;
- ✓ соціально-психологічну адаптацію людей;
- ✓ обмін емоціями;
- ✓ навчання, передачу вмінь і навичок;
- ✓ обмін інформацією;
- ✓ обмін діяльністю;
- ✓ формування ставлення до себе, до інших людей і до суспільства в цілому.

Спілкування можна охарактеризувати як специфічну міжособистісну взаємодію людей як членів суспільства, представників певних соціальних груп, що здійснюється на основі відображення соціальної дійсності.

Спілкування опосередковується системою суспільних відносин і є їх персоніфікованою особистісною формою прояву. Спілкування – важлива складова соціального буття людини як суспільної істоти, джерело її життєдіяльності, умова формування як суспільства, так і особистості. Людина не може існувати поза спілкуванням з іншими людьми. Потреба в спілкуванні – одна з базових потреб суспільного індивіда.

Об'єктивна необхідність спілкування, як умови існування людини, зумовлена тим, що вона не може задовольняти свої життєво важливі потреби, жити і розвиватися наодинці. Виробництво необхідних засобів існування передбачає спілкування індивідів між собою.

Таким чином, спілкування – це умова спільної діяльності. Завдяки спілкуванню досягається розподіл функцій між індивідами, включеними в спільну діяльність, узгодження індивідуальних зусиль, їхня координація, обмін досвідом, знаннями, спільне планування і спільна діяльність, контроль за її результатами.

Спілкування є важливим чинником соціальної детермінації поведінки індивіда. У процесі спілкування людина завжди прагне певним чином впливати на свого партнера, і сама піддається впливу з боку останнього. У цьому полягає специфіка спілкування як міжособистісної взаємодії.

Спілкування може бути включеним у діяльність (праця, навчання, гра) або визначатися самою потребою у спілкуванні як такому; може бути безпосереднім, тобто здійснюватися «віч-на-віч» або опосередкованим різними системами комунікації; вербальним або невербальним; соціально орієнтованим або особистісно орієнтованим.

Найважливіший універсальний засіб спілкування – мова. Для передачі інформації використовуються також різні невербальні засоби спілкування: жести, міміка, пантоміма, паралінгвістичні засоби і т. ін.

Функції спілкування можна теоретично розділити на дві категорії:

власне соціальні, орієнтовані на задоволення потреб суспільства в цілому чи окремих його груп у процесі їхнього функціонування і взаємодії, соціально-психологічні, пов'язані з потребами окремих особистостей.

Функції спілкування:

✓ контактна функція – встановлення контакту як стану обопільної готовності до прийому й передачі повідомлень і підтримки взаємозв'язку у вигляді постійної взаємоорієнтованості;

- ✓ інформаційна функція – обмін повідомленнями, думками, задумами, рішеннями;
- ✓ спонукальна функція – стимуляція активності партнера, щоб направити його на виконання певних дій;
- ✓ координаційна функція – взаємне орієнтування й узгодження дій при організації спільної діяльності;
- ✓ функція розуміння – адекватне сприйняття й розуміння змісту повідомлення і взаємне розуміння – намірів, настанов, переживань, станів;
- ✓ емотивна функція – формування у партнера потрібних емоційних переживань, а також зміна з його допомогою своїх переживань і станів;
- ✓ функція встановлення відносин – усвідомлення і фіксація свого місця в системі рольових, статусних, ділових, міжособистісних та інших зв'язків співтовариства, у якому діє індивід;
- ✓ функція здійснення впливу – зміна стану, поведінки, індивідуально-значеннєвих станів партнера.

Можемо диференціювати формальне і неформальне спілкування.

На відміну від формального неформальне спілкування характеризується тим, що в ньому набагато важливішими є моменти, пов'язані з особистісними змістами, а не з передачею тих чи інших значень, закріплених у мовній формі.

Характер цілі і психологічна дистанція, що виникає між партнерами, дозволяє охарактеризувати різні рівні спілкування:

1) ритуальний, чи соціально-рольовий, рівень. Метою спілкування на цьому рівні є виконання очікуваної від людини ролі, демонстрація знань соціальних норм і правил поведінки. Спілкування при цьому носить анонімний характер.

2) діловий, чи маніпулятивний, рівень. Метою такого спілкування є організація спільної діяльності, пошук засобів підвищення ефективності взаємодії. Партнери при цьому оцінюються не як унікальні, неповторні

особистості, а з погляду того, як вони виконують необхідні дії, тобто оцінюються їхні функціональні якості.

3) інтимно-особистісний рівень. Його метою є задоволення потреби у розумінні, співчутті, співпереживанні. Для спілкування на цьому рівні характерними є психологічна близькість, емпатія, довіра – домінує Я – Ти контакт.

У залежності від того, чим спілкування опосередковане, що є його засобом чи знаряддям здійснення, виділяють різні види спілкування.

Розвиток суспільства супроводжувався поступовим розвитком і ускладненням процесу спілкування, що здобувало свої власні засоби (насамперед – мову), за допомогою яких здійснюється вже мовне спілкування. Таким чином, духовне спілкування, як новий вид спілкування, спеціалізовано у вигляді знаково-символічної діяльності, яка здійснюється за допомогою слова, жесту, міміки, семантики поведінки. Сфера його прояву – духовне життя суспільства і, насамперед, суспільна свідомість у всіх її формах, рівнях, станах.

Розрізняють міжособистісний і масовий рівні спілкування, що відповідають ієрархії соціальних суб'єктів. Міжособистісне спілкування зорієнтоване переважно на індивідуалізованих комунікатора і реципієнта; воно служить механізмом групоутворення, утворення внутрішньо- і міжгрупових відносин.

Масове спілкування служить механізмом взаємодії на рівні суспільства, нації, класу, прошарку; механізмом розвитку соціальних відносин (консолідації, боротьби, співробітництва).

Система міжособистісного спілкування вирізняється більшою мобільністю, динамізмом, перевагою стихійності. Система масового спілкування має стабільнішу структуру, а в її організації переважає свідомий чинник.

Взаємодія між людьми може бути охарактеризована як міжособистісна, якщо вона відповідає наступним критеріям:

- ✓ у ній бере участь невелика кількість людей (найчастіше 2—3 особи);
- ✓ це безпосередня взаємодія: її учасники знаходяться в просторовій близькості, мають можливість бачити, чути, торкатися один одного, легко здійснюють зворотний зв'язок;
- ✓ це так зване особистісно орієнтоване спілкування, яке припускає, що кожен з його учасників визнає незамінність, унікальність свого партнера, бере до уваги особливості його емоційного стану, самооцінки, особистісних характеристик.

Визначити предметну область міжособистісного спілкування допомагає семантика слова «спілкування». Як свідчать дослідження, у повсякденній свідомості з цим словом пов'язуються три групи значень: об'єднання, створення спільноти, цілості (гарна компанія, друзі); передача повідомлень, обмін інформацією (розмовляти, проводити бесіду); зустрічний рух, взаємопроникнення, що часто носить таємний чи інтимний характер (глибоко розуміти один одного).

Характеризуючи міжособистісні критерії та значення «спілкування», важливо виокремити наступні поняття.

«*Міжособистісний контакт*» означає те, що люди знаходяться в межах досягнення для сприйняття один одного, при цьому спрямовані один на одного. Тим самим вони не тільки визнають сам факт існування один одного, але і вступають у взаємодію, створюючи умови для передачі інформації, використовуючи канали зв'язку. Відповідно до виду контакту складаються відносини між людьми.

Поняття «*міжособистісна комунікація*» спрямоване на аналіз способів обміну повідомленнями між партнерами, їхнього прийняття і переробки.

Поняття «*міжособистісна взаємодія*» підкреслює активність тих, що спілкуються, дозволяючи більш ґрунтовно досліджувати форми і види індивідуальних дій, що приводять до взаємної зміни поведінки, діяльності, відносин і настанов.

Поняття *«міжособистісні відносини»* емоційно-почуттєвий аспекти взаємодії між людьми і вводить фактор часу в аналіз спілкування, через обмін особистісно значимою інформацією, виникають інтимна залежність людей, що вступили в контакт, один від одного і взаємна відповідальність за збереження сформованих відносин.

Процес спілкування реалізується через: спочатку виникає комунікативна задача, потім приходять її практичне рішення. Таким чином, спілкування в психологічному плані завжди є процесом вирішення комунікативної задачі.

Для того, щоб повноцінно й ефективно спілкуватися, людина повинна володіти цілим спектром комунікативних умінь: уміти швидко і правильно орієнтуватися в умовах спілкування; уміти правильно планувати власне мовлення; правильно вибрати зміст акту спілкування; уміти знайти адекватні засоби для передачі цього змісту і т. д.

Якщо будь-яку з ланок акту спілкування буде порушено, то той, хто говорить, не зможе домогтися очікуваних результатів спілкування; воно буде неефективне.

З огляду на складність спілкування має сенс позначити його структуру. До аналізу структури спілкування можна підійти по-різному, як і до визначення його функцій. Найпоширенішою є аналітична модель, відповідно до якої структура будь-якого акту спілкування включає три взаємозалежні сторони: комунікативну, інтерактивну і перцептивну (адекватне сприйняття).

Комунікативна сторона спілкування, чи комунікація у вузькому розумінні слова, складається з обміну інформацією між індивідами, що спілкуються.

Інтерактивна сторона полягає в організації взаємодії між індивідами, що спілкуються, тобто в обміні не тільки знаннями й уміннями, але і діями. Це взаємодія людей, що припускає певну форму організації спільної діяльності (згода, пристосування, конкуренція чи конфлікт).

Перцептивна сторона спілкування означає процес сприйняття один одного партнерами по спілкуванню і встановлення на цій основі взаєморозуміння.

З численних термінів, що позначають труднощі у спілкуванні і розповсюдженні у повсякденному та науковому мовленні, можна виділити наступні: комунікативні та психологічні бар'єри, порушення, дефекти, збої, розлади, перешкоди і власне труднощі. В. М. Куніцина виділяє три основних поняття – порушення, труднощі і бар'єри. Розмежування цих понять є в якійсь мірі штучним і служить для внесення термінологічної ясності, поділу мовлення на практичне та наукове.

Порушення, труднощі і бар'єри поєднує те, що усі вони виникають ненавмисно, протікають зовні безконфліктно і супроводжуються внутрішнім напруженням, незадоволеністю у спілкуванні, негативними емоціями.

За ступенем виразності цих критеріїв проблеми спілкування можна розташувати у наступному порядку: *порушення* (як найбільш глибоко пережиті), *труднощі*, *бар'єри*.

Порушення міжособистісного спілкування – двостороннє ускладнення спілкування і відносин, психологічна сторона якого зумовлена такими особистісними властивостями тих, що спілкуються, як егоїзм, підозрілість, авторитарність, нещирість та ін.

Їх важко подолати, вони вимагають втручання психотерапевта чи психолога, коректуються через усвідомлення і зміну системи відносин. Найчастіше вони є наслідком міжособистісних відносин, що руйнуються у даній парі, і не поширюються на інші контакти.

У труднощах спілкування варто виділити психологічний та комунікативний аспекти. Психологічний аспект різноманітних труднощів і перешкод у спілкуванні пов'язаний з особистісним фактором, мотиваційно-змістовною стороною спілкування.

Комунікативність людини можна розуміти як знання процесуальної сторони контакту (свідоме використання експресії, голосу, вміння «тримати»

паузу). *Комунікабельність* варто розуміти як знання соціальної сторони контакту (дотримання у спілкуванні соціальних норм, опанування складних комунікативних умінь, наприклад, уміння висловити співчуття, «прибудуватися» до співрозмовника).

Комунікативний бар'єр – це абсолютна чи відносна перешкода ефективному спілкуванню, суб'єктивно пережита чи реально наявна у ситуаціях спілкування, причинами якої є мотиваційно-операційні, індивідуально-психологічні, соціально-психологічні особливості тих, що спілкуються.

Б. Д. Паригін пропонує розрізняти два види соціально-психологічних бар'єрів:

1) внутрішні бар'єри особистості, пов'язані з такими утвореннями, як норми, настанови, цінності, а також з такими особистісними особливостями, як ригідність, конформність, слабовілля і т. ін.;

2) бар'єри, причина яких – поза особистістю: нерозуміння з боку іншої людини, дефіцит інформації і т. ін.

Найбільш різноманітними є психологічні бар'єри діяльності. Їх можна диференціювати за видами: а) комунікативної чи пізнавальної; б) трудової чи управлінської; в) рекреативної чи творчої; г) економічної політичної; д) правової чи духовно-моральної діяльності людей.

Труднощі міжособистісного неформального спілкування, на відміну від комунікативних бар'єрів, супроводжуються нервово-психічною напруженістю. Вони розрізняються за ступенем психічної напруженості, за типами ситуацій, у яких мають тенденцію виникати, і за ступенем впливу на успішність спілкування.

Можна виділити дві групи труднощів (характеристика далі): «суб'єктивно пережиті», що не завжди виявляються у конкретній соціальній взаємодії і не очевидні для партнера; «об'єктивні», тобто виявляють себе в умовах безпосередніх контактів та спілкування, що знижують їхню успішність і задоволеність ними.

До суб'єктивно пережитих труднощів відносяться: *Соціальна непевність* часто виникає в умовах ролівого спілкування (начальник – підлеглий, учитель – учень); вона пов'язана із соціальним інтелектом. *Боязкість* – поведінкова і характерологічна риса, що зумовлює труднощі, які виникають при необхідності прийняти рішення, зробити вибір. «*Сором'язливість*» не є науковим терміном, однак широко використовується у повсякденному мовленні для позначення поведінкових і особистісних особливостей людини. Соромливою називають людину, що постійно відчуває зниклівість, незручність у спілкуванні з малознайомими людьми чи в таких ситуаціях, де вона хоча б ненадовго стає центром загальної уваги.

Крім сором'язливості можна виділити й інші властивості особистості, що призводять до труднощів у спілкуванні; їх можна коротко охарактеризувати так:

- ✓ людина хоче і може, але не вміє спілкуватися (невихованість, безсоромність, егоцентричність);
- ✓ не хоче, не вміє і не може спілкуватися (аутичність, глибока самотність);
- ✓ вміє, але вже не може і не хоче спілкуватися (відчуженість, виключеність із соціальних зв'язків, самотність у юрбі);
- ✓ вміє, може, але не прагне спілкування (глибока інтроверсія, самодостатність, відсутність мотивації);
- ✓ і може, і хоче, але боїться спілкуватися (соціофобія).

Сором'язливість, інтровертність, аутичність, відчуженість, підвищена сенситивність належать до глибоко особистісних властивостей, які можуть загострюватися за несприятливих обставин і тоді з труднощів. У труднощів спілкування соромливих, аутичних, самотніх, глибоко невротизованих і неадаптованих людей існують деякі спільні риси. Такі люди мають велику потребу у психологічній і психотерапевтичній допомозі, функцію якої нерідко виконує довірливе дружнє спілкування.

Так звані об'єктивні труднощі, тобто викликані об'єктивними й, загалом, причинами, які можливо побороти, – це труднощі *комунікативного* характеру (пов'язані з психофізіологічними особливостями особистості, повнотою знання вербальних і невербальних засобів здійснення контакту) і *комунікабельного* характеру (знання норм, правил, сформованість психологічної культури спілкування).

Тема. Вербальні засоби спілкування.

Основним засобом комунікації, властивим тільки людині, є мова. Разом з тим люди передають одна одній інформацію, використовуючи не тільки слова, але й безліч інших засобів, серед яких – жести, міміка, пози, одяг, зачіска, навіть предмети, що оточують їх (дизайн кімнати, квартира, машина). Те, чим людина захоплюється, як вона говорить, як поводить ся – усе це є також певним видом повідомлень, що мають назву «невербальні повідомлення», чи невербальна комунікація.

Невербальні повідомлення можуть передаватися за допомогою:

- ✓ виразних рухів тіла, так званої експресивної поведінки особистості (міміка, жести, пози і т. ін.);
- ✓ звукового оформлення мови (висота, голосність, швидкість, ритмічність та інше);
- ✓ певним чином організованого простору, що оточує людину, і який ця людина може контролювати, змінювати;
- ✓ візуального контакту;
- ✓ використання матеріальних предметів, що мають символічне значення.

Вербальна комунікація як знакову систему використовує мову. Мова є найуніверсальнішим засобом комунікації, тому що при передачі інформації за допомогою мови найменше втрачається зміст повідомлення.

Фахівці зі спілкування підрахували, що сучасна ділова людина за день вимовляє приблизно 30 тисяч слів, тобто більше за тисячу слів на годину.

Розрізняють чотири види мовної діяльності. Два з них беруть участь у створенні тексту (передачі інформації) – це говоріння й написання, а інші два – у сприйнятті тексту, закладеної в ньому інформації – це слухання і читання.

У мовному спілкуванні беруть участь двоє і більше людей. Спілкування на самоті, з самим собою, називається *аутокомунікацією* і вважається неадекватним, тому що спілкування завжди припускає партнера, це процес взаємодії, взаєморозуміння, обміну інформацією.

Існують наступні типи висловів: повідомлення; думка, судження; рекомендація, порада; критичне зауваження; комплімент; пропозиція; висновок, резюме; питання, відповідь й ін.

Літературна мова – це мова зразкова, її норми вважаються обов'язковими для носіїв мови.

Територіальні діалекти (місцеві говірки) – діалекти окремих груп, які проживають у певній місцевості. Соціальні діалекти з'явилися внаслідок соціальної, професійно-виробничої, вікової неоднорідності суспільства. Жаргон включає сленг і мову арго.

Мова – це система фонетичних, лексичних, граматичних одиниць, що є засобом спілкування людей, висловлення ними своїх думок, почуттів, бажань і намірів. У діловій взаємодії використовується офіційно-діловий стиль мовлення.

До основних функцій мови у спілкуванні відносяться:

- ✓ конструктивна (формулювання думок);
- ✓ комунікативна (функція обміну інформацією);
- ✓ емотивна (висловлення ставлення того, хто говорить, до предмета мовлення, і безпосередня емоційна реакція на ситуацію);
- ✓ впливу на адресата (ділового партнера).

Мова реалізується у мовленні і тільки таким чином виконує своє комунікативне призначення. Мовлення – це зовнішній прояв мови, організована й структурована за його законами і відповідно до потреб

інформації, що висловлюється. Людське мовлення виникає у відповідь на необхідність вступити у спілкування з ким-небудь чи повідомити що-небудь. Більш точно мовлення можна визначити як використання мови в комунікативних цілях. На відміну від мови мовлення можна оцінювати як гарне чи погане, ясне чи незрозуміле, експресивне чи невиразне й ін.

Якщо основними структурними одиницями мови вважати слова і речення, то в мовному спілкуванні це – вислів як одиниця змісту. Особливістю вислову, що конституює, є його спрямованість, адресність.

У соціальних науках використовується кілька понять, що задають різні ракурси розгляду діяльнісного аспекта мови.

Мовленнєва діяльність – це спеціалізоване вживання мовлення у процесі взаємодії між людьми, окремий випадок діяльності спілкування.

Мовна комунікація – інформативна і комунікативна сторона мовленнєвої діяльності.

Мовне спілкування – процес встановлення і підтримки цілеспрямованого, прямого чи опосередкованого контакту між людьми за допомогою мови.

Мовний акт – елементарна одиниця мовленнєвого спілкування, проголошення тим, хто говорить, вислову в безпосередній ситуації спілкування з тим, хто слухає.

Мовна поведінка – використання мови людьми у передбачуваних обставинах, у різноманітні реальних життєвих ситуацій; сукупність мовленнєвих учинків.

Структура комунікативної взаємодії розвивається відповідно до проходження інформації по комунікативному ланцюгу: *адресант (відправник) — кодування (переклад його в набір знаків) повідомлення — рух по каналах — розшифровка (декодування) — адресат (одержувач)*.

Мовлення набуває певного сенсу і може бути зрозумілим тільки в структурі немовленнєвого контексту. *Контекст* (чи ситуація) – це обставини, у яких відбувається конкретна подія.

Для успішної розшифровки (декодування) повідомлення потрібно, як мінімум, знання одержувачем мови, подібної до мови відправника повідомлення.

У процесі вербальної комунікації велике значення має так званий підтекст повідомлення. *Підтекст* – це неявний зміст мовленнєвого повідомлення, усвідомлюваний лише в його контексті. Ознаки підтексту можуть ховатися у змісті мовлення; у характеристиках його звучання (тон, сила голосу, паузи, сміх та ін.); у невербальних характеристиках поведінки (поза, розміщення ділових партнерів у просторі, міміка, жести).

За характером передавання і прийому інформації можна виділити три види підтексту: дійсний підтекст – прихований зміст має місце і був сприйнятий; прихованого змісту в повідомленні не було, але він був приписаний, тобто підтекст удаваний; прихований зміст був, але залишився непоміченим – пропущений підтекст.

До психологічних структурних компонентів акту мовленнєвої комунікації варто віднести комунікативний намір, задум і ціль, тобто мотиваційну складову, яка визначає, що, навіщо і чому хоче сказати автор висловлення, а також розуміння повідомлення, тобто когнітивну складову.

Комунікативний намір (чи комунікативна інтенція) – це бажання вступити у спілкування з іншою особою.

Задум повідомлення – це інформація у вихідному вигляді, яку один партнер має намір передати іншому, глибинний рівень породження повідомлення, на якому існує лише неясний проєкт майбутнього висловлення.

У мовленнєвому спілкуванні звичайно розрізняють два види цілей, які може переслідувати той, хто говорить, – найближча ціль, тобто та, яку безпосередньо висловлює той, хто говорить, і більш віддалена, довгострокова.

Розуміння повідомлення складається з тлумачення адресатом отриманого повідомлення. *До соціально-рольових структурних компонентів*

мовленнєвої комунікації варто віднести статусні й ситуативні ролі учасників спілкування, а також стилєві прийоми, які вони використовують.

Особливого значення набувають застосовані співрозмовниками мовні стратегії і тактики. Під стратегією мовленнєвого спілкування розуміють процес побудови комунікації, спрямований на досягнення довгострокових результатів. Стратегія містить планування мовленнєвої взаємодії в залежності від конкретних умов спілкування й особистостей комунікаторів, а також реалізацію цього плану, тобто лінію бесіди. Метою стратегії може бути завоювання авторитету, вплив на світогляд, заклик до вчинку, співробітництва чи стримування від якої-небудь дії.

Під тактикою мовленнєвого спілкування розуміється сукупність прийомів ведення бесіди та лінії поведінки на певному етапі в рамках окремої розмови. Вона включає конкретні прийоми привертання уваги, встановлення й підтримки контакту з партнером і впливу на нього, переконання адресата, приведення його до певного емоційного стану і т. ін.

Тактика може змінюватися в залежності від умов спілкування, отриманої інформації, почуттів, емоцій. Та сама людина за різних обставин прагне реалізувати різні цілі й стратегічні лінії.

Бар'єри у вербальній комунікації. Використання мовлення як засобу передачі інформації може призводити до виникнення специфічних бар'єрів.

1. *Логічний бар'єр* виникає найчастіше в партнерів з неоднаковим видом мислення. На думку Гельвеція, одна з людських оман полягає в тому, що точність передавання інформації в усній формі найвища.

Кожна людина бачить світ, ситуацію, проблему під своїм кутом зору. Крім того, ті самі слова в тій чи іншій ситуації можуть мати зовсім інший зміст, який завжди є індивідуально-особистісним. Він народжується у свідомості того, хто говорить, але не завжди зрозумілий партнеру.

Перш ніж висловити думку вголос, людина ніби «упаковує» її у внутрішнє мовлення і тільки потім виражає її вголос. Процес перетворення думки у слово називається вербалізацією.

Для адекватного розуміння інформації важливою є зустрічна розумова діяльність, активність одержувача інформації, що запускає механізм випереджаючого розуміння, прогнозування в мовленнєвій діяльності.

Операційна розумова діяльність у людей різна; широта, гнучкість, швидкість, критичність, оригінальність розуму в усіх виявляється по-різному. Такі операції мислення, як порівняння, аналіз, синтез, узагальнення, абстрагування використовуються людьми з різним ступенем глибини, і поки один заглиблюється в розгорнутий аналіз проблеми, інший, зібравши поверхневу інформацію, вже має готову відповідь чи рішення, цінність яких часом залишає бажати кращого.

Таким чином, логічний бар'єр у комунікації виникає кожен раз, коли партнери розрізняються за особливостями розумової діяльності і не вважають за потрібне враховувати специфіку партнера по спілкуванню.

Основні причини, які ускладнюють передачу інформації від одного партнера до іншого: неточність висловлення; недоречне використання професійних термінів; надмірне використання іноземних слів; неповне інформування партнера; швидкий темп викладу інформації; неповна концентрація уваги; наявність логічного протиріччя в тезі; неадекватні інтонації, міміка і жести, що не збігаються зі словами.

2. *Стилістичний* бар'єр виникає тоді, коли форма комунікації та її зміст не відповідають одне одному; коли інформація передається функціонально-книжковою мовою, сприйняти яку на слух досить важко; коли стиль повідомлення не відповідає його змісту.

Існує два основних прийоми структурування інформації у діловій взаємодії: правило рамки й правило ланцюга.

Суть *правила рамки* полягає в тому, що початок і кінець будь-якої ділової розмови повинні бути чітко окреслені. Це сприяє не тільки кращому розумінню й сприйняттю інформації, але і запам'ятовуванню, бо існує психологічний феномен, який блискуче використовують знамениті оратори: люди запам'ятовують найкраще початок і кінець, причому початок сприяє

виникненню симпатії чи ворожості, а це, у свою чергу, впливає на слухання й довіру до партнера. Кінець, що завершує інформацію, залишається в пам'яті, отже, сформульовані наприкінці виступу висновки і є тим основним, що звичайно запам'ятовується аудиторією.

Правило мети, *ланцюга*, на відміну від правила рамки, спрямованого на «зовнішнє» структурування спілкування, визначає «внутрішнє» структурування, задаючи будівлю інформації ніби «зсередини». Мова йде про те, що необхідна інформація не повинна бути «купою» різноманітних повідомлень. Необхідні інформації повинні бути вибудовані відповідним чином, ніби з'єднані в ланцюг за певними ознаками.

У залежності від обраних ознак способи з'єднання інформаційних ланцюжків можуть бути різними (по-перше, по-друге, по-третє) і т. ін.; ранжування інформації: спочатку – потім – далі.

Повідомлення сприймається краще, коли воно побудовано наступним чином: від уваги до зацікавленості; від зацікавленості до основних положень; від основних положень до заперечень і питань; відповіді, висновки, резюмування.

3. *Семантичний і лінгвістичний* бар'єри, тобто значеннєві бар'єри, можуть бути викликані різноманітними причинами:

- ✓ розбіжністю тезаурусів, тобто лінгвістичного словника мови, з повною значеннєвою інформацією; обмеженим лексиконом одного з партнерів і багатим – іншого;

- ✓ соціальними, культурними, психологічними, національними, релігійними й іншими розходженнями.

4. *Фонетичний* бар'єр, тобто перешкода, створювана особливостями мовлення того, хто говорить. Щоб такого бар'єра не було, треба говорити виразно, досить голосно, уникаючи при цьому скоромовності.

Фонетичний бар'єр у слухача виникає кожного разу, коли у партнера нерозбірлива дикція, погана артикуляція (гаркавить, шепелявить, причмокує і т. ін.). Відволікають від розуміння змісту мовлення того, хто говорить,

практично всі немовні прояви голосу, що нерідко супроводжують процес мовлення. Це хихикання, смішки, пхикання, шепіт, лемент, стогін, подих, позіхання й ін., а також так звані *назалізації* (звуки-роздільники) «хм-м-м-м», «е-е-е-е» та ін.

Студенти, наприклад, іноді перестають слухати зміст лекції й займаються тим, що підраховують, скільки разів лектор використав слово-«паразит». Дратує слухача й невисока культура мовлення, помилки, що припускаються при наголошенні слів, у їхніх закінченнях і т. ін.

Таким чином, щоб перебороти фонетичний бар'єр у слухача, необхідно працювати якнайбільше над собою, не лише освоюючи способи ефективної вербалізації, але й постійно удосконалюючи власне мовлення.

Як показує практика ділової взаємодії, вміння цілеспрямовано, активно слухати інших має велике значення для взаєморозуміння. Однак чути і слухати – не зовсім те саме. Більшість людей народжується здатними слухати, тобто здійснювати природний фізіологічний процес, що не вимагає свідомих зусиль. Чути означає прагнути зрозуміти і запам'ятати почуте. Цей процес вимагає наявності складного комплексу вмінь, які людина опановує протягом усього свого життя.

Як спостережливість – навичка, яку можна удосконалювати, так і слухання – навичка, якій можна навчитися і застосовувати на практиці.

Якщо наявність слуху як одного з базових органів почуттів – необхідна умова для успішної адаптації організму у зовнішньому середовищі, то розвинута здатність чути – умова успішної соціальної адаптації людини, можливість встановлювати й підтримувати міжособистісні відносини, а отже, найважливіша комунікативна якість особистості.

Уміння слухати має першорядне значення в людському спілкуванні. Уміння слухати – це необхідна умова правильного розуміння позиції партнера, підстава успішної ділової комунікації. Уміння слухати у людей розвинуто неоднаково: про одних говорять, що «вони вміють слухати», про інших, що «вони не вміють слухати». Перші є більш приємні у спілкуванні, з

ними легше спілкуватися, вести переговори, домовлятися. Як відзначав французький мислитель Лабрюєр: «Талантом співрозмовника відрізняється не той, хто охоче говорить сам, а той, з ким охоче говорять інші».

Уміння слухати, як метод сприйняття інформації, використовується в спілкуванні набагато частіше, ніж уміння читати і писати разом узяті. Статистики підраховали: з часу, необхідного для спілкування з іншими на роботі і вдома й умовно прийнятого за 100 %, ми 9 % пишемо, 16 % – читаємо, 35 % – говоримо, 40 % – слухаємо (точніше, повинні були б слухати).

Багато людей вважають слухання пасивним процесом. Вони швидко починають нудьгувати й втрачають енергію, якщо говорять не вони. Їхня позиція і відношення до процесу слухання зовсім неправильні, тому що насправді уміння слухати припускає:

- ✓ сприйняття інформації від тих, що говорять, чи від самого себе, при якому людина утримується від прояву власних емоцій;
- ✓ заохочуючи відношення до того, хто говорить, що «підштовхує» його до того, щоб акт спілкування тривав;
- ✓ незначний вплив на того, хто говорить, що сприяє розвитку думки останнього «на один крок уперед».

Таке визначення розкриває роль слухача і підкреслює його відповідальність у процесі комунікації. Гарне слухання – активне, воно захоплює і того, хто слухає, і того, хто говорить.

Стиль слухання кожної конкретної людини залежить від багатьох факторів: від особистості, характеру й інтересів, від статі, віку і статусу учасників спілкування, від конкретної ситуації.

Так, *наприклад*, психологи встановили істотні розходження у поведінці чоловіків і жінок під час розмови. Вони вважають, що зазвичай чоловік перебиває жінку майже в два рази частіше. Приблизно одну третину часу бесіди жінка збирається з думками, намагаючись відновити їхній хід. Чоловіки частіше зосереджуються на змісті розмови, а жінки більше уваги

приділяють почуттям та самому процесу спілкування. Чоловіки люблять слухати самих себе. Вони схильні занадто швидко давати готові поради, не вислуховуючи співрозмовника до кінця і не задаючи йому питань.

Чому ж більшість людей насправді не слухають? Якби вони це дійсно робили, вони були б «відкриті» для нової інформації, відкриті для сприйняття того, як інші бачать світ, – і відповідно до цього нового знання їм довелося б змінити свої власні уявлення і раніше придбані переконання, а більшості людей не подобається змінювати звичайний і звичний для них напрям думок.

Ефективне слухання має певні труднощі:

Відключення уваги. Відвернути увагу може усе, що дійсно є незвичайним чи дратує. Наприклад, ваш співрозмовник відвів погляд убік, безнадійно махнув рукою, і ви розумієте без слів, що він вам не вірить, вважає ситуацію безнадійною.

Висока швидкість розумової діяльності. Ми думаємо в 4 рази швидше, ніж говоримо. Тому коли хтось говорить, наш мозок велику частину часу вільний і відволікається від мовлення того, хто говорить.

Антипатія до чужих думок. Будь-яка людина завжди більше цінує свої власні думки, і для неї приємніше й легше відслідковувати саме їх, а не змушувати себе стежити за ходом міркувань партнера.

Вибірковість уваги. Ми звикли слухати одночасно багато чого, не приділяючи однакової уваги різним об'єктам сприйняття (слова, міміка, жести, пози, інтонації й ін.). Спроба уважно слухати *все* й одночасно фіксувати *щось* є для багатьох непосильним заняттям. Тому, в порядку самозахисту, ми привчаємося поперемінно вибирати те, що у певний відрізок часу становить для нас найбільший інтерес. Ця властива нам звичка переключати увагу з одного на інше утруднює концентрацію уваги на чомусь одному.

Потреба репліки. Чиясь промова може викликати в нас невідворотне бажання перебити та (чи) відповісти, і тоді ми перестаємо слухати. Наші

думки зайняті формулюванням «розгромних» коментарів, за допомогою яких ми хочемо спростувати аргументи партнера.

Можна також говорити про існування як внутрішніх, так і зовнішніх перешкод, що заважають слуханню.

До зовнішніх перешкод слухання відносяться:

Фізичний дискомфорт. Спека, холод, втома чи головний біль погіршують здатність слухати і приділяти увагу співрозмовнику.

Переривання і перешкоди. Телефонні дзвінки, стукіт друкарської машинки, гул вентилятора й інші зовнішні подразники можуть відволікати від ходу бесіди.

Зайнятість думками про інші речі. Думки про інші зустрічі, невідкладні справи і термінові повідомлення можуть відволікати.

Надмірна заклопотаність самим собою і власними проблемами руйнує процес спілкування.

Персоналізація. Припущення, що співрозмовник говорить про вас, хоча це не так, обмежує ваше сприйняття.

Ставлення до співрозмовника. Симпатія чи ворожість до співрозмовника можуть зіпсувати слухання.

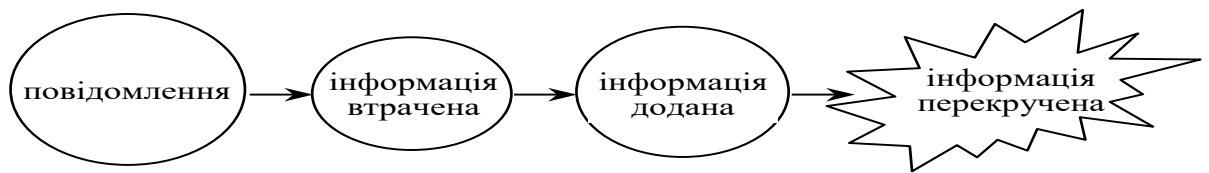
Тон, темп у розмові.

Відволікаюча зовнішність співрозмовника, його манери (манірність чи неадекватність міміки і т. ін.).

Обмеженість у часі, відчуття, що регламент вичерпано.

Надмірне завантаження роботою, необхідність робити кілька речей одночасно.

Те, що відбувається зі змістом повідомлення в процесі передавання його від однієї людини до іншої, можна умовно зобразити таким чином:



Відповідно до базової моделі комунікації проходження інформації в спілкуванні має чотири аспекти:

- 1) інформація, яку має намір передати відправник (його думки);
- 2) інформація, яку передали, тобто реально висловили (реальне кодування інформації тим, що говорить);
- 3) інтерпретована інформація (декодована слухачем);
- 4) та інформація, що остаточно зберігається в пам'яті слухача.

Зворотній зв'язок у міжособистісному спілкуванні.

Американський дослідник спілкування Келлі виділяє чотири види слухання.

Спрямоване критичне слухання. За такого виду слухання учасник спілкування спочатку здійснює критичний аналіз повідомлення (найчастіше роблячи це превентивно, тобто упереджено, будучи настроєним на критичне сприйняття інформації), а потім робить спробу його розуміння. Таке слухання буває корисним, коли використовується ситуативно; воно доречне, наприклад, на діловій нараді, дискусії, конференції, тобто там, де обговорюються рішення, проекти, новий досвід, погляди та інше.

Емпатичне слухання. За емпатичного слухання учасник ділової взаємодії приділяє велику увагу «зчитуванню» почуттів, а не слів, розумінню того, як людина ставиться до того, що говорить. Емпатичне слухання буває ефективним, якщо той, хто говорить, викликає в слухача позитивні (стенічні) емоції (радість, впевненість у собі, надію на краще, задоволення та ін.), та неефективним, якщо той, хто говорить, викликає своїми словами негативні (астенічні) емоції (страх, тривогу, сум, засмучення, розчарування і т. ін.).

Не рефлексивне слухання. Цей вид слухання припускає мінімальне втручання у мовлення співрозмовника за максимальної зосередженості на ньому. Вміння уважно мовчати, не втручатися в мовлення партнера власними

зауваженнями, репліками, коментарями, демонструючи при цьому доброзичливість і підтримку, полегшує для того, хто говорить, процес самовираження і допомагає тому, хто слухає, краще зрозуміти зміст переданої інформації, уловити, що саме постає за словами того, хто говорить.

Активне рефлексивне слухання. За цього виду слухання здійснюється така організація комунікації, в якій партнери краще розуміють один одного: всі осмислено висловлюються, перевіряють і уточнюють власне розуміння, спільно з'ясовують ступінь його адекватності. За такого слухання з тим, хто говорить, встановлюється зворотний зв'язок, що дозволяє усунути перешкоди, перекручування інформації, продемонструвати співпереживання, співчуття, бажання допомогти.

Фахівці в галузі спілкування виділяють прийоми встановлення зворотного зв'язку: розпитування, перефразування, відображення почуттів і резюмування.

Розпитування, чи з'ясування – це пряме звертання до того, хто говорить, за допомогою різноманітних питань, спрямоване на те, щоб полегшити розуміння, звернути увагу того, хто говорить, на те, що він висловлюється не зовсім точно. Після додаткових роз'яснень комунікація, як правило, відновлюється. Цей прийом можна використовувати за допомогою таких питань: «Що ви маєте на увазі?», «Якщо я вас правильно зрозумів, то...», «Чи у цьому полягає проблема, як ви її розумієте?» та ін.

Перефразування, чи вербалізація, означає висловлення тієї ж думки, але іншими словами. Слухач перефразує думку того, хто говорить, тобто повертає йому суть повідомлення, щоб він міг оцінити, чи правильно його зрозуміли. Перефразування можна почати словами: «Наскільки я міг Вас зрозуміти...», «Виходить, з Вашого погляду, як я зрозумів...» та ін.

Відображення почуттів. У даному разі основна увага приділяється не змісту повідомлення, а почуттям, що виражає той, хто говорить, емоційній складовій його висловів. Відображення почуттів допомагає і тому, хто говорить, більш чітко й точно усвідомити свій емоційний стан.

При цьому можна використовувати наступні фрази: «Імовірно, Вас це дуже роздратовало», «Я бачу, як Ви переживаєте...», «Я розумію Ваші почуття...» та ін.

Для розуміння почуттів співрозмовника варто стежити за виразом його обличчя, рухом рук, позою, інтонацією та іншими невербальними проявами.

Резюмування, чи узагальнення, допомагає зв'язати окремі частини почутої інформації в одне ціле. Тим самим, підбиваючи підсумки тому, що було сказано, партнер дає зрозуміти партнеру, що його основні думки зрозумілі й сприйняті. Такий спосіб встановлення зворотного зв'язку особливо доречний у дискусіях, на діловій нараді, на переговорах.

Резюме варто формулювати своїми словами, використовуючи, наприклад, такі вступні фрази: «Якщо підбити підсумок тому, що було сказано...», «Отже, ви вважаєте, що...», «Узагальнюючи те, що Ви сказали...» та ін.

Перший компонент активного слухання – це вислухати абсолютно усе, що говорить співрозмовник. Іноді говорять, що це слухання заради «звучання музики за словами». Недостатньо почути лише зміст того, що говорить співрозмовник. Необхідно почути почуття й емоції того, хто говорить, котрі надають додаткового забарвлення тому, що він говорить.

Другий компонент – відповідь на почуття, які ви чуєте. Недостатньо просто уловити почуття, що виражаються. Потрібно відповісти на них, аби той, хто говорить, знав, що його слухають. Іноді важливим є не так зміст повідомлення, як почуття, що намагається виразити людина.

Третім компонентом активного слухання є необхідність звертати увагу на все, що використовує співрозмовник для передачі свого повідомлення.

Тема. Невербальні засоби спілкування.

Невербальна комунікація являє собою обмін невербальними повідомленнями між людьми, а також їхню інтерпретацію. Невербальна комунікація – комплексний процес, що задіює людину в цілому, при цьому

мають значення тон голосу, а також рухи тіла. *Прояви невербальних повідомлень:*

- виразних рухів тіла – так званої експресивної поведінки особистості (міміки, жестів, поз і т. ін.);
- звукового оформлення мовлення (висоти, голосності, швидкості, ритмічності і т. ін.);
- мікросередовище, що оточує людину (тобто того простору, який індивід може контролювати чи змінювати: від вигляду квартири до відстані, на якій він воліє говорити зі співрозмовником);
- використання матеріальних предметів, що мають символічне значення (наприклад, букет на свято).

Виділяють кілька функцій, які невербальні повідомлення виконують під час взаємодії з вербальними:

1. Доповнення (включаючи дублювання й посилення) вербальних повідомлень.

Невербальні повідомлення роблять мовлення більш виразним, уточнюють і прояснюють його зміст. Невербальні засоби можуть також використовуватися для посилення найбільш важливих моментів мовлення.

2. Спростування вербальних повідомлень.

Іноді невербальне повідомлення суперечить вербальному. Це пов'язано з тим, що невербальна поведінка в значній мірі є спонтанною і менше контролюється свідомістю. Навіть якщо свою першу реакцію людина контролює, справжній її стан виявиться пізніше, приблизно через 4–5 секунд. Посмішка чи вираз подиву, що тривають довше цього часу, можуть вказувати на нещирість.

3. Заміщення вербальних повідомлень.

Заміщення означає використання невербального повідомлення замість вербального. Наприклад, викладач може без слів, за допомогою погляду, запропонувати якомусь учню відповісти на поставлене запитання.

4. Регулювання розмови.

Це використання невербальних знаків для координації взаємодії між людьми. Поворот голови убік, дотик до руки співрозмовника, як символ його підтримки, схвальні чи несхвальні вигуки — ці і багато інших знаків регулюють процес комунікації.

Невербальна комунікація має багато відмінностей від вербальної.

Особливістю невербальних повідомлень є їх ситуативність: міміка і тон голосу вказують на нинішній стан того, хто говорить, і його ставлення до співрозмовника, але не можуть свідчити про його переживання через тиждень. Різноманітні експресивні рухи (жести, погляди, міміка, тон голосу і т. ін.).

Важливою особливістю невербальних повідомлень є їхня синтетичність. На відміну від мовлення, у якому виділяють окремі слова і речення, експресивну поведінку важко розкласти на окремі одиниці.

Мимовільність, спонтанність багатьох невербальних дій – ще одна їхня особливість. Навіть якщо люди намагаються приховати свої наміри чи емоції, замаскувати свої справжні переживання, у більшості людей вони неодмінно заявлять про себе через експресивні прояви, що «вислизують» з-під контролю.

І нарешті, якщо говорити дітей навчають спеціально, то більшість невербальних знаків люди більш-менш успішно засвоюють самі (самостійне засвоювання) – через спостереження, копіювання, наслідування.

Найважливішою особливістю невербальної комунікації є те, що вона здійснюється за допомогою різних сенсорних систем: зору, слуху, шкірно-тактильного почуття, смаку, нюху.

На основі полісенсорності невербальної комунікації виділяють різні її види.

Кінесика – різновид невербальної комунікації, яка використовує оптико-кінетичну систему знаків, що містить жести, міміку, пантоміміку, тобто ця система представлена властивостями загальної моторики різних частин тіла (рук – жестикуляція, обличчя – міміка, поз тіла – пантоміміка).

Тактильно-кінестетична система невербальної комунікації (такесика) містить інформаційне навантаження, яке мають (рукостискання, поглажування, поплескування, поцілунки).

Ольфакторна система невербалики використовує як джерела і канали передачі інформації запахи: запах тіла, запах косметики.

Паралінгвістична система – це система вокалізації, тобто якість голосу, його діапазон, тональність.

Екстралінгвістична система – це включення в мовлення пауз, інших краплень, наприклад, покахування, плачу, сміху, а також сам темп мовлення.

Усі ці доповнення виконують функцію фасцинації, тобто збільшують семантично значиму інформацію, але не за допомогою додаткових мовних включень, а завдяки «білямовленнєвим» прийомам.

До засобів невербальної комунікації належать жести, міміка, інтонації, паузи, поза і т. ін., що утворюють знакову систему, яка доповнює і підсилює, а іноді й заміщує засоби вербальної комунікації – слова.

Засоби невербальної комунікації можна об'єднати в наступні групи:

1. Тілесний контакт, що виражається у різноманітних формах – поштовхи, поплескування, погладжування і т. ін.

2. Дистанція між тими, що спілкуються. Відстань між учасниками спілкування свідчить про його формальність чи неформальність, про ставлення партнерів один до одного, про ступінь зацікавленості у розмові.

3. Орієнтація, тобто розташування тих, що сидять (чи стоять), відповідно один до одного. Орієнтація може змінюватися в залежності від ситуації і свідчить про ступінь суперництва чи співробітництва.

4. Зовнішній вигляд. Основна мета – повідомлення про себе. Через свій імідж партнери інформують оточуючих про свій соціальний стан, вид діяльності, самооцінку і т. ін.

5. Поза тіла. Поза звичайно вказує на ті чи інші міжособистісні відносини, на соціальний стан партнера. Вона може змінюватися в

залежності від настрою й емоційного стану людини. Однак за інтерпретації необхідно враховувати культурний потенціал людини і загальноприйняті етикетні умовності, яких варто дотримуватися в тих чи інших конкретних ситуаціях.

6. Кивок головою – використовується для схвалення чи підтвердження чого-небудь, а також як сигнал, що дає партнеру підставу вступити в діалог.

7. Вираз обличчя (міміка) – дає можливість для широкої інтерпретації емоцій, які приховуються чи демонструються, допомагає зрозуміти інформацію, що передається за допомогою мовлення, сигналізує про ставлення до кого-небудь чи чого-небудь.

8. Жести – можуть бути не дуже виразні, наприклад, рухи голови чи тіла, але використовуються паралельно з мовленням, щоб щось у ньому виділити, підкреслити, а іноді й замінити його.

9. Погляд – дозволяє зчитувати найрізноманітніші сигнали: від прояву інтересу до когось чи чогось до демонстрації абсолютної зневаги. Вираз очей знаходиться в тісному зв'язку з мовною комунікацією.

10. Паравербальні і екстравербальні сигнали. Зміст висловлення може змінюватися в залежності від того, яка інтонація, ритм, тембр голосу були використані для його передачі. Мовленнєві відтінки впливають на зміст висловлення, сигналізують про емоції, стан людини, її впевненість чи сором'язливість.

Невербальна комунікація підкорюється певним правилам, яким ми підкорюємось несвідомо, але чуйно реагуємо на їхнє порушення. До цих правил можуть бути віднесені наступні:

1) використання невербальних знаків повинно бути визначеним і таким, що пізнається;

2) ми повинні бути здатними переводити наші почуття і наміри у невербальні засоби («кодувати»);

3) спостерігач повинен бути здатним до інтерпретації невербальних знаків («декодувати»).

Встановлено, що стійкими й однозначними є лише експресивні коди основних емоційних станів людини: радості, страху, гніву, уваги, подиву, презирства і деяких інших. Інші способи невербального кодування піддаються впливу безлічі факторів, серед яких: загальна ситуація спілкування; індивідуальні особливості прояву станів кожним з учасників спілкування; стать; вік; ступінь значимості партнерів один для одного; культурні й етичні норми прояву індивідуальних особливостей особистості.

Міміка – рух м'язів обличчя, що відбиває внутрішньо-емоційний стан – здатна дати щирішу інформацію про те, що переживає людина. Мімічні вирази несуть більше 70 % інформації, тобто очі, погляд, обличчя людини здатні сказати більше, ніж вимовлені слова.

До міміки відносяться всі зміни, які можна спостерігати на обличчі людини, включаючи і психосоматичні процеси, наприклад, почервоніння чи збліднення. Сюди ж можна віднести і загальний рух тіла, наприклад, кивок головою.

Чоло, брови, очі, ніс, підборіддя — ці частини обличчя виражають основні людські емоції: страждання, гнів, радість, подив, страх, відразу, щастя, цікавість, сум і т. ін.

Для підсилення емоції ми робимо нашу міміку більш виразною, більш точною за малюнком, відповідно до очікувань людей, що спостерігають за нами. Однак для збереження гарних відносин може знадобитися й вміння стримувати експресію обличчя.

Емоції нерідко треба маскувати, тобто демонструвати протилежні. Одні люди краще контролюють свою міміку, інші гірше. Однак, зважаючи на обставини, усім людям досить часто треба управляти виразом свого обличчя.

Жестикуляція містить всі жести рук («мова рук»), а також багато інших сигналів у вигляді дій (співрозмовник відчиняє двері чи квартиру, виймає сигарети, протирає окуляри і т. ін.).

Жест – це зовнішній прояв внутрішнього емоційно-психологічного стану людини.

Кожен жест людини – це як слово в мові. Читаючи жести, ми здійснюємо зворотний зв'язок, що відіграє головну роль у цілісному процесі взаємодії, а групи жестів – це важливі складові зворотного зв'язку.

Багатий «алфавіт» жестів можна розбити на групи:

1. Жести-ілюстратори – це жести-повідомлення: *покажчики* («перст, що вказує»); *диктографи*, тобто образні картини зображення («от такого розміру і конфігурації»); *кінетографи* – рухи тілом.

2. Жести-регулятори – це жести, що виражають ставлення того, хто говорить, до чого-небудь. До них відносять усмішку, кивок, напрям погляду, цілеспрямовані рухи руками.

3. Жести-емблеми – це своєрідні замітники слів чи фраз у спілкуванні. Наприклад: стиснуті руки на манер рукостискання на рівні руки означають у багатьох випадках – «здрасуйте», а підняті над головою – «до побачення».

4. Жести-адаптери – це специфічні звички людини, пов'язані з рухами рук. Це можуть бути: почісування, посмикування окремих частин тіла; торкання партнера; погладжування, перебирання окремих предметів, що знаходяться під рукою (олівець, гудзик та ін.).

5. Жести-ефектори – жести, що виражають через рухи тіла і м'язів обличчя певні емоції.

6. Мікрожести: рухи очей, почервоніння щік, збільшена кількість миготінь у хвилину, посмикування губів і ін.

Практика показує, що коли люди хочуть показати свої почуття, вони звертаються до жестикуляції. От чому для уважної, спостережливої людини важливо надбати уміння розуміти оманливі, удавані жести.

Під позою потрібно розуміти не тільки положення, що приймає людина, але й рухи, що змінюють це положення чи впливають на нього, як, наприклад, переміщення центра тяжіння при погойдуванні взад-вперед, з носка на п'яту й ін.

В загальному дві позиції: відкриту (дружню) і замасковану (негативну), про транскультурні та міжвидові ознаки.

Приклад. Виражаючи дружнє відношення, ми повертаємося обличчям до іншої людини, злегка розводимо руки в сторони, долоні звертаємо до партнера. При цьому ноги звичайно на ширині плечей, голова нахилена убік.

Приклад. Якщо руки в людини складені на грудях, а голова опущена і повернена у бік, протилежний від співрозмовника, виходить, цю людину щось мучить чи їй просто не хочеться з вами розмовляти.

Приклад. Якщо ж хтось стає навпроти вас, уперши руки в боки, до того ж виставляє вперед ногу, – у цьому випадку найкраще ухилитися від розмови (якщо вам не до душі словесна перепалка).

Нерухомість чи напруженість тіла вказують на реакцію самозахисту, уникнення контактів, закритість, часто чутливість, а також на невдале старання бути коректним.

Кожна людина претендує на певний «життєвий простір», свою «зону тіла» і пред'являє відповідні територіальні права. Люди часто виражають це жестами, наприклад, кладуть ногу на ручку крісла, ставлять її на висунуту шухляду письмового столу чи кладуть на бажаний простір різні предмети (книги, одяг і т. ін.).

Деяку територію – область чи простір – людина вважає ніби продовженням свого тіла.

Кожна людина має власну особисту територію, що містить територію її володінь (наприклад, квартиру, будинок, машину, особистий кабінет, стілець...) Суспільне чи службове становище людини також може впливати на ту відстань, на якій вона тримається від інших людей.

Іноді люди дуже ревниво ставляться до проникнення у своє внутрішнє коло. Проникнення в «життєвий простір» іншої людини розцінюється як недоречне і викликає роздратування. При цьому різна гама міжособистісних відносин диференціює і різні припустимі дистанції спілкування.

Простір у спілкуванні структурований певним чином, тобто існують оптимальні «зони» для різних видів спілкування, різні для різних типів культур.

Радіус простору, що оточує середню людину (європейці, американці) приблизно однаковий, і його можна розбити на чотири зони:

— інтимна зона – 15–45 см	ближня зона
— особиста зона – 45 см, 1–2 м	
— соціальна зона – 1–2 м, 3–4 м	дальня зона
— суспільна зона – понад 3–6 м	

Інтимна зона (15–45 см) – у цю зону допускаються лише близькі, добре знайомі люди; для неї характерна довіра, тихий голос у спілкуванні, тактильний контакт, дотик. Дослідження показують, що порушення інтимної зони викликає певні фізіологічні зміни в організмі: частіше биття серця, підвищене виділення адреналіну, приплив крові до голови й ін. Передчасне вторгнення в інтимну зону в процесі спілкування завжди сприймається співрозмовником як замах на його недоторканність.

Особиста, чи персональна зона (45–120 см) – для повсякденної бесіди з друзями і колегами, припускає тільки візуально-зоровий контакт між співрозмовниками.

Соціальна зона (120–400 см) звичайно витримується під час офіційних зустрічей у кабінетах, як правило, з тими, кого не дуже знають.

Публічна зона (понад 400 см) має на увазі спілкування з великою групою людей – у лекційній аудиторії, на мітингу й ін.

Зворотний зв'язок, у результаті якого в спілкуванні встановлюється відповідна дистанція, визначається різними факторами. Для інтимної й особистої зон певну роль відіграють кінестетичні фактори, а також відчуття тепла і запаху. Однак головним каналом зворотного зв'язку тут є зір.

Інтимна дистанція – це бачення дрібних деталей обличчя.

Особиста – ясне бачення верхньої чи нижньої половини обличчя, розрізнення окремих рис обличчя людини (як очі, ніс, брови), але не настільки дрібних, як пори шкіри, судини клери.

Соціальна дистанція – близька – це бачення обличчя співрозмовника як цілого, далека – бачення всього тіла людини і розрізнення руху губів.

Публічна дистанція – це відстань, на якій ми легко «схоплюємо» поглядом декілька людей.

Тема. Стратегії і тактики впливу та маніпулювання.

Під «психологічним впливом» розуміється зміна психологічних характеристик особистості, групових норм, суспільної думки чи настрою за рахунок використання психологічних, соціально-психологічних закономірностей.

Вітчизняні психологи пропонують кілька типологій стратегій впливу на людину, основним критерієм у яких є ставлення до партнера по спілкуванню як до суб'єкта чи об'єкта. Уявляється цікавим зупинитися на типології основних стратегій психологічного впливу, яку запропонував Г. А. Ковальов. На його думку, у реальній людській життєдіяльності мають місце три основні стратегії — «імперативна», «маніпулятивна» і «розвиваюча».

Відповідно імперативної стратегії психіка й людина в цілому розглядаються як пасивний об'єкт впливу зовнішніх умов і продукт цих умов. Використання імперативних методів впливу приводить найчастіше лише до зовнішнього короточасного підпорядкування з боку об'єкта впливу і не торкається глибинних структур його психічної організації. Імперативна стратегія найбільш доречна й ефективна в екстремальних ситуаціях, де потрібним є оперативне прийняття й виконання важливих для збереження системи рішень в умовах дефіциту часу.

Маніпулятивна стратегія ґрунтується на твердженні про активність та індивідуальну винахідливість психічного відображення зовнішніх впливів, де суб'єкт сам впливає на психологічну інформацію, що надходить ззовні.

Розвиваюча стратегія ґрунтується на «діалозі», де психіка виступає як відкрита система, що знаходиться у постійній взаємодії, яка має внутрішній і зовнішній контури регулювання. Психіка в цьому випадку розглядається як багатомірне і «інтерсуб'єктне» за своєю природою утворення. Розвиваюча стратегія забезпечує, на відміну від двох інших стратегій, актуалізацію потенціалів власного розвитку кожної зі взаємодіючих між собою систем. Психологічними умовами реалізації такої стратегії впливу є діалог і обопільна відкритість.

Психологічні умови реалізації діалогу, за К. Роджерсом:

- 1) природність і спонтанність у вираженні суб'єктивних почуттів і відчуттів, що виникають між партнерами у кожному окремому моменті їхньої взаємодії;
- 2) безумовно позитивне ставлення до інших людей і до самого себе, турбота про іншого і прийняття його як рівноправного партнера по спілкуванню;
- 3) емпатичне розуміння, уміння тонко й адекватно співчувати почуттям, настрою, думкам іншої людини в ході міжособистісних контактів з нею.

Від типології Г. А. Ковальова відштовхується й Є. Л. Доценко, вибудовуючи свою шкалу рівнів настанов на взаємодію від об'єктного полюса до суб'єктного. Об'єктний полюс характеризується ставленням до партнера по спілкуванню як до засобу, об'єкта, знаряддя досягнення власних цілей. Суб'єктний полюс конституює ставлення до партнера по взаємодії як до цінності, і характеризується настановою на діалог і співробітництво. Є. Л. Доценко пропонує п'ять рівнів настанов на взаємодію в міжособистісних відносинах.

1. Домінування. Ставлення до іншого як до речі чи засобу досягнення своїх цілей, ігнорування його інтересів і намірів. Прагнення володіти, розпоряджатися, здобути необмежену однобічну перевагу. Відкритий, без маскування, імперативний вплив – від насильства, придушення до навіювання, наказу.

2. Маніпуляція. Ставлення до партнера по взаємодії, через тенденції до ігнорування його інтересів і намірів. Способи впливу – *провокація, обман, інтрига, натяк*.

3. Суперництво. Партнер по взаємодії сприймається як небезпечний і непередбачений, на силу якого треба зважати. Інтереси іншого враховуються в тій мірі, у який це диктується цілями боротьби з ним. Засобами ведення боротьби можуть бути окремі види «тонкої» маніпуляції, чергування *відкритих і закритих прийомів впливу*, тимчасові *тактичні угоди*.

4. Партнерство. Ставлення до іншого як до рівного, що має право бути таким, який він є, з яким треба рахуватись. Прагнення не допустити втрат для себе, розкриваючи цілі своєї діяльності. Рівноправні, але обережні відносини, узгодження своїх інтересів і намірів, спільна рефлексія. Основні способи впливу *будуються на договорі, що служить як засобом об'єднання, так і засобом створення тиску*.

5. Співдружність. Ставлення до іншого як до самоцінності. Прагнення до об'єднання, спільної діяльності для досягнення близьких чи збіжних цілей. Основний інструмент взаємодії – *згода (консенсус)*.

Критерій симетричності використовує й Є. В. Сидоренко, розділяючи види впливу на конструктивні і неконструктивні. При неконструктивних видах впливу одна людина прагне уподібнити почуття чи дії іншого своїм планам, задумам, бажанням, почуттям або діям. Особливість конструктивного впливу – у тому, що уподібнення партнерів один одному відбувається з їхньої взаємної згоди. Серед психологічних засобів впливу Є. В. Сидоренко виділяє *переконання, контраргументацію і конфронтацію*.

Засоби маніпулятивного впливу.

Спроби управляти людиною, групою людей і іншими людськими спільнотами нерідко зустрічають опір останніх. У цьому випадку перед ініціатором управлінського впливу відкриваються два шляхи:

1) спробувати змусити виконати нав'язану їм дію, тобто зломити опір (відкрите управління);

2) замаскувати управлінський вплив так, аби він не викликав заперечення (приховане управління).

Застосувати другий спосіб після провалу першого неможливо — намір розгаданий, і адресат насторожі. До другого способу звертаються тоді, коли передбачають опір, і тому відразу роблять ставку на прихованість впливу.

Фактично в кожній групі людей є особа, що впливає на інших, причому часто непомітно, й усі несвідомо підкоряються їй.

Приховане управління здійснюється проти волі адресата і допускає можливу незгоду останнього з тим, що пропонується (інакше ініціатору немає причин приховувати свої наміри).

Маніпуляції можуть здійснюватися як на шкоду тому, ким маніпулюють, так і на користь йому. Чи морально таємно управляти іншою людиною проти її волі? Це залежить від моралі маніпулятора і від ступеня моральності його цілей. Якщо його ціль – одержати особисту вигоду за рахунок жертви, то, безумовно, аморально. Якщо ж ціль – ненав'язливо, непомітно спрямувати дії того, ким маніпулюють, в потрібне русло, то така маніпуляція не травмує іншу людину й може бути цілком виправдана.

Таким чином, маніпулювання – це вид прихованого управління, зумовлений егоїстичними, непорядними цілями маніпулятора, що завдає збитки (матеріальні чи психологічні) своїй жертві.

Приховане управління може, однак, мати і цілком шляхетні цілі. Наприклад, коли керівник замість наказів непомітно і безболісно керує підлеглим, ненав'язливо спрямовуючи його до дій у потрібному напрямі. У цьому випадку об'єкт управління зберігає свою гідність і свідомість власної волі.

Під маніпуляцією звичайно розуміється один з видів психологічного впливу, який використовується для досягнення одnobічної переваги.

Метафори ж особистісного впливу будуть іншими – це здатність «притягати, як магніт», «заворожувати», «надихати на подвиг», «давати імпульс до прозріння», «сприяти переродженню». Як бачимо, у всіх випадках

використання метафор присутні категорії: «гарне» – «погане», «позитивне» – «негативне». Етичний компонент допомагає нам відрізнити маніпулятивне спілкування від неманіпулятивного. Багато гуманістів називають моральність основним критерієм спілкування людини третього тисячоріччя.

В. Н. Куніцина принципове розходження між маніпулятивним і особистісним впливом пов'язує з наступними трьома критеріями:

РОЗХОДЖЕННЯ МАНІПУЛЯТИВНОГО ТА ОСОБИСТІСНОГО ВПЛИВУ

<i>Маніпулятивний вплив</i>	<i>Особистісний вплив</i>
<ul style="list-style-type: none"> — скритність і таємний характер намірів (використання іншого як засобу досягнення власної мети); — прагнення підкорити своїй волі (одержати однобічний виграв); — ефект впливу, що руйнує особистість (у першу чергу негативний ефект позначається на особистості адресата, але опосередковано — на особистості маніпулятора). 	<ul style="list-style-type: none"> — щирість і відкритість почуттів, емоцій, намірів і мотивів людини, яка впливає; — ефект впливу, що збагачує, розвиває (у першу чергу особистість тієї людини, на яку здійснюється вплив).

Групи засобів маніпулятивного впливу відповідно до основних ознак маніпуляції.

1. Таємний характер маніпулятивного впливу забезпечується багатовекторністю впливу вирішенням відразу декількох підзадач. *Наприклад*, відволікання уваги партнера по спілкуванню, зосередженість уваги на необхідному змісті, підвищення власного рангу в його очах, ізоляція партнера по спілкуванню від інших людей і т. ін.

2. Для психологічного тиску використовується адекватна цілям зброя впливу: перехоплення ініціативи, введення нової теми, скорочення часу для ухвалення рішення, рекламування, апеляція до присутнього і т. ін.

3. Проникнення в психологічну сферу відбувається через психологічний автоматизм – структурно-динамічне утворення, актуалізація

якого приводить до результату, будь-то мотиваційна напруженість (прагнення до грошей, слави, успіху, сексуального задоволення) чи якась дія.

«Струнами душі» може стати будь-який значимий мотив: переживання з приводу повноти, невисокого зросту, хвороби, гордість об'єкта впливу за власне походження, нетерпимість до якогось типу людей, цікавість, хобі і т. ін.

4. Експлуатація особистісних якостей партнера по спілкуванню являє собою імітацію процесу ухвалення рішення ним самим. *Перший крок* – створення (чи актуалізація) стану конкуренції мотивів. Актуалізувати можна лише те, що вже існує у внутрішньому світі людини. *Другий крок* – зміна спонукальної сили конкуруючих мотивів (зміна цінності одного з них, зміна ціни досягнення, управління оцінкою ймовірності досягнення і т. ін.).

Щодо механізмів маніпулятивного впливу, то слід зазначити, що вони однакові за будь-якого психологічного впливу – це, у першу чергу, психічні автоматизми і мотиваційне забезпечення.

У відношенні позитивного, розвиваючого впливу можна спостерігати те саме. Можна дати людині імпульс до зміни, але не можна за неї зробити цю зміну (її творцем є тільки сама людина).

Кінцева спрямованість маніпулятивного впливу диктується прагненням маніпулятора перекласти відповідальність за вчинене по його напучуванню на свою жертву. Саме ця обставина і визначає негативне ставлення до маніпуляції внаслідок наявності в ній руйнівної складової. Звідси випливає необхідність уміти розпізнавати маніпуляцію і захищатися від неї.

Маніпуляція у спілкуванні, захист від неї.

У діловому, та й у повсякденному спілкуванні маніпуляції – звичайна річ.

Прикладів маніпуляцій існує безліч. Виробляються вони за певними схемами, що однаково діють як у побутовому, так і в діловому спілкуванні. Існує наукова теорія, що дозволяє пояснити механізм маніпуляції і, отже, навчитися користатися цим прийомом та гідно захиститися від нього.

В основі маніпуляції завжди лежить використання слабкостей співрозмовника. Ніхто не бажає показатися боягузом, нерішучим, жадібним, нерозумним. Навпаки, кожний бажає виглядати гідно, бути великодушним, захисником, відчувати свою перевагу, значимість, дістати похвалу і т. ін.

За критерієм «відносини до людей» особистість може бути або актуалізатором, або маніпулятором.

Актуалізатор (той, що рухається до оптимальності) відрізняється більшою незалежністю від нав'язаних схем, щирістю в почуттях, волею вираження, вірою в себе й інших і розумінням себе й інших.

Маніпулятор (комунікатор) відрізняється нещирістю, байдужістю чи недружелюбністю до партнера, прагне до експлуатації й контролювання інших.

Маніпулятор прагне використовувати людей, актуалізатор – взаємодіяти з ними.

Виділяють наступні причини маніпулятивної поведінки, корені яких – у нещирості: недовіра; непередбачуваність життя; уникнення скрутних станів; прагнення догодити усім.

Характерні риси маніпулятора: неправда (фальш, шахрайство); апатія, нудьга; закритість, навмисність, цинізм. Можливість маніпулювати людьми криється в них самих, у їхньому нерозумінні самих себе.

Можна назвати чотири джерела маніпулювання:

1. Людьми керують їхні потреби.
2. Кожна людина має якісь слабкості.
3. Кожний характеризується деякими пристрастями.
4. Усі люди звикли діяти за певними правилами, дотримуватись ритуалів.

Усе це може бути використано і використовується маніпуляторами. впливати на людину.

Аналізуючи причини виникнення маніпуляцій, І. Вагін характеризує певні психокомплекси, притаманні практично всім людям.

Психокомплекси – це особливості людської душі, які відгукуються на різні впливи маніпуляторів. Тому вплив на психокомплекси і є найефективнішим засобом маніпулювання людьми.

Типовими психокомплексами є страх; цікавість; жадібність; перевага; доброта; жалість; провина; справедливість; помста; заздрість; ревнощі; патріотизм; естетика; досконалість та інші.

Всі афери – від дрібних до найбільших – будуються, як правило, на використанні жадібності людей, прагнення швидко розбагатіти. Численні афери інвестиційних фондів і фінансових компаній, що обіцяли неправдоподібно високі дивіденди, сотні тисяч обдурених вкладників.

Ще одна людська слабкість – цікавість, зокрема – бажання довідатися про своє майбутнє, долю. Інша людська слабкість – спрага гострих відчуттів. Реалізується в азартних іграх. Бажання створити враження, покрасуватися також використовується маніпуляторами.

Системи маніпулятивної поведінки.

Активна: маніпулятор прагне очолювати і панувати за будь-яку ціну, за допомогою активних методів, користаючись більш високим положенням у відносинах. Спирається на безсилля інших і домагається контролю над ними.

Пасивна: маніпулятор ніколи не виявляє роздратування; млявий і пасивний. Прикидається безпомічним і дурним. Дозволяє іншим думати і працювати за себе. Виграє, терплячи поразку.

Змагальна: маніпулятор прагне виграти за будь-яку ціну. Життя – постійний турнір, а люди – таким чином, мова йде фактично про людські слабкості.

Байдужна: відкидання турботи; маніпулятор грає в байдужність, індиферентність. Намагається піти, відсторонитися від контактів. Йому нібито на все «наплювати».

У рамках тієї чи іншої маніпулятивної системи кожен з тих, що маніпулюють, прагне вибрати ту роль, яка йому більше знайома, була ним використана раніше і принесла бажаний результат; найбільшою мірою

відповідає ситуації та цілям; відповідає його внутрішнім уявленням й особистісним якостям.

Як захиститись від маніпулятивного впливу? Значення маніпулятивної поведінки полягає у тому, щоб розпізнавати її в собі й інших, переборювати і не зловживати нею.

Чи завжди треба захищатися? Іноді, відчуваючи, що нами маніпулюють, можна і піддатися маніпулятору. Це доцільно, коли втрати від маніпуляції менші, ніж від погіршення відносин з маніпулятором; чи коли бачиш, як іншими діями можна компенсувати свій програш від маніпуляції. Так нерідко буває, наприклад, у взаєминах підлеглих з керівниками і взагалі в ситуаціях залежності від маніпулятора.

Ще великий Будда висловив чудову думку: «Тільки та перемога є справжньою, коли ніхто не відчуває себе переможеним».

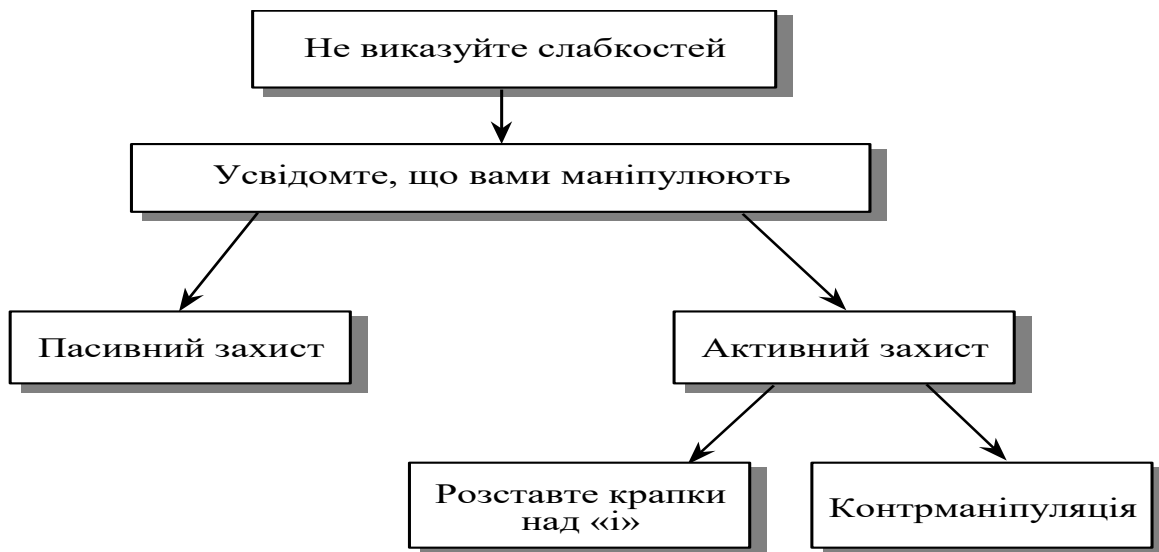


Схема захисту від маніпуляцій.

Таким чином визначається шість стереотипних дій, об'єднаних у пари, що доповнюють: *утекти – вигнати*, *сховатися – опанувати*, *затаїтися – ігнорувати*. Кожна пара задає свій параметр процесу захисту: дистанціювання з агресором, управління потоком впливу, управління інформаційним каналом .

Зазначеним діям автор пропонує надати статус базових захисних настанов. Незначна модифікація стосовно рівня міжособистісних відносин дозволяє наповнити їх наступним змістом.

Одним з можливих способів розуміння ситуації спілкування, що дає можливість побачити зміст дій у спілкуванні як своїх, так і партнера, є сприйняття стану партнерів, а також їхніх позицій відносно один одного. Дійсно, кожний зауважував, що в будь-якій розмові, бесіді, публічному спілкуванні величезне значення має відносний статус партнерів (не постійний соціальний статус, а статус «тут і зараз» у спілкуванні). Дуже важливо, хто в даний момент «нагорі», а хто «унизу», хто веде у даному спілкуванні, а кого ведуть, і т. ін.

Словосполучення «*транзактний аналіз*» дослівно означає «аналіз взаємодії». У ньому закладено дві глибокі ідеї: 1) мультиплікативна природа спілкування; 2) поділ процесу спілкування на елементарні складові й аналіз цих елементів взаємодії.

Зазначемо, що особливими критеріями позицій транзактного аналізу є характеристики:

- батько – вимагає, оцінює (засуджує чи схвалює), учить, керує, складає протекцію.
- дорослий – розважливість, робота з інформацією.
- дитина – прояви почуттів, безпорадність, підпорядкування.

Виділяють наступні позиції спілкування:

I. домінування, чи спілкування «зверху вниз»;

спілкування «на рівних»;

підпорядкування, чи позиція «знизу вверху».

II. доброзичлива позиція до партнера;

нейтральна позиція;

ворожа позиція неприйняття партнера.

Транзакція – одиниця взаємодії партнерів по спілкуванню, що супроводжує визначення позицій кожного (зображується стрілкою, що йде

від обраної позиції одного співрозмовника до передбачуваної позиції іншого учасника спілкування). Традиційно в трансактному аналізі виділяються три типи трансакцій: додаткові, перехресні і приховані.

Додатковою називається така взаємодія, у якій партнери адекватно сприймають позиції один одного, розуміють ситуацію однаково і спрямовують свої дії саме в тому напрямі, що очікується й приймається партнером, і якого він також дотримується.

Два підтипи додаткової: А) *рівних* взаєминах партнери перебувають на однакових позиціях, вони однаково сприймають інформацію, відповідають саме з тієї позиції, якої очікує партнер, тому можна було б назвати цей підтип – спілкування з повним взаєморозумінням. Б) У *нерівному* задіяні позиції Батька і Дитини

Власне кажучи, взаємодія, що перехресується, — це «неправильна» взаємодія. «Неправильність» її полягає в тому, що партнери не розуміють чи не бажають зважати на те, до якої позиції звертається партнер, відповідають йому з іншої позиції, тим самим виявляючи, з одного боку, неадекватність розуміння позиції та дій партнера, а з іншого – яскраво виявляючи свої власні наміри і дії.

Нарешті, третім типом взаємодії є приховані трансакції. Це такі взаємодії, що містять одночасно два рівні: явний, виражений словесно, соціальний і прихований, який мається на увазі, психологічний.

Трансактний аналіз дозволяє описати не тільки те, що говорять партнери, але і підтекст, що виражається інтонацією чи просто мається на увазі («читання між рядків»). Розглядаючи всілякі маніпуляції, ми бачили, що саме підтекст, спеціально пристосований прихований вплив дозволяють маніпулятору управляти співрозмовником проти його волі.

Тема. Сприйняття та розуміння у спілкуванні.

Внутрішній механізм контакту між людьми – інтелектуальне й емоційне переживання. *Перше переживання* виникає під час активної спільної діяльності і є можливим в тому випадку, коли партнери поважають один

одного, щиро обмінюються враженнями, досвідом, спільно вирішують складне завдання. *Друге переживання* викликає сама особистість учасника спілкування; зацікавленість людиною, її активністю, предметом спілкування по невидимих каналах передається партнеру, викликаючи бажання, щоб контакт тривав, розширити сферу спілкування.

У процесі спілкування повинно бути присутнім взаєморозуміння між учасниками цього процесу. Саме взаєморозуміння може бути витлумачене по-різному: як розуміння цілей, мотивів, настанов партнера по взаємодії, а також прийняття, поділ цих цілей, мотивів, настанов, що дозволяє не просто погоджувати, але й співвідносити їх.

Взаємодія неможлива без взаєморозуміння. При цьому дуже важливо, як сприймається партнер по спілкуванню, тобто мова йде про особливості міжособистісної перцепції – про пізнання людини людиною. На основі зовнішньої сторони поведінки люди, за словами відомого психолога С. Л. Рубінштейна, ніби «читають» іншу людину, розшифровують значення її зовнішніх даних. У ході пізнання одночасно здійснюється і емоційна оцінка, і спроба зрозуміти вчинки співрозмовника, і засновані на цьому стратегії зміни його поведінки, і побудова своєї власної.

Під час взаємодії людей велике значення має той факт, як сприймається партнер по спілкуванню, іншими словами, процес сприйняття однією людиною іншої виступає як обов'язкова складова спілкування й умовно може бути названий перцептивною стороною спілкування.

Соціальна перцепція – це взагалі процес сприйняття так званих соціальних об'єктів, під якими маються на увазі люди, соціальні групи, великі соціальні спільноти. Тому сприйняття людини людиною відноситься до галузі соціальної перцепції, але не вичерпує її. Якщо уявити собі процес соціальної перцепції в повному обсязі, то постає дуже складна і розгалужена схема. Вона містить різні варіанти не тільки об'єкта, але і суб'єкта сприйняття (тобто індивіда, групи).

Крім того, сприйняття в соціально-психологічному плані має деякі специфічні риси. Зокрема, ряд феноменів, що мають місце у формуванні уявлень один про одного у партнерів по спілкуванню, не вкладаються в рамки традиційного опису перцептивного процесу, тому що 1) відбувається не тільки формування образу – сприйняття, але і розуміння, пізнання іншої людини.(уявлення про її думки, наміри, здібності, переживання, настанови, а також про ті відносини, що пов'язують їх як партнерів).

Специфічний підхід до проблеми міжособистісної перцепції пов'язаний зі школою 2) «трансактної психології» (Кентріл, Кіркпатрік). Тут мова йде про те, що будь-яка перцепція є активною взаємодією (трансакцією) між тим, хто сприймає, і тим, кого сприймають (очікувань, бажань, намірів як специфічних детермінант перцептуальної ситуації).

Соціальна перцепція – процес з активним зворотним зв'язком, що неодмінно включає в себе розуміння. Образ людини, що формується в процесі сприйняття, несе інформаційне навантаження і відіграє регулюючу роль у процесах взаємодії, допомагає формувати лінію поведінки стосовно людини, яку сприймають.

Даючи узагальнене визначення феномену 3) міжособистісного сприйняття, можна сказати, що сприйняття іншої людини є процес, у якому відбувається відображення її зовнішніх ознак, співвіднесення їх з особистісними властивостями індивіда, якого сприймають, і здійснення на цій основі розуміння його внутрішнього світу і поведінки.

У ході пізнання іншої людини одночасно здійснюється кілька процесів: емоційна оцінка, спроба зрозуміти сенс її вчинків, побудова стратегії своєї власної поведінки.

Таким чином, людина усвідомлює себе через іншу людину за допомогою певних механізмів міжособистісної перцепції, до яких належать:

- 1) пізнання і розуміння людьми один одного (ідентифікація, емпатія, атракція);
- 2) пізнання себе в процесі спілкування (рефлексія);

3) прогнозування поведінки партнера по спілкуванню (каузальна атрибуція).

Ідентифікація – це спосіб пізнання іншої людини, за якого припущення про її внутрішній стан будується на основі спроб поставити себе на місце партнера по спілкуванню. Це неусвідомлений процес ототожнення себе з іншою людиною, групою, зразком.

Особистісна ідентифікація – природний процес формування особистості. Вона надзвичайно важлива для нормального інтелектуального і фізичного розвитку людини, активна адаптація до навколишнього середовища.

Емпатія – це емоційне співпереживання іншому. Це розуміння іншої людини без допомоги слів, не спираючись на мислення, а (за допомогою відчуттів, почуттів, емоцій і наступного усвідомлення їх, прояв емоційної чуйності.) Емпатія є афективним «розумінням».

Атракція (залучення) – являє собою форму пізнання іншої людини, засновану на формуванні стійкого позитивного почуття до неї. У даному випадку розуміння партнера по спілкуванню виникає завдяки формуванню прихильності до нього.

Рефлексія – це механізм самопізнання у процесі спілкування, в основі якого лежить здатність людини уявляти, як її сприймає партнер по спілкуванню.

Це вже не просто знання чи розуміння іншого, а знання того, як інший розуміє мене, своєрідний подвоєний процес дзеркальних відображень один одного.

Каузальна атрибуція – механізм інтерпретації вчинків і почуттів іншої людини (прагнення до з'ясування причин поведінки суб'єкта).

Усі дослідження в галузі міжособистісної перцепції поділяється на два великих класи: 1) вивчення змісту міжособистісної перцепції (характеристики суб'єкта й об'єкта сприйняття, їхніх властивостей і ін.); 2) вивчення самого процесу міжособистісної перцепції (аналіз її механізмів, ефектів, що супроводжують її). У першому випадку взаємодію можна констатувати, бо

кожен з учасників, оцінюючи іншого, прагне побудувати певну систему інтерпретації його поведінки. Другий клас: індивідуальні психологічні особливості різних людей є різними, зокрема й у плані більшого чи меншого «розкриття» себе для сприйняття іншими людьми. Необхідно взяти до уваги виявлення різних «ефектів», що виникають під час сприйняття людьми один одного.

У працях, присвячених проблемі формування першого враження, основна увага приділяється точності цього враження. А. А. Бодалєв розглядав *перше враження як складний психологічний феномен*, у якому поєднуються почуттєвий, логічний і емоційний компоненти, наявне емоційне ставлення, а також частково усвідомлювані оцінні судження.

Побудова образу партнера за окремими схемами іноді приводить до так званих ефектів першого враження, чи систематичних помилок соціального сприйняття. Знання цих схем дуже багато може дати для розуміння того, як формується перше враження про людину.

Найчастіше застосовується схема сприйняття, що спрацьовує у випадку нерівності партнерів у тій чи іншій сфері – соціальній (різний соціальний статус), інтелектуальній, нерівності позицій у групі (груповий статус) і т. ін. Люди схильні систематично переоцінювати різні психологічні якості тих людей, що перевершують їх за якимось параметром.

Не менш важливими і пізнаваними є помилки, пов'язані з «загальною естетичною виразністю людини» (подобається нам зовні наш партнер по спілкуванню чи ні), фактора «привабливості» – чим більше зовні приваблива для нас людина, тим краща вона у всьому; якщо ж вона неприваблива, то й інші її якості недооцінюються.

Наступна схема всім добре відома: *(ті люди, що нас люблять (добре до нас ставляться), здаються нам значно кращими тих, хто нас ненавидить (погано до нас ставиться)* позитивне ставлення до нас дійсно породжує сильну тенденцію до приписування позитивних властивостей і відкидання (чи неухважності до них) негативних, і навпаки, — явне негативне ставлення

викликає стійку тенденцію не зауважувати позитивних сторін партнера і випинати негативні.

Загальні помилки суб'єктів: «переваги», «привабливості» чи «ставлення до нас». Традиційно в дослідженнях формування першого враження всі три види помилок, описаних вище, охоплюються «ефектом ореола».

Отже, «ефект ореола» виявляється в тому, що у формуванні першого враження загальне позитивне враження про людину призводить до переоцінки, а негативне враження – до недооцінки невідомої людини.

Дослідження показують, що доросла людина, цілком здатна точно (у певних межах, звичайно) визначити майже всі характеристики партнера – його психологічні риси і соціально-демографічну приналежність (вік, соціальну верству, приблизну професію).

Чим менш нейтральні відносини, чим більше люди зацікавлені з тої чи іншої причини одна в одній, тим більше ймовірність помилок. Це відбувається тому, що перед людиною ніколи не постає задача «просто сприйняти» іншого.

Перше враження – це не самоціль (виняток – професійні задачі). Образ партнера (перше враження), що створюється під час знайомства, – це регулятор наступної поведінки, що необхідний для того, щоб правильно, ефективно в даній ситуації побудувати спілкування.

Вибір «техніки» спілкування в кожному конкретному випадку визначається характеристиками партнера. У кожній ситуації у фокусі сприйняття виявляються ті ознаки іншої людини, що дозволяють визначити її приналежність до тієї чи іншої групи відповідно до особливостей ситуації і вимоги до побудови подальшої поведінки. А решта рис і особливостей, що не потрапили «у фокус», просто добудовуються за певними схемами, і саме тут з'являється ймовірність помилки.

Справа в тому, що «добудовування» образу іншого за схемою «переваги» відбувається за соціальним стереотипом, тобто шляхом, виробленим якоюсь соціальною групою (професійною, статевою,

національною) для спілкування її представників із представниками інших соціальних груп.

Кожному важливо вчасно визначити, хто в даний момент перед ним – «маленький» чи «великий». (До речі, конкретна людина може виявитися тим і іншим у залежності від того, з ким вона зустрілася, тому в неї можуть бути обидва стереотипи.)

Якщо спілкування обмежене (з тих чи інших причин) міжгруповим рівнем, тоді в цілому необхідно спілкуватися тільки як представники груп (стереотипно всій групі), і ця схема сприйняття завжди приводить до успіху. Найбільш яскравий приклад – сприйняття один одного солдатами двох воюючих армій. Тут нестереотипне сприйняття навіть шкідливе.

Таким чином, у міжгруповій взаємодії схематичне, стереотипне сприйняття найчастіше буває виправданим і приводить до потрібних результатів, оскільки воно в даному випадку правильне.

Отже, ситуації першого знайомства відносяться саме до міжгрупового рівня спілкування, оскільки для людей, як соціальних осіб, головне визначити групову приналежність партнера. Тому можна сказати, що перше враження завжди правильне.

Механізм сприйняття у спілкуванні та самоподача.

Усім відомі ситуації, коли сприйняття і розуміння у спілкуванні були ясними, легкими, наповненими. Це відносини з друзями, близькими. У таких ситуаціях нам дуже хочеться зрозуміти іншого, не скривдити його, не зробити щось не так і т. ін. Це помітно навіть зовні. До такого спілкування кожна людина підходить у всеозброєнні засобів і способів сприйняття й розуміння іншої людини. Механізмом цього типу сприйняття і розуміння інших є емпатія.

Емпатія заснована на умінні (яке визначається прагненням) поставити себе на місце іншого, глянути на все його очима, відчутти його стан і позицію та врахувати їх у своїй поведінці.

Емпатія – це спосіб розуміння без осмислення, коли емоційне розуміння та сприйняття почуттів, позиції іншого відразу ж приводить до відповідних власних дій.

Стереотипізація й емпатія – зовсім різні механізми соціальної перцепції.

Стереотипізація властивий міжгруповому спілкуванню (частковим випадком якого є формування першого враження); емпатія включається в міжособистісне спілкування, тобто в таке спілкування, де можливо (правда, у крайніх випадках) зневажити соціальними характеристиками людей і на перший план висунути їхні психологічні властивості.

Існують спеціальні методи навчання, у яких ставиться задача підвищити чутливість людей до переживань один одного. Це різні форми психологічного принципу спілкування – *тренінг сензитивності*.

Однак треба пам'ятати, що емпатія – це не тільки і не стільки техніка, скільки певна позиція стосовно партнера – зацікавлена, довірча, відкрита.

Практично усе, що відбувається в сприйнятті людини людиною, можна розглядати як атрибуцію рис, якостей, оцінок чи станів. Однак це не буде правомірно, бо хоч і грубо, але все-таки можна визначити ситуації, у яких приписування причин діям іншого і своїм діям виглядає більш органічно, ніж у решти.

Ряд досліджень показує, що необхідність у каузальній атрибуції (з'ясування причин поведінки суб'єкта) в соціальній перцепції має місце в тих ситуаціях, у яких виникають несподівані перешкоди, труднощі на шляху соціальної взаємодії чи спільної діяльності. Таким чином, каузальна атрибуція – це механізм соціальної перцепції в ситуаціях соціальної взаємодії у спільній діяльності.

У сучасному житті часто трапляються ситуації, що вимагають уміння цілеспрямовано формувати враження про себе. Ці уміння можуть бути складовою професійних умінь, що забезпечують успішність діяльності. Політик, викладач, дипломат, продюсер – ці і цілий ряд інших діючих осіб і ситуацій об'єднує періодично повторювана дія – презентація.

Будь-яка презентація містить й самопрезентацію, коли в обмежених умовах часу і простору необхідно пред'явити спеціально організовану, продуману, структуровану, коротку інформацію про себе таким чином, аби досягти заздалегідь поставлених цілей.

Самопрезентація – процес, який розгортається в заздалегідь визначених рамках. Соціально-психологічні параметри ситуації включають рольову взаємодію, що припускає певні правила й обмеження. Самопрезентація – короткочасний, специфічно мотивований і організований процес пред'явлення інформації про себе у вербальній і невербальній поведінці.

У спілкуванні беруть участь, як мінімум, дві людини, і кожна з них може активно впливати на сприйняття партнера. Партнер у спілкуванні – це не пасивний об'єкт сприйняття, а жива людина, що має свої цілі, своє уявлення про характер взаємодії, і головне – здатна рішучим чином вплинути на те, як її побачать інші.

Саме ця здатність «втручання» живого об'єкта сприйняття у процес формування свого образу в співрозмовника і називається *самоподачею*. По суті, самоподача, самопред'явлення полягає в управлінні увагою партнера.

Самоподача полягає в умінні направити сприйняття партнера визначеним шляхом. Це може бути нав'язування того чи іншого стереотипного уявлення, або управління партнером у тісному міжособистісному спілкуванні, що сприяє більш повному і точному взаєморозумінню.

Самоподача «переваги одного суб'єкта над іншим». Дослідження показують, що для визначення параметра «переваги» в нашому розпорядженні є два основних джерела інформації:

1) одяг людини, усе зовнішнє оформлення, включаючи такі атрибути, як ознаки походження, окуляри, оформлення волосся, нагороди, коштовності; у певних випадках розглядається навіть такий «одяг», як машина, крісло, оформлення кабінету і т. ін.;

2) манера поведінки людини (як сидить, ходить, розмовляє, куди дивиться і т. ін.).

Щодо першого! Що саме в одязі свідчить про перевагу? У першу чергу – ціна, чим вона вище, тим вище статус. Вартість ми «обчислюємо», бачачи якість одягу, прямо пов'язану з ціною. Із соціальним статусом, крім ціни, тісно пов'язаний вибір силуету одягу. Багато людей називають одяг людей високого соціального стану «строгим», «офіційним», причому найчастіше ці слова відносяться до силуету.

Дослідження показують, що «високостатусним» вважається силует, який наближається до витягнутого прямокутника з підкресленими кутами, а «низькостатусним» – що наближається до кулі (тобто з високим статусом звичайно несумісні, наприклад, пухнатий светр, м'які штани чи джинси і т. ін.). під сумнів!

Усі ці особливості неусвідомлено фіксуються нами і впливають на оцінку статусу.

Третім фактором в одязі, що завжди відзначається як ознака статусу, є його колір. У різних країнах конкретні кольори можуть мати різні значення.

Щодо другого! У манері поведінки, як і в одязі, завжди наявні елементи, що дозволяють судити про статус людини. За манерою поведінки також можна визначити рівність чи нерівність з іншою людиною.

Самоподача привабливості. Привабливість теж є предметом управління. При цьому, якщо самоподача переваги не завжди важлива для людини, то самоподача привабливості важлива для всіх.

Сприйняття привабливості – процес, що має ту саму соціальну природу, що і сприйняття переваги; отже, механізми їх повинні бути схожі; ступінь наближення до того типу зовнішності, що максимально схвалюється групою, до якої належать індивіди.

Самоподача ставлення. Якщо щодо самоподачі переваги чи привабливості можна підозрювати їхню неусвідомленість, отже, мимовільне їхнє використання, то самоподача ставлення, безумовно, відбувається

набагато усвідомленіше. Більшість людей добре розуміють, що похмурий вигляд, погляд убік чи повз співрозмовника, грубий тон не налаштовують оточуючих на позитивне спілкування, у той час як відкритий погляд, усмішка, кивок згоди допомагають налагодити контакт. Виявилося, що чим ближче чужа думка до власної, тим вище оцінка людини, яка висловила цю думку.

Способи самоподачі ставлення можна розділити на вербальні і невербальні. У використанні вербальних основною метою є максимальне вираження згоди зі співрозмовником у значимих для нього питаннях. Гарним прийомом при цьому є використання загальної теми для розмови, де погляду свідомо збігаються.

У наведеному вище експерименті згода задавалася безпосередньо. Однак існує величезна кількість непрямих ознак згоди: це певна поведінка (кивки, що схвалюють чи підбадьорюють, усмішки в потрібних місцях), інші прояви, що відповідають вашій позиції, слова і навіть сама манера триматися.

Арсенал невербальних засобів різноманітний: не тільки розглянуті прийоми, але і використання пози, розташування тіла стосовно співрозмовника. Дуже важливо, щоб вербальні сигнали самоподачі відносин збігалися з невербальними.

Самоподача об'єктивно наявна в будь-якому спілкуванні, хоче цього людина чи ні. Самоподача завжди впливає на спілкування, незалежно від того, наскільки повно люди її собі уявляють і як вони до неї ставляться.

Тому важливо зрозуміти її закономірності, засоби та методи для того, щоб враховувати це у сприйнятті інших людей та у формуванні власного іміджу. Успішній самопрезентації передуює робота над власним іміджем, що стає можливим на певному рівні знань про себе, Его-компетентності і навичок саморегуляції.

Тема. Педагогічне спілкування.

Як відомо, спілкування виступає однією з найважливіших умов об'єднання людей для будь-якої спільної діяльності. Це положення

справедливе для навчання й виховання, що являють собою опосередковану спілкуванням спільну діяльність людей, одні з яких передають, а інші засвоюють накопичений людством досвід. У спілкуванні людина, з одного боку, виявляє, розкриває для себе й інших свої психічні якості, а з іншого боку, розвиває і формує їх.

Інтенсивність спілкування є значимою складовою педагогічного впливу, що зумовлює відповідну реакцію слухачів. Завдяки цьому виникає взаємне спілкування і здійснюється процес навчання.

Педагогічне спілкування визначається як взаємодія суб'єктів педагогічного процесу, здійснювана знаковими засобами і спрямована на значимі зміни властивостей, станів, поведінки й індивідуально-значеннєвих утворень партнерів.

Ціль педагогічного спілкування полягає як у передачі суспільного і професійного досвіду (знань, умінь, навичок) від педагога учням, так і в обміні особистісними характеристиками, пов'язаними з досліджуваними об'єктами і життям у цілому. У спілкуванні відбувається становлення (тобто виникнення нових властивостей і якостей) індивідуальності як учнів, так і педагогів.

Таким чином, повноцінне педагогічне спілкування є не лише багатограним, а й поліфункціональним. Воно забезпечує обмін інформацією і співпереживання, пізнання особистості і самоутвердження, продуктивну організацію взаємодії. Обмін інформацією і ставленнями реалізує комунікативну сторону спілкування, пізнання особистості і самоутвердження – перцептивний, а організація взаємодії – інтерактивний.

Спілкування педагога з тими, що навчаються, є специфічним тому, що за статусом вони виступають з різних позицій: учитель організовує взаємодію, а учень сприймає її і включається в неї. Треба допомогти учневі стати активним співучасником педагогічного процесу, забезпечити умови для реалізації його потенційних можливостей, тобто забезпечити суб'єкт-суб'єктний характер педагогічних стосунків, що особливо актуально в сучасних умовах навчання.

Суб'єкт-суб'єктний характер педагогічного спілкування — принцип його ефективної організації, що полягає у рівності психологічних позицій, взаємній гуманістичній настанові, активності педагога та учнів, взаємопроникненні їх у світ почуттів та переживань, готовності сприйняти співрозмовника, взаємодіяти з ним

Головними ознаками педагогічного спілкування на суб'єкт-суб'єктному ґрунті є:

1. Особистісна орієнтація співрозмовників – готовність бачити і розуміти співрозмовника; самоцінне ставлення до іншого. Враховуючи право кожного на вибір, треба прагнути не нав'язувати думку, а допомогти іншому обрати власний шлях розв'язання проблеми.

2. Суб'єкт-суб'єктний характер спілкування передбачає рівність психологічних позицій співрозмовників. Хоч вчитель і учні нерівні соціально (різні життєвий досвід, ролі у взаємодії), для забезпечення активності учня, через яку можна сподіватися на розвиток його особистості, слід уникати домінування педагога і визнавати право учня на власну думку, позицію, бути готовим самому також змінюватися.

3. Проникнення у світ почуттів і переживань, готовність пристати до думки співрозмовника. Це є спілкуванням за законами взаємного довір'я.

4. Нестандартні прийоми спілкування:

Функціонально-рольове спілкування викладача – суто ділове, стандартизоване, обмежене вимогами рольової позиції. Головна мета – забезпечити виконання певних дій; особисте ставлення педагога й учня не враховується та не виявляється.

Особистісно орієнтоване спілкування викладача передбачає виконання нормативно заданих функцій з виявом особистого ставлення, почуттів. Головна мета впливу – розвиток учнів. Особистісно орієнтоване спілкування – складна психологічна взаємодія. Як видно з його визначення, педагог, який організує стосунки з учнями таким чином, спрямований не стільки на

виконання нових завдань, скільки на розвиток учнів за допомогою цих дій, форм роботи.

У навчально-виховному процесі вузу існують наступні різновиди спілкування:

– безпосереднє спілкування між студентами, викладачами чи їхніми керівниками;

– спілкування, пов'язане з підготовкою і забезпеченням майбутньої діяльності;

– спілкування як засвоєння людиною фонду духовного багатства, створеного «іншими людьми, завдяки чому переборюється обмеженість її індивідуального досвіду;

– опосередковане спілкування під час читання, писання, прослуховування магнітофонних і перегляду телевізійних записів і т. п.

Педагогічне спілкування передбачає наявність таких умінь:

1) оперативно і правильно орієнтуватися в умовах спілкування, що постійно змінюються;

2) правильно планувати і здійснювати систему комунікації;

3) швидко і точно знаходити адекватні комунікативні засоби, що відповідають як творчій індивідуальності педагога, так і індивідуальним особливостям вихованця;

4) постійно відчувати та підтримувати зворотний зв'язок у спілкуванні.

Провідні здібності особистості до педагогічної діяльності:

– комунікативність, що включає прихильність до людей, доброзичливість, товариськість;

– перцептивні здібності – професійна пильність, емпатія, педагогічна інтуїція;

– динамізм особистості – здатність до вольового впливу і логічного переконання;

– емоційна стійкість – здатність володіти собою; оптимістичне прогнозування;

– креативність – здатність до творчості.

Педагогічне спілкування як соціально-психологічний процес характеризується такими функціями: пізнання особистості, обмін інформацією, організація діяльності, обмін ролями, співпереживання, самоствердження.

Інформаційна функція спілкування, забезпечуючи процес обміну матеріалами і духовними цінностями, створює умови для розвитку позитивної мотивації навчально-виховного процесу, обстановки спільного пошуку і роздумів, сприяє розвитку особистості.

Педагог вводить індивідуально-*рольову* форму в навчально-виховний процес: підключає учнів до проведення окремих елементів занять, дає можливість кожному учню побувати у ролі організатора і в ролі виконавця.

Функція *самоствердження*. Задача педагога – сприяти усвідомленню учнем власного «я», відчуттю власної особистісної значимості, формуванню адекватної самооцінки і перспектив особистості, рівня домагань.

Реалізація такої важливої функції спілкування як *співпереживання* забезпечує умови для розуміння почуттів іншої людини, для формування здатності розділити думку іншого, що нормалізує відносини в колективі.

На результати педагогічної взаємодії істотно впливають спеціальні уміння педагога: мобілізувати учнів на інтенсивну пізнавальну діяльність, ставити питання, спілкуватися з групою й окремою особистістю, вести спостереження, організовувати колектив, володіти власним настроєм, голосом, мімікою, рухами.

Техніка – це сукупність прийомів. Її засоби – мова і невербальні засоби спілкування. Педагогічна техніка, як сукупність професійних умінь, сприяє гармонійній єдності внутрішнього змісту діяльності педагога і зовнішнього його вираження. І тоді майстерність педагога виявиться в синтезі духовної культури і педагогічно доцільної зовнішньої виразності.

У поняття «педагогічна техніка» включають дві групи компонентів.

Перша група компонентів пов'язана з умінням педагога керувати власною поведінкою: 1) володіння своїм організмом (міміка, пантоміміка); 2) управління емоціями, настроєм (зняття зайвої психічної напруженості, створення творчого самопочуття); 3) соціально-перцептивні здібності (увага, спостережливість, увага); 4) техніка мовлення (дихання, постановка голосу, дикція, темп мовлення й ін.).

Друга група компонентів педагогічної техніки пов'язана з умінням впливати на особистість, колектив і розкриває технологічну сторону процесу виховання і навчання: дидактичні, організаторські, конструктивні, комунікативні уміння; технологічні прийоми пред'явлення вимог, керування педагогічним спілкуванням, організація колективних творчих справ і ін.

У структурі індивідуально-групового спілкування можна виділити етапи:

1. *Підготовка педагога до спілкування.* На цьому етапі педагог повинен спланувати процес і зміст спілкування, виходячи з цілей і змісту заняття.

2. *Вступ у педагогічний контакт і початковий момент взаємодії з групою.* На цьому етапі уточнюється можливість реалізації задуманого плану спілкування. Для встановлення контакту в спілкуванні важливу роль відіграє особистий стиль викладача.

3. *Організація й управління спілкуванням у ході проведення заняття (уроку, лекції, семінару).* На цьому етапі викладач втілює задуману систему комунікацій, здійснює мовний вплив, підбирає та реалізує адекватні ситуації спілкування і передавання інформації, підтримує контакт з аудиторією. На цьому етапі реалізується комплекс комунікативної взаємодії суб'єктів педагогічного процесу на трьох рівнях: емоційному, когнітивному і соціально-психологічному.

Емоційний, поверхневий рівень визначає комфортність ситуації спілкування, але не характеризує змістовних його сторін.

Когнітивний рівень пов'язаний з предметною стороною спілкування. На цьому рівні розгортається пояснювальний процес – важливий елемент індивідуально-групового педагогічного спілкування.

Спілкування на *соціально-психологічному рівні* визначає міжособистісні і групові відносини педагога з учнями й учнів між собою.

Вимоги до комунікативних якостей мови викладача зумовлені насамперед її педагогічними функціями. Одна з основних функцій мови викладача – забезпечення повноцінної презентації (передачі) знань. Відомо, що існує пряма залежність між комунікативними особливостями мовлення педагога й успішністю сприйняття і запам'ятовування знань учнями. Мовлення педагога може зробити це сприйняття доступним, цікавим, а може й ускладнити його.

Наступна функція мови педагога – забезпечення ефективної навчальної діяльності учнів. Педагогічне мовлення повинно забезпечувати ефективне навчальне слухання учнів на заняттях. Сприймаючи на слух мовлення педагога, слухач робить безліч різних операцій: конкретизує в наочних образах інформацію, яка надається, співвідносить її з наявними знаннями, досвідом, осмислює та інші.

Важливою функцією педагогічної мови є також забезпечення продуктивних взаємин між педагогом і учнями. Цю функцію можна вважати ведучою, тому що вона покликана допомогти в досягненні взаємодії, співробітництві між педагогом і учнями, на основі яких будується навчання і виховання. Саме характер людських відносин, що склалися між педагогом і учнями, великою мірою визначає результат педагогічної діяльності.

Обов'язковою передумовою ефективності професійного мовлення учителя є також володіння його технікою. До технічних показників виразного мовлення належать: дихання, голос, дикція (вимова), інтонація (тон), темп, жест і міміка. Лише добре оволодіння кожною складовою техніки виразності мовлення може гарантувати його високу якість.

Шляхи вдосконалення мовлення майбутнього учителя: самоконтроль і розвиток культури мовлення; створення установки на оволодіння літературною мовою в різних ситуаціях спілкування; самоконтроль і розвиток умінь виразного мовлення; самоконтроль і розвиток комунікативних умінь, здібностей, соціальних установок у спілкуванні; розвиток загальних психофізичних особливостей своєї особистості, які є передумовою оволодіння вміннями професійно-педагогічного мовлення.

Тема. Взаємодія та сприйняття у педагогічному спілкуванні.

У будь-якій взаємодії люди впливають один на одного – усвідомлено й несвідомо, вербально (за допомогою слів) і невербально (за допомогою міміки, поглядів і жестів, виражаючи свої емоційні реакції). Педагогічний процес є одним із можливих видів такої взаємодії. Педагог здійснює на своїх учнів не тільки навчальний вплив, він також впливає на них своєю особистістю, духовністю, емоційністю, отримуючи від них відповідний відгук, пов'язаний з їх індивідуально-особистісними особливостями й емоційним станом у кожен конкретний момент.

Така ситуація багато в чому подібна до того, що називається психотерапевтичною взаємодією в широкому розумінні. Психотерапія визначається як лікування душі психологічними засобами. Метою психотерапевтичної взаємодії є зміна особистості, звільнення її від травматичного досвіду, що формує захисні, обмежувальні реакції, тривоги, страхи, непевність у своїх силах і можливостях.

У зв'язку з цим логічно припустити, що ефективність педагогічного процесу буде тим вище, чим у більшій мірі в ньому будуть враховуватися закономірності й основні принципи психотерапевтичної взаємодії: Розглянемо деякі з них.

Почнемо з 1) особистісних передумов. У даному випадку мається на увазі, що успішність навчання насамперед визначається готовністю і бажанням учнів бути тими, кого навчають. Добровільне прагнення опанувати знаннями, активність й ініціатива самі по собі

психотерапевтичні, оскільки розширюють можливості сприйняття і засвоєння нової інформації. У цьому плані особистість викладача відіграє важливу роль, тому що довіра і відношення до нього, як до партнера в процесі навчання, створює в учнів почуття безпеки і стимулює прояв пізнавальних та творчих здібностей.

Важливою особистісною передумовою в гуманістичній психотерапії, на думку відомого американського психолога Карла Роджерса, є здатність бути самим собою у процесі міжособистісної взаємодії, а також постійне прагнення до особистісного росту і самоактуалізації.

Як уже відзначалося, навчання інших викладачу треба починати з навчання себе. Це припускає не тільки професійне, але й особисте удосконалення, розвиток гнучкості, спонтанності, готовності досліджувати, діяти, внутрішньо змінюючи себе і несучи за це відповідальність.

Крім основних особистісних передумов у педагогічному процесі можна виділити групу 2) методично важливих психотерапевтичних параметрів, що визначають успішність взаємодії між людьми.

Видатний американський психотерапевт Дж. Буженталь відніс до них такі перемінні, як: «присутність», «рівень комунікації», «рівень впливу», «локус уваги» (чи «синхронізація бесіди») і «рівень усвідомлення розв'язуваної проблеми».

«Присутність». Мається на увазі взаємне залучення педагога і його учнів у безпосередній процес навчання, що відбувається в даний конкретний момент часу.

«Рівень комунікації». У педагогічному процесі найчастіше спілкування відбувається на звичайному середньому рівні, що дозволяє учасникам процесу перебувати у певних «ділових рамках», які сприяють засвоєнню необхідної науково-практичної інформації. У випадку переходу на інші рівні ведучому навчального процесу важливо усвідомлювати і контролювати ці зміни, приймаючи рішення про доцільність нових способів роботи з аудиторією

«Рівень впливу». розглядає їх як певні рівні «тиску». У разі звичайного слухання здійснюється найслабший «тиск» (хоча навіть у випадку абсолютного мовчання він має місце, тому що присутній співрозмовник з неминучими певними реакціями).

«Локус уваги» (чи «синхронізація бесіди»). Увага, як один із психічних процесів, має різні властивості, що допомагають людині орієнтуватися в навколишньому світі, концентруватися на важливих подіях, зосереджуватися, а в разі потреби — переключатися на нові значимі події. Для перевірки уваги можуть бути задані питання, що уточнюють, у якому напрямі концентрується увага слухачів.

«Рівні усвідомлення розв'язуваної проблеми». Допомогти слухачам зрозуміти досліджувану проблему настільки глибоко, щоб вона міцно закріпилася в їхній свідомості не як формальна і зовнішня, а як особистісно значима, що має внутрішній зміст і цінність.

Для досягнення цієї мети можуть використовуватися різні прийоми, серед яких кращими є вільна дискусія з приводу обговорюваної теми, варіювання способів пояснення і пропозиція слухачам висувати альтернативні варіанти.

За сучасних умов зміна орієнтацій у вихованні принципово пов'язана з опануванням вихователем майстерності ведення діалогу. Говорячи про діалогічне педагогічне спілкування, ми вживаємо поняття «діалог» не лише в значенні розмови між двома особами, а й як обмін сенсом у спілкуванні (не тільки репліками). Діалог педагогічний – це дія у педагогічному процесі, яка дає можливість кожному партнерові для самовираження у спілкуванні.

Діалогічне педагогічне спілкування – це тип професійного спілкування, що відповідає критеріям діалогу, забезпечуючи суб'єкт-суб'єктний принцип взаємодії педагога та учнів.

Основні ознаки діалогічного педагогічного спілкування:

1. *Визнання рівності особистісних позицій, відкритість і довіра партнерів.*

2. Домінанта педагога на співрозмовникові і взаємовплив поглядів. Особистісна рівність у педагогічному діалогічному спілкуванні передбачає різні позиції його учасників стосовно їхніх інтересів. Звичайно, учень перебуває в колі своїх потреб і діє в напрямі задоволення власних прагнень (самоутвердитися, пізнати тощо), а вчитель у професійному спілкуванні має спрямовувати свої інтереси на потреби іншого.

3. Модальність висловлювання і персоніфікація повідомлення. Спілкування-діалог пов'язане з відкритою позицією, засобом реалізації якої є персоніфікована манера висловлювання («Я вважаю»; «Я гадаю») і бажаною – мінімізація знеособлених суджень («Вважається...»; «Кажуть...»), якими часто замінюють висловлювання власної думки.

4. Поліфонія взаємодії і надання вчителем розвиваючої допомоги. Поліфонія у спілкуванні – критерій діалогічного педагогічного спілкування, який передбачає можливість для кожного учасника комунікації викладу своєї позиції. Поліфонія передбачає пошук розв'язків у процесі взаємодії з урахуванням думок кожного учасника.

5. Двоплановість позиції педагога у спілкуванні. У процесі професійного спілкування педагог веде діалог не лише з партнером, а й з самим собою: активно включаючись у взаємодію, він водночас аналізує ефективність втілення власного задуму. Це дає йому змогу зберегти ініціативу у спілкуванні, дотримуватися надзавдання в педагогічній дії і перестроїтися під час діалогу.

Рольові позиції у педагогічному спілкуванні.

Назви позицій умовні і не пов'язані з віком людини, яка характеризується. Ці позиції можна стисло охарактеризувати таким чином.

Позиція Батька у спілкуванні – система реалізації певних ставлень особистості до співрозмовника, в якій демонструються незалежність, впевненість, навіть агресивність, бажання взяти всю відповідальність на себе.

Позиція Дорослого у спілкуванні – система реалізації певних ставлень особистості до співрозмовника, в якій демонструються коректність і

стриманість, уміння зважати на ситуацію, розуміти інтереси інших і розподіляти відповідальність між усіма.

Позиція Дитини у спілкуванні – система реалізації певних ставлень особистості до співрозмовника, в якій демонструються залежність, підпорядкованість, невпевненість, небажання брати відповідальність на себе.

Педагогічний вплив у процесі навчання

У спілкуванні, як і в предметній діяльності, розкриваються і формуються не тільки пізнавальні здібності людини. У спілкуванні виявляються і формуються відносини людей один до одного.

Стиль педагогічного спілкування – це усталена система способів та прийомів, які використовує вчитель у взаємодії. Вона залежить від особистісних якостей педагога і параметрів ситуації спілкування. Безумовно, в основі стилю спілкування вчителя — його загальне ставлення до учнів і професійної діяльності в цілому.

Дослідники *виділяють три основних стилі* ставлення педагога до учнів: стійкісно-позитивний (активний), пасивно-позитивний, хитливий (ситуативний). Однак зустрічаються іноді педагоги, у яких наявні риси негативного стилю ставлення до учнів – *ситуативно-негативного і навіть стійко-негативного*. «негативні» і «хитливі» вчителі викликають негативне ставлення до себе, а це значить, що вони завдають серйозної шкоди не тільки окремим учням, але і справі освіти в цілому.

Ознаки поведінки педагога (керівника), що створює розвивальний клімат:

1. Відкритість, невимушеність спілкування.
2. Розуміння, здатність «зважати на становище» іншого.
3. Гласність. Нерівність у міжособистісних відносинах неминуча.
4. Об'єктивність. Не оцінювання особистості, а аналіз фактів.
5. Не наказ, а орієнтація на проблему.
6. Умовність, а не категоричність, скоріше пропозиція, ніж директива.

Розгляньмо три основні стилі керівництва, зосередивши увагу на стратегії діяльності керівника, формі організації ним взаємодії, педагогічних

наслідках, і переконаємося, що ставлення вчителя детермінує його організаторську діяльність.

Авторитарний – стиль диктату, коли підлеглий розглядається тільки як пасивний виконавець, і йому фактично відмовлено в праві на самостійність та ініціативу.

Демократичний – стиль, що ґрунтується на глибокій повазі до особистості кожного; засадою для нього є довіра й орієнтація на самоорганізацію, самоуправління особистості та колективу.

Ліберальний стиль характеризується браком стійкої педагогічної позиції; виявляється у неутручанні, низькому рівні вимог: формальному розв'язанні проблем.

Перші експерименти проводилися зі школярами, об'єднаними в групи для виготовлення іграшок. Підсумки експерименту виявили, що:

1) за потурального стилю управління було виконано найменше роботи за поганої її якості. Обстановка скоріше нагадувала безладну гру. Учасники не діставали задоволення й у своїх інтерв'ю казали, що хотіли б іншого керівника;

2) демократичний стиль ефективніше. Хоча кількісні підсумки тут нижчі, ніж в авторитарному стилі, бажання працювати сильніше. Це позначилося, наприклад, у тому, що коли керівник виходив з кімнати, праця дітей тривала з тією ж старанністю, тоді як в авторитарному стилі в подібних випадках вони відразу кидали роботу.

3) авторитарному стилі частіше виявляється конформізм і рідше – індивідуальність. Покірність сполучається з запобіганням. Теми розмов у групі не виходять за межі роботи. Спостерігається агресивність, ворожість у взаєминах, напруженість і невдоволення часто вихлюпувалися на «козла відпущення»: ні в чому не винного, але найслабшого члена групи.

Значні переваги *демократичного* стилю педагогічної діяльності в порівнянні з рештою стилів управління навчальною роботою студентів. Проте оцінка настанови викладача на певний стиль управління і проявів її в

реальному педагогічному процесі показала, що 60 % викладачів мають явно виражену авторитарну спрямованість.

Сприйняття у педагогічному спілкуванні

У процесі взаємодії викладача з учнями формуються міжособистісні відносини, що накладають відбиток на соціальні ситуації, які виникають у педагогічній діяльності. *Міжособистісні взаємини мають дві сторони: сприйняття і розуміння людьми один одного.* Неправильне розуміння і відображення педагогом індивідуальності учня, сприйняття тільки зовнішньої сторони вчинків, нездатність до аналізу сформованої соціально-психологічної ситуації призводить до необдуманих, поспішних дій вчителя, які нерідко переходять у конфлікт між педагогом і учнем.

Міра адекватності розуміння викладачами студентів прямо позначається на виборі педагогічно доцільних способів впливу. Розуміння може бути різної глибини проникнення в сутність особистості, індивідуальності іншої людини. *Поверховому рівню* розуміння властиве сприйняття лише зовнішнього малюнка вчинку людини без проникнення в мотиви і мету, в особистісні особливості, тобто добре и погано.

На *другому рівні, середньої глибини* аналізуються окремі якості особистості людини: розум, риси характеру, темперамент. Оцінка надається частіше за інтелектуальними особливостями: розумний чи нерозумний; за характером і темпераментом: твердий чи м'який, запальний чи врівноважений. *Найвищий, третій рівень* включає глибоке розуміння людини, виявлення системи провідних цілей і мотивів поведінки, виділення зв'язків між окремими вчинками й особистістю в цілому, уміння проникнути в приховані резерви і здібності людини, прогнозувати її поведінку на основі розуміння індивідуальності.

Ще одним найважливішим механізмом і інструментом пізнання людиною людей і самої себе є соціальна рефлексія, що розуміється як здатність людини уявити собі, як вона сприймається іншими.

Виділяють три рівні рефлексивних здібностей до педагогічного управління:

– на *низькому* рівні педагог має фрагментарне уявлення про ставлення до нього, його дій тих, хто навчається, а в зв'язку з цим власна поведінка коригується ним лише частково;

– на *середньому* рівні викладачі більш повно уявляють ставлення до них учнів, але це знання не стає підставою для організації і перебудови власної діяльності з управління навчанням.

– на *високому* рівні рефлексивної саморегуляції знання педагогом думки про нього учнів служать підставою для оцінки і вибору власних дій, спрямованих на управління роботою учнів.

В міру зростання педагогічної майстерності відбувається розвиток здібностей до рефлексивного управління. Він іде від фрагментарного, поверхового, неадекватного уявлення до цілісного сприйняття стійких властивостей.

Психологи розрізняють три типи настанови на сприйняття іншої людини: позитивну, негативну й адекватну. За *позитивної* настанови ми переоцінюємо позитивні якості і даємо людині більший аванс, що виявляється в неусвідомленій довірливості. *Негативна* настанова призводить до сприймання переважно негативних якостей іншої людини, що виражається в недовірливості, підозрливості. Оптимальною є *адекватна* настанова на те, що в кожній людині є як позитивні, так і негативні якості. Головне, як вони збалансовані і як оцінюються самою людиною.

Одяг людини теж впливає на сприйняття її, не даремно існує прислів'я «по одязі стрічають, а по уму випроводжають». У «одязі» включається загальне зовнішнє враження від людини. А далі ми вже придивляємося до особистісних якостей. І отут у хід, як правило, йдуть сформовані соціальні стереотипи, настанови й еталони сприйняття, життєві уявлення, що сформовані в кожній людині, і, звичайно, рівень психологічної культури в галузі умінь сприймати й оцінювати іншого.

Тема. Конфлікти у спілкуванні.

Існують різні визначення конфлікту, й усі вони підкреслюють наявність протиріччя, що набуває форму розбіжностей, якщо мова йде про взаємодію людей.

У психології конфлікт визначається як зіткнення протилежно спрямованих, несумісних одна з одною тенденцій в окремо взятому епізоді у свідомості, у міжособистісних взаємодіях або міжособистісних стосунках індивідів чи груп людей, пов'язаних з негативними емоційними переживаннями.

Звідси видно, що основу конфліктних ситуацій у групі між окремими людьми становить зіткнення між протилежно спрямованими інтересами, думками, цілями, різними уявленнями про спосіб їхнього досягнення.

Конфлікт (від лат. – зіткнення) – виникнення складних для подолання протиріч, зіткнення протилежних інтересів на підставі суперництва, відсутності взаєморозуміння у різних питаннях, пов'язаних з гострими емоційними переживаннями.

В основі будь-якого конфлікту є ситуація, що включає або протилежні позиції сторін з якогось питання, або протилежні цілі чи засоби їхнього досягнення в даних обставинах, або розбіжність інтересів, бажань, спрямувань опонентів і т. ін. Конфліктна ситуація, таким чином, припускає обов'язкову наявність суб'єктів і об'єктів конфлікту. Однак, щоб конфлікт почав розвиватися, необхідний інцидент, коли одна зі сторін починає діяти, ущемляючи інтереси іншої. Якщо протилежна сторона відповідає тим самим, конфлікт з потенційного переростає в актуальний і може розвиватися надалі, як *прямий чи опосередкований, деструктивний чи конструктивний*.

Конфлікти можуть бути *прихованими чи явними*, але в основі їх завжди лежить відсутність згоди між двома чи більше сторонами – особами чи групами.

Конфлікти можуть виникати практично у всіх сферах людського життя, зокрема в професійній діяльності. Організація і зміст діяльності визначають специфіку конфлікту. Мають свої характерні риси і педагогічні конфлікти.

Конфлікти можуть відбуватися усередині нас і між нами. За цим критерієм виділяють внутріособистісні, міжособистісні, між особистістю і групою і міжгрупові конфлікти.

Внутрішньоособистісний (типи):

1) людина перебуває між двома позитивними валентностями; валентність – це здатність об'єкта притягати чи відштовхувати; коли рішення на користь однієї з альтернатив уже прийнято, привабливість іншої знижується, слабшає її валентність.

2) людина виявляється між двома приблизно рівними за значимістю неприємними можливостями (негативними валентностями). Показовою є ситуація «покарання» за погано виконане завдання, добре знайома викладачам і студентам. Студент повинен вибрати один з двох небажаних варіантів — відмовитися від запланованого відпочинку і розваг чи одержати «непрестижну» трійку.

3) Людина зіштовхується з об'єктом, що має як негативну, так і позитивну валентність, як говориться, «і хочеться, і колеться». Основою конфлікту може бути, наприклад, те, що приваблива мета містить і негативні сторони: високооплачувана, але шкідлива для здоров'я робота й ін. Нерідкі випадки, коли бажані винагороди неминуче супроводжуються рівними витратами: заборонене задоволення і втрата самоповаги і т. ін.

Розвиток особистості неможливий без подолання внутрішніх протиріч, розв'язання психологічних конфліктів.

Міжособистісний конфлікт. Це найпоширеніший тип конфлікту. У навчальних закладах він може виникати між учасниками педагогічного процесу одного чи різних статусів: викладач – студент, викладач – викладач і т. ін. Багато хто вважає, що основними причинами цих конфліктів є необґрунтовані домагання чи особливості характеру учасників ситуації.

Дійсно, зустрічаються люди, яким через особливості характерів, розходження у поглядах, манері поведінки дуже непросто ладити один з одним. Однак більш глибокий аналіз показує, що в основі таких конфліктів, як правило, лежать об'єктивні причини.

Конфлікт між особистістю і групою. Як відомо, неформальні групи встановлюють свої норми поведінки, спілкування. Кожен член такої групи повинен їх дотримуватися. Відступ від прийнятих норм група розцінює як негативне явище, виникає конфлікт між особистістю і групою. Ще один типовий конфлікт цього типу – конфлікт між студентською групою і викладачем. Найважче такі конфлікти протікають за авторитарного стилю педагогічного спілкування.

Міжгруповий конфлікт. Навчальний заклад, як і будь-яка інша організація, складається з безлічі формальних і неформальних груп, між якими можуть виникати конфлікти. Наприклад, між керівництвом і виконавцями, між співробітниками різних підрозділів, кафедр, між неформальними групами усередині підрозділів, між адміністрацією і профспілкою.

Конфлікти можуть мати як негативні, так і позитивні наслідки. Якщо вони сприяють прийняттю обґрунтованих рішень і розвитку взаємин, то їх називають функціональними (конструктивними). Конфлікти, що перешкоджають ефективній взаємодії і прийняттю рішень, називають дисфункційними (деструктивними). Підкреслимо ще раз – треба не знищувати всі умови для виникнення конфліктів, а навчитися правильно ними керувати. Щоб спрямувати конфлікти в конструктивне русло, необхідно вміти їх аналізувати, розуміти їхні причини і можливі наслідки.

Відповідно до класифікації Л. Коузера конфлікти можуть бути реалістичними (предметними) і нереалістичними (безпредметними).

Реалістичні конфлікти викликані незадоволенням певних вимог учасників чи несправедливим, на думку однієї чи обох сторін, розподілом між ними будь-яких переваг, і спрямовані на досягнення конкретного

результату – наприклад, конфлікт між студентом і викладачем з приводу екзаменаційної оцінки.

Нереалістичні конфлікти мають своєю ціллю відкрите висловлення негативних емоцій, що нагромадилися, образ, ворожості; тобто гостра конфліктна взаємодія стає тут не засобом досягнення будь-якого реального результату, а самоціллю.

Розпочавшись як реалістичний, конфлікт може перетворитися в нереалістичний, якщо предмет конфлікту надзвичайно важливий для учасників, а вони не можуть знайти прийнятне рішення, впоратися з ситуацією. Це підвищує емоційну напруженість і вимагає звільнення від негативних емоцій, що нагромадилися.

Нереалістичні конфлікти завжди дисфункціональні. Їх набагато складніше врегулювати, надати їм конструктивний характер. Надійний спосіб профілактики подібних конфліктів у навчальному та будь-якому іншому закладі – створення сприятливої психологічної атмосфери, підвищення професійної майстерності і психологічної культури викладачів.

Стадії та причини конфліктів.

Конфлікти мають у цілому певні стадії протікання:

- 1) стадію потенційного формування суперечливих інтересів, цінностей, норм;
- 2) стадію переходу потенційного конфлікту в реальний чи стадію усвідомлення учасниками конфлікту своїх правильно чи неправильно зрозумілих інтересів;
- 3) стадію конфліктних дій;
- 4) стадію зняття чи розв'язання конфлікту.

Можна виділити кілька основних причин конфліктів між учасниками взаємодії.

Розподіл ресурсів. Навіть у дуже великих і багатих організаціях, будь-то завод чи навчальний заклад, ресурси завжди обмежені. Час, гроші, приміщення, устаткування й ін. – усе це ресурси, необхідні для виконання

роботи, і, звичайно, найкоштовніший ресурс будь-якої організації – працівники.

Взаємозалежність. Можливість конфліктів існує скрізь, де одна людина (чи група) залежить від іншої людини (чи групи) у виконанні задачі (наприклад: викладач-лаборант).

Розходження в цінностях. Учасники діяльності наділяють її певним ціннісним змістом. Усвідомлення людиною ціннісного аспекту своєї роботи дозволяє їй відповісти на запитання: «Навіщо?», «Заради чого?», «Що головне?». Нерідко виниклі протиріччя стосуються саме цінностей діяльності.

Розходження з метою. Групи усередині організації й окремі люди, як відомо, можуть дбати лише про власні цілі, що не збігаються з цілями інших учасників взаємодії.

Імовірність конфлікту цілей зростає у разі необхідності організаційних змін, зокрема, у зв'язку зі зміною потреб суспільства. Наприклад, зараз багато навчальних закладів змушені переглядати цілі відповідно до нової системи освіти.

Розходження в способах досягнення цілей. Учасники спільної діяльності, у тому числі педагогічної, можуть мати різні погляди на шляхи і способи досягнення спільних цілей. Навіть якщо й адміністрація, і професорсько-викладацький склад, і студенти хочуть підвищити ефективність навчання, кожний може мати власну, відмінну від інших, думку про те, як це зробити.

Незадовільні комунікації. Конфлікти в навчальних закладах дуже часто пов'язані з незадовільними комунікаціями. «Чому мені не повідомили вчасно?», «Я не знав про зміни в розкладі» і т. ін. – претензії, часто обґрунтовані і проте провокуючі конфлікт, явище, на жаль, звичайне.

Розходження в психологічних особливостях. Це ще одна причина виникнення конфліктів. Як уже говорилося, не слід вважати її головною, але ігнорувати роль психологічних особливостей теж не можна. Кожна нормальна людина має певний темперамент, характер, потреби, настанови, звички і т. ін.

Потенційно конфліктогенні педагогічні ситуації:

- конфлікти *діяльності*, що виникають у зв'язку з виконанням навчальних завдань, успішністю, позаучбовою діяльністю;
- конфлікти *поведінки (вчинків)*, що виникають через порушення учнями правил поведінки на заняттях, а також поза навчальним закладом;
- конфлікти *взаємин*, що виникають у сфері емоційно-особистісних відносин учнів і викладачів у сфері їхнього спілкування в процесі педагогічної діяльності.

Основою конфлікту є конфліктна ситуація, у якій присутні:

- *предмет конфлікту* – протиріччя (проблема), що протидіючі сторони намагаються вирішити;
- *об'єкт конфлікту* – проблемна ситуація на основі пересічних інтересів опонентів, що бажають контролювати її і керувати нею;
- *суб'єкт конфлікту* – конфліктна особистість чи проблеми, здатні спровокувати конфлікт.

Опоненти – це учасники конфлікту. Ними в конфліктній ситуації можуть виступати окремі особи, групи людей, організації. Суб'єкт конфлікту й опоненти в конфліктній ситуації зв'язані певними відносинами, при цьому кожний з опонентів часто претендує на одноособове маніпулювання суб'єктом.

Інцидент – ситуативна провокація конфліктної ситуації, що виникла в результаті збігу обставин і зумовила привід для конфлікту.

Інцидент може зародитися як з ініціативи опонентів (чи одного з них), так і незалежно від їхньої волі і бажання, внаслідок об'єктивних обставин або випадковості. Аналогічно і конфліктні ситуації можуть виникати або з ініціативи опонентів, або об'єктивно, незалежно від їхньої волі і бажання.

Конфліктна ситуація й інцидент, таким чином, «поводяться» у певному розумінні незалежно. Наприклад, конфліктна ситуація може визначатися об'єктивними обставинами, а інцидент – виникнути випадково.

Конфлікт між суб'єктами конфлікту виникає динаміка розвитку конфлікту: на основі предмета конфлікту, як протиріччя протидіючих сторін, об'єкта конфлікту – проблемної ситуації (вона може існувати задовго до того, як відбудеться пряме зіткнення конфліктуючих); опоненти – учасники; інциденту, як раптовій конфліктній ситуації, що стало приводом для конфлікту; маніпулювання суб'єктом засобами впливу; суб'єкти конфлікту (особистість чи проблема).

Деструктивне маніпулювання як комунікативний засіб впливу опонента, спрямований на досягнення своїх цілей на шкоду іншій конфліктуючій особі, підсилює агресію суб'єкта конфлікту, динамічно деструктивно розвиваючись.

Конструктивне маніпулювання – комунікативна (вербальна чи невербальна) система впливів і взаємодій, спрямована на досягнення спільних цілей без збитків для інтересів інших людей. Конструктивне маніпулювання, як мистецтво вирішення конфлікту, може досягти рівня майстерності управління конфліктом.

За ефективного управління конфліктом його наслідки можуть відігравати позитивну роль. Це особливо важливо у педагогічних конфліктах, тому що вони завжди мають виховне значення.

Функціональними наслідками конфліктів є таке:

1. Проблема вирішується таким шляхом, що влаштовує всі сторони, і в результаті люди почувають себе причетними до вирішення важливої для них проблеми.

2. Спільно прийняте рішення швидше і краще втілюється в життя.

3. Сторони здобувають досвід співробітництва у вирішенні проблемних питань і можуть використовувати його в майбутньому.

4. Ефективне подолання конфліктів між керівниками і підлеглими, викладачами і студентами руйнує так званий *синдром покірності* – страх відкрито висловлювати свою думку, відмінну від думки «старших».

5. Поліпшуються відносини між людьми, розуміння важливості конфлікту (не завжди призводить до поганих наслідків).

Дисфункціональними наслідками конфліктів є:

1. Непродуктивні, конкурентні відносини між людьми.
2. Відсутність прагнення до співробітництва, добрих взаємин.
3. Уявлення про протилежну сторону як «ворога», про свою позицію – як про винятково позитивну, а позицію опонента – тільки як негативну.
4. Згортання чи повне припинення взаємодії з іншою стороною, що перешкоджає досягненню спільних цілей.
5. Переконавання, що «перемога» у конфлікті є важливішою, ніж вирішення реальної проблеми.
6. Почуття образи, незадоволеності, поганих настроїв, зниження мотивації навчальної діяльності (в учнів).

Розрізняють організаційні (адміністративні) та міжособистісні методи управління конфліктами.

До організаційних методів відносяться наступні:

1. *Чітке формулювання вимог* (сформульованих прав і обов'язків, правил виконання завдань тощо).
2. *Використання координуючих механізмів.* Якщо в учасників спільної діяльності є розбіжності з будь-якого питання, пов'язаного з вирішенням навчальної чи виробничої задачі, вони можуть звернутися до «третього судді» – їхнього спільного керівника.
3. *Установлення загальних цілей, формування загальних цінностей.* Цьому сприяє інформованість усіх членів організації про її політику, стратегію, перспективи, стан справ у різних підрозділах.
4. *Система заохочень.* Встановлення чітких, об'єктивних критеріїв оцінки результатів праці, що знижують імовірність виникнення почуття несправедливості, образи. Розроблення системи заохочень, що виключає зіткнення інтересів окремих працівників і підрозділів.

Методи регулювання конфлікту, які також відомі як п'ять основних стилів розв'язання конфліктів, чи стратегій поведінки в конфліктних ситуаціях:

1. *Ухилення*. Людина, що дотримується цієї стратегії, прагне піти від конфлікту.

2. *Пристосування*. Людина, що дотримується цієї стратегії, намагається не виявляти ознак конфлікту, конфронтації, закликає до солідарності і терпимості.

3. *Примус*. Людина, яка дотримується цієї стратегії, намагається змусити прийняти свою думку будь-що-будь; їй не цікавить думка інших.

4. *Компроміс*. Цей стиль характеризується прийняттям поглядів іншої сторони, але лише до певної міри. Здатність до компромісу високо цінується, тому що зменшує недоброзичливість, і це дозволяє відносно швидко розв'язати конфлікт.

5. *Вирішення проблеми (співробітництво)*. За цієї стратегії учасники визнають право один одного на власну думку і готові її зрозуміти, що дає їм можливість проаналізувати причини розбіжностей і знайти прийнятний для усіх варіант рішення проблеми.

Типи конфліктних особистостей

Демонстративний – найчастіше це холерики і сангвініки, яким притаманна бурхлива діяльність у найрізноманітніших напрямках. Для них конфлікт, як для риби вода, це життя, середовище існування. Вони люблять увесь час бути на очах, мають завищену самооцінку.

Ригідний (млявий, відсталий) – люди цього типу не вміють пристосовуватися, тобто враховувати у своїй поведінці зміни ситуації та обставин, брати до уваги думки оточуючих. Вони честолюбні. Виявляють хворобливу вразливість, підозрливість.

Педант – особистість «надточного» типу, що завжди пунктуальна, причеплива, нудотна, хоч є добрим виконавцем, відштовхує людей від себе.

Безконфліктний – особистість, що свідомо йде, тікає від конфлікту, перекладає відповідальність в ухваленні рішення на інших, безпринципна. Тим часом конфлікт наростає, як снігова грудка, і обрушується на таку особу. Це особливо болісно і має негативні наслідки, якщо такий тип особистості притаманний педагогу.

РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

Базова

1. Бутенко Н. Ю. Комунікативні процеси у навчанні: Підручник. – Вид. 2-ге, без змін. – К.: КНЕУ, 2006. – 384 с.
2. Етика ділового спілкування: Курс лекцій / Т. К. Чмут, Г. Л. Чайка, М. П. Лукашевич, І. Б. Осечинська. – 2-ге вид., стереотип. – К.: МАУП, 2003. – 208 с.: іл.. – Бібліогр. у кінці розділів.
3. Коваленко С. М. Сучасна риторика Навч.-практ. посібн. – Тернопіль Мандрівець, 2007. – 184 с.
4. Олійник О. Б. Сучасна ділова риторика Навч. посібн. – К Кондор, 2010. – 166 с.
5. Онуфрієнко Г. С. Риторика Навч. посібн. – К. : Центр учб. літератури, 2008. – 592 с.
6. Педагогічна майстерність: Підручник / За ред. І. А. Зязюна. – 2-ге вид., допов. і переробл. – К.: Вища шк., 2004. – 422 с.

Допоміжна

1. Амонашвили Ш. А. Единство цели: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 206 с.
2. Ананьев Б. Г. Психология педагогической оценки: Избр. психол. труды: В 2 т. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 2. – 232 с.
3. Бандурка А. М., Бочарова С. П., Землянская В. Е. Психология управления. — Харьков: ООО «Фортуна-пресс», 1998. – 464 с.
4. Бороздина Г. В. Психология делового общения: Учеб. пособие. — М.: Инфра-М, 1998. – 222 с.

5. Бринкман Рик, Кершнер Рик. Гении общения. – СПб.: Питер Пресс, 1997. – (Серия «Гений общения»). – 352 с.
6. Винокур Т. Г. Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения. – М.: Наука, 1993. – 172 с.
7. Добрович А. Общение: наука и искусство. – М.: АОЗТ «Яуза», 1996. – 255 с.
8. Доценко Е. Л. Психология манипуляции: Феномены, механизмы и защита. М.: ТОО «Черо», 1996. – 750 с.
9. Кан-Калик В. А. Тренинг профессионально-педагогического общения. – М., 1990. – 31 с.
10. Каппони В., Новак Т. Сам себе психолог. – СПб., 1994. – 216 с.
11. Карнеги Д. Как завоёвывать друзей и оказывать влияние на людей. – Л.: Лениздат, 1992. – 708 с.
12. Корнєв М. Н., Коваленко Л. Б. Соціальна психологія. – Підручник. – К.: Либідь, 1995. – 304 с.
13. Криксунова И. Создай свой имидж. – СПб.: Лань, 1997. – 176 с.
14. Кузин, Ф. А. Культура делового общения : практическое пособие / Ф. А. Кузин. – М. : Ось-89, 2005. – 319 с.
15. Куницина В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение: Учеб. для вузов. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
16. Курбатов В. И. Стратегия делового успеха: Учеб. пособие для студ. вузов. – Ростов-н / Д.: Феникс, 1995. – 16 с.
17. Линденфилд Гейл. Как справиться с гневом. – СПб.: Питер, 1997. – 448 с.
18. Макаренко А. С. Собр. соч.: В 4 т. – М., 1957–1960. – 290 с.
19. Мартин Д. М. Манипулирование встречами. – Мн.: Амалфея, 1996. – 119 с.
20. Молдаванов М. Е., Сидорова Г. М. Сучасний діловий документ: Зразки найважливіших документів українською мовою. – К.: Техніка, 1992. – 399 с.

21. Морозов А. В. Психология влияния – СПб.: Питер, 2001. – 512 с.
22. Морозов В. П. Искусство и наука общения: невербальная коммуникация. – М.: ИП РАН, Центр «Искусство и наука», 1998. – 160 с.
23. Основы педагогического мастерства: Учеб. пособие для пед. спец. высш. учеб. заведений / Под ред. И. А. Зязюна. – М.: Просвещение, 1989. – 303 с.
24. Панфилова А. П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности: Учеб. пособие, – СПб.: Знание, ИВЭСЭП, 2004. – 495 с.
25. Пиз Алан. Новый язык телодвижений. Расширенная версия. – М.: Эксмо, 2007. – 411 с.
26. Практическая психология для преподавателей. – М.: Информ.-изд. дом «Филинь», 1997. – 328 с.
27. Рюкле Хорст. Ваше тайное оружие в общении. Мимика, жест, движение: Сокр. пер. с нем. – М.: АО «Интерэксперт», 1996. – 280 с.
28. Савенкова Л. О. Комунікативні процеси у навчанні: Навч. посібник. – К.: КДЕУ, 1996. – 120 с.
29. Скотт Дж.-Гр. Конфликты, пути их преодоления. – К.: Внешторгиздат, 1991. – 190 с.
30. Чмут Т. К. Культура спілкування : Навч. посіб. / Т. К. Чмут; Хмельниц. ін-т регіон. упр. та права. – 2-е вид., доп. і переробл. – Хмельницький : ХІРУП, 1999. – 354 с.
31. Шейнов В. П. Скрытое управление человеком (Психология манипулирования). – М.: ООО «Изд-во АСТ», Мн. : Харвест, 2001. – 848 с.

3. Дисципліна “Методика викладання економіки”

Дисципліна “Методика викладання економіки” є дисципліною професійного спрямування для циклу дисциплін психолого-педагогічної підготовки економістів до викладацької діяльності. Підвищення рівня економічної освіти в Україні потребує розробки стратегії і тактики викладання економічних дисциплін на засадах національної концепції економічної освіти.

Основною метою економічної освіти можна вважати формування економічного мислення, а її результатом – економічно обґрунтовану практичну діяльність. У практиці викладання економіки найважливішим є не тільки розкриття змісту економічних категорій та концепцій, але й ефективні форми знань, їх засвоєння на рівні мислення та поведінки людини.

Метою дисципліни є поєднання економічної підготовки викладача з дидактичними принципами та методичними особливостями подання економічної інформації для різних вікових категорій людей, що навчаються. Особливістю дисципліни є те, що в процесі її вивчення формується установка на розвиток нового типу педагогічного і економічного мислення майбутнього викладача.

Дисципліна орієнтує на оволодіння активними методиками навчання і оцінювання знань, розуміння психологічних аспектів викладання та виховання, використання елементів економічної психології в процесі вивчення економічних дисциплін тощо. Майбутній викладач повинен опанувати методичні прийоми для того, щоб дати тим, хто вивчає економіку, знання, навички та певний досвід у сфері етики й моральних норм підприємницької діяльності, комерційного права тощо.

Предметом дисципліни “Методика викладання економіки” є система засобів передачі економічних знань, навичок і вмінь з конкретної дисципліни.

При вивченні дисципліни вирішуються такі завдання:

- ✓ допомогти бакалаврам з економіки з’ясувати для себе, наскільки глибоко вони засвоїли економічні знання й методичні засоби їх передачі;
- ✓ дати початкові відомості про базові поняття і принципи методики викладання;
- ✓ створити умови для виявлення можливостей студентів щодо розробки методичних занять з економіки;
- ✓ ознайомити студентів із передовим педагогічним досвідом;

- ✓ навчити студентів готуватися до проведення лекцій та уроків різних типів, до аналізу конкретних ситуацій;

- ✓ навчити студентів добирати найефективніші методичні прийоми, використовувати ці прийоми і технічні засоби у процесі викладання.

У результаті вивчення дисципліни “Методика викладання економіки” студент повинен:

знати:

- ✓ характеристику предмета навчальної дисципліни “Методика викладання економіки” як суми досліджуваних нею проблем;

- ✓ характеристику об’єкта вивчення, а також основні риси методології дисципліни “Методика викладання економіки” як навчального курсу та елемента навчально-виховного процесу;

- ✓ принципи методики викладання економічних дисциплін;

- ✓ особливості навчальної дисципліни “Методика викладання економіки” у порівнянні з іншими психолого-педагогічними, економічними та гуманітарними дисциплінами;

- ✓ систему основних понять дисципліни: методику викладання і підготовки занять з економіки, економічну освіту, економічну культуру, економічне навчання, види занять з економіки, економічні ігри тощо;

- ✓ характеристику сутності та структури економічної освіти, особливості економічного мислення та економічної поведінки;

- ✓ особливості методики викладання економіки для різних вікових груп;

- ✓ психологічні особливості активізації економічного навчання;

уміти:

- ✓ готувати й проводити уроки, лекції, тренінги, навчальні ігри, практичні або семінарські заняття за власною методикою на базі прийнятих стандартів викладання економіки;

- ✓ організувати умови для ефективної самостійної навчальної діяльності тих, хто навчається, з урахуванням вікових особливостей;

✓ контролювати та оцінювати знання, вміння й готовність до професійної діяльності тих, хто навчається.

Питання до державного екзамену з дисципліни

“Методика викладання економіки”

1. Охарактеризувати методику викладання економіки як навчальну дисципліну.
2. Розкрити завдання вивчення сучасної методики викладання економіки.
3. Взаємозв'язок методики викладання економіки з іншими науками.
4. Проаналізувати закономірності та принципи вивчення економіки у школі.
5. Пояснити суть мотивації пізнавальної економічної діяльності школярів.
6. Схарактеризувати вікові особливості пізнавальної діяльності учнів.
7. Економіка як перспективна дисципліна у навчальному плані загальноосвітньої школи.
8. Проаналізувати особливості створення навчальних програм з економічних дисциплін.
9. Визначити вимоги щодо створення підручників з економічних дисциплін.
10. Урок як основна форма навчальної діяльності, проаналізувати його переваги та недоліки.
11. Охарактеризувати основні вимоги проведення сучасного уроку економіки.
12. Проаналізувати етапи підготовки вчителем навчального матеріалу до уроків економіки.
13. Орієнтовна схема аналізу уроку з економіки.
14. Вказати види домашніх завдань з економіки та методика їх підготовки.
15. Схарактеризувати особливості активізації економічного навчання школярів.
16. Інтерактивне навчання як різновид пізнавальної діяльності учнів.

17. Схарактеризувати структурні елементи співробітництва (кооперативного навчання).
18. Пояснити сутність контролю навчальної діяльності учнів з економіки.
19. Вказати критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з економіки за 12-бальною системою.
20. Контроль навчальних досягнень учнів як методична проблема.
21. Визначити правила складання тестового матеріалу.
22. Охарактеризувати переваги та недоліки тестового матеріалу, що використовується на уроках економіки.
23. Суть навчальних економічних ігор у навчальному процесі.
24. Методика проведення економічної гри.
25. Проаналізувати етапи підготовки та розробки ділової гри.
26. Вказати основні функції економічної гри та рівні активності учасників під час проведення гри.
27. Особливості позакласної та позашкільної економічної освіти школярів.
28. Охарактеризувати позаурочні форми економічного навчання.
29. Визначати основні форми організації навчальної діяльності учнів на уроках економіки, вказавши переваги та недоліки їх використання.
30. Основні етапи та рівні засвоєння учнями економічних знань.

ТЕЗИ ЛЕКЦІЙ

Тема. Методика викладання економіки як навчальна дисципліна.

Методика викладання економіки як навчальний предмет – це галузь педагогічної науки, яка досліджує закономірності вивчення економіки в школі. При цьому важливо підкреслити, що в економічному навчанні необхідна не тільки система знань та навичок, а й певний досвід творчої діяльності, соціально-економічного спілкування. В комплексі це повинно стимулювати спрямованість особистості на самоосвіту та вміння використовувати нові знання в нових ситуаціях. Таке завдання потребує широкого використання в практиці вивчення економічних дисциплін ігрових методик навчання як сучасних форм активізації навчальної діяльності.

Сучасна методика викладання економіки не повинна повторювати помилки старої педагогічної практики. Примусити учня «жахатися» економічного навчання дуже просто, якщо викладати її як дуже складну, нудну та далеку від реального економічного життя дисципліну. Тому вчитель повинен володіти такими якостями як повагою до тих, кого навчає; добре знати економіку, як предмет; володіти методикою викладання.

Зміст методики викладання економіки:

- ✓ встановлення пізнавального і виховного значення курсу «Основи економіки» і його місце в системі шкільної освіти;
- ✓ визначення завдань загальної середньої освіти та завдань вивчення сучасного курсу «Основи економіки»;
- ✓ вироблення відповідно до завдань і змісту навчання, методів та організаційних форм роботи з учнями при опрацюванні даного курсу.

В Законі України «Про освіту» вказується, що метою освіти, зокрема, економічної – є «...всебічний розвиток її розумових і фізичних здібностей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, забезпечення народного господарства висококваліфікованими фахівцями».

Відповідно од Закону України «Про загальну середню освіту» завданнями загальної середньої освіти є:

- ✓ виконання вимог Державного стандарту загальної середньої освіти, підготовка учнів до подальшої освіти і трудової діяльності;
- ✓ виховання в учнів відповідальності перед законом за свої дії, свідомого ставлення до обов'язків громадянина України;
- ✓ виховання шанобливого ставлення до родини, поваги до національних цінностей українського народу та інших народів;
- ✓ виховання свідомого ставлення до свого здоров'я та здоров'я інших громадян, формування основ здорового способу життя та інші завдання.

Головні завдання сучасної методики викладання економіки:

- ✓ теоретичне й методичне оновлення змісту викладання економіки;

- ✓ розробка і наукове обґрунтування новітніх інформаційних технологій, форм, методів і засобів навчального процесу;
- ✓ створення програм, підручників, посібників для навчальних закладів;
- ✓ формування у школярів національної самосвідомості, високої моральності, гуманізму, працьовитості;
- ✓ орієнтація на індивідуальний розвиток особистості відповідно до природних задатків, здібностей та інтересів учня.

«Потрібно самому багато знати, щоб навчати інших»

В. Короленко

Методика викладання економіки ґрунтується на знаннях економіки, з одного боку, та основ педагогіки, психології, педагогічної майстерності й вікової психології – з іншого. Також не слід забувати майбутньому вчителю інші науки, що взаємопов'язані із методикою навчання економіки, такі як математика, анатомія і фізіологія, генетика, філософія, етика і естетика.

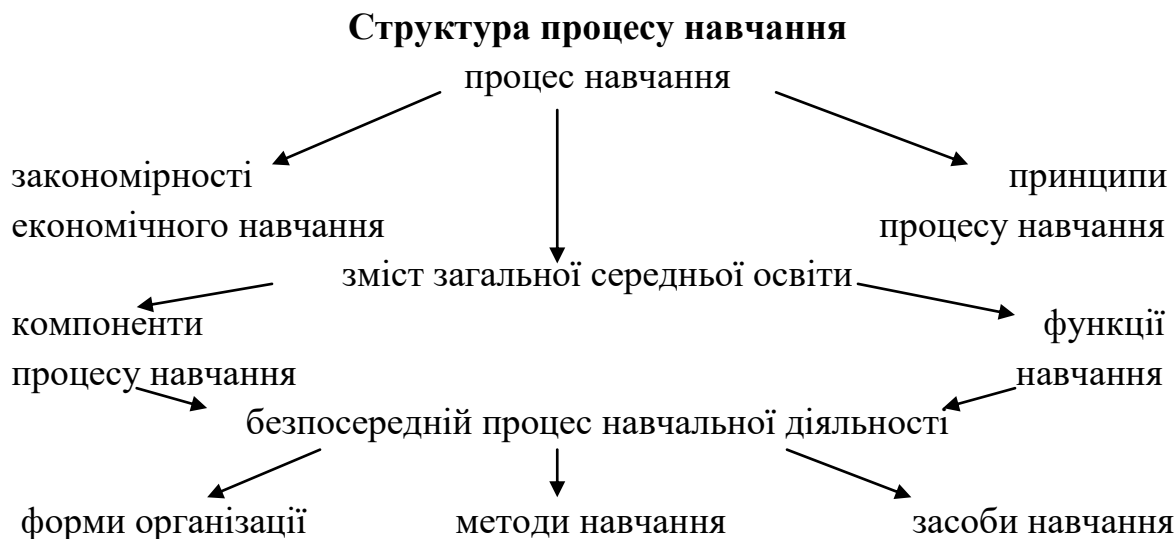
Основи легкості навчання і учіння школярів:

- ✓ своєчасно розпочинати навчання;
- ✓ належно підготовляти розум учня;
- ✓ у навчанні йти від конкретного до загального, від легшого до важчого;
- ✓ не перевантажувати учнів кількістю навчального процесу;
- ✓ не поспішати у навчанні, домагатися засвоєння й усвідомлення вивченого;
- ✓ урахувати вікові особливості учнів;
- ✓ передавати знання, збуджуючи почуття учнів.
- ✓ домагатися розуміння значущості знань.
- ✓ навчати зрозумілими методами.

Тема. Структура процесу вивчення шкільного курсу економіки.

«Процес навчання – це цілеспрямована взаємодія вчителя та учнів, у ході якої розв’язуються завдання освіти, виховання і загального розвитку».

Ю. Бабанський



Хто вчить інших, той навчає сам себе, не лише тому, що повторенням він зміцнює засвоєні знання, а й тому, що одержує можливість глибше проникнути у предмет.

Закономірності вивчення економіки у школі:

✓ закономірно пов’язані процеси навчання і розвитку як основні його компоненти, а також процеси виховання і самовиховання, освіти і самоосвіти;

✓ викладання і учіння творчої активності вихованця як складові частини цілісного навчального процесу;

✓ зміст економічного навчального процесу залежить від єдності дій учителя та учнів;

✓ ефективність навчального процесу закономірно залежить від врахування індивідуальних та вікових особливостей учнів, рівня розвитку колективу;

✓ ефективність навчального процесу зумовлена інтенсивністю і якістю сприймання, логічного осмислення та практичного застосування.

Основні принципи вивчення шкільного курсу економіки:

- ✓ цілеспрямованість навчального процесу, орієнтація на всебічний економічний розвиток учня;
- ✓ гуманізація навчального процесу – встановлення високогуманних відносин між учителем і учнями;
- ✓ природовідповідність навчального процесу, врахування вікових та індивідуальних особливостей школярів;
- ✓ зв'язок економічного навчання та економічного виховання із життям і продуктивною працею;
- ✓ формування колективних відносин між суб'єктами навчального процесу;
- ✓ свідоме ставлення до всіх видів діяльності і спілкування на основі самодіяльності та творчої активності;
- ✓ безперервність, послідовність, наступність економічного процесу навчання.

«Знання – знаряддя, а не мета» Л. Толстой.

Важливим аспектом у навчанні є мотиваційний момент. Учитель, навчаючи школярів основам економіки, повинен завжди мотивувати важливість набуття знань не тільки , як майбутнє професійне спрямування, а й орієнтація у повсякденному житті.

Для того, щоб забезпечити ефективність сприйняття учнями економічної інформації, потрібно враховувати: функції навчального процесу: освітньої, розвиваючої, виховної.

Компоненти процесу навчання: цільовий, стимулюючи-мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний, контрольню-регулюючий, оцінно-результативний.

Підходи (види) навчання курсу економіки: інформаційно-повідомлюючий, пояснювально-ілюстративний, проблемний, ігровий, диференційований.

Мотивація школярів – це обов'язкове завдання учителя – зацікавити учнів у пізнаванні економічних понять, явищ, категорій тощо; які існують

між суб'єктами економічних відносин. Розрізняють соціальні мотиви, інтелектуальні мотиви, мотивацію перспективного спонукання та негативні спонукання.

Посилання навчальної мотивації слід розглядати як важливий спосіб підвищення ефективності навчання.

Способи формування пізнавального інтересу школяра:

- ✓ актуальність і новизна змісту;
- ✓ розкриття важливості знань;
- ✓ порівняння і аналогії;
- ✓ використання творів мистецтва і літератури;
- ✓ ефект парадоксальності і здивування;
- ✓ пізнавальні ігри;
- ✓ навчальні дискусії;
- ✓ застосування комп'ютерів.

«Якщо вчитель поєднує в собі любов до справи і до учнів – він досконалий вчитель» Л.Толстой.

Так як курс економіки вивчається школярем різного віку, тому важливо розрізняти особливості сприйняття та усвідомлення матеріалу учнями молодшого, середнього та старшого шкільного віку. Враховуючи певні психологічні особливості школярів, учитель повинен викладати матеріал з урахуванням їх вікових особливостей.

Тема. Шкільний курс економіки та навчально-методичне забезпечення.

Піднесення, що розпочалося в економіці України потребує подолання відставання у науково-технічній галузі, змін у якості підготовки робочої сили. Особливої актуальності для країни набувають проблеми відродження підприємництва та інші. Виконання цих завдань неможливе без розуміння ролі людського фактора в ринкових умовах. Основна роль у формуванні кваліфікованого працівника належить освіті.

З 2001/2002 навчального року предмет «Основи економіки» включено до **інваріантної** складової типових навчальних планів загальноосвітніх

навчальних закладів (Наказ Міністерства освіти і науки України від 25.04.2001р. №342).

З **2011-2012** н.р. економіка визначається як **базова** дисципліна навчального плану (11 клас усіх профілів 1год/тиждень). У межах варіативної частини пропонується вивчення у 10 кл. таких курсів: «Основи споживчих знань», «Основи інтелектуальної власності», «Фінансова математика», «Економічне моделювання» та ін.; до профільне вивчення у 8-9 класах «Моя економіка».

Вивчення економіки позитивно впливає на розвиток особистості дитини. Формує в неї такі якості, як ініціативність, відповідальність, рішучість, шанобливе ставлення до праці. Економічні знання допомагають обґрунтовано вибрати шляхи подальшого навчання або професійної діяльності. Ефективно використати свої здібності.

Метою викладання предмету «Економіки» є формування у школярів уявлень про суть економічних процесів, розвиток економічного мислення, виховання економічної культури.

Щоб **досягти цієї мети** в процесі вивчення даного курсу, потрібно передбачати:

- ✓ засвоєння базового рівня економічної освіченості;
- ✓ формування знань і навичок прикладного характеру, що уможливорює адекватну дію в тій чи іншій економічній ситуації;
- ✓ формування здатності самостійно засвоювати економічну інформацію, аналізувати її і ухвалювати обґрунтовані рішення;
- ✓ виховання конкурентноспроможної особистості;
- ✓ орієнтація на дотримання правил цивілізованого ринку;
- ✓ застосування економічних методів конкурентної боротьби.

Для організації «навчання економіці через діяльність» викладач має вміти розробляти навчальні програми (в межах навчальних програм) і вести ці програми, користуючись методичними прийомами. Робота будь-якого

педагога починається з визначення його власної позиції щодо змісту, програми, методики викладання, учнів.

Систематична робота з добору матеріалу для вивчення економічної дисципліни втілюються насамперед у розробці навчальної програми курсу.

Навчальні програми є обов'язковим документом, що використовується вчителями і учнями як база для вивчення даної дисципліни. **Навчальна програма** – документ, що визначає зміст і обсяг знань з кожного навчального предмета, умінь і навичок, які необхідно засвоїти, зміст розділів і тем з розподілом

Складання навчальних програм – справа складна і трудомістка, звичайно молодому спеціалісту важко розробити навчальну програму, тому створюють творчі колективи вчителів. Крім того допомагають підручники, посібники та інша навчально-методична література. Основний принцип побудови програми – безперервність і послідовність засвоєння економічних знань.

При **розробці методичної концепції курсу** потрібно добре знати зміст наукової дисципліни за такими принциповими моментами:

- ✓ необхідний учню мінімум знань з кожної теми;
- ✓ педагогічні засоби і методи викладання;
- ✓ форми спілкування з учнями;
- ✓ форми контролю, закріплення знань та навичок.

Кожна **проблема** навчальної дисципліни **трансформується в урок** з конкретної теми, при цьому весь курс складається з окремих навчальних тем-розділів (модулів). Розділ (модуль) – це відносно самостійна частина навчального курсу, що містить одне або кілька близьких за змістом і фундаментальних за значенням понять (законів, принципів).

Основні розділи навчальної програми:

- ✓ пояснювальна записка, яка містить виклад мети навчання з певного предмета, ознаки процесу (організація навчання кожного класу);

- ✓ зміст навчального матеріалу, поділений на розділи і теми із зазначенням кількості годин на кожному з них;
- ✓ обсяг знань, умінь і навичок (у їх різновидах) з певного предмета для учнів кожного класу;
- ✓ перелік унаочнень, літератури для учнів та методологічної літератури для викладачів;
- ✓ критерії оцінювання знань, умінь і навичок що до кожного з видів роботи.

До навчально-методичного комплексу насамперед входить підручник, який є джерелом знань для тих, хто навчається.

Основними вимогами до підручників і посібників можна вважати відповідність рівню міжнародних стандартів, урахування психологічних і вікових особливостей сприймання економічних знань, наближення до реальних економічних потреб кожної людини.

В основу підручника має бути покладений **принцип** «розкручування» логічної спіралі базисних економічних концепцій. При цьому важливою умовою професійного викладання навчального матеріалу є те, щоб на вищих рівнях не було жодних розбіжностей з початковими базовими знаннями. Має діяти такий принцип: **початкове базове поняття – розширене знання.**

Як посередник у процесі навчання підручник має надавати компетентну професійну інформацію та стимулювати самостійну пізнавальну діяльність.

Дидактичні аспекти навчання побудови підручника:

- ✓ кожному уроку (темі) передують схема понять, яка наочно відображає основний зміст, використані економічні поняття та їх взаємозв'язок;
- ✓ найважливішу навчальну інформацію виділено іншим кольором, цитати і приклади – курсивом;

✓ завдання, які є проблемно орієнтованими, спрямовані на стимулювання дискусій, оскільки потребують самостійного мислення та наявності власних поглядів на проблему;

✓ кожному темі завершує контрольний тест, що дозволяє встановити, чи досягнуто навчальної мети (чи засвоєний матеріал). Тести складаються із завдань на вибір правильної відповіді та завдань на впорядкування вивченого. Кожне завдання має тільки одну правильну відповідь.

Сучасний підручник виконує такі основні функції:

1. Освітню – функція підручника, що полягає в забезпеченні процесу засвоєння учнями певного обсягу систематизованих знань стосовно до сучасного рівня розвитку конкретної науки, формуванні в учнів пізнавальних умінь та навичок.

2. Розвивальну – функція підручника, яка сприяє розвитку учня, формує його перцептивні, мнемонічні, розумові, мовні та інші здібності.

3. Виховну – функція підручника, яка полягає в його здатності впливати на світогляд учня, його моральні, естетичні почуття, ставлення до праці, навчання, формувати й удосконалювати певні риси особистості школяра.

4. Управлінську – функція підручника, яка полягає в програмуванні певного типу навчання, його методів, форм і засобів, способів застосування знань у різних ситуаціях.

5. Дослідницьку – функція підручника, яка полягає в спонуканні учня до самостійного розв'язування проблеми.

Тема. Методичні вимоги до проведення уроків економіки.

За традиційною педагогікою **урок** – це така організаційна форма навчальної роботи в школі, за якою вчитель у рамках точно встановленого часу, з постійним складом учнів одного віку – вирішує певні навчально-виховні завдання. За дидактичною метою і використанням тих чи інших педагогічних засобів визначають потрібний тип уроку.

Готуючись до уроку, вчитель економіки аналізує зміст матеріалу, виділяє головне і другорядне, формулює головну тезу. Теза має бути чітко

сформульована, не містить в собі двозначностей та залишається незмінною весь час її доказу. Для доказу обираються аргументи, правдивість яких не викликає в учнів сумнівів.

Важливо виокремити головну мету не тільки одного уроку, а й цілої теми або розділу, а потім її послідовно доводити на кожному уроці, підводячи слухачів поступово до головного висновку.

Переконливість засобів, що використовуються вчителем, підвищується у таких випадках:

- ✓ конкретність вираження засобів (слово, жест, приклад);
- ✓ особливості теми – чим вища ступінь абстракції, тим менша сила впливу.
- ✓ мовна динаміка (м'якість та сила голосу);
- ✓ музика (особливо ритмічна).

Оцінюючи методику викладання необхідно звернути увагу на структуру уроку, вміння вчителя глибоко зрозуміло викласти матеріал, використати наочні посібники і технічні засоби навчання, пробудити інтерес та активізувати пізнавальну діяльність учнів, увійти в контакт з аудиторією, сподобатись учням манерою поведінки тощо.

Вимоги до сучасного уроку

Загальнопедагогічні:

- ✓ урахування вікових та індивідуальних особливостей учнів;
- ✓ створення емоційно-актуальної атмосфери уроку;
- ✓ педагогічний такт і культура мови;
- ✓ пізнавальна самостійність учнів;
- ✓ чітке визначення освітніх, розвиваючих і виховних завдань уроку.

Психологічні:

- ✓ урахування психологічних особливостей кожного учня;
- ✓ нормальний психічний стан і стійкий настрій учителя та учнів;
- ✓ розумна вимогливість і доброзичливість учителя;

- ✓ педагогічний такт і педагогічна етика.

Дидактичні:

- ✓ раціональне використання кожної хвилини уроку;
- ✓ раціональне поєднання словесних, наочних і практичних методів навчання;
- ✓ розвиток пізнавального інтересу і активності учнів;
- ✓ зв'язок із раніше вивченим;
- ✓ формування вмінь самостійно здобувати знання і застосовувати їх на практиці;
- ✓ індивідуалізація, диференціація та інтенсифікація навчального процесу;
- ✓ організоване завершення уроку.

Гігієнічні:

- ✓ температурний режим;
- ✓ норми освітлення;
- ✓ провітрювання;
- ✓ відповідність шкільних меблів нормативам;
- ✓ чергування видів навчальної роботи і різноманітність методів навчання.

При підготовці навчального матеріалу дуже важливо визначити його обсяг, розподілити на основний і другорядний, знайти засоби розвивальної навчальної діяльності.

Розробка структури уроку – це форма творчої методичної майстерності. Справжній вчитель готуючись до уроку розробляє конспект, виділяє опорний матеріал, враховує між предметні зв'язки, можливі запитання учнів, тренує своє ораторське мистецтво.

Підготовка вчителя до уроку

1 етап. Усвідомлення значення теми

і визначення мети уроку:

- ✓ вивчення навчальної програми і змісту навчально-методичних посібників;

- ✓ зв'язок із раніше вивченим матеріалом;

- ✓ визначення мети уроку (освітньої, розвивальної, виховної).

2 етап. Відбір матеріалу з теми уроку:

- ✓ відбір змісту й обсягу знань із теми уроку;

- ✓ підбір до кожного питання доцільних фактів і прикладів;

- ✓ підготовка наочностей, посібників і ТЗН, визначення місця, порядку і послідовності використання їх;

- ✓ визначення колективних та індивідуальних форм роботи учнів на уроці.

3 етап. Підготовка плану-конспекту уроку:

- ✓ складання плану уроку;

- ✓ основні питання нової теми і висновки з них;

- ✓ визначення обсягу домашнього завдання для учнів;

- ✓ розподіл часу за етапами уроку і на вивчення кожного питання.

4 етап. Апробація уроку:

- ✓ визначення основних частин змісту матеріалу, на яких слід акцентувати увагу учнів;

- ✓ пробне проведення уроку, уточнення його часу і темпу.

Орієнтовна схема аналізу уроку

1. Загальні відомості про урок:

- ✓ дата, проведення, клас, кількість присутніх, порядковий номер уроку;

- ✓ обстановка в класі: чистота, освітленість, провітреність;

- ✓ організація уваги і готовності учнів до роботи;

- ✓ тема і мета уроку.

2. Тип і структура уроку:

- ✓ доцільність вибору типу і структури уроку;

- ✓ послідовність окремих етапів уроку;

✓ усвідомлення учнями виконаних домашніх завдань (ліквідація виявлених недоліків);

✓ оцінювання знань, умінь і навичок учнів;

✓ розподіл часу на уроці;

✓ завершення уроку (своєчасність домашнього завдання).

3. Зміст уроку:

✓ тема уроку та її відповідність змісту навчальної програми;

✓ зв'язок із попереднім матеріалом, життям і досвідом учнів;

✓ ефективність використання наочності і ТЗН;

✓ ефективність методів і прийомів;

✓ рівень засвоєння нового матеріалу учнями;

✓ організація колективних та індивідуальних форм роботи (також із слабкими учнями).

4. Методи і прийоми навчання на уроці:

✓ взаємозв'язок репродуктивної і творчої активності самостійності учнів на уроці;

✓ прийоми забезпечення зворотного зв'язку для керування процесом засвоєння;

✓ формування в учнів пізнавального інтересу і навичок самоконтролю;

✓ визначення обсягу домашнього завдання.

5. Поведінка учнів на уроці:

✓ спрямованість і сконцентрованість уваги учнів;

✓ дисципліна учнів на різних етапах уроку й методи та прийоми реагування вчителя на випадки її порушення;

✓ організація пізнавальної самостійності учнів.

6. Поведінка вчителя на уроці:

✓ уміння володіти увагою класу, організувати його роботу, підвищувати активність, інтерес;

- ✓ стиль і тон у роботі (жвавий, рішучий, повільний, байдужий);
- ✓ педагогічний такт;
- ✓ зовнішній вигляд, культура мовлення.

7. Висновки (пропозиції):

- ✓ досягнення мети;
- ✓ виконання плану уроку;
- ✓ обсяг і якість знань учнів;
- ✓ поради, як закріпити і вдосконалити позитивні моменти чи подолати недоліки.

Тема. Методичні вимоги до проведення уроків економіки.

Класно-урочна система навчання полягає в тому, що навчальна робота проводиться з групою учнів постійного складу, однакового віку і рівня підготовки (класом), протягом певного часу і за встановленим розкладом.

Позитивним у класно-урочній системі навчання є:

- а) керівна роль вчителя;
- б) зміна видів занять;
- в) можливість використання різних методів навчання;
- г) забезпечення активності учнів;
- д) раціональне використання часу;
- е) забезпечення послідовного, систематичного вивчення матеріалу.

Недоліками класно-урочної системи навчання є:

- а) вчитель у процесі навчання розраховує на середнього учня;
- б) ніхто з учнів не може «спішити» відповідно до своїх можливостей;
- в) важко здійснювати індивідуальний підхід до учнів;
- г) учні залишаються на повторний курс, якщо не засвоїли якісь предмети.

Поурочний план передбачає:

- а) дату проведення уроку, його порядковий номер за тематичним планом;
- б) назву, тип і мету уроку;

- в) структуру уроку;
- г) його зміст;
- д) методи і прийоми роботи вчителя та учнів;
- е) навчальне обладнання і домашнє завдання.

При підготовці до уроку враховують:

- а) провідні мотиви, інтереси учнів до даного предмета, ставлення їх до уроків вчителя;
- б) рівень сформованості уміння навчатися, працездатність, регулярність навчальної праці, виконання домашнього завдання;
- в) рівень активності учнів на уроках; увага і дисциплінованість;
- г) уміння застосовувати знання на практиці;
- д) здібності кожного, потенційні можливості;
- е) можливості використання ТЗН та наочності;
- ж) працездатність самого вчителя;
- з) санітарно-гігієнічні умови майбутнього уроку

Попередня організація уроку вирішує два завдання:

- а) забезпечення нормальної зовнішньої обстановки для роботи;
- б) психологічний настрій учнів на нормальну роботу.

Попередня організація класу включає в себе такі моменти: а) взаємне вітання вчителя і учнів; б) перевірка відсутніх; г) перевірка зовнішнього стану приміщення; д) перевірка робочих місць, робочої пози і зовнішнього вигляду учнів; 5) організація уваги.

Урок засвоєння нових знань.

1. Перевірка домашнього завдання, актуалізація і корекція опорних знань.
2. Повідомлення учням теми, мети і завдань уроку.
3. Мотивація учіння школярів.
4. Сприймання і усвідомлення учнями фактичного матеріалу, осмислення зв'язків і залежностей між елементами виучуваного.
5. Узагальнення і систематизація знань.

6. Підсумок уроку, повідомлення домашнього завдання.

Урок формування умінь і навичок

1. Перевірка завдання; актуалізація і корекція опорних знань, умінь і навичок.

2. Повідомлення учням теми, мети і завдань уроку.

3. Мотивація учіння школярів.

4. Вивчення нового матеріалу (вступні, мотиваційні і пізнавальні вправи). 5. Первинне застосування нових знань (пробні вправи).

6. Самостійне застосування учнями знань в стандартних ситуаціях (тренувальні вправи за зразком, інструкцією, завданням).

7. Творчий перенос знань і навичок у нові ситуації творчі вправи).

8. Підсумки уроку і повідомлення домашнього завдання.

Урок застосування знань, умінь і навичок.

2. Перевірка домашнього завдання, актуалізація і корекція опорних знань, умінь і навичок.

2. Повідомлення теми, мети і завдань уроку.

3. Мотивація учіння школярів.

4. Осмислення змісту і послідовності застосування способів виконання дій; 4а) самостійне виконання учнями завдань під контролем і з допомогою учителям.

5. Звіт учнів про роботу і теоретичне обґрунтування одержаних результатів. 6. Підсумки уроку і повідомлення домашнього завдання.

Урок узагальнення і систематизації знань.

1. Повідомлення теми, мети і завдань уроку.

2. Мотивація учіння школярів.

3. Відтворення та узагальнення понять і засвоєння відповідної їм системи знань.

4. Узагальнення та систематизація основних теоретичних положень і відповідних ідей науки.

5. Підсумки уроку і повідомлення домашнього завдання.

Урок перевірки і корекції знань, умінь і навичок.

1. Повідомлення теми, мети і завдання уроку.
2. Мотивація учіння школярів.
3. Перевірка знання учнями фактичного матеріалу й основних понять.
4. Перевірка глибини осмислення учнями знань і ступеня їх узагальнення.
5. Застосування учнями знань у стандартних і змінених умовах.
6. Збирання виконаних робіт, їх перевірка, аналіз і оцінка.
7. Підсумки уроку і повідомлення домашнього завдання.

Комбінований урок.

1. Перевірка виконання учнями домашнього завдання практичного характеру.
2. Перевірка раніше засвоєних знань.
3. Повідомлення теми, мети і завдань уроку.
4. Мотивація учіння школярів.
5. Сприйняття і усвідомлення учнями нового матеріалу.
6. Осмислення, узагальнення і систематизація знань.
7. Підсумки уроку і повідомлення домашнього завдання.

Тема 6. Методичні засади засвоєння учнями економічних знань.

Ефективність навчання залежить від дотримання викладання матеріалу за певними етапами.

Засвоєння – пізнавальна активність особистості, внаслідок якої формуються знання, уміння та навички. Засвоєння знань являє собою внутрішній, психологічний зміст процесу учіння. В результаті засвоєння суспільного вироблені знання, уміння, способи інтелектуальної та практичної діяльності трансформуються у внутрішній досвід особистості, включаються в її структуру.

Засвоєння знань відбувається поетапно:

1. Сприймання – первинне ознайомлення з новим матеріалом. Сприймання нових об'єктів та інформації опосередковується внутрішнім

досвідом особистості: відбувається впізнавання предметів та явищ, їх віднесення до певних груп, понять, категорій.

2. Осмислення – (навчального матеріалу відбувається паралельно зі сприйманням) – це розуміння інформації, встановлення зв'язків між явищами шляхом їх порівняння та аналізу, розкриття причинно-наслідкових залежностей.

3. Узагальнення, (тобто виділення і об'єднання суттєвих рис, ознак предметів і явищ), здійснюється за допомогою операцій аналізу, абстрагування, порівняння і синтезу. Внаслідок узагальнення формулюються: поняття, загальні закономірності, висновки, створюються класифікації, схеми. Узагальнені поняття та способи дій переносяться в нові ситуації.

4. Закріплення вимагає осмисленого, неодноразового відтворення матеріалу по частинах або в цілому. Уточнюючи, формулюючи свою думку, людина формує її, разом з тим вона міцно її запам'ятовує. В організації навчального процесу слід обов'язково передбачити самостійне відтворення учнями засвоюваного навчального матеріалу. Закріплення здійснюється також в процесі виконання учнями різноманітних учбових завдань, для чого варто розглянути матеріал в різних аспектах, з різних точок зору, на нових вправах, прикладах.

5. Застосування знань залежить від специфіки навчального матеріалу і здійснюється в різноманітних видах діяльності: вправи, лабораторні роботи, розв'язування задач, навчальне дослідження.

Засвоєння нового навчального матеріалу може розпочинатися не зі сприймання готової інформації, а з вирішення проблемної ситуації, яка веде учнів до відкриття певних взаємозв'язків, закономірностей, принципів.

Рівні засвоєння учнями економічних знань

Залежно від активності учнів у навчанні знання можуть засвоюватися на нижчому або вищому рівнях. Можна виділити п'ять рівнів засвоєння знань:

1) *рівень впізнавання* - відтворення нової інформації при повторному її сприйманні;

2) *репродуктивний рівень*, який виявляється у точному чи близькому до точного відтворенні засвоєної інформації;

3) *рівень розуміння* - пояснення понять, законів, теорем, правил, принципів діяльності;

4) *реконструктивний рівень* - застосування знань, умінь, навичок за зразком чи в подібній ситуації (виконання завдань на засвоєні правила, розв'язування задач і прикладів за зразком, усний чи письмовий переказ, виконання тестових завдань, практичних і лабораторних робіт);

5) *творчий рівень (рівень перенесення)* - застосування знань і умінь у новій, раніше невідомій ситуації (написання творів, розв'язування проблем, задач підвищеної трудності і т.д.)

Вивчення будь-якого навчального, предмета передбачає засвоєння учнями певної системи наукових понять. Поняття - форма мислення, яка відображає загальні, істотні ознаки предметів і явищ.

У процесі формування наукових понять можна виділити такі етапи:

1. *Співставлення певного об'єкта або явища з іншими з метою виділення його серед інших.*

2. *Пошук схожих ознак, їх узагальнення, тобто виявлення того, що є спільним для різних суб'єктів економічних явищ, суспільних подій.*

3. *Пошук ознак, які відрізняють дані предмети або явища від інших.*

Такі ознаки можуть бути як зовнішніми, несуттєвими, так і внутрішніми, істотними, що розкривають важливі зв'язки між об'єктами.

4. *Формування поняття на основі узагальнення важливих ознак певної групи предметів.* Воно відбувається після попереднього аналізу ознак і є синтезом, об'єднанням інформації про спільні суттєві властивості предметів. Після нього учні формулюють визначення поняття.

5. *Застосування сформованого поняття у нових практичних або пізнавальних ситуаціях,* що сприяє перевірці правильності його засвоєння.

Уміння – це свідоме застосування знань і навичок для виконання складних дій у різноманітних умовах, що формується шляхом вправ і забезпечує можливість виконання дії не тільки в звичних, але й у нових, нестандартних умовах.

Навичка – дія, доведена внаслідок багаторазового повторення до досконалості. Вона характеризується автоматизованістю (відсутністю свідомого контролю за її виконанням), швидкістю і точністю виконання (відсутністю помилок).

Умови ефективності вироблення умінь і навичок:

1. Повнота орієнтовної основи дії.

Формування будь-якої навички або уміння розпочинається з повідомлення учням вказівок і орієнтирів, користуючись якими вони зможуть самостійно виконати дію. Ця система вказівок називається орієнтовною основою дії.

Орієнтовна основа дії може бути повідомлена учням у різній формі: у вигляді зразка дії (учитель, просто показує, як треба виконувати дію), словесного пояснення з одночасним показом

виконання дії, у вигляді поетапного алгоритму тощо. У будь-якому випадку важливо, щоб орієнтовна основа була повною, тобто містила всі необхідні вказівки й орієнтири.

2. Розгорнутість дії під час п початкового показу й опанування.

Коли розумова дія учнями вже засвоєна і вони оволоділи навичкою або умінням її виконувати, то виконання відбувається згорнуто, у ньому вже відсутні багато ланок і складових компонентів. Окремі операції виконуються автоматично і не фіксуються.

3. Поелементне освоєння уміння.

Уміння складаються з низки елементарних дій. Коли учень опанував уміння, то виконує всі елементарні дії як одне ціле. Проте під час його формування кожен операцію слід опановувати окремо.

Слід зауважити, що у навчанні учні не можуть робити одночасно декілька різних дій. Тільки оволодівши стійкими навичками виконання кожної з них, вони можуть поступово набути уміння одночасно виконувати їх як одну складну дію.

4. Усвідомленість навичок та умінь.

Учні повинні мати знання, на яких ґрунтується певні навички або уміння та знати, чому запропонована дія виконується саме так і чи можна її виконати інакше. До складу уміння належать навички планування дії, прогнозування її результату, контролю за її виконанням. Важливо, щоб учень міг завжди пояснити, чому і як він діє й у яких випадках можна діяти саме так.

5. Розтягнутість формування навичок і умінь у часі.

Формування навички є тривалим процесом. Його не можна проводити концентровано, прискорювати багаторазовими і частими вправами. Більш ефективно розтягнути формування навички або уміння у часі. Для цього потрібні вправи, які готують до оволодіння новою

навичкою або умінням, дозволяють відпрацьовувати їхні елементи. Після того, як учні вже якоюсь мірою оволоділи новою навичкою, її використання продовжується у складі нових навичок і умінь.

Важливо правильно розподілити вправи за часом: найбільша кількість вправ має бути на початку тренувань, далі – збільшення інтервалу між тренуваннями.

б. Наявність зворотного зв'язку щодо правильності виконуваної дії: чим швидше учні дізнаються про успішність своїх дій, тим швидше відбувається їх правильне засвоєння.

У формуванні економічних умінь та навичок учнів важливо дотримуватися принципу зв'язку навчання із життям. *Для цього необхідно:*

- ✓ розкривати учням практичну значущість теоретичного матеріалу, пояснювати, для вирішення яких життєвих проблем застосовуються ті чи інші знання;

- ✓ по можливості в процесі пояснення нового матеріалу спиратись на життєвий досвід і спостереження учнів;

- ✓ застосовувати у навчанні досліди, експериментальні методи перевірки істинності теоретичних положень;

- ✓ широко використовувати екскурсії на природу і на виробництво;

- ✓ сприяти тому, щоб засвоєні учнями знання застосовувалися ними на практиці шляхом розв'язування задач і виконання вправ.

Тема. Контроль і оцінювання навчальних досягнень учнів.

Контроль навчальної діяльності – це кропіткий процес який вимагає правильних (вірних) умінь вчителя у першу чергу; а учнів контроль стимулює, виявляє об'єктивний рівень знань і т.п.

Мета контролю – забезпечення ефективності навчання.

Між навчальним контролем і навчанням в цілому існує взаємодія:

- ✓ який зміст предмета вивчення, такими є й об'єкти його контролю;

✓ яка теорія навчання, його методична концепція, такі й форми контролю.

Завдання контролю:

- ✓ виявлення обсягу і глибини знань;
- ✓ виявлення труднощів і помилок;
- ✓ отримання інформації про самостійну роботу учнів;
- ✓ виявлення готовності учнів до сприйняття нового матеріалу;
- ✓ перевірка ефективності методів навчання.

Функції: освітня; розвиваюча; виховна; діагностична; стимулювальна.

Види: попередній; поточний; тематичний; періодичний; підсумковий.

Методи: усні; письмові; спостереження; практичні; графічні.

Форми: індивідуальна; групова; фронтальна; іспит.

Порівняно з проблемами організації уроків, самостійної праці, практичних занять та навчальних ігор проблема оцінки й контролю в навчанні, на мій погляд, є найзагадковішою.

Ступінь цієї загадковості залежить від стратегії й тактики навчання, особистісних та професійних якостей викладача, від системи контролю й обліку, яка існує у конкретному навчальному закладі.

Контроль як частину навчально-пізнавальної діяльності можна уявити у вигляді схеми.



(Схема. Система контролю)

Пояснення до схеми:

Контроль включає в себе: перевірку – виявлення знань, умінь і навичок; оцінювання – вимірювання знань, умінь, навичок; облік – фіксування результатів оцінювання у вигляді оцінок у класному журналі або щоденнику.

У спеціальній педагогічній літературі ще вичерпно не розкриті поняття: контроль, перевірка, оцінювання, оцінка. Часто «оцінювання» і

«оцінку» вважають рівнозначними поняттями, а проте оцінювання може виявлятися в похвалі словом, жестом, мімікою вчителя, такому ж засудженні та ін. (але як це «занести» до офіційного документа!).

Щоб стимулювати розвиток школяра під час контролю необхідно:

- а) щоб учень розумів, що від нього вимагають;
- б) не ставив під сумнів необхідність тих чи інших конкретних знань;
- в) був упевненим, що бажана оцінка залежить лише від нього самого, від його старанності і працьовитості.

Тільки за цих умов система навчального контролю дозволяє керувати пізнавальною діяльністю учнів (студентів), прогнозувати їхні успіхи, реалізувати виховну функцію лекцій і самостійної праці, створювати умови для творчого оволодіння матеріалом. Найбільший ефект дає усне опитування учнів, коли оцінювання знань досягається послідовним наближенням до істини.

Різними формами і методами контролю педагогіка користувалася споконвіку, користується й нині, хоч поступово приходить розуміння того, що проведення екзаменів одразу з кількох предметів є справжнім нервово-емоційним шоком для школярів. Потрібно шукати нові організаційні форми проведення екзаменів, наприклад, складати іспити поступово, в міру вивчення окремих предметів. Тому потрібна продумана гнучка система різних форм спонукування до набування знань і контролю за їх засвоєнням. Варіантом такого підходу можуть бути адаптивний контроль і адаптивне навчання (продумана гнучка система різних форм спонукання до набування знань і контролю за їх засвоєнням).

Методика адаптивного контролю бере до уваги різницю у підготовці учнів. Учням треба давати тільки такі завдання, які відповідають (адаптовані) рівню їхніх знань. У цьому і полягає адаптивний контроль. Практично він починається із завдань середньої складності з наступним коригуванням. Адаптивний контроль є чудовим засобом розвитку в учнів відповідальності і

дисциплінованості. Не забувайте правило: «Задаєш — перевіряй, не перевіряєш — не задавай»!

Умови ефективного контролю

1. Використання одночасно усної, письмової та графічної мови забезпечує ефективніше структурування навчального матеріалу, ніж саме тільки усне мовлення.

2. Структурування матеріалу та його актуалізація сприяють теоретичному і методичному зростанню самого вчителя.

3. Використання технічних засобів навчання (відеофільми, слайди і т.п.) розвиває розумову діяльність учнів.

Процес оцінювання є способом контролю як за навчальною діяльністю учнів. У підручнику «Дидактика середньої школи» сказано: «Необхідний рівень пізнавальної самостійності можна вважати досягнутим, якщо учень на програмному матеріалі виявляє систематичну здатність доказово вирішувати проблемні завдання, роблячи опосередковані висновки шляхом самостійного встановлення зв'язку між кількома даними в умовах завдання». Отже, про знання ми маємо судити з виконання певних конкретних дій з використанням цих знань.

Оцінка є важливим стимулюючим фактором, що відбиває характер відносин вчителя й учня. Спеціалісти-психологи розрізняють два аспекти педагогічного значення оцінки: вплив на розумову діяльність учня і стимулювання емоційності (вольової сфери) через переживання успіху або невдачі. Негативні оцінки та байдужість викладача спричиняють озлоблення, відчуття неповноцінності, переключення на різну сторонню діяльність. Тому потрібно оцінювати рівень знань, а не його особистість.

Форми оцінювання (оцінки) — виявлення позитивного або негативного ставлення викладача до результатів діяльності учнів. Вони можуть бути

найрізноманітніші (від схвальної посмішки до догани і покарання, від «одиниці» до «дванадцяти»). Тобто діяльність учня завжди оцінюється не тільки кількісно, а й якісно.

Оцінка навчальних досягнень учнів складається з оцінювання теоретичних знань (у письмовій або усній формі) і практичних вмінь.

На *початковому рівні* (1-3 балів) учень:

- ✓ однослівно відповідає на питання «та» чи «ні», розпізнає економічні явища побутового рівня;
- ✓ бере участь в активній діяльності на уроках, використовує за допомогою вчителя знання для найпростіших розрахунків;
- ✓ відтворює незначну частку теми, з помилками характеризує окремі економічні явища і поняття.

На *середньому рівні* (4-5 балів) учень:

- ✓ за допомогою вчителя дає правильне визначення окремих понять, правил, законів, словесно описує економічні явища, вказує на деякі їх властивості;
- ✓ намагається застосувати окремі прийоми логічного мислення (порівняння, аналіз, висновок);
- ✓ намагається розв'язати економічні справи на одну дію, послідовність або формула яких йому знайомі;
- ✓ намагається використати отримані знання для пояснення власних рішень або дій.

На *достатньому рівні* (7-9 балів) учень:

- ✓ розуміє і свідомо відтворює основний навчальний матеріал;
- ✓ застосовує у типових ситуаціях прийоми логічного мислення;
- ✓ самостійно розв'язує типові економічні справи;
- ✓ вміє користуватися додатковими джерелами інформації, самостійно доводить своє твердження, але з деякими неточностями;
- ✓ вміє спостерігати за економічною інформацією у засобах масової інформації і робити деякі висновки.

На *високому рівні* (10-12балів) учень:

- ✓ вільно володіє змістом теми, глибоко розуміє економічні закони і категорії, доцільно наводить приклади;
- ✓ вміє відтворити всю тему або її частину, вказуючи на причини, взаємозв'язки, наслідки, обґрунтовуючи свою точку зору;
- ✓ розв'язує задачі за відомим алгоритмом зміст яких охоплює декілька тем (комбіновані завдання);
- ✓ розв'язує нові завдання, пропонує оригінальні способи розв'язку, обґрунтовує результат, вносить елементи творчості;
- ✓ грамотно і творчо використовує особисту позицію щодо економічних процесів, які відбуваються в суспільстві.

Слово «тест» прийшло із старофранцузької мови. Воно означає невелику посудину з випаленої глини, що використовувалась алхіміками. У сучасній українській мові слово «тест» означає «проба», «іспит», «перевірка» і вживається (в основному) в галузях психології, педагогіки, медицини. У практиці тестування розрізняють психологічні й педагогічні тести.

Педагогічний тест — це система завдань специфічної форми, визначеного змісту, зростаючої трудності, яка дозволяє якісно оцінити структуру та виміряти рівень знань, вмінь і навичок.

Основне правило складання тестового матеріалу спочатку думай сам, а вже потім когось тестуй. Н. М. Олійником рекомендовано такий порядок розробки тестів:

1. Структурування навчального матеріалу. Приступаючи до складання тестів, насамперед необхідно встановити, що значить знати предмет. Коли дисципліна складається з кількох розділів, то у визначення поняття знання предмета має включатися і знання окремих його розділів.

2. Встановлення логічних зв'язків між елементами та складання логіко-структурних схем. Після виділення логічних зв'язків складаються логіко-структурні схеми тем, розділів і предмета в цілому.

3. Складання тестових завдань на базі логіко-структурних

схем. У схемах потрібно відібрати такі елементи, знання яких необхідно перевірити тестуванням.

4. Вибір оптимальної форми тестових завдань. (закрита форма, завдання з двома відповідями (фосетні завдання), альтернативні завдання (три відповіді), завдання з великою кількістю відповідей.

5. Складання плану тесту.

6. Перевірка тестів у різних групах учнів.

Отже, в основу розробки тестових завдань покладено розробку «дерева цілей» з кожної теми, а потім формування «дерева цілей» усього курсу.

Дехто з викладачів і досі ставиться до тестів з певною недовірою. А справді, чи не будемо ми пригнічувати здатність особистості до логічного мислення, застосовуючи тести з готовими відповідями? На жаль, поки що іншого інструменту вимірювання знань і труднощі завдань (крім «невловимої» інтуїції досвідчених учителів) немає. Загальновідомо, що різні вчителі за ту саму роботу ставлять різні оцінки. А оцінка, що отримана за відповідь сьогодні, майже напевно відрізнятиметься від оцінки, що буде поставлена за таку саму відповідь через тиждень.

Фахівці наголошують на таких перевагах тестів перед традиційними формами контролю:

1. Можливість кількісного вимірювання рівня знань і труднощі завдань. Тест дає змогу визначити не тільки рівень знань кожного з учнів, а й структуру, тобто систематичність його знань. Більше того, можна виявити учнів, які мають антизнання. Без аналізу структури знань педагог працює наосліп. Він не може коригувати навчальний процес у напрямку підвищення його ефективності, отже не може стати добрим педагогом.

2. Об'єктивність і порівнянність оцінки та повне охоплення знань. Нині, коли існують різні типи шкіл, гімназій, бізнес-лицеїв та ін., питання порівнянності рівнів підготовки в галузі початкової економіки стає дуже актуальним. Крім того, якщо

з незалежного оцінювання екзаменаційних білетів учень відповідає лише на один, то невідомо, чи справді він знає відповідь і на решту. Особливо об'єктивним є тестування за допомогою комп'ютерів. Це дозволяє уникнути не тільки суб'єктивізму, а й хабарництва, протекціонізму.

3. Систематичність контролю та індивідуальний підхід до кожного з іспитників. Тестування дозволяє контролювати навчальний процес на кожному занятті, індивідуалізувати підхід до кожного учня, не витрачати часу на рутинну працю з підрахунку балів. При цьому дуже здібні учні не губляться у масі «середнячків».

4. Технологічність тестів. Вона дозволяє повністю автоматизувати процес навчання за індивідуальними програмами.

Для дітей молодшого шкільного віку використовуються завдання типу «запитай і відгадай», «вигадай оповідання», заверши малюнок тощо.

Тема. Організація самостійної роботи школярів при вивченні економічних дисциплін.

Самостійна навчальна робота учнів – це різноманітні види індивідуальної і колективної навчальної діяльності школярів, яка здійснюється ними на навчальних заняттях або вдома за завданнями вчителя, під його керівництвом, однак без його безпосередньої участі.

Реалізація цих настанов вимагає від учнів активної розумової діяльності, самостійного виконання різних пізнавальних завдань. Застосування раніше засвоєних знань.

Організація самостійної роботи, а тим більше контроль якості знань і навичок потребує чіткого узгодження з цілями навчання, виховання і самоосвіти. Проблеми цілей життя, виховання й освіти людей залежать від соціальних і економічних проблем, що постають перед кожним поколінням. Освіта й виховання вдосконалюються у необхідному напрямку та обсязі з тим, аби нове покоління було в змозі не тільки замінити старе. А й просунути далі. Чим більше у вихованні самовиховання, а в освіті самоосвіти, тим досконалішою є особистість.

Майже без перебільшення можна сказати, що навчання – це самоосвіта, яка ґрунтується на самостійній роботі учнів. Уся педагогічна і методична майстерність полягає в створенні оптимальних умов для самоосвіти. Це особливо актуально для економічних знань, оскільки вони мають стати складовою життєвої практики людини.

Творча актуалізована особистість це є мета освіти і виховання. Саме в самостійній праці проявляється творчість школяра. (Приклад вибору професій на Сході: вибір професії покладено на самого малюка, до якої іграшки він потягнеться тим йому і бути).

В економіці творчий підхід означає:

- ✓ відчуття проблеми як здатність її бачити і кваліфікувати;
- ✓ самобутність (своєрідність мислення);
- ✓ здатність до ризику;
- ✓ здатність бачити загальну користь і відрізнити суттєве від несуттєвого;
- ✓ здатність здобувати відомості й підтримувати зв'язки з іншими;
- ✓ воля.

Особливості творчо обдарованих особистостей, створюють труднощі в спілкуванні. Як правило, в них складні стосунки у колективі. Вони часто бувають егоїстичними, задрісними, не визнають традицій і загальновідомих істин. А втім саме вони – рушії прогресу і цивілізації.

Мета вчителя – дати настанову та визначити напрямки самостійної діяльності: «Вчити так, щоб навчити діяти!»

Незважаючи на варіації кількісних співвідношень, мета викладання основ економіки зводиться до того, щоб на меншому обсязі теоретичних знань дати більше можливості самостійно працювати для засвоєння цього матеріалу. При цьому, чим вища якість (а не кількість) самостійної праці учня, тим ефективніше засвоєння.

Методичні поради організації самостійної праці школярів:

1. Самостійна праця – це не тільки домашнє завдання; це ще у значній мірі організація самостійної роботи у класі під керівництвом вчителя.

2. Детально плануючи самостійну працю, вчитель зобов'язаний створити відповідні умови для її виконання.

3. Учитель повинен правильно ставити запитання, проводити опитування та дискусії, точно пояснити, чому так, а не інакше.(перефразувати задачу так, щоб вона була зрозумілою)

4. Навчання здійснювати поетапно: I-засвоєння поняття; II-застосування на практиці; III-творче застосування набутих знань.

Види домашніх завдань:

- 1) Робота з текстом підручника;
- 2) Завдання по виконанню різноманітних вправ і розв'язання задач;
- 3) Виконання письмових (творчих) і графічних робіт;
- 4) Використання науково-популярних статей;
- 5) Спостереження за подіями, економічними явищами;
- 6) Здійснення досліджень;
- 7) Перегляд кінофільмів та творів мистецтв.

Методика подання домашніх завдань:

- 1) Продумана система домашніх завдань, а не випадкова їх послідовність;
- 2) Визначення змісту домашнього завдання;
- 3) Визначення часу на ознайомлення учнів з домашнім завданням;
- 4) Завдання роз'яснювати при повній увазі учнів;
- 5) Зміст домашнього завдання має бути зрозумілим;
- 6) Інструктаж домашнього завдання має містити інформацію, що і як робити вдома.

Шляхи оптимізації домашньої навчальної роботи:

- 1) Комплексне планування завдань освіти, виховання і розвитку учнів;
- 2) Вибір учнями оптимальних методів і прийомів навчальної роботи;

- 3) Індивідуалізація і диференціація домашньої роботи;
- 4) Навчання учнів методів і прийомів навчальної роботи;
- 5) Виховання у школярів пізнавальних потреб, формування мотивів учня.

Науковість навчання – один із найважливіших дидактичних принципів, здійснення якого забезпечує оволодіння учнями справді науковими знаннями, сприяє формуванню наукової економічної картини.

Доцільно дати учням пам'ятку з наукової організації праці:

- 1) Спочатку продумай всю роботу.
- 2) Приготуй все необхідне і прибери все зайве.
- 3) Якщо матеріал великий за обсягом, знайди головне в кожній частині.
- 4) Працюй за планом без поспіху, усвідомлено.
- 5) Роби паузи для відпочинку.
- 6) У кінці роботи перевір чи правильно все зроблено.

Діяльність учителя у самопідготовці учнів:

1) Організація і психологічний настрій учнів на самостійне виконання завдання.

2) Забезпечення підручниками, навчальними посібниками, додатковою літературою, наочністю, ТЗН і т.п.

3) Вдосконалення навчальних навичок, навчання самостійному виконанню завдань.

4) Забезпечення відповідного ступеню теоретичних знань, навичок і вмінь.

5) Роль і місце контролю і самоконтролю у діяльності учнів.

6) Дотримання режимних моментів.

7) Надання допомоги відстаючим учням.

Тема. Інтерактивне навчання на уроках економіки.

Перш ніж перейти до ґрунтовного розгляду інтерактивних навчальних технологій спробуємо з'ясувати загальну суть інтерактивного навчання і порівняємо його із загальновідомими, традиційними підходами до навчання.

Я. Голант виділяв активну та пасивну моделі навчання залежно від участі учнів у навчальній діяльності. Зрозуміло, термін «пасивна» є умовним, оскільки будь-який спосіб навчання обов'язково передбачає певний рівень пізнавальної активності суб'єкта; «пасивність» як визначення низького рівня активності учнів, переважно репродуктивної діяльності за майже повної відсутності і творчості.

Пасивна модель навчання

Учень виступає в ролі «об'єкта» навчання, повинен засвоїти й відтворити матеріал, переданий йому вчителем, текстом підручника тощо – джерелом правильних знань. До відповідних методів належать методи, за яких учні лише слухають і дивляться (монолог, читання, пояснення, демонстрація й відтворювальне опитування учнів). Учні, як правило, не спілкуються між собою і не виконують якихось творчих завдань.

Активна модель навчання

Такий тип навчання передбачає застосування методів, які стимулюють пізнавальну активність і самостійність учнів. Учень виступає «суб'єктом» навчання, виконує творчі завдання, вступає в діалог з учителем. Основні методи: самостійна робота, проблемні та творчі завдання, запитання від учнів до вчителя і навпаки, що розвивають творче мислення.

Інтерактивна модель навчання

Слово «інтерактив» прийшло до нас з англійської мови від слова «interact» де «inter» - взаємний і «act» - діяти. Таким чином, інтерактивний – здатний до взаємодії, діалогу. Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність.

Суть інтерактивного навчання у тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учнів. Це взаємонавчання де і учень і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання. Організація інтерактивного навчання передбачає

моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації.

Інтерактивна взаємодія виключає як домінування одного учасника навчального процесу над іншими, так і однієї думки над іншою. Під час інтерактивного навчання учні вчаться бути демократичними, спілкуватися з іншими людьми, критично мислити, приймати продумані рішення.

Такі підходи до навчання не є повністю новими для української школи. Частково вони використовувались ще в перші десятиріччя минулого століття і були поширені в педагогіці та практиці української школи в 20-роки масштабного реформування шкільної освіти. Застосовувані в той час бригадно-лабораторний та проектний методи, робота в парах змінного складу, виробничі та трудові екскурсії тощо.

Подальші розробки елементів інтерактивного навчання вдосконалювали форми навчальної діяльності учнів.

Проводились певні дослідження, щодо засвоєння матеріалу, результат показує, що інтерактивне навчання дозволяє різко збільшити процент засвоєння матеріалу, оскільки впливає не лише на свідомість учня, а й на його почуття, волю (дії, практику).

Лекції – 5%, читання – 10% - *пасивне навчання*;

Відео/аудіо матеріали – 20%;

Демонстрація – 30%;

Дискусійні групи – 50%, практика через дію – 75%, «навчання інших» або застосування отриманих знань відразу ж – 90% - *інтерактивне навчання*.

На традиційному уроці найчастіше використовують фронтальну форму організації навчальної діяльності учнів. Фронтальна (колективна) форма організації навчальної діяльності передбачає навчання однією людиною (вчителем) групи учнів чи цілого класу. За такої організації навчальної діяльності кількість слухачів завжди більша ніж тих, хто говорить. Усі учні в кожен момент часу працюють разом чи індивідуально над одним завданням і наступним контролем результатів.

Коллективна форма навчальної діяльності учнів – це форма організації навчання у групах, об'єднаних спільною навчальною метою. За такої організації навчання вчитель керує роботою кожного учня опосередковано, через завдання, якими він спрямовує діяльність групи. Саме колективна форма організації навчальної діяльності у малих групах (групова) відкриває для учнів можливість співпраці зі своїми ровесниками, дозволяє реалізувати природне прагнення кожної людини до спілкування, сприяє досягненню учнями високих результатів засвоєння знань та формування вмінь. Така модель легко і ефективно поєднується з традиційними формами і методами навчання і може застосовуватися на різних етапах уроку.

Співробітництво або кооперація (групова форма навчання) – це спільна діяльність для досягнення загальних цілей; учні прагнуть одержати результати, що є вигідними для них самих і для всіх інших членів групи. Ідея проста – одержавши інструкцію від учителя, учні об'єднуються у групи, потім вони виконують отримане завдання доти, поки всі члени групи не зрозуміють і не виконають його успішно. Спільні зусилля приводять до того, що всі члени групи прагнуть до взаємної вигоди.

Навчальні цілі учнів можуть бути структуровані по-різному: одні стимулюють спільні зусилля, другі – конкуренцію, треті – тільки зусилля окремої особистості.

На відміну від кооперативного навчання, *ситуація конкуренції* виникає, коли учні змагаються один з одним, щоб досягти мети, що насправді досяжна тільки для одного учня. У конкуренції присутня негативна взаємозалежність між цілями, що досягаються. Учні розуміють, що вони досягають свої цілі тільки за умови, що інші зазнають невдачі.

В індивідуальній навчальній ситуації учні трудяться поодиноці, щоб досягти цілей, що ніяк не співвідносяться з цілями однокласників. Цілі, до яких прагнуть учні, незалежні одна від одної. Учні розуміють, що їхні успіхи ніякою мірою не залежать від діяльності товаришів.

Саме такі «недоліки» навчання компенсує співробітництво, його позитивний ефект робить кооперативне навчання одним з найбільш цінних інструментів в арсеналі педагога.

Елементи структури кооперативного навчання

1. *Позитивна взаємозалежність.* Її можна вважати успішно вибудованою, коли члени групи розуміють, що вони пов'язані один з одним такою мірою, що один не може бути успішним, якщо не будуть успішними усі.

2. *Особистісна взаємодія, що стимулює діяльність.* Причому важливо, щоб учні фізично розташовувалися обличчям один до одного. Учні спільно працюють, спільно використовують можливості, допомагаючи один одному, підтримуючи, заохочуючи.

3. *Індивідуальна і групова підзвітність.* Група повинна нести відповідальність за досягнення своїх цілей, і кожен учень повинен відповідати за свою частину роботи. Учні навчаються спільно для того, щоб згодом змогли придбати велику індивідуальну компетентність.

4. *Розвиток навичок міжособистісного спілкування і спілкування в невеликих групах.* Спільне навчання є по своїй суті складнішим, ніж конкурентне чи індивідуальне, оскільки учні повинні одночасно виконувати певне завдання (вивчення змісту навчального матеріалу) і робити групову роботу (ефективно функціонувати як група).

5. *Обробка (аналіз, опрацювання) даних про роботу групи.* Таке опрацювання відбувається, коли члени групи обговорюють, наскільки успішно вони досягають своїх цілей і наскільки успішно вони підтримують ефективні робочі стосунки. Група повинна розібратися, які дії окремих її членів корисні, а які марні, і прийняти рішення про те, як варто поводитися надалі: що залишити і що змінити у своїй поведінці.

Кооперативне навчання може здійснюватися не тільки в групах, а й у парах. Пара є різновидом навчального колективу, де відбувається взаємонавчання.

Для забезпечення швидкого та ефективного включення учнів в інтерактивну діяльність бажано давати їм пам'ятки, які містять опис алгоритму діяльності (у вигляді роздаткового матеріалу, плакату тощо).

Правила роботи в групах, які допоможуть організувати роботу.

1. Швидко розподілити ролі в групі (головуючий, посередник, секретар, доповідач). *Головуючий (спікер)*:

- зачитує завдання групи;
- організовує порядок виконання;
- пропонує учасникам висловлюватися по черзі;
- підбиває підсумки;
- за згодою групи визначає доповідача.

Секретар:

- веде короткий запис результатів групи;
- має бути готовий висловити думку або допомогти доповідачеві.

Посередник:

- стежить за часом;
- заохочує групу до роботи.

Доповідач:

- чітко висловлює думку, до якої дійшла група;
- доповідає про результати роботи групи.

2. Починайте висловлюватися спочатку за бажанням, а потім по черзі.

3. дотримуйтесь правил активного слухання, головне – не перебивайте один одного.

4. обговорюйте ідеї, а не особи учнів, які висловили цю ідею.

5. Утримуйтесь від оцінок та образ учасників групи.

6. Намагайтеся дійти спільної думки, хоча в деяких випадках у групі може бути особлива думка і вона має право на існування.

Інтерактивні методи навчання

«КОЛО ІДЕЙ»

Метою технології є залучення всіх до обговорення проблеми.

Методика проведення:

- ✓ вчитель ставить дискусійне питання та пропонує обговорити його в групах;
- ✓ група представляє лише один аспект проблеми, яку обговорили;
- ✓ групи висловлюються по черзі;
- ✓ під час обговорення теми на дошці складається список зазначених ідей;
- ✓ коли всі ідеї висловлені, розглядають проблему в цілому і підбивають підсумки роботи.

«АКВАРІУМ»

Такий вид діяльності на уроці допоможе вдосконалити навички роботи в малих групах.

Методика проведення:

- ✓ об'єднання учнів у дві-чотири групи і пропонує завдання для виконання та необхідну інформацію;
- ✓ одна з груп сідає в центр класу та утворює своє маленьке коло, обговорюють проблему (3-5 хв.);
- ✓ інші учні класу слухають не втручаючись у дискусію;
- ✓ після обговорення група пропонує свою аргументовану думку, а учні класу можуть погодитись або заперечувати;
- ✓ після цього місце в центрі займає інша група та обговорює наступну ситуацію.

МЕТОД «ПРЕС»

Метод «Прес» використовується у випадках, коли виникають суперечливі питання і вам потрібно зайняти й чітко аргументувати визначену позицію з проблеми, переконати інших у вашій правоті.

Порядок проведення:

- ✓ Позиція: почніть зі слів «Я вважаю, що...» та висловіть свою думку, поясніть у чому полягає ваша точка зору;

✓ обґрунтування починайте словами «...тому, що...», наведіть причини появи цієї думки. (тобто, на чому ґрунтуються докази);

✓ приклад: продовжуйте висловлення словами «... наприклад...» та наведіть факти, дані;

✓ висновки: закінchte висловлювання «Отже (тому), я вважаю...» і узагальніть свою думку.

«ЗАЙМИ ПОЗИЦІЮ»

Такий вид діяльності допоможе з'ясувати, які позиції і думки існують щодо розглядуваного питання.

Порядок проведення:

- ✓ вчитель зачитує проблемну ситуацію;
- ✓ поміркувавши, кожен учень стає біля того плаката («так», «ні», «не знаю»), який відповідає власній позиції;
- ✓ підготуйтеся до обговорення своєї позиції, чому саме ви її обрали;
- ✓ якщо після обговорення дискусійного питання учень змінив свою точку зору, то можете перейти до іншого плаката.

Тема. Методика використання економічних ігор.

Як відомо, навчання є системою викладання та учіння за допомогою різних дидактичних засобів і спільної діяльності викладача й учня.

При цьому вибір засобів та способів діяльності здійснюється вчителем. Кожен вчитель інколи відчуває сумніви щодо вибору стратегії педагогічної діяльності, коливаючись між інформативним (традиційним) і активним (проблемним методами навчання).

За традиційною методикою процес навчання ведеться у формі монологу або діалогу: вчитель пояснює — учень слухає чи вчитель опитує — учні відповідають.

У поняття активних методик навчання входять рольові, управлінські та навчальні ігри, соціально-психологічні, педагогічні й інші тренінги, комп'ютерні ігри – все те, що забезпечує максимальну спільну активність вчителя та учнів – педагогіку співпраці.

Гра, як метод навчання, і дозволяє ніби насправді пережити певну ситуацію. Це один із дійових способів повернути навчання лицем до конкретної людської практики.

Дуже важливий недолік традиційного навчання полягає в тому, що воно не розкриває процесу взаємодії людей, їхніх інтересів і потреб.

Гра – це школа людських взаємовідносин. У грі немає особи, яка навчає. Процес навчання ведеться мовою дій, учасники гри вчаться і вчать через активні контакти.

Завдання вчителя: «навчити вчитися», вчитися «граючи», тобто легко, з інтересом та задоволенням. Основний девіз гри — «корисно та цікаво». Тому в навчальній діяльності у грі завжди відпрацьовуються провідні знання та навички.

У процесі проведення ігор реалізуються такі психолого-дидактичні закономірності:

- ✓ принцип негайного застосування знань;
- ✓ зведення абстрактних знань і понять на рівень чуттєвого перетворення матеріалу;
- ✓ наближення до практичного розуміння економічних категорій і закономірностей;
- ✓ менша втомлюваність учасників гри.

І нарешті, у грі втілюється основна формула педагогічної творчості: первісне абстрактне знання перетворюється на конкретне переживання.

Дидактична гра – це активна навчальна діяльність з імітаційного моделювання систем, явищ, процесів, а також майбутньої професійної діяльності.

У терміні «дидактична гра» підкреслюється педагогічна спрямованість, відбивається різноманітність її застосування у процесі навчання.

Традиційно назву «ділові ігри» – «*business games*» – відносять до ігор, які відображають економічні процеси.

Гра це найкращий методичний засіб для підготовки людини до вирішення життєвих економічних проблем.

Більшість методичних розробок навчальних ігор нагадують інструкцію з управління виробництвом, а не методику проведення занять. Основна складність полягає не в змісті гри, а її форми.

Обов'язково має бути керівник гри – це організатор гри, який у своїх методичних рекомендаціях повинен серйозно продумати, як і в будь-якій організації: Що робити — хто буде робити? Чим займатися — як це робити? Де грати — коли грати? Хто — з ким вступає у взаємодію тощо.

Ігрові форми проблемного навчання — це не просте включення проблемних ситуацій у процес навчання. Це передусім спільна творча праця вчителя та учнів для дослідження конкретної господарської діяльності. Недостатньо просто розглянути статистичний матеріал і сформулювати проблему. Викладач має допомогти студентам усвідомити мету гри, пробудити інтерес до неї, дати відчутти студентам складність проблеми й практичну цінність її вирішення.

Розподіл ролей у грі є дуже важливим методичним та організуючим моментом. Його найкраще проводити заздалегідь до початку гри, враховуючи, що студент засвоює свою роль поступово: спочатку це лише поверхове сприймання, потім більш глибоке вивчення предмета, і нарешті, «входження» у роль, тобто адекватна ролі перебудова інтересів і намірів, яка свідчить, що учні не «грають роль», не прикидаються, а вважають її виконання своєю професійною й особистою справою.

Характер внутрішньогрупових відносин учнів у процесі підготовки до гри і під час самої гри здебільшого визначається розподілом ролей і самим складом групи. При цьому необхідно врахувати побажання групи щодо розподілу ролей, врахувати реальні можливості школярів з погляду їхньої загальної підготовки, знання учителем неформальних лідерів класу з тим, аби призначити їх на ключові посади.

Роль вчителя у грі. Підготовка та проведення гри вимагає від учителя знань, педагогічного вміння і дуже великого напруження сил. Уся складність полягає в потребі налагодити гру як «самодостатню» систему, так, аби діяльності вчителя не було помітно, а гра відбувалась ніби «сама собою».

Вчитель повинен мати власний варіант виходу з проблемної ситуації. Але повідомити його він може тільки тоді, коли учні зайшли в глухий кут. Тільки після того, як учасники гри доклали максимальних зусиль для вирішення питання, викладач може дати еталонне рішення. Мистецтво вчителя саме і полягає в тому, щоб дати цю інформацію у відповідний момент, у відповідній формі і відповідним виконавцям. Тільки тоді буде ефективно виконана умова проблемності навчання і максимально використані здібності студентів.

Мета викладача – в умовах конкретної проблемної ситуації дати алгоритм правильного рішення у відповідний момент, у відповідній формі і відповідним виконавцям.

Важливим питанням є рівень складності проблемної задачі. Він визначається структурою і змістом проблеми. Складність пізнавальних задач залежить від системи вихідних даних. Чим більше умов, тим складніша задача. Тому кожна гра вимагає великої кількості основної й допоміжної інформації.

При розгляді інформації під час гри важливо допомогти учням знайти загальну основу для порівняння, з'ясувати структуру розв'язку, порівняти різні факти, знайти між ними внутрішні зв'язки й усвідомити систему залежностей відповідних економічних показників.

Тривала практика проведення ігор дає і негативний досвід та помилки:

- ✓ неправильний розподіл ролей;
- ✓ відображає реальний психологічний клімат класу;
- ✓ буває занадто багато фактів, у школярів не вистачає знань.

Існує 2 принципові підходи до розробки ігор:

✓ перший, характеризується високим ступенем адекватності процесу, створення складної, але точної моделі; ускладнює гру і є ризик потонути в деталях;

✓ другий, полягає в тому, що моделюються тільки генеральні закономірності; спрямований. Щоб гра навчала мислити.

При розробці гри весь процес навчання потрібно подолати як вирішення принципів завдань навчання:

1. Яким має бути учень.
2. Що він має знати.
3. Що він має вміти.

Етапи розробки ігор. Будь-які ігри передбачають наявність таких основних етапів:

1. Вступна частина (мета ігрового заняття).
2. Підготовча частина (правила гри).
3. Гра (постановка завдань, саме гра).
4. Аналіз результатів, підведення підсумків.

Ділові ігри можна будувати по-різному: або кожен гравець перед грою отримує точні інструкції, або лише приблизний перелік того, що йому доведеться зробити.

Навчальна гра є формою навчання, у якій реалізуються частково-пошуковий, і навіть дослідницький методи навчання (ряд авторів розглядають гру як форму і метод навчання й виховання). Та сама гра може виконувати кілька функцій:

1. **Навчаючу** – розвиток таких загальнонавчальних вмінь і навичок, як Нам"ять, увага, сприймання інформації різної модальності; розвиток навичок володіння рідною (іноземною) мовою.

2. **Розважальну** – створення сприятливої атмосфери, перетворення уроку на захоплюючу пригоду.

3. **Комунікативну** – об'єднання учнів у колектив, встановлення емоційних контактів.

4. *Релаксаційну* – зняття емоційної напруженості, спричиненої навантаженням на нервову систему за інтенсивного навчання.

5. *Психологічну* – підготовка для більш ефективної діяльності, перебудова психіки і фізіології для засвоєння великих обсягів інформації.

6. *Розвиваючу* – гармонійний розвиток особистісних якостей для активізації резервних можливостей.

7. *Виховну* – психотренінг і психокорекція поведінки в ігрових моделях життєвих ситуацій.

В основі гри лежить поєднання інформаційного (репродуктивного), проблемного (евристичного) й ігрового навчання. В ній можна спостерігати принаймні *три рівні активності учасників*:

репродуктивний – учасник гри за найсумліннішої праці не виходить за межі раніше знайденого способу дії;

евристичний – учасник гри не задовольняється відомими, апробованими методами розв'язування задач, а шукає оригінального розв'язку;

творчий учасник гри, знайшовши розв'язок евристично, не спиняється на цьому, а намагається зрозуміти і використати всі його наслідки і можливості. Активність на творчому рівні якісно інша, ніж на евристичному: це вже шлях до самостійної творчості.

Тема. Методика організації позакласної економічної освіти школярів.

Позакласна робота в школі – складова частина навчально-виховної роботи, одна із форм організації дозвілля учнів, що проводиться в позаурочний час органами шкільного самоврядування за активною допомогою і при тактовному керівництві пед. колективу або класного керівника. Значну допомогу учням в організації позакласної роботи надають позашкільні заклади. Позакласна робота тісно пов'язана з навчально-виховною, що проводиться на уроках.

Трохи історії. Позашкільна освіта – сукупність форм культурно-освітньої, загальноосвітньої та виховної роботи серед дорослого населення. В Україні п.о. почала розвиватися в другій половині XIX ст.. позакласною освітою займалися освітні товариства, профспілки (після 1905 р.), недільні школи, народні будинки, народні університети та інші культурно-освітні установи для дорослих. Після 1917 р. п.о. включена в загальну систему народної освіти. Після 1920 р. дістала назву політико-освітньої, пізніше – культурно-освітньої.

Позашкільні заклади – державні й громадські організації та інструктивно-методичні установи з позашкільної роботи з дітьми і підлітками. Існують такі позашкільні заклади: загального типу (палаці і будинки школярів, дитячі парки, дитячі сектори палаців культури) і спеціалізовані (дитячі бібліотеки, театри, спорт школи, станції юних натуралістів та ін.).

Більшість позашкільних закладів перебуває у віданні Міністерства освіти України. Робота позашкільних закладів тісно пов'язана з навчально-виховним процесом у школі.

Позаурочні форми навчання

Семінарські заняття - (проводяться вони у старших класах загальноосвітньої школи) учитель наперед визначає тему, мету і завдання семінару, формулює основні і додаткові питання з тем, розподіляє завдання між учнями з врахуванням їх індивідуальних можливостей, підбирає літературу, проводить групові й індивідуальні консультації. Семінарські заняття можуть бути таких видів: розгорнута бесіда, доповідь (повідомлення, коментоване читання, диспут тощо).

Всі семінарські заняття поділяються на: підготовчі або просемінарські та міжпредметні семінари-конференції. Просемінарське заняття – перехідна форма організації пізнавальної діяльності учнів від уроку, через практичні й лабораторні заняття, в структурі яких є окремі компоненти семінарської роботи.

Практикум – форма навчального процесу, при якій учні самостійно виконують практичні і лабораторні роботи, застосовують знання, навички і вміння. Для зручнішого проведення цих робіт учнів поділяють на групи.

Структура практикуму:

- ✓ повідомлення теми, мети і завдання;
- ✓ актуалізація опорних знань, умінь і навичок учнів;
- ✓ мотивація навчання;
- ✓ ознайомлення з інструкцією;
- ✓ підбір необхідного обладнання і матеріалів;
- ✓ виконання роботи під керівництвом вчителя;
- ✓ складання звіту і обговорення результатів.

Факультативні завдання – це з'єднувальна ланка між уроками і позакласними заняттями і є сходинкою переходу від засвоєння предмету до вивчення науки.

За освітніми завданнями можна виділити такі види факультативів:

- ✓ по поглибленому вивченню економіки;
- ✓ по вивченню додаткової дисципліни;
- ✓ міжпредметні факультативи.

Екскурсія – складна форма навчально-виховної роботи (45-90 хв.) під час якої учні не тільки засвоюють нові знання, а й поглиблюють, розширюють наявні, здобувають уміння і навички; уможливорює комплексне використання методів навчання.

Значення екскурсії: знання здобуваються у природних умовах; багатство ілюстрованого матеріалу для спостереження; явища сприймаються в цілості; позитивно впливає на емоційну сферу учнів.

- ✓ до організації і проведення екскурсії ставляться вимоги:
- ✓ підготовка вчителя до екскурсійної роботи;
- ✓ повідомлення дирекції школи та медичний персонал;
- ✓ чітке визначення мети та відбір оптимального змісту екскурсії з урахуванням рівня підготовки учнів;

- ✓ правильний вибір екскурсійних об'єктів;
- ✓ формування в учнів наукового світогляду;
- ✓ дотримання правил техніки безпеки.

Гурткова робота. На уроці не завжди можливо задовольнити запити учнів. Пізнавальні інтереси школяра нерідко виходять за межі навчальних програм і підручників, тому значущого значення набуває гурток. Гурткова робота у тісному взаємозв'язку з навчальною роботою на уроці виступає дійовим засобом до розширення і поглиблення знань учнів, до творчості та дослідницької роботи.

Найкраще організовувати гурток з предмету для учнів паралельних класів на добровільних засадах. Практика показує, що учні з середньою та низькою успішністю, активно працюючи в гуртку, починають добре навчатися.

Кожен гурток має своє самоврядування: старосту, його заступника, секретаря, редактора газети. Керує роботою гуртка вчитель. Всі гуртки працюють за своїми планами відповідно до загально шкільного графіка гурткової роботи. В плані відображаються цілі, завдання і зміст роботи гуртка, вказуються конкретні теми. Методи добираються виходячи з індивідуальних і вікових особливостей учнів, майстерності вчителя, матеріальних умов тощо. Зміст матеріалу повинен бути органічно пов'язаний з навчальною програмою, але доповнювати і виходити за її межі.

Гуртки повинні працювати систематично (два-три рази на тиждень), тривалість заняття – півтори-дві години.

Поряд з навчальною урочною роботою з учнями проводять *додаткові заняття і консультації* з учнями в позаурочний час. Ці форми організації навчання використовують як для задоволення потреб окремих учнів у поглибленому вивченні певних предметів, так і для усунення прогалин у знаннях учнів з метою попередження й ліквідації їх відставання.

Додаткові заняття і консультації можуть бути колективними, груповими й індивідуальними; поточними, тематичними і узагальнюючими.

Консультації як різновид додаткової навчально-виховної роботи з учнями проводяться для всіх учнів у точно визначений час. Учні приходять на них за власним бажанням для з'ясування окремих питань.

Навчальні конференції вдало доповнюють урочну роботу учнів. Вони проводяться з метою актуалізації, узагальнення та систематизації раніше вивченого матеріалу, його поглиблення і закріплення. Конференція, як правило, носить тематичний характер. Щоб привернути увагу якомога більшого числа учнів до даної проблеми, треба обирати не тільки актуальну, а й цікаву, доступну для більшості учнів тему.

В конференції можуть брати участь учні як паралельних, так і непаралельних класів. В процесі підготовки до неї учні використовують більш широке коло джерел порівняно з уроком і семінарським заняттям.

Підготовка до конференції включає: розробку тематики доповідей і повідомлень, добір доповідачів і консультування їх, визначення складу учасників, створення наочних посібників.

Учнівські конференції покликані виробляти в учнів культуру інтелектуальної праці, уміння самостійно діставати й поповнювати знання, виховувати активність, майстерність лектора.

Тема. Проблемне навчання на уроках економіки.

Одним із дійових шляхів розвитку мислення учнів є зближення процесів пізнання і навчання. Процеси пізнання і навчання мають багато спільного. Як і при науковому пізнанні, так і під час навчання людина вступає в контакт з об'єктами пізнання і вивчення, використовує багаті можливості свого мислення тощо. Але результатом наукового дослідження є відкриття нового для суспільства, а результатом навчання – «відкриття для себе». Отже, між процесами навчання і пізнання можна проводити тільки аналогію. Однією із важливих систем пізнання можна вважати проблемність у навчанні.

Проблемність базується на протиріччях, що виникають у процесі вивчення навколишніх предметів, явищ тощо. Вчений це протиріччя виявляє сам, спираючись на глибокі знання, досвід. Протиріччя викликає в нього

певний психологічний стан, пов'язаний з бажанням установити причини наявної невідповідності – проблемну ситуацію. Виникає задум, проблема, розв'язуючи яку, вчений відкриває нові закони.

Помітити такі протиріччя в навчальному процесі учень не зможе. Йому треба допомогти. Найкращим засобом для цього служить завдання, яке викликає в учнів теоретичне або практичне забруднення, пов'язане з певними протиріччями, таке завдання називають проблемним. Воно може бути подане у формі запитання, задачі або практичного завдання.

Процес навчання, який моделює у своїх суттєвих рисах процес продуктивного мислення і спрямований на відкриття учнями нових знань і способів дій, називають проблемним. Його сутність полягає у постановці перед учнями системи проблемних завдань, усвідомлені, сприйняті і розв'язані їх у ході спільної діяльності учнів та вчителя.

Наука довела, що джерелом виникнення проблемних ситуацій і рушійною силою їх розв'язання є протиріччя.

Отже, проблемні ситуації в процесі навчання виникають, коли учні стикаються з суперечливими факторами, закладеними в предметах і явищах природи, або з невідповідністю між відомими знаннями чи способами дії.

Ефективність проблемного навчання розглядається через виконання його функцій.

Функції проблемного навчання:

- забезпечує засвоєння міцності знань;
- розвиває аналітичне мислення;
- розвиває логічне мислення;
- навчає застосовувати знання у практичній діяльності;
- сприяє творчому зростанню;
- робить процес навчання привабливішим і цікавішим;
- формує учня як активного суб'єкта пізнання.

Типи проблемних ситуацій. На основі суперечностей можна виділити ряд таких проблемних ситуацій:

1. Коли йде пошук шляхів використання наявних знань у нових умовах. Приклад: проілюстровано закон попиту на прикладі з велосипедами після розглянутих найголовніших економічних чинників (при падінні ціни з 350 до 300 гривень величина попиту на велосипеди збільшилася на 20 тис. штук, а при збільшенні ціни зі 150 до 200 гривень – зменшилася на 50 тис. штук), «чи може виникнути ситуація, коли за тією самою ціною, що і раніше, покупці погодяться придбати більше велосипедів?». Перед учнями поставлена проблема, їм потрібно використати набуті знання у нових умовах. Учні розуміють, що у таких випадках повинна статися подія, яка б зробила ці блага привабливішими для покупців (нафтова криза, екологічні проблеми ...)

2. Коли наявні протиріччя суджень. У навчання економіки часто доводиться пояснювати навчальний матеріал, у якому стикаються судження «можливо-неможливо», «раціонально-нераціонально», та ін. Проблемні ситуації такого типу відіграють важливу роль у формуванні активної розумової діяльності учнів. Приклад: тема «підприємство і власність». Вчитель ставить запитання: «Як створити підприємство через нестачу капіталу?» Є два варіанти: взяти в діло компаньйонів і скористатися їхніми грошима, або звернутися у банк за кредитом.

Учні роблять висновки: ситуація перша. Банк може відмовити у кредиті, тоді, витрачений час на запит кредиту призупиняє виробництво. Ситуація друга: припустимо, що банк кредит видав, але значну суму не просто повернути та ще й сплачувати відсотки. Тоді звертатися до компаньйонів.

3. Коли учні стикаються із ситуацією, в якій з різноманітних знань чи способів дії потрібно вибрати необхідні.

Наприклад: учням пропонується вибрати чинники виробництва (земля, праця, капітал, підприємницький талант, інформація) до таких виробничих ресурсів:

міні пекарня «Дока-піца» (капітал);

гребля Кременчуцького водосховища (капітал);

вода в Кременчуцькому водосховищі (земля);

описання методу обробки кольорових металів (інформація);
муляри будівельного цеху (праця);
документація нової технології виробництва цементу
(інформація);
риболовецьке судно (капітал).

4. Коли виникають утруднення під впливом «психологічного бар'єру» попереднього досвіду.

Відома психологічна закономірність – вплив попереднього досвіду на процес засвоєння нових знань і способів дії (у науковій літературі – «психологічний бар'єр»). Суть цього психологічного явища полягає у тому, що вироблені в процесі практичної діяльності вміння і навички гальмують встановлення нових способів дії. Учні не можуть звільнитися від звичних способів дії й піти шляхом нових, оригінальних рішень.

Розрізняють два види цього явища: асоціативне і репродуктивне гальмування. Репродуктивне гальмування спостерігається тоді, коли замість нового способу виконання дії проявляється інший, раніше засвоєний. Асоціативне гальмування проявляється під час заміни раніше засвоєних способів дії новими, це досить ефективний засіб створення проблемних ситуацій.

Рушійною силою подання впливу «психологічного бар'єру» – це протиріччя, що є джерелом створення проблемних ситуацій.

Умови створення проблемних ситуацій

- ✓ ставити учням таке завдання, під час виконання якого вони відкривають для себе нові знання або способи дії;
- ✓ зміст повинен бути доступний для учнів, тобто завдання має впливати із змісту матеріалу, який вивчається, бути логічно пов'язаний;
- ✓ проблемні завдання мають бути узагальнюючими, перехід від однієї проблемної ситуації до наступної, що містить нові знання чи способи дії, повинен передбачати забезпечення подальшого розвитку дій і мислення учнів.

✓ правильне і вміле формулювання проблемного завдання. Формулюючи проблемні завдання, не слід вживати слів, зміст яких учні розуміють погано.

Застосування задач. У навчанні учнів економіки важливе значення мають економічні задачі. Вони сприяють більш міцному засвоєнню навчального матеріалу, дають можливість підвищити пізнавальну активність учнів, стають засобом формування в них знань і умінь, розвивати логічне мислення. Розв'язуючи економічні задачі, учні повторюють, закріплюють і одержують нові теоретичні знання, застосовують їх у практичних цілях, оволодівають загальними методами виконання економічних розрахунків. Завдяки цьому більш міцніший зв'язок теорії з практикою.

Тепер не створено ще єдиної загально визначеної системи економічних задач, яка спиралася б на наукову основу, була б обґрунтована з точки зору психологічних і дидактичних закономірностей. Тому, доводиться говорити *не просто про систему задач, а про деякі їх види.*

Під час добору або складанні задач доцільно враховувати такі вимоги:

1. *Задача повинна мати практичну спрямованість.*

Приклад: Інвестор придбав акцію за номінальною вартістю 100 грн., а фіксований розмір дивіденду – 30% річних. Через 2 роки на фондовій біржі інвестор продав цю акцію за 120 грн. визначте розмір загального прибутку, який одержав інвестор за час володіння акцією.

60 грн – розмір дивіденду за 2 роки.

$120 - 100 = 20$ грн – виручка при продажі акції.

$20 + 60 = 80$ грн – прибуток.

2. *Умови задачі і результати її розв'язання повинні відповідати реальній практичній ситуації.*

Приклад. Продавець винограду отримав для реалізації 1 тону продукції по ціні 5 грн. за кг. Весь виноград він вирішив продати за день по ціні 7 грн. за кг. До 17.00 йому вдалося продати 800кг. По цій ціні. Виноград, який

залишився почав псуватися. Тому продавець прийняв рішення продати його по ціні 3,50. 60% свого прибутку він перераховує податковій інспекції.

1) $800\text{кг} * 7\text{грн} = 5600$ $3,50 * 200 = 700$ $5600 + 700 = 6300$ грн – виручка

2) $6300 - 5000 = 1300$ грн – бух. дохід

3) $1300 * 60\% // 100\% = 780$ грн – сума податків

4) $1300 - 780 = 520$ грн – чистий прибуток.

3. Застосування задач з неповними даними. Такі задачі потребують, щоб учні проводили розрахунки на основі одержаних на уроках знань.

Приклад. У таблиці наведені шкали попиту та пропозиції яблук. Заповніть графи «надлишок/дефіцит».

ціна за 1кг (грн)	вел.попиту (грн)	вел.пропоз.(грн)	над./дефіцит
1.00	80	20	-60
2.00	70	30	-40
3.00	60	45	-15
4.00	50	50	0
5.00	40	60	+20
6.00	30	70	+40
7.00	20	80	+60
8.00	10	90	+80

Отже, розв'язування економічних задач необхідно використовувати в учнів навички планування своєї діяльності, розвитку в них творчого підходу до виконання завдань. Формування умінь застосовувати теоретичні знання і обчислювальні навички.

Рекомендована література

Базова

1. Аксьонова О.В. Методика викладання економіки: Навч. посібник – К: КНЕУ, 2000. – 278с.
2. Аксьонова О.В. Методика викладання економічних дисциплін: Навч. посібник – К: КНЕУ, 2006. – 708с.
3. Балягіна І.А., Богорад М.А., Ковальчук Г.О. Методика викладання економіки: Навч.-метод. посіб. для самост. вивч. диск. – К: КНЕУ, 2005. – 341с.

4. Використання інтерактивних методів та мультимедійних засобів у підготовці педагога: Збірник наукових праць. – Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2003. – 208с.
5. Книга вчителя економіки: Довідково-методичне видання / Упоряд. Н.В. Бескова, В.М. Проценко. – Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2005. – 256 с.
6. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів освіти. – К.: Видавничий центр «Академія», 2002. – 528 с.

Допоміжна

7. Азимов Л.Б., Журавская Е.М. Уроки економіки в школі. Активні форми преподавания. – М.: Аспект Пресс, 1995.
8. Ватаманюк З.Г. та ін. Економіка (посібник), 10-11 класи. – К.: Либідь, 1999.
9. Гажевська Н. Шкільна економічна освіта: проблеми становлення і розвитку // Географія та основи економіки в школі.– 1999.– № 5.– С. 23-25.
10. Гальчинський А.С. та ін. Основи економічних знань (посібник), 10-11 класи. К.: Вища школа, 1999.
11. Геронимус Ю.В. Игра – модель – економіка – М.: Знание, 1989.
12. Гольштейн Арнольд, Хомик Володимир. Тренінг умінь спілкування: як допомогти проблемним підліткам / Пер. з англ.. В. Хомика. – К.: Либідь, 2003. – 520с.
13. Гончаренко Семен. Український педагогічний словник. – Київ: Либідь, 1997. – 376с.
14. Державний стандарт загальної середньої освіти. Економіка (Проект), // Освіта України, - 1997, - №№48, 49.
15. Експериментальна програма з економіки для учнів 1-12 класів. Журнал «Географія та основи економіки» - 2002, - №5.
16. Загальна педагогіка: модульне навчання: Посібник для студентів вищих навчальних закладів / Федорчук Е.І., Вонсович В.П., Конькова Т.І.,

- Трішневська Г.Б., Федорчук В.В.; За заг. ред. Є.І. Федорчук. – Кам'янець-Подільський: Абетка, 2003. – 328с.
17. З.У. «Про загальну середню освіту» (від 13.05.1999).
18. З.У. «Про освіту» (від 23.03.1996).
19. Ковальчук Г.О. та ін. Економіка. Підруч. для 10 кл. загальноосвітн. навч. закл. // Г.О. Ковальчук, В.Г. Мельничук, В.О. Огнев'юк. – К.: Навч. книга, 2003 – 352с.
20. Кодлюк Я.П. Дидактика шкільного підручника // Рідна школа. – 2003. - № 1. – С.12-14.
21. Концепція неперервної освіти з економіки. – К., 1995.
22. Критерії оцінювання навчальних досягнень у системі загальної середньої освіти (Проект), // Освіта України, - 2000, - №33.
23. Крупська Л.П. та ін. Моя економіка (посібник), 8-9, 10 клас – К.: АПН., 2001.
24. Крупська Л.П., Пархоменко І.В., Кириленко Л.М., Тимченко І.Є. Моя економіка. Методичні рекомендації для вчителів економіки. – К., 2002. – 220с.
25. Латер Ю.С., Ящишина І.В., Гільберг Т.Г. Основи сімейної економіки: робочий зошит вчителя. 8 клас. Частина І. – Кам'янець-Подільський: Абетка, 2000. – 68с.
26. Мезеляев В. «Методика обучения основам экономических знаний в современной школе» // Экономика Украины – 1994, - №6.
27. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін.; За заг. ред. О.М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2002. – 255с.
28. Основи економіки: Програми для загальноосвітніх навчальних закладів загальноосвітнього, природничо-математичного та технологічного напрямків навчання. – К.: Шкільний світ, 2001. – 47с.
29. Педагогічний словник / За редакцією члена АПН України Ярмаченка М.Д. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 514 с.

30. Підласий І.П. Практична педагогіка або три технології. Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти – К.: Видавничий Дім «Слово», 2004. – 616 с.
31. Пометун О.І. та ін. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібн. / О.І. Помету, Л.В. Пироженко. За ред. О.І. Помету. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 192с.
32. Радіонова І.Ф. та ін. Загальна економіка (підручник для ліцеїв та гімназій), 10-11 класи. – К.: Заповіт, 1995.
33. Сухомлинський В.О. Сто порад учителям. – К.: Рад. шк., 1998. – 310 с.
34. Уткин Э.А. Сборник ситуационных задач, деловых и психологических игр, тестов по курсам «Менеджмент, «Маркетинг». – М.: Финансы и статистика, 1996.
35. Щербань П.М. Прикладна педагогіка: Навч.-метод. посібник. – К.: Вища школа., 2002. – 214с.
36. Ярмаченко М.Д. Актуальні питання педагогічної науки. – К.: Знання, 1978. – 48 с.