

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЕКОНОМІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені ВАДИМА ГЕТЬМАНА»

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ РЕАЛІЗАЦІЇ СУЧАСНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

За редакцією
М. В. Артюшиної, О. М. Котикової, Г. М. Романової

Навчальний посібник

*Рекомендовано
Міністерством освіти і науки України*

ББК 74.58
П 86

Колектив авторів

М. В. Артюшина, О. М. Котикова, Г. М. Романова, О. В. Аксьонова,
І. А. Балягіна, М. А. Богорад, Л. Л. Борисенко, Н. Ю. Бутенко,
Л. М. Грущенко, Л. М. Журавська, Г. О. Ковальчук, Л. А. Колесніченко,
О. В. Ловка, Л. А. Медвідь, В. М. Приходько, М. І. Радченко,
Л. О. Савенкова, О. Ю. Саркісова, Н. І. Федоренко.

Рецензенти

В. К. Майборода, д-р пед. наук, проф., учений секретар
(Національна академія державного управління при Президентові України)
В. А. Семиченко, д-р психол. наук, проф.
(Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти АПН України)
І. І. Юрас, канд. пед. наук, доцент
(Національна Академія Служби безпеки України)

Редакційна колегія юридичного факультету

Голова редакційної колегії В. Ф. Опришко, д-р юрид. наук, проф.
Відповідальний секретар О. Ю. Нечипоренко, канд. екон. наук доц.
Члени редакційної колегії: Ф. П. Шульженко, канд. філос. наук, доц.; Г. О. Федоренко,
канд. юрид. наук, доц.; О. Г. Яновська, канд. юрид. наук, доц.

Рекомендовано Міністерством освіти і науки України
Лист № 1.4/18-Г-488 від 17.07.06

П 86 Психолого-педагогічні аспекти реалізації сучасних методів навчання у вищій школі: Навч. посіб. / За ред. М. В. Артюшиної, О. М. Котикової, Г. М. Романової. — К.: КНЕУ, 2007. — 528 с.

ISBN 978–966–483–022–2

У посібнику розкриваються психолого-педагогічні аспекти реалізації сучасних методів навчання у вищій школі, зокрема економічній освіті. Надається характеристика таких методів навчання, як сучасна лекція, дискусія, тренінг, кейс-метод, дидактична гра, мала група тощо. Окреслено методи самостійно-пошукової роботи студентів. Особливу увагу приділено прикладним аспектам реалізації даних методів: урахуванню соціально-психологічних особливостей академічних груп, налагодженню конструктивної взаємодії між учасниками педагогічного процесу, формуванню позитивного іміджу. Поряд з розкриттям теоретичних питань подаються конкретні методичні поради і рекомендації, що можуть бути корисними при викладанні економічних, а також широкого кола інших навчальних дисциплін. Посібник може бути корисним викладачам вищої школи, студентам та аспірантам, усім, хто цікавиться проблемами підвищення ефективності викладання у вищій школі.

ББК 74.58

*Розповсюджувати та тиражувати
без офіційного дозволу КНЕУ забороняється*

© М. В. Артюшина, О. М. Котикова,
Г. М. Романова та ін., 2007
© КНЕУ, 2007

ISBN 978–966–438–022–2

ЗМІСТ

ВСТУП	9
Розділ 1. Володіння сучасними методами навчання як складова психолого-педагогічної компетентності викладача вищої школи (Л. О. Савенкова, Г. М. Романова)	11
1.1. Сучасні методологічні підходи до освіти і навчання	11
1.2. Складові професіоналізму викладача вищої школи	13
1.3. Проблеми запровадження сучасних методів навчання	21
• Література	29
Розділ 2. Інформаційно-презентативні методи навчання	32
2.1. <i>Особиста тактика та імідж викладача</i> (Н. Ю. Бутенко)	32
• Стратегія і тактика діяльності викладача	32
• Результат педагогічної діяльності	38
• Специфічні особливості педагогічного спілкування і фактори його детермінації	42
• Авторитет викладача	48
• Імідж і самопрезентація викладача	50
• Література	55
2.2. <i>Самооцінка як фактор ефективності навчання</i> (О. М. Котикова)	56
• Самооцінка як регулятивний фактор навчання	56
• Самооцінка в теорії особистості В. Джеймса	58
• Становлення та розвиток самооцінки	63
• Поведінкові прояви студентів, які мають різну самооцінку. Види самооцінки	69
• Умови ефективної взаємодії педагога зі студентами	74
• Література	77
2.3. <i>Техніка мовлення викладача</i> (Л. О. Савенкова)	78
• Сутність техніки мовлення та її функції	78
• Фонаційне дихання	79
• Голос викладача	81
• Дикція викладача	84
• Використання «комунікативної атаки» з метою оволодіння технікою мовлення	88
• Література	96

2.4. Постановка навчальних цілей та вибір методів навчання (М. В. Артюшина, Л. Л. Борисенко)	97
• Поняття, функції, види та принципи постановки цілей	97
• Специфіка постановки навчальних цілей	102
• Класифікації і таксономії навчальних цілей	106
• Вибір методів навчання відповідно до поставлених навчальних цілей	112
• Послідовність постановки навчальних цілей	117
• Література	117
2.5. Побудова навчальної технології: індивідуально-типологічний підхід (Г. М. Романова)	118
• Поняття та призначення технологій навчання	118
• Види технологій навчання та їх вибір	120
• Предметно-зорієнтовані технології навчання	121
• Особистісно-зорієнтовані технології навчання	121
• Створення технологій навчання з урахуванням індивідуально-типологічних чинників	126
• Література	133
2.6. Мотивація навчання (Л. А. Колесніченко)	134
• Роль мотивації у навчальній діяльності	134
• Мотивація як система мотивів людини	135
• Мотивація як система активізації викладачем мотивів студента	138
• Співвідношення активізації та ефективності навчальної діяльності	144
• Мотивування та стимулювання навчальної діяльності студентів	148
• Техніка мотивування	148
• Техніка стимулювання	150
• Література	153
2.7. Підготовка та проведення сучасної лекції (Л. А. Медвідь)	154
• Лекція: сучасність та історичні витоки	154
• Види лекції	159
• Структура лекції	163
• Деякі аспекти проведення лекції	165
• Література	172
2.8. Активізація пізнавальної діяльності студентів (Л. М. Грущенко)	173
• Поняття активізації	173
• Організація активізації пізнавальної діяльності студентів	176
• Прийоми активізації навчання	179
• Методи активізації пізнавальної діяльності	182
• «Мозковий штурм»	184
• Метод презентацій	187
• Метод проєктів	188
• Підготовка та проведення занять з використанням активних методів навчання	190
• Література	192

Розділ 3. Алгоритмічно-дійові методи навчання 194

3.1. Методики проведення тренінгових занять в економічному навчанні (О. В. Аксьонова) 194

- Роль тренінгів у підвищенні компетентності студентів і викладачів . . . 194
- Методичні поради з підготовки та проведення тренінгових занять з економіки 198
 - Підготовка викладачів до проведення тренінгів 206
 - Критерії оцінювання результативності тренінгів та деякі напрями підвищення їх ефективності 208
- Література 212

3.2. Техніка реалізації методу дискусії (М. А. Богорад) 212

- Значення використання методу дискусії в навчальному процесі 212
- Поняття дискусії, її відмінність від диспуту, полеміки, критерії вибору теми для дискусії 213
 - Керівництво дискусією 215
 - Різні технології проведення дискусії 219
 - Аналіз дискусії та самооцінка ведучого 222
 - Загальні поради щодо організації дискусійного обговорення 223
- Література 224

3.3. Підготовка і реалізація кейс-методу (І. А. Балягіна) 224

- Сутність, необхідність та основні принципи застосування методу конкретних ситуацій у навчанні 224
- Рекомендації з розроблення кейсів 230
- Етапи роботи з кейсом 234
- Література 239

3.4. Навчальні економічні ігри в системі сучасних методів навчання (Г. О. Ковальчук) 239

- Особливості використання навчальної гри в процесі професійної підготовки економістів 239
- Принципи організації і проведення навчальної економічної гри 242
- Типи економічних ігор, що використовуються у професійному навчанні 246
 - Конструювання і проведення навчальної економічної гри 252
- Додаток І. Дидактична гра-презентація «Оптова торгівля» 256

- Література 260

3.5. Робота студентів у малих групах: соціально-психологічний аспект (М. В. Артюшина) 261

- Навчання студентів у малих групах: специфіка, переваги і недолки 261
 - Соціально-психологічні фактори групового навчання 263
 - Формування складу малих груп 265
 - Розподіл ролей між учасниками малої групи 270
 - Групове ранжування 275
 - Групова згуртованість, організованість і спрацьованість команди 276

• Резюме команди	277
• Спільний малюнок	277
• Організаційний тренінг.	278
• Створення сприятливої соціально-психологічної атмосфери в групі	279
• Література	283
3.6. Ефективне вербальне спілкування як фактор успішної взаємодії у навчальному процесі (Н. І. Федоренко)	283
• Сутність вербального спілкування	284
• Вербальне спілкування у педагогічній діяльності	285
• Особливості вербального спілкування під час роботи з великою аудиторією	288
• Вербальні прийоми налагодження комунікативного контакту зі студентами	296
• Література	306
3.7. Оптимізація взаємодії у навчанні (В. М. Приходько)	306
• Фактори, що впливають на взаємодію у навчальному процесі	306
• Перепони та бар'єри в спілкуванні, їх запобігання.	308
• Види неконструктивної критики	311
• Роль позитивного ставлення в житті людей.	316
• Схвалення у навчанні	318
• Відповідь на тиск та агресію.	322
• Типи взаємодії та види психологічного впливу в навчанні	323
• Стилі педагогічного спілкування та моделі поведінки викладача	324
• Література	328
3.8. Маніпуляції в процесі навчання (Н. Ю. Бутенко)	328
• Маніпуляції у навчанні.	328
• Теорія трансакційного аналізу і її вплив на взаємодію	335
• Захист від маніпуляцій	338
• Література	340
3.9. Конфлікти та їх вирішення у навчанні (Л. А. Колесніченко)	341
• Психологічна сутність конфлікту	341
• Класифікація конфліктів.	343
• Функції конфліктів.	348
• Структура конфлікту	350
• Методи регулювання конфліктів.	351
• Література	361
Розділ 4. Самостійно-пошукові методи навчання	362
4.1. Управління самостійною роботою студентів (Г. М. Романова)	362
• Цілі та завдання самостійної роботи студентів	362
• Загальна модель управління самостійною роботою студентів	364
• Функції управління самостійною роботою студентів	369
• Система організації самостійної роботи та підготовка викладачів до її реалізації	376
• Література	381

4.2. Планування СРС. Ефективне використання часу (М. І. Радченко)	382
• Роль планування як функції управління та самоуправління навчанням	382
• Часовий контроль як основа планування	383
• Принцип Парето.	383
• Психологічні чинники часового контролю	384
• Гігієна розумової праці.	392
• Темперамент та ставлення до часу	394
• Орієнтація в часі й часова перспектива: теорія та практика	397
• Методичні рекомендації щодо ефективного планування самостійної роботи студентів	404
• Контроль часу і правила Мерфі.	408
• Література	409
4.3. Індивідуально-консультативна робота викладача (Н. І. Федоренко) . . .	410
• Сутність індивідуально-консультативної роботи викладача	410
• Основні види консультацій у вищому навчальному закладі	412
• Організаційна структура індивідуально-консультативної роботи викладача зі студентами	414
• Особливості особистості консультанта, що домагається успіху у своїй діяльності	415
• Ефективна взаємодія викладача зі студентами під час консультації . .	417
• Література	421
4.4. Самостійна робота з теоретичним матеріалом (Л. М. Журавська) . . .	422
• Роль самостійної роботи студентів із теоретичним матеріалом та функції управління нею.	422
• Цілепокладання в управлінні СРТМ	423
• Завдання як засіб організації СРТМ та формування студента як суб'єкта навчальної діяльності.	424
• Прийоми підвищення ефективності довільної пам'яті	427
• Зворотний зв'язок у процесі виконання СРТМ	442
• Інформаційно-методичне забезпечення СРТМ.	444
• Література	446
4.5. Самостійна підготовка студентів до семінарських та практичних занять (М. А. Богорад)	447
• Поняття самостійної роботи до семінарів та практичних занять (СРПЗ).	447
• Організація СРПЗ у відповідності до дидактичних особливостей семінарських та практичних занять	450
• Типи завдань СРПЗ: завдання-дії та завдання-продукти.	455
• Результати роботи студентів та ефективність діяльності викладача . .	462
• Література	464
4.6. Застосування евристичних методів у самостійній роботі студентів (О. В. Ловка)	464
• Творчість як умова професійної підготовки студентів	464
• Евристичні методи розв'язання творчих задач.	468
• Активізація творчої діяльності на заняттях у практичних вправах . . .	475
• Література	482

4.7. Групова самостійна робота студентів (О. Ю. Саркісова)	483
• Значення використання групових форм організації самостійної роботи студентів	483
• Сутність та особливості групової самостійної роботи студентів	493
• Формування групової взаємодії студентів у процесі їх самостійної роботи	498
• Методики групової самостійної роботи студентів, побудовані за принципом кооперації	500
• Складання мнемічного тренажера з використанням принципу кооперації	502
• Література	503
4.8. Подання й оцінювання результатів самостійної роботи студентів СРС (Л. М. Грущенко)	504
• Організація ефективного зворотного зв'язку	504
• Методики створення зворотного зв'язку	506
• Література	515
4.9. Зворотний зв'язок у навчанні (М. І. Радченко)	515
• Значення зворотного зв'язку у навчанні	515
• Види і форми педагогічного оцінювання	516
• Концепції контролю у навчанні	518
• Типові суб'єктивні помилки оцінювання	522
• Методичні рекомендації щодо організації ефективного зворотного зв'язку у навчанні	525
• Література	527

ВСТУП

Запропонований посібник призначений для широкого кола викладачів вищої школи, які прагнуть до самовдосконалення, поглиблення професійної компетентності в оволодінні сучасними методами навчання.

Водночас методична підготовка передбачає і розуміння важливості опанування викладачами функції управління, навичок організації самостійної роботи студентів, набуття викладачами комунікативної культури, засобів психологічного впливу, що й зумовило зрештою назву посібника — «Психолого-педагогічні аспекти реалізації сучасних методів навчання у вищій школі».

Звичайно, розглянути всі методи і всі аспекти в межах запропонованого збірника не уявляється можливим. Структура та логіка викладу тем посібника спричинені бінарністю його призначення.

По-перше — це теоретичні засади, методичні рекомендації та настанови щодо практичної роботи в галузі професійної діяльності викладачів різних дисциплін, які працюють у вищих навчальних закладах різного профілю.

По-друге — це узагальнення досвіду тренінг-курсу «Сучасні методи навчання», створеного для підвищення психолого-педагогічної компетенції викладачів Київського національного економічного університету, забезпечення теоретичною компонентою підготовки учасників тренінгу.

Саме бінарність призначення даного посібника і зумовила його специфічну цілісність — розмаїття парадигм, концепцій, підходів авторів підпорядковані логіці існуючого тренінгу, а тренери як автори збірника прагнули донести до читача не лише наукові підходи до викладення матеріалу, а й збагатити його власним досвідом навчання студентів, буденної і разом з тим багатой на творчі знахідки викладацької діяльності.

Розділи посібника послідовно розкривають засади, прийоми оволодіння викладачами основами педагогічної майстерності у плані використання сучасних методів навчання. У першому розділі висвітлені загальні теоретико-методологічні основи застосування сучасних методів навчання у вищій школі, умови, які сприяють їх впровадженню в практику.

Другий розділ присвячений питанням ефективного інформування слухачів і особистої презентації викладача перед аудиторією. Серед інформаційно-презентативних методів докладно розглядається сучасна лекція, описуються різноманітні методики активізації навчання у процесі передавання навчальної інформації.

Особлива увага приділяється таким важливим аспектам викладацької діяльності на етапі планування і започаткування навчального процесу, як цілепокладання і вибір методів навчання, побудова навчальних технологій, мотивування і стимулювання навчальної діяльності студентів. У розділі розкриваються особистісні характеристики викладача, важливі для його позитивного іміджу, комунікативні аспекти взаємодії викладача зі студентами, що спричиняють успішність викладацької діяльності, є певним «арсеналом», який впливає на особливості застосування не лише інформаційно-презентативних методів, а й на формування індивідуальної стратегії у викладацькій діяльності загалом.

У третьому розділі подано теоретичні основи й особливості застосування алгоритмічно-дійових методів навчання: дискусії, кейс-методу, економічної гри, дидактичного тренінгу тощо. Важливим є розгляд соціально-психологічних умов ефективної взаємодії викладачів і студентів, організації групової роботи, попередження і подолання конфліктних ситуацій тощо.

Четвертий розділ присвячено розгляду самостійно-пошукових методів навчання, в якому особлива увага приділяється управлінню самостійною роботою студентів, організації самостійної та індивідуально-консультативної роботи у різних формах, налагодженню ефективного зворотного зв'язку, подання й оцінювання результатів самостійної роботи в процесі навчання.

Публікуючи результати своєї роботи, кафедра педагогіки та психології КНЕУ вшановує пам'ять свого першого завідувача, ініціатора і керівника тренінг-курсів «Сучасні методи навчання», відомого науковця і фахівця в галузі реалізації сучасних освітніх технологій у вищій школі, доктора педагогічних наук, професора В. А. Козакова.

Автори сподіваються, що зіставлення запропонованих підходів спонукатиме читача до порівняння їх із власним досвідом, до синтезу різних думок, пошуку оригінальних шляхів застосування сучасних методів навчання у власній викладацькій діяльності, розроблення оригінальних методик на основі наукових досліджень і подальшого їх впровадження у практику.

*О. М. Котикова,
кандидат педагогічних наук, доцент*

1

РОЗДІЛ

ВОЛОДІННЯ СУЧАСНИМИ МЕТОДАМИ НАВЧАННЯ ЯК СКЛADOVA ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

1.1. Сучасні методологічні підходи до освіти і навчання

Сучасний викладач вищої школи має широкий простір для творчості та професійної самореалізації, адже він позбавлений ідеологічного тиску та жорсткої регламентації своєї діяльності. Разом з цим сучасне освітнє середовище висуває безліч вимог до викладання, пов'язаних як з духовною сферою, так і з матеріальною, що впливає на цілепокладання, вибір змісту, методів, форм навчання та їх реалізацію. Отже, знов і знов ми постаємо перед вибором: чому вчити і як навчати? Чи замислюємось ми про ті педагогічні парадигми, концепції та підходи, які реалізуємо на практиці? Різні освітні концепції і дидактичні теорії порізноmu тлумачать і цілі освіти, і її зміст, і професійно важливі якості особистості того, хто реалізує ці цілі і зміст у навчальному процесі.

Методологічною основою сучасної освіти є її гуманізація, аксеологічний, особистісно-діяльнісний, ресурсний та компетентнісний підходи.

Гуманізація освіти передбачає не лише вивчення дисциплін гуманітарного циклу, які інтегрують знання про світ та місце людини в ньому, а й духовно-особистісну спрямованість кожного навчального предмета, певну атмосферу у стосунках між викладачами та студентами. У основі цих стосунків лежить повага до людини, довіра, доброта, чуйність, увага, співчуття, віра в те, що дії людини будуть позитивними.

Гуманістичний підхід характеризується також здійсненням освіти у контексті світової і національної культур.

Аксеологічний підхід у освіті дозволяє вивчати явища з точки зору виявлення їх можливостей задовольняти потреби людини, вирішувати завдання гуманізації суспільства.

Особистісний підхід, як підкреслює С. У. Гончаренко, це — послідовне ставлення педагога до вихованця як до особистості, як до самосвідомого, відповідального суб'єкта власного розвитку

і як до суб'єкта виховної взаємодії¹. Вказаний підхід вимагає визнання особистості як продукту соціально-історичного розвитку, носія культури, її унікальності, інтелектуальної і моральної свободи, права на повагу, що передбачає опору на природний процес саморозвитку здібностей, самовизначення, самореалізацію, самоствердження, створення для цього відповідних умов².

Діяльнісний підхід спрямований на те, щоб організовувати діяльність суб'єкта, в якій він був би активним у пізнанні, праці, спілкуванні, своєму розвитку. Особистісний і діяльнісний підходи перебувають в діалектичній єдності, тому що особистість виступає суб'єктом діяльності, яка, у свою чергу, поряд з іншими факторами, визначає особистісний розвиток людини³. Виходячи з цього, зрозуміло, чому в педагогічній науці існує поняття «особистісно-діяльнісний підхід».

Ресурсний підхід у педагогіці (Т. М. Давиденко, Т. І. Шамова, І. С. Якиманська) розглядається як сукупність об'єктивно існуючих умов і засобів, необхідних для реалізації потенційних можливостей суб'єкта. Дослідники визначають зовнішні (засоби і умови навколишнього середовища) та внутрішні (індивідуалізовані) ресурси особистості. Водночас у наукових дослідженнях вирізняються основні принципи реалізації ресурсного підходу в освіті (ергономічність, забезпечення індивідуальної траєкторії розвитку учня, позитивного зворотного зв'язку). З позицій ресурсного підходу навчальні досягнення студентів слід розглядати не з точки зору відповідності їх певному стандарту, а з урахуванням повноти реалізації особистих можливостей, тих змін, що відбулися в процесі розвитку студента.

Сьогодні у змісті нормативних документів йдеться про запровадження *компетентнісного підходу* до навчання. Поняття освітньої компетентності прийшло до нас із зарубіжних країн, де його широко застосовують та досліджують.

Як підкреслює О. І. Пометун, на сьогоднішній день у світі є три підходи (три моделі), на основі яких можна аналізувати й розбудовувати освітній процес сучасної школи, а саме:

- зміст навчання;
- процес навчання;
- результат навчання спрямовує на вирішення цілого набору компетентностей (знань, умінь, навичок, ставлень тощо).

¹ Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. — К.: Либідь, 1997. — С. 243.

² Там само. — С. 96.

³ Там само. — С. 96.

Під *компетентністю* людини педагоги розуміють спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і підходів, що їх набувають у процесі навчання. Вони дозволяють людині визначати, тобто ідентифікувати і розв'язувати, незалежно від контексту (від ситуації) проблеми, характерні для певної сфери діяльності¹.

Поняття «компетенції» сприймається як похідне, вужче від поняття «компетентність». Аналіз контексту вживання цього поняття, як підкреслює Н. М. Бібік, дозволяє розуміти його як соціально закріплений освітній результат².

Усі розглянуті підходи до освіти та навчання є перспективними, але за умови свідомого та цілеспрямованого їх втілення, а це вже залежить від професіоналізму викладачів вищої школи, про що йтиметься далі.

1.2. Складові професіоналізму викладача вищої школи

Професійна діяльність викладача — форма його активного ставлення до об'єкта, змісту, форм організації цієї діяльності, методів і засобів навчання. Ця діяльність передбачає певні цілі, завдання, функції, уміння. Центральним системоутворювальним елементом професійно-педагогічної діяльності викладача є її цілі. Узагальнено їх можна виразити такими положеннями:

- формування системи наукових знань, умінь і навичок;
- формування особистості спеціаліста засобами навчальної дисципліни, педагогічною діяльністю у цілому й особистісним потенціалом викладача.

Основна функція викладача, в якій найповніше виражений його професіоналізм, — формування бази знань, а також формування й розширення понятійного тезаурусу студента. Друга важлива функція — перетворення об'єкта освіти (студента) в

¹ Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Б-ка з освітньої політики // За заг. ред. О. В. Овчарук. — К.: К.І.С., 2004. — С. 16—25.

² Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Б-ка з освітньої політики / За заг. ред. О. В. Овчарук. — К.: К.І.С., 2004. — С. 47—52.

суб'єкт самовиховання, самоосвіти, саморозвитку. Для реалізації цих функцій необхідно вміти формувати у студента потребу в самовихованні, навчити його самостійно формулювати відповідні завдання і вирішувати їх. Таким чином викладач перетворює педагогічні цілі у цілі студента. Вирішити це складне завдання він зможе лише тоді, коли усвідомить загальну мету діяльності, вирізнить у ній цілий ряд складових та перетворить їх у педагогічні задачі.

Психологічну структуру діяльності викладача характеризує система його послідовних взаємозв'язаних дій, що спрямовані на досягнення поставлених цілей через розв'язання педагогічних задач. Структура психологічної діяльності викладача включає такі компоненти: конструктивний, гностичний, проектувальний, комунікативний, організаторський.

Доцільно, на нашу думку, розкрити змістовий аспект кожного із цих компонентів. Так, *проектувальний компонент*, як підкреслюється у дослідженні З. Ф. Єсаревої¹, включає планування викладачем свого курсу з урахуванням спеціальності; передбачення можливих ускладнень з боку студентів щодо його засвоєння; знаходження методів, прийомів, які необхідні студентам для подолання труднощів у навчанні; визначення найбільш раціональних видів діяльності студентів, що сприяють успішному оволодінню знаннями та вміннями; коригування своєї діяльності з огляду на реакцію студентів щодо викладання; установлення зв'язку свого курсу з іншими дисциплінами. *Конструктивний компонент* діяльності викладача передбачає відбір і розроблення композиції змісту інформації; проектування діяльності студента із засвоєння необхідної інформації, проектування власної майбутньої діяльності й поведінки з метою ефективної взаємодії зі студентами. *Організаторський компонент* включає організацію у процесі повідомлення інформації студентам й різних видів діяльності студентів таким чином, щоб результати відповідали цілям власної діяльності й поведінки у процесі взаємодії зі студентами. *Комунікативний компонент* діяльності викладача слід розглядати у двох аспектах, а саме: стосунки за горизонталлю (викладач — студент) й стосунки за вертикаллю (керівник педагогічної системи — партнер з діяльності). У першому випадку стосунки повинні будуватись на основі визнання моральних й інтелектуальних переваг викладача серед видів діяльності, у яких він виступає у ролі керівника й ор-

¹ Єсарева З. Ф. Роль общения в деятельности преподавателя вуза // Общение как предмет теоретических и прикладных исследований: Сб. тезисов / Под ред. А. А. Бодалева (отв.ред.) и др. — Л.: ЛГУ, 1973. — С. 60—61.

ганізатора. У другому випадку стосунки повинні ґрунтуватись на дисципліні, творчості, виконанні усіх завдань. *Гностичний компонент* слід розглядати як своєрідний стрижень усіх вищевказаних. Він включає в себе вивчення й аналіз особливостей процесу та результатів власної діяльності, вивчення й аналіз змісту діяльності її здатності впливати на інших людей з урахуванням їх вікових і типологічних особливостей¹.

Деякі вчені сьогодні схильні у структурі педагогічної діяльності виділяти *соціально-психологічний компонент*². Virізнєння цього компонента пояснюється таким чином. У основі навчання лежить діалог, реалізація якого з точки зору обміну судженнями й висновками зумовлюється комунікативним компонентом. У свою чергу, соціально-психологічний компонент сприяє усуненню всіляких перепон у виникненні діалогу й полегшує його протікання. Як бачимо, соціально-психологічний компонент професійно-педагогічної діяльності спрямований на вирішення таких завдань: створення у процесі педагогічної взаємодії стосунків, які сприяють творчому вирішенню навчальних й наукових завдань його учасниками; формування соціально-психологічної компетентності у майбутніх спеціалістів³.

Оволодіння викладачами сучасними методами навчання забезпечується професійними здібностями до педагогічної діяльності.

Нагадаємо, що здібності — індивідуально-психологічні властивості особистості, які є умовою успішного виконання одного чи декількох видів діяльності. Доцільно відразу підкреслити три обов'язкові ознаки, а саме:

1) під здібностями розуміють індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють одну людину від іншої;

2) здібностями називаються не всі індивідуальні особливості, а лише такі, які мають відношення до успішного виконання якої-небудь діяльності, або багатьох її видів;

3) поняття здібності не зводиться до тих знань, навичок чи вмінь, які стосуються конкретної людини.

¹ *Есарева З. Ф.* Роль общения в деятельности преподавателя вуза // Общение как предмет теоретических и прикладных исследований: Сб. тезисов / Под ред. А. А. Бодалева (отв. ред.) и др. — Л.: ЛГУ, 1973. — С. 60—61.

² *Гурье Л. И.* Состав и структура профессиональной компетентности преподавателя вуза // Методологические и методические основы профессионально-педагогической подготовки преподавателя высшей педагогической школы / Под науч. ред. А. А. Крсенова, В. Г. Иванова, Л. И. Гурье. — Казань: Карпол, 1977. — С. 4—23.

³ Там само. — С. 18.

У наукових працях з проблеми здібностей, де знайшли відображення особистісний і діяльнісний аспекти вивчення проблеми (Т. І. Артем'єва, О. О. Бодальов, К. К. Платонов, С. Л. Рубінштейн, В. С. Чудновський, В. Д. Шадриков та ін.), охарактеризовані основні властивості цього феномену, які необхідно врахувати у процесі підготовки до педагогічної діяльності. Такими властивостями є:

- структура здібностей характеризує структуру відповідної діяльності;
- здібності формуються і розвиваються в процесі спеціальної діяльності, вони можуть розвиватись і під час здійснення іншої діяльності чи низки діяльностей і в таких формах, які безпосередньо не пов'язані зі спеціальним видом діяльності;
- здібності, зумовлені знаннями, навичками, вміннями, у свою чергу, сприяють легшому оволодінню знаннями, навичками, вміннями;
- особистість виступає активним суб'єктом розвитку здібностей.

Педагогічні здібності, за Н. В. Кузьміною, ми розглянемо як низку якостей особистості, яка відповідає вимогам педагогічної діяльності і забезпечує особистісне оволодіння цією діяльністю й досягнення в ній високих показників¹.

Водночас підкреслимо властивості, які притаманні педагогічним здібностям. Характеристика цих властивостей знайшла своє відображення в багатьох наукових працях (О. Г. Баласова, Ф. Н. Гоноволін, Е. А. Гришин, В. М. Козієв, В. А. Крутецький, Н. В. Кузьміна, М. Д. Левітов, В. О. Сластьонін, О. І. Щербаков та ін.). Наш підхід до розуміння властивостей педагогічних здібностей відповідатиме результатам наукових пошуків Н. В. Кузьміної². Сутність його така:

- педагогічні здібності є індивідуальною формою відображення структури педагогічної діяльності;
- педагогічні здібності можуть формуватись незалежно від педагогічної спрямованості особистості майбутнього вчителя;
- педагогічні здібності формуються в діяльності, якщо володіти технологіями їхнього розвитку і вдосконалення.

У психолого-педагогічних дослідженнях розроблені класифікації педагогічних здібностей (М. Д. Левітов, Н. В. Кузьміна, Ф. Н. Гоноволін, О. І. Щербаков, В. А. Крутецький, В. О. Слас-

¹ Кузьміна Н. В. Формирование педагогических способностей. — Л.: ЛГУ, 1961. — С. 27.

² Кузьміна Н. В. Очерки психологии труда учителя. — Л.: ЛГУ, 1967.

тьонін, В. М. Козієв, Е. О. Гришин та ін.). Вважаємо за доцільне звернути увагу викладачів на структуру дидактичних здібностей, яку пропонує О. Г. Балбасова¹. Адаптуємо цю структуру до особливостей професійної діяльності викладача та вирізнімо в ній такі складові: робити свою думку зрозумілою для студентів, логічно й послідовно вести пояснення; захопити їх своїм настроєм та заволодіти увагою й підтримувати її, яскраво і образно вести розповідь, бесіду, проблемний виклад матеріалу; використовувати у ході пояснення матеріалу необхідну наочність; «відчувати» аудиторію, тобто правильно сприймати реакцію студентів на свій виклад (діагностувати характер розуміння нового матеріалу, визначати рівні розуміння інформації, що повідомляється); домагатися правильного розуміння змісту інформації (тобто в разі необхідності перебудовувати хід викладу матеріалу, характер його подачі); виявляти мовленнєву здібність (правильність та точність мовлення, вміння швидко підібрати необхідне слово, доцільність та пониження тону, переконливість, впливовість, оптимальна гучність мовлення); володіти своєю мімікою і пантомімікою (виражати впевненість, зацікавленість, радість, осудження тощо; приховувати особистісні почуття, настрої, думки, які можуть негативно позначитись на розумінні й засвоєнні учнями матеріалу; використовувати образні й виразні жести, органічно включені в мовленнєвий процес; стримувати жести відволікаючого характеру; вільно управляти своїми рухами, позами).

Сформованість у викладача педагогічних здібностей є необхідною умовою для оволодіння професійними вміннями. Наявність цих умінь, як відомо, визначається тільки через аналіз результатів зовнішньої вираженої діяльності. Для вимірювання рівнів професійних умінь викладача, на нашу думку, доцільно використати метод експертної оцінки, сутність якого полягає у проведенні експертами інтуїтивно-логічного аналізу проблеми з кількісними судженнями та формальною обробкою результатів.

Нагадуємо, що оцінка рівня сформованості умінь обов'язково ґрунтується на врахуванні рівня загального розвитку особистості викладача. Запропонований Л. Ф. Спіріним² підхід до вимірювання рівнів умінь передбачає зважати на: а) спрямованість і

¹ Балбасова Е. Г. О структуре дидактических способностей учителя // Психологические проблемы формирования педагогической направленности и педагогических способностей: Сб. науч. тр. / Под ред. В. А. Крутецкого. — М.: МГПИ им. Ленина, 1982. — С. 16—33.

² Спирин Л. Ф. Формирование общепедагогических умений учителя (на материале подготовки студентов педвуза к воспитательной работе): Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Моск. гос. пед. ин-т. — М., 1980. — С. 104—105.

моральні якості особистості; б) суспільно-політичну і педагогічну активність; в) педагогічну і загальнонаукову ерудицію, ступінь розвитку професійного мислення; г) сформованість у достатній номенклатурі комплексів ефективних евристичних дій; д) психологічну готовність до роботи.

Спираючись на цей підхід, дослідник розробив варіант найменування рівнів сформованості загальнопедагогічних умінь, що відображено в його наукових дослідженнях^{1, 2}:

- допрофесійний рівень (низький) — вихідний (дуже низький);
- рівень початкового оволодіння (професійна адаптація) — низький (початкові професійні вміння);
- рівень обмеженої сформованості (професійне становлення) — середній (орієнтовно-сформовані вміння);
- рівень достатньої сформованості (затвердження) — високий (сформовані вміння);
- рівень успішного оволодіння професійно-педагогічними діями (широке професійно-творче самовираження) — майстерність або творчий рівень.

Як бачимо, вчений пропонує виокремити п'ять рівнів сформованості професійно-педагогічних умінь. Водночас кожний із цих рівнів у наукових працях Л. Ф. Спіріна фактично отримав два найменування. Доречно нагадати, що К. К. Платонов використовує такі назви рівнів умінь: початковий, недостатньо уміла діяльність, окремі загальні та високорозвинуті вміння, майстерність³.

Проаналізувавши ці два підходи до характеристики рівнів умінь, вважаємо більш доцільним зупинитись на результатах наукових пошуків Л. Ф. Спіріна.

Підкреслимо, що учений для характеристики професійної дії як індикатора вміння використовує комплекс критеріїв, що характеризують цю дію з точки зору спрямованості, професійності, доцільності, оригінальності й педагогічного новаторства, освоєності й своєчасності. Критерії мають свої показники, які й потрібно визначити, характеризуючи комунікативні вміння. Допрофесійний (вихідний) рівень — мотивація педагогічних дій і самі дії професійно не усвідомлюються, відсутня психологічна гото-

¹ Спирин Л. Ф. Формирование общепедагогических умений учителя (на материале подготовки студентов педвуза к воспитательной работе): Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Моск. гос. пед. ин-т. — М., 1980. — С. 105—107.

² Спирин Л. Ф. Эвристические обучающие программы для занятий по педагогике. — Кострома: Костром. гос. пед. ин-т, 1979. — С. 29—32.

³ Платонов К. К. О знаниях, навыках и умениях // Сов. педагогика. — 1963. — № 11. — С. 98—103, 156.

вність до їх виконання й виконуються вони непрофесійно і щодо мети визначаються неправильно; педагогічні дії примітивні й шаблонні, суттєво утруднені, наявні грубі помилки й несвоєчасність.

Рівень початкового оволодіння (низький) — в основі педагогічних дій лежать суперечливі мотиви, дії професійно майже не усвідомлюються, відсутня психологічна готовність до їх виконання; педагогічні дії будуються на основі життєвого досвіду, без використання наукових знань і аналізу ситуації, але іноді в них проявляються деякі відомості з педагогіки та психології. Педагогічні дії часто бувають недоцільними, шаблонними й позбавленими нового змісту; вони утруднені, виконуються повільно, неекономно, неточно й не відповідають змісту педагогічних ситуацій.

Рівень обмеженої сформованості (середній) — в основі педагогічних дій лежать мотиви, що характеризуються частковою педагогічною спрямованістю. Самі дії професійно слабо усвідомлюються, наявний низький рівень психологічної готовності до їх виконання; педагогічні дії виконуються без належного використання наукових знань та аналізу ситуації (недостатня наукова компетентність); не завжди відповідають меті, бо припускаються помилки в їх виборі, спричинені неглибокою діагностикою об'єкта дії; майже втратили своєрідність, переважають їх стереотипні форми (штампи); виконуються вони зі скрутою, повільно, часто не відповідають сутності педагогічних ситуацій; виявляється низький професійний досвід викладача.

Рівень достатньої сформованості (високий) — в основі педагогічних дій лежать мотиви, що свідчать про справжню педагогічну спрямованість. Педагогічні дії професійно усвідомлюються завдяки сформованій психологічній готовності до їх виконання; виконуються з використанням психолого-педагогічних знань, на основі аналізу ситуації, високої науково-методичної компетентності; відповідають меті, визначаються в основному з урахуванням особливостей студентів виховання і умов дії; у цих діях як у формі, так і в змісті проявляються елементи своєрідності, новаторства; вони виконуються досить економно, точно, без утруднень, із застосуванням професійного досвіду; своєчасні, відповідають ситуаціям навчальної діяльності, що змінюються.

Рівень успішного оволодіння (майстерність, або творчий) — в основі педагогічних дій викладача лежать мотиви, які свідчать про справжню педагогічну спрямованість. Педагогічні дії цілком професійно усвідомлені, сформована психологічна готовність до їх виконання; вони плануються й виконуються на основі психолого-педагогічних знань, наукового аналізу ситуації, високої на-

уково-методичної компетентності; ці дії відповідають меті, визначаються правильно з урахуванням особливостей студентів і умов дії; кожного разу як у формі, так і в їх змісті проявляється своєрідність, творчий підхід; виконуються економно, точно, швидко, без перешкод, оперативно, відповідають ситуаціям навчальної діяльності, що змінюються.

Звернемось тепер до питання про педагогічну компетентність викладача. Як відомо, більшість дослідників розглядають «компетентність» як оцінну категорію, що характеризує людину як суб'єкта професійної діяльності, її здатність успішно виконувати свої повноваження¹.

Найбільш аргументований підхід до визначення поняття «педагогічна компетентність», на нашу думку, подає Л. М. Мітіна². У її дослідженні праця педагога — багатовимірний простір, який, у свою чергу, включає три взаємозв'язаних складники (особистість педагога, педагогічна діяльність та педагогічне спілкування). Разом з тим, як підкреслює Л. М. Мітіна, всі ці складники не повторюються, не дублюють один одного, а вступають між собою у складні діалектичні відносини³. У зв'язку зі сказаним, як підкреслює дослідниця, вона розуміє педагогічну компетентність більш широко, ніж прийнято в психологічній літературі, не тільки в діяльнісному контексті, а й в контексті всієї праці педагога. Поняття «педагогічна компетентність», наголошує Л. М. Мітіна, це — знання, уміння, навички, а також способи і прийоми їх реалізації в діяльності, спілкуванні, розвитку (саморозвиткові) особистості. Адаптуємо ще одне з визначень наведеного поняття, яке обґрунтовує дослідниця, до умов діяльності викладача університету та подамо його таким чином: *педагогічна компетентність викладача* — гармонійне поєднання знань з предмета, методики та дидактики викладання, а також умінь та навичок культури педагогічного спілкування. З огляду на дане визначення, у структурі педагогічної компетентності викладача виокремлюють дві підструктури: діяльнісна (знання, уміння, навички і способи здійснення педагогічної діяльності) й комунікативна (знання, уміння, навички і способи здійснення педагогічного спілкування)⁴.

¹ Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Б-ка з освітньої політики / За заг. ред. О. В. Овчарук. — К.: К.І.С., 2004. — С. 47—52.

² Мітіна Л. М. Психология профессионального развития учителя. — М.: Флинта: Моск. психол.-соц. ин-т, 1998. — С. 46.

³ Там само. — С. 20.

⁴ Там само. — С. 46.

У наукових дослідженнях часто мова йде про *психолого-педагогічну компетентність викладача*. Вважаємо за доцільне вказану компетентність, відповідно до праці Н. І. Лісової, розглядати як сукупність психолого-педагогічних знань і практичних умінь, природних схильностей до психолого-педагогічного спілкування й розвитку особистісних характеристик, які дозволяють творчо здійснювати професійно-педагогічну діяльність, гуманізувати її, змінювати відповідно до конкретної педагогічної ситуації, досягаючи якісних результатів у навчанні, вихованні та розвитку учнів¹.

1.3. Проблеми запровадження сучасних методів навчання

В усьому світі як універсальний тип вищої освіти прийнято університетську. Один із президентів США сказав: «В Америці міцні університети не тому, що Америка є багатою, а Америка є багатою саме тому, що вона має міцні університети». Отже, освіта є не наслідком економічного добробуту держави, а його причиною. На думку Нобелівського лауреата Петера Друкера, якщо в системі освіти традиційних університетів не відбудуться необхідні зміни, які б урахували реалії життя, вони програють конкурентну боротьбу мобільнішим і більш гнучким навчальним закладам нового типу і самоліквідуються.² Отже, проблема вдосконалення навчального процесу на нинішньому етапі розвитку вищої освіти постала настільки гостро, що не може йтися про подальше існування тих навчальних закладів, що дотримуються лише традиційних форм роботи. Тому переважна більшість університетів світу проводять масштабні експерименти в пошуках нових технологій навчання.

На сучасному етапі розвитку вищої освіти важливим стає не те, що вивчають, а те, як навчаються: «...Технологія навчання в досягненні цілей освіти має пріоритет перед змістом навчання, який є необхідною, але недостатньою умовою ефективної та ре-

¹ Лісова Н. І. Розвиток психолого-педагогічної компетентності молодих учителів у системі післядипломної освіти: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. / І-т педагог. і психол. профес. освіти АПН України. — К., 2005. — С. 8.

² Степаненко С. В. Використання сучасних технологій навчання при підготовці економістів і менеджерів // Запровадження сучасних технологій навчання в КНЕУ: Збірник матеріалів науково-методичної конференції 18—20 листопада 1998 р. — К.: КНЕУ, 1999. — С. 4—12.

зультативної вищої університетської освіти»¹. Отже, особливого значення набуває оволодіння викладачами вищої школи сучасними методами навчання.

Звернемось до питання про методи навчання. Результати аналізу літератури запевняють в існуванні різних дефініцій цього поняття. На нашу думку, найбільш доцільно розглядати *метод навчання* як спосіб упорядкованої взаємодії вчителів та учнів, за допомогою якого вирішуються проблеми освіти, виховання і розвитку в процесі навчання². Якщо ж мова йде тільки про діяльність педагога, то необхідно говорити про методи викладання, якщо ж тільки про діяльність студентів — то про методи учіння. Відображаючи двоєдиний характер процесу навчання, методи є одним із механізмів здійснення педагогічно доцільної взаємодії викладача та студентів.

У дидактиці також широко використовується поняття *«прийом навчання»*. Це є складова частина або окрема сторона методу навчання. Межі між поняттями «методи» та «прийоми» дуже рухливі й мінливі. Кожний метод навчання складається з окремих елементів (прийомів, частин). За допомогою прийому вирішується лише певний етап, якась частина навчальної задачі. Методи навчання та методичні прийоми можуть заміняти один одного у конкретних педагогічних ситуаціях. Одні й ті ж методичні прийоми можуть використовуватись у різних методах. І навпаки, один і той же метод у різних викладачів може включати різні прийоми.

З огляду на викладене підкреслимо, що метод навчання включає в себе ряд прийомів, але сам не є їх простою сумою.

У сучасній практиці навчання у вищій школі використовується велика кількість методів. Під час їх відбору викладач стикається зі значними труднощами. У зв'язку з цим виникає потреба у виборі певної класифікації методів навчання, що забезпечить доцільне й ефективне їх використання. Але слід пам'ятати, що єдиної класифікації вказаних методів не існує. А до найбільш поширених із класифікацій методів навчання слід віднести такі: за рівнем активності тих, хто навчається; за джерелом отримання знань; за дидактичною метою; за характером пізнавальної діяльності тих, хто навчається; на основі цілісного підходу до процесу навчання; на основі поєднання способів діяльності викладача та студентів.

¹ Козаков В. А. Освіта, виховання та контроль навчання у вищій школі // Контроль навчання в забезпеченні якості освіти: Матеріали наук.-метод. конф. (1 лютого 1996 р.). — К.: КНЕУ, 1997. — С. 13—14.

² Степанов О. М., Фіцула М. М. Основи психології і педагогіки: Навч. посіб. — К.: Академвидав, 2005. — С. 340.

Як бачимо, на сьогодні не існує єдиної думки щодо проблеми класифікації методів навчання.

Не будемо зупинятись на окремих методах навчання, які увійшли до тієї чи іншої класифікації. Водночас є необхідність нагадати, що у 60-х рр. XX ст. учені почали приділяти особливу увагу так званім активним методам навчання. Ця увага була пов'язана з пошуком шляхів активізації пізнавальної діяльності тих, хто навчається. Традиційна технологія навчання, як відомо, спрямована на те, щоб студент слухав, запам'ятовував, повторював сказане викладачем. Така технологія слабо розвиває пізнавальну активність студентів, тоді як *активні методи навчання* забезпечують продуктивний, творчий, пошуковий характер їх діяльності. До цих методів навчання відносять дидактичні, рольові ігри; аналіз конкретних ситуацій; розв'язання проблемних завдань; «мозкову атаку»; комунікативну «атаку» та інші.

Кожний викладач своєю діяльністю має забезпечувати якість навчального процесу, а це безпосередньо пов'язано з реалізацією методів навчання, їх ефективним сполученням. Н. В. Басова зауважує: «Наше завдання — надати людині, що вступає в активне життя, певний обсяг знань та сформувати вміння певної якості. А це означає, що необхідно переосмислити цільові завдання навчання: орієнтацію на знання та їх застосування повинна замінити орієнтація на спосіб отримання знань та формування вмінь, розвиток особистості»¹. Отже, у навчальному процесі поряд із передачею знань дедалі більшого значення набуває розвиток необхідних умінь, здатність своєчасно і в повному обсязі використовувати здобуті знання. Такий підхід часто називають ефективним, націленим на результат навчанням. Чітка орієнтація вивчення кожної дисципліни на результат, вироблення студентом умінь відповідного рівня, формування системи навичок стає одним із ключових завдань навчального процесу.

Для розуміння сутності поняття результативності провідними є категорії цілі та результату. Результативність являє собою показник ступеня досягнення поставлених цілей. Для кількісного вимірювання результату, який свідчить про досягнення поставлених цілей, використовують таку формулу: результативність = досягнуті результати/висунуті цілі, або: результативність = досягнутий результат/максимально можливий результат².

¹ Басова Н. В. Педагогика и практическая психология. — Ростов н/Д: Феникс, 2000. — С. 394

² Артюшина М. В. Взаємозв'язок соціально-психологічних та дидактичних умов групової навчальної діяльності студентів: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. — К., 2000. — С. 29.

Аналізуючи результати навчальної діяльності (НД), необхідно спиратися на специфіку цієї діяльності. Специфіка НД визначається тим, що її метою і результатом є зміни самого суб'єкта, які полягають в оволодінні ним певними способами дій, а не у зміні предметів, із якими взаємодіє суб'єкт навчальної діяльності (Д. Б. Ельконін, Ю. І. Машбиць). Отже, існує визначення, що навчальна діяльність — це специфічний вид людської діяльності, прямо спрямований на зміну її суб'єкта (приріст досвіду того, хто навчається)¹.

Методи навчання в універсальному значенні виступають способами управління у єдності його функцій. З одного боку, заплановані результати навчання мають визначати вибір та реалізацію тих чи інших методів. Так, активні методи, наприклад, забезпечують організаційно-комунікативні аспекти навчання. Але, з другого боку, будь-який метод є багатофункціональним у тому розумінні, що водночас є спрямованим на досягнення різних цілей. Ті ж самі активні методи дозволяють формувати і знання, і професійне вміння, і творче мислення. У групових формах активні методи вирішують завдання підвищення навчальної активності, виховання взаємодопомоги, співробітництва.

Виникає питання щодо визначення критеріїв результативності НД. У вітчизняній педагогіці основним показником результативності навчання вважається академічна успішність, або просто успішність, що являє собою ступінь збігу фактичного й запланованого результату. Цей показник визначається за допомогою педагогічного оцінювання, втіленням якого є оцінка. Сучасна ситуація у вітчизняній вищій освіті свідчить про те, що успішність навчальної діяльності студентів часто є суб'єктивною оцінкою їх досягнень, оскільки визначається в основному за результатами підсумкової контрольної оцінки діяльності. Такий підхід є обмеженим, він не враховує результати поточної успішності студентів, не створює умови для постійної самореалізації студентів у навчанні. До певної міри вирішення цієї проблеми може забезпечити застосування рейтингової системи контролю успішності. В основі рейтингової системи — механізм мінімізації дискретності (зменшення переривчатості) оцінювання, що має зробити цей процес безперервним. Отже, рейтингова система являє собою певний комплекс поточного і підсумкового оцінювання тих, хто навчається, за декількома формами їх навчальної діяльності.

¹ *Артюшина М. В.* Взаємозв'язок соціально-психологічних та дидактичних умов групової навчальної діяльності студентів: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. — К., 2000. — С. 24.

Поряд із традиційним критерієм результативності, тобто академічною успішністю, дослідники останнім часом багато уваги приділяють психологічним критеріям результативності навчання. Серед них розрізняють такі, як рівень мотивації у навчанні, ставлення до навчання, інтелектуальні здібності тих, хто вчиться, професійна спрямованість студентів.

В. О. Якунін застосовує поняття психологічного результату навчання: «Для вищої школи, що є школою професійною, психологічний результат виступає насамперед у формі професійно та соціально значущих якостей особистості спеціаліста-випускника — усе те, що визначає його професійну компетентність й професійну майстерність»¹. В. А. Козаков підкреслює: «Вважається, що без певних загальнолюдських та професійно значущих якостей особистості важко уявити успішну виробничу діяльність людини. До таких якостей відносять: самостійність, дисциплінованість, пунктуальність, акуратність, відповідальність, активність, працездатність, економічність праці та систематичність дій, їх результативність»². Таким чином, до показників результативності навчання у вищому закладі освіти також відносять певні риси особистості. Серед них провідне місце посідає активність, оскільки вона забезпечує досягнення однієї з головних цілей навчання, що полягає у переведенні тих, хто навчається, з об'єктів до суб'єктів управління іншими людьми та собою. Активність втілюється в ініціативному, самостійному, творчому ставленні до зовнішньої дійсності, інших людей та до самого себе. Особливими формами прояву активності як суб'єктної характеристики можна вважати також самостійність та творчість. Якщо самостійність характеризує активність людини з точки зору її відносної незалежності від зовнішнього оточення, то творчість характеризує активність людини з точки зору її можливостей до перетворення оточення чи себе самої з метою ефективної взаємодії із зовнішнім світом. Вищим модусом активності та самостійності людини вважається її саморегуляція, самоуправління, за якого активність суб'єкта, його актуальні й потенційні можливості реалізуються не лише організацією та перетворенням середовища, а й організацією й управлінням власними діями та поведінкою.

¹ Якунін В. А. Педагогическая психология: Учеб. пособие. — 2-е изд. — СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 2000. — С. 28.

² Козаков В. А. Освіта, виховання та контроль навчання у вищій школі // Контроль навчання в забезпеченні якості освіти: Матеріали наук.-метод. конф. (1 лютого 1996 р.). — К.: КНЕУ, 1997. — С. 12.

Поняття результативності НД у сучасній педагогічній науці істотно розширилось: під нею розуміють не лише ступінь досягання цілей, а й цінність отриманого результату, його позитивність порівняно з попередніми результатами або з результатами аналогічної діяльності, досягнутими в інший спосіб. В останні роки не тільки уточнюються критерії вимірювання навчальної успішності як когнітивного аспекту результативності навчання (знання, уміння, навички), а й усе більше використовуються різноманітні критерії, що визначають афективні аспекти результативності (ставлення до навчання, задоволеність, мотивація).

Сучасне розуміння якості освіти значною мірою пов'язане з рівнем сформованості особистісних та професійно значущих рис (якостей) фахівця. Отже, функцією організації та реалізації навчання стає створення необхідності постійного прояву властивостей, що мають бути сформованими вищим закладом освіти. Аналіз дидактичної проблеми якості професійної освіти дозволяє зробити висновок, що призначенням навчальної діяльності є розвиток самостійності студентів, їх здатність до самоуправління. Але повноцінно самостійність та самоуправління можуть розвиватись лише в умовах самостійної навчальної діяльності, тому особливого значення у вищій школі набуває самостійна робота студентів (СРС). Відповідно, зростає значення самостійно-пошукових методів навчання. Результативність СРС виступає важливим показником якості професійної освіти, оскільки дозволяє встановлювати ступінь досягнення таких провідних освітніх цілей, як формування самостійності та здатності студентів до самоуправління й управління, реалізація котрих залежить від належним чином організованої самостійної роботи.

Існують зовнішні та внутрішні чинники результативності НД. До зовнішніх чинників належать такі дидактичні умови, як особливості реалізації функцій управління навчанням (планування, організації, мотивації, інформаційної функції, контролю, аналітичної функції), методи та форми навчання, види завдань. Внутрішніми чинниками є психологічні особливості студентів. Забезпечення якості НД полягає в урахуванні викладачем зовнішніх та внутрішніх чинників, а також взаємозв'язку між ними. Зокрема, важливим є застосування сучасних методів навчання на психологічній основі. А це вимагає певних знань та вмінь, які може забезпечити спеціальна підготовка.

Однією із суперечностей освітнього процесу в сучасних умовах є протиріччя між вимогами ринкового середовища і доскона-

лістю професійної підготовки. У процесі навчання сучасний фахівець має оволодіти широким колом практичних умінь, сформувавши здатність до активної, ініціативної професійної діяльності, що неможливе без належних методів підготовки. Традиційні, переважно репродуктивні, одноманітні методи навчання вже не задовольняють потреб сьогодення і мають бути істотно доповнені сучасними, інтерактивними технологіями. Володіння ефективними методами навчання є важливою складовою *компетентності викладача*, як його актуалізованої активної спроможності реалізовувати всі компоненти спільної діяльності навчання (цілі, мотиви, планування, організація тощо), яка зумовлюється його знаннями, навичками, уміннями, засвоєними видами і способами (технологіями) навчання та предмета викладання, так і здібностями та психологічними особистими характеристиками (темперамент, риси, спрямованість особистості тощо). Однак реальний досвід викладацької діяльності часто обмежується програмним змістом дисципліни, що викладається, а це обумовлює певний консерватизм викладача, його ускладнення у пошуку нових, нестандартних форм і методів навчання. Крім того, психолого-педагогічна підготовка як додаткова спеціалізація в галузевих університетах введена відносно недавно, і більшість викладачів університету мають лише основну, фахову спеціалізацію. Саме тому доцільним є періодичне підвищення кваліфікації викладацького складу на базі спеціальних тренінг-курсів. Зокрема, така підготовка здійснюється у Київському національному економічному університеті імені Вадима Гетьмана в ході тренінг-курсу «Сучасні методи навчання» починаючи з 2000 року.

Предметом тренінг-курсу «Сучасні методи навчання» є алгоритми, процедури реалізації сучасних методів навчання: дискусії, кейсу, інтерактивної лекції, презентації, малих груп, дидактичних ігор, тренінгів, групових проектів та інших.

Участь у тренінг-курсі має забезпечити:

- розуміння сучасних вимог до освіти, загальних напрямів переорієнтації у вітчизняному освітньому процесі відповідно до Європейських інтегративних тенденцій, Болонського процесу;

- оволодіння сучасними, інтерактивними методами навчання з урахуванням соціально-психологічних та дидактичних особливостей навчального процесу;

- підвищення конструктивності взаємодії викладачів зі студентами, вдосконалення навичок спілкування і попередження конфліктних ситуацій в навчанні;

- гармонізацію особистості викладача, що виявиться у формуванні його іміджу, оволодінні прийомами самопрезентації, ефективній мовленнєвій діяльності;

- розвиток вмінь побудови цілісної технології навчальної діяльності на всіх її етапах (інформаційно-презентативному, алгоритмічно-дійовому, самостійно-пошуковому).

Загальна мета тренінг-курсу для викладачів: навчитися використовувати комплекс інтерактивних методів навчання під час викладання своєї навчальної дисципліни з урахуванням специфічних соціально-психологічних та дидактичних умов.

Після завершення тренінг-курсу викладачі мають *уміти*:

- презентувати себе і свій курс;
- ставити і обирати відповідні цілі навчання;
- мотивувати і стимулювати студентів у навчальній діяльності;
- проектувати і будувати навчальний процес на технологічних засадах;
- готувати і реалізовувати в навчальному процесі сучасні методи навчання;
- активізувати роботу студентів на лекціях і семінарсько-практичних заняттях;
- налагоджувати і підтримувати конструктивну взаємодію зі студентами у процесі навчання;
- ефективно управляти самостійною роботою студентів;
- реалізовувати індивідуально-консультативну роботу;
- представляти і оцінювати результати самостійної роботи студентів;
- встановлювати зворотний зв'язок у навчанні

Реалізація поставлених цілей здійснюється з урахуванням специфіки навчання дорослої аудиторії на *принципах андрогогіки* — науки про навчання дорослих. Відомо, що специфічними ознаками зрілої людини є те, що вона усвідомлює себе самостійною, самокерованою особистістю, має значний запас особистого життєвого і професійного досвіду, навчається передусім для розв'язання власних актуальних життєвих проблем і досягнення конкретних цілей, прагне до невідкладної реалізації отриманих знань, умінь, навичок, якостей і значно опосередкована у своєму навчанні часовими, просторовими, побутовими, професійними і соціальними факторами. Відповідно виокремлюють такі принципи навчання дорослих, що знаходять своє повне відображення в програмі даного тренінг-курсу: пріоритет самостійного навчання, принцип спільної діяльності, принцип використання досвіду тих,

хто навчається, індивідуалізація навчання, системність навчання, контекстність навчання (опосередкованість професійним змістом), принцип актуалізації результатів навчання та інші.

Саме тому *основною формою навчання* обрано тренінгову форму як таку, що найповніше мірою відповідає всім зазначеним вимогам.

Тренінг-курс розрахований на 108 аудиторних годин і включає 3 взаємозв'язані змістовні блоки, розподілені за групами методів навчання: інформаційно-презентативні методи, алгоритмічно-дійові, самостійно-пошукові. Графік занять встановлюється навчально-методичним відділом університету.

Додатково з аудиторною роботою викладачам пропонується самостійна робота, що полягає у розробленні комплексу методів активізації навчання зі своєї фахової дисципліни. Для ефективності її реалізації здійснюється індивідуально-консультативна робота.

Контроль і оцінювання результативності проходження тренінг-курсів здійснюється за результатами виконання самостійної роботи та її презентації.

Отже, організація тренінг-курсу «Сучасні методи навчання» відповідає загальному напрямку інновацій у КНЕУ, вимогам Болонського процесу. Тренінгова форма навчання дозволяє будувати навчальну діяльність слухачів на основі їх власного досвіду відповідно до потреб аудиторії з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей викладачів та соціально-психологічних властивостей тренінгових груп, що відповідає загальним принципам андрогогіки. Тренінговий режим забезпечує інтенсивне засвоєння необхідних умінь в ході активної творчої діяльності, як індивідуальної, так і групової.

Література

1. *Артюшина М. В.* Взаємозв'язок соціально-психологічних та дидактичних умов групової навчальної діяльності студентів: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. — К., 2000. — С. 29.
2. *Бабанский Ю. К.* Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект. — М.: Педагогика, 1977. — С. 237.
3. *Балбасова Е. Г.* О структуре дидактических способностей учителя // Психологические проблемы формирования педагогической направленности и педагогических способностей: Сб. науч. тр. / Под ред. В. А. Крутецкого — М.: МГПИ им. Ленина, — 1982. — С. 16—33.

4. *Басова Н. В.* Педагогика и практическая психология. — Ростов н/Д: Феникс, 2000. — С. 150.
5. *Бібік Н. М.* Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Б-ка з освітньої політики / За заг. ред. О. В. Овчарук. — К.: К.І.С., 2004. — С. 47—52.
6. *Гоноболін Ф. Н.* Книга об учителе. — М.: Просвещение, 1965.
7. *Гоноболін Ф. Н.* Психологический анализ педагогических способностей // Способности и интересы / Под ред.: Н. Д. Левитова, В. А. Крутецкого. — М.: Акад. пед. наук РСФСР, 1962. — С. 232—274.
8. *Гончаренко С. У.* Український педагогічний словник. — К.: Либідь, 1997. — С. 243.
9. *Гришин Э. А.* Социально-экономические и педагогические проблемы подготовки учителя. — Ростов н/Д.: Ростов. гос. пед. ин-т, 1970.
10. *Гурье Л. И.* Состав и структура профессиональной компетентности преподавателя вуза // Методологические и методические основы профессионально-педагогической подготовки преподавателя высшей педагогической школы / Под науч. ред. А. А. Крсенова, В. Г. Иванова, Л. И. Гурье. — Казань: Карпол, 1977. — С. 4—23.
11. *Дрекслер Л.* Измерение и планирование эффективности общественного производства. — М.: Экономика, 1884. — С. 28.
12. *Козаков В. А.* Освіта, виховання та контроль навчання у вищій школі // Контроль навчання в забезпеченні якості освіти: Матеріали наук.-метод. конф. (1 лютого 1996 р.). — К.: КНЕУ, 1997. — С. 12; 13—14.
13. *Крутецкий В. А.* Основы педагогической психологии. — М.: Просвещение, 1972. — С. 238—244.
14. *Кузьмина Н. В.* Особенности коммуникативной деятельности педагога // Общение как предмет теоретических и прикладных исследований: Сб. тезисов / Под ред. А. А. Бодалева (отв.ред.) и др. — Л.: ЛГУ, 1973. — С. 86—88.
15. *Кузьмина Н. В.* Очерки психологии труда учителя. — Л.: ЛГУ, 1967.
16. *Кузьмина Н. В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. — М.: Высш. шк., 1990.
17. *Лісова Н. І.* Розвиток психолого-педагогічної компетентності молодих учителів у системі післядипломної освіти: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. / Ін-т. педагог. і психол. профес. освіти АПН України. — К., 2005. — С. 8.

18. *Митина Л. М.* Психология профессионального развития учителя. — М.: Флинта: Моск. психол.-соц. ин-т, 1998. — С. 46.
19. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання: Навч. посіб. / А. М. Алексюк, А. А. Аюрзанайн, П. І. Підкасистий, В. А. Козаков. — К.: ІСДО, 1993. — С. 74.
20. *Платонов К. К.* О знаниях, навыках и умениях // Сов. педагогика. — 1963. — № 11. — С. 98—103; С. 156.
21. *Платонов К. К.* Проблемы способностей. — М.: Наука, 1972.
22. *Пометун О. І.* Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Б-ка з освітньої політики / За заг. ред. О. В. Овчарук. — К.: К.І.С., 2004. — С. 16—25.
23. *Рубинштейн С. Л.* Проблема способностей и вопросы психологической теории // Вопр. психологии. — 1960. — № 37 — С. 3—14.
24. *Сластенин В. А.* Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. — М.: Просвещение, 1984.
25. *Спирин Л. Ф.* Формирование общепедагогических умений учителя (на материале подготовки студентов педвуза к воспитательной работе): Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Моск. гос. пед. ин-т. — М., 1980. — С. 104—105.
26. *Шадриков В. Д.* К проблеме развития способностей // Проблемы способностей в советской психологии: Сб. науч. тр. / — М.: АПН СССР, 1984. — С. 33—44.
27. *Шадриков В. Д.* Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. — М.: Наука, 1982.
28. *Щербаков А. И.* Психологические основы формирования личности советского учителя. — Л.: Просвещение, 1967.
29. *Якунин В. А.* Педагогическая психология: Учеб. пособие. — 2-е изд. — СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 2000. — С. 28.

2

РОЗДІЛ

ІНФОРМАЦІЙНО-ПРЕЗЕНТАТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ

2.1. Особиста тактика та імідж викладача

Стратегія і тактика діяльності викладача

Будь-яка діяльність може принести гарні результати лише за умов чітко встановлених та усвідомлених виконавцями цілей, а також використання необхідних заходів щодо досягнення цих цілей. Діяльність викладача не є винятком з цього правила. Досягнення виховних та навчальних цілей педагогічної діяльності можна вважати стратегічним напрямом діяльності викладача. Тактичні прийоми, а відповідно — все, що сприяє реалізації стратегічних цілей, — дають можливість викладачам своєчасно та якісно виконувати свою роботу. Практично до тактики викладача можна віднести майже всі складові та аспекти його діяльності. Всі вони здебільшого впливатимуть на досягнення стратегічних цілей, тобто на успішність викладання, навчання та виховання. Тому фактично всі розділи цього посібника — і ті, що торкаються методичних питань роботи викладача, і ті, що пов'язані з аналізом організації діяльності студентів, і навіть ті, які присвячені психологічним аспектам взаємодії у навчальному процесі, — так чи інакше характеризують окремі складові тактики викладача. Обмежений обсяг даного посібника не дає можливості ґрунтовно зупинитися на всіх складових тактики діяльності викладача, але є можливість окреслити загальні підходи до формування його діяльності, визначити фактори, які впливають на успішність цієї діяльності, розглянути результати педагогічної діяльності як реалізацію педагогічної стратегії. Особливої уваги, на наш погляд, потребує також питання формування та презентації іміджу викладача як суттєвої складової тактики його діяльності. Саме завдяки особистісному впливу на студентів викладач у багатьох випадках досягає навчальних цілей. У той же час імідж викладача безпосередньо пов'язаний як з його зовнішнім виглядом, так і з поведінкою та стилем педагогічного спілкування. Розгляду саме цих аспектів педагогічної діяльності присвячено матеріал цього розділу.

Стратегія — це інтенція, що формує ціннісно-змістову домінанту спрямованості і характеру професійної діяльності в просторі й часі. Педагогічна стратегія припускає неухильне просування до наміченого задуму, зорієнтоване на досягнення довгострокових цілей¹.

Стратегія професійно-педагогічної діяльності є похідною від її змісту і спирається на прогностичне бачення педагогічної мети як образу «потреби майбутнього». Тим самим вона задає вектор розвитку професійної поведінки на досить тривалий період. Крім цього, стратегія діяльності значною мірою прогнозує діапазон педагогічних результатів, що можуть бути отримані в тому чи іншому випадку.

Особливості діяльності педагога зумовлені різноманітним характером педагогічної активності. Найбільш яскраво виявляється зовнішня, *предметно спрямована активність* викладача. Вона передбачає наявність у нього певних локальних умінь і навичок, таких як володіння гарно поставленим мовленням, уміння працювати з технічними засобами та ін.

Досить очевидні також форми прояву *міжособистісної, комунікативної активності*, без якої в освітньому процесі неможливо організувати педагогічне спілкування. Менш помітна *розумова, когнітивна активність* представника педагогічної професії, що побічно виявляється в логіці структурування матеріалу, стилі мислення педагога, модальності сприйняття інформації. І майже не помітна сторонньому спостерігачу *внутрішня активність*, що вимагає щиросердечних зусиль, спрямованих на іншу людину (турбота, допомога, увага, співпереживання студентів). Усі ці різноманітні прояви активності втілюються в різних видах професійно-педагогічної діяльності.

Основними компонентами діяльності викладача є:

1. *Конструктивна діяльність*, пов'язана з добором, умінням формувати навчально-виховний матеріал і проектувати розвиток індивідуальності студента.

2. *Організаторська діяльність*, що включає організацію: своєї поведінки (педагогічні дії в реальних умовах діяльності) на заняттях і поза ними; зворотного зв'язку зі студентами (думки, знання, інтерес) і діяльності студентів, їхніх дій і вчинків.

3. *Комунікативна діяльність* — спільна діяльність педагога і тих, хто навчається, побудова міжособистісної взаємодії (сприй-

¹ Колесникова І. А., Титова Е. В. Педагогическая праксеология: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений. — М.: Академия, 2005. — С. 45—47.

няття і розуміння людьми один одного) і стосунків у процесі педагогічної діяльності, процес педагогічного спілкування.

4. *Рефлексивна діяльність*, яка пов'язана з умінням педагога аналізувати й адекватно оцінювати свою педагогічну діяльність, розвивати самосвідомість, що виявляється в самопізнанні, самооцінці і саморегулюванні поведінки; прагнення до особистісного зростання, самовираження і саморегуляції.

Рольовий набір у діяльності педагога включає найрізноманітніші функції, які взаємозалежні і перебувають у взаємному впливі та взаємозумовленості. Дуже значущий вплив на викладацьку діяльність має психологічний аспект.

Становить інтерес психологічна модель творчого процесу в діяльності викладача¹, у якій представлені основні елементи творчого процесу: науково-пошукова підсистема (педагогічна), суб'єктивно-емоційна підсистема (психологічна) і педагогічна майстерність. Остання поєднує обидві ці підсистеми і реалізується через педагогічні та психологічні технології, які опановує викладач (див. рис. 2.1).

Технологія в широкому змісті розуміється як сукупність знань, умінь, методів і способів, що використовуються для реалізації наміченої мети у певній послідовності.

Звідси випливає, що педагогічні і психологічні технології мають свою специфіку як у цілепокладанні, так і в методах, способах, а також у певній послідовності їхнього застосування.

«Класичними», основними (базовими) видами професійно-педагогічної діяльності можна вважати *виховання, викладання, навчання, педагогічне спілкування*. Їхнім функціональним призначенням є розвиток людської якості. Механізми цих видів педагогічної діяльності природно зумовлені. В її основі закладені базові людські потреби в одержанні нової інформації, емоційному контакті в сполученні з адаптивними здібностями, здатністю наслідувати. Так, результатами навчання і викладання є знання, уміння, навички, досвід діяльності, а результатами виховної діяльності — зміни в системі цінностей, змістів, настановлень, стосунків, способах поведінки. У спілкуванні розвивається здатність до емпатії, співпереживання, формується досвід перебування у складі сукупного суб'єкта, відбувається культурна ідентифікація.

Одним із призначень і можливих результатів навчання і виховання є соціалізація як соціально-педагогічний механізм адаптації людини до конкретного історичного соціального контексту.

¹ Практическая психология для преподавателей / Кол. авт. под рук. акад. М. К. Тутушкиной. — М.: Информ.-издат. дом «Филинь», 1997.

У реальній практиці цей контекст може виявитися досить жорстким та антигуманним, що зумовлює появу додаткових видів професійної діяльності, таких як: *педагогічна підтримка, корекція, різні види супроводу і консультування*, які виконують стосовно розвитку охоронну функцію та функції компенсорні.

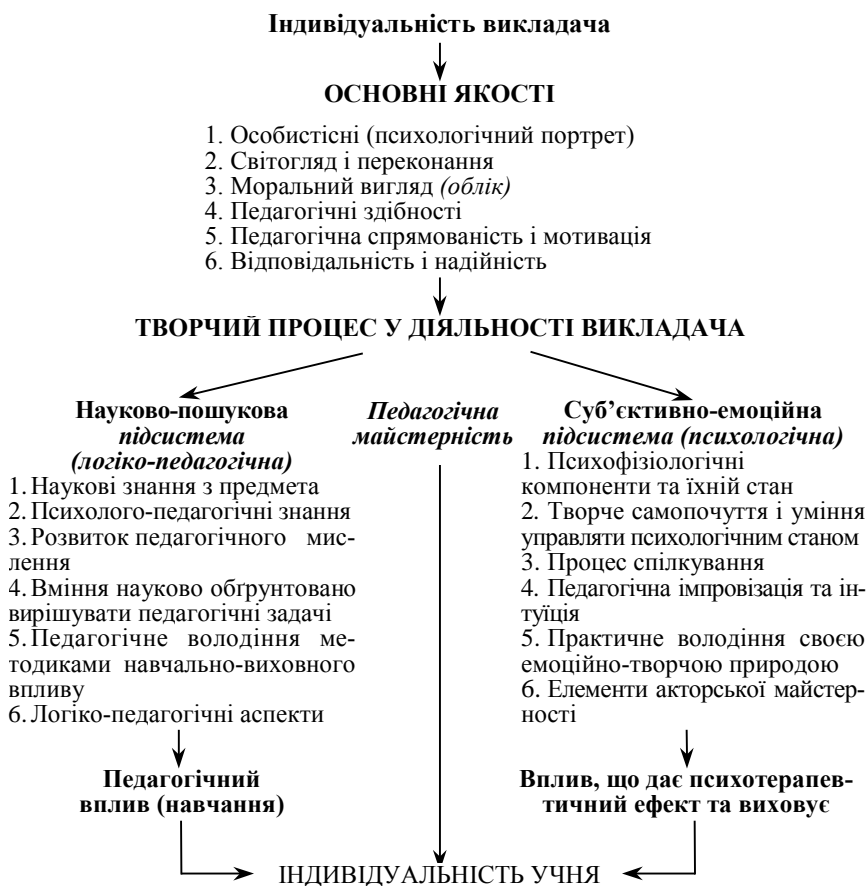


Рис. 2.1. Психологічна модель творчого процесу в діяльності викладача

Отже, як бачимо, у загальній логіці раціональної організації педагогічної діяльності викладачу необхідні такі види діяльності, як *діагностична, організаційна, методична, інформаційна, комунікативна, оцінна, рефлексивна* та деякі інші. На різних етапах

освітнього процесу під час вирішення варіативних педагогічних задач вони забезпечують реалізацію функцій педагогічної праці в усій їхній різноманітності й повноті.

До вказаних видів діяльності додамо також актуальні сьогодні *педагогічне моделювання і проектування, педагогічний менеджмент та імітаційне моделювання*, досвід яких споконвічно сформувався поза педагогічною сферою, але згодом став широко використовуватися в освіті. Вони мають інтегративну, міждисциплінарну основу, пов'язану з прагненням людини залучити до перетворення, виправлення навколишньої соціально-освітньої ситуації додаткові загальнонаукові й загальнотехнічні ресурси.

У переліку понять, що використовуються для визначення професійної педагогічної діяльності, відображена можливість реалізації різного ступеня активності впливу на процес становлення людини: від досить жорсткої детермінації при формуванні й соціалізації — через гнучкість і «м'якість» підтримки й супроводу — до автономії самовиховання і самоосвіти.

Від того, які види діяльності складають реальний зміст роботи педагога, багато в чому залежить повнота реалізації внутрішніх задатків і здібностей людини, з якою він взаємодіє, і його власний професійно-особистісний розвиток. Система педагогічної діяльності включає сукупність її видів, які необхідні для досягнення поставленої мети.

Тактика — це форма послідовної реалізації стратегічних задумів з урахуванням запланованих умов.

Гармонічна єдність внутрішнього змісту діяльності педагога і зовнішнього його прояву зумовлює педагогічну техніку. Майстерність педагога складається в синтезі духовної культури і педагогічно доцільної зовнішньої виразності.

Техніка — це сукупність прийомів. Її засоби — мовлення і невербальні засоби спілкування. Оволодіння педагогічною технікою перетворює її в тонкий інструмент розв'язання найважливіших педагогічних задач. У поняття «педагогічна техніка» включають дві групи компонентів.

Перша група компонентів пов'язана з умінням педагога управляти своєю поведінкою: володіння своїм організмом (міміка, пантоміміка); управління емоціями, настроєм (зняття зайвої психічної напруги, створення творчого самопочуття); соціально-перцептивні здатності (увага, спостережливість, уява); техніка мовлення (дихання, постановка голосу, дикція, темп мовлення та ін.).

Друга група компонентів педагогічної техніки пов'язана з умінням впливати на особистість, колектив і розкриває техноло-

гічний бік процесу виховання й навчання: дидактичні, організаторські, конструктивні, комунікативні уміння; технологічні прийоми такту, висування вимог, управління педагогічним спілкуванням, організації колективних творчих справ та ін.

Більш докладно аналіз кожного з цих елементів педагогічної техніки подано у відповідних розділах цього посібника. Додаткова інформація з цих питань є також у працях Н. Ю. Бутенко «Комунікативні процеси у навчанні» та «Комунікативна майстерність викладача».

Зауважимо, що дуже важливим компонентом педагогічного спілкування є такт. У найбільш загальному змісті під тактом розуміють здатність людини спілкуватися з іншими людьми таким чином, щоб не завдати їм болю, дискомфорту, незручностей у процесі взаємодії. Небажання рахуватися з очікуваннями інших учасників спілкування, деструктивний вплив у процесі взаємодії називається безтактністю. Порушення правил такту в педагогічній діяльності призводить до серйозних наслідків.

Педагогічний такт — це міра педагогічно доцільного впливу педагога на учнів, уміння встановлювати продуктивний стиль спілкування. Педагогічний такт не допускає крайностей у спілкуванні з тими, хто навчається.

Педагогічний такт виявляється в урівноваженості поведінки педагога (витримка, самовладання у сполученні з безпосередністю у спілкуванні). У вашому досвіді, певно, є приклади того, як стимулом для учнів до роботи була ваша довіра, яка не є потуранням. Довіра дієва, якщо виявляється щиро, підкріплюється конкретними справами, якщо сполучається з контролем, відповідною часткою пильності викладача стосовно тих, хто навчається.

Педагогічний такт припускає певну гнучкість поведінки викладача — тактику. Педагог виступає перед студентами в різних ролях, що вимагають прояву такту в різних тональностях. На заняттях — чіткість, коректність, строгість і стриманий тон звертання, коли група не готова до заняття. У позааудиторній роботі — невимушеність, розкутість, дружнє спілкування. Тому різні форми спілкування — збори, заняття, дозвілля — передбачають володіння педагогом різними стилями спілкування, зміну їх тональностей.

Отже, тактика, що її використовує педагог, може бути різною. На її вибір впливають і об'єктивні, і суб'єктивні фактори. До найбільш значущих можна віднести такі групи факторів: особистісні характеристики викладача і тих, хто навчається; особливості

групи; мотивація діяльності викладача і студентів; особливості предмета і теми заняття; поставлені цілі й завдання; стосунки, що склалися; здатності, навички викладача і студентів; досвід діяльності; технічні й організаційні фактори та ін.

Результат педагогічної діяльності

Ефективне використання усіх складових педагогічної тактики має привести до реалізації педагогічних цілей, тобто до реалізації стратегії педагогічної діяльності. Для того щоб робити висновки щодо досягнення педагогічних цілей або щодо ефективності тактики викладача, необхідно мати інформацію як про цілі діяльності, так і про її результати.

Підсумки діяльності педагога прийнято позначати термінами «результати», «продукти», «ефекти», «досягнення». В оцінюванні якості педагогічної діяльності використовуються поняття «результативність», «ефективність», «продуктивність».¹

Питання про те, що можна вважати результатом педагогічної діяльності, не таке просте, як здається на перший погляд. З одного боку, як педагогічний результат можна розглядати *засвоєння змісту освіти* (засвоєння студентами знань, умінь, навичок, ефективність засвоєння навчального матеріалу, ставлення до навчальної діяльності, якість знань і умінь тих, хто навчається). У цьому разі поняття про результат педагогічної діяльності пов'язується з результатами процесу навчання.

З другого боку, результатами педагогічної діяльності можуть виступати *зміни особистості того, хто навчається, його розвиток, набуття або розвиток нових здібностей, стимулювання самовдосконалення, пробудження внутрішніх процесів*. Відомий дидакт І. Я. Лернер, розглядаючи педагогічний результат як психічні зміни в структурі особистості, зробив з цього приводу зауваження, з яким важко не погодитися: «Учень, що не засвоїв навчальний матеріал, не залишається тим самим»².

Результатами виховання в педагогіці традиційно вважалися позитивні зміни, що відбуваються в особистості учня під впливом вихователя. Результат виховання (виховної діяльності) оцінювався з позиції тих чи інших позитивних соціально цінних

¹ Колесникова І. А., Титова Е. В. Педагогическая праксеология: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений. — М.: Академия, 2005. — С. 127—130.

² Див. психологічні і педагогічні дослідження, пов'язані з проблемами результату педагогічної діяльності, Ю. К. Бабанського, В. П. Беспалько, Л. С. Виготського, Б. П. Єсіпова, І. Я. Лернера, В. Оконя, Д. Б. Ельконіна.

якостей особистості, таких як: світогляд, переконаність, дисциплінованість, колективізм, суспільна активність, самостійність, працьовитість, патріотизм і т. ін.

Як інтегративні особистісні утворення, що можуть виникати як можливий результат педагогічного процесу, у теорії педагогіки в різні періоди розглядалися система міжособистісних стосунків; позиція особистості — соціальна, активна життєва, суспільно активна; ціннісні орієнтації; соціальна готовність; соціальна зрілість; спрямованість особистості тощо.

Перехід від інформаційної системи освіти до розвиваючої, який відбувається в сучасних умовах, визначив нові вимоги щодо результатів педагогічної діяльності й педагогічного процесу. На порядку денному постає проблема формування гармонічно розвинутої особистості, підготовки мобільного, комунікабельного фахівця, що має навички роботи в команді.

Як результат діяльності знаходить висвітлення міра досягнення мети. Ціль — завжди уявлення про бажаний результат. Але результат — далеко не завжди є безпосереднім втіленням мети.

Тільки ясно уявляючи, що насправді повинно стати результатом, у чому він буде виявлятися і як він буде зафіксований, можна сформулювати реальні, досяжні цілі й завдання діяльності (тобто визначити стратегічні цілі діяльності), а потім цілком усвідомлено конструювати й організовувати «результатоспрямований» педагогічний процес (використовуючи різні тактичні прийоми). Крім того, бачення реального результату дозволяє вчасно здійснювати корекцію педагогічної діяльності, вносити до неї необхідні зміни.

Давайте розглянемо, що ж можна вважати педагогічним результатом. Він може бути представлений у таких аспектах: у зробленому (уречевленому чи нематеріальному) продукті; у перетворенні умов розвитку особистості (соціально-педагогічних, соціально-психологічних та ін.); в особистісних (міжособистісних) проявах, змінах.

У педагогічному процесі, де використовуються різні види діяльності (не обов'язково педагогічної), їхні продукти і результати немовби роздвоюються.

Продукт має предметний (явний) характер (групова діяльність, курсова робота, консультаційний проект тощо), а результат — педагогічний за своєю природою і зовні не завжди помітний (досвід колективної взаємодії, навички написання творчої роботи, освоєння процедур проектування). Наприклад, продуктом проектної діяльності є конкретний проект, а педагогічним результатом про-

ектування — підвищення рівня кваліфікації учасників даного проекту.

Аналіз педагогічної діяльності та її ефективність може здійснюватися тільки на основі розуміння значень і змістів самої цієї діяльності, її конкретних видів (навчання, виховання, супроводу, підтримки та ін.). Виходячи зі специфіки педагогічної діяльності вирізняють освітні, навчальні, виховні, предметно-практичні, організаційно-методичні результати. До речі, ці результати можна також класифікувати: *за часом фіксації*: кінцеві (підсумкові), проміжні (поточні), оперативні; *за ступенем умисності*: плановані (заплановані, передбачені, умисні) і стихійно отримані (незаплановані, непередбачені, випадкові, ненавмисні); *за співвідношенням із цілями*: доцільні й недоцільні (тобто відповідні поставленим цілям і завданням і не відповідні їм — цілком чи частково); *залежно від суб'єкта*: безпосередні й опосередовані, прямі і непрямі; *за якістю*: позитивні (досягнення) і негативні (невдачі, помилки); *за ступенем (соціальної, особистісної, професійної) значущості*: значущі у високому, середньому, низькому ступені, незначущі.

Таким чином, результат педагогічної діяльності об'єктивно має множинний характер.

Тож, як бачимо, існує принципова різниця між результатами педагогічного процесу і результатами педагогічної діяльності. Вона зумовлена тим, що педагогічний процес є функцією педагогічної діяльності, яка взагалі не існує сама по собі поза педагогічною діяльністю.

Поняття «педагогічний процес» змістово вбирає в себе як діяльність педагога, так і діяльність учнів (навчальну, соціально-творчу, художньо-творчу і т. ін.). Причому діяльність учнів, будучи спільною, містить у собі й індивідуальні активності. Невипадково педагогічний процес інтерпретується також як *обмін діяльностями*. Природно, що кожна діяльність має свої результати. Будь-який складний процес містить у собі підпорядковані йому локальні процеси, кожен з яких закінчується своїм результатом.

Якщо розглядати педагогічну діяльність як складну процесуальну систему, то в ній можна виділити такі найбільш «великі» її складові, як:

- *процес організації діяльності учнів* (відповідних видів діяльності учнів чи їхньої життєдіяльності в цілому);
- *процес забезпечення* (методичного, технологічного, матеріально-технічного, інформаційного та ін.) педагогічної діяльності викладача й діяльності учнів;

• *процес професійної самореалізації* (свідомий прояв особистісних якостей і професійної позиції, реалізація накопиченого досвіду, демонстрація професійних умінь, майстерності).

Під час педагогічної діяльності ці процеси взаємодіють нерозривно. Однак їхня цінність нерівнозначна. Процес організації є основним змістовим процесом, а процеси забезпечення і самореалізації мають підпорядкований, забезпечувальний характер. Кожна зі складових процесів передбачає певний результат (див. табл. 2.1).

Отже, результатом педагогічної діяльності є:

1) *якість організації педагогічного процесу* чи відповідних видів діяльності тих, хто навчається (навчальної, соціально-творчої, художньо-творчої). Саме за цей результат педагог несе професійну відповідальність;

2) *динаміка особистісних проявів*, збагачення особистого досвіду тих, хто навчається;

3) *професійні досягнення педагога*: методичні знахідки, конкретні продукти професійної творчості педагога (плани, програми, розробки, посібники тощо). Цей результат характеризує творчу продуктивність педагога і може бути пред'явлений ним для оцінки якості його праці та кваліфікації;

Таблиця 2.1

РЕЗУЛЬТАТИ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ¹

Діяльність	Процес	Результат
Педагога	Організація діяльності учнів	Якість організації педагогічного процесу
	Забезпечення власної діяльності і діяльності учнів	Професійні досягнення: методичні знахідки, продукти професійної творчості педагога
	Професійна самореалізація	Професійне зростання: збагачення досвіду, майстерність і т. ін.
Учнів	Освоєння предметної діяльності	Досягнення в предметній діяльності, успіхи (загальні та індивідуальні)
	Самореалізація особистості	Особистісні прояви, їхня динаміка; збагачення особистого досвіду

¹ Колесникова І. А., Титова Е. В. Педагогическая праксеология: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений. — М.: Академия, 2005. — С. 135.

4) *динаміка професійного зростання педагога*: надбання нових професійних знань, умінь, збагачення особистого досвіду новим професійно значущим змістом. Цей результат виявляється рефлексивно самим педагогом і визначає ступінь його задоволеності своєю професійною діяльністю.

Що стосується діяльності учнів, задіяних педагогом у педагогічний процес, то вона також являє собою взаємозв'язок декількох процесів, кожний з яких має свій результат. Це насамперед: процес освоєння предметної діяльності на рівні її змісту і способів здійснення; результат — досягнення в цій діяльності у вигляді успіхів і конкретних продуктів; процес самореалізації особистості; результат — особистісні прояви, їхня динаміка, збагачення особистого досвіду і т. ін. Таким чином доцільне використання педагогічних прийомів та тактичних підходів у навчальному процесі сприяють отриманню бажаних педагогічних результатів.

Специфічні особливості педагогічного спілкування і фактори його детермінації

Спілкування є найважливішим професійним інструментом педагогічної діяльності.

Переваги педагога не обмежуються знанням свого предмета. Він майстер комунікації. Володіючи своїм тілом, обличчям, інтонацією тощо, викладач володіє враженням, яке справляє на оточуючих.

Неправильне педагогічне спілкування породжує страх, сумніви, ослаблення уваги, пам'яті, працездатності, порушення динаміки мовлення студентів і, як наслідок, появу стереотипних висловлювань у них, тому що знижується їх бажання й уміння думати самостійно, збільшується конформність поведінки. Кінець-кінцем народжується стійке негативне ставлення до викладача, до предмета, до навчання в цілому.

У діяльності викладача дуже важливим є стиль його спілкування. У широкому розумінні під **стилем спілкування** маються на увазі прийоми, тактика, методи і т. ін., якими користуються люди під час спілкування. Стиль спілкування викладача складається зі стилю його ставлення до студентів та особливостей його впливу на них.

Стиль спілкування, що задається викладачем, істотно впливає на ставлення студентів до навчального предмета, який він викладає. Надмірно велика дистанція, встановлена між викладачем і студентами, призводить до того, що студенти бояться звернутися до нього за роз'ясненнями, приховують своє нерозуміння. Надто близька дистанція, неформальні стосунки можуть викликати у

студентів ілюзію необов'язковості, небажання глибоко засвоювати навчальний предмет. Конфліктні стосунки, що виникають з викладачем, можуть призвести до ігнорування навіть його справедливих вимог. Необ'єктивність викладача до студента, упережене занижування оцінки його здібностей і знань, безтактність у спілкуванні можуть викликати глибокі емоційні травми, у результаті чого навіть після закінчення вищого навчального закладу, у самостійній професійній діяльності звертання до відповідного знання може або блокуватися («спрацьовують» захисні психологічні механізми), або актуалізуються наслідки пережитого.

У різних ситуаціях, з різними студентами викладач може використовувати різноманітні стилі поведінки, тобто кожен викладач має у своєму арсеналі різні стилі спілкування, використання яких зумовлено конкретними специфічними обставинами. Це нормально і природно. Але виражену повторюваність стилів, переважання якогось з них у більшості різних ситуацій педагогічної взаємодії можна розглядати як притаманний педагогу стиль педагогічного спілкування. Використання «улюбленого» стилю безпосередньо пов'язане з тактикою педагогічної взаємодії та істотно впливає на результати педагогічної діяльності.

Фахівці виокремлюють три основні *стилі ставлення педагога до учнів*: стійкий-позитивний, пасивно-позитивний, нестійкий. Однак, зустрічаються іноді педагоги, у яких присутні риси негативного стилю ставлення до учнів — ситуативно-негативного і навіть стійкого-негативного.

Як свідчить практика, для педагогіки найбільш продуктивна дихотомізація психологічного клімату навчальної групи на «загрозливий» і «розвиваючий». У першому з них погрози й обіцянки педагога забезпечують пасивну слухняність, конформізм студентів. У другому увага, схвалення й підтримка зміцнюють людську гідність, стимулюють самоповагу, гордість, прагнення до самоствердження, реалізацію здібностей студентів. Так розвиваються відповідальність і принциповість, ініціатива і творчість, формується самоменеджмент студентів.

Ознаки поведінки педагога, що створює розвиваючий клімат:

1. Відкритість, невимушеність спілкування.
2. Розуміння, здатність «зважити на стан» іншого.
3. Гласність.
4. Не оцінювання особистості, а аналіз фактів.
5. Не наказ, а орієнтація на проблему.
6. Толерантність, а не категоричність, скоріше пропозиція, ніж директива.

Однак часто на практиці серед молодих педагогів відбувається деяка метаморфоза: спочатку вони приязні, прагнуть до співробітництва з учнями, не хочуть бути авторитарними. При них починаються нові справи, вони апелюють до завтрашньої радості, до розуму. Учні, однак, сприймають таку поведінку як ознаку слабкості й використовують надану їм поблажливість для виходу пристрастей, що нагромадилися. Вони створюють хаос. Організація ж навчального процесу припускає, що викладач має володіти ситуацією. І тоді педагог звертається до перевірених засобів: «якщо по-доброму ви не розумієте, то...» Він побоюється не впоратися з труднощами і стає агресивним у поводженні зі своїми учнями, тому що саме через них усі його добрі наміри зазнають краху.

Причина подібних явищ найчастіше полягає в тому, що педагоги, особливо молоді, мають уявлення про демократичний стиль як протилежний авторитарному. Насправді, як відомо, повного його протилежністю є стиль потурання. Культивуючи його, педагог справді дозволяє учням «сісти собі на шию». Демократичний же стиль, справжнє співробітництво педагога з учнями припускають вимогливість, що поєднується з високою повагою до особистості. Таким чином, йдеться про створення активно-особистісного стилю взаємодії у навчанні.

Велике значення у формуванні ефективного стилю спілкування мають витримка, самовладання, справедливість, творчий підхід до досвіду інших, розвиток педагогічної техніки, почуття гумору. При цьому педагог завжди повинен поважати особистість своїх учнів і берегти власну гідність.

У контексті поведінкового компонента педагогічного спілкування, тобто в плані взаємодії педагога й учнів, значна роль у забезпеченні успішності й ефективності навчання належить *стилю педагогічного керівництва*.

Зіставляючи ефективність навчальних занять з різними за стилем способами роботи викладачів, були виявлені значні переваги демократичного стилю педагогічної діяльності порівняно зі всіма іншими стилями керівництва навчальною роботою студентів.

Велика ефективність демократичного типу педагогічного спілкування очевидна. Проте аналіз настановлення викладача на певний стиль керівництва і проявів його в реальному педагогічному процесі показав, що 60 % викладачів мають явно виражену авторитарну спрямованість у спілкуванні зі студентами, що збігається з аналогічними даними С. Л. Братченко, які констатують такий самий авторитарний тип спрямованості на спілкування з іншими

людьми в 75 % студентів — майбутніх інженерів, які мають працювати керівниками і організаторами виробництва¹.

Виявляється, що навіть у тому разі, коли викладачі усвідомлюють непродуктивний характер свого стилю діяльності і готові перейти на інший тип спілкування, вони не бачать шляхів до зміни сформованого в них стереотипу в роботі.

Стиль відносин і характер впливів у процесі навчання в сукупності характеризують **стиль педагогічного спілкування**.

Типові стилі педагогічного спілкування були розглянуті В. А. Кан-Каликом².

Вирізняють такі стилі спілкування: спілкування на підставі захопленості спільною творчою діяльністю; спілкування на підставі дружньої налаштованості; спілкування — дистанція; спілкування — залякування; спілкування — загравання.

В основі *спілкування, що ґрунтується на захопленні спільною творчою діяльністю*, лежить стійке позитивне ставлення педагога до учнів і справи, прагнення спільно (а отже, і демократично) вирішувати питання організації діяльності. Захопленість спільним творчим пошуком — найбільш продуктивний для всіх учасників педагогічного процесу стиль спілкування. Замість однобічного впливу педагога на учнів — загальна творча діяльність вихованців разом з вихователями і під їх керівництвом.

Стиль педагогічного спілкування на засадах дружньої налаштованості тісно пов'язаний з першим, — по-суті це одна з умов становлення стилю спілкування на підставі захоплення спільною творчою діяльністю.

Культивуючи у своїй діяльності дружню налаштованість до учнів, перспективою розвитку стилю спілкування треба мати творче об'єднання на підставі захоплення справою.

На жаль, досить поширеним є *стиль спілкування-дистанція*. Суть його в тому, що в системі взаємин педагога й учнів постійно як важливий обмежник фігурує дистанція: «Ви не знаєте — я знаю»; «Слухайте мене — я старший, маю досвід, наші позиції неперівнянні». У такого педагога в цілому може бути позитивне ставлення до студентів, але організація діяльності ближче до авторитарного стилю, що знижує загальний творчий рівень спільної роботи з учнями. В остаточному підсумку, незважаючи на удаваний зовнішній порядок, цей стиль спілкування веде до педагогічних невдач.

¹ Якунин В. А. Педагогическая психология: Учеб. пособие / Европ. Ин-т экспертов. — СПб.: Изд-во Михайлова В. А.: Полиус, 1998. — С. 591.

² Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. — М., 1987.

Крайня форма спілкування-дистанції — такий стиль, як *спілкування-заякування*. Він поєднує в собі негативне ставлення до учнів і авторитарність щодо способів організації діяльності. От типові форми прояву спілкування-заякування: «Слухайте, уважно, інакше буду викликати і ставити двійки», «Ви в мене дізнається, я вам задам» і т. ін. Такий стиль звичайно створює на заняттях атмосферу нервозності, емоційного неблагополуччя, гальмує творчу діяльність, тому що орієнтує не на програму дії, а на її обмеження і заборони.

Проявом лібералізму, невимогливості при можливому позитивному ставленні до учнів є *стиль спілкування-загравання*. Воно викликане прагненням завоювати помилковий, дешевий авторитет. Причиною прояву цього стилю є, з одного боку, прагнення швидко встановити контакт, бажання сподобатися студентам, а з другого боку — відсутність навичок професійної діяльності.

Усі варіанти стилів спілкування можна звести до двох типів: діалогічного і монологічного. У монологічному спілкуванні взаємодія будується на домінуванні однієї зі сторін. Але сутністю виховання є спілкування-діалог.

Педагогіка співробітництва, діалогічна за своєю природою, передбачає динамічність оцінювання, готовність до визнання змін особистості та власних змін педагога. У педагогіці співробітництва немає місця ярликам, думкам, що склалися раз і назавжди, незмінним оцінкам. Це, звичайно, не означає, що оцінка зовсім виключається, просто необхідно змінити авторство оцінки, зробити її взаємооцінкою і самооцінкою.

Великого значення в оптимізації педагогічного спілкування набуває уміння викладача налагоджувати зворотний зв'язок, тобто одержувати інформацію про результати взаємодії. Людині, яка позбавлена зворотного зв'язку зі слухачами, невідома їхня реакція, тому її мовлення може бути неприродним, невпевненим, переривчастим. Найчастіше викладач-початківець також позбавлений зворотного зв'язку, оскільки його увага і сприйняття ще не натреновані на виокремлення і «схоплення» найбільш істотних ознак настрою аудиторії, він не вміє сприймати інформацію, що надходить до нього, про те, як його сприймають і розуміють слухачі.

Як ви знаєте, двосторонній зв'язок оратора зі слухачами завжди актуальний, коли маєш справу з живою аудиторією. Якщо виступ являє для аудиторії інтерес, і вона жваво реагує на нього, якщо оратору вдається захопити своїх слухачів і встановити з ними зворотний зв'язок, такий зв'язок служить не тільки для контролю за сприйняттям лекції. Відчуваючи підтримку і схвалення

аудиторії, викладач черпає в ній упевненість, натхнення, починає говорити ще краще, ще виразніше й переконливіше. У цьому величезна перевага живої аудиторії, яка впливає на лектора.

Досвідчений викладач миттєво здійснює декодування й осмислення інформації, що надходить до нього (вирази обличчя, міміка, інтонація, поза, жести) від численної аудиторії, настільки ж швидко робить висновок про стан, побажання, очікування, розчарування слухачів і на підставі цього корегує своє поведіння, тобто, зворотний зв'язок виконує в процесі міжособистісного сприйняття інформаційну і саморегульовальну функції.

В останні роки зростає інтерес до невербальної сторони спілкування. Виявлення найбільш інформативних елементів взаємодії, їхня розшифровка, формування умінь оперативно використовувати отриману інформацію під час безпосередньої взаємодії є важливим резервом підвищення ефективності ділового спілкування, виховання, розв'язання складних ситуацій.

Таким чином, мистецтво спілкування є важливою складовою оцінювання діяльності учнів, яке служить, з одного боку, шляхом зворотного зв'язку між педагогом і учнями, а з другого — актом взаємодії між ними. Здійснюючи оцінювання роботи студентів, ви транслюєте їм свою думку про цю діяльність, тобто здійснюєте зворотну дію на студентів, і тим самим мотивуєте їхню подальшу активність, а також впливаєте на взаємодію між студентами (за допомогою впливу на їхню змагальну активність).

До основних організаторських дій педагога належать різні форми спонукання учнів до певної діяльності (прохання, поради, побажання, вказівки, зауваження, вимоги тощо).

Найбільш застосовуваною формою спонукання є педагогічна вимога, у якій задаються форми діяльності і яка спрямована на формування у студентів прагнення в досягненні цілей навчання певними способами.

Ступінь обов'язковості, владності, імперативності, які педагог використовує у поведінці з учнями, свідчить про його рівень вимогливості. Крайні варіанти вимогливості (надмірно завищені, тобто надмірно авторитарні й імперативні, або вкрай занижені — ліберальні) однаково згубно впливають на кінцеві результати навчання.

У разі завищених вимог у тих, хто навчається, зростають опір, психічна напруга чи навіть відмова від продовження діяльності і спілкування. Коли ж вимоги занижені чи зовсім не висуваються, то у студентів зникають зовнішні опори організації їх власної діяльності.

Тому оптимальна міра вимогливості викладача як особлива форма його керування людьми має відповідати конкретній ситу-

ації навчання, а також належним чином співвідноситися із психологічними особливостями тих, хто навчається.

Виникнення різних форм вимогливості багато в чому зумовлюється особистісними особливостями самого викладача.

Спостерігається, що викладачі з високим рівнем вимогливості мають такі помітно виражені якості особистості, як підвищена авторитарність, завищена самооцінка, незалежність та інші пов'язані з цим якості особистості.

У той же час, як ви знаєте, від форм і способів пред'явлення викладачем педагогічних вимог залежать ставлення до нього студентів, його авторитет.

Авторитет викладача

Роль викладача у процесі навчання неможливо переоцінити. Викладач не тільки передавач знань та інформації, він і педагог, і психолог, і психотерапевт. І все це накладає відбиток не тільки на успішність педагогічної діяльності, а й на авторитет викладача.

Авторитет викладача — інтегральна характеристика його професійного, педагогічного й особистісного статусу у колективі, що виявляється у ході взаємин і діяльності.

Авторитет викладача поєднує дві складові: авторитет ролі й авторитет особистості. І друга складова сьогодні має величезне значення.

Авторитет викладача формується за досить високого рівня розвитку трьох типів педагогічних умінь: «предметних» (наукові знання); «комунікативних» (знання про своїх учнів і колег); «гностичних» (знання самого себе й уміння корегувати свою поведінку).

Показниками ступеня авторитетності є: співвідношення самооцінки викладача з оцінками його особистості студентами і колегами; уміння сприймати і переробляти суперечливу і складну інформацію, знаходити гідний вихід з важкої педагогічної і життєвої ситуації.

Психологічні дослідження дозволили сформулювати комплекси характеристик авторитетного і неавторитетного викладача.

Авторитетні викладачі відрізняються високою педагогічною спостережливістю, повагою до своїх учнів, стимулюванням їхньої активності й інтелектуальною діяльністю, гнучкістю і нестандартністю під час прийняття педагогічних рішень, задоволенням від процесу спілкування з учнями.

У неавторитетних педагогів переважають жорсткі, авторитарні методи у педагогічному спілкуванні, наявність штампів і сте-

реотипів у стосунках і викладанні, монологічність спілкування, невміння поважати і любити своїх учнів незалежно від їхніх успіхів у навчанні.

Авторитет викладача нерозривно пов'язаний з рівнем його підготовки і рівнем його професіоналізму. **Педагогічна майстерність** — це високий рівень педагогічної діяльності, що виявляється в майстерності спілкування й орієнтований на гарантований педагогічний результат.

Як гарантований результат при цьому приймаються не фактор освіченості (знання, уміння, навички, компетентність, професіоналізм), а становлення і реалізація індивідуальних властивостей учасників педагогічного процесу.

Ступінь сформованості різних педагогічних знань і умінь зумовлює загальний рівень педагогічної майстерності. Можна виділити кілька таких рівнів¹: *найнижчий* — *репродуктивний рівень*. На цьому рівні викладач вчить інших того і так, чого і як вчили його самого; *адаптивний рівень*: викладач починає передавати свій досвід з деякими перетвореннями з метою зробити його доступним для інших; *локально-модельюючий і системно-модельюючий рівні*: знання і досвід віддаються педагогом у більш-менш широкій системі; *вищий етап* у розвитку творчого початку в педагогічній діяльності: створення нових, продуктивних способів роботи, нових педагогічних прийомів і готовність до перебудови роботи.

Уже рівень адаптації можна розглядати як початкову стадію і форму прояву педагогічної творчості. Таким чином, можна вважати, що педагогічна майстерність є одним з важливих факторів успішної реалізації тактики викладача. Чим вищий рівень педагогічної майстерності, тим більш різноманітно, цікаво та ефективно викладач може здійснювати свою діяльність, тобто реалізовувати стратегічні задуми.

У роботі викладача дуже багато проблем, які він має вирішувати постійно, до того ж ці проблеми можуть мати як об'єктивний, так і суб'єктивний характер.

Основні труднощі і проблеми, що найчастіше зустрічаються в педагогічній діяльності:

❖ невміння аналізувати усі компоненти своєї педагогічної діяльності і себе як особистість та індивідуальність;

❖ недостатнє розуміння індивідуально-психологічних особливостей студентів і невміння їх враховувати;

¹ Якупин В. А. Педагогическая психология: Учеб. пособие / Европ. Ин-т экспертов. — СПб.: Изд-во Михайлова В. А.: Полиус, 1998. — С. 543.

❖ невміння побудувати процес спілкування зі студентами і колегами;

❖ невміння управляти своїм психічним станом і переборювати психологічні бар'єри.

Подолання цих проблем пов'язано із самоаналізом і самовдосконаленням, з вибором правильних стратегій поведінки і взаємодії, з підбором оптимальних методів роботи в кожній конкретній ситуації, з використанням прогресивних поведінкових технологій і т. ін.

Імідж і самопрезентація викладача

Імідж — це візуальна привабливість особистості. Імідж — це цілеспрямовано створюване враження про себе, спеціально організоване і структуроване в контексті «Я-концепції», що має відношення до більш загальної, престижної категорії людей.

Вигляд людини, її імідж в очах знайомих і незнайомих людей виконує дуже важливу комунікативну функцію.

Можна сказати, що імідж — це розповідь про себе. Зовнішній вигляд людини — це символ, що без слів розповідає оточуючим про те, на якому ступені суспільних сходів перебуває людина, до якого передбачуваного кола професій належить, який її характер, темперамент, її фінансові можливості, її смак, іноді навіть який її сімейний стан і багато чого іншого.

Через безліч каналів людина посилає іншим людям інформацію про те, що вона собою являє. Те, як вона обіграє свою зовнішність, її манера триматися, її жести, голос і мовлення, предмети, що оточують її, навіть те, якими канцелярськими товарами вона користується, — усе це повідомлення, що надсилаються людиною іншим людям.

Люди формують свою думку про іншу людину протягом перших секунд спілкування, просто кинувши погляд, — навіть до того, як вони почнуть говорити. Вважається, що люди сприймають одне одного з першого погляду, протягом перших п'яти секунд знайомства і з першого слова. Саме такі якості особистості, як зовнішність, голос і вміння вести діалог, можуть зіграти вирішальну роль у створенні кар'єри і навіть у подальшому житті.

Не завжди люди чітко усвідомлюють і фіксують свої враження, «розкладають їх по полицях». Найчастіше велика частина цих вражень сприймається несвідомо. Але, проте, усі вони глибоко закарбовуються і «видають результат», програмуючи те чи

інше ставлення до людини. І цю «програму» надалі змінити дуже непросто.

Безумовно, не можна думати, що одержання інформації про секрети спілкування дасть моментальний результат у взаємодії. Необхідні не тільки знання, а й уміння, навички спілкування.

До пріоритетних якостей, що формують позитивний імідж людини, можна віднести такі:

До першої групи належать такі природні якості, як: *комунікабельність* (здатність легко сходитися з людьми), *емпатійність* (здатність до співпереживання), *рефлексивність* (здатність зрозуміти іншу людину), *красномовність* (здатність впливати словом).

Ці якості складають матрицю природних обдаровань, що характеризуються як «уміння подобатися людям». Як підтверджує практика, володіння даними здібностями і постійне вдосконалювання їхнього використання — основа успішного створення особистого іміджу.

До другої групи якостей належать характеристики особистості, які є наслідком її освіти й виховання. Це — *моральні цінності, психічне здоров'я, володіння набором людських технологій*. Такими технологіями є: міжособистісне спілкування, діловий спіч, попередження і подолання конфліктних ситуацій.

До третьої групи якостей належить те, що пов'язано з життєвим і професійним досвідом особистості. Особливо цінно, коли цей досвід допомагає людині бути більш інтуїтивною у спілкуванні. Це має величезне значення у формуванні іміджу.

Водночас самовпевненість і стереотипність поведінки негативно впливають на сприйняття людьми особистості, яка зацікавлена у визнанні й доброзичливому ставленні до себе.

У багатьох ситуаціях імідж таких людей — це результат вмілої орієнтації в конкретній ситуації, а тому правильного вибору своєї моделі поведінки.

Імідж викладача має винятково важливе значення для його діяльності.

Велике інформаційне навантаження має зовнішній вигляд педагога. Професійні вимоги до педагога: ідеально виглядати, триматися впевнено і мати почуття гумору.

Зовнішній вигляд викладача має бути естетично виразний. Неприпустимим є недбале ставлення до своєї зовнішності, але неприємна і надмірна увага до неї.

І зачіска, і костюм, і прикраси в одязі педагога завжди повинні бути підкорені вирішенню педагогічного завдання — ефективно-

му впливу на формування особистості того, кого навчають. У використанні косметики, підборі одягу й аксесуарів викладач має завжди дотримуватися почуття міри і розуміння ситуації. Естетична виразність педагога виявляється й у тому, наскільки привітний в нього вираз обличчя, у зібраності, у стриманості в рухах, у поставі й ході. Навіть у тому, як викладач заходить в аудиторію, як дивиться, як вітається, як відсуває стілець, як рухається по аудиторії — у всіх цих «дріб'язках» виявляється особистість педагога і його вплив на учнів.

Імідж, поданий оточуючим, складається з трьох частин: власного уявлюваного іміджу; проектованого іміджу — того, як на вашу думку вас сприймає навколишній світ. Чим ближче ця репрезентація до власного уявлення, тим упевненіше може почувати себе людина відносно власного іміджу; наявного іміджу — того, як інші бачать вас насправді. Якщо цей імідж розходиться з проектованим, це означає, що людина погано обмірковувала, яким чином подати, презентувати себе.

Проектований імідж ефективний тільки у тому разі, якщо він належним чином сприймається іншими людьми. Якщо ж людина посилає набір сигналів, але вони сприймаються іншими людьми не так, як їй хотілося б, вона почуватиметься незрозумілою для оточуючих.

Становлять інтерес дані опитувань про ознаки, за якими у студентів складається перше враження про викладача:

1. Зовнішні дані (манера триматися, як увійшов в аудиторію, чи відрекомендувався студентам, виразність обличчя, жестикуляція) — 37,2 % опитаних назвали цю ознаку.

2. Особливості першої лекції (мовлення, емоційність, уміння викладати матеріал, відразу переходити до справи) — 34 % опитаних.

3. Ставлення до студентів (вимогливість, уміння стежити за поведінкою студентів, контакт зі студентами, увага до них) — 17 % опитаних.

4. Ерудиція, що виявляється, інтелект — 8,5 % опитаних назвали цю ознаку¹.

Отже, управління увагою партнера в спілкуванні є ні чим іншим, як самоподачею у спілкуванні.

Управління увагою може здійснюватися мимоволі і неусвідомлено, а також усвідомлено і цілеспрямовано. Важливо інше: самоподача є засобом управління увагою інших, але не його ціллю.

¹ Практична психологія для викладачів. — С. 20.

Управління сприйняттям партнера відбувається за допомогою залучення уваги до тих особливостей свого зовнішнього вигляду, своєї поведінки, свого уявлення про ситуацію, що «запускають» відповідні механізми соціального сприйняття.

Викладач здійснює самопрезентацію постійно. При цьому він може мати різні цілі: залежно від того, який імідж він хоче подати своїм слухачам.

Тільки недосвідчений педагог може показати учням, що він переживає насправді і який він є. Майстру важливо, яким його бачать оточуючі. Його завдання — самопрезентація. Він повинен подати себе, свій характер, свій ситуативний стан так, щоб викликати необхідне сприйняття в учнів. Він відстоює і підтримує створений ним образ.

Ситуації педагогічного життя несхожі одна на одну. Щораз педагог має твердо знати, яким він хоче постати перед учнями. Залежно від цілей обирається техніка самопрезентації. Вирішальне значення полягає в тому, буде це переконливо чи непереконливо.

Є цілий ряд стереотипних джерел авторитетності. Серед них основне місце посідає належність до авторитетної соціальної групи. Джерелами авторитетності можуть бути більш високий соціальний статус, вік, належність до авторитетної професійної сфери та ін.

Правильний вибір гардероба і відповідна поведінка дозволяють викладачу підкреслити свій більш високий статус, трохи дистанціюватися від учнів.

Особливо велику і виразну інформацію дають невербальні засоби поведінки, усе, що називається мовою рухів тіла.

Насамперед треба вибрати правильну дистанцію між собою й аудиторією, для викладача ця відстань може становити від 1,2—3 метрів і більше (так названа соціальна і суспільна зона). Заняття зони менш 1,2 метра буде означати входження в особисту, інтимну і навіть надінтимну зону й обов'язково викличе здивування, дискомфорт і навіть протест із боку слухачів, особливо якщо порушувати ці межі систематично і безцеремонно. Втім, іноді можна порушити границі для демонстрації свого дружнього ставлення і бажання більш тісного довірчого спілкування. Але все-таки краще зберігати дистанцію. Треба також подбати про положення корпусу тіла стосовно слухача. Оптимальна позиція — обличчям до аудиторії, найгірша — спиною. Бічна позиція з косими поглядами на аудиторію найчастіше викликає почуття відсторонення й небажання близьких довірчих відносин.

Елементами самореклами можуть бути і такі невербальні засоби, як поза, постава, хода, жести. Правильна постава створює враження впевненості, спокою і високої самооцінки. Досить упевненою повинна бути і хода: усе говорить про зібраність і діловитість. До речі, навіть граючи роль упевненої ділової людини, викладач відчуває себе такою.

Самостійне і досить значне місце серед невербальних засобів самореклами посідають міміка і жестикуляція. Через них можна продемонструвати своє ставлення до аудиторії й емоційний стан. Найбільша увага приділяється експресії обличчя. Для викладача важливо не тільки вміти управляти експресією обличчя, а й імітувати ті чи інші стани для демонстрації свого ставлення до аудиторії. Обличчя не повинне бути похмурим, пихатим, зарозумілим, презирливим. Бажано надати йому привітного вигляду, зосередженості й діловитості. Погляд при цьому має бути прямим, відкритим, налаштованим на довіру та контакт, дуже погане враження на аудиторію справляють очі, що бігають, чи погляд, який увесь час ковзає кудись убік. На слухачів в аудиторії треба дивитися прямо, але не пильно, періодично обводячи поглядом усіх. Було доведено, наприклад, що той слухач, на якого частіше дивиться викладач, оцінює його більш позитивно, ніж той, на кого взагалі не дивиться.

Отже, можна деякою мірою видозмінювати свій імідж, відповідно поставленим цілям і особливостям конкретної ситуації.

Таким чином, ціль самоподачі викладача і формування його іміджу в професійній діяльності припускає передавання студентам різноманітної інформації: про більш високий статус викладача, а виходить, і про його провідну роль у навчальному процесі (викладач здійснює роль менеджера навчального процесу); про особистість і наміри самого викладача під час спілкування зі студентами (спрямованість діяльності, стилі взаємодії, рівні вимогливості тощо); про ставлення викладача до студентів (поважливе, вимогливе, поблажливе).

Ефективність і результативність процесу навчання багато в чому залежить від психологічних аспектів взаємин викладачів і учнів.

На цей процес впливають і особистісні характеристики учасників; і їхня мотивація; і їхня спрямованість; і цілі діяльності; і особливості спілкування: прийоми, методи, стиль спілкування тощо.

Викладач — не тільки вчитель, але і наставник, приклад для своїх підопічних. Імідж викладача має надзвичайно важливе зна-

чення в педагогічній діяльності. Імідж складається під впливом багатьох факторів і складових. Використовуючи ті чи інші елементи вербальної і невербальної поведінки, викладач може створювати для себе різний імідж.

Підсумовуючи, треба зазначити, що все, що робить викладач в аудиторії — підпорядковано втіленню ним у життя його місії: досягненню стратегічної мети освіти та виховання. Поведінка викладача, його імідж, його особистість, його взаємини зі студентами, спілкування з ними, організація навчального процесу та використання різних форм та методів роботи зі студентами і все інше, що характеризує діяльність викладача, — це складові його тактики, які за умов їх доцільного використання дають можливість реалізувати стратегічні задуми. Тобто в роботі викладача немає дрібниць: все має сенс, на все треба звертати увагу та тримати під контролем.

Лише за цих умов викладач має шанс досягти успіху у діяльності та задоволення від неї.

Література

1. Булатова О. С. Педагогический артеизм: Учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Изд. центр «Академия», 2001.
2. Бутенко Н. Ю. Комунікативна майстерність викладача: Навч. посіб. — К.: КНЕУ, 2005.
3. Бутенко Н. Ю. Комунікативні процеси у навчанні: Підручник. — К.: КНЕУ, 2004.
4. Бутенко Н. Ю., Грущенко Л. М. Педагогічна практика: підготовка та реалізація: Навч. посіб. / За заг. ред. Н. Ю. Бутенко. — К.: КНЕУ, 2005.
5. Бутенко Н. Ю., Приходько В. М., Федоренко Н. І. Комунікативні процесом у навчанні: Навч.-метод. посіб. для самост. вивч. дисц. / За заг. ред. Н. Ю. Бутенко. — К.: КНЕУ, 2004.
6. Введение в педагогическую деятельность: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. С. Роботова, Т. В. Лентьева, И. Г. Шапошникова и др.; Под ред А. С. Роботовой. — 2-е изд., стереотип. — М.: Изд. центр «Академия», 2004.
7. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: Учеб. пособие для студ высш. учеб. заведений. — М.: Изд. центр «Академия», 2002.

8. Козаков В. А., Дзвінчук Д. І. Психолого-педагогічна підготовка фахівців у непедагогічних університетах: методологія та практика: Монографія. — К.: ЗАТ «Нічлава», 2003.
9. Колесникова И. А., Титова Е. В. Педагогическая праксеология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Изд. центр «Академия», 2005.
10. Ольшанский В. Б. Психология — практикам: учителям, родителям и руководителям. — М.: Тривола, 1996.
11. Практическая психология для преподавателей. — М.: Информ.-издат. дом «Филинь», 1997.
12. Семиченко В. А. Психология педагогічної діяльності: Навч. посіб. — К.: Вища шк., 2004.
13. Цимбалюк І. М. Підвищення професійної кваліфікації: психологія педагогічної праці: Наук.-метод. посіб. для підготовки та підвищення кваліфікації пед. кадрів. — К.: ТОВ «Видавничий дім “Професіонал”», 2004.
14. Якунин В. А. Педагогическая психология: Учеб.пособие / Европ. Ин-т экспертов. — СПб.: Изд-во Михайлова В. А.: Полиус, 1998.

2.2. Самооцінка як фактор ефективності навчання

Не існує для людини більшої цінності, немає у психологічному розвитку і мотивації фактора вирішальнішого, аніж та оцінка, яку вона сама собі дає.

Р. Бернс

Самооцінка як регулятивний фактор навчання

Завжди, коли заходить мова про прогнозування успіхів у навчанні, йдеться насамперед про здібності — загальну навчуваність, спеціальні здібності, працелюбність учня та велику кількість чинників, які відображають умови навчання. Психологи могли б додати до цього переліку ще певну кількість індивідуально-психологічних, соціально-психологічних факторів навчання, залежно від того, який аспект необхідно обґрунтувати і описати. Моя мета — показати вам, що одним з таких факторів постає прагнення суб'єкта навчання до успіху і його суб'єктивне ставлення до рівня досягнення мети.

Досягання чи недосягання мети різної складності породжує у людини відповідні переживання, її самоповага або збільшується, або зменшується. А відтак це впливає на подальші наміри та успіхи. Самоповага — це ступінь, в якому людина цінує себе і який часто називають *самооцінкою*.

Взаємовплив самооцінки та ефективності навчання можна проілюструвати на прикладі, який наводить Р. Бернс у своїй книжці «Я-концепция и воспитание»¹.

В одному із американських коледжів, у якому студенти поглиблено вивчали іноземну мову, був проведений експеримент. Трьом групам студентів було запропоновано перевірити свої здібності стосовно вивчення іноземних мов. Після проведення тестування їх повідомили про результати узагальненої групової здібності.

Першій групі повідомили, що в цілому група має високі здібності і це дуже схвально, це неодмінно виявиться в успіхах.

Другій групі повідомили, що їхні здібності не є високими, але всіляко підкреслювали, що успіхи залежать і від старанності, наполегливості, працелюбності, й тому і в цій групі успіхи будуть високими.

Третій групі повідомили, що в цілому її здібності є невисокими, що в принципі є серйозною перешкодою на шляху до успіхів у навчанні. Через деякий час експериментатори проаналізували успішність навчання в цих трьох групах. Було виявлено, що перша група має високий рівень успішності, друга за рівнем успішності майже не відрізняється від першої, а в третій — рівень успішності значно нижчий порівняно з двома попередніми і значно знизився порівняно з періодом навчання, який передував експерименту. Слід також зазначити, що результати тестування були повідомлені викладачам, котрі працювали в цих групах, у вигляді таких самих оцінювальних суджень, що були представлені кожній з груп. Але найголовніша особливість цього експерименту полягала в тому, що результати тестування насправді були майже однаковими у трьох групах.

Експериментатори свідомо вдалися до різних оцінювальних суджень: у першій групі з метою підвищення самооцінки, у другій групі — констатацією невисоких здібностей з метою заниження самооцінки і водночас підтримкою, підбадьорюванням за допомогою навіювання; у третій групі — констатацією невисоких здібностей з метою заниження самооцінки, у поєднанні із узагальнюючими негативними оцінювальними судженнями, що

¹ Бернс Р. Я-концепция и воспитание. — М.: Прогресс, 1986. — С. 68.

ще більше сприяло заниженню самооцінки студентів цієї групи. Вирішальним фактором успішності навчання виявилось ставлення викладачів до кожної з цих груп. Для викладачів оцінювальні судження експериментаторів відіграли роль соціального настановлення і у подальшому очікування педагогів стосовно успішності тієї чи іншої групи закріплювало ту чи іншу самооцінку студентів і сприяло чи не сприяло ефективності навчання в цілому у кожній групі. Надалі експериментаторами разом з викладачами були вжиті відповідні заходи з метою корегування самооцінки студентів у третій групі, яка через певний час стала виявляти не меншу успішність, ніж перша і друга.

Я сподіваюсь, що цей приклад переконливо підтверджує, що зв'язок між успішністю навчання і уявленнями учнів про свої навчальні здібності має характер взаємовпливу. Успіхи у навчанні сприяють зростанню самооцінки, а самооцінка, у свою чергу, впливає на рівень навчальних успіхів через механізм очікувань, домагань, стандартів, мотивації і впевненості у своїх силах. Занижена самооцінка підриває впевненість учня у своїх силах і формує у нього низький рівень очікувань, а низька успішність знижує самооцінку.

Саме тому кожен педагог, викладач має володіти засобами позитивного самосприйняття дорослих і юних людей — вчителів і учнів в широкому розумінні цих слів, які взаємодіють у стінах навчального закладу, знати фактори, що впливають на формування самооцінки, знати вікові особливості становлення самооцінки, вміти використовувати попереджувальні заходи з метою уникання деформації самооцінки учнів, діагностувати за поведінковими проявами наявну самооцінку і здійснювати відповідний психолого-педагогічний вплив з метою корекції неадекватної самооцінки студентів.

Самооцінка в теорії особистості В. Джеймса

Поняття «самооцінка» ввів у психологію В. Джеймс (1842—1910) — видатний американський психолог¹. В. Джеймс виділяв у самосвідомості особистості два аспекти — «емпіричне Я» і «чисте Я», або відповідно об'єкт і суб'єкт, тобто те, що пізнається, і те, що пізнає.

Розглядаючи «емпіричне Я», В. Джеймс тлумачить особистість людини як загальну суму всього того, що вона може назвати

¹ Джеймс У. Психология. — М., 1991.

своїм. Аналіз особистості в цьому плані має включати: а) складові елементи; б) почуття та емоції, викликані цими елементами (самооцінка); в) учинки, що спричинені цими елементами (піклування про самого себе та самозбереження).

Складові елементи особистості В. Джеймс розподілив на три класи: фізична особистість, соціальна особистість і духовна особистість.

Фізична особистість містить у собі тілесну організацію, одяг, батька й матір, жінку і дітей. Так, коли хтось із старших помирає, то зникає і частина нас самих. Або нам соромно за погані вчинки близьких та друзів, ми хвилюємось за них так, начебто самі знаходимось на їхньому місці, тощо. Далі фізична особистість має включати «домашню оселю», власність людини, продукти її праці і т. ін.

Соціальна особистість визначається належністю людини до людського роду і визнання цього іншими людьми. За В. Джеймсом, людина містить стільки соціальних особистостей, скільки індивідуумів або їх груп визнає в ній особистість.

Духовна особистість — це об'єднання станів свідомості, конкретних духовних здібностей і якостей людини.

Почуття та емоції характеризують особистість з боку її самооцінки, яка буває двох видів: самовдоволення і невдоволення собою, за чим стоять два протилежні класи почуттів, що пов'язані з успіхом або невдачею, зі сприятливим чи несприятливим соціальним становищем.

З учинкового боку особистість, за В. Джеймсом, характеризують піклування про себе і самозбереження, а саме: піклування про фізичну особистість (харчування, захист), про соціальну особистість (дружба, кохання, ревності, прагнення слави, вплив на інших людей, влада над ними тощо) та про духовну особистість (розумовий, моральний і духовний прогрес).

Окремі сторони особистості стикаються, суперечать одна одній. Самовдоволення особистості в житті зумовлене тим, як співвідносяться між собою зреалізовані та потенційні здібності. У зв'язку з цим В. Джеймс пропонує розглядати самоповагу особистості як відношення, в якому чисельник виражає реальний успіх, а знаменник — домагання, тобто рівень складності тих цілей, які особистість планує для своєї майбутньої діяльності:

$$\text{Самоповага} = \frac{\text{Успіх}}{\text{Домагання}}.$$

За цією формулою відмова від домагань дає особистості таке ж бажане полегшення, як і їх здійснення й досягнення успіху.

Самопочуття людини залежить від самої особистості, її успіхів і домагань (Джеймс У. Психологія. — М., 1991).

У сучасній науковій літературі самоповага та самооцінка розглядаються як синоніми і останній термін є більш вживаним¹. Отож формулу, запропоновану В. Джеймсом, можна розглядати таким чином:

$$\text{Самооцінка} = \frac{\text{Успіх}}{\text{Домагання}}.$$

Самооцінка формується у індивіда в процесі становлення і розвитку самосвідомості. В. Джеймс розглядав становлення самооцінки насамперед у руслі запропонованих ним елементів, класів особистості, виходячи із теорії особистості, яку він обґрунтував. Тривалий час (з початку і до середини 60-х років XX ст.) вітчизняна психологічна наука то скористовувалась понятійним апаратом різних зарубіжних теорій щодо особистості, то заперечувала їх, не виділяючи самооцінку і Я-концепцію в окремі структури, обмежуючись більш загальним поняттям — самосвідомість. На те були свої ідеологічні й похідні від них теоретичні засади, вони викладені у наукових працях і знайшли відображення у словниках. Тлумачення поняття «самосвідомість» у сучасному розумінні подано у відповідних джерелах². Самосвідомість — усвідомлення індивідом себе як автора і творця власних дій, суб'єкта життєтворчості з неповторними фізичними і духовними якостями, потребами й здібностями, носія інтелекту, почуттів і волі, виразника національної, професійної і групової належності в системі суспільних відносин. Самосвідомість є частиною свідомості.

Самосвідомість являє собою складний психічний процес, сутність якого полягає у сприйнятті особистісно численних образів самої себе в різних ситуаціях діяльності й поведінки, в усіх формах взаємодії з іншими людьми і в поєднанні цих образів у єдине цілісне утворення — уявлення, а потім у поняття свого власного «Я» як суб'єкта, що відрізняється від інших суб'єктів.

Таке тлумачення надає можливість розглядати самосвідомість як процес і як результат, виокремлюючи у цій динаміці та її продукті концепцію свого власного «Я» (Я-концепцію) і складову цієї структури — самооцінку.

¹ Ребер А. Большой толковый психологический словарь: В 2 т. — Т. 2. — М.: Вече Аст, 2000. — С. 221.

² Тищенко С. П. Самосвідомість: Психологічний довідник учителя: В 4 кн. — Кн. 4 / Упоряд. В. Андрієвська; За заг. ред. С. Максименко. — К.: Плавник, 2005. — С. 14—17.

Самооцінка — цінність, значущість, котрою індивід наділяє себе в цілому та окремі сторони своєї особистості, діяльності, поведінки. Це відносно стійке структурне утворення Я-концепції. Відноситься, як і Я-концепція в цілому, до ядра особистості. Від неї залежать стосунки людини з оточуючими, її критичність, вимогливість до себе, ставлення до успіхів і невдач. Тим самим вона впливає на ефективність діяльності та подальший розвиток особистості. Самооцінка тісно пов'язана з *рівнем домагань людини* — ступенем складності цілей, які вона собі ставить.

Розглянемо фактори, що впливають на формування самооцінки:

1) зіставлення образу реального «Я» з образом ідеального «Я», тобто уявленням про те, якою людина хотіла б бути (наприклад: «Я не вмію постояти за себе...» із «Я хотів би завжди вміти захистити і відстояти свою думку...»);

2) оцінювання даної людини значущими для неї людьми. Людина оцінює себе суб'єктивно, але виходить із розуміння того, як, на її думку, оцінюють її інші (наприклад: «Одні про мене говорять одне, інші — інше. З чимось погоджуюсь, з чимось — ні. Але те, що говорила колись мама — те й збулося. Але — те, що мені говорить кохана (я страшенно зараз закоханий) — так воно і є!»);

3) відчуття задоволення не від того, що вона *просто щось робить добре, а від того, що вона обрала певну справу і саме її робить хороше* (наприклад: «Я як студент міг би демонструвати вищі досягнення порівняно з іншими членами групи, але чи отримають вони відповідну оцінку? З боку викладачів і моїх однокласників? А от у спорті і на вечірці я буваю найкращим! Я вмію і хочу бути таким і отримую відповідне визнання!»).

Самооцінка виконує регулятивну і захисну функції. Регулятивна допомагає планувати поведінку, діяльність та розвиток особистості, її стосунки з іншими людьми. Захисна функція забезпечує відносну стабільність і автономність особистості. Адже порушення цілісності ядра особистості, до якого належить Я-концепція та самооцінка може призвести до необхідності змін у всіх інших структурних компонентах особистості, залежних від ядра, отже до втрати автономності і особистісної ідентичності. Зверніть увагу на те, як працює захисна функція і від чого вона нас захищає. Захисна функція може призводити до викривлення пережитого досвіду і відповідно планів на майбутнє, оскільки вона спонукає особистість до *вибірковості сприйняття*, вибірковості інформації, що надходить. Тому люди схильні *сприймати* ту інформацію, яка *підтримує*, зміцнює їхню самооцінку і Я-концепцію в цілому і *викривляти, не помічати, заперечувати* ту

інформацію, що може спонукати до зміни самооцінки (див. психологічні захисні механізми).

Захисна функція самооцінки, що не усвідомлюється особистістю, призводить до парадоксального явища: як би некомфортно не почувалася людина із неадекватно заниженою чи неадекватно завищеною самооцінкою, а також оточуючі її люди у спілкуванні з нею, ця людина прагнучиме зберегти наявну самооцінку, оскільки самооцінка забезпечує стабільність її життєсмишлів і робить це життя, а також поведінку інших прогнозованими, хоча й неадекватно.

Самооцінку характеризують за такими параметрами: висока, середня, низька. Висока — це коли людина *не обтяжена* комплексом меншовартості, правильно реагує на зауваження інших та рідко сумнівається з приводу своїх дій. Середня — людина *рідко страждає* від комплексу меншовартості та лише *час від часу* намагається підлаштуватися до інших. Низька — людина *хворобливо переживає* критичні зауваження на свою адресу, намагається врахувати всі точки зору оточуючих і часто суб'єктивно переживає свою меншовартість¹.

Самооцінку характеризують також за співвідношенням намірів із реальними успіхами, які оцінюються особами, визнаними особистістю як значущі, до цього додається ще ряд факторів, які допомагають зрозуміти, чи є самооцінка адекватною, неадекватною, адекватно завищеною чи заниженою. Навести приклади такого дослідження — досить складне завдання, пов'язане із зануренням у діагностичну процедуру і вимоги до неї, тому це положення подається без прикладів. І, нарешті, самооцінку можна характеризувати за особливостями будови — конфліктна: «Я дуже хочу досягти успіху вже сьогодні. Я все роблю для майбутнього успіху. Я хочу бути і сміливим і обережним. Чи я такий? І чи може це бути збалансованим? І взагалі — у чому сенс?» Безконфліктна: «Я сьогодні — така. Завтра буду іншою. Я приймаю себе сьогодні такою, як я є, і знаю, що робити завтра. Все буде так!»

Найчастіше у психологічному вжитку використовуються узагальнені поняття — адекватна самооцінка, неадекватна самооцінка, причому адекватна розуміється як висока (комфортна для особистості і тих, хто її оточує) і неадекватна — завищена або занижена (некомфортна для особистості та оточуючих). При психодіагностичному дослідженні особистості ці поняття уточнюються.

¹ Психология личности: тесты, опросники, методики / Авт.-сост. Н. В. Киршева, Н. В. Рябчикова. — М.: Гелион, 1995. — С. 108—112.

Становлення та розвиток самооцінки

Для того щоб краще зрозуміти взаємовплив самооцінки і навчання, простежимо характер її розвитку в процесі формування особистості.

Становлення та розвиток самооцінки зумовлюються розвитком самосвідомості і формуються під впливом батьків, їхніх вимог, представлених у вигляді переконування, навіювання, прикладу, санкціонування та інших засобів та прийомів директивного й недирективного педагогічного впливу.

Проте передумовою до розвитку тих чи інших властивостей особистості виступає ставлення, властиве матері до свого малюка ще до народження, сприятлива чи, навпаки, стресогенна психологічна атмосфера, в якій перебуває мати, яка очікує дитину. Цей період є визначальним принаймні хоча б тому, що нервова система дитини формується ще до її народження і її особливості є генезумовленими. Якщо хтось із батьків має слабку нервову систему, то можна із вірогідністю очікувати, що дитині будуть властиві такі темпераментальні особливості, як вразливість, підвищена тривожність, і можна прогнозувати, що за певних соціальних умов ця сукупність факторів може спричинити формування заниженої самооцінки. Але незалежно від спадковості на формування самооцінки впливає і ряд прижиттєвих факторів. Зокрема, гарно простежується формування самооцінки в теорії Е. Еріксона. Під час першої стадії розвитку (за Е. Еріксоном) — від народження і до 18 місяців дитина має набути відчуття довіри до навколишнього світу, що виступає як основа формування позитивного самовідчуття. Наступний період, що триває до трьох-чотирьох років, має свої особливості в плані формування самооцінки. В цей час дитина отримує перші позитивні чи негативні підкріплення своєї поведінки з боку дорослих, і від того, в якій формі, якими методами вони будуть здійснюватися, залежить, чи буде дитина набувати дедалі більше автономності, чи її поведінка вирізнятиметься невпевненістю. З одного боку, дорослі мають спонукати дитину до активності, з другого — бажання виявляти самостійність («Я — сам!») безперечно можуть породжувати конфлікти у стосунках. У будь-якому разі заборона повинна стосуватися лише тих дій, які можуть завдати серйозної шкоди, і саме в цих ситуаціях дорослим необхідно виявляти твердість і послідовність. Відчуття сорому за провини є, безумовно, важливим фактором морального виховання, проте зловживання таким впливом може призвести дитину до сумнівів щодо значущості

свої особистості і позбавлення почуття прийнятості значущими для неї людьми. Цей період, як і всі дошкільні роки, є визначальним для формування високої і адекватної самооцінки дитини. Відповідно ставлення батьків до її успіхів і неуспіхів, спонукання до допитливості, ініціативності, що згодом в шкільні роки стане основою для працелюбності, а при помилкових виховних впливах сформує відчуття меншовартості або, навпаки, зарозумілості.

Тактовність, повага до домагань дитини не лише в дошкільні роки, а і надалі є запорукою не лише формування відповідної самооцінки, а й успішності особистості в цілому. Тому як осуд, так і схвалення різних вчинків має бути конкретним, а не узагальненим, методика формулювання оцінних суджень буде докладніше розглянута далі.

Наступний період — початкова школа, пов'язаний із освоєнням нового виду діяльності — навчання. В цей час у житті особистості, яка розвивається, з'являється нова постать — учитель, який нарівні з батьками дедалі більше виступає як значуща особистість для дитини. Від характеру його оцінювальних суджень і цілком матеріалізованих бальних оцінок, що свідчать про успіхи чи невдачі, залежатиме формування самооцінки і Я-концепції молодшого школяра. Для останнього цей період життя є вельми напруженим, оскільки це період адаптації до нових умов, нової групи, режиму, цінностей і вимог. Це пов'язано також з тим, що період від шести і до семи років є дуже визначальним у плані виникнення стійкої мотивації до навчання, що зумовлює в цілому готовність до навчання¹. Моя особиста думка дещо розбігається із уже усталеними щодо можливості розпочинати навчання в школі саме з шести років. Доцільність шкільного навчання шестиліток може бути визнаною беззаперечно лише за відповідних педагогічних і фізичних умов, які є наявними лише у окремих школах. Невідповідність цих умов ускладнюють процес адаптації до школи і дестабілізують позитивне самосприйняття учнів першого класу.

Наступний критичний період у становленні самооцінки відбувається у підлітковому віці. Скільки у психолого-педагогічній, художній літературі, публіцистиці написано рекомендацій, побажань, застережень, різних коментарів, описані типові ситуації стосунків підлітків між собою та зі старшими! Читаючи їх, можна згадати власний підлітковий досвід, у чомусь ще раз переконатись або щось переоцінити. Можна той досвід і всі рекоменда-

¹ Эльконин Д. Б. Избранные педагогические труды. — М.: Педагогика, 1989. — С. 94—121.

ції спроектувати на власний батьківський досвід виховання підлітка і спробувати знайти правильні рішення і порозумітися з власним чадом. Я пропоную вам ще один напрям для аналізу такої інформації. Багато чого залежить від того, що саме ви як викладач вищого навчального закладу і коли викладаєте студентам. Якщо це студенти першого курсу і навіть студенти першого семестру другого курсу, читайте надалі слово «підліток», «учень» як слово «студент».

Судження про себе, свої минулі та майбутні можливі успіхи у підлітків дедалі більше набувають структурної окресленості. Описуючи себе, підлітки водночас прагнуть виявляти своє ставлення до оточуючих, їхня самооцінка відбиває занепокоєність з приводу того враження, яке вони можуть справляти на інших. Зміст їхньої самосвідомості відображає, з одного боку, суперечливі потреби у відчутті приєднання, включення в групу, прийняття їхньої особистості групою та потребою у віднайденні самототожності, неповторної власної індивідуальності, яка ще перебуває у процесі становлення. Слід зазначити, що важливим чинником формування самооцінки у цей період виступає поява інших значущих осіб, «віддзеркалення» в яких визначає рівень домагань підлітка і очікування від майбутнього. Такими значущими особами стають однолітки, а роль батьків і вчителів стає нерідко менш впливовою. Підвищуються вимоги до себе, відбувається зміна уявлень про «ідеальну зовнішність», певні еталони, взірці поведінки, на основі яких формуються ті чи інші засади боротьби за статус у групі.

Ті учні, які вчаться погано і, певно, постійно отримують негативні підкріплення з боку значущих інших, відповідно мають стійку занижену самооцінку, завжди випробовують який-небудь спосіб знизити вплив низької успішності на самооцінку. Таким способом, наприклад, можуть стати заняття спортом, хоча можливі прояви відхилення у поведінці, аж до правопорушень.

Учні періодично оцінюють свою діяльність, виходячи з уявлень, існуючих у обмеженій значущій групі — наприклад у класі, компанії однолітків тощо. Ці групи можуть бути утворені з певною метою — клас, випадково стихійні вуличні знайомства або в результаті вибіркості індивіда. І якщо рівень здібностей і досягнень у такій групі невисокий, то підлітку це надає можливість зберегти досить високу самоповагу, добру думку про свої здібності. Неповнолітні правопорушники саме через це нерідко мають досить високу самооцінку. Механізм обмеженої і закритої групи значущих інших призводить до того, що деякі субкультури вияв-

ляються «непроникними» для оцінних критеріїв, прийнятих у суспільстві в цілому.

Можна переживати різні емоції і давати різні оцінки підлітковим поведінковим проявам студентів початкових курсів вищих навчальних закладів. Часом нас може дратувати їхній «інфантилізм», недостатня соціальна і психологічна зрілість у галузі їх навчальних досягнень. Водночас варто зрозуміти, що проблеми адаптації до нового трибу життя — студентського, спричиняють неусвідомлену потребу першокурсників захищатись від труднощів шляхом повернення до узвичаєних, усталених форм, періодів життя, зокрема — підліткового віку. Не варто ставати на позицію «випікувача розпеченим залізом» усього того, що, на вашу думку, є незрілим і дитячим. Як такі, на ваш погляд, дії ви свого часу сприймали стосовно до себе?

Кожна особистість розвивається за певними загальними усталеними психологічними законами, але в її розвитку існують певні шалені ривки і сповільнення. Маленькі ранні генії часом із віком набувають рис пересічної індивідуальності, а «пізньодостиглі люди» сперечаються у тривкості вивершеності й досконалості із «швидкостиглими».

Стикаючись із такими явищами у поведінці студентів, педагоги постають перед необхідністю залучити весь свій педагогічний такт і майстерність з метою корекції самооцінки студента і спрямування його інтересів у русло навчання, співпраці, продуктивності та успішності. Часом психолого-педагогічні заходи з боку викладачів, педагогів, спрямовані на студента, останній може сприймати як суперечливі, непослідовні, якщо вони здебільшого виражаються у вигляді ультиматумів, загальних принципів, всеохопних негативних оцінювальних суджень і зауважень, а не конкретних оцінок конкретних вчинків. Наприклад, можна посилювати свою вимогливість, аргументуючи це «дорослістю» того, кого ми навчаємо, і водночас здійснювати неприхований прямий контроль його поведінки аж до найменших дрібниць, немовби побоюючись за спроможність учня до самостійності. Такі дії можуть сприйматись як недовіра, образа своєї гідності, що зрештою призводить не лише до конфлікту між педагогами і студентами, а й до внутрішньоособистісних конфліктів обох зі сторін і зміни не на краще Я-концепції і самооцінки кожної¹.

¹ Котикова О. М. Авторитет батьків // Психологічний довідник учителя: В 4 кн. — Кн. 1 / Упоряд. В. Андрієвська; За заг. ред. С. Максименка. — К.: Плавник, 2005. — С. 7—8.

В ранній юності самооцінка та Я-концепція стабілізуються на основі формування ціннісних орієнтацій, світоглядних переконань у зв'язку з адекватнішим усвідомленням власних особистісних якостей, завдяки розширенню кола осіб у процесі спілкування. Водночас може спостерігатися і коливання настрою, незрозумілі, на перший погляд, переходи від прийняття до відторгнення, від радості до печалі. Прагнучи справитися з такими переживаннями, особистість у період юнацтва може виявляти схильність до екстремальних ефектів, самовипробувань, гарячково й необачно розширювати коло знайомств, що часом призводить до несприятливих змін для її самооцінки та успішності в цілому.

Поступова соціалізація і зміна соціальних ролей в юності невідворотно породжує рольові конфлікти, тобто такі ситуації, в яких стикаються властиві різним ролям взаємовиключні очікування. Наприклад, дівчина може переживати внутрішньоособистісний конфлікт через одночасне почуття обов'язку і любові до молодшого брата, якому необхідно допомогти за відсутності батьків, і водночас потребу у виявленні опіки і наданні допомоги своїй найкращій подрузі, яка захворіла і до якої дівчина ставиться із ніжністю і відданістю.

Деформація самооцінки у цьому віці може бути спричинена і збільшенням тривалості навчання у школі — нині до дванадцяти класів — і, відповідно, віддаленням моменту отримання незалежності з одного боку і зниженням ролі сім'ї, в якій виховується дівчина чи хлопець. Ненайкращий вплив можуть справляти і засоби масової інформації, комп'ютерна залежність, що дедалі поширюється і часто знеособлює стосунки у віртуальних групах значущих для юнацтва осіб.

У результаті цього в студента може виникати статусна невизначеність, тобто невизначеність його соціального становища і очікувань, які він відчуває. Все це знаходить свій вираз у проблемі самовизначення. Окрім того, необхідність приймати рішення, важливі у його подальшому житті, вибирати для себе дорослі ролі, спираючись лише на те, що він являє собою сьогодні, може призводити до збільшення невпевненості в собі, зниженні самооцінки.

Задля стабілізування самооцінки, підвищення її, педагоги мають допомагати у віднайденні орієнтирів для особистості, що розвивається. Особливо це стосується сфери майбутньої професійної орієнтації. На долю батьків, вчителів, викладачів вищих навчальних закладів випадає чимале психологічне навантаження. Вони повинні, зрозуміло, реагувати на зміни у стосунках зі сту-

дентами, щоб, з одного боку, надавати їм незалежність, до якої вони прагнуть, а з другого — не втрачати реального контролю над їхньою поведінкою, утримуючи її у розумних межах. Тому не дивним є те, що юність виявляється періодом стресів як для юнацтва, так і для тих, хто оточує, виховує і навчає.

Зазначимо, що викладачам вищої школи необхідно знати і враховувати особливості становлення самооцінки не лише в юнацькому віці, а й у підлітковому, оскільки студенти перших курсів значною мірою зберігають деякі психологічні властивості підлітків, наприклад акцентуації (яскраво виражені риси особистості), до того ж виявляють високий рівень тривожності, пов'язаний із необхідністю адаптації до нових умов навчання, нерозумінням суті зростаючих вимог старших до їх самостійності, поведінки й навчання, відповідних очікувань викладачів. Про це свідчать дані, отримані викладачами педагогіки і психології КНЕУ, і досвід викладання психолого-педагогічних дисциплін протягом багатьох років на третьому, потім другому і зрештою першому курсі у зв'язку зі зміною навчальних програм і новаціями Болонського процесу.

Серед рис характеру, притаманних «хорошим» викладачам, студенти перших і других курсів найчастіше зазначають, поряд із вимогливістю і справедливістю, врівноваженість, впевненість у собі, доброзичливість, готовність до підтримки, життєрадісність, уміння захоплювати і відсутність залякування. Натомість «поганих» викладачів характеризують здебільшого як байдужих, дратівливих, залякуючих, агресивних, недоброзичливих, похмурих і, в цілому, непрогнозованих.

Серед викладачів-учасників тренінгу «Сучасні методики навчання», який проводиться для підвищення психолого-педагогічної компетентності викладачів КНЕУ, з кожним роком дедалі частіше можна побачити колишніх студентів, які вивчали цикл психолого-педагогічних дисциплін. І часто (спеціального дослідження не проводилось) спостерігається особистісна готовність до зміни освітніх парадигм — із гуманістичної чи технократичної на авторитарну. Тобто параметри якостей, що є бажаними для «хорошого» («ідеального») викладача, змінюються відповідно до зміни статусу. Адже під час вивчення дисципліни «Педагогіка і психологія», яка викладається на I курсі КНЕУ, вони висловлювали свої судження із позиції саме студента, який, хоч і належить до вікової категорії юнацтва, проте зберігає певні психологічні особливості, в тому числі самооцінкові, властиві підліткам, тобто дещо занижену самооцінку. На старших курсах самооцінка сту-

дента підвищується, а з початком викладацької кар'єри знов знижується. На рівні поведінки викладача спостерігаються прояви авторитарності, директивності, як бажання дистанціюватися від студентів, аудиторії, що є насправді психологічним захистом і пов'язане з певною загрозою для стабільності їхньої самооцінки, підвищенням тривожності і як наслідок — демонстрації відповідних поведінкових проявів у спілкуванні з аудиторією.

Відчуваючи себе в аудиторії впевнено, не потребуючи необхідності вдаватися до психологічного захисту, викладач може легко прийняти певну обмеженість своїх знань і можливостей, а також обмеженість можливостей студентів. Він може бути доброзичливим і водночас, коли необхідно, вдаватися до виправданої критики. Роль значущої для студентів особистості наділяє педагога великим впливом на студентів, який необхідно використовувати для формування у них позитивної особистісної орієнтації.

Викладач, який має занижену чи завищену самооцінку, не без труднощів вступає у вільне спілкування з іншими людьми. В цілому він є схильним до приниження особистості інших, а як відомо — найкращий спосіб захисту — напад, який здійснити досить просто стосовно узалежнених від нього учнів.

Поведінкові прояви студентів, які мають різну самооцінку. Види самооцінки

А тепер ви зможете ознайомитись із загальними поведінковими проявами особистості, з різною самооцінкою (незалежно від віку, статі і статусу) і поведінковими проявами тих, хто навчається і які мають різну самооцінку.

Урахування особливостей самооцінки потребує її визначення, діагностики. Існують, як вже було зазначено, різні психодіагностичні методики, що дозволяють визначити самооцінку особистості за різними параметрами. З метою підвищення ефективності навчання викладач може скористатися описом типових проявів поведінки особистості з різною самооцінкою. По-перше, щоб зрозуміти себе. І по-друге — щоб ознайомитись із засобами, способами, умовами навчання тощо у межах таких параметрів самооцінки: висока, занижена і завищена.

Але навіть не вдаючися до тестових методик, можна часом на основі спостереження за поведінкою людини визначити, яка саме самооцінка в неї є сформованою. Стосовно учнів, студентів ця здатність для викладача є більш актуальною, оскільки може спо-

нукати до відповідних заходів, спрямованих на більш адекватне самосприйняття і як результат — підвищення ефективності навчання.

Розглянемо поведінкові прояви особистості, яка має *високу самооцінку*. Вона проявляється, як зазначає Р. М. Грановська, насамперед у тому, що людина керується своїми принципами, незалежно від думки оточуючих про них¹. Це породжує стійкість до критики, людина знає собі ціну і думка оточуючих для неї не має абсолютного, вирішального значення. Тому критика не викликає бурхливої захисної реакції і сприймається спокійніше. Людина, яка позитивно ставиться до себе, зазвичай доброзичливіше й довірливіше ставиться до оточуючих. Така самооцінка підтримує гідність людини і дає їй моральне задоволення. Якщо повернутися до формули В. Джеймса: самооцінка = успіх/домагання, то можна стверджувати, що висока самооцінка особистості постійно породжує у неї нові потреби, мотиви, складність цілі на майбутнє весь час зростає. Такі наміри спричинюються значними успіхами в минулому, позитивним досвідом досягнення намічених цілей і позитивними очікуваннями щодо майбутніх успіхів зростанням рівня домагань, зорієнтованих на перспективу.

За значних відхилень самооцінки від адекватної людина втрачає душевну рівновагу і змінюється її стиль поведінки. Рівень самооцінки виявляється не лише в тому, як людина висловлюється про себе, а й у її вчинкових діях. *Занижена* самооцінка проявляється у підвищеній тривожності, постійному побоюванні щодо негативної думки про себе з боку оточуючих, підвищеній уразливості, яка спонукає людину зменшувати контакти з іншими. В цьому разі страх саморозкриття обмежує глибину і близькість спілкування. Занижена самооцінка руйнує у людини надії на добре ставлення до неї, а реальні свої успіхи та позитивне оцінювання оточуючих вона сприймає як тимчасові та випадкові. Для людини із заниженою самооцінкою чимало проблем здаються не вирішуваними, і тоді вона переносить їхнє вирішення в план уяви, фантазії, туди, де можна здолати всі перепони і отримати бажане у світі мрії. Оскільки потреба не лише у досягненні цілей, а й у спілкуванні не зникає, остільки і вона реалізується у вигаданому світі — світі фантазії, мрії. Самозаглибленість та схильність до самоаналізу часом спонукає займатися цим не лише подумки, а й вести особисті щоденники, займатися літературною чи іншою творчістю, не

¹ Грановская Р. М. Элементы практической психологии. — 2-е изд. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та. 1998. — С. 399.

сподіваючись на визнання своїх захоплень оточуючими. Тобто можна сказати, що занижена самооцінка дозволяє людині бути продуктивною, але визнання цієї продуктивності вона весь час віддаляє в часі, відкладає на невизначене майбутнє.

Через особливу вразливість осіб із заниженою самооцінкою їх настрій часто коливається, вони набагато гостріше реагують на критику, насміхання, осуд і внаслідок цього стають більше залежними від оточуючих, частіше страждають від самотності. Недооцінка своєї корисності спричиняє зменшення соціальної активності, знижує ініціативу, призводить до спаду інтересу до громадських справ. Необхідність бути відповідальним за спільні справи, ініційовані оточуючими, можуть спонукати людину із заниженою самооцінкою до зайняття позиції *пасивного маніпулятора*¹, що знов-таки не сприяє гармонізації стосунків з людьми.

Р. Бернс наводить висловлювання учнів про себе, які можуть допомогти викладачу діагностувати сформованість заниженої самооцінки²:

а) 1. — про себе: «Я ніколи не міг засвоїти цей матеріал...».

2. — негативні очікування стосовно ситуацій суперництва: «Навіщо хвилюватися? У мене все одно шансів немає...».

3. — нездатність прийняти похвалу: «Ви, звичайно, насправді так не вважаєте...» («Ви, певно, жартуєте...»).

4. — низька мотивація до навчання, відмова від спроб досягнути якого-небудь успіху: «Мене це не цікавить...».

5. — небажання визнати свою помилку чи провину: «Я не винуватий в тому, що...».

6. — схильність підкреслювати недоліки інших: «Його біда в тому, що...».

7. — критичне ставлення до успіхів інших: «Він бездарний, просто йому поталанило...».

8. — негативне ставлення до навчального закладу, викладача: «Мені здається, викладач мене просто не любить...».

9 — погана соціальна адаптація, сором'язливість та чутливість до критики: «Всі проти мене...».

Викладачу необхідно враховувати, що студенти із заниженою самооцінкою можуть уникати змагальності, оскільки поставивши собі мету, не сподіваються на успіх, отож, добираючи відповідні форми і методи роботи, важливо надавати таким студентам можливість виконувати завдання індивідуально, порівнюючи минулі

¹ Див. тему «Маніпуляції у навчанні» (автор Н. Ю. Бутенко) у даному посібнику.

² Бернс Р. Я-концепция и воспитание. — М.: Прогресс, 1986. — С. 383.

власні досягнення із наявними у даний момент, і крок за кроком заохочувати до постановки більш складних цілей на майбутнє.

Пропоную вашій увазі можливі висловлювання учнів із завищеною самооцінкою, які сформульовані автором цих рядків за аналогією із висловлюваннями, наведеними Р. Бернсом.

Завищена самооцінка може виявитися у дещо схожих висловлюваннях студентів, що попервах утруднює викладачу діагностувати характер її неадекватності, проте існують і відмінності, які ми зіставимо нижче:

б) 1. — про себе: «У мене немає проблем з навчанням...».

2. — завищені очікування успіху, бажання суперничати: «Хіба тут є з ким змагатися? Я — безумовно найкращий...».

3. — сприйняття похвали, в тому числі відвертих лестощів як власної закономірної заслуги: «А хіба могло бути інакше?».

4. — висока мотивація, бажання «перевернути світ за умови віднайдення точки опори»: «Я можу, що завгодно...».

5. — небажання визнати свою помилку чи провину: «Я не винен у тому, що...».

6. — схильність підкреслювати недоліки інших: «Його біда в тому, що...».

7. — критичне ставлення до успіхів інших: «Він бездарний, йому просто поталанило...».

8. — негативне ставлення до навчального закладу, викладача: «Викладач мене просто не любить, тому що відчуває мою перевагу над ним...».

9. — погана соціальна адаптація, агресивне сприйняття критики: «Всі просто заздрять мені, за мою спиною ведуться інтриги, але я їм помщуся і доб'юся визнання...».

При завищеній самооцінці людина самовпевнено береться за роботу, що перевищує її реальні можливості, а це у разі невдачі може призвести до розчарування і прагнення перекласти відповідальність за неї на обставини та інших людей. «Зіркова хвороба», природньо, не викликає необхідного відкупку і визнання у оточення, що так само, як і у разі заниженої самооцінки, може сприяти відчуженню такої особистості від прийнятих суспільних норм і спонукати людину на пошуки такого способу життя і такого середовища, які б забезпечували її задоволення надвисоких домагань. Така людина повсякчас відчуває свою удавану перевагу над оточуючими, особливе значення своєї особистості. Дрібні образи сприймаються нею дуже гостро. Як правило, вона перебільшує недоліки інших, не помічає чеснот, виявляє підвищену критичність, недовірливість і підозрілість. Все це часто призводить

до сварок через дрібниці, людина всім набридає скаргами і заявами, виявляючи при цьому неабияку енергію.

А тепер ознайомтесь із висловлюваннями учнів про себе, які свідчать про наявність у них високої адекватної самооцінки (сформульовано автором):

в) 1. — про себе: «Проблеми із навчанням існують, проте я можу їх вирішити...».

2. — високі очікування щодо успіху від інших і від себе: «Я готовий позмагатися. Можливо, є кращі за мене, але я переконаний в успіху...».

3. — сприйняття похвали, в тому числі відвертих лестощів: «Певно, це властиве мені, але я про це ще подумаю...».

4. — висока мотивація, бажання «перевернути світ за умови віднайдення точки опори»: «Я зможу, це є підвладним мені...».

5. — готовність визнати свою помилку чи провину: «Тут я помилився, тут щось залежить від інших, буду аналізувати успіхи, здобутки, недоліки і прорахунки сам і разом з іншими...».

6. — прагнення об'єктивно оцінити, схвалити або допомогти подолати недоліки учинкової дії інших: «Він вчинив так ..., я до цього ставлюсь так ..., я готовий до підтримки, допомоги або приєднання...».

7. — конкретизоване прагнення до оцінки успіхів і невдач інших: «Він може бути різким, я хочу зрозуміти його досягнення і прорахунки саме в цій ситуації і саме цих його намірів і вчинкової дії...».

8. — толерантне ставлення до навчального закладу, викладача: «Викладачі можуть подобатись чи ні, але я маю зрозуміти кожного і буду домагатись, щоб кожен зрозумів мене...».

9. — адаптованість, конформність стосовно різних вимог різних викладачів, відкритість до критичних зауважень, водночас готовність до співробітництва і толерантність: «Я (і ми — студенти) стосовно викладачів є різними, із чимось важко погодитись, але спільну мову між студентами і викладачем варто і можна відшукати...».

А тепер давайте порівняємо зміст висловлювань особистостей, із а) заниженою, б) завищеною, в) високою самооцінкою. Чи не здаються вони вам схожими? У чому ж тоді сенс розгляду таких схожих поведінкових проявів? Але давайте все будемо порівнювати у відповідному порядку і тоді все стане зрозумілим.

Спочатку поділимо висловлювання на дві частини — 1—4 (перша частина) і 5—9 (друга частина). Перша частина відображає рівень домагань особистості, ті *цілі*, які вона перед собою

ставить. А друга частина висвітлює ставлення до власних *досягнутих*, високих чи низьких *успіхів*. Тепер порівняємо їх послідовно. Відразу стає очевидним, що перша частина висловлювань у всіх трьох випадках різна, причому у варіанті а) і б) — особливо відрізняється, а у варіантах б) і в) існує деяка схожість. Тепер порівняймо другу частину висловів. Вислови а) і б) дещо схожі, відтінок у оцінках отриманих досягнень лише відрізняється причиново-наслідковими зв'язками, аргументацією неуспіху. Варіант в) у другій частині суттєво відрізняється від варіантів а) і б), причому не лише безпосередньо, а й опосередковано — через визнання чи невизнання успіхів інших. Це пояснюється тим, що людина із високою самооцінкою прагне і здатна об'єктивно оцінити себе, свій внесок у перемогу чи поразку, а особистості із заниженою і завищеною самооцінкою всі провини й невдачі перекладають на інших, мотивуючи це різними причинами — у першому випадку — власною меншовартістю і негативним ставленням оточуючих, у другому випадку — своєю «винятковістю» і «обдарованістю», що не визнається «підступними», «ворожими» і «заздрісними» оточуючими.

Умови ефективної взаємодії педагога зі студентами

Деформації у становленні і розвитку самооцінки призводять до зменшення ефективності навчання, як вже не раз зазначалося, і не тільки до цього, а й до більш серйозних особистісних деформацій в цілому. Але не заглиблюючись у сферу патологій, все ж таки за аналогією суджень медичного характеру нагадаємо, що будь-яку хворобу легше попередити, аніж вилікувати. В нашому контексті це означає і вміння викладача чітко ставити ціль навчання¹, і володіти різними методами в процесі навчання, і вміло здійснювати контроль² на всіх етапах управління навчанням, професійно вдаючись до відповідно побудованих оцінювальних суджень. Саме на останньому аспекті варто зупинитись, оскільки він має пряме відношення до самооцінки як фактора, що зумовлює успішність.

Вдаючись до критики, негативного оцінювання вчинків особистості і навчальної діяльності, небажано різко й категорично надавати словесну оцінку, навішуючи «ярлики» і узагальнюючи

¹ Див. тему «Специфіка постановки навчальних цілей» (автор М. В. Артюшина) у даному посібнику.

² Див. тему «Зворотний зв'язок у навчанні» (автор М. І. Радченко) у даному посібнику.

негативну поведінку. Негативній оцінці має бути підданий саме конкретний вчинок, а не особистість в цілому. Для цього варто починати оцінювання не з повідомлення власної думки, а з констатації, опису здійсненого вчинку співрозмовника, водночас підкреслюючи час і умови, за яких це відбулося. Наприклад: «Сьогодні Ви не виконали всіх завдань» — правильно, а «Сьогодні Ви, як і завжди, не виконали всіх завдань» — неправильно.

Необхідно також володіти не тільки прийомами переконуючого впливу з метою підвищення мотивації, а розвивати у собі здатність до фасилітуючого викладання¹ шляхом опанування прийомів навіювання. Висловлювання мають бути доброзичливими, короткими і виражати впевненість у майбутніх успіхах: «Я знаю (я вірю, я переконаний), що наступного разу Ви зможете покращити свій результат».

Ці впливи слід здійснювати у формі послідовних кроків з перервами. Кожен з них має приводити до часткової зміни позиції, а перерва — сприяти тому, щоб особистість відчула нову, змінену позицію як свою власну. Часткові зміни сприймаються легше, ніж кардинальні. Нагадаємо, що особистості із заниженою самооцінкою, як би їм не було некомфортно з нею, з великим зусиллям «розстаються» із цією своєю особливістю і чинять опір будь-яким впливам, спрямованим на підвищення самооцінки, оскільки це загрожує стабільності їхнього Я.

Корисним є також залучення осіб із заниженою самооцінкою до спільної діяльності, яка «приречена на успіх» з поступовим делегуванням відповідальності за успіх, оцінюючи його як парціальне досягнення таких осіб і використовуючи при цьому методи прямого чи непрямого навіювання. Подібні заходи є доцільними не лише відносно до осіб із заниженою, а й осіб із високою самооцінкою. Що ж до попередження формування завищеної самооцінки, яка залежить від ставлення батьків у дитинстві, то заходи щодо формування адекватної самооцінки можуть бути подібними до вже згаданих.

З роками кожен викладач набуває досвіду, професійно вдосконалюється і, на жаль, не застрахований від набуття деяких професійних деформацій. Професійне вигорання як комплекс соматичних, психологічних і поведінкових порушень може виникати у професіоналів, чия діяльність вимагає глибоких емоційних перевантажень і надмірної ідентифікації з роботою. Це, у свою чергу, може негативно відбиватися на самооцінці викладача.

¹ Фасилітатор — той, який підтримує, розвиває здібності, створює сприятливі умови. Від англ. *facilitate* — полегшувати, просувати (Прим. авт.)

З метою запобігання чи подолання своїх негативних переживань, необхідно розвивати в собі навички поглиблення саморозуміння, усвідомлення своєї самооцінки і Я-концепції в цілому і час від часу ставити собі й письмово гранично відверто відповідати на такі запитання:

1. Чи вважаю я себе завершеною, цілком сформованою особистістю чи у мене існують резерви внутрішнього зростання і розвитку?

2. Чи достатньо я впевнений у собі?

3. Чи здатен я толерантно сприймати різні точки зору? Чи маю достатньо інтелектуальної гнучкості, щоби уникати догматизму і не стверджувати, скажімо, що є лише один підручник, де дана тема викладена правильно, тільки один спосіб навчитися чогось тощо?

4. Чи вважаю я себе здатним приймати критику на свою адресу, необхідну для мого особистісного і професійного розвитку? Чи можу я відкрито обговорювати з іншими свої особисті та професійні проблеми?¹

Можна також перевірити себе, відповівши письмово і якомога щиріше на запитання, які допомагають проконтролювати адекватність свого сприйняття учнів:

1. Чи я насправді знаю, як мої учні сприймають світ, зокрема, яким я видаюся їм сам? Чи можу я подивитись на себе їхніми очима?

2. Що переважно слугує мені орієнтиром — люди чи об'єкти? Чи подобаються мені тісні контакти з учнями чи, можливо, я надаю перевагу безособовому, відчуженому спілкуванню з ними? Що для мене важливіше — зміст навчального предмета чи потреби й особливості сприймання учнів?

3. Чи намагаюсь я з'ясувати причину утруднень, що виникають перед власною дитиною у навчанні, чи завжди готовий я віднести їх на рахунок її нездібності? Чи намагаюсь я змінити характер навчальних завдань для учнів, які не встигають, щоб дати їм відчутти успіх, розуміння, впевненість у собі? Чи вірю я у необхідність враховувати індивідуальні відмінності, чи побудовані мої заняття таким чином, щоб кожен студент міг продемонструвати свої можливості?

4. Чи спонукає мій стиль викладання бажання в учнів навчатися й інтерес до предмета?²

¹ Бернс Р. Я-концепция и воспитание. — М.: Прогресс, 1986. — С. 319—320.

² Там само.

Ставлячи собі ці запитання, ви зможете глибше розібратися у власній поведінці. Так можна навчитися розмірковувати про особливості й наслідки своєї викладацької діяльності, що виступає необхідною передумовою як для самопізнання, так і розуміння інших.

Всі (і викладачі також), кому за родом діяльності доводиться взаємодіяти з людьми, працювати в системі «людина — людина», покликані поглиблювати самопізнання, але для цього необхідно мати неабияку сміливість, а також достатню об'єктивність, що дозволяє прийняти результати такого самоусвідомлення, якими б вони не були. Можна стверджувати, що якщо б люди не прагнули до самопізнання, людство мало б чимало ерудитів, але не мало б жодного мудреця. Не можна залишати на волю долі цей найважливіший аспект пізнавальної діяльності людини. Самопізнання вчителя має отримати у системі освіти статус однієї із провідних цілей.

Викладач несе відповідальність як за адекватність своєї власної самооцінки, так і самооцінки тих, кого він навчає, виявляючи здатність як до самоуправління, так і управління становленням і розвитком самооцінки у студентів. Всі, хто керується гуманістичною парадигмою у педагогіці або прямує до неї, має ставити перед собою завдання саморозвитку, самовдосконалення всіх суб'єктів навчального процесу — як педагогів, так і тих, хто навчається.

Література

1. Бернс Р. Я—концепция и воспитание. — М.: Прогресс, 1986.
2. Грановская Р. М. Элементы практической психологии. — 2-е изд. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1998.
3. Козаков В. А. Психология деятельности та навчальний менеджмент: Підручник: У 2 ч. — Ч. 1: Психология субъекта деятельности. — К.: КНЕУ, 2000.
4. Психология: Підручник / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін.; за ред. Ю. Л. Трофімова. — К.: Либідь, 1999.
5. Психологічний довідник учителя: В 4 кн. / Упоряд. В. Андрієвська; За заг. ред. С. Максименка. — К.: Плавник, 2005.
6. Ребер А. Большой толковый психологический словарь: В 2 т. — М.: Вече Аст, 2000.
7. Якунин В. А. Педагогическая психология: Учеб. пособие / Европейский ин-т экспериментов. — СПб.: Полиус, 1998.
8. Яценко Т. С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися. — К.: Освіта, 1993.

2.3. Техніка мовлення викладача

Сутність техніки мовлення та її функції

Техніка мовлення — компонент професійної майстерності викладача, який передбачає формування фонаційного дихання, педагогічного голосу та чіткої дикції і є засобом педагогічного впливу.

У наукових дослідженнях вирізняють функції техніки педагогічного мовлення, а саме:

— дидактична — виражена у мотивації, презентації знань, стимулюванні уваги аудиторії, управлінні її інтелектуальною діяльністю, забезпеченні зворотного зв'язку у спілкуванні;

— експресивна — забезпечує емоційність подання навчальної інформації та реалізується за умови здатності мовця до тлумачення матеріалу, акцентування мовлення на певних положеннях, наявності умінь здійснювати навіювання, осуд, схвалення, заохочування та ін.;

— перцептивна — реалізується у спрямованості (орієнтації) мовлення на конкретну аудиторію, з якою необхідно «знайти спільну мову»;

— сугестивна — виявляється в умінні переконувати (здійснюється завдяки властивостям голосу викладача й артикуляційній виразності мовлення);

— організаторська — ґрунтується на використанні мовленнєвих засобів для організації роботи;

— науково-пізнавальна — проявляється у залученні тих, хто навчається, до творчих пошуків, формуванні у них активної життєвої позиції та інтересу до всього прогресивного, введення у навчально-виховний процес досягнень науки і практики;

— комунікативна — спрямовується на досягнення педагогічного співробітництва (взаємоінформування, взаємоповага, взаємоспівчуття, взаєморозуміння, взаємодія)¹.

Крім основних функцій техніки мовлення, доцільно виділяти ще також і допоміжні (створення відповідного настрою, привертання уваги, вплив на емоційний стан, зацікавлення, переконання, спонукання до роздумів).

У роботі Р. І. Короткової підкреслюється, що найважливіша соціальна функція техніки мовлення полягає у забезпеченні професійного педагогічного мовлення².

¹ Короткова Р. І. Формування у студентів педвузу техніки мовлення як компонента професійної майстерності: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. — К., 1998. — С. 72.

² Там само. — С. 73.

Подамо критерії оволодіння технікою мовлення та відповідні рівні її сформованості у викладачів. До цих критеріїв спеціалісти відносять: звучання голосу (стійкість, благозвучність, тембральний діапазон, леткість, висотний діапазон); дикційна виразність (правильна органічна артикуляція, чітка вимова звуків, відсутність стигматизму, ротацизму, діалектних та іншомовних відхилень, адекватний темп мовлення); дихання (ключичне, грудне, діафрагмально-реберне).

Високий рівень — професійно придатне звучання голосу (благозвучне, стійке, легке, з широким обсягом тембрального та висотного діапазону під час фонаційного дихання); виразна та ясна дикція під час правильної артикуляції звуків, звукових сполучень; органічний темп мовлення.

Середній рівень — звучання голосу характеризується окремими професійними вадами (його благозвучність і стійкість супроводжується недостатнім обсягом *тембрального й висотного діапазону* і леткості; під час грудного чи діафрагмального типів дихання спостерігаються незначні порушення дикційної виразності; фіксуються невпевнена артикуляційність, легкий ротацизм, стигматизм, а також помітний механічно прискорений або уповільнений темп мовлення).

Низький рівень оволодіння технікою мовлення характеризується несформованим, непрофесійним голосом, в якому відсутня благозвучність (сиплий, гугнявий або металево-різкий, тощо); має місце нестійкість (тремтячий, смалкий); тембральний та висотний діапазони — тонально безбарвний та монотонний; ключичний тип дихання поєднується зі значними порушеннями дикційної чіткості, що зумовлюється кволим мовленнєвим апаратом, сигматизмом, ротацизмом й неорганічним темпом мовлення¹.

В утворенні мовлення вирізняють три функціональні аспекти, а саме респірація (організація дихання), фонація (утворення голосу), артикуляція (утворення звуків).

Фонаційне дихання

Мовленнєве дихання називається фонаційним (від грецького слова *phono*, що значить звук). Це дихання характеризується: активністю, пов'язаною з тим, що дихання — енергетична база мовлення; організованим видом (потік повітря, що видихається, по-

¹ Короткова Р. І. Формування у студентів педвузу техніки мовлення як компонента професійної майстерності: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. — К.: 1998. — С. 73.

винен «фокусуватись» у одній точці); поділом видиху — умінням усвідомлено ділити весь об'єм повітря, що видихається, на рівномірні відрізки (порції); добір повітря у процесі мовлення (необхідно вміти швидко, енергійно, а головне так, щоб не бачила аудиторія, добирати нову порцію повітря).

Потрібно розрізнити фізіологічне та мовленнєве дихання. Під час першого з них людина вдихає та видихає рівномірно. Після кожного видиху настає пауза, яку графічно можна зобразити так:

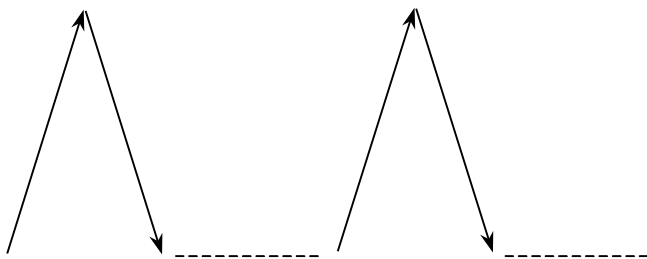


Рис. 2.2

Ритм фонаційного дихання істотно відрізняється від фізіологічного (вдих у 10—15 разів коротший за видих).

Зобразимо графічно процес фонаційного дихання (рис. 2.3).

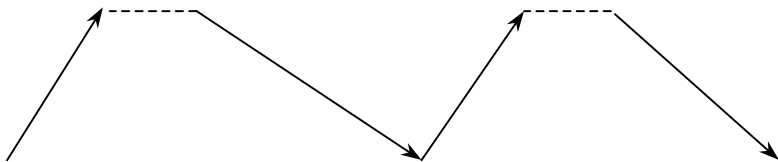


Рис. 2.3

Нагадаємо, що вирізняють чотири типи дихання. *Верхнє дихання*, що здійснюється м'язами, які підіймають та опускають плечі й верхню частину грудної клітки. Це слабке, поверхове дихання, тому що активно працюють лише верхівки легенів. *Грудне дихання*, яке, у свою чергу, здійснюється міжреберними м'язами. Під час цього дихання змінюється поперечний об'єм грудної клітки. Діафрагма залишається *малорухливою*, тому видих буде недостатньо енергійним.

Діафрагмальне дихання відбувається за рахунок зміни повздовжнього об'єму грудної клітки у результаті скорочення діафраг-

ми (під час цього спостерігається скорочення міжреберних дихальних м'язів, але дуже незначне).

Діафрагмально-реберне дихання характеризується тим, що вдих і видих проходять за рахунок зміни об'єму грудної клітки в повздовжньому й поперечному напрямках у зв'язку зі скороченням діафрагми, міжреберних дихальних м'язів, а також черевних м'язів живота.

Діафрагмально-реберне дихання використовують як основу для мовленнєвого дихання.

Вважаємо за необхідне подати модифікований варіант рекомендацій І. Томана щодо регуляції мовленнєвого дихання, які слід запам'ятати викладачам, а саме:

— перед тим, як говорити, вдихайте достатню кількість повітря, але не надмірну;

— пам'ятайте, що при підвищенні голосу витрати повітря зростають;

— вдихайте повітря у процесі мовлення ротом і носом одночасно;

— говоріть лише в доброму фізичному, а також у врівноваженому нервовому стані;

— тримайте груди рівно, ледь-ледь випнувши вперед — це полегшує дихання;

— не говоріть на холоді та в місцях, де багато пилу і куряви (під час мовлення ми змушені вдихати повітря через рот, тому воно сухіше)¹.

Голос викладача

Голос — сукупність різних за висотою, силою і тембром звуків, які виникають у результаті коливань голосових зв'язок. Звук, що утворюється на видиху, викликає скорочення голосових зв'язок. Ці зв'язки — особливий м'яз, який може напружуватись як повністю, так і частково, що зумовлює різні частоти коливань зв'язок. Так, коливання за всією їх довжиною зумовлюють виникнення найнижчого тону, а коливання на більш коротких ділянках забезпечують появу звуків високих тонів.

Дослідження французького вченого Р. Юссона дозволяють стверджувати, що розвиток голосу повинен проходити під контролем свідомості, а не автоматично². Педагогічне мовлення ста-

¹ Томан І. Мистецтво говорити. — К.: Політвидав України, 1989.

² Юссон Р. Певческий голос. Исследование основных физиологических и акустических явлений певческого голоса. — М.: Музыка, 1974.

виль перед голосовим апаратом викладача складні завдання, тому невміле користування ним в умовах підвищеного навантаження часто призводить до виникнення різних функціональних, а інколи й органічних захворювань.

Розглянемо основні якості професійного голосу. Зокрема, сила звуку — інтенсивність звукових коливань, пов'язана з їх амплітудою. Людина сприймає різні за силою звуки як більш гучні, чи більш тихі. *Гучність* — суб'єктивна характеристика сили звуку. Голос викладача повинен характеризуватись достатньою силою звуку, щоб його чули у будь-якій аудиторії і за відсутності технічних засобів його підсилення. *Благозвучність* голосу проявляється у чистоті звучання, відсутності неприємних призвуків (хрипота, сипіння, гугнявість тощо). Уміння викладача надати голосу благозвучності сприймається студентами (на підсвідомому рівні) як ознака вихованості, інтелігентності, вимогливості до себе. *Леткість голосу* — одна із важливих характеристик професійного голосу викладача і виражається в умінні людини спрямувати звук до потрібної точки, тобто довести до кожного слухача.

Висота звуку (або висота голосу) визначається частотою коливань голосових зв'язок. У чоловіків висота голосу у середньому 100—250 Гц, у жінок в середньому 200—400 Гц. Діапазон висоти для людських голосів може складати від 80 Гц до 1300 Гц (приблизно 4 октави). Діапазон голосу визначається як сукупність звуків різної висоти, які під силу людському голосу¹.

Розвиток діапазону голосу залежить від умілого використання дихання та резонаторів акустичної системи. Для посилення звуку голосу необхідно насамперед активізувати дихання, а потім використати резонатори (акустична система, що підсилює звук). Також підкреслимо, що діапазон голосу викладача зумовлюється його віком, емоційним та фізичним станом, анатомо-фізіологічними особливостями голосового апарату, характером роботи з формування цього діапазону.

Шумистікість голосу — його властивість протистояти зовнішнім звуковим перешкодам². Ця характеристика стає притаманною голосу тоді, коли його гучність, певною мірою, перевищує гучність різного роду перешкод, а його тембр контрастує зі звучанням навколишніх звуків. *Адаптивність голосу* — його властивість присто-

¹ Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамушенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна. — К.: Вища шк., 1997. — С. 103.

² Короткова Р. І. Формування у студентів педвузу техніки мовлення як компонента професійної майстерності: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. — К., 1998. — С. 59.

совуватись до відповідної акустики, яка зумовлюється величиною, формою, особливостями приміщення, де потрібно говорити, кількістю й особливостями розміщення слухачів. Адаптивність, як підкреслює у своєму дисертаційному дослідженні Р. І. Короткова¹, можлива лише в тому випадку, якщо голосу притаманні різні градації гучності, велика різноманітність тембрів, широкий висотний (мелодійний) діапазон. Водночас, феномен адаптивності з'являється тільки завдяки цілеспрямованому слуховому контролю мовця, коли сприйняття власного голосу в певних акустичних умовах аналізується з позиції комунікативної доцільності.

Витривалість голосу — витримування тривалого мовленнєвого навантаження без шкідливих наслідків для фізіології та психологічних функцій мовця зі збереженням тембральних, динамічних й висотних параметрів голосу, що характеризує його з точки зору високої працездатності голосового апарату.

З огляду на викладене, доречно подати певні вимоги до голосу викладача, а саме:

- відсутність природних вад (невимовляння окремих звуків, чи вимова із дефектами; шепелявість, затримка у вимові звуків, елементи заїкання; загальна слабкість голосового апарату та ін.);

- відкритість, чіткість, виразність, спрямованість на аудиторію, володіння правилами орфоепії;

- впевненість, що сприяє переконливості мовлення; мажорність, яка впливає на створення позитивних емоцій у студентів;

- володіння технікою зміни тональності залежно від необхідності вирішення навчально-виховних завдань та індивідуальних особливостей студентів².

У наукових дослідженнях аналізується ще й така особливість голосу педагога, як *сугестивність* (здатність захоплювати студентів і впливати на їх емоції незалежно від змісту промовлених слів). Перший рівень сугестивності голосу викладача передбачає встановлення первісного контакту між ним та слухачами. Слід підкреслити, цей голос не обов'язково може бути якимось особливо красивим та приємним. Навпаки, іноді такі голоси бувають неприємні й некрасиві, але вони повністю володіють увагою слухача, викликаючи відповідні асоціації.

¹ Короткова Р. І. Формування у студентів педвузу техніки мовлення як компонента професійної майстерності: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. — К., 1998. — С. 59.

² Омельченко С. Д. Формирование педагогической техники как компонента педагогической культуры будущего учителя: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. — Харків, 1995. — С. 39.

Другий рівень сугестивності голосу викладача відрізняється від першого більш сильною емоційною реакцією (мовець за допомогою голосу викликає співпереживання своїм почуттям, настраює емоції слухачів відповідно до їх переживань). Вважають, що цей рівень сугестивності голосу дозволяє деякою мірою спрямовувати розумову діяльність студентів, розставляти емоційно-змістові акценти.

Третій (вищий) рівень сугестивності голосу викладача проявляється в тому, що реакція слухачів набуває характеру адекватного спонукання мовця. Тому вони роблять якісь рухи, дії, або, навпаки, гальмують їх залежно від особливих відтінків голосу мовця¹.

Важливою характеристикою голосу є його *тембр* (забарвлення голосу, яке визначається кількістю додаткових тонів (обертонів), які накладаються на основний тон). Суб'єктивно тембр голосу ми сприймаємо як приємний або неприємний, м'який, сталевий, верескливий і т. п. Він у кожної людини індивідуальний і залежить від апарату вимови (насамперед, роботи необхідних резонаторів). Тембр голосу змінюється не тільки з віком, а й залежить від фізичного та емоційного стану людини. Досить важко дати точний опис цієї характеристики голосу, бо в кожній людини вона своєрідна.

Уміння володіти голосом — важливий показник педагогічної майстерності. Необхідними якостями голосу викладача є такі: красивий тембр, сила, леткість, витривалість, широкий діапазон. Формування мовленнєвого голосу потребує повсякденної, копійної роботи.

Дикція викладача

Одним із елементів техніки мовлення є дикція, що у перекладі з латинської мови означає вимова, або манера вимовляти слова. Вказаний термін визначається ще як ясність та чіткість у вимові слів, складів і звуків².

До органів артикуляції відносяться ті з них, які беруть безпосередню участь в утворенні звуків мови. Їх розділяють на активні, що мають мускулатуру та здатні до самостійних рухів, та пасивні, тобто нерухомі. До перших із них належать: губи, язик, м'яке під-

¹ Короткова Р. І. Формування у студентів педвузу техніки мовлення як компонента професійної майстерності: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. — К., 1998. — С. 60.

² Основы педагогического мастерства. — К.: Вища шк., 1987. — С. 105.

небіння, маленький язичок, задня стінка глотки. Пасивні органи артикуляції — зуби, альвеоли, тверде піднебіння. Необхідно підкреслити, що активні органи артикуляції здійснюють певні артикуляційні рухи, пасивні ж органи виступають точкою опори.

Кожному звуку мовлення відповідає або якесь статичне положення, або динаміка зміни артикуляційних органів, тобто певна артикуляція. *Правильна артикуляція* полягає у таких рухах її органів, які відповідають місцю і способу утворення звуку. Таким чином, ця артикуляція свідчить про те, наскільки добре людина засвоїла необхідні артикуляційні рухи.

Звуками мовлення називаються мінімальні одиниці мовленнєвого ланцюга, які є результатом складної артикуляційної діяльності людини та характеризуються певними акустичними властивостями і властивостями сприйняття. Звуки мовлення поділяються на дві великі групи — голосні й приголосні. В основі класифікації голосних і приголосних звуків лежать артикуляційні ознаки.

Ступінь чіткості артикуляції — показник, який впливає на розбірливість усного мовлення. Для досягнення високого ступеня цієї чіткості необхідне тренування й укріплення м'язів артикуляційного апарату.

Артикуляційні рухи кожного органа мають свою специфіку. Зокрема, дуже важливу роль у процесі артикуляції відіграє нижня щелепа. Внаслідок її опускання (за умови, що язик опускається разом з нею) збільшується об'єм ротової порожнини, а це приводить до чіткості вимови звуків.

Нагадаємо, що *манера вимовляти слова* включає характерний для кожної людини темп мовлення, подовження чи редукцію складів та ін. Для кожної людини характерна певна манера вимови слів. Ця манера вимовляти слова пов'язана не тільки й не стільки з характером артикуляції, а визначається головним чином специфічною ритмічною структурою слова, а також особливими модифікаціями інтонації голосу. Випадання звуків у словах спотворює сутність мовлення, ускладнює процес спілкування викладача зі студентами.

З огляду на викладене, доречно назвати певні недоліки мовлення, які пов'язані з манерою вимови, а саме:

— вставки «звуків-паразитів» типу [e], [m] і т. п. у паузах між фразами чи словами, що сприймається слухачами як роздуми або вагання того, хто говорить;

— подовження голосних, а іноді приголосних звуків у кінці фрази (сприймається аудиторією також як роздуми або коливання людини);

— затримка дихання під час вдоху (проходить неусвідомлено), коли мовленнєве звучання повинно з'явитись буквально у наступну мить;

— шумні вдихи перед початком фрази, що небажано з точки зору мовленнєвої етики викладача;

— шумливе «відлипання» середньої частини спинки язика від нього і боків язика від щік (цмокання), що заповняє частину паузи для обдумування та для підбору слів;

— назалізація — вимова в ніс кінцевих голосних у словах, що відбувається через передчасне опускання м'якого піднебіння (і язичка) ще до закінчення фрази;

— змикання губ у кінці слів («емкання»), коли голосний звук ще звучить, що є результатом недбалої вимови.

Нагадаємо тепер про відомі недоліки у роботі голосового апарату людини. Так, хрипота виникає у результаті ускладнень з вібрацією голосових зв'язок. Вібрація може бути нерівною, супроводжуватись придиханням, що характерно для хворобливого стану гортані. Визначити хрипоту можна відразу ж, промовивши голосно й протяжно звук [а] та прислухаючись до вібрації голосу. Якщо її причина не в захворюванні гортані чи у перевтомі, то слід проаналізувати, чи є у Вас звичка напружувати м'язи горла. У разі наявності такої звички, потрібно дати горлові можливість відпочити, а потім перейти до вправ з постановки дихання та покращання тембру голосу.

Пронизливий, різкий звук — наслідок недоліків у роботі голосових зв'язок чи резонаторів. Ці зв'язки можуть бути зімкнені занадто щільно або ж гортань перебуває у здавленому стані. Вказані дефекти можуть посилюватися нечастим, поверховим диханням, а також надвисоким тоном. Необхідно підкреслити, що вказані недоліки у роботі голосового апарату іноді зумовлюються і психічним станом людини (нервовість і надзвичайна напруженість).

До недоліків у звучанні голосу відносять також і гортанність. Цей недолік характеризується тим, що горловий тембр супроводжується занадто низьким задньопіднебінним, шорсткуватим звучанням і завмиранням звуку в кінці фрази («заковтування» звуку). Приглушеність звуку найімовірніше зумовлюється малорухомістю щелепи, а також локалізацією звуку в глибині ротової порожнини за піднебінням і напруженим станом гортані та щелепи.

Позбутись гортанності в звучанні можна, досягнувши стійкого тиску повітряного потоку на голосові зв'язки. Також необхідно підняти загальну висоту звучання голосу.

Вважаємо, що викладачам потрібно нагадати ще й про такі вади голосу як його монотонність, завишений чи занижений тони. Так, *монотонність* — мовлення на одній незмінній висоті чи зміна в межах двох-трьох тонів. *Завишений тон* — слабкий, нестійкий голос, який базується на занадто високих тонах. Такий тон може бути характерним для людини, так і таким, що виникає лише у результаті надмірних почуттів, емоційного поривання, чи внаслідок недостатнього дихання, сором'язливості. *Занижений тон* — недостатня звучність і висота тону, що зумовлюється відсутністю захопленості діяльністю та енергії.

Перелічені недоліки мовлення ніяк не можна вважати несуттєвими. Їх наявність негативно впливає на виразність мовлення, а отже, на його дієвість та впливовість.

Тепер нагадаємо про помилки у мовленні, що пов'язані з низьким рівнем чіткості артикуляції у людини. Як відомо, зустрічаються викладачі, які незрозуміло вимовляють слова («каша в роті»), а артикуляція звуків у них характеризується нерозбірливістю й в'ялістю. Щоб позбавитись цього недоліку, слід постійно тренувати м'язи артикуляційного апарату. Спеціалісти пропонують такі етапи роботи з виправлення дефектів артикуляції:

1. *Підготовчий етап*. Його мета полягає у підготовці слухового й мовного апаратів до правильного сприймання і відтворення звуку. На цьому етапі проводяться вправи з розрізнення звуків на слух, а також відпрацювання опорних звуків.

2. *Постановка звуку*. Метою цього етапу є відпрацювання правильного звучання ізольованого звуку, що досягається шляхом наслідування (за допомогою зорового та слухового контролю), або механічно, чи у результаті комбінації першого і другого способів.

3. *Автоматизація звуку*. На цьому етапі проходить відпрацювання правильної вимови звуку у складі більш великих мовленнєвих одиниць. Вправи проходять поступово, починаючи зі складів, потім слів, речень.

4. *Диференціація звуку*. Відпрацьовується вміння відрізняти звуки, що змішуються, й правильно їх використовувати у власному мовленні. Відповідні вправи проводяться поступово, починаючи з ізольованих звуків та закінчуючи скоромовками й спонтанним мовленням¹.

¹ Гойхман О. Я., Надеина Т. М. Основы речевой коммуникации: Учеб. для вузов / Под ред. проф. О. Я. Гойхмана. — М.: ИНФРА-М, 1997.

Використання «комунікативної атаки» з метою оволодіння технікою мовлення

У працях М. М. Барахтяна¹, Н. П. Вербової², С. Т. Нікольської³, О. М. Ковальчук⁴, З. В. Савкової⁵, викладачів кафедри педагогічної майстерності Полтавського державного педагогічного університету^{6,7} розроблені цикли вправ, які широко використовуються у підготовці викладачів з техніки мовлення. Суттєві особливості виконання цих вправ у процесі тренінгових занять відображені у навчальному посібнику «Мовленнєва діяльність викладача», який вийшов друком у видавництві КНЕУ у 2006 році.

Водночас, на нашу думку, доцільним буде детальний опис розробленого нами методу «комунікативної атаки». Нагадаємо, що поняття «комунікативна атака» в теорії та практиці педагогічного спілкування запропонував використовувати В. А. Кан-Калик. Як відомо, у розробленій ученим концепції спілкування вирізняються його етапи (моделювання, початковий, управління та аналіз здійсненої системи спілкування), які реалізуються під час проведення практичного заняття (читання лекції). Другий із цих етапів В. А. Кан-Калик називає початковим, або етапом організації безпосереднього спілкування з аудиторією. Водночас, цей етап учений розглядає як той, на якому необхідно провести «комунікативну атаку». Але у працях В. А. Кан-Калика не описуються засоби спілкування, які потрібні для проведення вказаної «атаки», а також не розкривається технологія її здійснення.

Практика підготовки спеціалістів до педагогічної діяльності сьогодні підказує, що необхідно змінити підхід до даного феномену, розширити його трактування.

Вважаємо, що опис «комунікативної атаки» потрібно побудувати таким чином: проаналізувати особливості конструювання змісту, вирізнити необхідні характеристики мовлення та невербального спілкування педагога; охарактеризувати особливості самопочуття педагога на етапі її проведення.

¹ *Барахтян Н. Н.* Формирование у студентов профессиональных артистических умений как компонента педагогического мастерства: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Киев. гос. пед. ин-т. — К., 1993.

² *Вербова Н. П.* и др. Искусство речи. — М.: Искусство, 1977. — С. 122—180.

³ *Никольская С. П.* Техника речи. — М.: Знание, 1978.

⁴ *Ковальчук О. М.* Формування педагогічної техніки засобами театральної педагогіки. — Ніжин, 2001.

⁵ *Савкова З. В.* Техника звучащего слова. — М.: ВНИЦНТ и КИР МК СССР, 1988.

⁶ *Основы педагогического мастерства* / Под ред. И. А. Зязюна. — К.: Вища шк., 1987.

⁷ *Педагогічна майстерність: Підручник* / І. А. Зязюн, Л. В. Крамушенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна. — К.: Вища шк., 1997.

Важливе значення також має проведення педагогічної імпровізації, яка є обов'язковою для «комунікативної атаки». Слід пам'ятати, що вибір засобів спілкування для побудови «комунікативної атаки» й порядок їх використання у кожному конкретному випадку залежать від рівня підготовленості педагога до професійного спілкування, а саме: розвинутість професійного мислення, мовлення та багатство професійно-лексичного запасу; вміння визначати комунікативну структуру лекції (практичного заняття), володіння технікою педагогічно доцільних переживань.

Зважаючи на викладене, підкреслимо, що реалізація вказаного методу якнайкраще допомагає, з одного боку, у відпрацюванні професійного голосу та дикції, а з другого — дозволяє визначити ступінь сформованості у викладачів техніки мовлення.

Водночас слід наголосити, що метод «комунікативної атаки» та різні його модифікації необхідно освоїти кожному викладачу. Як показують результати досліджень, впровадження цього методу спілкування у навчальний процес дозволяє вирішувати такі завдання:

- завоювати ініціативу й цілісну комунікативну перевагу у професійній взаємодії, що забезпечить у подальшому управління спілкуванням з аудиторією;

- привернути, а потім заповнити увагу студентів навчальним матеріалом та роботою викладача в аудиторії;

- внести суттєвий вклад у формування професійного іміджу викладача.

Нагадаємо, що реалізація «комунікативної атаки» можлива лише тоді, коли у педагога сформовані професійні комунікативні вміння (побудова змісту спілкування, створення творчого самопочуття, заволодіння професійно-педагогічною увагою, орієнтування в ситуації та встановлення й підтримування зворотного зв'язку в спілкуванні, заволодіння ініціативою, реалізація плану спілкування, мовленнєвого (вербального) спілкування й володіння невербальними засобами спілкування, соціальної перцепції, використання «приспосувань»).

Наукові праці педагогів та психологів, спеціалістів у галузі ораторського мистецтва та театральної педагогіки дають матеріал, який дозволяє побудувати зміст «комунікативної атаки».

Так, доцільно прийняти положення, яке обґрунтоване науковцями публічного мовлення, звичайно, адаптуючи його до умов педагогічної діяльності. Сутність цього положення полягає у тому, що педагог повинен від самого початку спілкування з аудиторією привернути її увагу до себе, або, інакше кажучи, заволоді-

ти її увагою. А звідси випливає висновок про те, що треба знайти шляхи, які дають змогу розв'язати це питання.

Якщо одним із завдань «комунікативної атаки» є завоювання ініціативи в професійному спілкуванні педагога, то доречно в цьому разі звернутись до рекомендацій В. А. Кан-Калика¹. Багаторічний досвід викладацької діяльності дав можливість ученому встановити перелік факторів, наявність яких забезпечує ініціативу педагога у спілкуванні. До таких факторів належать: чіткість організації початкового контакту з аудиторією; оперативність у переході від організаційних процедур до ділового спілкування; відсутність проміжних зон між організаційними і змістовими аспектами початку взаємовідносин; оперативність у досягненні соціально-психологічної єдності з аудиторією; введення особистісних аспектів у спілкуванні зі студентами; переборення стереотипних і ситуативних негативних прийомів на деяких із них; організація цілісного контакту з усією аудиторією; забезпечення зовнішнього комунікативного вигляду викладача (підтягнутість, зібраність, охайність); скорочення педагогічних вимог, які щось забороняють, і розширення позитивно-орієнтованих педагогічних вимог; реалізація мовленнєвих і невербальних засобів взаємодії, активне включення міміки, мікроміміки, «контакту очей» і т. п.; «транслявання» студентам особистої прихильності до них; розуміння ситуативної внутрішньої налаштованості студентів і врахування її у спілкуванні, передача студентам цього розуміння; введення на початковому етапі спілкування завдань і запитань, які можуть мобілізувати аудиторію; формулювання яскравих, привабливих цілей діяльності і показ шляхів їх досягнення.

Але, на нашу думку, більшість із зазначених факторів мають узагальнюючий характер і потребують певної конкретизації, хоча їх роль у спілкуванні заперечувати не можна. Виходячи з цього, засобами, які доцільно використати на початковому етапі «комунікативної атаки», можуть бути: введення завдань і запитань, які мобілізують аудиторію; формулювання яскравих і привабливих цілей діяльності і показ шляхів їх досягнення. Можливий і інший шлях проведення початкового етапу «комунікативної атаки», де можна використовувати короткий виклад якогось цікавого факту, історії, порівняння різних точок зору з одного і того ж питання, що пропонується у працях з ораторського мистецтва².

¹ Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. — М.: Просвещение, 1987. — С. 208.

² Там само.

У деяких дослідженнях звертається увага на необхідність використання на початку спілкування з аудиторією так званої «початкової паузи». Психологічне спрямування цієї паузи, як стверджує В. А. Кан-Калик¹, з одного боку, полягає в тому, що вона дозволяє аудиторії певним чином звикнути до викладача (звернути увагу на зовнішній вигляд, впевнившись у його бажанні працювати з даними людьми і в даний час), з другого боку — правильне її використання дає можливість привернути увагу цієї аудиторії до викладача. Проте результати теоретичної розробки і апробації «комунікативної атаки» як методу формування комунікативних умінь виявили цілковиту неможливість звернення в даному випадку до «початкової паузи».

«Комунікативна атака», як відомо, передбачає проведення своєрідного комунікативного «натиску» педагога на аудиторію з моменту його появи, що зумовлюється необхідністю встановлення педагогічного контакту в спілкуванні. Цей «натиск» виражається в спрямуванні погляду педагога, мускульній мобілізації, інтонаційній виразності мовлення. Зважаються на сказане, зрозуміло, що «початкову паузу» ніяк не можна використовувати під час реалізації вказаного методу.

Необхідність визначення стадіальності проведення «комунікативної атаки» зумовила звернення до праць К. С. Станіславського² та В. А. Кан-Калика³. Як відомо, в розробленому видатним театральним педагогом ученні про сценічне спілкування визначені стадії цього процесу (орієнтування в оточенні і вибір об'єкта; підхід до об'єкта, привернення до себе його уваги; «зондування» душі об'єкта, передача своїх бачень об'єкту за допомогою променевипускання; відгук об'єкта і обмін випромінюванням з обох сторін). Спираючись на дані положення, В. А. Кан-Калик визначає, як він пише, основні стадії педагогічного спілкування, які, відповідно, можна визначити і в «комунікативній атаці»^{4, 5}. Виходячи з цього, дамо коротку характеристику зазначених стадій.

Перша стадія в роботах В. А. Кан-Калика називається орієнтуванням в умовах педагогічного спілкування. Як відзначає дослід-

¹ Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. — М.: Просвещение, 1987.

² Станиславский К. С. Работа актера над собой. — М.: Искусство, 1989.

³ Кан-Калик В. А. Знач. пр. пр.

⁴ Кан-Калик В. А. Педагогическая деятельность как творческий процесс: Исследование субъективно-эмоциональной сферы творческого процесса педагога. — Грозный: Чеч.-Инг. кн. изд-во, 1976. — С. 206.

⁵ Кан-Калик В. А. Основы профессионально-педагогического общения. — Грозный: Чеч.-Инг. кн. изд-во, 1979. — С. 78.

ник, на цій стадії відбувається складний процес пристосування загального стилю професійного спілкування викладача до його сьогоденних умов (тобто лекції, уроку і т. п.), що базується на таких важливих моментах: усвідомлення педагогом свого особистого стилю спілкування з вихованцями; відновлення в комунікативній пам'яті попередніх особливостей спілкування з даною аудиторією; уточнення особливостей спілкування в нових комунікативних умовах діяльності. Необхідно підкреслити, що орієнтування в умовах педагогічного спілкування здійснюється миттєво, і тому наявність цієї стадії ніяк не суперечить положенню про необхідність проведення комунікативного «натиску» викладача на аудиторію.

Якщо ж викладач уперше зустрічається з даною аудиторією, то реалізація вказаної стадії спілкування зумовлюється ще й докомунікативною атмосферою, яка створюється на основі початкової інформації про студентів і студентів про викладача¹.

Можна погодитись з цим аналізом першої стадії спілкування, але є всі підстави запропонувати й інший підхід до розуміння її суті. Цей підхід ґрунтується на дослідженнях О. О. Леонтьєва, який вводить поняття «орієнтування в ситуації спілкування».

Нагадаємо, що процеси орієнтування, про які пише О. О. Леонтьєв², включають три аспекти. По-перше, це орієнтування в просторових умовах спілкування і більше того за таких обставин, які піддаються зоровому та кінетичному сприйманню; по-друге, це орієнтування в часових умовах спілкування (насамперед, наявність чи відсутність дефіциту часу) і, по-третє, це орієнтування в так званій соціальній ситуації спілкування, тобто в актуальних взаємостосунках між тими, хто спілкується. Порівняння двох точок зору на розуміння першої із вказаних стадій переконує у доцільності звернення до досліджень О. О. Леонтьєва, який глибше розкриває її сутність.

Таким чином, перша стадія проведення «комунікативної атаки» буде визначатись як стадія орієнтування в ситуації педагогічного спілкування, що включає три вказаних аспекти.

Друга стадія, — як її називає В. А. Кан-Калик³, — привернення до себе уваги об'єкта спілкування.

¹ Кан-Калик В. А. Основы профессионально-педагогического общения. — Грозный: Чеч.-Инг. кн. изд-во, 1979. — С. 78..

² Леонтьев А. А. Психология общения. — Тарту: Тартус. гос. ун-т, 1974. — С. 195.

³ Кан-Калик В. А. Знач. праця. — С. 81.

Третя стадія — у К. С. Станіславського називається «зондуванням душі об'єкта». В. А. Кан-Калик¹ підкреслює, що вказану стадію треба розглядати як своєрідний пошуковий етап, на якому відбувається корегування раніше продуманих прийомів педагогічного спілкування.

Потрібно зрозуміти, що ця стадія має своєрідний передстартовий характер, бо на ній викладач уточнює свої уявлення про ситуацію професійного спілкування.

Четверту стадію спілкування видатний театральний педагог розглядає як передачу своїх «бачень» об'єкту за допомогою «випромінювання». Слід сказати, що явище «випромінювання» полягає в умінні викладача використовувати міміку, мікроміміку, голос, інтонаційну виразність мовлення, систему «приспособувань», з метою примусити об'єкт не тільки почути, але й побачити те, про що йде мова. У педагогічному спілкуванні, і зокрема в «комунікативній атаці», ця стадія буде розглядатись як етап вербального спілкування викладача з аудиторією.

Проведення «комунікативної атаки» ґрунтується також на певних вимогах до мовлення педагога і передусім до його інтонаційної виразності. Із засобів інтонаційної виразності мовлення в «комунікативній атаці» використовуються темп мовлення, паузи, логічні наголоси. Нагадаємо, що темп мовлення — швидкість вимови складів, слів, фраз, що залежить від індивідуальних звичок людини, її характеру, настрою, темпераменту. Відомий учений О. О. Леонтьєв підкреслює, що темп мовлення педагога залежить від мети діяльності, вікових та індивідуальних особливостей аудиторії, характеру навчального матеріалу, міри складності його змісту.

Паузи у мовленні розділяють мовленнєвий потік на складові і відіграють значну роль в організації сприймання та засвоєння матеріалу. Мовлення викладача без пауз сприймається аудиторією приблизно так, як мовлення у швидкому темпі. Таке мовлення є монотонним. У той же час велика кількість пауз у педагогічному мовленні уповільнює його темп, негативно впливає на ефективність сприймання матеріалу.

Результати підготовки майбутніх викладачів до педагогічного спілкування показують, що в «комунікативній атаці» доцільно використовувати логічні та організаційні паузи.

¹ Кан-Калик В. А. Педагогическая деятельность как творческий процесс: Исследование субъективно-эмоциональной сферы творческого процесса педагога. — Грозный: Чеч.-Инг. кн. изд-во, 1976.

В організації смислової структури мовлення значна роль відводиться й логічним наголосам. Слід нагадати, що вони визначаються як довільне виділення одного із елементів висловлювання. За допомогою логічних наголосів виділяються слова, які мають найбільше смислове навантаження. Як відомо, правильне використання логічних наголосів робить мовлення більш зрозумілим, точним. Водночас велика кількість логічних наголосів призводить до перекручення думки.

«Комунікативна атака» буде невдалою, або взагалі неможливою, якщо мовлення педагога має такі недоліки: неправильна дикція; невміння інтонувати матеріал, що викладається; неправильні наголоси, надмірна чи недостатньо голосна вимова, невинне уповільнення темпу мовлення.

У «комунікативній атаці» обов'язково використовується укрупнення мовлення. Цей метод збільшує значущість змісту, що виражається словами. Укрупнення мовлення доцільно здійснювати таким чином:

- потрібну фразу (що укрупнюється) треба «розгорнути», тобто промовляти повільно (в «розрядку»), подовжуючи голосні звуки і зберігаючи логічну структурність фрази;

- різні слова, що входять до певної фрази, укрупнюються не однаковою мірою, посилюється завжди і обов'язково — головне (ударне) слово;

- укрупнення односкладового чи багатоскладового слова пов'язане з тим, що його вимовляють по складах.

Необхідним елементом, що потребує яскравого вираження в комунікативній «атаці», виступає мускульна мобілізованість. Ця змобілізованість включає такі елементи: загальна підтягнутість мускулатури тіла (зокрема, мускулатури спини); помірна рухливість тіла, що забезпечує строго відпрацьовану осанку; повна узгодженість рухів кінцівок і корпусу; поставлена мімічна виразність, відсутність некерованої імпульсивної рухливості м'язів обличчя; яскрава зовнішня виразність; високі динамічні якості, велика кількість орієнтовних реакцій під час загальної спрямованості погляду на аудиторію, що характеризують увагу викладача. Доцільно нагадати, що на формування мускульної мобілізованості негативно впливають скутість, обмеженість рухів, відсутність виразних жестів та наявність відволікаючих, беззмістовних жестів; нерозвинутість міміки; невиразність погляду; метушливість.

Проведення «комунікативної атаки» вимагає від педагога вміння керувати своїм самопочуттям; переборювати нетворчий настрій перед і в період спілкування з аудиторією. Своєрідним

вістрям прояву його творчого самопочуття виступає передстартова готовність до педагогічного спілкування.

Важливо пам'ятати, що обов'язковим елементом підготовки до «комунікативної атаки» виступає педагогічна імпровізація. У психолого-педагогічних дослідженнях її визначають як інтуїтивно-логічний процес миттєвого створення і виконання педагогічно значущих елементів творчої діяльності. Педагогічна імпровізація, як свідчить практика, передусім стає необхідною тоді, коли потрібно якнайшвидше знайти вихід із непередбаченої педагогічної ситуації, привернути увагу аудиторії до себе. Але треба знати, що досвідчені педагоги часто планують її проведення під час «комунікативної атаки».

Результати аналізу наукових досліджень В. А. Кан-Калика дозволяють стверджувати, що вказана імпровізація базується на здібності педагога оперативно й правильно оцінювати ситуацію спілкування і вимагає наявності певних умов. Ці умови подамо у такому порядку: загальнокультурна й професійна підготовка педагога; ґрунтовна психолого-педагогічна й методична підготовка; розвинуте педагогічне мислення, що дає можливість прогнозувати особливості педагогічної діяльності; розвинуті увага, уява, інтуїція; схильність до організації спілкування з людьми; управління своїми психічними станами і вміння вільно тримати себе на людях; володіння комунікативними вміннями; знання теорії й методики педагогічної імпровізації.

Зазначимо також, що однією з найважливіших умов імпровізації є якісна мовленнєва підготовка педагога, його вміння діяти словом. Імпровізація, як зазначає В. А. Кан-Калик, виявляється у словесних, фізичних або словесно-фізичних діях. Словесна дія в педагогічній імпровізації проходить у формі монологу, діалогу, репліки або фрази. Досить рідко в педагогічній імпровізації у чистому вигляді зустрічається фізична дія. Найчастіше вона виявляється у формі погляду чи жестів. Найбільш широкого використання у педагогічній імпровізації набули словесно-фізичні дії.

В. М. Харькін виокремлює чотири етапи проведення педагогічної імпровізації^{1, 2}. Учений пропонує й певні характеристики цих етапів. Так, перший із них — етап педагогічного сприйняття, тобто зародження педагогічної імпровізації. Це виражається в появі нової незвичної думки, ідеї у відповідь на репліку, запитан-

¹ Харькин В. Н. Педагогическая импровизация // Сов. педагогика. — 1989. — № 8. — С. 86—88.

² Харькин В. Н. Педагогическая импровизация: теория и методика. — М.: МИП «NB Магистр», 1992.

ня аудиторії. Другий етап — миттєве осмислення педагогічної ідеї і моментальний вибір способу її реалізації. Тобто на цьому етапі педагог приймає рішення відносно того, якою за своєю суттю повинна бути імпровізація. Третій етап — публічне втілення педагогічної імпровізації. Спеціалісти вказують, що цей етап стає центральним у проведенні імпровізації. Яку б цікаву імпровізацію не продумав педагог, але головне — втілення її у практику професійного спілкування з аудиторією. Четвертий етап — миттєвий аналіз процесу втілення педагогічної ідеї, моментальне вирішення про продовження чи припинення педагогічної імпровізації.

Такими, на наш погляд, мають бути основні характеристики «комунікативної атаки». Ще раз підкреслимо, що її проведення потребує наявності в педагога вмінь використання вербальних і невербальних засобів спілкування, створення творчого самопочуття, володіння професійно-педагогічною увагою, орієнтування в ситуації та встановлення і підтримування зворотного зв'язку в спілкуванні, композиційної побудови змісту та реалізації плану спілкування, соціальної перцепції, завоювання ініціативи й використання «пристосувань» у спілкуванні. Водночас нагадаємо, що оволодіти «комунікативною атакою» викладачу перш за все потрібно для завоювання ініціативи й комунікативної переваги в складних ситуаціях професійного спілкування. Оволодіння цим комунікативним методом забезпечує встановлення педагогічного контакту в професійному спілкуванні викладача.

Література

1. *Барахтян Н. Н.* Формирование у студентов профессиональных артистических умений как компонента педагогического мастерства: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Киев. гос. пед. ин-т. — К., 1993.
2. *Вербова Н. П. и др.* Искусство речи. — М.: Искусство, 1977.
3. *Гойхман О. Я., Надеина Т. М.* Основы речевой коммуникации: Учеб. для вузов / Под ред. проф. О. Я. Гойхмана. — М.: ИНФРА-М, 1997.
4. *Кан-Калик В. А.* Основы профессионально-педагогического общения. — Грозный: Чеч.-Инг. кн. изд-во, 1979.
5. *Кан-Калик В. А.* Педагогическая деятельность как творческий процесс: Исследование субъективно-эмоциональной сферы творческого процесса педагога. — Грозный: Чеч.-Инг. кн. изд-во, 1976.

6. *Кан-Калик В. А.* Учителю о педагогическом общении. — М.: Просвещение, 1987.
7. *Ковальчук О. М.* Формування педагогічної техніки засобами театральної педагогіки. — Ніжин, 2001.
8. *Короткова Р. І.* Формування у студентів педвузу техніки мовлення як компонента професійної майстерності: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. — К., 1998.
9. *Кузьмина Н. В.* Очерки психологии труда учителя. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1967.
10. *Леонтьев А. А.* Психология общения. — Тарту: Тартус. гос. ун-т, 1974.
11. *Никольская С. П.* Техника речи. — М.: Знание, 1978.
12. *Омельченко С. Д.* Формирование педагогической техники как компонента педагогической культуры будущего учителя: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. — Харків, 1995.
13. Основы педагогического мастерства / Под ред. И. А. Зязюна. — К.: Вища шк., 1987.
14. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна. — К.: Вища шк., 1997.
15. *Савкова З. В.* Техника звучащего слова. — М.: ВНИЦНТ и КИПР МК СССР, 1988.
16. *Станиславский К. С.* Работа актера над собой. — М.: Искусство, 1989.
17. *Томан І.* Мистецтво говорити. — К.: Політвидав України, 1989.
18. *Харькин В. Н.* Педагогическая импровизация // Сов. педагогика. — 1989. — № 8. — С. 86—88.
19. *Харькин В. Н.* Педагогическая импровизация: теория и методика. — М.: МИП «НВ Магистр», 1992.

2.4. Постановка навчальних цілей та вибір методів навчання

Поняття, функції, види та принципи постановки цілей

Почнемо з того, що обговоримо саму можливість використання слова «ціль». В українській мові російське слово «цель» може використовуватись у двох значеннях: як те, до чого прагне людина у своїй діяльності, що вона намагається досягнути, здобути, до чого прямує — *мета*, та кінцеве місце, пункт призна-

чення, мішень, у яку слід влучити при стрільбі — *ціль*. Однак у сучасній педагогічній літературі ці поняття розмежовуються трохи по-іншому¹:

• *Мета* — це «елемент поведінки і свідомої діяльності людини, який характеризує майбутній результат діяльності і шляхи його реалізації за допомогою певних засобів»; «... у мету, крім кінцевого результату діяльності людини, в явній чи неявній формі входять шляхи руху в напрямі до кінцевого результату і способи діяльності, що забезпечують одержання цього результату».

• «*Ціль навчання* — це кінцевий результат діяльності, тому це поняття за обсягом менше, ніж мета навчання, і входить у мету як її складова, воно вужче за змістом, а отже, конкретніше, ніж мета навчання. Влучити в ціль — у переносному значенні означає одержати точний, конкретний і передбачуваний, запланований результат. Цілі навчання — це кінцевий результат спільної діяльності вчителя й учня, виражений у точних, однозначних категоріях і поняттях».

Отже, викладачам можливо використовувати обидві категорії, однак категорія «ціль» — є доцільнішою, коли слід вказати на кінцевий результат навчання.

Постановка навчальних цілей на сьогодні є обов'язковою вимогою ефективного викладання. Ще К. Д. Ушинський казав: «Що сказали б ви про архітектора, який, закладаючи нову будівлю, не зумів би відповісти нам на запитання, що він хоче будувати — чи храм..., чи просто будинок... Те ж саме повинні ви сказати і про вихователя, який не зможе ясно і точно визначити вам цілі своєї виховательської діяльності». Якщо викладач чітко не усвідомлює цілей своєї діяльності, навчальний процес, який він організує, стає хаотичним, некерованим, і, як наслідок, має нижчу результативність. Висування конкретної цілі дозволяє підібрати відповідні форми і методи навчання, робить процес навчання більш прогнозованим, технологічним.

Оволодіння процесом цілепокладання вимагає чіткого розуміння сутності цього поняття, принципів, правил і рекомендацій постановки навчальних цілей. Загалом, ціль чи мета є необхідним і обов'язковим компонентом будь-якої діяльності. Людина починає виконувати певні активні і свідомі дії тільки тоді, коли в неї з'являється відповідна *ціль* — ідеалізоване уявлення про припустимі результати діяльності. Основні питання, на які даються відповіді під час формулювання мети: — *Навіщо? Чому? Для чого? Що буде наслідком дій над предметом діяльності?* Ціль перед-

¹ Малафійк І. В. Дидактика: Навч. посіб. — К.: Кондор, 2005. — С. 136—137.

бачає зміст, властивості, параметри результату, якого ще не отримано. Отже, мета — це зв'язок минулого, сьогодення і майбутнього. Це майбутній стан предмета діяльності, до якого прагнуть, який необхідно досягнути.

Ціль виникає під впливом наявних у людини потреб, бажань, мотивів. Наприклад, зголоднівши, людина прагне поїсти і готує собі їжу; відчуючи потребу в матеріальному достатку, людина прагне отримати високооплачувану роботу і розшукує її. Однакові потреби можуть зумовлювати різні мотиви й цілі і, навпаки, однакові цілі можуть бути обумовлені різними потребами і мотивами. Найефективнішою є діяльність, в якій мотив і ціль збігаються (наприклад, коли людина навчається для набуття знань, а не для того, що уникнути покарання батьків).

На відміну від інших компонентів діяльності ціль більш усвідомлюється. Усвідомлюючи бажані результати своїх дій, людина обирає доцільний спосіб діяльності, її засоби, створює необхідні умови. Чим ясніше усвідомлюється і розуміється ціль, тим імовірніше, що вона буде досягнута. Процес постановки цілей діяльності називається **цілепокладанням**. Уміння ставити перед собою чіткі, осмислені цілі часто вважають запорукою життєвого успіху. У більшості посібників західних авторів, що містять практичні рекомендації з досягання успіху в різних сферах, постановка конкретних цілей вважається відправною ланкою всього подальшого процесу.

Вітчизняні педагоги виокремили три основні функції, які виконує ціль у процесі її практичного здійснення¹:

1. Збуджувальна: а) до початку діяльності; б) протягом усього процесу.

2. Спрямовуюча і регулювальна (що дозволяє вносити необхідні корективи).

3. Конструктивна (будує діяльність).

Крім того, постановка цілей сприяє втіленню багатьох життєтворчих задумів: надає сенсу людській активності, дозволяє спочатку спроектувати необхідну діяльність, а вже потім перейти до її виконання (це економить зусилля, зменшує ймовірність вибору неправильних або навіть безглузвих рішень і дій), мобілізує, активізує нервову систему, спрямовує психічну активність у доцільному напрямі, забезпечує підсвідоме налаштування на бажаний результат (запускає автоматичний механізм реалізації мети), створює позитивне емоційне підкріплення у процесі поступового

¹ Володарская Н. В., Митина А. М. Проблема целей обучения в современной науке. — М.: МГУ, 1989. — С. 7.

наближення до мети, підсилює мотивацію суб'єкта, надає можливість перевірити досяжність отриманих результатів, порівнявши їх із запланованими, тощо.

Особливо необхідним є чітке усвідомлення цілей в управлінській діяльності, оскільки керівник висуває цілі не тільки своєї діяльності, а й діяльності своїх підлеглих, і цілі стають основою організації спільної діяльності.

За факторами впливу цілі можна поділити на види:

1) *за суб'єктом цілепокладання: внутрішня* — висунута самою людиною як наслідок її потреб і мотивів; *зовнішня* — задається іншою людиною і виражає суспільну потребу;

2) *за масштабом: стратегічні* (довгоочікувані результати), *тактичні* (результат близького майбутнього) і *оперативні* (бажаний поточний результат);

3) *за часом: довгострокові* (5—10 років), *середньострокові* (1—5 років), *короткострокові* (до 1 року);

4) *за ступенем конкретизації: загальні* (описують кінцевий результат), *орієнтовні* (проміжні цілі, що в сукупності дозволяють досягти загальної цілі), *конкретні* (цілі-завдання, які слугують для реалізації орієнтовних цілей) — схематично ієрархія цілей виглядає як гілка дерева чи гроно, де верхівкою є загальна ціль, яка далі розгалужується на орієнтовні і далі на конкретні цілі.

Для постановки певних цілей насамперед слід знати про деякі загальні **принципи** — критерії, яким має відповідати якісне формулювання цілі. В міжнародній тренінговій практиці¹ прийнятим є опис цілей за принципами «SMART» — від перших літер англійських слів: **Specific** — конкретні; **Measurable** — вимірні; **Achievable** — досяжні; **Realistic** — реалістичні; **Time-bound** — з вказуванням терміну реалізації. Охарактеризуємо їх детальніше:

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

- **вимірність** (інструментальність, діагностичність) — відображує вимогу вказування норм припустимого результату, що дозволяє оцінити ступінь його досягання і підібрати відповідний інструмент для діагностування;

- **досяжність** цілі відображає ясність шляху в її реалізації;

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

¹ *Кларин М. В. Корпоративный Тренинг от А до Я: Науч.-практ. пособие. — М.: Дело, 2000. — С. 209.*

• *термін реалізації* — означає обов’язкове планування необхідного часу для досягнення поставлених цілей.

Відповідно можна надати такі рекомендації з правильної постановки мети (цілі):

• завжди починати формулювання цілі з активного дієслова (такого, що відповідає на запитання *Що зробити?*), що відображує передбачуваний процес досягнення цілі (купити, побудувати, зателефонувати тощо);

• за можливістю використовувати конкретні слова (формулювання «купити приватний будинок» є конкретнішим, ніж «здобути житло»);

• у формулюванні цілі вказувати необхідні засоби, умови, а також передбачувані норми в досягненні потрібного результату (купити стільки-то таких продуктів за таку суму грошей в такому-то магазині, витративши на це стільки-то часу).

РЕКОМЕНДОВАНІ КОМПОНЕНТИ ПРАВИЛЬНОГО ФОРМУЛЮВАННЯ ЦІЛІ

Активне дієслово		Очікуваний продукт		Засіб діяльності		Умови		Норми
Що зробити?	+	Що? Кого?	+	Чим? На чому? За допомогою чого?	+	Як? Де? Куди? Коли?	+	За який час? З якою швидкістю? З якою кількістю помилок? В якому обсязі?

Наприклад:

купити	продукти	—	в магазині	витративши не більше 50 грн
побудувати	будинок	—	за містом	за півроку
надрукувати	текст	на комп’ютері, за допомогою текстового редактора Word	на роботі	10 сторінок за 1 годину без помилок
добратись	—	автобусом	на 9 годину на роботу	вийшовши з дому за півгодини

Але на практиці необов'язково вказувати всі зазначені компоненти. Те, що є зрозумілим, можна опустити (наприклад, необов'язково казати «купити за гроші»). Також для досягання благозвучності формулювання цілі не обов'язково здійснювати саме в такій послідовності, можна розподілити на кілька речень і т.п.

Специфіка постановки навчальних цілей

Постановка цілей навчання підкоряється тим же вимогам, однак породжує ряд попередніх запитань.

По-перше, чи потрібна постановка цілей у навчанні взагалі?

Відповідь. Звичайно, навчання є також видом діяльності і постановою чітких, усвідомлених цілей, дозволяє значно підвищити її ефективність. Однак, незважаючи на велике значення цілепокладання у навчальній діяльності, механізм постановки навчальних цілей дуже слабо висвітлений у вітчизняній педагогічній літературі. Можливо, педагоги вважають цей процес суто психологічним питанням. Психологічний аспект цілепокладання, безумовно, поглиблює розуміння послідовності й системності формування цілей навчальної діяльності. Однак постановка навчальних цілей припускає і виконання викладачами цілком конкретних дидактичних процедур. Недостатність відповідної підготовки призводить до слабкої спрямованості викладачів на кінцевий результат навчання, зосередженні їх уваги на процесі.

По-друге, що слід вважати результатами навчання і відповідно навчальними цілями?

Відповідь. Більшість видів діяльності має цілком конкретні і зрозумілі, матеріалізовані результати. Наприклад, такі цілі повсякденної діяльності, як «купити газету», «помити посуд», «запросити гостей на день народження» мають конкретні вчинкові результати: «куплена газета», «помитий посуд», «гості, що прийшли на день народження». Результати ж навчання не можуть бути визначені аналогічно. Наприклад, такі навчальні завдання, як «прослухати лекцію», «виконати лабораторну роботу», «дати відповідь на запитання» на перший погляд мають також конкретні результати: «прослухана лекція», «виконана лабораторна робота», «надана відповідь», але все це — непрямі результати навчання, на виконанні цих дій навчання не завершується. Справжніми результатами навчання є ті зміни в досвіді, що відбуваються в учня у процесі виконання зазначених дій. Однак, чи можете ви перевірити ці результати і однозначно їх оцінити? Наприклад, як ми дізнаємось, що студент осмислив, запам'ятав на

лекції? Результати навчання прийнято виражати у вигляді дій, які учень здатен виконувати після вивчення певного навчального матеріалу. Наприклад, якщо студент після лекції може назвати, описати, пояснити певні терміни, поняття, правила, можна вважати, що навчання відбулося. Отже, результатами навчання є зміни в досвіді учнів, виражені у вигляді їх дій, які вони стають здатними виконати після вивчення певного навчального матеріалу. Відповідно, навчальними цілями є передбачувані зміни в досвіді учнів, виражені у вигляді дій, які вони здійснюють після вивчення певного навчального матеріалу.

По-третє, навчальна діяльність полісуб'єктна, в ній беруть участь принаймні два суб'єкти — той, хто навчається, і той, хто навчає. *Чиї цілі брати за основні: учня чи вчителя?*

Відповідь. У сучасному розумінні навчання — це єдиний процес взаємозалежної діяльності педагога й учня з реалізації спільних навчальних цілей — розвитку учня, досягнення змін в його досвіді, знаннях, вміннях, навичках, ціннісних орієнтаціях, особистісних якостях і поведінці тощо. Однак на практиці їхні цілі часто не збігаються. Кожний викладач і учень по-різному бачать і, відповідно, по-різному визначають для себе цілі навчання. Інколи викладачі також вважають, що мета навчання є зрозумілою, і студенти можуть самі здогадатись про те, для чого вивчається той чи інший навчальний матеріал. Однак для цього вони ще не мають достатнього фахового досвіду, і дуже часто лише після завершення навчання осмислюють необхідність того чи іншого предмета. Не завжди ці цілі можна вважати також суто навчальними. Наприклад, студенти часто приходять до університету не для того, щоб отримати знання, а для того, щоб поспілкуватись з друзями, дізнатись про останні новини, продемонструвати нову модель мобільного телефону і т. ін. Викладачі можуть приходити до навчальних аудиторій з метою провести контрольне опитування, обговорити останні політичні події та ін. Кінцеві результати навчального процесу також можуть уявлятися по-різному. Де-хто бажає отримати потрібну і цікаву професію, а хтось мріє про диплом, аспірантуру тощо. Така розбіжність в особистих цілях навчання зумовлює різне ставлення його суб'єктів до протікання цього процесу і, як наслідок, його різну ефективність. Завданням викладача є постановка навчальних цілей перед учнями, обґрунтування їх пріоритетності та узгодження їх з іншими особистими цілями навчання. Отже, основними цілями навчання є навчальні цілі учнів, які мають ставитись і обґрунтовуватись викладачем на початку навчальної діяльності.

У процесі постановки навчальних цілей викладачі часто допускають типові помилки (м'якше їх називають неконструктивними способами постановки навчальних цілей), які порушують названі вище принципи цілепокладання¹.

1. *Визначення цілей через зміст матеріалу, що вивчається: вивчити явище, познайомитись з теоремою, розглянути питання і т. п.* — таке визначення не є інструментальним, обмежується змістом матеріалу, що вивчається, не пояснює кінцевого результату.

2. *Визначення через діяльність вчителя: ознайомити учнів з принципом, продемонструвати учням прийом, ...* — зосереджує увагу вчителя на своїх діях і створює враження прояснення і впорядкованості в роботі, однак не вказує на справжні результати навчання, тобто також не є оптимальним.

3. *Постановка цілей через внутрішні процеси інтелектуального, емоційного, особистісного розвитку учня: розвинути пізнавальну самостійність учня, сформувати інтерес, розвинути навички виразного читання...* — узагальнені освітні цілі, що найчастіше не можуть бути досягнуті в межах вивчення однієї теми, заняття, і також не вказують на конкретні результати.

4. *Постановка цілей через навчальну діяльність учнів: розв'язати задачу, виконати вправу, проаналізувати ситуацію,* — акцентує увагу на процесі діяльності, однак не позначає її наслідки — зміни в досвіді учня.

5. *Абстрактні формулювання: засвоїти матеріал, набути знань, перейняти досвід,* — процес і результат навчання залишаються незрозумілими і підходять до будь-якої теми.

Такі формулювання навчальних цілей не дозволяють чітко і ясно уявити необхідний результат навчання, тому не можуть вважатись достатніми. Однак за умови подальшої конкретизації такі навчальні цілі можуть мати місце. Наприклад, можна так подати учням ціль заняття: «Сьогодні ми познайомимось з принципами роботи двигуна внутрішнього згоряння. Після заняття ви повинні назвати за схемою внутрішні частини двигуна, подати їх функціональну характеристику та пояснити загальний механізм дії».

Формулювання навчальної цілі аналогічне до формулювання звичайної цілі діяльності, однак має відображати кінцевий результат навчання — зміни в поведінці учня, діяльність чи окремі дії, які він зможе виконувати після вивчення певного навчального

¹ Кларин М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта. — М.: Наука, 1997. — С. 29—30.

матеріалу. Можна надати такі додаткові рекомендації для постановки навчальних цілей:

- формулювання навчальної цілі рекомендується завжди починати з відповіді на питання: *Навчитись що робити?* (називати терміни і поняття, давати визначення, пояснювати правила, виконувати за алгоритмом, знаходити оптимальне розв'язання задачі тощо);
- формулювання навчальної цілі не повинне обмежуватись змістом;
- навчальна ціль має бути сформульованою для учня;
- навчальна ціль має визначати те, що буде вміти робити учень після реалізації навчальної діяльності;
- навчальні цілі мають описувати явну поведінку, дії, які учні починають виконувати після вивчення певного навчального матеріалу, що свідчать про зміну в їх досвіді;
- у формулюваннях навчальних цілей мають використовуватись конкретні слова, зрозумілі для учнів.

РЕКОМЕНДОВАНІ КОМПОНЕНТИ ПРАВИЛЬНОГО ФОРМУЛЮВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ЦІЛІ

Активне дієслово		Очікуваний продукт		Засіб діяльності		Умови		Норми
Навчитись що робити?	+	Що? Кого?	+	Чим? На чому? За допомогою чого?	+	Як? Де? Куди? Коли?	+	За який час? З якою швидкістю? З якою кількістю помилок? В якому обсязі?

Наприклад:

Навчитись читати	тексти	—	підручника	Зі швидкістю 60 слів за хвилину
Навчитись розв'язувати	задачі певного типу	на комп'ютері, за допомогою програми Excel	з представленням роздрукованого звіту	зі швидкістю 5 правильно розв'язаних задач за годину
Навчитись складати	бізнес-план певного проекту	На основі представлених даних	у груповій роботі	обсягом 6—10 сторінок з 90 %-ю відповідністю зазначеним критеріям

Класифікації і таксономії навчальних цілей

Як уже згадувалося, цілі, і в тому числі навчальні, мають багаторівневий характер і вимагають певної систематизації. Прийнято розподіляти навчальні цілі за такими критеріями: за структурою освітньої підготовки; за сферами досвіду, що змінюється в процесі навчання за рівнями засвоєння навчального матеріалу.

- *Класифікація цілей за структурою освітньої підготовки* включає наступні ієрархічні рівні¹: *глобальні цілі* — загальнодержавні цілі освіти (викладені в законі України «Про освіту»); *етапні* — цілі етапів і профілів освітньої підготовки, конкретних навчальних установ (указуються в державних документах про певний рівень освіти, статутних документах різних навчальних закладів, навчальних планах і програмах підготовки, що затверджуються на державному рівні міністерствами і відомствами); *оперативні* — безпосередньо навчальні цілі — цілі навчальних курсів, дисциплін, предметів, розділів, тем, занять.

Навчальні цілі, що формулюються викладачами, відповідають оперативному рівню цілепокладання в освіті і мають конкретизувати освітні цілі вищих рівнів відповідно до специфічних умов навчання (особливостей курсу, навчального контингенту тощо). Однак, у свою чергу, навчальні цілі можуть бути також конкретизовані, побудовані відповідно у вигляді ієрархії. Виокремлюють кілька рівнів навчальних цілей:

1. *Загальні* — це опис основних передбачуваних навчальних результатів на визначеному етапі навчання й освітньої підготовки (загальна навчальна ціль дисципліни, теми, заняття): наприклад, «навчитися читати».

2. *Орієнтовні навчальні цілі* — це перелічення всіх можливих результатів навчальної діяльності (умінь учнів), що досягаються в процесі навчання, які можна розбити на *типи* або розташувати в послідовності, що наближує до досягнення загальної мети: наприклад, «розрізняти букви»; «називати букви», «складати їх у склади», «складати зі складів слова», «складати зі слів пропозиції», «правильно використовувати розділові знаки», і, нарешті, «читати текст».

3. *Конкретні* (діагностичні, зопераціоновані, точні) *навчальні цілі* — це докладний опис результатів навчальної діяльності, засобів і умов їх отримання, контролю і необхідних норм. Наприклад, навчальну ціль «уміти читати текст» можна зробити діагностичною, якщо сформулювати у такий спосіб: «уміти самостійно

¹ Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. — М.: Педагогика, 1989. — С. 29—94.

прочитати вголос невеликий текст із 10 речень зі швидкістю 75 слів за хвилину». Переведення всіх орієнтовних навчальних цілей у конкретизовані не завжди доцільно.

• Другим критерієм класифікації може бути різна *сфера досвіду особистості учня*, що змінюється у процесі навчання. У вітчизняній теорії і практиці навчання досить відомими є два підходи до здійснення такої класифікації.

1. Традиційний поділ навчальних цілей, що відповідає можливим *напрямам освітньої діяльності*:

1) **навчальні (дидактичні) цілі** — оволодіння знаннями, уміннями і навичками;

2) **розвивальні** — удосконалення розумових здібностей учнів, що дозволяють здійснювати пізнавальну діяльність — розвиток мислення, пам'яті, мови, уяви, творчих здібностей;

3) **виховні** — формування світогляду, наукових переконань, моралі й естетичної культури.

Переважаюча більшість вітчизняних педагогів користуються саме такою схемою. Недолік такої класифікації — відсутність опису конкретизованих цілей у кожній галузі. Крім того, при цьому спостерігається плутанина категорій: Хіба під час навчання не відбувається розвиток? А, виховуючись, хіба ми не навчаємось?

2. Відповідно до концепції змісту освіти як педагогічно адаптованого соціального досвіду (І. Я. Лернер) виокремлюють такі основні *компоненти соціального досвіду*, що можуть розглядатись і як можливі результати навчання¹:

1) **знання** — це цілісна система відомостей, накопичених людством (основні поняття, терміни, факти повсякденної дійсності і науки, основні закони науки, теорії, знання про способи наукової діяльності, методи пізнання та історію отримання наукового знання; оцінні знання — знання про прийняті норми ставлення до різних явищ життя);

2) **вміння** — це здатність людини свідомо, результативно, з належною якістю і у відповідний час (ефективно) виконувати роботу, зокрема і в нових умовах;

3) **навички** — це здатність людини виконувати цілеспрямовані дії автоматизовано, поза контролем свідомості, без спеціально спрямованої на предмет дій уваги;

4) **способи творчої діяльності** — здатність здійснювати творчу, пошукову діяльність з вирішення нових проблем, знаходження нестандартних підходів, відкриття нових аспектів розгляду і т. ін.;

¹ Малафійк І. В. Дидактика: Навч. посіб. — К.: Кондор, 2005. — С. 135—161.

5) **емоційно-оцінні норми** — ставлення до світу, діяльності, наукових знань, моральних норм, ідеалів.

Такий підхід є також досить поширеним у практиці викладання і докладно описаний у вітчизняних підручниках з педагогіки. Однак описуючи результати навчання в категоріях знань, умінь, навичок, способів творчої діяльності і ціннісних норм, рекомендується дотримуватись описаних вище рекомендацій з формулювання навчальних цілей.

• Ще один спосіб класифікувати навчальні цілі полягає у виокремленні *рівнів засвоєння соціального досвіду*. **Засвоєння** — це процес переходу змісту навчання у власний досвід учня. Різні можливості учня, здобуті в результаті такої зміни його досвіду, називаються **рівнями засвоєння**. Кожен наступний рівень засвоєння — глибший, ніж попередній, і передбачає проходження попереднього рівня. Тим самим у навчанні досягається певна послідовність, що відповідає законам психологічного розвитку особистості.

На сьогодні існує багато концепцій щодо рівнів засвоєння, в яких виділяється різна кількість ступенів, пропонується різна черговість цих рівнів і різні назви. Найвідомішим у вітчизняній педагогіці є підхід В. П. Беспалька. Він виокремлює чотири рівні засвоєння соціального досвіду¹:

1) **учнівський (вибірковий, ознайомчий)** — рівень розпізнання, розрізнення, коли учень може вказати правильні відповіді, тільки обираючи їх з кількох готових варіантів, відтворити певну послідовність дій, керуючись «підказками», наданими йому алгоритмами, описами;

2) **алгоритмічний (типовий)** — рівень самостійного пригадування, відтворення інформації, алгоритму без матеріальної основи, коли учень може вирішити типове завдання на основі знання попередньо засвоєного способу його вирішення;

3) **евристичний (пошуковий)** — рівень доповнення, трансформації наявної інформації, модифікації відомих учню алгоритмів, способів вирішення завдань, використання їх в нових, нетипових умовах;

4) **творчий (дослідницький)** — рівень створення нової інформації, нових відомостей, правил, способів дій, самостійна постановка нових завдань, пошук і знаходження оптимальних рішень тощо.

В зарубіжній педагогіці питанням диференціації навчальних результатів надається набагато більше уваги. В завдання класифікації

¹ Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. — М.: Педагогика, 1989. — С. 55—56.

навчальних цілей входить не тільки виокремлення різних компонентів і рівнів засвоєння соціального досвіду, а й розробка типових формулювань навчальних цілей, конкретних дієслів, що можуть використовуватись викладачами для постановки конкретних навчальних цілей різного типу і рівня. Така упорядкована система навчальних цілей за категоріями (типами) та послідовними рівнями, що включає шаблони формулювань навчальних цілей, отримала назву таксономія (від грец. *taxis* — упорядкування і *nomos* — закон).

Уперше завдання побудови такої класифікації навчальних цілей було поставлене у США. Після закінчення Другої світової війни група американських педагогів і психологів під керівництвом Б. Блума провела багаторічне дослідження з метою розроблення загальних способів і правил чіткого формулювання і упорядкування навчальних цілей. У результаті було виділено три категорії навчальних цілей¹:

1) **когнітивна чи пізнавальна** — формування знань учнів, що проявляється у відповідних діях з навчальним матеріалом: *учень знає терміни, що використовуються, конкретні факти, методи і процедури, інтерпретує словесний матеріал, демонструє правильне застосування методу чи процедури, пропонує план проведення експерименту*;

2) **афективна чи емоційно-ціннісна** — формування емоційно-особистісного ставлення учня до явищ навколишнього середовища, що проявляється в діях, які демонструють ці ставлення: *учень уважно слухає висловлювання оточуючих, цікавиться проблемами і потребами інших людей, виконує задану вчителем домашню роботу, бере участь в обговоренні питань, впевнено відстоює ту чи іншу думку, прагне до співробітництва в навчальній діяльності*;

3) **психомоторна** — формування рухової (моторної), маніпулятивної діяльності, нервово-м'язової координації (навички письма, мовлення, фізичне і трудове виховання), що відображено в можливих діях учня: *учень виконує певний рух, виражає свою думку словами, жестами, мімікою, може накреслити схему, переміщує предмети у просторі*.

Також пропонуються рівні засвоєння кожної категорії цілей.

Для когнітивних цілей Б. Блумом виділено такі **рівні засвоєння**: **знання** (дослівне відтворення матеріалу), **розуміння** (перетворення, інтерпретація матеріалу), **застосування** (використання знань у нових ситуаціях), **аналіз** (розподіл матеріалу на складові

¹ Кларин М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта. — М.: Наука, 1997. — С. 23—24.

частини), *синтез* (поєднання в нове ціле), оцінка (здатність визначати цінність певної інформації).

Для *афективних цілей* Р. Кратволом, Б. Блумом і Б. Мусіа пропонуються дещо інші рівні: *сприйняття* (чутливість, увага, готовність реагувати на певні явища і стимули), *відгук* (активні прояви зацікавленості учня, його реагування на те чи інше явище, людину чи діяльність), *оцінка* (поява думки чи ставлення до об'єктів, явищ чи видів діяльності), *організація* (становлення оцінкової системи), *ціннісне керівництво* (послідовна реалізація в поведінці людини).

У психомоторній сфері відомі класифікаційні розробки Р. Е. Дейва, Е. Симпсон, А. Херроу. Вони побудовані за принципами поступового ускладнення рухових реакцій людини чи поступової автоматизації дій. Детальніше з ними можна познайомитись у рекомендованій літературі¹.

Звичайно, наведені класифікації і таксономії далеко не вичерпують наявний досвід диференціації результатів навчання. Описані підходи мали продемонструвати сам принцип постановки різноманітних навчальних цілей, їх розподіл за категоріями та рівнями. Ідея ж розробки універсальної таксономії передбачає урахування специфіки предметного змісту навчання, що зумовлює перевагу тих чи інших компонентів соціального досвіду. Водночас, наявність певної готової таксономії набагато спрощує пошук і формулювання необхідних навчальних цілей.

Спробуємо показати на прикладі розробку таксономії навчальних цілей для підготовки вчителів, яка, на наш погляд, цілком можлива і для використання у будь-яких інших галузях гуманітарної підготовки. За основу візьмемо класифікацію навчальних цілей російських педагогів **Ю. Н. Кулюткіна і Г. С. Сухобської**². Авторами виділяються такі три типи навчальних цілей, названі цілями-ефектами просування особистості:

1) ефекти розвитку *мотиваційно-ціннісної сфери* особистості учня — розвитку його ставлень, переконань, інтересів і спрямованості особистості в цілому;

2) ефекти розвитку *пізнавально-логічної сфери* особистості учня — його уявлень і понять про навколишній світ, логічних операцій і методів, інтелектуальних прийомів пізнавальної діяльності;

¹ Володарская Н. В., Митина А. М. Проблема целей обучения в современной науке. — М.: МГУ, 1989.

² Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. — М., 1981. — С. 11—12.

3) ефекти розвитку *практично-дієвої* сфери особистості учня — розвитку його умінь регулювати свою практичну діяльність, використовувати знання для вирішення життєвих задач.

Відповідно до цього можна виокремити такі категорії навчальних цілей: *мотиваційні, пізнавальні і практичні*.

У своїх подальших публікаціях Ю. Н. Кулюткін пропонує таку ієрархію рівнів засвоєння: 1) ознайомлення і поглиблене розуміння; 2) вироблення ціннісного ставлення до змісту, внутрішнє освоєння знання в якості переконання особистості; 3) вільне оперування отриманими знаннями¹. Ці рівні можна дещо модернізувати і відповідно до раніше описаних підходів виокремити такі рівні засвоєння:

- **репродуктивний** (учнівський, виконавчий, відтворювальний, наслідувальний, алгоритмічний) — здатність відтворювати навчальний матеріал точно чи приблизно та використовувати його у типових ситуаціях для вирішення типових завдань;

- **реконструктивний** (проблемний, пошуковий, евристичний) — здатність змінювати і доповнювати навчальний матеріал у разі потреби, використовувати його у нетипових ситуаціях для вирішення нетипових завдань;

- **творчий** — (продуктивний, креативний, дослідницький) — здатність створювати нове, виходити за межі засвоєного навчального матеріалу.

Надалі слід конкретизувати кожну категорію і наповнити її предметним змістом. Відповідна таксономія може мати такий вигляд (табл. 2.2).

Надалі за допомогою цієї таблиці можна сформувані навчальні цілі вивчення певних навчальних дисциплін, тем, занять.

Наприклад, під час вивчення теми «Цілі навчання» можна сформулювати такі конкретизовані навчальні цілі:

Після вивчення теми «Навчальні цілі» учні повинні:

- визнавати необхідність цілепокладання в житті і навчальній діяльності, доводити значення правильної постановки навчальних цілей, дотримуватись правил і принципів постановки навчальних цілей (*мотиваційні цілі, репродуктивний рівень засвоєння*);

- надавати визначення категорій «ціль», «навчальна ціль», пояснювати своїми словами специфіку навчальних цілей, називати й описувати принципи і правила постановки навчальних цілей, називати і характеризувати категорії навчальних цілей за різними підходами і таксономіями (*пізнавальні цілі, репродуктивний і реконструктивний рівні засвоєння*);

¹ Кулюткін Ю. Н. Психология обучения взрослых. — М.: Просвещение, 1985. — С. 34—35.

Таблиця 2.2

ТАКСОНОМІЯ НАВЧАЛЬНИХ ЦІЛЕЙ

Рівні засвоєння	Можливі результати навчання за категоріями навчальних цілей		
	• Мотиваційні	• Пізнавальні	• Практичні
• Репродуктивний	<i>Учень може впізнати, назвати, розрізнити, обрати, навести, описати, переказати, повторити, скопіювати, виконати, застосувати, зреагувати, погодитись, визнати, прийняти до відома, визнати кращим, дотриматись</i>		
	норми, цінності, правила, обов'язки, заборони, погляди, принципи	факти, терміни, теорії, формули, приклади, дати, аксіоми, гіпотези, моделі, концепції	дії, алгоритми, процедури, операції, прийоми, методи, технології, процеси, досліді, механізми, пристрої
• Реконструктивний	<i>Учень може проаналізувати, пояснити, охарактеризувати, проілюструвати, порівняти, узагальнити, довести, вирішити, підсумувати, класифікувати, оцінити, доповнити, виправити, вдосконалити, спростити, пристосувати, адаптувати, відкорегувати</i>		
	норми, цінності, правила, обов'язки, заборони, погляди, принципи	факти, терміни, теорії, формули, приклади, дати, аксіоми, гіпотези, моделі, концепції	дії, алгоритми, процедури, операції, прийоми, методи, технології, процеси, досліді, механізми, пристрої
• Творчий	<i>Учень може запропонувати, вигадати, розробити, винайти, спроектувати, змодельовати, сконструювати</i>		
	норми, цінності, правила, обов'язки, заборони, погляди, принципи	факти, терміни, теорії, формули, приклади, дати, аксіоми, гіпотези, моделі, концепції	дії, алгоритми, процедури, операції, прийоми, методи, технології, процеси, досліді, механізми, пристрої

• формулювати навчальні цілі різних типів і рівнів, виправляти помилки у неправильних формулюваннях навчальних цілей та будувати власні таксономії навчальних цілей (*практичні цілі, репродуктивний, реконструктивний і творчий рівні засвоєння*)».

Вибір методів навчання відповідно до поставлених навчальних цілей

Розподіл навчального матеріалу за рівнями засвоєння і постановка відповідних навчальних цілей і завдань дозволяє підібрати відповідні методи навчання.

Загалом, поняття «метод» (від грец. method — спосіб, шлях до чогось) як категорія педагогіки використовується в багатьох значеннях. Найдоцільніше з точки зору управлінського підходу до навчання розглядати метод навчання як шлях реалізації поставленої навчальної мети. Наприклад, А. М. Алексюк визначає метод навчання як спосіб спільної діяльності вчителя і учнів, яка передбачає оволодіння учнями соціальним досвідом людства та організацію і керівництво вчителя навчально-пізнавальною діяльністю учнів¹. Більш конкретнішим є визначення В. А. Козакова, який розрізняє поняття методу і способу навчання: **«Метод навчання»** — це упорядкована за певними принципами система цілеспрямованих послідовних дій суб'єктів навчання над свідомо визначеним предметом діяльності із застосуванням відповідних засобів, внаслідок чого отримують очікувані результати навчання»; **спосіб навчання** — це процес виконання суб'єктами навчання взаємозв'язаних цілеспрямованих дій, які необхідні для досягнення визначеної мети і які (на відміну від методу) характеризуються послідовністю, точно визначеними параметрами (час, обсяг, темп, ритм, умови тощо) та конкретними засобами (технічні, вербальні, невербальні тощо)². Отже спосіб — це реалізація методу навчання в конкретних умовах навчального процесу.

Класифікація навчальних методів також не однозначна. Як критерії класифікації методів навчання можуть виступати будь-які компоненти навчальної діяльності: ціль, зміст, процес, засоби, суб'єкти і т. ін. Деякі з них:

- 1) *за рівнем активності учнів* (Е. Я. Голант): пасивні і активні;
- 2) *за рівнем участі учня в продуктивній (творчій) діяльності* (М. М. Скаткін та І. Я. Лернер): пояснювально-ілюстративні або інформаційно-рецептивні, репродуктивні, проблемного навчання, частково-пошукові (евристичні), дослідницькі (наукового пізнання);
- 3) *за джерелом отримання знань* (С. П. Петровський і Д. О. Лордкіпанідзе): словесні, наочні, практичні;
- 4) *за етапами процесу навчання* (Ю. К. Бабанський): організації і здійснення навчально-пізнавальної діяльності, стимулювання і мотивації навчання, контролю і самоконтролю за ефективністю навчання;

5) *за логікою засвоєння навчального матеріалу* (М. А. Данилов, Б. П. Єсіпов, І. Ф. Харламов): отримання нових знань, закріп-

¹ Алексюк А. М. Загальні методи навчання в школі. — К., 1981. — С. 51.

² Козаков В. А., Дзвінчук Д. І. Психолого-педагогічна підготовка фахівців у непедагогічних університетах. — К.: ЗАТ «НІЧЛАВА», 2003. — С. 35.

лення нового матеріалу, самостійної роботи учнів з осмислення і засвоєння нового матеріалу, застосування знань на практиці і вироблення умінь та навичок, перевірки і оцінювання знань, вмінь і навичок учнів;

б) за *навчальними цілями* (В. А. Козаков): інформаційно-презентативні, алгоритмічно-дійові, самостійно-пошукові.

Вибираючи той чи інший метод, спосіб процесу навчання, необхідно враховувати безліч факторів, які суттєво впливають на цей вибір. Неправильне використання методів навчання (без урахування вікових, індивідуально-психологічних особливостей, розвитку суб'єктів навчально-пізнавальної діяльності, без урахування теми конкретного заняття та змісту навчального матеріалу, умов, навчальних цілей) може призвести до пасивного або негативного ставлення учнів до навчання. Вибір методів навчання залежить від ряду факторів¹:

- провідної парадигми національної системи освіти;
- загальних і професійних цілей освіти, виховання і розвитку;
- провідних методологічних положень і настанов сучасної загальної дидактики;
- особливостей, змісту, методів і форм роботи конкретних освітньо-виховних систем;
- особливостей змісту професіограми конкретного спеціаліста;
- особливостей змісту і методики викладання конкретної навчальної дисципліни та визначених її специфікою вимог до добору загальнодидактичних методів;
- мети, завдання, змісту матеріалу та дидактичного задуму конкретного заняття;
- наявності часу на вивчення даної теми, розділу;
- рівня розумової та фізичної підготовленості учнів;
- рівня оснащення навчально-методичної бази;
- педагогічної майстерності вчителів тощо.

Однак провідним фактором вибору методу будь-якої діяльності має бути його мета. Отже, найдоцільніше використовувати класифікацію методів навчання за його цілями.

У найбільш широкому вигляді методи навчання можна поділити за цілями навчання на три види: інформаційно-презентативні, алгоритмічно-дійові, самостійно-пошукові (В. А. Козаков). У свою чергу їх можна розподілити за типами та конкретними способами реалізації. Види методів навчання відповіда-

¹ Ягупов В. В. Педагогіка: Навч. посіб. — К.: Либідь, 2002. — С. 324.

ють можливим загальним навчальним цілям, типи — орієнтовним, а способи — конкретним.

Інформаційно-презентативні методи навчання спрямовані на передачу учням готової інформації і відповідне її відтворення; за типами і способами поділяються на:

- **усні**: лекція, розповідь, пояснення, повідомлення, читання вголос;

- **наочно-усні**: ілюстрація, демонстрація, презентація;

- **письмові**: конспектування, реферування, анотування, планування, структурування, аналіз, синтез, класифікація, порівняння, узагальнення, конкретизація, інтерпретація, підсумки, висновки, переклад, виклад, твір, диктант, рецензування, доповідь, звіт, пояснювальна записка, стаття, тези.

Алгоритмічно-дійові методи навчання — спрямовані на осмислення наданої інформації, оволодіння певними практичними процедурами і методами, розв'язання стандартних задач і ситуацій; за типами і способами поділяються на:

- **діалогічні**: бесіда, дискусія, консультація, семінар, інструктаж, опитування;

- **предметно-групові**: вправа, дослід, діагностика, розв'язання задач, робота з ЕОМ, експеримент, кейс-метод, анкетування, тестування;

- **групові**: малі групи, «мозковий штурм», ігри, конференції, проекти, аукціон, конкурс, вікторина, аналіз ситуацій.

Самостійно-пошукові методи навчання — спрямовані на самостійне здобуття інформації, формування вмінь самостійно вчитись, поділяються на:

- **індивідуальна робота** — самостійна робота з неявно означеними предметами, але визначеним продуктом (результатом) роботи: спостереження, проекти, моделювання, дослідження;

- **самостійна робота** — з чітко означеними предметами дій: тексти, тестування, питання, задачі, лабораторні вправи, практичні вправи, тренування.

Можна також установити певну відповідність методів навчання бажаним рівням засвоєння навчального матеріалу, використавши класифікацію методів навчання за М. М. Скаткіним та І. Я. Лернером (табл. 2.3).

Продемонструємо на прикладі вибір способів реалізації поставлених навчальних цілей під час вивчення студентами теми «Навчальні цілі» курсу «Психологія діяльності та навчальний менеджмент» (табл. 2.4).

Таблиця 2.3

**МЕТОДИ НАВЧАННЯ ЗА РІВНЯМИ ЗАСВОЄННЯ
НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ**

Рівень засвоєння	Методи
1. Репродуктивний	<ul style="list-style-type: none"> • <i>пояснювально-ілюстративні</i> або <i>інформаційно-рецептивні</i>: розповідь, пояснення, демонстрація, традиційна лекція, робота з підручником • <i>репродуктивні</i>: вправи, досліди, розв'язання задач (за зразком)
2. Реконструктивний	<ul style="list-style-type: none"> • <i>проблемного навчання</i>: проблемна лекція, дискусія, розв'язання проблемних ситуацій, задач • <i>частково-пошукові (евристичні)</i>: евристична бесіда, генерування ідей
3. Творчий	<ul style="list-style-type: none"> • <i>дослідницькі (наукового пізнання)</i>: метод проєктів, ділова гра, дослідження

Таблиця 2.4

МЕТОДИ НАВЧАННЯ ДО ТЕМИ «НАВЧАЛЬНІ ЦІЛІ»

Орієнтовні навчальні цілі	Способи реалізації
1. Переконатись у необхідності постановки цілей, осмислити категорію «ціль», обговорити значення постановки цілей у житті	<ul style="list-style-type: none"> • вправа на побудову асоціативного ряду до категорії ціль • спільне обговорення поняття «ціль» • робота з цитатами про значення цілей у житті • пояснення функції цілей
2. Дізнатись про принципи цілеутворення, навчитись правильно формулювати особисті і навчальні цілі, бачити і виправляти помилкові формулювання	<ul style="list-style-type: none"> • повідомлення про принципи і правила цілепокладання • вправа на складання цілей діяльності і навчання з готових компонентів • самостійне вивчення таблиці типових помилок у постановці цілей навчання • дискусія про значення правильної постановки навчальних цілей • вправа на розпізнання помилок у формулюваннях навчальних цілей
3. Зрозуміти принципи ієрархічності в постановці цілей діяльності і навчання, дізнатись про загальні цілі освіти, навчитись висувати цілі різного ступеня конкретності	<ul style="list-style-type: none"> • повідомлення про необхідність виділення навчальних цілей різних рівнів • ілюстрація побудованих «дерев» навчальних цілей • самостійна побудова студентами дерева навчальних цілей певного навчального предмета чи теми

Послідовність постановки навчальних цілей

Отже, процес цілеутворення, що здійснюється педагогом у процесі планування навчання з дисципліни, теми, навчального заняття, має включати такі кроки:

1. Вибір і правильне формулювання загальної мети.
2. Розподіл загальної мети на орієнтовні за типами. Формулювання орієнтовних навчальних цілей.
3. Розподіл орієнтовних цілей на конкретні навчальні цілі за рівнями засвоєння навчального матеріалу. Формулювання конкретних навчальних цілей.
4. Забезпечення діагностичності конкретних навчальних цілей через вказування норм майбутніх результатів.
5. Схематичне зображення отриманої ієрархії навчальних цілей.
6. Підбір адекватних поставленим цілям методів та способів навчання.

Завершуючи виклад теми, зауважимо, що постановка цілей навчання жодною мірою не створює додаткового навантаження на викладача. Навпаки, розуміння конкретних цілей навчання дозволяє позбутись усього зайвого, зробити навчання логічним, послідовним, цільним і ефективним, відповідним вимогам сьогодення, науково і практично обгрунтованим.

Література

1. Балаев А. А. Активные методы обучения. — М.: Профиздат, 1986.
2. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. — М.: Педагогика, 1989. — С. 29—94.
3. Володарская Н. В., Митина А. М. Проблема целей обучения в современной науке. — М.: МГУ, 1989.
4. Кларин М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта. — М.: Наука, 1997. — С. 21—53.
5. Коваленко Е. Э. Целеполагание в обучении: Учеб. пособие. — Харьков, 2000.
6. Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение: Учеб. пособие. — К.: Вища шк., 1990.
7. Малафійк І. В. Дидактика: Навч. посіб. — К.: Кондор, 2005. — С. 135—188.

8. Никитина Н. Н., Железнякова О. М., Петухов М. А. Основы профессионально-педагогической деятельности: Учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования. — М.: Мастерство, 2002. — С. 93—107.
9. Смолкин А. М. Методы активного обучения: Науч.-метод. пособие. — М.: Высш. шк., 1991.
10. Черниловский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе: Учеб. пособие для вузов. — М.: Юнити-Дана, 2002. — С. 159—162.

2.5. Побудова навчальної технології: індивідуально-типологічний підхід

*Гарна, науково обґрунтована
технологія навчання та виховання —
це і є педагогічна майстерність*

В. П. Беспалько

Поняття та призначення технологій навчання

Для кожного викладача, який прагне професійної самореалізації та саморозвитку, актуальним є питання про авторський підхід у викладанні. Авторство розуміється у двох значеннях: як створення принципів нового у педагогіці, так і створення своєї власної системи викладання, котра використовує відомі підходи, але є авторською в плані нашого розвитку. Саме у другому значенні кожен викладач може бути новатором і вибудовувати власну технологію навчання.

Минули часи, коли словосполучення «педагогічна технологія» вважалося неприпустимим у трактуванні таких суто творчих процесів, як навчання та виховання. Сьогодні ми розуміємо, що «технологія» і «мистецтво» не є протилежними поняттями для педагогіки: мистецтво має прояв у педагогічній майстерності, але ця ж майстерність вимагає уміння проектувати та планувати навчання, а це вже є ознакою технології.

В універсальному значенні технологія означає сукупність методів, що забезпечує гарантоване досягнення цілей певної діяльності. До педагогіки це поняття увійшло близько 60-х років минулого сторіччя у зв'язку з застосуванням технічних засобів навчання. З часом воно отримало трактування стосовно змісту процесу навчання та його організації. У працях Б. Т. Лихачова, В. П. Беспалька, І. П. Волкова, В. М. Монахова, М. В. Кларіна,

Д. Г. Левитес відображено різноманітні підходи до розуміння технології у педагогічному контексті.

Насамперед треба зазначити, що розрізняють поняття освітньої, педагогічної та навчальної технології. Так, під освітньою технологією розуміють упорядковану систему дій, що приводить до гарантованого досягнення цілей освіти. Педагогічна технологія (технологія навчання у широкому розумінні) — це упорядкована система дій, виконання яких призводить до гарантованого досягнення педагогічних цілей. Технологія навчання — це педагогічно, валеологічно та економічно обґрунтований процес гарантованого досягнення результатів навчання¹. У плані творчої самореалізації викладача нас цікавить побудова саме технології навчання, яка являє собою сукупність методів та засобів для реалізації певного змісту навчання у межах одного предмета чи окремих видів навчальної діяльності.

Виникає питання про відмінності між поняттями «технологія навчання» та «методика навчання», які часто використовуються як тожонні, хоч це не зовсім правильно. У технологіях більш представлені процесуальні та кількісні компоненти, а у методиках — змістові та якісні. Технології відрізняються від методик своєю відтворюваністю, стійкістю результатів, відсутністю багатьох «якщо» (якщо викладач талановитий, якщо студенти здібні, якщо умови сприятливі...). У реальному навчальному процесі відбувається змішування методик і технологій: іноді методики входять до складу технологій, а іноді, навпаки, ті чи інші технології — до складу методик навчання.

Будь-яка технологія навчання має відповідати деяким основним методологічним вимогам або критеріям технологічності. Зокрема, можна визначити такі критерії.

- Концептуальність. Кожна технологія має спиратися на певну наукову концепцію.

- Системність. Технологія повинна мати такі ознаки системи, як логіка процесу, взаємозв'язок всіх його елементів, цілісність.

- Керованість, що передбачає можливість діагностичного цілеутворення, планування, проектування процесу навчання, поетапної діагностики, варіювання засобами та методами з метою корегування результатів.

- Ефективність. Технологія має бути ефективною за результатом і оптимальною за витратами, гарантувати досягнення певного результату навчання.

¹ Левитес Д. Г. Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения. — М.: Изд-во моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003.

- **Відтворюваність.** Мається на увазі можливість застосування (повторення, відтворення) технології іншими викладачами в інших навчальних закладах.

- **Коригованість,** що передбачає не лише виправлення помилок, а й творчий пошук оптимальних шляхів вирішення поставлених завдань та підготовку до подальшого застосування технології.

Сучасна педагогічна технологія являє собою синтез досягнень педагогічної науки та практики, сполучення традиційних елементів минулого досвіду і того, що є породженням суспільного прогресу, гуманізації та демократизації суспільства. Її джерелами та складовими елементами є: соціальні перетворення і нове педагогічне мислення; наука — педагогічна, психологічна, суспільні науки; передовий педагогічний досвід; досвід минулого, вітчизняний та зарубіжний; народна педагогіка (етнопедагогіка).

Види технологій навчання та їх вибір

Відправним моментом у створенні та застосуванні технології навчання є позиція викладача. Н. В. Басова, аналізуючи образ-характер сучасного викладача, наводить думку доктора фізико-математичних наук професора А. Космодем'яньського, який вважав, що викладач вищої школи — це вчений, філософ, артист, вихователь і людина в одній особі¹. Але вибір моделі навчання часто відбувається не усвідомлено, на основі традицій і вимог. Можна назвати ряд параметрів, за якими визначаються моделі навчання:

1. Хто домінує у навчальному процесі?
2. Як оцінюються успіхи студентів?
3. Як відбувається мотивування до навчання?
4. Як враховується власний досвід студентів?

Узагальнюючи відповіді на ці запитання, ми виокремлюємо дві основні групи технологій: предметно-зорієнтовані та особистісно-зорієнтовані.

Предметно-зорієнтовані технології беруть свій початок у культурозумовленому, традиційному підході до навчання і ґрунтуються на таких педагогічних концепціях, як енциклопедична, традиційно-консервативна, академічна. За даних технологій основними цілями виступають знання, уміння та навички студентів з конкретних навчальних предметів. Можна визначити такі основні ознаки технологій, що належать до цієї групи, як: домінуюча

¹ Басова Н. В. Педагогика и практическая психология. — Ростов н / Д: Феникс, 2000.

позиція викладача, студент — об'єкт педагогічного впливу, діагностична постановка цілі, розподіл змісту на невеликі завершені одиниці («навчальні елементи», «малі тематичні блоки», «модулі» і т. ін.), обов'язковість виконання вимог навчальної програми і навчального плану, поетапне тестування, критерії засвоєння (еталонні результати), корегуючий зворотний зв'язок.

Особистісно-зорієнтовані технології є втіленням антропологічного підходу і пов'язані з такими концепціями, як гуманістична, педагогіка співробітництва, розвивальне навчання. При особистісно-зорієнтованому навчанні мають домінувати не окремі суб'єкти цього процесу, а партнерські стосунки між викладачами та студентами. Щодо оцінювання успіхів студентів, то необхідною умовою є наявність різноманітних критеріїв оцінювання, як когнітивних, так і афективних. Процес мотивування є вкрай важливим і має спиратися на існуючі мотиви студентів, актуалізовувати та посилювати їх, а за необхідності розвивати чи формувати відповідні мотиви до навчання (див. підрозділ 2.6). Власний досвід студентів при особистісно-зорієнтованому підході виступає основою навчального процесу, а особистісні новоутворення — найважливішим його результатом. Отже, основними ознаками особистісно-зорієнтованих технологій є такі: фасилітуюча (підтримуюча) позиція викладача, студент — суб'єкт навчально-пізнавальної діяльності, конструювання цілей щодо розвитку потреб і здібностей студентів засобами навчального предмета, високий ступінь самостійності студентів, створення «нового» (суб'єктивно нове знання чи особистісне новоутворення — потреби, домагання, здібності), рефлексія, аналіз і врахування особливостей особистості студента.

Розглянемо деякі приклади предметно-зорієнтованих та особистісно-зорієнтованих технологій навчання, котрі можуть бути застосовані у навчальному процесі вищих навчальних закладів.

Предметно-зорієнтовані технології навчання

Технологія модульного навчання

Ця технологія була запроваджена і набула великої популярності у навчальних закладах США і Західної Європи на початку 60-х років минулого століття як альтернатива традиційному навчанню. Модульне навчання базується на провідному понятті теорії поетапного формування розумових дій — орієнтовній основі діяльності.

Чіткість і певна логіка поведінки студента, постійне підкріплення своїх дій самоконтролем, індивідуалізований темп навчально-пізнавальної діяльності прийшли до модульного навчання із програмованого навчання. Кібернетичний підхід збагатив модульне навчання ідеєю гнучкого управління діяльністю студентів, що переходить до самоуправління.

Сутність модульного навчання: студент самостійно або за певною допомогою викладача досягає конкретних цілей навчально-пізнавальної діяльності у процесі роботи з модулем.

Модуль — це цільовий функціональний вузол, у якому навчальний зміст і технологія оволодіння ним поєднані у систему високого рівня цілісності.

Склад модуля:

- 1) цільовий план дій;
- 2) банк інформації;
- 3) методичне керівництво процесом досягнення дидактичних цілей.

Модуль може мати різну структуру. Так, модульна система навчання, що застосовується у шотландських школах, представлена модулями, що складаються з таких елементів: ціль (загальна чи спеціальна), вхідний рівень, заплановані результати навчання (знання, уміння, елементи поведінки), зміст (контекст, методи і форми навчання, процедури оцінки).

Узагальнюючи різні точки зору, можна обумовити такі відмінності модульного навчання від інших технологій.

По-перше, зміст навчання представлений у вигляді завершених самостійних комплексів, його засвоєння має відбуватися відповідно до цілі навчання. Дидактична ціль формулюється для тих, хто навчається, і визначає не тільки обсяг навчального змісту, але й рівень його засвоєння. Крім того, кожний студент отримує від педагога у письмовій формі поради: як краще діяти, де знайти потрібний навчальний матеріал тощо.

По-друге, модульне навчання передбачає зміну форм спілкування викладача зі студентами. Він спілкується з ними як через модулі, так і безпосередньо — з кожним студентом індивідуально. Стосунки між викладачами та студентами стають більш паритетними.

По-третє, кожний студент працює більшу частину часу самостійно, вчиться цілепокладанню, плануванню, організації, контролю і оцінюванню своєї діяльності. Таким чином, кожний може визначити рівень своїх знань, побачити прогалини у знаннях та вміннях. Безумовно, викладач також управляє навчально-пізнавальною діяльністю студентів через модулі і безпосередньо, але це більш м'яке, а головне, суто цілеспрямоване управління.

Технологія концентрованого навчання

Передумовами створення цієї технології навчання є відсутність у багатьох учнів та студентів системи знань та вмінь з окремих дисциплін, відсутність стійких інтересів та уподобань до предметів, що вивчаються, швидке забування вивченого матеріалу, як тільки зникає пряма потреба у ньому.

Концентроване навчання — це така форма організації навчального процесу, за якої увага педагогів та студентів зосереджується на поглибленому вивченні кожного предмета за рахунок об'єднання занять в блоки, скорочення кількості дисциплін, що вивчаються паралельно протягом навчального дня, тижня.

Принципи організації концентрованого навчання:

- укрупнення дидактичних одиниць;
- безумовний авторитет викладача, що надає можливість здійснювати суттєві впливи;
- чергування «правопівкульного» та «лівопівкульного» видів діяльності через створення «врівноважувального» навчального плану;
- застосування евристичних методів та створення міжпредметних зв'язків.

Перевага даної технології навчання полягає у можливості забезпечення такої системи організації навчання, яка б максимально наближала навчальний процес до природних психологічних особливостей людини щодо сприйняття, осмислення, запам'ятовування, відтворення, застосування, систематизації та узагальнення, тобто повністю відповідала б логіці засвоєння знань.

Особистісно-зорієнтовані технології навчання

Технологія навчання як навчального дослідження

Ця технологія реалізує так званий продуктивний підхід до навчання. Її основні дидактичні ідеї такі.

1. Студент має сам пізнати ті операції, за допомогою яких факти об'єднуються навколо ідей і понять, а не просто засвоїти результати чийось розумових операцій.

2. У змісті навчального предмета необхідно виокремити провідні стрижневі поняття. Це робить весь предмет доступним.

3. Вивчення матеріалу важливо рівномірно поєднувати з окремими фактами та з пізнавальними структурами, схемами.

4. Процес засвоєння понять і принципів має більш широке значення і дозволяє оволодіти засобами пізнавальної діяльності, що є значущими і за межами конкретного змісту.

5. Доречно урізноманітнювати способи організації навчального змісту.

6. Необхідно пропонувати студенту позицію дослідника, першовідкривача.

Алгоритм навчання як навчального дослідження можна подати так: знайомство з літературою; виявлення проблеми; постановка завдань; з'ясування питань; формулювання гіпотези; планування та розробка навчальних дій; збір даних; аналіз і синтез зібраних даних; зіставлення даних та умовиводів; підготовка та написання повідомлення; виступ з підготовленим повідомленням; переосмислення результатів у ході відповідей на запитання; перевірка гіпотез; побудова узагальнень, підсумків та висновків.

Технологія колективної розумової діяльності

Технологія колективної розумової діяльності — це безперервний процес управління розвитком потреб та здібностей тих, хто навчається. Вона складається з системи проблемних ситуацій, що забезпечується системою модулів. Саме модулі дозволяють дозувати технологічний процес та робити його безперервним. Стрижнем цієї технології є управління процесом засвоєння студентами культури, в ході якого розвиваються внутрішні потреби, здібності, свідомість кожного. Цілі, зміст, способи розвитку визначаються викладачем та студентами спільно, з урахуванням їх інтересів та здібностей.

Головна мета викладача — навчити студента груповій діяльності. Викладач організовує взаємодію студентів у пізнавальному процесі, свідомо створюючи при цьому таку соціальну інфраструктуру, яка викликає у них необхідність діяти за нормами суспільних відносин. При цьому суттєво змінюється ставлення до іншої людини як до особистості: відчуженість, байдужість поступаються зацікавленості, взаєморозумінню, співпричетності. Колектив стає механізмом розвитку особистості. Успіх спільного пошуку визначається інтелектуальними, організаторськими, моральними зусиллями кожного.

Аналіз кожної проблемної ситуації здійснюється у чотири основних етапи:

- введення у проблемну ситуацію;
- робота у творчих мікрогрупах;
- обговорення вирішуваної проблеми на студентському потоці;
- вихід на нову проблему.

Системоутворювальним моментом даної технології є рефлексія. Результативність навчання багатократно підвищується, якщо студент піднімається до усвідомлення власної та колективної діяльності, яка тільки що відбулася, як конкретного вираження загальних законів людської діяльності. Рефлексія дозволяє усвідомити метод, котрий привів до цієї активної пізнавальної діяльності. Саме метод, усвідомлений студентами, стає тим соціокультурним результатом, який і дозволяє по-новому будувати свою навчальну діяльність.

Ми розглянули приклади лише чотирьох технологій навчання, дві з яких є предметно-зорієнтованими, а дві — особистісно-зорієнтованими. Але й вони дають нам можливість побачити, що навіть різні за видом технології можуть мати спільні ознаки (наприклад, використання модульної системи). Але їх загальне спрямування відрізняється: або на засвоєння знань, умінь, навичок, або на розвиток особистості того, хто навчається, в цілому. Іноді таке спрямування в процесі застосування певної технології є дуже виразним, а іноді — акценти зміщуються, коли, наприклад, викладач є особистісно-зорієнтованим, але реалізує на практиці загальноприйняту для даного навчального закладу предметно-зорієнтовану технологію. Саме такі випадки наштовхують на думку про можливість інтеграції різних підходів, про творчий синтез у педагогіці. І тоді, можливо, боротьба двох ідей — навчання як зовнішнє формування та навчання як внутрішній розвиток, яка, за висловом Д. Дьюї, супроводжує всю історію педагогіки, перетворюється на конструктивний діалог.

Під час вибору будь-якої наявної технології треба розуміти, що різними виконавцями вона буде здійснюватись по-різному, з більшою чи меншою мірою дотримання інструкції. В цьому виконанні обов'язково буде присутня особистісна компонента, але визначальними мають бути закономірності засвоєння матеріалу, склад і послідовність дій студентів. Результати можуть відрізнятись, але вони мають бути близькими до деякого середнього значення, характерного для даної технології. Визначальним критерієм у процесі вибору тієї чи іншої технології викладачем (як і під час створення власної) виступає усвідомлення ним мети навчання (див. підрозділ 2.4). Так, наприклад, у процесі зорієнтованості навчання на оволодіння студентами базовим змістом навчального предмета ефективною може бути технологія модульного навчання. Якщо основною метою на певному етапі професійної підготовки виступає розвиток дослідницьких здібностей студентів, то доречно використовувати технологію навчання як навчального

дослідження. За необхідності цілеспрямованого розвитку комунікативних і рефлексивних здібностей студентів, формування взаємодії та співробітництва стане у пригоді технологія колективної розумової діяльності. Поліпшенню сприйняття, запам'ятовування, осмислення студентами навчального матеріалу певного предмета, «занурення» у нього сприятиме концентроване навчання.

Створення технологій навчання з урахуванням індивідуально-типологічних чинників

У сучасних умовах викладач може не тільки застосовувати існуючі технології навчання, а й створювати свою власну технологію. Безумовно, побудова технології є творчим процесом, але можна окреслити його основні компоненти (рис. 2.4).

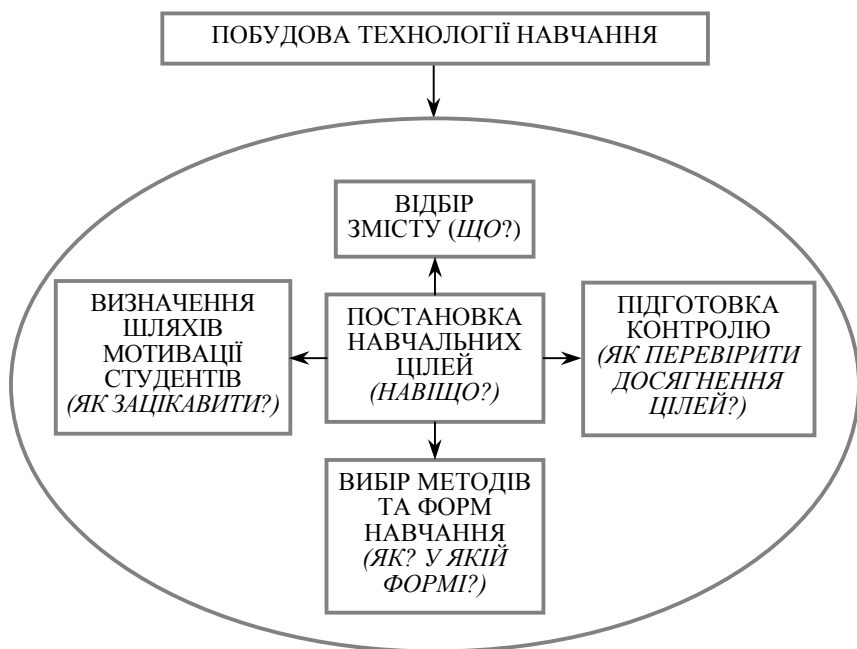


Рис. 2.4. Побудова технології навчання

Створення будь-якої технології починається з постановки навчальних цілей, які виступають немовби ядром технології. Послідовність подальших кроків, які являють собою детальні відповіді на запитання щодо мотивації, змісту, методів та форм навчання, контро-

лю, може змінюватись залежно від психологічних факторів. Тому на рисунку відповідні елементи побудови технології представлені у вигляді кола. Детальнішу інформацію щодо окремих елементів технології можна знайти в інших розділах посібника (постановка навчальних цілей — підрозділ 2.4, мотивація — 2.6, зміст навчання — 2.7, 4.4, 4.5, 4.6, вибір методів навчання — підрозділ 2.4, форми навчання — підрозділи 3.5, 4.1, 4.3, 4.7, контроль — 4.8, 4.9). А ми зупинимось на особливостях створення технології, що зумовлені індивідуально-психологічними особливостями викладача.

Індивідуально-психологічні особливості викладача, його світогляд визначають стиль діяльності, а стиль у свою чергу втілюється у конкретній педагогічній технології. Ми, викладачі, по-різному усвідомлюємо свою роль, по-різному ставимося до окремих аспектів викладання, ставимо різні акценти у навчальному процесі. Чим це зумовлено? Нашими психологічними перевагами, які певною мірою визначаються типом особистості. Тип особистості виявляється у звичному і зручному для нас способі дій, який є водночас подібним до інших.

Теорія психологічних типів — це впорядкована, науково обґрунтована система індивідуально-типологічних рис особистості, яка може бути застосована у широкому спектрі діяльності. Головна ідея цієї теорії полягає у тому, що індивідуальні особливості людей, якщо вони зрозумілі суб'єкту діяльності та приймаються ним, роблять внесок кожного набагато більшим, а діяльність усіх — значно продуктивнішою й кориснішою. Знання типологічних рис, свого типу особистості допомагає зрозуміти себе та оточуючих, полегшує індивідуальну й спільну діяльність. Як наголошував засновник цієї теорії Карл Густав Юнг, типологія — великий помічник у розумінні широкої різноманітності, що має місце серед індивідів¹. Але для використання цієї теорії дуже важливо розуміти, що немає поганих чи гарних типів, є лише розбіжності між ними і в цьому полягає гуманістична спрямованість Теорії психологічних типів. Тому підходити до застосування цієї теорії треба дуже коректно та компетентно.

Запроваджена К. Юнгом типологія дає можливість зіставляти індивідуально-психологічні особливості суб'єктів навчання (як студентів, так і викладачів) та з'ясовувати провідні шляхи розвитку особистості. Також в основі вибору саме цієї типології — сприйняття в контексті даної теми провідної ідеї К. Юнга про те,

¹ Юнг К. Психологические типы / Пер. с нем. Софии Лорие; Под общ. ред. В. Зеленского. — СПб.: Ювента; М: Прогресс — Универс, 1995.

що світ являє собою безперервний потік інформації і все живе на землі (рослини, тварини, люди) постійно виконує дві основні функції: збирання інформації та прийняття рішень. Розвиненість цих функцій становить основу самостійності особистості і саме на їх розвиток має спрямовуватися навчання й викладання. Індивідуальний прояв реалізації означених функцій у суб'єктів діяльності репрезентують типологічні риси або переваги чи особливості. Virізнюються чотири пари протилежних індивідуально-типологічних особливостей (ІТО): *екстравертний (Е)/інтровертний (І), сенсорний (S)/інтуїтивний (N), розумовий (Т)/чуттєвий (F), раціональний (J)/іrrаціональний (Р)*, комбінація яких утворює 16 типів особистості¹. Характеристика окремих типологічних особливостей наведена у табл. 2.5.

Таблиця 2.5

**ХАРАКТЕРИСТИКА ІНДИВІДУАЛЬНО-ТИПОЛОГІЧНИХ
РИС ОСОБИСТОСТІ**

Критерій виділення	Типологічні риси, їх позначення та характеристика	
1. Джерело енергії	Екстравертний (Е — Extraverted) — черпає енергію із зовнішнього світу	Інтровертний (І — Introverted) — черпає енергію у внутрішньому світі
2. Отримання інформації	Сенсорний (S — Sensing) — збирає інформацію дослівно й послідовно	Інтуїтивний (N — Intuitive) — шукає в інформації внутрішні зв'язки, підтвердження власним поглядам, збирає інформацію довільно
3. Прийняття рішень	Розумовий (Т — Thinking) — висуває рішення об'єктивно та неупереджено	Чуттєвий (F — Feeling) — висуває рішення суб'єктивно і міжособистісно
4. Спосіб життя	Раціональний (J — Judging) — віддає перевагу рішучості та методичності	Іrrаціональний (P — Perceiving) — віддає перевагу поступливості та безпосередності

Дослідити типологічні особливості можна різними методами, зокрема за допомогою тестування, спостереження, лінгвістичного аналізу². Ефективним є також такий експрес-метод, як асоціативний.

¹ Креггер О., Тьюсон Дж. М. Типы людей и бизнес: как 16 типов личности определяют наши успехи в работе: Пер. с англ. — М.: Персей: Вече: АСТ, 1995.

² Романова Г. М. Індивідуально-типологічні та дидактичні чинники результативності самостійної роботи студентів економічних університетів: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. — К., 2003. — с. 74—78

Асоціативний метод будується на зіставленні відповідних до типологічних особливостей ключових слів та виборі тих, із якими особистість себе ототожнює. Подальший аналіз обраних слів дозволяє встановити типологічні особливості. Ключові слова наведено у табл. 2.6.

Таблиця 2.6

**КЛЮЧОВІ СЛОВА ДЛЯ ВИЗНАЧЕННЯ
ТИПОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ**

Екстравертний Товариськість Взаємодія Зовнішній Широта Екстенсивний Широкі зв'язки Витрачання енергії Зовнішній вираз Говірливий Говорять, потім думають	Інтровертний Замкненість Зосередженість Внутрішній Глибина Інтенсивний Обмежені зв'язки Збереження енергії Внутрішня реакція Задумливий Думають, потім говорять
Сенсорний Закономірний Сучасне Реалістичний Важка праця Фактичний Земний Факт Практичність Конкретний	Інтуїтивний Випадковий Майбутнє Концептуальний Нагхнення Теоретичний Позахмарний Фантазія Оригінальність Загальний
Розумовий Об'єктивний Непохитний Закони Твердість Справедливий Чіткість Аналітичний Настановлення Неупереджений	Чуттєвий Суб'єктивний Добросердний Обставини Переконання Гуманний Гармонія Чутливий Загальнолюдські цінності Приналежний
Раціональний Урегульований Встановлено Незмінний Управляти Закритість Спланований Структура Визначений Остаточний строк	Ірраціональний Невирішений Поживемо-побачимо Гнучкий Адаптуватись Відкритість Невизначений Потік Орієнтовний Що за строк?

Визначати типологічні риси за допомогою ключових слів можна двома шляхами. Перший пов'язаний з підрахунком обраних слів за кожною колонкою та встановленням кількісної переваги. Другий полягає у простому перерахуванні слів за двома колонками та у виборі відповідної до себе без підрахунків. Вибір способу також може свідчити про типологічні особливості: так, сенсорні скоріше оберуть перший шлях, а інтуїтивні — другий.

У контексті впливу ІТО викладачів на стиль викладання та вибір відповідної технології розглянемо скорочений варіант типології. Цікавою є ідея Д. Керсі поділити 16 психологічних типів за 4 групами¹. Характеристика цих груп наведена у табл. 2.7.

Д. Керсі називає ці типологічні групи типами темпераменту, але за описом вони скоріше відповідають типам спрямованості особистості, бо визначають своєрідність мотиваційних настановлень. Для їх назв крім літерних позначень запропоновані імена відомих героїв грецьких міфів, які втілюють характер представників цих типів. Треба зазначити, що автор не проводить паралелей з класичними типами темпераменту (холерик, сангвінік, флегматик, меланхолік). Першим ключем до визначення типу за Д. Керсі є відмінність між сенсорним та інтуїтивним типами, оскільки спосіб збирання інформації про світ є відправною точкою у стосунках між людьми. Таким чином, перша буква скороченого типу повинна бути *S* або *N*.

Друга буква визначається на основі першої. Якщо людина належить до інтуїтивного типу, тобто її перевагою у процесі збирання інформації є абстрактність та умовивід, то друга, більш важлива особливість полягає в тому, як людина оцінює отриману інформацію: об'єктивно (розумовий) чи суб'єктивно (чуттєвий). Так утворюються типи *NT* та *NF*. Якщо людина належить до сенсорного типу, тобто особливістю збирання нею інформації є конкретність та відчутність цієї інформації, то другою, найголовнішою властивістю є не те, як людина оцінює інформацію, а те, як вона її використовує: систематизує (раціональний) чи продовжує збирати й шукати (ірраціональний). Отже, для сенсорного типу утворюються групи *SJ* та *SP*. Чотири визначені типи полегшують розуміння типологічної системи та сутності характерів людей.

¹ Практическая психология для преподавателей / Под ред. М. К. Тутушкиной. — М.: Информ.-издат. дом «Филинь», 1997.

Таблиця 2.7

ГРУПИ ПСИХОЛОГІЧНИХ ТИПІВ ЗА Д. KEYCІ

Групи типів	Характеристика	Типи	
SJ-ТИП EPIMETHEUS «Епіметей»	Мають високорозвинене почуття <i>відповідальності</i> , схильні підтримувати ієрархічні взаємозв'язки у системі, де їм доводиться працювати. Їм добре зрозумілі механізми взаємовідносин «начальник — підлегли», причому вони можуть однаково успішно діяти в обох ролях. Идеалом для ряду представників цього типу темпераменту є родова аристократія або стійка планова структура, в якій неабияке значення має зберігання традицій і звичаїв, що допомагають підтримувати зв'язок часів і традицій. Звичайно (за винятком особливо виражених інтровертів) без ускладнень вирішують побутові проблеми і краще інших типів виходять із життєвих ситуацій. Найкраща сфера діяльності — соціальна — управління, економіка, політика	ISTJ	Контролер
		ISFJ	Мораліст
		ESTJ	Організатор
		ESFJ	Популяризатор
SP-тип DIONYSUS «Діонісій»	Незалежність, спонтанність реакцій, прагнення слідувати власним імпульсам. До того ж прагнуть, щоб про це знали і оточуючі. Їх діяльність часто пов'язана з ризиком. Серед відомих авантюристів більшість належать саме до цього типу. Життя має сенс тільки «тут і зараз», вони полюбують дію, сам процес дії і майже не піклуються про кінцевий результат. Найкращі сфери діяльності — виробництво, мистецтво, військова справа	ISTP	Технолог
		ISFP	Посередник
		ESTP	Активіст
		ESFP	Політик
NT-тип PROMETHEUS «Прометей»	Дух наукового пошуку, прагнення до влади над законами природи. Постійно прагнуть до вдосконалення своїх здібностей. Не дозволяють собі повторювати помилки. У будь-якій сфері діяльності шукають систему, закономірності, будують схеми і моделі, розробляють технологію. Найкраще відчують себе у науці (математика, філософія, архітектура), де є чіткі закономірності, зв'язки і система	ENTP	Новатор
		ENTJ	Лідер
		INTP	Критик
		INTJ	Аналітик
NF-тип APOLLO «Аполлон»	Прагнення до того, щоб <i>бути самим собою</i> , знає собі ціну. Постійно шукають сенс життя, прихований сенс у всіх явищах природи. Їм притаманна духовність, релігійність, уміння просто і невимушено поводитись з людьми. Тому найкращі сфери діяльності — психологія, художня література, викладацька діяльність	ENFP	Порадник
		ENFJ	Наставник
		INFP	Натхненник
		INFJ	Гуманіст

Скорочені типи безпосередньо пов'язані зі стилем діяльності, зокрема мають прояв у викладанні. Тип викладача за наведеною вище типологією зумовлює схильність до тих чи інших функцій управління, до тих чи інших аспектів викладання. Відповідний феномен спостерігається у студентів у процесі навчальної діяльності. Ставлення до навчання представників скорочених типів можна виразити через розуміння його сенсу для кожного типу одним словом відповідно до становлення особистості (табл. 2.8):

Таблиця 2.8

**КЛЮЧОВІ ПОНЯТТЯ У РОЗУМІННІ СЕНСУ НАВЧАННЯ
ПРЕДСТАВНИКАМИ СКОРОЧЕНИХ ТИПІВ**

Тип	Сенс навчання
SJ	самоорганізація
SP	самовираження
NT	самовдосконалення
NF	саморозвиток

Певні типологічні акценти у викладанні можна охарактеризувати таким чином. Представники SJ типу реалістично дивляться на життя, віддають перевагу чіткій структурі, організованості, точності. Їх роль, позицію і взагалі стиль викладання можна узагальнити під назвою «Конструктивіст». Сильним місцем у викладанні для представників цього типу є функція контролю. Викладачі SJ дотримуються чітких вимог, налагодженої системи управління, традиційних методів навчання. Навпаки, викладачі NF типу є переконаними ідеалістами, вони все сприймають дуже особистісно, їм важко контролювати роботу інших. Викладачі NF особистісно-зорієнтовані, схильні до індивідуального підходу, прагнуть до взаємодії, часто обирають активні методи навчання. Їх стиль у викладанні можна назвати «Гуманіст». Улюбленою стороною процесу навчання для представників даного типу є мотивація.

Відмінності між типами SP та NT влучно демонструє така метафора. Представники даних типів можуть однаково добре грати на скрипці, але людина SP типу буде грати заради власно-

го задоволення і лише доки їй не набридне, а людина NT типу буде грати з метою вдосконалення, виснажуючи себе у прагненні до ідеалу¹. Отже, викладачі SP використовують гнучкі підходи, дотримуються принципу «тут і зараз», надають студентам свободу дій і отримують задоволення від самого процесу діяльності, іноді нехтуючи результатами. Влучною назвою їх стилю може бути «Бігевіорист» або «Діяч». Вони спрямовані на зміст викладання, вибір відповідних методів та форм. Викладачі NT цінують компетентність і знання, прагнуть до них, полюбують працювати над ідеями та концепціями. Вони дуже сильні у плануванні та цілеутворенні. Для їхнього стилю підійде назва «Структураліст».

Отже, у ході побудови технології навчання викладачі можуть використовувати різні підходи і акцентувати увагу на різних аспектах залежно від індивідуально-типологічних особливостей, що впливають на стилі викладання. Але в ефективній технології всі елементи мають бути представлені. Коли ми створюємо технологію самостійно, збалансувати свою діяльність нам допоможуть самопізнання та рефлексія. А коли в цьому напрямі працює колектив викладачів, доречно свідомо розподілити функції таким чином, щоб кожний розкрив свій потенціал.

Література

1. Басова Н. В. Педагогика и практическая психология. — Ростов н/Д: Феникс, 2000.
2. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. — М.: Педагогика, 1989.
3. Індивідуально-типологічні риси особистості й ефективність діяльності: Метод. рекомендації до практичних занять з курсу «Психологія діяльності і навчальний менеджмент» для студентів всіх спеціальностей денної форми навчання / Уклад.: М. В. Артюшина, Г. М. Романова. — К.: КНЕУ, 2001.
4. Левитес Д. Г. Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения. — М.: Изд-во моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2003.

¹ Практическая психология для преподавателей / Под ред. М. К. Тутушкиной. — М.: Информ.-изд. дом «Филинь», 1997. — С. 51—52.

2.6. Мотивація навчання

*Мандрівник зустрів трьох людей,
які несли важкі камені.
— Що ви робите? — запитав він у них.
— Несу камінь, — відповів перший.
— Заробляю собі на життя тяжкою
працею, — промовив другий.
— Будує палац, — повідомив третій.*
Східна притча

Роль мотивації у навчальній діяльності

Різноманітні мотиви особистості виступають спонукальною силою в досягненні мети. Здійснюючи одну і ту ж справу, люди можуть мати зовсім різні спонуки до неї.

Саме від мотивів залежить, що у психологічному розумінні являє собою та чи інша дія, який суб'єктивний сенс вона має для даної людини, як відтворює її внутрішній світ. Розуміння мотивів поведінки людини дає відповідь на запитання: «Чому ми щось робимо або чому чогось не робимо?»

Так, на думку Б. Ф. Ломова «...Мотив і мета утворюють свого роду «вектор» діяльності, що визначає її *напрямок*, а також *величину зусиль*, які розвиває суб'єкт, виконуючи її. Цей вектор виступає в ролі системоутворювального фактора, що організує всю систему психічних процесів і станів, які формуються і розкриваються у процесі діяльності.»¹

Зарубіжні та вітчизняні автори вважають мотивацію одним із найважливіших факторів, що впливають на успішність навчання. Тому розуміння викладачами сутності мотивації, знання і використання закономірностей та механізмів впливу на неї є необхідним та важливим аспектом навчальної діяльності. Чи завжди ми можемо відповісти на запитання: «Що спонукає студентів до навчання? Чому одні з них докладають максимальних зусиль, щоб успішно навчатися, а інші — ні? І як я можу вплинути на підвищення рівня мотивації у студентів?»

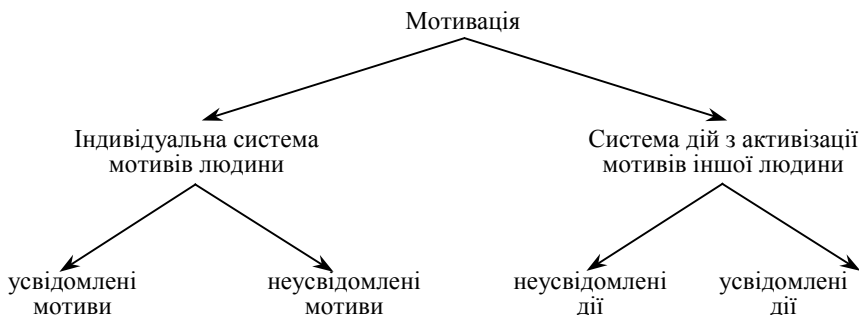
Можна провести аналогію із заводною іграшкою: саме ключик дає можливість рухатися іграшці, але зрозуміло, що не будь-який ключик, а тільки певний. Якщо його в тебе немає, то треба докласти певних зусиль та витратити час, щоб його підібрати.

¹ Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. — М.: Наука, 1984. — С. 205—206.

Мотивація як система мотивів людини

Мотивація — весь комплекс факторів, що спрямовують та спонукають поведінку людини. Терміном «мотивація» позначаються дві групи явищ:

- а) індивідуальна система мотивів;
- б) система дій, що спонукає інших зробити щось.



Отож окреслимо напрями вивчення мотивації.

Розглядаючи мотивацію як систему мотивів конкретної людини, наші дії та зусилля можуть бути спрямовані на пізнання мотивів поведінки та діяльності студентів; самопізнання (усвідомлення власних мотивів та тенденцій реагування) та самопосилення власної мотивації. Зрозуміло, що зробити це не просто. Не завжди людина може чітко пояснити причини власної поведінки чи, тим паче, поведінки інших людей. Поведінка не завжди спонукається єдиним мотивом, їх може бути декілька. Далеко не всі мотиви нашої поведінки усвідомлюються. Наприклад, здавалося, що найбільш доцільним було б виконувати домашні завдання безпосередньо після їх отримання. З досвіду ми знаємо, що завжди є частина студентів, яка своєчасно їх не виконує, навіть знаючи, які негативні наслідки вони будуть мати. Інколи, отримуючи певні завдання на занятті, студент починає заперечувати їх доцільність. Причини цього можуть бути найрізноманітнішими: від переживання тривоги та страху, що він не зможе з ними належно впоратися, бо вони мають великий обсяг, занадто складні, і аж до бажання конкурувати з викладачем, чинити опір «структурі», частиною якої є викладач. Звісно, правильно розуміючи причини, ми, викладачі, по-різному поводитимемо себе в такій ситуації. Але чи завжди ми усвідомлюємо мотиви власної поведінки, коли декларуємо, що

треба написати дисертацію, вивчити іноземну мову тощо, але не робимо цього, відкладаючи на потім, знаходячи купу інших справ? На це теж є певні причини: від внутрішнього конфлікту між «я хочу і я повинен» до «я хочу і я можу».

Для більш глибокого розуміння спонук поведінки можна використати вправу, яка складається з кількох етапів:

1. Потрібно згадати свої дії та вчинки за останній місяць і визначити принцип, який лежав у їх основі: «Я хочу» чи «Я повинен».

2. Розподілити згадані дії та вчинки на два стовпчики за вказаною ознакою.

3. Проаналізувати, який принцип переважає у вашому житті: ви більше робите те, що хочете, чи те, що потрібно. Хочу і повинен — що більше пов'язано з власним вибором? Як це впливає на ваш емоційний стан?

4. Вибрати із загального списку будь-які три фрази, що починаються словами «я повинен», та промовити їх уголос. Потім у фразі замінити тільки слова «я повинен» на «я волію», не змінюючи іншу частину фрази, та промовити їх вголос. Проаналізувати, чи відбулися зміни у сприйнятті ситуації? Прислухатись до власних переживань та проаналізувати, чи заміна необхідності на бажання призводить до відчуття свободи або полегшення.

5. Підібрати три фрази, розпочинаючи їх словами «я не можу» (стосовно власної особи). Потім необхідно замінити слова «я не можу» на «я не хочу», залишаючи незмінними інші частини фрази. І знову промовити ці фрази вголос. Проаналізувати, чи дає ця вправа можливість відчувати власну здатність відмовитися від чогось, а не свою некомпетентність чи безпорадність.

Саме слова «я повинен», «я не можу», «я боюся, що» — заперечують нашу здатність робити власний вибір. Змінюючи слова, знаходимо власний сенс у «я повинен».

Зрозуміло, що в нашому житті є і «я хочу», і «я повинен». За допомогою певного алгоритму, що складається з наведених нижче питань, можна об'єднати ці настанови.

1. Чи хочу я досягти власної мети?
2. Чи хочеться мені зараз цим займатися?
3. Що мені хочеться робити?
4. Як це поєднати з тим, що я повинен зробити?

Застосування цього алгоритму ефективно для аналізу та усвідомлення власної позиції у важливій справі, яка постійно відкладається. Ця вправа підводить нас до розуміння можливості та відчуття корисності поєднання «я хочу» з «я повинен».

Поведінка та діяльність викладача та студента може зумовлюватися різними мотивами. Залежно від змісту діяльності виокремлюють такі групи мотивів¹:

- професійні (пов'язані з певною професійною діяльністю);
- пізнавальні (пов'язані з отриманням нових знань);
- широкосоціальні (бажання зайняти певну позицію, роль у суспільстві, підвищити соціальний статус, престижність);
- вузькосоціальні (бажання спілкуватися, прагнення мати статус у конкретній соціальній групі);
- процесуально-змістові (процес і зміст діяльності);
- матеріальні (можливість забезпечити себе високою заробітною платнею);
- досягнення (прагнення досягти певних результатів у діяльності);
- утилітарні (прагнення отримати безпосередні переваги чи уникнути небезпеки (низький прохідний бал, уникнення служби у лавах Збройних Сил тощо).

Залежно від характеру активності (спрямованості активності) людини у системі соціальних стосунків, найчастіше виокремлюють такі мотиви:

- мотив самоствердження — пов'язаний з прагненням укріпити свою позицію в стосунках з іншими людьми, довести оточуючим, що ти на щось здатен, з честолюбством, з почуттям власної гідності, з бажанням, щоб тебе поважали і цінували;
- мотив ідентифікації з іншою людиною — прагнення бути схожим на авторитетну особу (батька, вчителя, літературного героя, кумира, співака), що приводить до підвищення енергетичного потенціалу людини за рахунок символічного «позичання» енергії у кумира;
- мотив влади — прагнення впливати на інших людей, керувати людьми, визначати і регламентувати їх діяльність. Виявляється у прагненні зайняти головну позицію в групі, розпоряджатися іншими людьми;
- мотив саморозвитку і самовдосконалення — прагнення до самовдосконалення, бажання підвищити власні індивідуальні можливості, повністю реалізувати індивідуальний потенціал;
- мотив досягнення — прагнення досягти високих результатів і майстерності, бажання успіху в досягненні поставлених цілей;

¹ Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека: Модульный курс психологии. Модуль «Направленность» (Лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы). — К.: Миллениум, 2004. — С. 38—39.

- мотив афіліації¹ — прагнення до встановлення і підтримки стосунків з іншими людьми, приєднання, контактів і товариськості, співробітництва, партнерства і любові, спілкування як самоцінності;

- просоціальні (соціально значущі) мотиви — мотиви, пов'язані з усвідомленням суспільної значущості діяльності, з почуттям обов'язку, відповідальності перед групою та суспільством;

- негативна мотивація — спонуки, що викликані усвідомленням можливих неприємностей, негативних наслідків, прогнозованими покараннями, які можуть статися у випадку невиконання діяльності, порушення соціальних норм чи страхом перед ними, прагненням їх уникнути.

Звісно, поведінку та діяльність людини зумовлює індивідуальна система мотивів, яка містить різні їх види. Одні відіграють головну роль і є основною спонукою активності особистості, інші — другорядну. Другорядні мотиви, актуалізуючись у процесі діяльності, можуть стати головними. Наприклад, не маючи наміру бути викладачем, студент-економіст у процесі засвоєння дисципліни «Методика викладання економіки», під час педагогічної практики у школі-інтернаті відчуває небайдужість до долі цих «нелегких» учнів, переймається їхніми проблемами. Він намагається зацікавити їх, зробити так, щоб вони хотіли навчатися. Він настільки захоплюється цим процесом, що після закінчення університету обирає професію викладача.

Мотивація як система активізації викладачем мотивів студента

*Можна коня силоміць привести до водопою.
А чи можна його примусити пити?*

Наступним нашим кроком буде розширення сфери усвідомлених дій щодо активізації мотивів певної людини. У цьому разі нам необхідно дати відповідь на запитання: до чого спонукати та яким чином спонукати?

Спочатку спробуємо зрозуміти, до чого можна спонукати студентів. Взаємодіючи, мотиви зумовлюють та визначають спрямованість особистості. Традиційно виокремлюють три види спрямованості: на себе, на інших людей та на справу.

¹ Англ.: affiliation — приєднання, прийняття у члени, відчуття себе «філіалом» когось, чогось, в перен. значенні — усиновлення, встановлення батьківства.

Студентам, у яких переважає *спрямованість на себе*, притаманні орієнтація на пряму винагороду, прагнення до задоволення власних потреб, особистих переваг, престижу, власного благополуччя, авторитарності, потреба у владних функціях та засобах. Якщо навчання відповідає їх прагматичним прагненням, досягненню власних цілей, то вони виявляють до нього живий інтерес. Якщо ж ні — то активність таких студентів знижується.

Студентам, у яких домінує *спрямованість на інших людей*, притаманні орієнтація на спільну діяльність, пошук соціального схвалення, залежність від групової думки, оцінки, прагнення підтримувати добрі стосунки з оточуючими. У цьому разі активність суб'єкта великою мірою залежить від настановлень та прагнень, які домінують у групі. Якщо студентська група спрямована на навчання, то це може позитивно впливати на активність суб'єкта у навчанні. І навпаки, якщо група не налаштована на навчання, то це може негативно впливати на навчальну діяльність студента. Наприклад, якщо такий студент підготувався до семінару, а група не готова, то велика ймовірність того, що студент, у якого переважає спрямованість на інших, не буде прагнути виступати, на відміну від студента, у якого переважає спрямованість на себе.

Для студентів, у яких домінує *спрямованість на справу*, характерна налаштованість на якість та точність, прагнення якнайкраще виконувати навчальні завдання, схильність відстоювати свою думку в інтересах справи, здатність до співпраці та взаємодії заради справи.

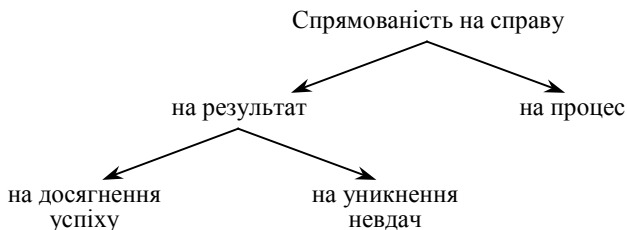
Можливо зробити припущення, що спрямованість на справу є найбільш бажаною у навчальній діяльності.

Знаючи можливі види мотивів, спрямованості, можна використовувати ці знання під час навчання. Якщо це мотиви, що стосуються змісту діяльності, то саму діяльність (навчання) організовувати таким чином, щоби знаходили втілення і пізнавальні (нова інформація), і професійні (зв'язок з майбутньою професією), і процесуально-змістові (цікавість, захопленість процесу і змісту навчання), вузкосоціальні (можливість спілкуватися один з одним під час виконання завдань, поділ студентської групи на підгрупи на занятті) та інші мотиви. Якщо це мотиви, що стосуються характеру активності студента, то у цьому разі важливо, якої парадигми навчання притримуємося ми, викладачі. Якщо це особистісно-орієнтований підхід — гуманістична парадигма — то для нас є важливим не тільки процес та зміст діяльності, а й сама особистість студента, яка виступає суб'єктом навчальної діяльності. Тому метою нашої діяльності поряд із засвоєнням

знань, формувань вмінь та навичок може бути допомога студентам у знаходженні власного сенсу в навчальній діяльності, втіленні мотиву досягнення, надання їм можливості у самоствердженні, самореалізації тощо. Реалізація даних цілей у навчальній діяльності тісно пов'язана з методами та умовами навчання. Важливо використовувати різноманітні методи навчання, у тому числі ті, які забезпечують активне включення студентів у навчальну діяльність¹. Створювати такі психологічні умови навчання, що забезпечать ефективну комунікативну взаємодію та щирі стосунки у групі студентів, сприятимуть розкриттю кожної особистості, розвитку пізнавальної, емоційної та поведінкової сфери.

Аналізуючи особливості спрямованості особистості, зупинимося на спрямованості на справу, яка є більш бажаною у навчальній діяльності.

Спрямованість на справу має два вектори: на результат і на процес:



Орієнтуючись на результат, людина передусім орієнтується на певну істотну мету або відчуває потребу орієнтуватися на таку мету. За орієнтації на процес вона спрямована на певні аспекти виконання діяльності й пов'язані з цим відчуття.

М. Аптер² виокремлює характеристики, притаманні людям з переважанням орієнтації на результат та на процес (див. табл. 2.9).

Для того щоб визначити, яка орієнтація переважає, достатньо деякий час поспостерігати за діями суб'єктів навчальної діяльності, відповідаючи на запитання: «Чи хочеться їм, щоби результат дій чи діяльності був досягнутий якомога швидше, чи вони хочуть пройти весь шлях виконання діяльності?» Наприклад, під

¹ Див. тему «Постановка навчальних цілей та вибір методів навчання (автори М. В. Артюшина, Л. Л. Борисенко) у даному посібнику.

² Apter M. J. The Experience of Motivation. The Theory of Psychological Reversals N / Y., 1982. — P. 60—63.

час усної відповіді завдання викладач зупиняє студента, говорячи, що все зрозуміло, після чого студент отримує за відповідь найвищу оцінку. Можна згадати студентів, які були незадоволені тим, що їх не дослухали, незважаючи на високий бал. У вашому досвіді, певно, є такі приклади. У цьому разі йдеться про студентів, які зорієнтовані на процес. У той же час наприкінці семестру ми дуже часто маємо справу з частиною студентів, у яких яскраво виявилася орієнтація на результат, коли вони «переслідують» нас із метою підвищення кількості балів перед іспитом.

Таблиця 2.9

**ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛЮДЕЙ З ОРІЄНТАЦІЄЮ
НА РЕЗУЛЬТАТ І НА ПРОЦЕС**

Координати	Характеристики	
	На результат	На процес
Мета — засоби	Істотні цілі Цілі задаються іззовні Неминучі цілі Спрямованість на мету Спрямованість на результат Спроби закінчити діяльність	Немає істотних цілей Цілі вільно вибираються Цілі, яких можна уникнути Спрямованість на діяльність Спрямованість на процес Спроби продовжити діяльність
Координати	Характеристики	
	На результат	На процес
Час	Орієнтація на майбутнє «Вказує на щось за межами себе» Запланованість Задоволення від правильного передбачення Надання переваги високій значущості	Орієнтація на теперішнє «Самодостатнє всередині себе» Спонтанність Задоволення від відчуттів у даний момент Надання переваги низькій значущості
Інтенсивність	Надання переваги низькій інтенсивності В основному реалістично Надання переваги низькому збудженню	Надання переваги високій інтенсивності Домінує віра Надання переваги високому збудженню

Враховуючи все це, можна організовувати навчальну діяльність, показуючи значущість її результату для життєдіяльності людини (а саме, що може бути результатом засвоєння кожного заняття, теми, всього курсу), водночас зацікавлюючи самим про-

цесом діяльності так, щоби засоби реалізації досягнення певного результату перетворювалися у самостійний мотив. Тобто, зробити процес навчання цікавим, захоплюючим, корисним, збуджувальний, динамічним, таким, що викликає здивування. Саме для цього доцільно використовувати техніки мотивації та стимулювання, мова про які піде нижче.

Люди, зорієнтовані на результат, розподіляються на дві категорії: одні прагнуть до успіху, а інші — бояться невдачі. Цей поділ уперше був зроблений Д. Мак-Клелландом і Дж. Аткинсоном у 1953 році.

Тенденція прагнення до успіху є складною функцією трьох змінних: мотиву прагнення до успіху, суб'єктивної вірогідності досягнення успіху, його привабливості в даній ситуації. Тобто, прагнення до успіху включає спонуку до успіху, віру в те, що є великі шанси його досягти, і переживання задоволення й гордості, коли успіх досягається.

Тенденція уникнення невдач є поліфункцією мотиву уникнення невдачі та її привабливості в певній ситуації. Тобто вона містить спонуку уникання невдачі, почуття провини та сорому і бажання її пережити, щоби підтвердити власні уявлення про свою особистість.

Д. Мак-Клелланд¹ підкреслює три особливості, які притаманні людям з високим рівнем розвитку «мотиву на досягнення». По-перше, це неохильність надмірно ризикувати, вміння ставити перед собою виважені, помірковані цілі; такі люди прагнуть того, щоби ризик був контрольованим і прогнозованим. Але вони зовсім не уникають ризику як такого, добре розуміючи, що ризик — невід'ємна умова досягнень, а повністю безризикова поведінка не приводить до відчутних досягнень, які для них стоять на першому плані.

По-друге, вони віддають перевагу таким ситуаціям, коли відповідальність за їх подолання лежить особисто на них, а успіх при цьому залежить, в основному, від особистих зусиль і здібностей. Інакше кажучи, такі люди віддають перевагу тим ситуаціям, в яких вони перебувають господарями становища. Така поведінка задовольняє ще одну властиву їм потребу — потребу в самодетермінації.

Водночас ці люди не лише не уникають зворотного зв'язку, який інформує їх про результати їхньої поведінки, а навпаки —

¹ *Mc Clelland D. C., Atkinson J. W., Clark R. A., Lowell E. L.* A scoring manual for the achievement motive. In: *Motives in Fantasy, Action and Society*, N. Y., 1958. — P. 112—148.

позитивно ставляться до нього і намагаються отримати якомога повнішу та об'єктивнішу інформацію про результати своєї поведінки та діяльності. Ця інформація розглядається ними як засіб, на підставі якого можна корегувати поведінку з метою надання їй більшої ефективності задля досягнення вищих результатів. Це третя особливість людей із високим рівнем розвитку мотиву досягнення.

Переважає чи іншої мотиваційної тенденції впливає на вибір ступеня складності задачі. Мотивація досягнення пов'язана з самооцінкою та рівнем домагань особистості. Рівень домагань — прагнення досягти цілей того ступеня складності, на який людина вважає себе здатною¹. Люди з переважанням мотиву прагнення до успіху вибирають задачі середнього ступеня складності на відміну від людей, у яких переважає мотив на уникнення невдач, які вибирають або дуже легкі задачі (такий вибір гарантує успіх), або дуже важкі (якщо вони не можуть розв'язати задачі цього класу, то не засмучуються, бо невдача з задачами, з якими навряд хто може впоратися, не дає підстави для сорому та почуття припинення)².

Є певні види діяльності, для яких більш оптимальним є вираженість мотиву досягнення успіху. Для інших видів найбільш оптимальним є мотив уникнення невдач. Що стосується навчання, то неможливо однозначно визначити, студенти з переважанням якого мотиву — на досягнення успіху чи уникнення невдач — будуть краще навчатися. Але дослідженнями доведено, що в управлінській діяльності успішнішими є ті суб'єкти, у яких мотив досягнення успіху переважає над мотивом уникнення невдач^{3, 4}. Тому під час професійної підготовки менеджерів у вищому економічному навчальному закладі важливо розвивати у них саме *мотив досягнення успіху*.

Наприклад, після виконання завдань чи написання контрольної студент має відповісти на запитання: «Чи задоволений він результатом?» (*це орієнтує студентів на самооцінку діяльно-*

¹ Див. тему «Самооцінка як фактор ефективності навчання» (автор О. М. Котикова) у даному посібнику. — С. 56—77.

² Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: В 2 т.: Пер. с нем. / Под ред. Б. М. Величковского. — М.: Педагогика, 1986.

³ Колесніченко Л. А. Особливості змістової сторони саморегуляції у професійній діяльності менеджерів // Проблеми гуманітарних наук: Наукові записки ДДПУ ім. Івана Франка / Ред. кол.: Т. Біленко, Н. Скотна, М. Боришевський та ін. — Дрогобич: Вимір, 2004. — Вип. 13: Психологія. — С. 41—53.

⁴ Mc Clelland D. C., Atkinson J. W., Clark R. A., Lowell E. L. A scoring manual for the achievement motive. In: *Motives in Fantasy, Action and Society*, N. Y., 1958. — P. 112—148.

сті та сприяє розвитку в них мотиву досягнення). У разі невиконання деякими студентами домашнього завдання їм можна дати завдання написати твір на тему: «Чому я не виконав домашнього завдання?». У процесі занять викладачу доцільно якомога частіше ставити студентів у ситуацію вибору навчальної мети.

Наведемо з власного досвіду приклад розвитку мотивації досягнення успіху. На початку вивчення кожної теми ми говоримо студентам, чого вони повинні навчитися, які форми роботи і перевірки знань можуть бути використані і пропонуємо три рівні складності завдань на кожному занятті. Через кожні чотири заняття йде обговорення, якої складності завдання кожен найчастіше обирав (найлегші, середньої складності, найважчі). Чому? Як це пов'язано з мотивами досягнення успіху та мотивами уникнення невдач? Після цього відбувалося обговорення, під час якого здійснювався зворотний зв'язок, члени групи наводили аргументи щодо вибору своїх товаришів. Також у процесі занять студентам пропонували виявити зв'язок між їх власними зусиллями та результатами праці. Для цього після виконання певного завдання їм необхідно було вдома відповісти на запитання: «Легко чи важко було виконувати завдання і чому?», «Як ви з цим впоралися?» або «Що було найважчим під час виконання завдань і чому?»

Співвідношення активізації та ефективності навчальної діяльності

Тепер нам треба відповісти на запитання: «Яким чином можна впливати на активність студентів у навчальній діяльності?» Питання «яким чином впливати?» можна розглядати як у якісному, так і в кількісному значенні. Якісно — це питання факторів, умов, механізмів впливу на активність студента. Кількісно — це питання інтенсивності докладених зусиль для підвищення активності.

Активізація — вся сукупність факторів, що впливають на рівень збудження та тонус нервової системи.

Стимулювання — використання зовнішніх факторів з метою запуску, посилення та прискорення розумових, емоційних та поведінкових реакцій. У давні часи стимулом називали довгу загострену палицю, якою поганяли биків та мулів. У перекладі з латинської це слово означає «підштовхувати, поганяти».

Маніпуляція — приховане спонукання іншої людини до переживання певних станів, прийняття рішень і виконання дій, необхідних для досягнення ініціатором власних цілей. Маніпуляцію можна розглядати як вид стимулювання¹.

Мотивація — система дій з активізації мотивів іншої людини та використання енергії актуально діючих (чи пробуджених) мотивів. У даному процесі пробуджуються власні мотиви людини. Мотивація як система дій — це створення збагаченого стимулами та можливостями середовища, у якому людина актуалізує свої мотиви. Мотивована поведінка здійснюється під впливом певної потреби, а не під впливом саме стимулу чи влучної маніпуляції. Мотивована поведінка — це завжди результат вибору, свідомого чи несвідомого, а не механічний наслідок «підштовхування паличкою».

Повертаючись до активізації, визначимо ті фактори, що можуть підвищувати рівень збудження та тонус нервової системи щодо навчання:

- захопленість завданням, вправою;
- змагання;
- зовнішні фактори (звуки, музика, кольори, слайди тощо);
- страхи;
- погрози, покарання;
- схвалення;
- надії на винагороду;
- оцінки;
- значущість.

Здавалося б, що зростання активізації прямо пропорційно пов'язане з підвищенням мотивації. Але це не зовсім так. Відомі випадки, коли студентам пропонується на занятті досить складне завдання, яке необхідно зробити за короткий проміжок часу. Якщо в процесі виконання починати їх квапити, включати елемент змагання, то можна спостерігати у деяких студентів повну відмову від виконання завдань.

Р. М. Йеркс та Дж. Д. Додсон² встановили залежність ефективності діяльності від інтенсивності (рівня) мотивації: у міру збільшення інтенсивності мотивації ефективність діяльності змінюється за дзвіноподібною кривою (див. рис. 2.5): спочатку підвищується, потім, після переходу через точку найбільш високих по-

¹ Див. тему «Маніпуляції в процесі навчання» (автор Н. Ю. Бутенко) у даному посібнику.

² Краткий психологический словарь / Сост. Л. А. Карпенко; Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — М.: Политиздат, 1985. — С. 135.

казників ефективності діяльності, поступово знижується. Рівень мотивації, за яким діяльність виконується найбільш успішно, називається оптимумом мотивації.

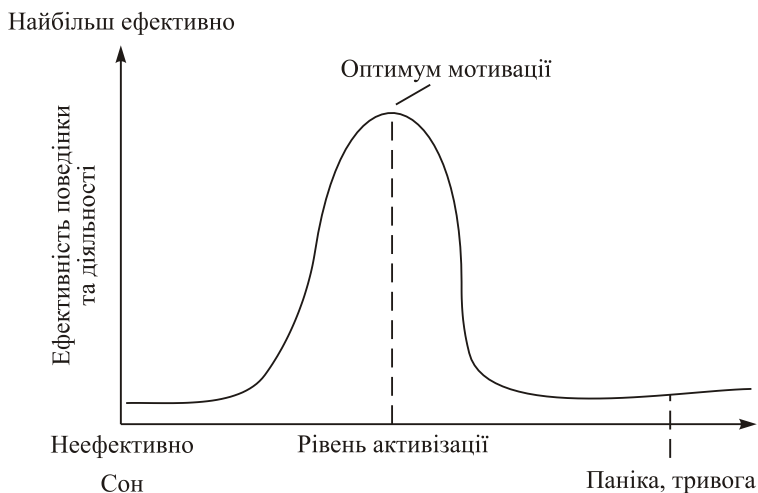


Рис. 2.5. Закон Йеркса—Додсона

Використовуючи даний закон стосовно навчання, можна сказати, що ефективне навчання відбувається в умовах оптимального рівня активізації. Низький рівень активізації характеризується неуважністю, пасивністю студентів, почуттям нудьги на занятті. Високий рівень активізації може призводити до виникнення у студентів почуття тривоги, занепокоєння, паніки. Людина не досягає успіху у діяльності, якщо вона цього зовсім не хоче, або хоче цього занадто.

Існує тісний зв'язок між активізацією та ефективністю виконання простої та складної задачі. Х. Хекхаузен¹ встановив, що для простої задачі потрібна більш потужна активізація, а для більш складної — значно менша (рис. 2.6).

Тобто, для виконання складної задачі оптимум мотивації нижче. Це зумовлено тим, що така задача вимагає більш високої концентрації та координації зусиль, ніж проста. Надмірна активізація призводить до того, що людина починає переключатися з виконання задачі на власні переживання, як позитивні — передчуття успіху, надія на виграш у змаганні, бажання отримати найвищу оцінку, так і негативні — страхи, тривоги, побоювання.

¹ Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: В 2 т.: Пер. с. нем. / Под ред. Б. М. Величковского. — М.: Педагогика, 1986.

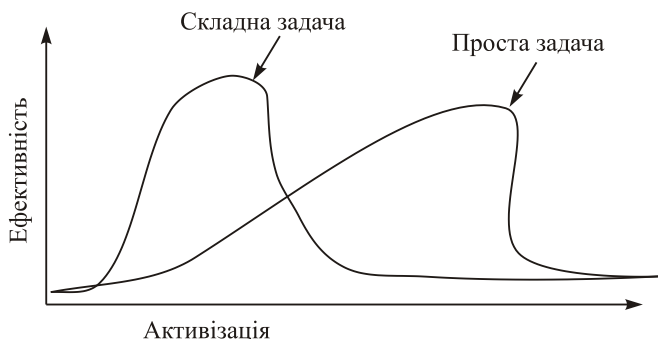


Рис. 2.6. Співвідношення активізації та ефективності виконання простої і складної задачі

Уявімо, що у студентській групі є два студенти — П. та К., які мають виконати задачу середньої складності. Але для студента П. ця задача проста, а для К. — складна, оскільки в нього менше досвіду, нижчий рівень знань тощо. В такому випадку крива оптимуму для кожного з цих студентів матиме різний вигляд (див. рис. 2.7).

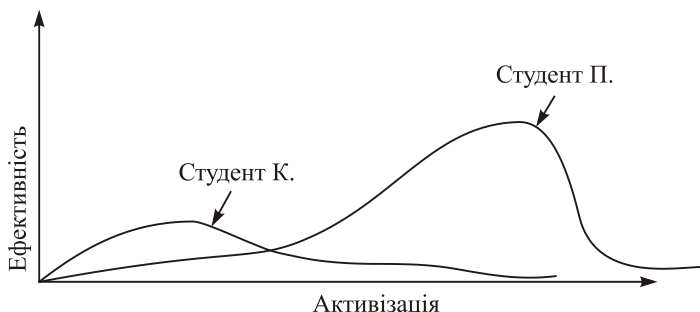


Рис. 2.7. Крива активізації студентів П. і К.

Рівень максимальної ефективності студента К. буде нижчий за максимальну ефективність студента П. Але студент К. може виконувати роботу більш ефективно, якщо рівень активізації буде для нього оптимальним.

Отже, по-перше, викладач є важливою ланкою процесу активізації навчаючих.

По-друге, важливим є знання того, які саме дії викладача можуть спричиняти зниження чи підвищення рівня активізації. Наприклад, інтенсивність, новизна, значущість, складність того, що викладач говорить і робить, погрози тощо.

По-третє, не варто занадто активізувати менш здібних студентів та студентів, які розв'язують складну задачу.

По-четверте, для викладача актуальною є проблема визначення рівня оптимальної активізації для певної студентської групи та кожного студента і підтримки цього рівня, який перебуває у діапазоні середніх значень і є найсприятливішим для поведінки та діяльності студентів.

Мотивування та стимулювання навчальної діяльності студентів

Чого вартий продавець найкращого товару, якщо він не здатний переконати купити його?

Мотивування та стимулювання мають важливе значення у навчальній діяльності. Вони потрібні, щоб ініціювати активність студентів і підтримувати її. Зовнішньо мотивовані студенти прагнуть до зовнішнього стимулювання. Студенти з внутрішньою мотивацією, навпаки, реагують на ті фактори, що дають можливість діяти відповідно до власних мотивів.

Залежно від того, до якого підходу до навчання ми з вами тяжіємо — бігевіористичного, гуманістичного чи когнітивного — ми будемо більше спиратися або на стимулювання, або на мотивування.

Бігевіористичний підхід акцентує зовнішні стимули активності студентів, такі як позитивне (нагорода, похвала) та негативне (погрози, критика) підкріплення, але акцент робиться на позитивному підкріпленні.

Гуманістичний підхід підкреслює внутрішні мотиви студентів, такі як відповідальність, самостійність, актуалізація внутрішнього потенціалу, надання можливості розкриття та реалізації особистості студента.

Когнітивний підхід спрямований на активізацію мотивів студентів у знаннях, у розвитку пізнавальної активності.

Визначають певні техніки мотивування та стимулювання

Техніки мотивування

Переконування

Пояснюються цілі та завдання роботи, посиляючись на наслідки знання та незнання, авторитети та авторитетні джерела, вказуються актуальність, корисність, необхідність матеріалу для життя та діяльності.

Розпочинаючи курс психології, викладач наводить аргументи того, наскільки психологічні знання необхідні кожній людині для розв'язання особистих та професійних проблем.

Викликання інтересу

Аудиторія зацікавлюється, активізується, робиться упор на допитливість студентів. Можливі засоби: вдала цитата, неочікуване запитання, використання творчих можливостей — інтригуючого початку, театралізації, прикладів з практики, розповідь про незвичайну подію, казки, анекдоту, притчі.

Під час підготовки до проведення гри: «Освітньо-вікові категорії» викладач разом з підгрупами студентів відвідує навчальні заклади, що дає можливість безпосередньо спостерігати за особливостями поведінкових проявів конкретного віку.

Навіювання

Періодичне повторювання певних фраз, виразів, використання офіційних документів (дипломів, офіційних відгуків, сертифікатів тощо), певних особливостей та умов подачі матеріалу. Важливу роль відіграє особистість викладача, його впевненість, манери, голос тощо. Можливі засоби: впевнений голос, періодичний повтор чи переформулювання однієї й тієї ж думки, висування вимог до бажаної емоційної реакції слухачів («Я думаю, ви зі мною погодитесь, що...»), виразне, розмірене мовлення, поступове нарощування інтенсивності дій, використання переконливих слів, енергетика поведінки, артистизм, підсилення власної значущості, авторитету, приглушене освітлення тощо. **Зверніть увагу!**¹

Студент пишет письмо отцу:

«Дорогой папа, пишу сообщить вам, что у меня все хорошо. Я учусь нормально. Правда мне не совсем легко. Этой учебой, я совершенно не могу думать ни о чем другом. Пожалуйте, вышлите мне срочную телеграмму. Я буду благодарен получить от тебя весточку. Твой сын.»

Вскоре пришел ответ:

«Сынок, понимаю твоё НЕТерпение. НЕТрудись слишком сильно, а то будешь совсем НЕТрудоспособным. Если станЕТ совсем тяжело, пиши, если НЕТрудно. Я всегда помогу тебе советом»².

¹ Якщо інформація аргументується, логічно доводиться декілька разів, то це буде переконування.

² Психологія діяльності та навчальний менеджмент: Навч.-метод. посіб. для самост. вивч. дисципліни / В. А. Козаков, М. В. Артюшина, О. М. Котикова та ін.; За заг. ред. В. А. Козакова. — К.: КНЕУ, 2005. — С. 628.

Делегування

Залучення студентів до будь-якого етапу управління процесом навчання.

Можливі засоби: домовленість з аудиторією, формування почуття «ми», спільне планування навчання, взаємоперевірка, взаємовикладання, взаємооцінювання.

У процесі вивчення курсу ПДНМ студенти оцінюють деякі завдання самостійно за чіткими критеріями. Оцінки студентів нарівні враховуються з оцінками викладача у загальному рейтингу¹.

Закріплення позитивного враження

Залишити гарне враження у слухачів, спрямувати їх на подальшу роботу. Можливі засоби: узагальнення основних думок, запрошення до подальшого вивчення теми, комплімент, подяка, викликання сміху, «навчальне коло» — повторення початку заняття, але на більш глибокому рівні (наприклад, те ж питання, але студенти самі знаходять відповідь), «ефект Шахерізади», тобто відстрочення закінчення (почати цікаву розповідь і пообіцяти завершити її на наступному занятті).

Викладач після завершення складної роботи на парі говорить: «Ми сьогодні чудово попрацювали. Дякую вам всім, а особливо тим, хто уважно мене слухав, ставив цікаві запитання і брав активну участь у виконанні поставлених завдань.»

Техніки стимулювання

Позитивне підкріплення: похвала, схвалення, позитивні оцінки, матеріальні винагороди (призи, подарунки, гроші, цукерки, премії, медалі, грамоти тощо), додаткові права, можливість підвищення статусу.

Негативне підкріплення: вербальне покарання (засудження, зауваження, нотації), негативна оцінка, матеріальні санкції, соціальна ізоляція (зневага, «бойкот»), фізичні покарання, погрози.

Позитивне та негативне підкріплення мають певні особливості. Неоптимальний режим підкріплення може спричинити зниження активності. Режим — це сукупність правил та дій, відпові-

¹ Психологія діяльності та навчальний менеджмент: Навч.-метод. посіб. для самост. вивч. дисципліни / В. А. Козаков, М. В. Артюшина, О. М. Котикова та ін.; За заг. ред. В. А. Козакова. — К.: КНЕУ, 2003. — С. 628.

дно до якого певні дії санкціонуються та заохочуються. Порушення певного балансу підкріплень призводить до зниження активності. Якщо, наприклад, ми постійно використовуємо негативне підкріплення щодо конкретного студента (робимо зауваження, засуджуємо, читаємо нотації), то через певний час він просто перестане на них реагувати. Тоді, щоб досягти бажаного для нас результату, потрібно підвищити силу підкріплення: голосніше робити зауваження, більш повчально засуджувати, а можливо, просто необхідно використати інші техніки активізації навчання, у тому числі позитивне підкріплення. Похвала, яка є одним із основних позитивних підкріплень бажаної поведінки, теж має певні правила використання за Гі Лефрансуа¹ (див. табл. 2.10).

Дослідженнями доведено, що процесуально-змістова мотивація як інтерес до самої діяльності, захопленість та позитивні переживання від процесу виконання може бути суттєво знижена через введення додаткових зовнішніх стимулів.

Отже, важливою умовою ініціювання та підтримки активності особистості є коректне використання технік підкріплення: розширення і більш глибоке усвідомлення сенсу та особистісної значущості здійснювальних чи блокувальних дій, перехід від зовнішнього підкріплення до самопідкріплення, до того, щоб сам процес навчання приносив задоволення.

Закінчуючи дану тему, хотілося б звернути увагу на те, що основне завдання викладача — розуміння внутрішніх мотивів студентів та допомога в пробудженні тих сил особистості, які можуть привести до успішного навчання.

«Коли люди говорять, що гроші мотивують, вони насправді мають на увазі, що гроші контролюють. І тоді, коли це відбувається, люди стають відчуженими, вони втрачають частини своєї аутентичності і примушують себе робити те, що, як вважають, їм необхідно робити... Відчуження починається з того, що люди втрачають контакт із власною внутрішньою мотивацією, з життєвістю та радісним збудженням, які властиві всім дітям, зі здатністю робити щось заради того, щоб робити, зі станом, який Роберт Генрі назвав моментом переживання чогось більшого, ніж буденне існування»².

¹ *Ги Лефрансуа* Прикладная педагогическая психология — СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. — С. 318.

² *Deci E. L.* Why we do what we do? N.Y.: A Grosset / Putnam Book, 1995. — P. 20.

Таблиця 2.10

ХАРАКТЕРИСТИКА ЕФЕКТИВНОЇ ТА НЕЕФЕКТИВНОЇ ПОХВАЛИ

№ з/п	Ефективна похвала	Неефективна похвала
1	Здійснюється обґрунтовано	Здійснюється випадково і несистематично
2	Конкретизує дію, за яку хвалять; підкреслює конкретні результати	Обмежена загальною позитивною реакцією
3	Здійснюється щиро та різноманітно	Мінімальна увага і стандартність
4	Заохочує досягнення специфічних критеріїв успішності: старанність, ініціативність тощо	Заохочує просто участь, без урахування конкретних результатів
5	Дає інформацію про компетентність чи досягнення	Не дає жодної інформації чи тільки інформацію про статус
6	Настроює на позитивне ставлення до виконання завдань	Настроює на порівняння один з одним та стимулює конкуренцію
7	Використовує попередні досягнення для оцінки поточних досягнень	Використовує досягнення однокласників для оцінки поточних досягнень
8	Враховує старанність та успіх у складних завданнях	Не враховує зусилля та значення досягнутого результату
9	Приписує успіх старанності та здібностям, підкреслюючи можливість успіху в майбутньому	Приписує успіх тільки здібностям чи зовнішнім факторам (наприклад, удачі)
10	Стимулює віру в те, що вони стараються тому, що це їм подобається, що вони хочуть чогось навчитися	Стимулює віру в те, що вони стараються тому, що вони цим чогось доб'ються — догодять вчителю, переможуть у конкурентній боротьбі
11	Акцентує увагу на поведінці під час виконання завдань	Акцентує увагу на викладачеві як зовнішньому авторитеті
12	Стимулює позитивне ставлення до завдань після їх виконання	Втручається у процес, відволікає увагу від виконання завдань

1. *Артюшина М. В.* Мотивація та стимулювання в тренінговому навчанні // Тренінгові технології навчання з економічних дисциплін: Навч. посіб. — К.: КНЕУ, 2006. — С. 193—217.
2. *Ги Лефрансуа.* Прикладная педагогическая психология. — СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. — С. 306—333.
3. *Колесніченко Л. А.* Особливості змістової сторони саморегуляції у професійній діяльності менеджерів // Проблеми гуманітарних наук: Наукові записки Дрогобицького держ. пед. ун-ту ім. Івана Франка / Ред. кол.: Т. Біленко (гол. ред.), Н. Скотна, М. Боришевський та ін. — Дрогобич: Вимір, 2004. — Вип. 13: Психологія. — С. 41—53.
4. *Лещинский В. М., Кульневич С. В.* Учимся управлять собой и детьми: Педагогический практикум. — М.: Просвещение: Владос, 1995.
5. *Ломов Б. Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. — М.: Наука, 1984.
6. Психологія діяльності та навчальний менеджмент: Навч.-метод. посіб. для самост. вивч. дисципліни / В. А. Козаков, М. В. Артюшина, О. М. Котикова та ін.; За заг. ред. В. А. Козакова. — К.: КНЕУ, 2003. — С. 599—638.
7. *Семиченко В. А.* Проблемы мотивации поведения и деятельности человека: Модульный курс психологии. Модуль «Направленность» (Лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы). — К.: Миллениум, 2004.
8. *Хекхаузен Х.* Мотивация и деятельность: В 2 т.: Пер. с нем. / Под ред. Б. М. Величковского. — М.: Педагогика, 1986.
9. *Apter M. J.* The Experience of Motivation. The Theory of Psychological Reversals N. Y., 1982.
10. *Deci E. L.* Why we do what we do? N. Y.: A Grosset / Putnam Book, 1995. — P. 20—59.
11. *Mc Clelland D. C., Atkinson J. W., Clark R. A., Lowell E. L.* A scoring manual for the achievement motive. In: Motives in Fantasy, Action, and Society, N. Y, 1958. — P. 112—148.

2.7. Підготовка та проведення сучасної лекції

Лекція повинна привчати до роботи, створювати смак до науковості, давати ... «дріжджі» інтелектуальній діяльності

П. А. Флоренський

Лекція: сучасність та історичні витоки

На початку ХХІ століття із залученням вищої школи у експеримент з реалізації Болонських ініціатив в Україні та подальшим розвитком дистанційного навчання постало питання про удосконалення вузівської лекції в нових умовах. На часі актуальним є раціональне співвідношення класичної лекції з нетрадиційними видами лекції, що сприяє урізноманітненню навчального процесу, з одного боку, а з другого — викликає інтерес до самого процесу навчання, що є важливим стимулом до самоосвіти та творчого саморозвитку студентів.

Вузівська лекція завжди була в центрі уваги педагогів, психологів, а останнім часом і економістів у зв'язку з переходом України до ринкових відносин і необхідністю готувати конкурентоспроможних фахівців. Економісти В. С. Балабанов, В. Н. Кирилов, Г. В. Осовська, Р. Т. Юлдашев пропонують свої підходи до проведення вузівської лекції в процесі вивчення економічних дисциплін.

Важливим питанням для вищої школи, яке дискутується вже давно, є визначення: лекція — це метод навчання чи форма організації навчального процесу. В сучасній педагогічній науці існують такі підходи до розв'язання даного питання: перший традиційний: лекція — це форма організації навчання у вищій школі (С. І. Архангельський, К. Л. Біктагіров, Г. А. Петрова, М. В. Савін, С. І. Самигін, К. С. Солонінко, Л. Д. Столяренко, та ін.). Друга група науковців-практиків розглядає лекцію як метод викладу у вищому навчальному закладі, а також у старших класах загальноосвітньої школи. Серед них польські педагоги В. Оконь, Ч. Купісевич, російські Ю. К. Бабанський, Т. А. Ільїна, І. Я. Лернер, В. М. Полонський, М. М. Скаткін, вітчизняні В. М. Галузинський, М. Б. Євтух та ін. У витоків третього підходу стояли викладачі кафедри педагогіки вищої та середньої школи Київського національного університету ім. Тараса Шевченка на чолі з академіком АПН України. А. М. Алексюком. Вони розглядають лекцію як

форму організації навчального процесу, так і метод навчання¹. Їх погляди поділяють Р. А. Нізамов, О. Скар та інші.

Не менш актуальним питанням для вищої школи є пошук оптимального викладання лекційного матеріалу у ході розроблення дистанційних навчальних курсів. Над розв'язанням даного питання плідно працюють О. А. Богомолів, В. З. Гаркуша, В. М. Кухаренко, Б. І. Мокін, В. Б. Мокін, О. В. Рибалко, Н. Г. Сиротенко та інші.

Важливим чинником ефективності проведення лекції з давніх-давен вважалась ораторська майстерність лектора, яка хвилювала не тільки давньогрецьких мислителів, але їй присвятили свої дослідження В. І. Аннушкін, Л. Веденська, К. Павлова, О. Б. Залюбівська, К. П. Зеленецький, І. Кузнецов, Л. О. Савенкова, В. П. Шейнов та інші. Відродженням риторики займаються А. К. Авеличева, Н. О. Безменова, Е. В. Ключев, А. К. Михальська, Г. М. Сагач та інші.

Вочевидь, прагнення України залучитися до освоєння європейського освітнього простору зумовило перегляд освітньої політики взагалі, зокрема вищої школи і саме тих її аспектів, які стосуються вузівської лекції. На часі постало питання про подальше удосконалення підготовки та проведення лекції, і його актуальність не викликає сумніву.

Вузівська лекція провідна складова навчального процесу. Це — усний виклад навчального предмета викладачем у вищому навчальному закладі². Термін «лекція» походить від латинського *lectio* — читання, *lego* — читаю.

Перші відомості про лекцію відносяться до періоду розвитку вищих навчальних закладів у Стародавній Греції та Римі. У її витоків стояли давньогрецькі філософи та мислителі і серед них такі, як Сократ. Іноді він своїм учням на площі починав читати лекції, які переростали у палкі дискусії. Про науковий рівень виступів та зміст лекцій Аристотеля і Платона можна розмірковувати, читаючи їх твори та спогади про них. На думку Цицерона, найкращий лектор той, який своїм словом навчає слухачів, а також може сказати не тільки те, що треба, але й не сказати того, чого не треба³. Лекторській майстерності присвячені його лекції та праці Марка Фабія Квінтіліана.

¹ Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: Підручник. — К.: Либідь, 1998. — С. 456.

² Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і гол. ред. В. Д. Бусел. — К.; Ірпінь: Перун, 2001. — С. 484.

³ Цицерон М. Т. О наилучшем из ораторов. — Ревель, 1895. — С. 8.

Головною ознакою лекційного викладу цього періоду був їх публічний та дискусійний характер. Він особливо яскраво виявлявся у громадських заходах, куди нерідко залучались іноземці. Серед них були і скіфські філософи та природодослідники, які часто перемагали в Афінах та Римі¹.

У сучасному розумінні дана лекція започаткувала підґрунтя для розвитку популярної лекції та лекції-дискусії. *Популярна лекція* була розрахована на широке коло слухачів. Тема її була цікава, актуальна і щоразу нова, якщо її читав один лектор. Вживання слів іншомовного походження та наукової термінології було обмеженим, але широко використовувалась наочність. У *лекції-дискусії* викладач не тільки спирався на досвід і знання студентів (слухачів), але й організовував вільний обмін думками, що, безумовно, активізувало пізнавальну діяльність аудиторії і надавало йому можливість керувати колективною думкою. Вибір питань та тем для обговорення здійснювався з урахуванням кваліфікації, складу даної аудиторії, навчальних задач, які ставив лектор.

В епоху середньовіччя лекція посіла чільне місце як форма організації навчального процесу у перших європейських університетах XI—XIII століття в Італії, Іспанії, Франції, Англії. В лекціях уже зверталась увага на висвітлення різних наукових підходів і відбувався поступовий перехід від публічної до наукової лекції. В *науковій лекції* розкриваються наукові досягнення та відкриття в певній галузі, аналізуються результати експериментальних досліджень. Особливістю такої лекції, як правило, є те, що певні положення та наукові висновки можуть бути предметом обговорення на конференції чи дискусії. Вона, як правило, розрахована на фахівців певної галузі знань, які добре володіють науковою термінологією.

В Україні лекція використовувалась у таких перших вищих навчальних закладах, як Острозька греко-латино-слов'янська академія (1569), Львівська братська школа (1585), Києво-Могилянська академія (1615—1817). Майстрами лекторської справи по праву вважались Герасим Смотрицький, Іова Борецький, Памва Беринда, Петро Могила, Феофан Прокопович, Григорій Сковорода². Відомо, що Ф. Прокопович одним з перших на лекціях використовував мікроскоп, телескоп, а також проводив експериментальні дослі-

¹ Любар О. О., Федоренко Д. Т. Історія педагогічної думки і освіти в Україні. Частина перша: Дохристиянський період. — К.: Ін-т змісту і методів навчання МО України, 1993. — С. 52—53.

² Медвідь Л. А. Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні: Навч. посіб. — К.: Вікар, 2003.

дження, що дає право говорити про його причетність до започаткування перших практичних і лабораторних занять.

З перепрофілюванням Києво-Могилянської академії в духовну були втрачені певні професійні педагогічні традиції, які почали відновлюватися з відкриттям перших класичних університетів — Харківського (1805), Київського (1834), Новоросійського (1865); в Західній Україні — Львівського (1661) та Чернівецького (1875), куди прийом українців був дуже обмежений.

У цей період з'являється новий вид лекції — *лекція-екскурсія* — це публічна розповідь, що супроводжує огляд історичного місця, виставки, заводу, музею, картинної галереї тощо. В той же час поступово чинною стала лекція у вигляді «зчитування з листка». Такий стан речей викликав стурбованість прогресивної частини професорсько-викладацького складу університетів та широкої громадськості.

Наприкінці XIX століття гостро постало питання — чи потрібна вищій школі така лекція? Думки розділились: одні вчені вважали, що лекція вичерпала себе як самостійна складова навчального процесу і її доцільно використовувати як комплексну складову разом з практичними та лабораторними заняттями. Провідні вчені-викладачі на підтвердження своєї позиції використовували практичні й лабораторні заняття у сучасному розумінні одночасно з читанням лекцій: у Петербурзькому університеті — професор Ф. Ф. Петрушевський (1864), у Московському університеті — професор О. Г. Столетов (1872), у Київському університеті — професор М. Г. Авенаріус (1874)¹.

Друга група вчених була переконана, що є сенс відмовитись від систематичного читання лекцій. Вони можуть читатись епізодично на розсуд викладача. Цю точку зору поділяв видатний хірург, викладач Київського університету св. Володимира Микола Пирогов, який очолював на той час Київський навчальний округ. Він був переконаний, що лекція повинна читатися тільки тоді, коли лектор володіє виключно новим науковим матеріалом або має надзвичайний дар слова.

Третя група науковців пропонувала взагалі відмовитись від лекції. П. Казанський висунув такі аргументи: лекція привчає до пасивного, некритичного сприйняття чужих думок, впливає на розумові здібності притупляючи їх, знищує у студентів прагнення до самостійної праці та мислення². Вони пропонували замінити традиційну

¹ Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: Підручник. — К.: Либідь, 1998. — С. 456.

² Педагогіка вищої школи / Под ред. К. Л. Биктагірова: Учеб.-метод. пособие. — Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1985. — С. 117—118.

лекцію лекцією-бесідою. *Лекція-бесіда* — публічний виступ промовця з активною участю слухачів у обміні думками¹.

На захист лекції виступили М. А. Добролюбов, М. Г. Чернишевський, видатний вчений Н. Є. Жуковський, Л. І. Петражицький. Їх підтримали делегати II з'їзду російських діячів з технічної та професійної освіти в 1899 році. Вони переконливо довели, що живе слово — могутній засіб для повідомлення наукових знань, акцентування уваги студентів на найбільш суттєві сторони предмета і спонукання до науково-пошукової діяльності, особливо, коли викладач сам виступає не тільки як теоретик, а й практик. Лекційний виклад не може бути замінений книгою.

Наслідки дискусії були такими: лекція посіла провідне місце у вищій школі. Лише у 30-ті роки XX ст. вона ненадовго була замінена бригадно-лабораторним методом навчання.

Удосконаленню змісту, форм і методів навчання у вищій школі сприяла дискусія, розгорнута на сторінках «Советской педагогики» в 1956—1958 рр., 1965—1970 рр., 1976—1980 рр. Відносно лекції були розглянуті такі аспекти: лекція — метод чи форма організації навчання, проблемна лекція, шкільна лекція, урізноманітнення наочних засобів навчання на лекційних заняттях. Під впливом дискусії була прийнята постанова ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «Про подальший розвиток вищої школи та підвищення якості підготовки спеціалістів» (1979), в якій йшлося про подальше підвищення рівня викладання вузівської лекції шляхом забезпечення її проблемного характеру. У витоків проблемного навчання стояли А. М. Алексюк² і М. І. Махмутов³.

Ми поділяємо точку зору М. М. Фіцули, що проблемне навчання — один із типів розвивального навчання, суть якого полягає у формулюванні проблемних завдань, проблемному викладі й поясненні матеріалу викладачем, у різноманітній самостійній роботі студентів⁴.

Проблемне навчання здійснюється за чотирма рівнями: 1) проблемний виклад матеріалу передбачає, що викладач ставить проблему, розкриває основні суперечності, створює пробле-

¹ Словник іншомовних слів: 23 000 слів та термінологічних словосполучень / Уклад. Л. О. Пустовіт та ін. — К.: Довіра, 2000. — С. 588.

² Проблемне навчання на уроках у процесі вивчення нового матеріалу (з досвіду вчителів Української РСР): Метод. лист напис. А. М. Алексюк. — К.: Рад. школа, 1971; Проблемне навчання // Педагогіка / За ред. А. М. Алексюка. — К.: Вид-во КДУ «Вища шк.», 1985. — С. 159—165.

³ Махмутов М. И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории. — М.: Педагогика, 1975.

⁴ Фіцула М. М. Педагогіка: Навч. посіб. — Вид. 2-ге, випр., допов. — К.: Академвидав, 2005. — С. 162.

мну ситуацію, висуває гіпотезу і пропонує шляхи її розв'язання, а студенти стежать за ходом думок викладача і в такий спосіб набираються досвіду розв'язання проблеми; 2) викладач формулює проблему і розв'язує її разом зі студентами; 3) студенти самостійно вирішують проблему, запропоновану викладачем; 4) студенти самостійно визначають проблему і обирають шляхи її розв'язання.

Важливою складовою проблемного навчання виступає проблемна ситуація, яка має цілу низку способів її створення. Як показали результати дослідження, на лекції може мати місце розв'язання міні-ситуації, а на семінарсько-практичних заняттях доцільно попрацювати з проблемною ситуацією у повному обсязі.

Проблемна лекція може мати місце тоді, коли студенти глибоко засвоїли матеріал з теми, ознайомились принаймні з двома підходами щодо висвітлення даного питання і здатні побачити суперечності між ними.

Сьогодні вітчизняні вчені продовжують працювати над визначенням сучасної лекції. Ось деякі з них. Лекція це — усний виклад великого за обсягом, складного за логікою побудови навчального матеріалу¹. Лекція — вид публічного виступу, у ході якого лектор, вступивши у живу взаємодію з аудиторією, розкриває систему уявлень про той чи інший предмет, явище, допомагаючи слухачам осмислити проблему й дійти певного висновку, спонукаючи їх до цілеспрямованої практичної дії².

Отже, на кожному історичному етапі розвитку вищої освіти в центрі уваги провідних вчених, викладацько-професорського складу, видатних громадських діячів стояло питання підготовки високопрофесійних фахівців завдяки лекційним заняттям, які постійно удосконалюються на потребу часу.

Види лекції

На сучасному етапі розвитку дидактики існують такі підходи до визначення видів лекції. За традиційним підходом, у вищих навчальних закладах найбільш поширеними є вступна, тематична, оглядова та заключна лекції.

Вступна лекція надає можливість познайомити студентів зі змістом курсу, який вивчається; розкрити його зв'язок з іншими дисциплінами; показати перспективи подальшого удосконалення набутих знань.

¹ Фіцула М. М. Зазнач. праця. — С. 132.

² Сагач Г. М. Словник-мінімум термінів красномовства. — К., 1992. — С. 31.

Тематична лекція присвячена конкретній темі. У вищому навчальному закладі зазвичай лекція читається за навчальним планом дисципліни.

Оглядова лекція має місце, як правило, на заочній формі навчання або перед іспитами, і у стислому вигляді охоплює весь курс дисципліни, яка вивчається. Враховуючи вимоги Болонського процесу, вважаємо, що вона посяде чільне місце в навчальному процесі і буде орієнтувати студентів на різні підходи щодо розкриття змісту курсу певної дисципліни.

Заклучна лекція доцільна, коли завершено вивчення певної дисципліни і є необхідність узагальнити конкретні поняття, явища; виокремити вузлові питання курсу і зосередити увагу на практичній значущості отриманих знань для подальшого навчання та їх майбутньої професійної діяльності.

Відповідно до інноваційного підходу найбільш популярними вважають такі види нетрадиційної лекції, як мотиваційна, підготовча, інтегруюча, установча, проблемна, лекція-провокація, лекція-візуалізація, лекція-вдвох, лекція — прес-конференція, лекція-шоу, лекція із застосуванням дидактичних методів та інші.

За Д. В. Чернилевським:

Мотиваційна лекція повинна викликати інтерес у студентів до теми курсу, дисципліни, сприяти створенню стимулів для всієї подальшої навчальної діяльності.

Підготовча лекція передбачає підготовку студентів до більш складних розумових процесів, створення підґрунтя для використання різноманітних активних методів та форм навчання.

Установча лекція орієнтує студентів до витоків інформації, забезпечує вказівки для самостійної роботи та практичні рекомендації, виклад найбільш складних та важливих частин матеріалу.

Лекція-провокація (або лекція із запланованими помилками) формує навик оперативного аналізу, уміння орієнтуватися в інформації та оцінювати її.

Інтегруюча лекція забезпечує представлення кількох наук в системі їх розвитку як логічне ціле, вихід до подальшого теоретичного аналізу за межами первинного розуміння¹.

За Г. Яцишиною та Л. Остроушенко інтегроване лекційне заняття — це не театр одного актора, а результат спільної творчості всіх дійових осіб цього педагогічного дійства. Вони пропонують один зі зразків інтеграції двох галузей знань — бінарне лекційне заняття з основ правознавства і педагогіки (бінарний походить

¹ Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе: Учеб. пособие для вузов. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. — С. 136.

від латинського слова *binarius* — подвійний та від *binī* — два). *Бінарна лекція* забезпечує взаємне проникнення ідей, понять, змісту, методів, структурних елементів наук¹.

За Г. М. Сагач:

Лекція-інформація — публічне повідомлення про невідомі студентам факти, явища, події без їхнього коментування.

Лекція-спогад — публічна розповідь про історичні (або й менш значущі) події, учасником чи свідком яких був оратор.

Лекція-показ — публічна розповідь про методи й способи роботи, під час якої лектор демонструє, як слід виконувати ті чи інші види діяльності.

Лекція-репортаж — публічна розповідь про побачене під час екскурсії до іншої країни, історичне місце тощо.

Лекція-концерт — публічна розповідь, яка супроводжує виконання художнього твору, наприклад симфонічної музики².

Лекція-інструктаж — публічний виступ, мета якого — теоретично підготувати слухачів до виконання якої-небудь роботи³.

Лекція із застосуванням дидактичних методів (метод «мозкової атаки», кейс-метод, метод дискусії, розробки інтелект-карти тощо). На таких лекціях максимально активізується пізнавальна діяльність студентів, які беруть участь не тільки у розв'язанні конкретних проблем, ситуацій, педагогічних задач, але й мають можливість їх формувати та моделювати. Наприклад, в лекції «мозкова атака» викладач пропонує аудиторії спільно з'ясувати ту чи іншу проблему, закономірність, явище тощо. При цьому викладач не тільки ділиться своїм досвідом, а й звертається до їх досвіду. Він бере участь у доповненнях та уточненнях пропозицій, які вносяться на колективне обговорення, і таким чином підводить теоретичну базу під колективний досвід і повертає його аудиторії у вигляді спільно напрацьованої тези.

За М. М. Фіцулою:

Лекція-вдвох передбачає проблемний виклад навчального матеріалу в діалозі двох учителів, що спонукає студентів порівнювати різні точки зору, осмислювати міжпредметні зв'язки, глибше усвідомлювати навчальний матеріал.

Лекція-візуалізація — виникла у процесі пошуку нових можливостей для реалізації принципу наочності. Вона передбачає

¹ Остроушенко Л., Яцишина Г. Бінарна лекція як одна із форм організації навчання в вищих навчальних закладах I—II рівнів акредитації // Освіта. — 2004. — 25 лют. — 3 берез. (№ 10). — С. 8.

² Сагач Г. М. Словник-мінімум термінів красномовства. — К., 1992. — С. 31—32.

³ Словник іншомовних слів: 23 000 слів та термінологічних словосполучень / Уклад. Л. О. Пустовіт та ін. — К.: Довіра, 2000. — С. 588.

повідомлення інформації у візуальній формі. Викладач використовує наочні матеріали, які не тільки доповнюють словесну інформацію, а й самі є змістовими повідомленнями. Читання такої лекції зводиться до вільного, розгорнутого коментування підготовлених матеріалів. При цьому важливо визначити візуальну логіку, ритм викладання матеріалу, його дозування, стиль спілкування з аудиторією.

Проблемна лекція передбачає засвоєння нової інформації шляхом її «відкриття». У зв'язку з цим завдання лектора полягає у створенні проблемної ситуації, спонуканні студентів до пошуків вирішення проблеми¹.

Часто виникає питання, коли доцільніше на лекційному занятті поставити проблему? Це залежить від мети, яку ставить перед собою викладач, від готовності студентів брати участь у розв'язанні проблеми.

Як показали результати дослідження, можливі такі варіанти постановки навчальної проблеми: викладач ставить проблеми на початку лекції і розв'язує її протягом лекції. В такий спосіб відбувається активізація пізнавальної діяльності студентів до всього матеріалу лекції.

Далі основна проблема може ставитися у другій частині лекції, коли завершено розгляд питання, і викладач запланував час на закріплення найскладніших питань з теми. Крім того, інколи буває доцільним розглянути проблемну міні-ситуацію і спонукати в такий спосіб студентів до пошукової діяльності.

Наприкінці лекції постановка проблеми спонукає студентів до самостійного обрання шляхів її розв'язання у позааудиторний час. При цьому викладачу варто враховувати рівень підготовки групи і бути готовому запропонувати декілька способів розв'язання даної проблеми:

— фронтальні, коли проблема вирішується зусиллями всієї групи;

— групові — у вирішенні проблеми бере участь невеличка група, яка формується, як правило, за інтересами або інтелектуальним рівнем;

— індивідуальні — проблема вирішується студентами самостійно.

Для активізації пізнавальної діяльності студентів наприкінці лекції викладач може запропонувати їм сформулювати проблему

¹ *Фіцула М. М.* Педагогіка: Навч. посіб. — Вид. 2-ге, випр., допов. — К.: Академвидав, 2005. — С. 133.

самостійно або разом із викладачем. Такий підхід буде виправданим, коли студенти вже мають певні навички формулювання навчальної проблеми. Проблемна лекція, на нашу думку, має широкі можливості щодо її авторської розробки.

Лекція — прес-конференція має на меті залучити студентів до науково-дослідної роботи, розвинути лекторську майстерність та сформувати вміння відстоювати власну точку зору.

Лекцію-шоу доцільно використовувати при узагальненні вивчення розділу або курсу навчальної дисципліни, де студенти набувають навичок працювати в малих групах, розробляти сценарій лекції і презентувати результати своєї діяльності, а викладач виступає у ролі арбітра. У студентів КНЕУ викликають особливий інтерес лекції-шоу з використанням інтелект-карт, структурно-логічних схем, економічних казок та педагогічних ситуацій.

Вочевидь, активізації пізнавальної діяльності студентів на лекційних заняттях сприяє раціональне співвідношення використанням як традиційних, так і нетрадиційних видів вузівської лекції. У зв'язку з тим, що творчість викладацької діяльності безмежна, то можна сподіватись, що перелік видів лекцій невпинно зростатиме.

Структура лекції

Працюючи над структурою лекції, необхідно пам'ятати, що її ефективність залежить від цілей, які ставить викладач у процесі вивчення навчальної дисципліни. Виходячи з цього зрозуміло, чому існують традиційний та авторський підходи до структурування лекції.

Структурувати лекційний матеріал доцільно, враховуючи загальні вимоги до лекції: науковість, залучення інформації про останні наукові дослідження, логічність, завершеність, інформаційна насиченість, конкретно-історичний підхід, єдність змісту та форми, зв'язок з попереднім матеріалом, врахування міжпредметних зв'язків, використання елементів проблемності, зв'язок теорії з практикою, творчий характер, звертання до засобів активізації пізнавальної діяльності студентів, використання технічних засобів навчання, стимулювання до самостійної роботи, сприяння саморозвитку особистості, виховний момент, яскравість викладу.

Традиційну структуру лекції ще називають міні-структурою. Вона включає: вступ; основну частину, яка може мати декілька питань; короткі висновки з кожного питання; загальний висновок, а також список основної літератури.

Авторський підхід до структури лекції відкриває перед викладачем майже необмежені можливості для подальшого творчого її удосконалення. Наприклад, П. С. Таранов пропонує вступ структурувати ще і таким чином: зачин, вхідне резюме, основна частина. Зачин розпочинається з інтриги, яка може бути представлена афоризмом, анекдотом, стародавньою мудрістю тощо. Вхідне резюме передбачає фіксацію головної думки, а основна частина включає привернення уваги до теми лекції, напучування, панорами розвитку проблеми, самопрезентацію свого внеску у розробку даного питання тощо.

На наш погляд, заслуговує на увагу фраза переходу від вступу до основної частини, яка повинна стати новим стимулом щодо уважного сприйняття студентами наступного лекційного матеріалу. За результатами дослідження, студентів стимулюють до подальшого слухання такі фрази переходу: «Хоча, хто знає, може саме ви...» (32 %), «Наш особистий внесок у розробку даного питання полягає...» (24 %), «Якщо вдуматись, то дана інформація...» (18 %), «Можливо, це не варте вашої уваги, як би не...» (12 %), «Справа тут ось в чому» (10 %) та інші (4 %)¹.

В основній частині лекції є сенс звернути увагу на можливі варіанти викладу матеріалу. Ось деякі з авторських пропозицій:

I

1. Виклад маловідомих фактів та їх співвідношення з уже відомими.
2. Доведення на їх основі будь-якого положення.

II

1. Звернути увагу на хибність будь-якого положення.
2. Показати один з можливих підходів, як його можна виправити.
3. Закликати студентів до вільного обговорення питання з власними пропозиціями щодо виправлення хибності даного положення.

¹ Дослідження (тестування, анкетування, педагогічне спостереження, індивідуальні та групові бесіди, інтерв'ю, міні-твори, есе) проводилось з 1998 по 2005 р. на факультетах КНЕУ фінансово-економічному, обліковому-економічному, аграрного менеджменту серед студентів III—IV курсів та викладачів.

Після основної частини П. С. Таранов пропонує у деяких випадках «відпускати думку у самостійне плавання»¹. Цей структурний компонент лекції передбачає вільний виклад викладачем тверджень, роздумів тощо, які представлені відходом від основного змісту теми лекції; грою асоціацій, особистих вражень, настрою; висловлюванням з приводу...; риторичні процедури спілкування з аудиторією тощо.

За результатами досліджень студентів, 30 % викладачів КНЕУ у своїх лекціях не використовують такий компонент лекції, як «відпускання думки у самостійне плавання», у 70 % викладачів, які його використовують, відбувся такий розподіл лекційного часу: 23 % викладачів «відпусканню думки у самостійне плавання» відводять до 20 % лекційного часу, 41 % викладачів — від 20 % до 53 % всього лекційного часу, а 6 % викладачів — від 53 % до 72 %.

У загальних висновках можливі такі авторські варіанти: тези основних положень змісту лекції, точка зору провідного вченого з даного питання, популярна репліка відомого сучасника, використання уривків з класичних творів художньої літератури тощо.

Отже, знаючи основні вимоги до лекції та визначившись з її структурою, викладач готовий приступити до підготовки лекції.

Деякі аспекти проведення лекції

У педагогічній літературі домінує авторський погляд на методику проведення лекції. Так, за Г. В. Осовською, її складовими є підготовка, розробка системи контролю за якістю навчального матеріалу, а також самоконтроль². За О. В. Аксьоною, діяльність викладача охоплює такі етапи, як аналітичний, стратегічний, тактичний, редакційний, робочий (аудиторний), контрольньо-підсумковий³.

Методика проведення лекції, на нашу думку, може включати такі етапи: підготовчий, основний, заключний.

На підготовчому етапі діяльність викладача полягає в тому, що він:

- чітко формулює мету лекції відповідно до теми заняття;
- обирає оптимальний вид лекції;
- добирає матеріал, звертаючись до основної та допоміжної літератури;

¹ Таранов П. С. Искусство риторики. Универсальное пособие для умения говорить красиво и убедительно: Учеб. пособие. — Симферополь: Кондор, 2001. — С. 227.

² Осовська Г. В. Методика викладання менеджменту: Навч. посіб. — Житомир: ЖІТІ, 2000. — С. 42

³ Аксьонова О. В. Методика викладання економіки: Навч. посіб. — К.: КНЕУ, 1998. — С. 90.

- займається структуруванням лекційного матеріалу;
- готує наочні матеріали до лекції;
- розробляє індивідуальні завдання;
- обґрунтовує вибір оптимального стилю мовлення;
- пише повний текст лекції;
- здійснює репетицію лекційного заняття.

Е. А. Ножин підготовчий етап називає «докомунікативна фаза» і пропонує такі складові: визначення мети та цілей; оцінювання аудиторії та обстановки і «кодування». Остання складова в розгорнутому вигляді являє собою підбір матеріалу, композиційно-логічне оформлення, використання фактологічного матеріалу та роботу над мовою¹.

У контексті Болонської конвенції особливого значення набуває особистісно-зорієнтовний підхід до навчання, який може успішно реалізуватися в організації самостійної роботи студентів і, зокрема, на лекційних заняттях. Традиційно викладач орієнтувався на середнього студента і з його поля зору випадали студенти, яким узагалі не цікава дана тема, крім того, не залишалось часу звернути уваги на тих, хто зацікавлений у поглибленому вивченні даної теми. Індивідуальні завдання для самостійної роботи допомагають викладачу враховувати не тільки психолого-педагогічні та індивідуальні особливості студентів, а й створювати умови для розвитку творчих здібностей студентів.

На основному етапі діяльність викладача переноситься з «кабінету» безпосередньо в аудиторію і розгортається таким чином:

- привернення уваги до лектора завдяки особистісному іміджу;
- створення позитивного психологічного клімату, враховуючи вік та фахову спрямованість студентської аудиторії;
- обрання оптимального стилю мовлення;
- привернення уваги до змісту лекції;
- встановлення зворотного зв'язку зі студентською аудиторією, залучаючи основні прийоми та методи активізації:
 - безпосередній контакт викладача з аудиторією;
 - формулювання окремих питань до аудиторії для з'ясування думки та рівня обізнаності студентів, ступеня їх готовності до сприйняття нового матеріалу;
 - використання відповідей аудиторії у міркуваннях та доведеннях окремих положень лекції.

На цьому етапі Е. А. Ножин пропонує виділити такі складові, як проголошення промови, відповідь на запитання та ведення

¹ Ножин Е. А. Мастерство устного выступления. — М.: Политиздат, 1980. — С. 26.

дискусії¹, а Г. М. Сагач додає до них ще поведінку оратора й управління аудиторією².

Вважаємо за потрібне звернути увагу на такий зовнішній чинник привернення уваги до змісту лекції, як наявність тексту лекції. Часто виникає питання, як доцільніше використовувати конспект лекції. Якщо викладач тільки починає читати лекції, то краще мати повний текст лекції, але переказувати його своїми словами. Як показали результати дослідження, студенти негативно ставляться до таких лекцій навіть якщо їх задовольняє зміст.

Існує чимало варіантів використання тексту лекції: вивчити напам'ять текст лекції; розповідати його своїми словами і зачитувати окремі положення, підготувати тези лекції, викладати зміст лекції за планом, а можна взагалі виступати експромтом. Як працювати з лекційним матеріалом — це вибір кожного викладача і залежить він від обсягу лекційного матеріалу, досвіду, рівня ораторської майстерності та конкретної ситуації.

Переважна більшість викладачів КНЕУ, які відвідують тренінг-курс «Сучасні методи навчання» (75 %), великого значення надають саме початку лекції, бо переконані, що на цьому етапі необхідно максимально активізувати пізнавальну діяльність студентів.

Авторське бачення можливих варіантів початку лекції пропонує Н. В. Басова:

- ✓ короткий екскурс в історію з використанням міфів, дійсних випадків, тобто звернення до подій, часу, місця;
- ✓ стисле повторення матеріалу попередньої лекції;
- ✓ постановка питання, щоб студенти задумались, що відбудеться, якщо..., чому ... тощо;
- ✓ усний або письмовий експрес-контроль³.

Викладаючи лекцію, важливо оптимально використовувати зворотний зв'язок. І на цьому етапі наріжним каменем для багатьох викладачів стають запитання. Як показали результати нашого дослідження, є сенс дотримуватись низки вимог до запитань. Вони повинні бути чітко сформульовані, лаконічні, не двоїстого значення, пов'язані зі змістом лекції. Не варто ставити одразу декілька запитань, бо студенти відповідають на ті запитання, які краще знають, а не в послідовності, запропонованій викладачем, що передбачено певною логікою побудови лекції. Запитання краще

¹ Ножин Е. А. Мастерство устного выступления. — М.: Политиздат, 1980. — С. 26.

² Сагач Г. М. Мистецтво ділової комунікації. — К.: ІСДО, 1995. — С. 64.

³ Басова Н. В. Педагогика и практическая психология. — Ростов н/Д.: Феникс, 1999. — С. 214.

ставити до всієї аудиторії, а не до окремої особи, бо в такому разі більшість студентів зітхає з полегшенням і займається своїми справами. Крім того, необхідно враховувати, що запитання не тільки стимулюють пам'ять, а й евристичний пошук та сприяють самовдосконаленню. Залежно від мети використовують такі види запитань, як репродуктивні, навідні, евристичні, «з підступом» тощо.

Не менш важливим для викладача є вміння відповідати на запитання студентів. Більшість викладачів КНЕУ (64 %) відводять на відповіді на запитання студентів 5—10 хвилин в кінці лекції. Якщо запитання студенти задають по ходу лекції, то викладачу краще вдатися до короткої відповіді, а дискусійні питання перенести на семінарсько-практичні заняття (30 %). Деякі викладачі (3 %) практикують письмові запитання студентів, на які відповідають по ходу лекції або наприкінці. І лише 3 % всіх опитаних викладачів покладаються на обставини.

Одним із важливих чинників привернення уваги до лекції є оптимальний вибір стилю мовлення. Стиль — це спосіб вибору мовних засобів для вираження своїх думок і упорядкування їх в одне ціле¹.

Іржи Томан виділяє три стилі проголошення промови: звичайний, середній (елегантний) та піднесений², які доцільно використовувати при читанні лекції.

Звичайним стилем користуються, коли йдеться про буденні справи, у вузькому колі, з друзями. У навчальному процесі такий стиль служить для повчання. Феофан Прокопович такий стиль називає низьким.

Середній — у виступах, метою яких було переконати слухача у чомусь. Чим офіційніший виступ, тим суворіші вимоги ставляться до правильності мовлення. Літературною мовою треба говорити не тільки з трибуни, а й тоді, коли ви говорите експромтом. Ф. Прокопович вважав, що цей стиль повинен хвилювати людину, для цього можна використовувати сильні емоції, «величаві» способи викладу думки, і він його відносив до високого. У вищих навчальних закладах, як правило, при читанні лекції використовують саме цей стиль.

Піднесений — для розкриття життєво важливих тем. Наприклад, свято, ювілей, видатні події. Такий стиль Ф. Прокопович називав квітчастим і вважав, що він повинен приносити насолоду, для цього вживають красиві способи викладу думки. У навчаль-

¹ Томан І. Мистецтво говорити: Пер. з чес. — К.: Політвидав України, 1986. — С. 192.

² Там само. — С. 193—194

ному процесі цей стиль посів чільне місце на етапі активізації пізнавальної діяльності студентів.

Свої роздуми про доцільність використання стилів мовлення Ф. Прокопович детально виклав у творі «Риторика», яка складається з 10 книжок. Він розробив навіть курс риторики на основі філософської риторики Аристотеля, Платона, Цицерона, Квінтіліана, де довів, що метою риторики є навчити людину володіти мистецтвом красномовства, для того щоб вона могла дати відповіді на будь-які важливі питання і переконати у правильності цієї відповіді¹.

Я. Радевич-Винницький пропонує такі стилі мовлення: науковий, публіцистичний, офіційно-діловий, художній, нейтральний, розмовно-побутовий, виробничо-технічний². Як показали результати дослідження, студенти краще сприймають ті лекції, де поєднується кілька стилів: науковий і художній (34 %), науковий, офіційно-діловий і виробничо-технічний (30 %), науковий і публіцистичний (15 %), художній, науковий, нейтральний (10 %), офіційно-діловий і розмовно-побутовий (8 %), науковий (3 %).

Розвитку красномовства велику увагу приділяють вітчизняні педагоги І. А. Зязюн [4], А. Й. Капська [5], Л. О. Савенкова [11], Г. М. Сагач [12].

Особливого значення набуває підготовка до лекцій для дистанційної форми навчання. Сьогодні відомі такі технології:

1. Лекційний матеріал надається або просто в електронному вигляді (набрані на комп'ютері підручники, посібники, конспекти тощо), або у вигляді електронних підручників.

2. Запис лекції у реальному режимі часу на відео.

3. Розміщення на сайті лише аудіофайлів із записом лекції.

4. Створення мультимедійних презентацій за допомогою спеціалізованих пакетів, наприклад MS Power Point, або створення електронних лекцій за допомогою спеціальних мов програмування, скриптів, мов розмітки тощо.

5. Створення лекції за Web-CD-технологією, коли основний матеріал надсилається поштою на компакт-диску, але після інсталяції (запуску) його на комп'ютері користувача окремі елементи електронної лекції оновлюються через Internet в режимі on-line, або розміщується на Internet-сайті дистанційного навчання для переписування і подальшого вивчення, або пересилається на

¹ Прокопович Ф. Філософські твори: В 3 т. — К.: Наук. думка, 1979. — Т.1.: Про риторичне мистецтво. — С. 106.

² Радевич-Винницький Я. Етикет і культура спілкування. — Львів: Сполом, 2001. — С. 24.

компакт-дисках звичайною поштою. Останній із способів є найдешевшим для великого обсягу матеріалу і тому використовується частіше¹.

Підготовка лекції для дистанційного навчання має певні особливості, на які звертають увагу деякі автори і пропонують такі етапи:

1. Підготовка та компонування лекційного матеріалу: план лекції, які і коли будуть використані демонстративні матеріали, що повинно бути в тезах лекцій, які паралельно надаються студенту, який матеріал лишити на самостійний розгляд і де студент його зможе взяти.

2. Вибір типу та місця розташування пристрою запису.

3. Безпосередньо запис лекції.

4. Шифрування запису, під час якого важливе місце належить фільтрації шумів, що заважають, які завжди супроводжують лекції.

5. Фільтрація та графічна обробка фотографій демонстраційних матеріалів. Підбір відеоматеріалів.

6. Компонування та синхронізація демонстративних матеріалів з аудіофайлом лекції у спеціальному пакеті програм.

7. Розміщення лекції на сайті в Internet та/або запис її на компакт-диску².

Отже, готуючись до лекції, необхідно враховувати, де вона буде прочитана: чи в аудиторії, чи вона розрахована для дистанційного навчання.

На *завершальному етапі* діяльність викладача охоплює такі аспекти:

- ✓ самоаналіз проведеної лекції;
- ✓ аналіз лекції колегами, якщо вони були присутні;
- ✓ удосконалення структури лекції та теоретичного матеріалу;
- ✓ урізноманітнення сучасних технічних засобів навчання;
- ✓ постійне оновлення роздаткового матеріалу для самостійної роботи студентів;
- ✓ професійний розвиток викладача;
- ✓ творчий саморозвиток лектора.

Цей етап діяльності викладача Г. М. Сагач називає посткомунікативною фазою і виділяє такі компоненти: аналіз проведеного виступу на лекційному занятті, удосконалення матеріалів: плану, схеми, діаграм, текстів, технічних засобів; розв'язання ситуатив-

¹ Мокін Б. І., Мокін В. Б., Мокіна О. О. Технологія швидкої підготовки лекції для дистанційної форми навчання // Вісник Вінницького політехнічного інституту. — 2004. — № 2(53). — С. 89.

² Там само. — С. 91.

них проблем; прогнозування запитань; творчий саморозвиток комунікатора-мовця¹.

Отже, діяльність викладача з підготовки і проведення лекційного заняття складається з трьох етапів і охоплює основні аспекти його роботи над лекцією.

Відомо, що якість проведення лекційного заняття багато в чому залежить від ораторської майстерності викладача. Вона має такі структурні одиниці: *ораторська техніка* — вербальні засоби (артикуляція, мовлення, дикція, можливості голосу, дихання, інтонація), невербальні (поза, жести, міміка, хода, візуальний контакт, рукостискання, поплескування, орієнтація, дистанція), *ораторські здібності* («магнетизм» голосу, комунікабельність, перцептивність, сугестивність, емоційна стійкість, креативність), *спеціальні знання* (педагогіка, психологія, фізіологія, соціологія, риторика) і *особистість викладача* (особистісний та професійний імідж).

Розмірковуючи над ефективністю лекційного заняття, студенти звертають увагу на особистість лектора, його індивідуальність, кругозір, інтелектуальний потенціал, компетентність (35 %), на зміст лекції, її структуру та побудову, сучасність технічних засобів навчання (30 %), мовленнєву культуру, виразність, експресивність, комунікативність, тактовність (25 %), доступність, аргументованість, лаконічність, функціональні можливості (працездатність, витривалість, здоров'я, урівноваженість), гумор, темп лекції (10 %).

Що стосується останнього пункту, то О. О. Леонтьєв пропонує такий темп лекції: для старших курсів 50—60 слів на хвилину, для молодших — ще менше². Як доктор філологічних та психологічних наук він плідно працює над таким видом спілкування, як лекційне³.

Ефективність лекції значно знижується, якщо мають місце в діяльності викладача такі недоліки: агресивність, декларативність, багатомовність, зловживання іноземними термінами, «жування» відомих істин, тавтологія, відхилення від нормативної вимови, монотонність викладу лекційного матеріалу, відсутність педагогічного такту, байдужість тощо.

Можливості лекції дозволяють: раціонально використовувати час для вивчення матеріалу, об'єднувати однодумців, здійснювати зворотний зв'язок, критично оцінювати матеріал, розширюва-

¹ Сагач Г. М. Мистецтво ділової комунікації. — К.: ІСДО, 1995. — С. 64.

² Леонтьєв А. А. Искусство лектора // Слово лектора. — 1988. — № 2. — С. 33—36.

³ Леонтьєв А. А. Психология общения. — 3-е изд. — М.: Смысл, 1999. — С. 258—271.

ти кругозір студентів, відкривати наукові горизонти, прививати культуру розумової праці тощо.

Ефективність сучасної вузівської лекції в основному залежить від чіткого формулювання мети, оптимального насичення змісту, доречного вибору виду лекції, комплексу навчально-методичного забезпечення, особистості викладача та його уміння творчо підходити до різних аспектів викладацької діяльності на етапах підготовки та проведення лекційного заняття.

У зв'язку з тим вузівська лекція як форма організації навчально-виховного процесу посіла чільне місце вже в перших вищих навчальних закладах у світі і, зокрема, в Україні. Враховуючи різні підходи до удосконалення лекційної системи навчання на різних історичних етапах розвитку вищої освіти, вважаємо, що відмова від традиційних форм і методів навчання тільки збіднює, вихолощує навчальний процес вищої школи.

Перспективи розвитку лекції вбачаємо у подальшому раціональному співвідношенні традиційних і нетрадиційних видів вузівської лекції, створенні умов для розвитку творчих здібностей викладачів, спрямуванні освітньої політики не тільки на підготовку конкурентоспроможних фахівців на ринку праці, а й на виклик жаги до знань у студентській молоді, бажання творити, відкривати, розширювати горизонти світу новими винаходами і дослідженнями, сприяючи збагаченню та процвітанню батьківщини.

Література

1. *Алексюк А. М.* Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: Підручник. — К.: Либідь, 1998.
2. *Архангельский С. И.* Лекции по теории обучения в высшей школе. — М.: Высш. шк., 1974.
3. *Балабанов В. С., Кириллов В. Н., Юлдашев Р. Т.* Методика преподавания экономических дисциплин. Основы лекторского мастерства. — М.: Анкил, 2000.
4. *Зязюн І. А., Сагач Г. М.* Краса педагогічної дії: Навч. посіб. — К.: Українсько-фінський ін-т менеджменту і бізнесу, 1997.
5. *Капська А. Й.* Педагогіка живого слова: Навч.-метод. посіб. — К., 1997.
6. *Леонтьев А. А.* Психология общения. — М.: Смысл, 1999.
7. *Махмутов М. И.* Проблемное обучение: Основные вопросы теории. — М.: Педагогика, 1975.

8. Мокін Б. І., Мокін В. Б., Мокіна О. О. Технологія швидкої підготовки лекції для дистанційної форми навчання // Вісник Вінницького політехнічного інституту: наук. журнал / Ред. Б. І. Мокін. — 2004. — Вип. 2 (53). — С. 89—94.
9. Ножин Е. А. Мастерство устного выступления. — М.: Политиздат, 1980.
10. Осовська Г. В. Методика викладання менеджменту: Навч. посіб. — Житомир: ЖІТІ, 2000.
11. Савенкова Л. О. Мовленнєва діяльність викладача: Навч. посіб. — К.: КНЕУ, 2006.
12. Сагач Г. М. Риторика: Навч. посіб. для студ. середніх та вищих навч. закладів. — К.: Ін Юре, 2000.
13. Таранов П. С. Искусство риторики. Универсальное пособие для умения говорить красиво и убедительно: Учеб. пособие. — Симферополь: Кондор, 2001.
14. Томан І. Мистецтво говорити / Пер. з чес. В. І. Романця. — К.: Політвидав України, 1986.
15. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе: Учеб. пособие. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002.

2.8. Активізація пізнавальної діяльності студентів

*Багато чого я навчився у своїх наставників,
ще більшого — у своїх товаришів,
але найбільше — у своїх учнів.*

Талмуд

Поняття активізації

У сучасних умовах становлення ринкової економіки сфера освіти залучається до системи ринкових відносин. Це супроводжується оновленням змісту економічної освіти, вдосконаленням її методики. Конкурентоспроможність випускників навчальних закладів значною мірою залежить від того, наскільки вони опанували сучасні економічні знання, від рівня їхньої економічної культури, вміння мислити й діяти в системі ринкової економіки. За традиційного, догматичного навчання канонізований зміст засвоюється буквально, а суб'єкт навчання редукується до об'єкта дії того, хто навчається, подібно до східної моделі: «Гуру — учень». За такою системою потік знань спрямовується від гуру до учнів, і проблема

пізнавальної активності студентів не ставиться. Сучасна вища школа вимагає від студентів не тільки засвоєння комплексу навчальних дисциплін, але і вмінь моделювати дії спеціаліста тієї чи іншої сфери професійної діяльності. Це, у свою чергу, зумовлює потребу застосування таких форм, методів, прийомів і засобів навчання, які можуть зробити навчальний процес інтенсивним, максимально активізувати пізнавальну діяльність студентів.

Необхідність розвитку пізнавальної активності студентів, втілення активних методів навчання (АМН) у практику є дуже гострою. Це зумовлено загальною спрямованістю розвитку освіти, орієнтацією не лише на одержання конкретних знань, скільки на формування умінь і навичок розумової діяльності, розвитку здібностей. У сучасних умовах стратегічним напрямом інтенсифікації і активізації навчання повинне стати створення дидактичних і психологічних умов для свідомості навчання, включення в цей процес студентів не тільки на рівні інтелектуальної, а й соціальної і особистої активності, формування у студентів проектного мислення.

Формування професійного мислення студентів — це, по суті справи, вироблення творчого, проблемного підходу. Вузівська підготовка повинна сформулювати у фахівця необхідні творчі здібності. Це перш за все:

- можливість самостійно побачити і сформулювати проблему;
- здатність висунути гіпотезу, знайти або винайти спосіб її перевірки;
- зібрати дані, проаналізувати їх, запропонувати методику їх обробки;
- здатність сформулювати висновки і побачити можливості практичного застосування отриманих результатів;
- бачення проблеми в цілому, всі аспекти і етапи її розв'язання, а у разі колективної роботи — свою роль у вирішенні проблеми.

Таким чином, центральним організуючим моментом педагогічного процесу є активізація, тобто діяльність, що полягає в розробленні та використанні змісту, методів, прийомів і засобів навчання, які сприяють підвищенню інтересу, творчої активності, самостійності студентів; формуванні вмінь та навичок, використанні їх на практиці, а також здібностей прогнозувати виробничу ситуацію та приймати самостійні рішення¹.

¹ Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. пособие. — М.: Высш. шк., 1991.

Впровадження інтерактивних методик у викладання економічних дисциплін дає змогу докорінно змінити ставлення до об'єкта навчання, перетворивши його на суб'єкт. Студент стає співавтором лекції, семінарського заняття тощо. Підхід до студента, який перебуває у центрі процесу навчання, ґрунтується на повазі до його думки, на спонуканні до активності, на заохоченні до творчості. Цей підхід полягає насамперед у підвищенні навчально-виховної ефективності занять, і як наслідок — у значному зростанні рівня реалізації принципів свідомості, активності та якості знань, умінь і навичок, які набули студенти.

Систематичні основи активного навчання закладалися в кінці 70-х років минулого століття в дослідженнях психологів і педагогів з проблемного навчання. Науковці та практики-педагоги мають різні погляди щодо того, які види методів навчання слід вважати активними. Різноманітність наявних сьогодні прийомів і способів активізації навчального процесу, форм і видів активних методів навчання і, відповідно, різна ефективність їх використання визначають необхідність класифікації, котра дозволяє установити перелік методів, що використовуються. Безсумнівно, що революційні зміни в освіті сприяли появі таких інноваційних технологій в навчальній сфері різних країн. Адже методологічний простір навчання змінювався дуже істотно. І на зміну традиційних методик за останні кілька десятиріч років виникли принципово інші — так звані активні, або активізаційні методи навчання.

На даний час немає жодної класифікації методів навчання, яка охопила б широкий та різноманітний діапазон традиційних та нетрадиційних методів навчання. Неможливо зупинятися на використанні тих чи інших методів навчання окремо. Лише інтегруючись одне в одне, поєднуючись та взаємодоповнюючись, традиційні та нетрадиційні методи навчання у вищих навчальних закладах зможуть досягти покладені на них навчальні цілі.

Є. А. Литвиненко та В. І. Рибальський вирізняють сім основних методів активного навчання: ділова гра, розігрування ролей, аналіз конкретних ситуацій, активне програмоване навчання, ігрове проектування, стажування та проблемна лекція¹.

В. Я. Ляудіс пропонує виділити серед сучасних активних методів навчання три групи, які використовуються «з метою спрямованого формування різних видів пізнавальної діяльності та

¹ *Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. пособие. — М.: Высш. шк., 1991.*

форм мислення». Ними є такі: методи програмованого навчання, методи проблемного навчання, методи інтерактивного (комунікативного) навчання. В. Я. Лядіус також наголошує, що кожний з методів виникав як «спроба подолання обмеженості традиційних методів навчання, а також і тих обмежень, які породжувалися активним методом».

В. І. Лозова, С. Т. Золотухіна, В. М. Гриньова активними методами навчання у педагогіці вищої школи вважають диспут, дискусію, «мозкову атаку», аналіз конкретних педагогічних ситуацій, рольові та ділові ігри. П. М. Щербань виділяє ділову гру, рольову гру, аналіз конкретних психолого-педагогічних ситуацій, «мозкову атаку», а також ігрове проектування — «форму розробки студентами рекомендацій, планів і заходів навчально-виховного характеру»¹.

Отже, активні методи навчання — це способи, прийоми, що спонукають студента та викладача до творчої розумової діяльності, передбачаючи обов'язкову взаємодію в процесі навчання студентів між собою чи з іншими суб'єктами.

Під умовами використання АМН маються на увазі такі компоненти навчального процесу, які допомагають викладачу керувати навчальним процесом, а студентам успішно вчитися. Умови повинні бути такими, які б створювали ділове ставлення, творчий настрій, викликали позитивні емоції.

Важливу роль відіграють стимулювання, мотивація, заохочення. Проте ефективність використання також залежить від особливостей групової навчальної діяльності та від наявності у студентів так званої соціально-культурної адекватності.

Організація активізації пізнавальної діяльності студентів

Досвід застосування активних методів навчання переконує, що завдання активізації пізнавальної діяльності студента можуть успішно вирішуватись тільки за умов комплексного підходу, заснованого на таких принципах:

- цілеспрямованість активного навчання з орієнтацією на формування професійних властивостей майбутніх спеціалістів;
- застосування форм і методів активного навчання відповідно до їх дидактичних можливостей;

¹ *Балягіна І. А.* Соціально-психологічні та національні передумови застосування активних методів навчання в економічній освіті // 36. матеріалів наук.-метод. конф. — К.: КНЕУ, 2003.

- підготовленість тих, хто навчається, до адаптації в умовах використання тих чи інших форм чи видів активних методів навчання;

- безперервність і послідовність застосування активних методів навчання з урахуванням підвищення складності від початку до кінця навчання;

- модальність побудови і адаптивність системи активних методів навчання.

Застосування методів активізації у навчанні дає змогу реалізувати важливі принципи навчання: проблемність, професійна зорієнтованість, спрямованість на самонавчання, врахування наявного досвіду студентів. Ці методи самі по собі є інноваційними складовими сучасної освіти. Тобто, можна сказати, що одним із прогресивних факторів в освітньому процесі є інноваційне навчання.

Саме про такі інноваційні дидактичні підходи, тобто нетрадиційні уявлення про побудову навчального процесу, а також про умови і напрями їх застосування йтиме мова.

Кожен викладач, який іде в аудиторію, бажає, щоб заняття пройшло цікаво та досягло тих цілей, які було поставлено. Більше того кожен викладач бажає отримати задоволення від процесу та результату своєї праці, а також прагне, щоб задоволення отримали студенти. Для цього викладач визначає зміст, форми та методи навчальної діяльності, а результат показує, наскільки правильно були створені умови для формування активності студентів. Таким чином, активізація навчання як педагогічна проблема має базуватись на використанні дидактичних та психологічних закономірностей і принципів навчання.

Інноваційне навчання разом з широким застосуванням активних методів навчання створює новий тип навчально-виховного процесу, який розкомплектовує викладача та студента, викликає особистий інтерес, мобілізує інтелектуальний творчий потенціал обох названих суб'єктів, тобто робить навчання суб'єктно-суб'єктним.

Викладач, який працює в інтерактивних методиках, має враховувати наступне:

1. Викладач повинен бути відкритий зі студентами, їх контакти не повинні обмежуватися професійним спілкуванням. Він має дати відчуття студентам, що він з ними рівний і може як «вести», так і підкорятися будь-якому студенту.

2. Викладач має зацікавити аудиторію тим матеріалом, що поданий на розгляд. Не чекати, поки вся група прочитає книгу,

а потім розпочати її обговорення, а обговоренням викликати зацікавленість до читання.

3. Викладачу потрібно давати студентам насамперед ті знання, які необхідні їм будуть у житті, які допоможуть їм зрозуміти життя і зрости як особистостям. «Сушу» теорію треба розбавляти яскравими деталями, не забувати, що джерела великого — в малому.

4. Викладач повинен володіти мистецтвом ставити запитання, робити їх зрозумілими для студентів — питати себе, як іншого, а іншого, як себе. Через запитання зблизитись зі студентами, разом з ними пізнавати істину. Запитання має бути «невмируще», воно повинно підштовхувати студентів до подальших роздумів і відкриттів.

5. Викладач повинен давати студентам творчі самостійні завдання, які органічно впливають із заняття, є його продовженням.

Активне навчання відрізняється від звичайного певними рисами, якими є: активізація діяльності думки того, кого навчають, шляхом формування спеціальних умов, що сприяють його активізації незалежно від його бажання; стійкість і безперервність активної діяльності думки учасників навчання; формування навичок творчого, самостійного вироблення управлінських рішень.

Таким чином, загальними ознаками активного навчання є:

- 1) примусова активність студентів;
- 2) співвідношення часу активності студентів та викладача;
- 3) самостійне вироблення рішень студентами;
- 4) постійна взаємодія слухачів із викладачем за допомогою прямого та зворотного зв'язків.

Отже, для підвищення ефективності вузівського навчання необхідно створити такі психолого-педагогічні умови, в яких студент може зайняти активну особисту позицію і повною мірою проявити себе як суб'єкт навчальної діяльності. Повинно йтися про рівень і зміст активності студента, зумовленої тим або іншим методом навчання. Дидактичний принцип активності особи в навчанні і професійному самовизначенні зумовлює систему вимог до навчальної діяльності студента і педагогічної діяльності викладача в єдиному навчальному процесі. У цю систему входять зовнішні і внутрішні чинники, потреби й мотиви, створюючи ієрархію. Співвідношення цих характеристик визначає вибір змісту виховання, конкретних форм і методів навчання, умов організації всього процесу формування активної творчої особистості.

Прийоми активізації навчання

У процесі організації навчання викладач може використовувати різноманітні дидактичні прийоми *активізації пізнавальної діяльності, такі як:*

- 1) використання художньої літератури у процесі лекційних та семінарських занять;
- 2) наративація педагогічної діяльності;
- 3) організація діалогу з аудиторією, організація дискусії;
- 4) використання в лекції елементів самостійної роботи;
- 5) використання проблемних ситуацій у ході заняття;
- 6) формування активізуючих питань; використання розмірковування в голос;
- 7) використання умисних помилок;
- 8) застосування елементів ігрових ситуацій тощо.

Зупинимось на деяких з цих прийомів.

Використання художньої літератури в процесі лекційних та семінарських занять. Наука та мистецтво перебувають у тісному взаємозв'язку, доповнюють одне одного, вони формують у людини цілісний погляд на світ. Для викладача економічних дисциплін художня література виступає як наочне підтвердження економічного аналізу реальних соціально-економічних явищ, як засіб формування загальної культури студента, як спосіб підкріплення ідей почуттям, який полегшує розуміння та засвоєння наукових понять курсу. Безумовно, всі ілюстрації з художньої літератури повинні бути ретельно підібрані та продумані, органічно співвідноситись з навчальним матеріалом, відповідати методичним засадам викладання.

Завжди потрібно враховувати склад студентської аудиторії, рівень її культури, недоречно зловживати художніми ілюстраціями у великій кількості, інакше аудиторія буде відволікатись від основного матеріалу і даний прийом матиме протилежний ефект.

Для відбору ілюстрацій з художньої та художньо-публіцистичної літератури викладачу доцільно створювати картотеку. Зробіть для себе звичкою читати художню літературу з олівцем у руках і все, що може слугувати ілюстративним матеріалом, заносьте до картотеки, розкладаючи його за темами, а всередині кожної теми — за окремими питаннями, відмічаючи джерело, автора, рік та місце видання, сторінку.

В економічній освіті відомі теоретики та практики широко використовували образи художньої літератури у своїх наукових

працях та навчальній діяльності для наочного підтвердження і глибшого розкриття сутності економічних процесів складних для розуміння читачів. Поезії Горація, Овідія, Вергілія, Гейне, Буало, Шекспіра, Пушкіна та Франка, байки Езопа, афоризми Дідро та Вольтера, образи Дон Кіхота і Санчо Панси, Фауста та Робінзона Крузо, Одисея та Гобсека, проза Джека Лондона і О. Генрі, Булгакова та Хейлі — невичерпні джерела прикладів для спонукання студентів до активності, які педагог може використовувати у викладанні економічних та інших дисциплін у вищому навчальному закладі. Приклади, цитати, монологічні сценки «у виконанні» викладача можуть застосовуватись як в лекції на різних її етапах, так і на семінарських заняттях, як основа для формулювання проблемного питання або джерело кейсу. Як приклад можна навести фрагмент поеми О. С. Пушкіна «Євгеній Онегін» (цитуються мовою оригіналу), де автор характеризує свого героя:

«Зато читал Адама Смита
И был глубокий эконом,
То есть умел судить о том,
Как государство богатеет,
И чем живет, и почему
Не нужно золота ему,
Когда простой продукт имеет.
Отец понять его не мог
И земли отдавал в залог».¹

Зачитавши цей уривок, викладач може поставити перед студентами декілька проблемних питань, а саме:

➤ Хто такий Адам Сміт і в чому зміст його теорії? Яку його книгу міг читати Онегін?

➤ Чому державі не потрібно золота, коли вона має простий продукт, і що це за простий продукт?

➤ Що означає віддавати землю в заставу? Чи існує зараз така форма господарювання? Яку назву вона має?

Отож сподіваюсь, ви переконались, що використання художньої літератури є засобом активізації пізнавальної діяльності студентів.

Наратив. Ще одним із засобів, який застосовується для активізації пізнавальної діяльності студентів та привернення їхньої уваги, стала наративація монологічної форми ведення занять. Термін «наратив» ще не отримав широкого поширення у науковому житті в педагогічній літературі чи фахових і глумачних словни-

¹ Пушкин А. С. Собр. соч.: В 3 т. — М.: Худож. лит., 1986. — Т. 2. — С. 189.

ках, тому наведемо його тлумачення, керуючись останніми джерелами (наприклад — «Словником нових іноземних слів» російського автора Н. Г. Комлева чи українським довідником «Психологія особистості»).

Термін «наратив» має латинське походження, «narratio» означає розповідь (оповідь) історичного, поетичного чи буденного змісту. У сучасному баченні термін «наратив» означає виклад подій, що стосуються конкретних випадків життєдіяльності якоїсь особистості і обов'язково супроводжуються оцінками і афективними висловами даної історії та осіб, які беруть у ній участь. Отже, наратор є тим, хто оповідає — особа реальна чи навіть вигадана (останнє досить поширене у художній літературі), а нарація — спосіб повідомлення про якусь подію в житті, ускладнення, намір, репрезентований у вигляді історії, що розповідається за певними правилами. Ці правила передбачають:

- а) резюме;
- б) вступну, орієнтаційну частину, яка вводить слухача або читача в ситуацію і надає загальну уяву про неї;
- в) опис розвитку подій;
- г) їх індивідуальну, особисту оцінку наратором;
- д) інформацію про завершення подій і розв'язку ситуації;
- е) наведення певного коду, який «повертає» слухача у сучасність.

Та все ж, в цілому, в наративі не існує певних чи стабільних жанру, точки зору, сюжетної лінії, мови, стилю висловлювання. Тут важливіші інтонація, акцент, вага, яка надається тому чи іншому твердженню. Збагачені невербальними засобами спілкування — мімікою, жестами, позою викладача (наратора), такі розповіді можуть бути довільно інтерпретовані, створюючи плюралістичне та толерантне середовище. Цей прийом широко використовували релігійні проповідники практично всіх часів і народів, вони були вмілими нараторами, особливо вправними у мистецтві нарації були єзуїти.

Наратив у лекції демонструє світогляд лектора і може виконувати багато функцій: методологічну, презентаційну, самопрезентаційну, психологічну, ціннісно-утворювальну, гуманізуючу. Таким чином, педагогічний наратив — це мала за обсягом інформація, яка пов'язана зі змістом курсу і досить часто має імпровізаційний характер, оскільки, залежно від аудиторії, змінюється рівень розкритості викладача, модифікується культурно-історична ситуація та ін.

Наративація освітнього процесу має велике значення не тільки для активізації студентської аудиторії, а й для саморозвитку особистості самого викладача, адже для включення наративу в лекційний монолог або в дискусію на семінарах викладачу потрібно створювати позитивну атмосферу в аудиторії, тож наратив — це розповідь досить щирого, емоційного (навіть інтимного) характеру. Використання наративів, на наш погляд, є надійним засобом *гуманізації навчання*, оскільки в ньому відображується ставлення викладача до проблеми.

Методи активізації пізнавальної діяльності

Одним з найбільш перспективних напрямів розвитку пізнавальної діяльності студентів, їх творчих здібностей, таких необхідних сучасному фахівцеві, є використання активних методів навчання. В інтерактивному навчанні існує багато методик, що використовуються в студентських аудиторіях: робота в малих групах, брейнштормінг, колективні проекти, ситуаційні вправи, дискусії, презентації, «синектика», дидактичні та ділові ігри, метод аналогій та ін.

Необхідними передумовами застосування АМН як інтенсивних інструментів поглибленого професійно орієнтованого навчання слід вважати:

- 1) розробку пакета методичних матеріалів, які забезпечать самостійну роботу студента на етапі підготовки до практичного заняття;
- 2) матеріально-технічне оснащення навчального заняття;
- 3) створення умов для самооцінки студентів та аналізу своїх сильних і слабких сторін, а також надання планів професійного та інтелектуального самовдосконалення, підвищення мотивації до навчання;
- 4) проведення різнопланового оцінювання роботи студента;
- 5) створення сприятливого організаційного середовища. Наприклад, кожен студент повинен отримати документ, який відображає «план дій» з вивчення кожної дисципліни. Цей документ є «неофіційною угодою» між викладачем і студентом, в ньому чітко визначені обов'язки студента. Угода стимулює його до активної роботи на занятті¹.

Інтенсифікацію навчання можна вважати одним з перспективних напрямів активізації начальної діяльності. Процеси інтенси-

¹ Падалка О. Інтенсивні освітні технології // Вища освіта України. — 2002. — № 2. — С. 92.

фікації базуються на взаємовпливі індивідуально-психологічних і колективно-психологічних чинників у навчальній діяльності. Одним з ефективних засобів організації навчальної діяльності, яка додає самостійності тим, хто навчається, є групова форма навчальної діяльності, тобто розподіл їх на малі групи (по 5—6 осіб) і організація діалогу між групами.

Подібне спілкування в процесі навчання є специфічною системою взаєморозуміння і взаємодоповнення для всіх учасників спільної діяльності. За такої форми міжособистісних стосунків кожен студент групи одночасно — і вихователь, і вихованець.

За інтенсивного групового навчання спілкування стає необхідним атрибутом навчальної діяльності, а предметом спілкування є її продукти: в процесі засвоєння знань студенти безпосередньо обмінюються результатами пізнавальної діяльності, обговорюють їх, дискутують. Принципи побудови навчання в малих групах, дидактичні та психологічні аспекти групового навчання будуть розглядатись надалі.

У міру засвоєння цієї методики роботи студенти створюють якісніший освітній продукт як на когнітивному, так і афективному й поведінковому рівнях.

Групова форма навчання забезпечує досить високі результати навчальної діяльності студентів, сприяє формуванню у студентів професійних та особистісних якостей та послідовному оволодінню ними потрібними способами діяльності.

Підготовка викладача до занять за груповою формою навчання передбачає такі етапи:

- 1) правильно обрати інтерактивний метод для конкретного заняття, що визначається метою уроку, особливостями матеріалу, який вивчається;

- 2) правильно сформувати групу студентів;

- 3) ретельно продумати структуру заняття з використанням групових форм навчальної діяльності;

- 4) обрати проблему для розв'язання та намітити шляхи її вирішення;

- 5) важливо продумати інтер'єр аудиторії.

Активні методики роботи в малих групах вимагають оцінювання не стільки набору певних знань, скільки вміння студентів аналізувати ситуацію, творчо застосовувати набуті знання, логічно мислити, приймати рішення. Через це левову долю завдань мають становити презентації, конкретні ситуації, колективні проекти, дослідження, участь у різноманітних видах публічної дискусії, ігрові методи, тренінги. Надалі ви зможете ґрунтовно озна-

йомитись з такими активними методами навчання, як дискусія, кейс-метод, ігрові методи навчання та тренінги.

Детально розглянемо такі активні методи навчання:

- + «мозковий штурм»;
- + презентації;
- + проекти.

«Мозковий штурм»

«Мозкова атака» або «мозковий штурм» є одним із методів навчання у співробітництві, був розроблений у США у 1960-ті роки американським психологом А. Осборном як метод групової генерації ідей. Методом «мозкової атаки» називають «спосіб колективного продукування ідей, який формує вміння зосереджувати увагу на якійсь вузькій меті». «Мозковий штурм» — це ефективний метод колективного обговорення, пошук рішення, в якому здійснюються шляхом вільного висловлювання думки всіх учасників. Використовуючи метод «мозкової атаки», студенти працюють як «генератори ідей», при цьому вони не стримуються необхідністю обґрунтування своїх позицій та позбавлені критики, адже за цих умов немає «начальників» і «підлеглих», є лише експерти в кожній групі студентів, які фіксують, оцінюють та вибирають кращі ідеї. Розв'язання педагогічних завдань методом «мозкової атаки», на думку Л. І. Бондарчука та Е. І. Федорчука, є ефективним шляхом формування у студентів умінь взаємодіяти в колективі¹. Відповідно до цієї моделі, сутність «мозкового штурму» полягає у вільному висловленні найрізноманітніших (аж до нісенітних) ідей, які можуть допомогти розв'язанню визначеної проблеми. При цьому категорично забороняється їх критикувати в процесі висловлювання. Критикою і відбором ідей займається спеціальна група експертів. Відібрані ними ідеї обговорюються, приймається колективне рішення. Дехто вважає, що «мозковий штурм» базується на постановці запитань членами групи авторів ідей².

Ця модель добре відома вам завдяки телевізійним іграм «Що? Де? Коли?» та «Брейн-ринг», у яких використовується метод «мозкового штурму». Цей метод застосовується у практиці вітчизняної середньої школи на повторювально-узагальнюючих уроках. Метод «мозкової атаки» можна використовувати в різних формах діяль-

¹ Бондарчук Л. І., Федорчук Е. І. Методи активного навчання в курсі «Основи педагогічної майстерності» // Вища і середня педагогічна освіта. — К., 1993. — № 16. — С 51—56.

² Там само. — С. 53.

ності: у роботах з малими групами, командами, великими групами («гра з глядачами»), індивідуальній роботі віч-на-віч¹.

Отже «мозкова атака» відома під багатьма іншими назвами, серед них такі: метод Осборна, «мозковий штурм», фабрика ідей, ярмарок ідей, серія нових ідей, конференція ідей та ін. «Мозковий штурм» іноді називають технікою групового творчого мислення (Е. Вітковський); В. Оконь відносить цей метод до групи дискусійних. Тобто, особливостями цього методу є відносна простота його застосування, природність, він придатний для аналізу нестабільної ситуації, стимулює творчу активність студентів та загалом дає гарні результати в навчальній діяльності.

Отже, як відомо, метою методу «мозкової атаки» є запропонувати найбільшу кількість варіантів розв'язання задачі; висловити якнайбільшу кількість ідей за невеликий проміжок часу, обговорити й здійснити їх селекцію, адже це метод розв'язання невідкладних завдань за дуже короткий час. Основне завдання методу — збір якомога більшого числа ідей в результаті звільнення учасників обговорення від інерції мислення і стереотипів.

Починається «штурм» з розминки — швидкого пошуку відповідей на запитання тренувального характеру. Потім ще раз уточнюється поставлене завдання, нагадуються правила обговорення і — старт. Кожен може висловити свої ідеї, доповнювати і уточнювати.

До груп прикріплюється експерт, завдання якого — фіксувати на папері ідеї, що висуваються. «Штурм» триває 10—15 хвилин. Для «штурму» пропонуються запитання, що вимагають нетрадиційного рішення.

Робота ведеться в таких групах: генерації ідей, аналізу проблемної ситуації і оцінки ідей, генерації контрідей. Генерація ідей відбувається в групах за певними правилами. На етапі генерації ідей будь-яка критика заборонена. Всіляко заохочуються репліки, жарти, існує невимушена обстановка. Потім одержані в групах ідеї систематизуються, об'єднуються за загальними принципами і підходами. Далі розглядаються всілякі перешкоди до реалізації відібраних ідей. Оцінюються зроблені критичні зауваження. Остаточно відбираються тільки ті ідеї, які не були знехтувані критичними зауваженнями і контрідеями.

На основі даного методу можуть бути побудовані окремі заняття. Перед «мозковою атакою» студентів необхідно познайо-

¹ Смолкин А. М. Методы активного обучения: Науч.-метод. пособие. — К.: КНЕУ, 1999. — С. 63.

мити з правилами її ведення. Краще, якщо відповідні пам'ятки будуть роздані кожній групі.

Правила використання методу «мозковий штурм»:

1. Під час «мозкової атаки» немає ні керівників, ні підлеглих — є ведучий і учасники.

2. «Мозкова атака» не терпить шаблонного мислення. Необхідне повне звільнення від стереотипів та традицій. Гумор та розкутість допомагають натхненню.

3. Повна свобода уяви. Схвалюються будь-які ідеї, у тому числі фантастичні. Якою б незвичайною не була ідея, висунута кимось з учасників, вона має сприйматися схвально.

4. Заохочується розвиток, удосконалення і комбінування чужих ідей. Рекомендується ставити запитання колегам з метою уточнення і розвитку їх ідей. Важливо заохочувати та підтримувати партнерів.

5. Не критикувати ідеї, що пропонуються; суперечки і обговорення, проміжні оцінки забороняються. На стадії обговорення нічого не відкидається. Якщо комусь не подобаються ідеї, що пропонуються, краще сказати: «Так, це можливо ще по-іншому...».

6. Свої думки слід формулювати ретельно і коротко. Чим більше буде запропоновано ідей, тим краще.

7. Пам'ятайте: оптимізм та впевненість удесять разів розумову енергію людини!

Процедура «мозкового штурму» складається з таких етапів:

1. Формулювання навчальної проблеми, обґрунтування завдання для пошуку її розв'язання. Визначення умов і правил колективної роботи. Формування кількох робочих груп по 3—5 осіб і експертної групи, яка оцінюватиме і відбиратиме якнайкращі ідеї.

2. Розминка. Швидкий пошук відповідей на запитання і завдання тренувального характеру. Мета цього етапу — допомогти тим, хто навчається, звільнитися від незручності, обмеженості, скутості.

3. «Штурм» поставленої проблеми. Ще раз уточнюється поставлене завдання, нагадуються правила обговорення. Генерування ідей починається за сигналом викладача одночасно в усіх групах. Кожен висловлює вголос свої ідеї. Забороняється критикувати пропоновані ідеї, можна тільки доповнювати і комбінувати їх. До кожної групи прикріплюється експерт, завдання якого — фіксувати на папері ідеї, що висувуються. «Штурм» триває 10—15 хвилин.

4. Оцінювання і відбір найкращих ідей групою експертів.

5. Повідомлення про результати «мозкової атаки».

6. Обговорення підсумків роботи груп, оцінювання найкращих ідей, їх публічний захист.

Ще одним методом колективного пошуку нових ідей, подібним до «мозкового штурму», є «корабельна рада».

Мета — максимально використати для вирішення проблеми досвід, знання та фантазію всіх учасників.

Відмінність «корабельної ради» від «мозкового штурму»:

- ◆ Висловлюватися з приводу проблеми повинні всі.
- ◆ Порядок і черговість виступів установлює капітан — від юнги до капітана, від молодшого до старшого.
- ◆ Запитання ставить тільки капітан. Учасники наради можуть критикувати й захищати ідеї лише за командою капітана.
- ◆ Всі учасники наради повинні критикувати, а потім і захищати ідеї, відібрані капітаном, у тому числі і свої власні.
- ◆ Підсумки роботи ради підбиває капітан.

Отже, вищеописані методи сприяють підвищенню результативності навчання, особистісному розвитку студентів, їх соціалізації та професіоналізації.

Метод презентацій

Презентація — це виступ перед аудиторією, що є необхідним у практичній та навчальній діяльності.

Цей метод використовується для представлення досягнень або викладення матеріалу, що вимагає унаочнення у максимальному обсязі.

Під час проведення презентації є необхідним:

1. Застосування комунікаційних здібностей: дикція, мова, міміка.
2. Застосування найбільш ефективних засобів візуалізації: проектори, відео, схеми, графіки, діаграми, малюнки.
3. Активізація аудиторії та підтримка зворотного зв'язку.

Презентація складається з таких частин:

1. Вступ (привітання з аудиторією, представлення особи, яка проводить презентацію, та ознайомлення з її безпосередніми учасниками).

2. Викладення матеріалу (виклад проблемної ситуації, обговорення можливих шляхів її вирішення, представлення об'єкта презентації, пропозиція умов співробітництва).

3. Обговорення проблемних питань (заслуховування проблемних питань та пропозицій щодо об'єкта презентації, аналіз поставлених проблем, відповіді на проблемні питання).

Докладніше метод презентацій буде описано в темі, що стосується організації ефективного зворотного зв'язку.

Метод проектів

В основі даного методу лежить розвиток пізнавальних, творчих навичок і умінь, які вимагають самостійного конструювання знань і орієнтації в інформаційному просторі.

Проект — сукупність певних дій, документів, задумів щодо створення реальних або теоретичних об'єктів; він завжди передбачає творчу діяльність. Саме поняття «проект» запозичене з латинської мови і має в буквальному перекладі яскраве смислове забарвлення: «кинутий уперед».

Проект — це план, задум, в результаті якого автор повинен одержати щось нове: продукт, відношення, програму, книгу, фільм, модель, сценарій і т. ін.

Цей метод виник у другій половині XIX ст. у сільськогосподарських школах США і потім був перенесений в загальноосвітню школу. Американський педагог У. Х. Килпатрік (учень Дж. Д'юї) вважав, що основу шкільних програм має складати досвідчена діяльність дитини, пов'язана з оточуючою його реальністю і заснована на його інтересах. Ні держава, ні вчителі не можуть наперед виробляти навчальну програму, вона створюється дітьми спільно з вчителями в процесі навчання і черпається з навколишньої дійсності.

У. Х. Килпатрік розрізняв 4 види проектів: творчий (продуктивний), споживчий, проект вирішення проблеми, проект-вправу. Основне завдання проектів — озброєння дитини інструментарієм для вирішення проблем, пошуку і досліджень в життєвих ситуаціях.

У 20-х роках XX ст. метод проектів був визнаний близьким цілям побудови соціалізму і почав застосовуватися у вітчизняних школах. Проте універсалізація даного методу, відмова від систематичного вивчення навчальних предметів призвели до зниження рівня загальноосвітньої підготовки дітей, і даний метод був виключений зі школи незважаючи на його переваги.

Сьогодні в Україні відбувається відродження методу проектів. Проектну форму навчання широко використовують в окремих уроках, в додатковій освіті, поширюється метод проектів на базовий навчальний процес. Заняття в проектній формі вже не заперечують систематичного освоєння знань, така діяльність включається в зміст проекту.

Основна цінність проектної системи навчання полягає в тому, що вона орієнтує студентів на створення освітнього продукту, а не на просте вивчення певної теми. Студенти індивідуально або у групах за певний час виконують пізнавальну, дослідницьку,

конструкторську або іншу роботу на задану тему. Їх завдання — одержати новий продукт, вирішити наукову, технічну або іншу проблему. Освітній проект — це форма організації занять, що передбачає комплексний характер діяльності всіх його учасників, отримання освітньої продукції за певний проміжок часу — від одного заняття до декількох місяців.

До організації проекту пред'являються наступні вимоги:

1. Проект розробляється за ініціативою студентів. Тема проекту для всієї аудиторії може бути одна, а шляхи його реалізації в кожній групі різні. Можливе одночасне виконання студентами різних проектів.

2. Проект є значущим для найближчого і опосередкованого оточення студентів — однокурсників, знайомих.

3. Робота за проектом є дослідницькою, моделює роботу в науковій лабораторії або іншій організації.

4. Проект є педагогічно значущим, тобто студенти набувають знань, будують відносини, опановують необхідні способи мислення і дії.

5. Проект наперед спланований, сконструйований, але разом з тим допускає гнучкість і зміни в ході виконання.

6. Проект зорієнтований на розв'язання конкретної проблеми, його результат має споживача. Цілі проекту звужені до вирішуваного завдання.

7. Проект реалістичний, зорієнтований на ресурси, що є у розпорядженні навчального процесу.

Тематика освітніх проектів може бути різноманітною: дослідження, експериментальне вивчення і використання економічних, технічних процесів; створення теоретичних моделей, фантастичних і соціальних розробок; конструювання об'єктів із заданими властивостями; літературні, культурні, історичні й інші теми.

Освітній проект має структурну основу, яка відображається в його положенні або програмі:

- 1) назва проекту;
- 2) цитата, гасло або інша форма представлення проекту;
- 3) загальна характеристика проекту;
- 4) ідея проекту;
- 5) цілі й завдання проекту;
- 6) учасники проекту;
- 7) умови реєстрації в проекті;
- 8) терміни реалізації проекту;
- 9) етапи проведення проекту;
- 10) умови участі в проекті (організаційні, технічні, інші);

- 11) особливості проведення проекту, види діяльності учасників;
- 12) форми взаємодії організаторів проекту з його учасниками та іншими суб'єктами;
- 13) критерії оцінювання робіт окремих учасників, усього проекту;
- 14) діагностична і оцінююча група;
- 15) результати проекту, їх оцінка;
- 16) призи і нагороди;
- 17) можливе продовження і розвиток проекту;
- 18) автори, координатори, адміністратори, організатори проекту.

Назва, кількість, послідовність, зміст і стиль структурних елементів проекту формуються на основі конкретних цілей і завдань. Стиль положення про проект може відповідати основній ідеї проекту. Наприклад, опис проекту, присвяченого історичним подіям, може надаватись у стилі вірчої грамоти.

Основними вимогами до методики є такі:

- ◆ наявність значущої в дослідницькому, творчому плані проблеми, яка вимагає інтегрованих знань, дослідницького пошуку її вирішення;

- ◆ визначення кінцевої мети загальних або індивідуальних проектів;

- ◆ визначення базових знань з різноманітних галузей, що необхідні для обробки проекту;

- ◆ практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних технологій;

- ◆ самостійна діяльність студентів;

- ◆ структурування змістової частини проекту (з вказівкою етапних результатів);

- ◆ використання дослідницьких методів: визначення проблеми; висунення гіпотези її вирішення; обговорення методів дослідження; оформлення кінцевих результатів; аналіз отриманих даних; підведення підсумків; коригування; висновки.

Підготовка та проведення занять з використанням активних методів навчання

Втілення АМН — процес складний, тривалий, який потребує від викладача готовності відмовитись від звичних для нього методик проведення занять, від упередженості стосовно нового та від побоювання невдачі.

Тому процес введення АМН в практику викладання можна поділити на ряд етапів:

1. Вивчення теорії активного навчання, засвоєння методики та принципів АМН, практичне оволодіння методами активного навчання.

Для цього вивчаються загальна теорія та дидактичні принципи активного навчання, досвід найбільш кваліфікованих викладачів з використання активних методів. Передбачено безпосередню участь студентів у проведенні ділових ігор, розв'язанні проблемних задач, аналізі конкретних ситуацій, навчальних дискусіях.

2. Викладач визначає навчальні теми, які доцільно вивчати за допомогою активних методів навчання. Не кожному темі можливо і треба переводити на мову активних методів навчання.

3. Викладач складає перелік активних методів навчання, якими він достатньо оволодів.

До кожного методу підбираються такі теми з навчальних планів і програм, вивчення яких потребує використання даного методу.

4. Викладач визначає типи соціальних, економічних, організаційних завдань, які студенти вирішують або з якими можуть стикатися на своєму робочому місці. На цьому етапі є сенс звертатись до статуту підприємств, законів, інструкцій тощо.

5. Відбувається відбір сюжетів для активних методів навчання. Сюжет — це основа майбутнього змісту заняття з використанням активних методів навчання. Вибір сюжету диктується темою заняття. Від характеру сюжету залежить спрямованість та напруженість заняття. Сюжет має бути правдоподібним, повчальним та доступним для розуміння студентів, включати в себе конфлікт, проблему чи завдання, вирішення якого потребує зусиль. Джерелом сюжетів навчальних ситуацій можуть бути: публікації в газетах, журналах, звіти, протоколи науково-технічних конференцій, оповідання, опис певних випадків, фільми, романи, спектаклі, реальні випадки тощо.

6. На цьому етапі викладачу необхідно засвоїти техніку розробки сценарію конкретних ситуацій, проблемних завдань, ділових ігор, засідань, «круглого столу» тощо.

В теорії активного навчання сценарій розглядають у трьох аспектах:

- 1) як засіб організації самостійної навчальної діяльності учнів;
- 2) як засіб аналізу ділових проблем та ситуацій;
- 3) як модель реальних явищ та процесів.

Сценарій включає в себе короткий опис методу, обґрунтування теми та мети заняття, інструкції для виконавців, експертів, умови та правила виконання завдань.

Основа сценарію — це опис ситуації. Це якась подія, яка відбулась, відбувається чи може відбутись. Він обов'язково вміщує в себе атрибути композиції драматургічного твору: проблему, розвиток дії, конфлікт тощо. Важливо, щоб ситуація за своїм змістом була близькою до професійних і соціальних інтересів студентів. Опис ситуації не повинен перевищувати за обсягом 4—5 сторінок машинописного тексту. Багатослівний сценарій з великою кількістю дійових осіб, цифр, фактів швидко стомлює слухачів, знижує ефективність пошуку рішень. Формування сценарію завершується вибором засобу подачі матеріалу студентам. Це залежить від змісту та технічних можливостей навчальної аудиторії.

Таким чином, активізувати пізнавальну діяльність студентів можливо через удосконалення методів навчання, яке забезпечується шляхом:

- ◆ широкого використання колективних форм пізнавальної діяльності (парна і групова робота, рольові й ділові ігри тощо);
- ◆ вироблення у викладача відповідних навичок організації управління колективною навчальною діяльністю студентів; застосування різних форм і елементів проблемного навчання;
- ◆ вдосконалення навичок педагогічного спілкування, що мобілізують творче мислення студентів;
- ◆ індивідуалізації навчання при роботі в студентській групі і облік особистих характеристик при розробленні індивідуальних завдань і виборі форм спілкування;
- ◆ прагнення результативності навчання і рівномірного просування всіх, хто навчається, в процесі пізнання незалежно від початкового рівня їх знань й індивідуальних здібностей;
- ◆ визнання і використання новітніх інтерактивних методів та технологій навчання;
- ◆ застосування сучасних аудіовізуальних засобів, ТСО, а в разі необхідності — інформаційних засобів навчання.

Література

1. Бондарчук Л. І., Федорчук Е. І. Методи активного навчання в курсі «Основи педагогічної майстерності» // Вища і середня педагогічна освіта. — К., 1993. — № 16. — С. 51—56.
2. Балягіна І. А. Соціально-психологічні та національні передумови застосування активних методів навчання в економічній освіті // Зб. матеріалів наук.-метод. конф. — К.: КНЕУ, 2003.

3. Безпарточний М., Березін О., Березіна Л. Роль кейс-методу в підготовці фахівців економічного спрямування // Імідж сучасного педагога. — 2003. — № 7—8. — С. 46—49.
4. Бондар В., Ярошенко О. Групова робота в дидактичній системі школи // Освіта і управління. — 2002. — Т. 5. — № 1. — С. 129—143.
5. Вайсерко К. И. О социально-культурной адекватности студентов // Инновации в образовании. — 2002. — № 4. — С. 77—85.
6. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. пособие. — М.: Высш. шк., 1991.
7. Козлова Г. За технологіями активного навчання // Вища освіта України. — 2002. — № 2. — С. 42—45.
8. Любар О. О. Історія української школи і педагогіки: Навч. посіб. 2003.
9. Низковська О. В. Ігрові методи в інтерактивному навчанні студентів: (курс теорії та методики фізичного виховання) // Нові технології навчання. — Вип. 29. — С. 183—192.
10. Оганесян Н. Т. Методы активного социально-психологического обучения: тренинги, дискуссии, игры. — М.: Высш. шк., 2002.
11. Падалка О. Інтенсивні освітні технології // Вища освіта України. — 2002. — № 2. — С. 91—95.
12. Полуніна О. В. До проблеми психологічного забезпечення інноваційного навчання у ВНЗ освіти // Практична психологія та соціальна робота. — 2003. — № 2—3. — С. 133—134.
13. Сас Н. Застосування активних методів викладання і вивчення навчальних дисциплін психолого-педагогічного циклу // Орієнтири соціальної педагогіки. — 2001. — № 5. — С. 35—37.
14. Сметанський М. І. Методологічні засади активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів // Шлях освіти. — К., 2000. — № 4. — С. 9—13.
15. Смолкин А. М. Методы активного обучения: Науч.-метод. пособие. — К.: КНЕУ, 1999.
16. Стеченко Д. Інновація та якість підготовки фахівців у вищій школі // Вища школа. — 2002. — № 1. — С. 42—48.
17. Ходанович А. И. Инновационные аспекты современных образовательных технологий // Инновации. — 2003. — № 2—3. — С. 73—75.

3

РОЗДІЛ

АЛГОРИТМІЧНО-ДІЙОВІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ

3.1. Методики проведення тренінгових занять в економічному навчанні

Роль тренінгів у підвищенні компетентності студентів і викладачів

Підвищення конкурентоспроможності випускників вищого навчального закладу залежить значною мірою від методологічної компетентності викладачів, які акумулюють в собі сплав знання економічних дисциплін і психолого-педагогічну підготовку до їх викладання. Доцільність і перспективність тренінгових занять вже стає зрозумілою для все більшої кількості викладачів економічних дисциплін, що підтверджується досить поширеною практикою їх проведення.

На прикладі сучасного розвитку тренінгових технологій можна бачити, що «кожне нове — це добре забуте старе». Якщо розібратись, то комбінований тип уроку має елементи типового тренінгу на закріплення базових навчальних знань та навичок. А виконання студентських колективних проєктів — це теж різновид тренування на розвиток дослідницьких навичок і фахових вмінь. Сучасні технології навчання бізнесу значною мірою ґрунтуються на проведенні спеціальних тренінгів. Таким чином, нічого нового в слові «тренінг» немає. Адже нове слово «тренінг», як і звичне для нас слово «тренування», походить від англійського слова «train», що означає — виховувати, навчати. Тобто це — навчання з метою підготовки до конкретної професійної діяльності. Інша справа, що форми тренінгу з часом модернізуються.

Існує відомий вислів про те, що «щоб зрозуміти що таке тренінг, треба взяти в ньому участь!». Людина, яка завітала на тренінгові заняття за принципом «прийшов, побачив, зрозумів...», дуже глибоко помиляється. Може саме з цієї причини тренери не дозволяють «заходити» на тренінг, а пропонують тільки взяти в ньому участь.

Однак слід зауважити, що в практиці роботи деяких викладачів ми зустрічаємось з такими прикладами некомпетентності як плутанина в термінології, педагогічний «популізм», а іноді прос-

то небажання викладачів вносити зміни в навчальний процес. Крім цього має місце певна відсутність адекватної завданням інформаційної та навчально-методичної бази для психолого-педагогічної підготовки викладачів (особливо молодих). Все це веде до дискредитації сучасних методів навчання і знижує якість освіти.

Слід відзначити, що саме поняття «тренінги» трактується в літературі по-різному. Напевно, це залежить від сфери їх застосування. До нашого завдання входить розкриття поняття «тренінгу» в економічному навчанні. Тренінги для навчання та організаційного розвитку — це мобільна й ефективна форма економічного навчання. Навчальна спрямованість тренінгів як їх принципова характеристика виявляється насамперед у передачі і засвоєнні нових знань, умінь і навичок, джерелом яких є тренер, партнери зі спілкування і тренінгові ситуації. При цьому учасники не «отримують» готовим цей комплекс, а самі «приходять» до нього в силу своєї активності.

На нашу думку, тренінг — це методична форма ефективного поєднання економічної теорії і практики з розвитку знань, мислення, вміння, планування дій та поведінки майбутнього фахівця. Ця методична форма навчання поєднує в собі як ефективні методичні прийоми мотивації, подачі інформації та ігрового закріплення фахових навичок в економічній діяльності. Крім того, вона є практичним засобом (прийомом) виявлення і розкриття потенціалу особистості й команди тих, хто навчається.

Від інших форм і засобів навчання тренінги відрізняються: граничністю цілей — порівняно звуженими, але точно визначеними цілями, які ведуть до досягнення мети; поведінковою спрямованістю: служать не стільки розширенню знань, скільки відпрацьовуванню конкретних зразків або моделей поведінки; прикладним характером — більше, ніж інші методики навчання, підпорядковані безпосередньому вирішенню практичних завдань. Пропонуємо читачу самому прийняти рішення з приводу визначення суті цих понять і з успіхом використовувати ці форми навчання у власній практиці викладання економіки.

Класифікація тренінгових занять. Коротко розглянемо основні принципово різні види тренінгових занять, рекомендованих фахівцями для економічного навчання та організаційного розвитку.

А. П. Панфілова¹ узагальнила існуючі та рекомендувала, зокрема, подані нижче тренінги для навчання і організаційного розвитку.

¹ Панфілова А. П. Игротехнический менеджмент. Интерактивные технологии для обучения и организационного развития персонала: Учеб. пособие. — СПб.: Об-во «Знание», 2003. — С. 525.

Тренінг сенситивності, або прогнозування поведінки, — ґрунтується на теоріях мотивації, комунікації, лідерства, групової динаміки тощо. Акцент ставиться на емоційному, а не на інтелектуальному навчанні, на розвитку сенситивності (чутливості) як навичок хорошого спостерігача, який бачить, чує, запам'ятовує, розвиває емпатію (мисленнєва ідентифікація з іншою людиною і розуміння почуттів, думок, установок).

Бізнес-тренінг має склад учасників з різних організацій і спрямований на підвищення ефективності підприємницької діяльності в цілому.

Управлінський тренінг спрямовується на розвиток лідерського потенціалу учасників і включає такі види тренінгів, як конкуренції і влади, лідерства, управління конфліктами тощо. Наприклад, у тренінгах лідерства можна фокусуватися на трьох категоріях поведінки: фасилітації — досягнення групової мети (вирішення проблеми); авторитету своєї особистості (влада); спілкування з групою (комунікації).

Відеотренінг базується на використанні відеозапису; можливостей у двох варіантах: показ готових відеоматеріалів (відеоперегляд) і запис по ходу виконання ігрових завдань, його огляд і аналіз. Відеотренінг є досить цікавою формою підвищення педагогічної підготовки викладачів. Він дає можливість: встановити, які дії мають місце в їх поведінковому репертуарі; зрозуміти, яку реакцію оточуючих вони викликають; визначити, від чого слід відмовитись і які навички слід розвивати в собі додатково. І взагалі проведення відеотренінгу потребує дотримання певних етичних норм, особливих вимог до аудиторії, обладнання і наочного матеріалу. Таким чином, навчальною метою відеотренінгів є розвиток навичок формування економічної поведінки, спілкування, відпрацювання необхідних психологічних установок.

Корпоративний тренінг — це внутрішньофірмове навчання як підготовка і розвиток умінь і навичок персоналу для ефективності його діяльності в умовах ігрового навчання. Корпоративний тренінг максимально конкретний, а його спрямованість — функціональна: його мета — підтримати і підвищити конкурентоспроможність організації і людей, що працюють в ній. Крім суто навчальної функції корпоративний тренінг здійснює такі: аналіз потреб організації в тренінгу; розробка тренінгової пропозиції та узгодження ідеї майбутнього тренінгу; створення програми навчання та підготовка навчальних матеріалів; проведення тренінгів; оцінка та можливе наступне супроводження результатів тренінгу (повторний аналіз потреб організації). Як за-

значає А. П. Панфілова¹, недавні дослідження, проведені в 3200-х американських компаніях ученими Пенсильванського університету, показали, що 10 % підвищення витрат на тренінг персоналу дають зростання продуктивності праці на 8,5 %, тоді як збільшення капіталовкладень дає приріст продуктивності лише на 3,8 %.

Крім наведених вище в практиці економічного навчання використовуються й інші види тренінгових занять. Так, під час підготовки сучасних менеджерів до прийняття ефективних соціально-економічних рішень поширюються **тренінги типу коучінгу** як сучасна варіація відомого методу Сократа. Це така система розвитку певних професійних навичок, яка базується на вмінні тренера спеціально продуманими запитаннями наближати учасника до самостійного вибору варіанта вирішення проблем, іноді в умовах обмеження часу.

Тренінг як наскрізна навчальна гра застосовується в практиці викладання економічних дисциплін дуже давно. Як спеціалізована форма організаційного навчання він набуває поширення приблизно з 70-х років XX століття. Все більше в практиці економічного навчання застосовуються комп'ютерні тренінги, або тренінги з елементами комп'ютерної підтримки там, де ця робота має сенс.

Тренінг-курс — це система спеціально розроблених тренінгів, практикумів, ігрових занять для підготовки фахових навичок і вмінь спеціалістів конкретного фахового профілю.

Міжпредметні тренінги. Розв'язуючи реальні соціально-економічні або психолого-педагогічні проблеми, людина не розділяє свої знання з економічних дисциплін, з соціології чи психології і таке інше. Реальні ситуації мають міжпредметний характер, тому ми інтегруємо свої знання в процесі прийняття рішень і подальших дій. Тренінги міжпредметного характеру, і особливо з елементами імпровізації, розвивають творчий потенціал і рівень фахової компетентності учасників.

Система міжпредметних тренінгових занять дає можливість переходу від репродуктивного до продуктивного засвоєння знань, забезпечує якість фахової підготовки, дозволяє зробити запам'ятовування інформації більш стабільним; забезпечує більш ефективну перепідготовку з декількох спеціальностей навіть за великого обсягу інформації, малої кількості годин на кожную тему, знімає проблему списування, тобто значно наближує нашу економічну освіту до рівня кращих світових стандартів.

¹ Панфілова А. П. Игротехнический менеджмент. Интерактивные технологии для обучения и организационного развития персонала: Учеб. пособие. — СПб.: Об-во «Знание», 2003. — С. 525.

Методичні поради з підготовки та проведення тренінгових занять з економіки

Розгляд цього питання можна почати з китайського прислів'я: «Легко побачити, складно навчитися», тому що процес створення і проведення тренінгу має творчий характер і потребує від викладача як тренера реалізації всіх своїх професійних знань, навичок, вмінь. Розглянемо основні етапи проведення тренінгових занять на прикладі методики навчальних тренінгів класичного типу, яка значно поширена в практиці економічного навчання і яку ми використовуємо вже багато років. В основу цієї методики покладені поради спеціалістів з Агентства з розвитку підприємництва¹.

I етап — це аналіз потреб та їх чітке визначення; II етап — планування, визначення і моделювання всіх аспектів тренінгу; III етап — виконання або практична реалізація навчального проекту; IV етап — контроль результатів з метою перевірки вміння переносити отримані знання, вміння і зразки поведінки на життєві ситуації.

Кінцевою метою проведення тренінгу є досягнення його учасником запланованого рівня компетентності. Особливістю навчання в тренінгу є те, що крім знань (понять, концепцій, фактів, моделей, теорій, методів, засобів) і здібностей (не пасувати перед проблемами, приймати і виконувати рішення, а також фахових здібностей) вони показують: що робити? як робити? Розкриємо зміст кожного етапу детальніше.

I етап. Аналіз потреби у створенні і проведенні тренінгу. Як свідчить практика, аналіз потреб не завжди проводиться під час вибору стратегій вирішення соціально-економічних проблем і тактики дій у плані досягнення поставленої мети. Формуючи цілі тренінг-курсу або тренінгового заняття, треба пам'ятати, що наша мета — це підвищення рівня компетентності тих, хто візьме в ньому участь. Тому велику увагу треба приділяти аналізу потреб в проведенні того чи іншого тренінгу, у відповідності до цього створити програму або проект тренінгу. Зрозуміло, що структура і тривалість тренінгу залежать від кількості навчальних годин, що планується на курс, психолого-педагогічної підготовки викладача, вікових особливостей і досвіду учасників тощо.

Під час вибору форми проведення тренінгу, його стратегії та тактики, важливо орієнтуватись на вік, досвід учасників і особливості навчального процесу. Досвід свідчить, що для студентів

¹ Підготовка тренерів по бизнес-дисциплинам. Навыки тренера: Материалы Агентства по Развитию Предпринимательства. — К., 2001. — С. 16—90.

різних форм і різних курсів навчання методика тренування різна. Крім того, методика роботи студентів стаціонарної, вечірньої та заочної форми навчання має суттєві відмінності, не кажучи вже про бізнес-тренінги та корпоративні тренінги для дорослих. Так, наприклад, у навчанні дорослих дуже важливо враховувати їхні інтереси й досвід, їм має бути корисно, а потім і цікаво працювати в тренінгу. Методичні прийоми мають бути гнучкими, приклади — пов'язані з реальністю, і кожний учасник повинен зберігати своє «обличчя» (як кажуть японці) і професійну та людську гідність. І головне — можливість використати набуті знання і навички в професійній роботі.

Визначення цілей тренінгових занять підвищує мотивацію слухачів; допомагає слухачам сконцентрувати свою увагу на аналізі й виборі стратегії і тактики дій при вирішенні економічних проблем; виходить з міркування загального характеру, що тренінги завжди корисні як активна форма практичного навчання. Насправді ж відсутність аналізу потреб не дозволяє ставити конкретні цілі, що, у свою чергу, ускладнює вибір оптимальних тренінгових технік і знижує ефективність тренінгів загалом.

Перед прийняттям рішення про проведення тренінгу необхідно з'ясувати: цілі тренінгу і спосіб їх конкретного визначення, тому що у разі неоднозначного визначення цілі неможливо перевірити результативність самого тренінгу. Якого саме типу тренінг буде найбільш ефективним у даному випадку? Наскільки навички та вміння, отримані учасниками, сприятимуть цілям навчання взагалі, даної дисципліни конкретно для особистості учня, його віку, рівня підготовленості до участі в тренінгу? (Докладніше про це можна дізнатись з теми «Цілі навчання» цього посібника).

II етап. Планування, визначення і моделювання всіх аспектів тренінгу. Як відомо, тренінг оптимально поєднує подачу інформації з її активним використанням при вирішенні конкретних економічних проблем.

Досвід свідчить, що найбільш поширеною структурою тренінгу є така, що складається з трьох частин, які так розподіляються за часом:

1. Міні-лекція — 20—25 %.
2. Практична частина — 70—90 %.
3. Резюме — 10—20 %.

У саму підготовку до організації тренінгу входять такі елементи, як: визначення строків впровадження програми і організація діяльності цієї програми, вибір місця і класних кімнат для проведення курсу, обладнання, підбір необхідних навчальних посібни-

ків. Сюди входить також відбір співробітників тренінгу, аналіз навчальної групи, адміністративні аспекти тощо. Ідеальною кількістю тренінгової групи вважають групу від 7 до 15 осіб. Крім того, необхідно забезпечити учасників тренінгу всіма матеріалами і засобами, необхідними для роботи (фломастери, папір, діапозитиви, анкети для оцінювання програми тощо).

Найчастіше методичних матеріалів роздається більше, ніж потрібно. Найбільш ефективним можна вважати такий набір матеріалів, як: копії діапозитивів; зразки вправ і ситуацій для аналізу з рішеннями; детально підібраний і анований матеріал для читання; бібліографія з теми тощо.

Для кращого подання навчального матеріалу учасникам тренінгу ми рекомендуємо планувати тренінгові заняття у формі проекту тренінгу за схемою, що наведена далі. Для підготовки сучасного проекту тренінг-курсу або окремого тренінгу з економічних дисциплін необхідно знати, що подібний проект має: відповідати потребам сучасного навчання і підготовки компетентного фахівця; містити чіткий опис цілей, корисності й типу тренінгу та основних етапів його проведення; чіткі рекомендації щодо підготовки учасників до проведення тренінгів.

Основними елементами проекту тренінгу є тема тренінгу, тренери, характеристика учасників тренінгу та короткі, але змістовні відповіді тренера на запитання щодо:

- 1) змісту тренінгового заняття;
- 2) основних передумов його проведення з урахуванням попередніх знань учасника;
- 3) розгорнутого визначення навчальної мети;
- 4) опису навчальних процедур, їх змісту і запланованого часу;
- 5) матеріалів та обладнання для проведення тренінгу;
- 6) оцінювання результатів роботи груп та індивідуального оцінювання діяльності учасників тренінгу;
- 7) планування наступних дій для закріплення ефекту тренінгу та його удосконалення в майбутньому.

Плануючи завдання для учасників тренінгу, треба пам'ятати, що головне в процесі навчання економіки — це не завантаження пам'яті слухачів, а розвиток економічного мислення студентів у процесі розв'язання економічних (бажано міжпредметних економічних) проблем і ситуацій. Виділити базові знання, навички професійного характеру, з'ясувати, які дії він чи команда запланують в процесі роботи, виділити навички, які слід розвивати додатково. Крім того, велику увагу слід приділяти вимогам до аудиторії та її обладнання, наочних матеріалів, етичних норм

проведення тренінгових занять і створення творчої атмосфери в командній та індивідуальній роботі.

У процесі планування тренінгового заняття тренер готує весь **методичний і наочний матеріал для слухачів**. До нього входять: вправи і ситуації для аналізу і вирішення основних проблем з теми тренінгу; роздавальний матеріал, який видається до початку тренінгу і в процесі його проведення; критерії оцінювання роботи учасників і самооцінки тренера; необхідні наочні матеріали (пам'ятки, діапозитиви і т. ін.); комп'ютерна підтримка, а також список літератури для підготовки до тренінгу і поглибленого вивчення матеріалу.

III етап. Виконання або проведення тренінгу. Викладач-тренер повинен володіти навичками ефективного спілкування, здатністю до діагностичного аналізу, творчого вирішення проблем, вміннями чітко пояснювати, готувати введення в тренінг і змістовне резюме в кінці тренінгу, виявляти особисту підприємливість, почуття гумору і такт. Під його керівництвом (бажано не нав'язливим) учасники тренінгу проводять аналіз своєї позиції під час розгляду економічної ситуації чи проблеми. Питання розвитку комунікативних навичок викладача-тренера ми розглянемо далі.

Як варіант, можлива така схема аналізу власної позиції:

- Які факти і думки мають для мене цінність?
- Яка допомога мені потрібна?
- Які я бачу перешкоди на шляху розв'язання проблеми?
- Яким чином я буду діяти?

Залежно від професійних інтересів учасників тренінгу автор пропонує різні варіанти проведення аудиторної частини заняття, а також запитання і завдання слухачам з урахуванням інтересів і рівня підготовленості учасників.

При проведенні тренінгів тренер має добре продумати розподіл часу роботи і відпочинку учасників. Графік тренінгу має бути узгодженим з відомою кривою працездатності і враховувати, що після перерви працездатність завжди нижча, ніж у першу половину заняття. Можна скласти «Конструктор тренінгу» за зразком «конструктору уроку» А. Гіна¹.

IV етап. Перевірка і аналіз результатів тренінгу як досягнення рівня компетентності його учасників. Проведення тренінгового заняття передбачає коротку дискусію, аналіз пропозицій учасників і анкетний зворотний зв'язок ведучого тренера з

¹ Гин А. А. Приемы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность: Пособие для учителя. — М.: Вита-Пресс, 1999. — С. 88.

учасниками заняття. Під час аналізу усних чи письмових відповідей на завдання тренінгу необхідно врахувати рівень підготовленості до тренінгу учасників, їх вікові особливості і активність у роботі.

Чому, на мій погляд, є важливими письмові відповіді на завдання тренінгу? Таким чином ми допомагаємо чіткості формулювання аргументації і рішення щодо плану дій; сприяємо кращій організації обговорення і колективного самооцінювання. Виступ груп, які мають погані показники, не оцінюється. Їм надається можливість написати реферат і отримати кращу оцінку.

Процедура завершення тренінгу (як і кожного навчального заняття) має дуже велике значення. Тому викладач-тренер повинен стежити за часом і вчасно закінчити заняття. У процесі обговорення проєктів всі учасники повинні виступати коротко і конструктивно, без довгих дискусій, але з висновком про те, як він буде використовувати набуте вміння в роботі. В резюме тренер надає коротку важливу інформацію за підсумками тренінгу (що вдалося, над чим треба працювати ще), дякує всім учасникам за участь і пропонує всім чай, каву, музику або щось інше.

Таким чином, ми коротко ознайомились з основними етапами підготовки і проведення найбільш типового в економічному навчанні виду тренінгу.

Розглянемо методичні особливості дещо іншого типу тренінгових занять, а саме міжпредметних тренінгів в економічній і психолого-педагогічній підготовці.

Багаторічний досвід викладання різних економічних курсів у вищому навчальному закладі, а також курсу «Методика викладання економіки» в КНЕУ завжди дивував мене тим, що студенти швидко забували попередні курси і не переносили свої знання з одного навчального предмета на інший. Але ж це є необхідною умовою засвоєння знань і професійної підготовки. В той же час, коли викладачі повторювали якийсь матеріал, у студентів складалось враження, що «це вже було» і «це одне і те ж саме».

Крім того, це вже факт, що час на аудиторні заняття зі студентами істотно скоротився. Саме тому, враховуючи час студентів на самостійну роботу та індивідуально-консультативну роботу з викладачем треба, на нашу думку, особливо на випускних кафедрах звернути увагу на міжпредметні тренінги.

Ефективна організація навчального процесу вимагає централізованого керівництва міжпредметними зв'язками. Реалізація міжпредметних зв'язків здійснюється в основному через розроблення програм курсів, створення професіограм економічної

спеціалізації, введення практики динамічного навчання, проведення міжпредметних тренінгових занять, створення предметних комплексів як стратегічного напрямку активізації навчального процесу у вищому навчальному закладі.

Як відомо, найважливішою метою сучасного навчання є інтеграція засвоєних знань та їх реалізація у повсякденному і професійному житті. В процесі економічної підготовки студент отримує знання, навички і вміння, певний досвід творчої діяльності та соціального спілкування. Але основою розвитку сучасного фахівця є вміння користуватися набутими знаннями. А головне — вміння і бажання самостійно здобувати нові знання для розвитку власної компетентності.

Інтеграція міжпредметних знань в економічне навчання дає можливість вирішувати соціально-економічні проблеми з реального життя, а не механічно накопичувати певну суму знань і навичок. Ці проблеми виникають як у процесі вивчення конкретних економічних дисциплін, так і між різними дисциплінами, особливо фахової спрямованості.

Міжпредметний зв'язок має носити транспредметний характер, що в процесі тренінгових занять розвиває пізнавальні уміння і поведінкові норми, спільні для всіх опанованих студентами дисциплін, що сприяє формуванню їх фахової компетентності. З цією метою викладач-тренер повинен створювати такі інтеграційні ситуації, які максимально наближені до реальних соціально-економічних проблем, мають комплексний характер і відповідають високому рівню фахової підготовки студентів.

В основі підготовки змісту міжпредметного тренінгу дуже важливо розробити систему міжпредметних економічних ситуацій, вирішення яких формують базові фахові навички і вміння майбутніх фахівців. Для створення таких ситуацій (міжпредметних або внутрішньопредметних) фахівці пропонують: сформувати принцип, який ви бажаєте відпрацювати в ситуації; знайти або самому розробити ситуацію, яка демонструє цей принцип; підготувати потрібні додаткові матеріали; описати роль тих, хто візьме участь в ілюстрації або програванні ситуації; записати ситуацію; записати власне вирішення проблеми та варіанти; сформулювати запитання до ситуації.

Слід зазначити, що в КНЕУ міжпредметні тренінги у формі рольових ігор проводились автором на факультеті економіки праці ще двадцять років тому з курсів: «Економіка праці», «Нормування праці», «Наукова організація праці», «Соціологія праці», «Конфліктологія». Ці заняття проводились на матеріалах конкрет-

них підприємств м. Києва, з виходом в конкретні цехи і на робочі місця. Робітники заводу брали участь в аналізуванні матеріалу і оцінюванні результатів тренінгу, який проводився протягом цілого робочого дня. Вигравала група, яка надавала звіт з пропозиціями і розрахунками найбільшого зниження собівартості продукції тощо.

У психолого-педагогічному циклі підготовки викладачів економічних дисциплін автор і тепер проводить міжпредметні тренінги на закріплення професійних знань і вмінь. Наприклад, в процесі підготовки студентів я проводила міжпредметний тренінг: «Економічне мислення як творче», «Використання сучасних технік розвитку економічного мислення в економічному навчанні», «Використання методу інтелект-карт Т. Б'юзена в економічному навчанні», «Діагностика рівня розвиненості економічного мислення студентів різних курсів та їх практичного інтелекту», тренінги для першокурсників і таке інше. Взагалі, викладач дуже часто працює зі студентами в режимі тренінгу, тому що **головне — це навчати так, щоб навчити діяти!**

Як приклад, наведемо далі методичні матеріали до проведення міжпредметного комплексу тренінгових занять, що активізують засвоєння базових знань і навичок студентів. Ці заняття пропонується проводити з викладачами кафедри з метою створення «Карти інтерактивних занять» для студентів з конкретної спеціалізації.

Приклад проекту міжпредметного тренінгу з викладачами випускної кафедри.

Мета тренінгу: створення міжпредметних комплексів інтерактивних занять, що активізують засвоєння основних знань і навичок зі спеціалізації.

Короткий зміст основних етапів тренінгу.

1. Вступне заняття. Необхідність змін в методиці викладання. Загальний огляд інтерактивних технологій навчання. Поняття про тренінг та його основні завдання. З'ясування потреб в отриманні певних психолого-методичних навичок членів кафедри. Підготовка інформаційного тексту. Видача завдань викладачам.

2. Проведення координаційної частини тренінг-курсу. Кожний викладач — учасник тренінг-курсу після ознайомлення з письмовими матеріалами ведучого тренера повинен провести презентацію власного або колективного проекту з розробки інтерактивного заняття. В проект входить така інформація: курс і основна мета його вивчення (Що повинен знати студент? Що повинен вміти студент?); кількість лекцій, практичних і семінар-

ських занять; час і види самостійної роботи; програма курсу і методичні вказівки до самостійної роботи з курсу; склад творчої групи; зв'язок з іншими предметами, що викладаються на кафедрі (або з предметами інших кафедр); тема або теми інтерактивних занять; внутрішньопредметні і міжпредметні зв'язки даної теми; обґрунтування вибору виду інтерактивного заняття; тривалість заняття; строк підготовки заняття.

Методичне забезпечення презентації складається з плану тренінгу-заняття, методичної карти заняття, опорно-логічної схеми основних теоретичних категорій і понять, строку проведення занять.

3. Проведення занять і попереднє включення (чи не включення) їх в «Карту інтерактивних занять кафедри».

4. Після проведення перших етапів програми в тренінговому режимі треба перейти до етапу індивідуально-колективної роботи над власними інтерактивними проектами. В цей період (2—3 тижні) викладачі, працюючи над проектами, отримують постійні консультації тренера.

5. Викладачі проводять у студентській аудиторії апробацію заняття зі зворотним зв'язком, після чого разом з тренером роблять висновки і удосконалюють тренінги.

6. Далі в тренінговому режимі проводиться наступний етап навчальної програми, де **викладачі навчаються сучасних технік проведення тренінгу** (з урахуванням зауважень, їх зворотного зв'язку).

7. Презентація всіх тренінгових занять і створення «Карти інтерактивних занять» зі спеціальності в режимі імпровізаційного тренінгу.

Міжпредметний тренінговий проект має відповідати таким вимогам: відповідати потребам фахового навчання; закріпити базові професійні навички та знання з предмета; демонструвати корисність тренінгу для учасників; підготувати чіткий наочний роздавальний матеріал; добре продумати резюме і зворотний зв'язок. У процесі розроблення та удосконалення методики проведення таких тренінгових занять треба звертати увагу на засвоєння базових знань і навичок з конкретних дисциплін та інтеграцію їх з аналогічними знаннями з інших предметів.

Таким чином, міжпредметні тренінги створюють базу для мобілізації економічних знань, навичок і вмінь з різних дисциплін, що є особливо ефективним в умовах аналізу сучасних соціально-економічних ситуацій і проблем.

Підготовка викладачів до проведення тренінгів

Як відомо, результативність тренінгових занять передусім залежить від компетентності викладача як тренера. Компетентність викладача як тренера — це сплав економічних знань, навичок і вмінь з економічного предмета, який він викладає сам, а також взаємозв'язаних з цим економічних дисциплін; психолого-педагогічної підготовки та сучасних методичних технік; навичок і вмінь, а також особливостей характеру і здібностей до викладання. Стиль роботи тренера та його психолого-педагогічна підготовка спрямовані на розвиток у нього певних вмінь і рис характеру.

Чи існує хороша модель тренера? Ні, тому що існує велика кількість чудових тренерів і чудових методик проведення тренінгів. Але Пол Джексон¹ спробував згрупувати деякі якості і вміння, які поєднують хороших тренерів. Одні якості мають відношення до змісту програми, а інші — до процесу навчання, скоріше до того, як ми навчаємо (а не до предмета як такого). Тобто — це методика викладання, що пов'язана з предметною специфікою економічної дисципліни та суттєво зумовлена особистісними властивостями викладача.

П. Джексон називає такі найважливіші якості тренера: ясність думки, симпатії, знання предмета, винахідливість, стриманість, вміння знайти необхідну інформацію, інтуїція, терплячість і терпимість, почуття гумору, навички презентації, гнучкість, навички фасилітації, впевненість у собі, вміння не примушувати. Зрозуміло, що кожний тренер може скоротити або доповнити цей перелік П. Джексона. Крім того було б корисно кожному з нас задуматись, які якості нам ще треба розвивати в собі у першу чергу.

Розглянемо основні вміння тренера. Передусім слід підкреслити, що чим компетентніший тренер як практик, тим кращим буде тренінг.

До основних вмінь та вимог до тренера належать такі: впевненість викладача у власній компетентності; спілкування тренера з учасниками повинно бути діловим і конкретним; проведення дискусій у процесі тренінгу потребує від тренера вміння дотримуватись певних етичних норм; вміння правильно ставити запитання до промовців; вміння відповідати на складні запитання; мати досвід спілкування зі «складними» учасниками тренінгу; вміння критикувати деякі аспекти в процесі занять; володіти навичками розвитку креативності учасників тренінгу; постійно са-

¹ Джексон П. Импровизация в тренинге. — СПб.: Питер, 2002. — С. 256.

мовдосконалюватись, проводити самоаналіз; вміння гідно прислуховуватись до зауважень слухачів.

Важливим для тренера є вміння чітко висловлювати свою думку, фіксувати необхідну інформацію в письмовій і усній формі, вміти зрозуміло пояснювати складні речі. Крім того тренер повинен вміти організувати командну роботу і створити творчу атмосферу під час тренінгу, добре почати і закінчити тренінг.

Досвідчений тренер розуміє, що необов'язково намагатись зробити все, як і необов'язково все знати. Мудрий тренер з самого початку готовий визнати, що учасники знають у своїх специфічних галузях більше за нього. Складовою майстерності кожної людини є адекватне усвідомлення власних можливостей. Крім того певну роль має відігравати вміння бути «невидимим», коли цього потребує ситуація. І головне — він не повинен говорити і слухати тільки себе, як глуха тетеря. З метою оволодіння навичками сучасного тренера з економічних дисциплін і підвищення його компетентності як сплаву науково-фахової і психолого-педагогічної підготовки мною пропонується спеціальний «Практикум з розвитку рис і вмінь тренерів в економічному навчанні».

Зрозуміло, що передавання живого досвіду не може здійснюватись тільки за допомогою тексту. Навіть добре відомі та методично забезпечені посібниками і викладачами науково-педагогічні дослідження адаптуються до практики викладання шляхом спроб та помилок. Зараз досить ефективно діють тренінг-курси для викладачів, що працюють у КНЕУ. Участь у цих заняттях дає можливість краще зрозуміти психолого-педагогічні особливості викладання у вищому навчальному закладі та оволодіти певними методиками активізації навчання студентів. Удосконалення роботи цих тренінг-курсів продовжується і вони збагачуються новими тренінгами.

Досвід показує, що нові ідеї входять до нашого життя не тоді, коли ми кому-небудь щось довели, а тоді, коли виросли ті молоді люди, яких вже почали навчати по-новому. Коли з'являються викладачі економіки нового типу, для яких навчальні ігри, дискусії, тренінги, дистанційне навчання не є чимось новим, а просто природними і необхідними умовами ефективного якісного навчання конкурентоспроможних випускників вищих навчальних закладів.

В умовах, коли традиційні лекції вже не задовольняють сучасного студента (а надто, якщо все це можна прочитати в навчальних посібниках), особливу увагу слід приділити ігротехнічній та інтерактивній компетентності викладачів. Лекції дедалі більше трансформуються в дискусії і елементи АКС (аналізу конкретних

ситуацій) з елементами «мозкового штурму», міні-тренінгу, відео-тренінгу тощо.

Кожному викладачу треба усвідомити, що «уникати методичних змін небезпечно!», а головне — необхідно не тільки робити жорсткішим контролювання і оцінювання знань, а й постійно удосконалювати власну методику викладання економічних дисциплін.

Критерії оцінювання результативності тренінгів та деякі напрями підвищення їх ефективності

До методів оцінювання тренінгу належать: анкетування, усне оцінювання («круглий стіл»), індивідуальні інтерв'ю та неформальні перерви. Для оцінювання ефективності тренінгу необхідно відповісти хоча б на такі запитання: чи правильно були визначені та сформульовані цілі тренінгу? Чи використовувались адекватні ресурси й методи? Чи досягнута мета? Але треба попередити, що оцінювання результатів тренінгу часто плутають з оцінюванням рівня задоволеності тренінгом або частіше за все з оцінюванням результатів самими слухачами.

Оцінювання ефективності тренінгу полягає в зіставленні за заданими параметрами стану тих, хто навчається, до й після тренінгу. Критеріями оцінювання результативності тренінгу можуть бути: 1) оцінювання корисності тренінгу тими, хто навчає; 2) навчальний успіх, тобто досягнення тих, кого навчають, що демонструється в тренінгових вправах та іграх, а також підвищення ефективності праці на робочому місці або вплив тренінгу на роботу підрозділів підприємства.

Відомий спеціаліст з питань ігротехнічного менеджменту А. П. Панфілова наводить результати опитування керівників та спеціалістів, які проходили тренінг-курси з використанням інтерактивних технологій навчання (дані за 10 років, 1993—2003 рр.): 86,6 % опитуваних висловили задоволення такими методиками навчання, у тому числі 49 % слухачів жалкують про те, що раніше не вчилися за допомогою інтерактивних технологій, 37,8 % — готові продовжувати інтерактивне навчання, 9,2 % вважають, що таке навчання втомлює і дуже важке, а 4 % — не взяли участі в оцінюванні взагалі¹. Як бачимо, результати опитування, як і наш досвід, свідчать про високий ступінь задоволеності учасників тренінг-курсів.

¹ Панфілова А. П. Игротехнический менеджмент. Интерактивные технологии для обучения и организационного развития персонала: Учеб. пособие. — СПб.: Об-во «Знание», 2003. — С. 525.

Тренінги мають багато переваг, тому вони широко використовуються не тільки у практиці вищих закладів освіти, а й у школах. Як відзначають викладачі, такі заняття дають змогу учасникам самим вирішувати проблеми, а не бути сторонніми спостерігачами: створюють більш високу потенційну можливість для перенесення знань і досвіду діяльності з навчальної ситуації в практику економічного життя: дозволяють «стискати» час; психологічно привабливі для учнів. Але інколи використання тренінгу може призвести до невдачі. Викладачі повинні добре володіти методикою проведення тренінгів, Студенти мають бути добре підготовлені, тому що недостатні знання зводять заняття до рівня «говорильні». Висока активність учасників тренінгу, коли вони аналізують цілі, систему цінностей, норми і правила поведінки, форми взаємодії, способи вирішення завдань в економіці, вважається основною умовою отримання навчального ефекту.

Приклад. Запитання для перевірки результативності тренінгу

- Чи забезпечує тренінг індивідуальний підхід до студента?
- Чи стимулює організація тренінгу безперервну участь кожного студента в навчанні?
- Чи забезпечує тренінг адекватне охоплення змісту проблеми?
- Чи контролює тренінг успішність студента?
- Чи передбачено в тренінгу необхідну допомогу студентам, які почнуть навчання не з самою початку?
- Чи забезпечує тренінг адекватну практику для узагальнення отриманих навичок?

Пам'ятайте!!! Завжди є більше, ніж один спосіб зробити тренінгові заняття більш ефективними!!!

Основним критерієм результативності тренінгу можна вважати факти використання на практиці учасниками навичок, які вони отримали в процесі тренінгових занять. Наприклад, після проведення тренінгу з методики використання інтелект-карт в економічному навчанні з викладачами частина учасників тренінгу зразу ж стала використовувати їх в різних варіантах у власній викладацькій діяльності.

Якщо говорити про загальні методичні характеристики ефективності тренінгових занять, то слід виокремити такі основні принципи, як активність учасників; рівні права всіх учасників;

навчальна спрямованість тренінгових завдань; принцип отримання економічних знань «тут і зараз»; групові форми проведення та інші. Знання стає розумінням, коли воно підкріплене почуттями і досвідом. Тому в тренінгах наявна вся система навчання: надання інформації; створення умов для експерименту, за допомогою якого інформація стає знанням; виділення додаткового часу на осмислення або для наступних дій; синтез через дії знання та розуміння.

Все це дає можливість уникнути інформаційного перевантаження, тому що розділяє інформацію на частини і передає її для паралельної обробки всім типам інтелекту. Тренінг як навчання заради досягнення конкретної мети повинен мати своїм результатом перенесення отриманих знань, навичок і вмінь у сферу практичної діяльності учасників тренінгу.

Таким чином, оцінюючи ефективність тренінгових занять, слід враховувати, на нашу думку, такі запитання:

- Чи закріплюються в тренінгу міжпредметні базові знання, які входять до складової фахової підготовки студентів?
- Чи вміє викладач «вести тренінги» за жорсткою схемою або він вміє вносити елементи імпровізації у зв'язки з конкретними фаховими інтересами слухачів?
- Як розвиваються в процесі тренінгового заняття креативність та інноваційність економічного мислення його учасників?
- І головне: як учасники планують використати результати тренінгу в практиці економічного навчання? Чи реалізовано такий принцип розвитку креативності, як активізація творчих здібностей учасників під час виконання тренінгових завдань? Чи вміє тренер стати майже «невидимим» для створення спонтанності ідей учасників?

Умовами ефективності тренінгу є: особиста участь у тренінгу, забезпечення зворотного зв'язку, вміння аналізувати власні недоліки, наявність певного досвіду і практики, формування нової поведінки і доведення її до автоматизму. Важливим напрямом підвищення ефективності тренінгових занять є доцільна комп'ютерна підтримка в процесі їх проведення.

Аналіз досвіду викладання економічних дисциплін, а також дисциплін психолого-педагогічного циклу підготовки викладачів економіки дозволяє зробити висновок про деякі шляхи підвищення ефективності тренінгових занять в економічному навчанні. Серед них можна виділити такі, як поширення практики проведення міжпредметних тренінгів, проведення системи тренінгів розвитку креативності та інноваційності економічного мислення,

в основі яких буде адаптація відомих у світі вітчизняних і зарубіжних методик розвитку культури мислення.

Серед проведених тренінгів такого типу можна назвати методики ТРИЗ (теорія вирішення дослідницьких задач Генріха Альтшулера), методики Едварда де Бона «Шість капелюхів мислення», «Шість пар взуття», «Позитивно-негативно-цікаво», «Латеральне мислення» і т. д. Крім цього були проведені тренінги імпровізаційного типу з розвитку креативності та методики використання інтелект-карт Т. Б'юзена в економічному навчанні, критичного мислення та інші.

На нашу думку, специфічною формою міжпредметного тренінгового заняття можуть бути науково-методичні проекти, які готуються студентами під керівництвом викладача, а потім проводяться в студентських або шкільних аудиторіях. Ми маємо багаторічну практику проведення таких проектів як у процесі викладання фахових економічних дисциплін, так і в процесі викладання курсу «Методика викладання економічних дисциплін». Крім того, є сенс готувати студентів до виконання науково-методичних проектів дослідницького характеру і т. ін. Наприклад, наш досвід (2003—2006 рр.) застосування ситуативних тестів на визначення рівня сформованості практичного інтелекту менеджерів у поєднанні з використанням методики Е. Де Бона «Позитивно-негативно-цікаво» та «Шість капелюхів мислення» є позитивним: ці заняття проходять дуже ефективно як з точки зору розвитку економічного мислення і формування раціональної економічної поведінки, так і в плані проведення діагностики рівня сформованості економічного мислення студентів різних курсів. Під час закріплення студентами методики розроблення інтелект-карт за методом Т. Б'юзена ми провели в 2005—2006 рр. дуже важливий тренінг на тему: «Чому студенти списують, і як боротися зі списуванням сучасним викладачам?». Результати були дуже цікаві й корисні як для викладачів, так і для студентів.

У певному плані тренінги з конкретної економічної дисципліни могли б стати там, де це можливо, формою модульного контролю засвоєння знань, навичок і вмінь студентів. Дуже часто успіх у навчанні розглядають як суму успішності отримання, в основному теоретичного «нанизування», знань з різних предметів. Тому іспити не завжди гарантують володіння конкретними вміннями й навичками, з яких складається професійна освіта. З нашої точки зору модульний контроль можна проводити спочатку як теоретичний або тестовий контроль, а потім проводити модульний контроль знань і навичок у формі тренінгу.

1. Гин А. А. Приемы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность: Пособие для учителя. — М.: Вита-Пресс, 1999.
2. Джексон П. Импровизация в тренинге. — СПб.: Питер, 2002.
3. Панфилова А. П. Игротехнический менеджмент. Интерактивные технологии для обучения и организационного развития персонала: Учеб. пособие. — СПб.: «Знание», 2003. — С. 525.
4. Подготовка тренеров по бизнес-дисциплинам. Навыки тренера: Материалы Агентства по Развитию Предпринимательства. — К., 2001. — С. 16—90.
5. Бізнес-тренінги для економістів: Навч. посіб. / За ред. Г. О. Ковальчук — К.: КНЕУ, 2006.
6. Жезлова С. А. Модерация как инновационная форма повышения квалификации учителя: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. — Кострома, 2001.

3.2. Техніка реалізації методу дискусії

Значення використання методу дискусії в навчальному процесі

У сучасних дидактичних розробках навчальній дискусії належить одне з провідних місць. І це не дивно. Адже за радянських часів діалогічна суть та неоднозначність поглядів під час проведення дискусії були неактуальними з добре відомих причин. Лише з 80-х років минулого століття ця форма і, одночасно, метод організації навчання стає предметом інтенсивної розробки для вітчизняних педагогів.

Коли ми стаємо викладачами і починаємо складати власні курси, ми багато уваги приділяємо їх змісту. Досліджуємо найостанніші розробки, методи та найновіші публікації. Зосереджуючись саме на цьому, ми менше зупиняємось на інших важливих моментах, а саме:

- Кого ми навчаємо і чому?
- Як допомогти студентам ефективно засвоїти матеріал?
- Окрім знань, які інші навички та вміння студенти могли б розвинути?

Особливого значення дискусія набуває під час підготовки майбутніх економістів-професіоналів, які повинні сформувати навички критичного аналізу варіантів рішень та толерантності у сприйнятті точок зору, відмінних від власної, володіти вміннями знаходження компромісів під час прийняття рішень, а також вміти аналітично усвідомлювати життєві ситуації і на цій основі самостійно робити правильні висновки.

У той же час, вивчення робіт, присвячених даній тематиці, нашою думкою, що в українській дидактичній літературі аналіз дискусії як засобу організації навчання і роботи викладача ще не є достатнім. Відчувається брак конкретних рекомендацій та порад стосовно організації і проведення дискусії, які є необхідними, особливо для молодих викладачів. Адже в педагогічному середовищі існує думка, що для якісного проведення дискусії необхідна мобілізація всієї педагогічної майстерності. Чи не тому досить рідко обирають дискусію для проведення відкритого заняття? Справді, передбачити і прорахувати темп та бурхливість протікання дискусії неможливо, однак можливо і необхідно спрямувати цей потік у потрібне русло для отримання заздалегідь визначеного результату.

Тому видається за доцільне здійснити ще одну спробу проаналізувати особливості дискусії та надати рекомендації з її застосування в навчальному процесі вищих навчальних закладів.

Поняття дискусії, її відмінність від диспуту, полеміки, критерії вибору теми для дискусії

Спочатку слід зупинитися на самому понятті «дискусія». Цей термін відомий ще з часів Аристотеля. Саме давньогрецький філософ вважав вміння вести дискусію мистецтвом і навіть талантом, таким самим, як талант співати, малювати чи танцювати. Він, як один із засновників ораторського мистецтва, навіть запропонував класифікацію різновидів дискусійного обговорення, а саме: діалектику як мистецтво обговорення з метою з'ясування істини; еристику як вміння переконувати інших в істинності власних поглядів; софістику як прагнення перемогти в суперечці навіть шляхом використання неправильних, брехливих доводів.

Дискусія — слово латинського походження, що в перекладі означає розгляд, дослідження. Розвиток людської думки дає нам досить різнобічне тлумачення цього поняття:

— дискусія — це термін, що є синонімічним поняттю логіки як мистецтва усвідомлювати, обмірковувати, викладати свої думки відповідно законам розуму;

- практика організації творчої наукової роботи;
- логіка наукового пошуку;
- форма наукового спілкування і отримання нових знань;
- форма і метод організації навчання;
- інструментарій формування комунікативної культури та стимулювання ініціативності та мислення.

Ці характеристики можна було б продовжувати і далі. Однак, найбільш поширеним трактуванням дискусії на сьогодні є її тлумачення як вільного публічного обговорення певного питання з метою взаємозбагачення інформацією про предмет обговорення та досягнення мети (істини).

При цьому не слід плутати дискусію з полемікою і диспутом, хоча це поняття одного порядку, які відрізняються лише ступенем суперечності. Нагадаю, що диспут — більш вузьке поняття; це обговорення з метою вибору одного з рішень, а полеміка (слово грецького походження, у первинному значенні — войовничий, ворожий) — це гостра, непримиренна суперечка, за умов якої часто учасники лишаються на своїх позиціях, хоча і прагнуть залучити супротивника на свій бік.

Спільним для дискусії, диспуту і полеміки є метод їх організації з допомогою особливої розумової діяльності — дискусійної промови та обговорення.

Створення тез дискусійної промови можливе за умов визначення дискусійного, проблемного питання, яке логічно поєднує предмет обговорення та вияв його протилежних властивостей. Для правильної організації дискусійного обговорення деякі дослідники цього питання пропонують розрізняти типи дискусійного монологу, залежно від черговості викладу та визначених цілей, а саме¹:

- монолог-вступ;
- монолог-ствердження;
- монолог-заперечення;
- монолог-висновок або заключення.

Основою будь-якого дискусійного монологу є міркування дискусійного типу, які залежать від запропонованих тез та доказів.

Монолог-вступ визначає предмет обговорення, на підставі якого висуваються протилежні тези, має на меті викликати інтерес до запропонованої проблеми.

Монолог-ствердження визначає весь спектр можливих міркувань, при цьому наголошуючи на певних моментах, що потребують доведення.

¹ Минаєва С. А. Полеміка — диспут — дискусія. — М.: Просвещение, 1990. — С. 93.

Монолог-заперечення містить короткий переказ наведених раніше доказів з метою виявлення недоречностей і переконання у власній аргументації.

Монолог-висновок підводить підсумок обговорення запропонованих тез та остаточно формулює думку стосовно доведеності або компромісності отриманого висновку.

Під час розгляду дискусії як методу навчання мають на увазі наявність:

- визначеного часу і місця проведення;
- розподілу можливих ролей на ведучих і учасників;
- взаємодії всіх членів дискусії вербальними і невербальними засобами;
- спрямованості на досягнення саме навчальної мети.

Звичайно, є зрозумілим, що тема навчальної дискусії може відповідати виключно дидактичним завданням навчального предмета. Однак, далеко не кожне питання може викликати дискусію. Її обов'язковою умовою є наявність проблемної ситуації та наукового протиріччя. Визначний німецький поет Гете свого часу висловився так: «Існує думка, що між крайніми точками зору знаходиться істина. Ніяким чином. Між ними знаходиться проблема»¹. Досить часто вдало сформулювати проблему допомагають звичні стандартні фрази, але певним чином перефразовані, що створює певний ефект, в деяких випадках навіть філософський.

Крім цього, орієнтирами під час обрання теми дискусії можуть бути її актуальність і значущість для всіх членів суспільства, підготовленість самого викладача і відповідний рівень сформованості бази знань учасників дискусії.

Керівництво дискусією

Як навчальну мету дискусії найчастіше визначають розвиток мислення студентів та формування комунікативної культури.

Ця мета може бути досягнута за умов діалогічної позиції педагога та його виважених дій, спрямованих на:

- сприяння виникненню альтернативи та уникненню байдужості одноставності;
- утримання критики на конструктивному рівні та в рамках коректності;
- дотримання регламенту та правил дискусії всіма її учасниками;
- спрямованість дискусії на конструктивний результат.

¹ *Стешов А. В.* Как победить в споре: о культуре полемики. — Л.: Лениздат, 1991. — С. 103.

Існує поширена думка, що керівник дискусії лише організує обмін висловлюваннями, при цьому утримуючись від власних. Однак для навчальної дискусії все не так однозначно. Завдання викладача, як організатора дискусії, полягає у виявленні неконструктивних моментів, «глухих кутів», їх роз'ясненні і розвитку дискусії в конструктивному напрямі. Саме тому викладач повинен не тільки утримувати дискусію в рамках теми і регламенту, а й давати короткі коментарі, підводити проміжні підсумки, ставити запитання.

Узагальнення дидактичного досвіду в організації навчальних дискусій свідчить про два основних напрями вирішення дидактичних завдань:

1. Завдання, пов'язані зі змістом дискусії, а саме: усвідомлення учасниками дискусії суперечностей даної проблеми, актуалізації отриманих раніше знань, творчий підхід в оцінюванні можливостей застосування отриманих знань та інше.

2. Завдання, пов'язані з організацією та проведенням дискусії, а саме: визначення оптимальної кількості учасників обговорення (досвід підказує, що групи обговорення повинні містити до 5 осіб), розподіл ролей, дотримання правил поведінки тощо.

Західні колеги звертають увагу на можливість перетворення дискусії на тривіальний обмін запитаннями та відповідями між учителем і учнем, або, ще гірше, обмін думками може набути хаотичного характеру. І те й інше не може бути назване дискусією. Тому однією з найважливіших особливостей навчальної дискусії є її керованість у розумінні можливостей за дотримання певних умов привести аудиторію до об'єктивно правильного висновку з максимальним ступенем переконливості. Саме керованість дискусією і є найскладнішим завданням, оскільки здається, що поняття керованості й вільного духу дискусії взагалі несумісні. Справді, що може бути більш нудним, ніж заздалегідь розписана «дискусія» з «черговими» опонентами і беземоційним ведучим. Однак і тоді, коли повинь суперечки поглинає аудиторію, результат лишає бажати кращого — адже не вирішено жодного питання, і після закінчення заняття лишається лише почуття марно втраченого часу. Тобто, учасники або мовчать, або їх неможливо зупинити. Для профілактики таких крайнощів доцільно розглянути можливі причини таких небажаних сценаріїв розвитку дискусії.

Пасивність дискусії може бути викликана «недискусійною» темою, яка зачіпає цілком зрозумілі, очевидні речі. Або ж тему було роковано так всебічно і глибоко, що просто немає чого додати. Також «бар'єр мовчання» може виникнути за наявності скептицизму стосовно результату дискусії, який ні на що не вплине.

З другого боку, перехід на особистості, «чіпляння» до слів неминуче призведе до сварки.

І в цьому, і в іншому випадках головне — це досягти не нав'язливого, але ж енергійного управління обговоренням та глибокого впливу на почуття і думки учасників для прийняття правильного рішення. Саме до цього необхідно прагнути під час проведення дискусії.

Хочеться ще раз звернути увагу на те, що фактично найефективнішим засобом впливу керівника дискусії на її хід можна назвати запитання, особливо запитання відкритого типу, так звані дивергентні або стимулювальні. Вони допомагають більш широко з'ясувати певні моменти теми, що обговорюється. Запитання стимулюють до пошуку, розвитку творчого мислення, формулювання власних висновків та переконань.

Педагогічні спостереження довели, що використання запитань має комплексну дію на учасників обговорення. Результати цих досліджень широко представлені в американській педагогічній літературі, на які спирається, у свою чергу, російський дидактик М. В. Кларін¹. У 70-х роках XX століття американські дослідники звернули увагу на той факт, що під час навчальної взаємодії в старших класах вчитель, як правило, очікував відповідь учня на поставлене запитання всього кілька секунд. Спробувавши збільшити паузу очікування відповіді учня, отримали суттєві позитивні зміни в результатах навчальної діяльності, суть яких полягала внаступному:

- зросла тривалість відповіді;
- збільшилась кількість відповідей та творча взаємодія учнів між собою;
- залучились учні з низьким темпом навчання;
- розширився діапазон навчальних дій.

Результати виявились настільки обнадійливими, що надихнули дослідників на подальші дії. В результаті почали використовувати два види інтервалу очікування:

- «пауза очікування-1» — між запитанням вчителя і відповіддю учня;
- «пауза очікування-2» — між відповіддю учня і реакцією на неї вчителя.

У той же час американські дослідники звертають увагу на те, що позитивний вплив пауз очікування досягається в тому разі, коли вони супроводжуються пізнавальною діяльністю високого рівня, тобто учні під час пауз розмірковують над поставленим

¹ Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследований, игр, дискуссии: Анализ зарубежного опыта. — М.: ГЦ Сфера, 1998. — С. 110.

вчителем змістовним цікавим запитанням, а не просто спостерігають за механічним уповільненням темпу навчання.

Крім запитань різного типу і виду в арсеналі керівника дискусії для організації повноцінного обговорення мають бути ще тактовні короткі репліки, щоб утримати дискусію в межах визначеної теми.

Керованість дискусією може породити ще одну проблему — зниження ступеня самоорганізації учасників та заміна її прямим управлінням керівника дискусії, який починає виступати їх арбітром. Це зменшує ступінь їх пізнавального пошуку. Такий сценарій провокує звичка вчителя управляти класом і його побоювання втратити контроль над навчальним процесом та не вкластися в ліміт часу. Як наслідок, відбувається згасання дискусії.

Процес організації і управління дискусією, як правило, належить педагогу. Тому успішне використання дискусії висуває високі вимоги до його особистісних якостей. В аудиторії не повинні викликати сумнівів його компетенція, доброзичливість, допоможе і почуття гумору. Хоча проводити дискусію можуть і самі учні.

Найбільша складність ролі керівника під час проведення дискусії полягає в забезпеченні впорядкованості за відсутності регламенту, у ствердженні ввічливості без панібратства. Найголовніше, не допускаючи хаосу, досягти найвищого ступеня активності і свободи в обміні думками між учасниками.

Методичну розробку дискусії як методу колективного дослідження проблемного, суперечливого питання здійснює викладач як керівник дискусії. При цьому можна виділити такі етапи цієї роботи:

визначення мети дискусії — виявити відмінності в розумінні питання і в процесі обговорення дійти спільної точки зору;

завдання дискусії — поглибити знання та виявити заплутані, неоднозначні моменти в запропонованій інформації, розвинути культуру обговорення та вміння аргументувати, толерантно сприймати пропозиції опонентів;

підготовка дискусії — передбачає вибір теми та технології дискусії, здійснення орієнтації учасників стосовно дискусійного питання шляхом підготовки виступів, розробки завдань;

хід дискусії — організація дискусійного обговорення реалізується через виступи (письмові, усні, ілюстровані), запитання, загальне обговорення;

підсумки дискусії — здійснюється аналіз роботи учасників обговорення і наводиться аргументація на користь найбільш виваженого, сучасного або оригінального варіанта вирішення проблемної ситуації чи питання.

Різні технології проведення дискусії

Педагогічний досвід має досить багато напрацювань стосовно видів дискусії, наприклад *«круглий стіл»*, *«форум»*, *«судове засідання»* тощо.

В умовах організації практичних занять студентів IV курсу обліково-економічного факультету Київського національного економічного університету під час вивчення курсу «Методика викладання економіки» найчастіше застосовується *«техніка акваріума»*, суть якої полягає в попередньому обговоренні дискусійного питання в малих групах з подальшою презентацією і обговоренням рішень представниками цих груп, які збираються в центрі аудиторії. Ця технологія вже досить широко описана¹. В загальному розумінні, ця технологія нагадує іншу — *міжгрупове обговорення*, на якій зупинимось докладніше. В дискусії можна виділити такі етапи:

Підготовка дискусії починається з постановки проблеми. Після того як предмет дискусії визначено викладачем, він пропонується слухацькій аудиторії. Цей процес може бути організований різними засобами, однак всі вони мають спільну мету — створити сприятливе інформаційне середовище, підживити ґрунт майбутньої дискусії необхідними даними. Процес «підживлення» можуть забезпечити і реферативні доповіді (2—3 виступаючих), і коротке опитування слухачів.

Хід дискусії організується із застосуванням малих груп. Відносно організації роботи малих груп можна надати деякі коментарі, хоча більш широко це питання розглядається в посібнику окремою темою. Створення мікрогруп найчастіше відбувається за принципом формування «груп психологічного комфорту» у складі 4—6 осіб, де кожен обирає для себе те оточення однодумців, яке дозволить без зайвих застережень висловлювати думки. Як правило, навіть сидять такі «однодумці» за сусідніми партами і організаційне об'єднання в групи не забирає багато часу.

Наступним важливим моментом у роботі з малими групами є чітке визначення мети обговорення та встановлення ліміту часу для її досягнення. Дотримання жорстких часових рамок є досить важливим організаційним моментом і, якщо він не продуманий і час надається невиважено, неодмінно виникне проблема: або частина групи виконала завдання занадто швидко, або — занадто

¹ Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследований, игр, дискуссии: Анализ зарубежного опыта. — М.: ГЦ Сфера, 1998. — С. 123.

повільно. В будь-якому разі виникає необхідність вносити корективи і заповнювати паузу.

На рівні мікрогруп найчастіше обговорення проходить із застосуванням «мозкового штурму», коли за мінімум часу необхідно відпрацювати максимальну кількість ідей. На цьому етапі діє основний принцип — не критикувати, тому що безперспективна на перший погляд ідея в подальшому може розвинути в конструктивне рішення.

В дидактичній літературі можна зустріти досить багато рекомендацій стосовно розподілу ролей між учасниками обговорення. Це «клієнт», «штовхач», «спеціалісти», «профани», за рекомендаціями О. В. Аксьонової¹ Або «організатор», «аналітик», «протоколіст», «спостерігач» за М. В. Кларінім². Тим не менше, досвід проведення дискусій зі студентами КНЕУ підказує, що недоцільно призначати промовця (спікера) від мікрогрупи на початку обговорення. Це може стимулювати пасивних і відверто лінивих слухачів розвивати саме ці свої «якості» і дозволяє їм «ховатися за спинами» спікерів.

Також за умов регулярного застосування таких методів роботи зі слухачами можна порадити викладачеві використовувати черговість всіх учасників малих груп у призначенні на роль промовця.

Під час оцінювання результатів обговорення в малих групах видається за доцільне ставити оцінки всім учасникам групи на основі виступу спікера, чим стимулювати активність всіх у відпрацюванні найбільш якісного варіанта цього виступу.

Підсумки дискусії організуються шляхом презентацій рішень мікрогруп. Цей етап дискусії відрізняється досить високим ступенем емоційного забарвлення, оскільки до цього моменту є незрозумілим ступінь правильності та повноти рішення мікрогрупи. До того ж дух змагання та відповідальність презентанта за результативність всієї групи підсилює хвилювання учасників. Зняти зайву напругу допоможуть певні умови, які перевірені і власною практикою, і активно пропагуються багатьма колегами-викладачами. А саме, і взаємоповага, і толерантність між всіма учасниками дискусії, дотримання регламенту і дисципліни. Також єдині вимоги і критерії оцінювання результатів презентації. При цьому важливим є повідомлення про ці вимоги і критерії до початку презентації та націлення мікрогруп на чіткий, конкретний результат їх спільної роботи.

¹ Аксьонова О. В. Методика викладання економіки. — К.: КНЕУ, 1998. — С. 119.

² Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследований, игр, дискуссии: Анализ зарубежного опыта. — М.: Эксперимент, 1999. — С. 138.

Представлення (або ж презентація) позицій малих груп може обмежуватись лише усним повідомленням, а може супроводжуватись записом основних ідей на дошці або кодоскопі, тобто унаочненням думок. Досвід підказує, що письмовий варіант рішення доцільніший, оскільки допомагає презентантам дотриматись запланованої логіки виступу, а керівникові дискусії більш адекватно оцінити виступ і, за потреби, вказати на помилки і суперечності. Однак, слід утриматись від критичних зауважень під час представлення рішень, щоб не підказувати наступним презентантам.

Остаточне оцінювання і заключні критичні коментарі викладач здійснює після виступу всіх презентантів перед всіма слухачами.

Така організація дискусії цікава тим, що головним при цьому є процес представлення точки зору, її аргументація. Також можливе залучення всіх слухачів до обговорення на рівні проміжного обговорення, що розвиває їх комунікативні здібності та здатність логічно мислити, приймати колективне рішення. Виступи спікерів дозволяють зосередити увагу лише на невеликій кількості узагальнених у мікрогрупах точок зору.

Застосування цього методу дозволить викладачу у свою чергу, найповніше здійснити популярний і актуальний сьогодні індивідуальний підхід у навчанні, адже в даному випадку є всі можливості проаналізувати хід взаємодії учасників на міжособистісному рівні, підтримати в розвитку певні індивідуальні якості і здібності слухачів.

Дуже якісно і всебічно можуть бути реалізовані вказані вище переваги в організації дискусійного обговорення і за технологією *діалогу-суперечки*. Ця дискусія проводиться як зіткнення різних несумісних позицій, за умов необхідності досягнення консенсусу.

Підготовка до обговорення здійснюється шляхом розподілу учасників на малі групи у складі чотирьох осіб, серед яких дві пари займають протилежні позиції.

Хід дискусії передбачає декілька етапів:

- 1) кожна пара в мікрогрупі відпрацьовує аргументи власної позиції;
- 2) між парами відбувається полеміка;
- 3) всередині мікрогруп відбувається обмін завданнями і здійснюється добір аргументів на користь опонентів;
- 4) всі чотири учасники обирають спільну позицію.

Підсумки дискусії передбачають відпрацювання загального підходу під час вирішення питання дискусійного обговорення.

Ще одна технологія дискусії, спрямована на формування досвіду пошуку рішень проблемної ситуації шляхом всебічного ана-

лізу проблеми та реалізації різних ідей у вигляді проектів, має назву **«Проблемна дискусія з висуванням проектів»**. Метою цієї дискусії можна назвати висування творчих ідей з подальшою розробкою їх у формі проектів.

Підготовка дискусії забезпечується викладачем шляхом постановки проблеми.

Хід дискусії має декілька етапів. Спочатку студенти працюють індивідуально, записуючи всі ідеї, що виникають. Потім об'єднуються в мікрогрупи і після обговорення обирають кілька найкращих ідей. Позиції мікрогруп подаються для загального обговорення шляхом презентацій.

Підсумки дискусії передбачають вибір найкращої пропозиції, яка слугує основою спільного проекту.

Наступний тип дискусії, який дозволяє додати процесу отримання знань творчості і креативності, це *дискусія в поєднанні з ігровим моделюванням*. Такий тип дискусії був неодноразово реалізований студентами IV курсу обліково-економічного факультету КНЕУ під час вивчення дисципліни «Методика викладання економіки». Наприклад, свого часу була обрана тема дискусії — «Економічні причини війни в Іраку». Проведення дискусії передбачало такі етапи:

Підготовка — здійснювався розподіл ролей (судді, прокурор, адвокат, представники ООН, НАТО, лідери країн — учасники конфлікту, «прості» іракці, представники американського бізнесу тощо). Кожен учасник готує цифровий і фактологічний матеріал для власних виступів.

Хід дискусії — учасники виступили як свідки або з боку обвинувачення, або з боку захисту.

Підсумок — судді виносили вирок. Таким чином, майбутні економісти, використовуючи свої фахові знання і аналітичні навички, в ігровій формі здійснювали серйозні дослідження і робили виважені висновки.

Аналіз дискусії та самооцінка ведучого

Заключна частина дискусії — підведення підсумків. Це дозволить ще раз наголосити на основних здобутках, які отримали учасники обговорення, відповісти на всі запитання, остаточно з'ясувати суперечливі моменти і провести колективний аналіз успіху та недоліків дискусії. Запитання для аналізу можуть бути запропоновані керівником дискусії, а можуть визначатись і довільно учасниками. Форма обговорення також може бути різною —

або письмовою, або усною. Хоча більшість дослідників дискусійного обговорення рекомендують письмову форму зворотного зв'язку, оскільки усна форма пов'язана із суб'єктивними факторами. Приблизний перелік запитань, які допоможуть оцінити результати дискусії, може бути такий:

- Чи був виправданий даний вибір теми дискусії? Чи вдалося зацікавити учасників, створити необхідну мотивацію?
- Чи не відхилились від теми в процесі обговорення?
- Чи були зорієнтовані учасники на колективне рішення? Чи домоглися однозначного розуміння проблеми учасниками?
- Чи підкреслювалась важливість різноманітності пропозицій і підходів для формування оптимальної альтернативи?
- Чи було створено доброзичливу, ділову атмосферу та позитивний емоційний фон? Чи активізувались пасивні учасники та чи не допускалась монополізація обговорення? Чи не допускалась особиста конфронтація учасників?

Для самоаналізу доцільно використовувати запитання аналогічного спрямування. Також варто виділити напрями роботи, які вдалося реалізувати найкраще і які необхідно вдосконалювати.

Загальні поради щодо дискусійного обговорення

Під час проведення дискусії з використанням будь-якої технології необхідно враховувати певні психологічні особливості молодшої слухацької аудиторії. Зокрема студентську аудиторію характеризують такі риси, як безтурботність, невизначеність перспектив особистого життя, що передбачає необхідність уникнення з боку викладача нав'язування своїх думок. Враховуючи, що емоційне сприйняття інформації в цій аудиторії переважає над раціональним, доцільно використовувати яскраві схеми, слайди. Краще утримуватись від негативних оцінок тих, ким молодь на даний момент захоплюється.

У той же час не загравайте з аудиторією, не вдавайтесь до лестощів.

Прагніть спілкування з розумними людьми і уникайте полеміки із самозакоханими.

До того ж, викладачеві треба бути психологічно готовими до різноманітних проявів емоційного стану аудиторії — від слухних зауважень до обструкціоністських вигуків. У цьому разі допоможе гумор, власний конструктивний настрій та порада Леонардо да Вінчі, що супротивник, який розкриває помилки, набагато корисніший, ніж друг, який їх приховує.

І хоча дискусія — емоційно і фізично витратна для викладача форма організації навчання, все ж таки її ефективність для закріплення знань, творчого переосмислення навчального матеріалу та формування цінних навичок дуже висока. Сфера застосування цього методу — від початкової до вищої школи та системи підвищення кваліфікації. На всіх цих рівнях треба керуватися відомим афоризмом про те, що учень чи слухач не посудина, яку треба заповнити, а факел, який треба запалити. Навчити слухача активно мислити, сформувати вміння самостійно знаходити знання — обов'язок викладача будь-якої дисципліни. Найефективніше навчати не пам'яттю, а думкою.

Література

1. *Аксьонова О. В.* Методика викладання економіки: Навч. посіб. — К.: КНЕУ, 1998.
2. *Вербицкий А. А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. — М.: Феникс, 1991. — С. 72.
3. *Зиновьев Ф. В.* Методика экономического обучения: Учеб. пособие. — Симферополь: МП «СЭРА», 2001. — С. 158.
4. *Кларин М. В.* Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследований, игр, дискуссии: Анализ зарубежного опыта. — М.: ГЦ Сфера, 1998.
5. *Ковальчук Г. А.* Активізація навчання в економічній освіті. — К.: КНЕУ, 1999.
6. *Минаева С. А.* Полемика — диспут — дискуссия. — М.: Просвещение, 1990.
7. *Стешов А. В.* Как победить в споре: о культуре полемики. — Л.: Лениздат, 1991.

3.3. Підготовка і реалізація кейс-методу

Сутність, необхідність та основні принципи застосування методу конкретних ситуацій у навчанні

Останнім часом у науково-педагогічній літературі серед методів навчання, які визначають майбутнє професійної економічної освіти, на одне з перших місць виходить метод конкретних ситуацій (МКС), або кейс-метод.

У перекладі з англійської кейс — це випадок (інший переклад — валіза, сумка).

Метод кейсів був розроблений у 20-ті роки ХХ ст. у Гарварді. Зараз існують дві класичні школи кейс-стаді (навчання за кейсами) — Гарвардська та Манчестерська і, відповідно, — американська та західноєвропейська.

Різниця між ними полягає у тому, що американські кейси більші за обсягом (20—25 сторінок тексту плюс 8—10 сторінок ілюстрацій).

У Західній Європі кейси в 1,5—2 рази коротші. Крім того, Гарвардські кейси передбачають пошук слухачами єдиного правильного рішення. В європейській школі вони багатоваріантні. Тут не повинно бути єдиного правильного рішення. Слухачі та студенти обґрунтовують свою точку зору і, опираючись на теорію, захищають її.

Незважаючи на загальновідомі переваги даного методу, досить часто можна зустріти думку, що кейс-метод є не завжди ефективним, є штучним, оскільки призводить до витрати часу на погано інформовану дискусію і навчання за методом «спроб і помилок». За той же час добре продумані лекції, що викладаються досвідченими експертами, дозволяють швидше опанувати набагато більший обсяг навчального матеріалу і досягти поставленої мети — дати суму знань¹. Така думка існує не лише серед викладачів українських навчальних закладів, але й серед американських, хоча саме Сполучені Штати Америки стали колыскою цього методу і там, починаючи з 1908 року, цей метод отримав право на життя.

«Це приклад вражаючої інтелектуальної плутанини. Чому група повинна цілу годину блукати в темряві, намагаючись у чомусь розібратися, якщо я можу пояснити їм це за дві хвилини?

І це називається навчанням?»²

Ця думка часто висловлюється і самими слухачами та студентами.

«Була хороша дискусія, але після неї нічого не залишилося в голові», «багато витратили часу, енергії, але результатів немає — до спільного рішення не прийшли, викладач не поставив жодної оцінки. Чим ми займалися?»

Чи є ці висновки об'єктивними? Чому виникають такі негативні враження? Як запобігти таким наслідкам?

¹ Шеремета П., Канищенко Г. Кейс-метод: з досвіду використання в українській бізнес-школі. — К., 1999. — С. 7—8.

² Барнс Л., Кристенсен К., Хансен Э. Дж. Преподавание и метод конкретных ситуаций. — М., 2000. — С. 94.

На нашу думку, перше, що необхідно зробити — це більш глибоко розібратися в сутності та особливостях методу конкретних ситуацій. У чому його відмінність від інших, чи є він універсальним та ефективним під час вирішення всіх навчальних завдань.

По-друге, успіх використання будь-якого методу, на нашу думку, також залежить від того, наскільки викладач оволодів тими прийомами, засобами, які передбачає саме цей метод. Інакше кажучи, як творчо, цікаво, продумано він з ним працює.

Торкаючись питання сутності та необхідності застосування методу конкретних ситуацій (МКС), необхідно звернути увагу на принципово нові умови і зміст ділової активності, які склалися в нашій країні у зв'язку з переходом до ринку. Кардинально змінилися вимоги до якостей, якими повинен володіти фахівець, що буде займатися управлінською діяльністю. Якщо раніше майбутнє логічно випливало з минулого, то в нових умовах управління повинно бути націлене на створення майбутнього часто повністю наперекір минулому і сучасному. На перше місце часто виходить не лише знання, а інтуїція і творчість. Виходячи з цього, результатом освіти стає не стільки нагромадження студентами фактичних знань, скільки вміння аналізувати, критично мислити, приймати рішення, тобто формування самостійної творчої особистості.

Досягнення кінцевої мети освіти — трансформації знань у систему цінностей, формування необхідного ставлення до світу та природного способу поведінки у мінливому середовищі, яке розвивається в напрямі глобалізації і вимагає все більшої гнучкості, творчості — стає дуже складним (практично неможливим), якщо спиратися у викладацькій діяльності виключно на лекції та підручники.

Методи, за допомогою яких можна досягти таких результатів, увійшли в теорію навчання під назвою активних (інтерактивних). Основною рисою цих методів, до яких відноситься і метод конкретних ситуацій, є перехід від авторитарної педагогіки з її ставленням до студента як до пасивного об'єкта впливу — до діяльного спілкування викладача і студентів як рівноправних суб'єктів навчального процесу.

Чим відрізняється навчання за допомогою МКС від «традиційних», «репродуктивних» методів?

На традиційних лекціях під час використання сократівських методів навчання професор є в центрі уваги: він чи вона говорять більшу кількість часу, подають інформацію і проводять аналіз.

Починається заняття, і студенти стають стенографами, намагаючись занотувати якнайшвидше потік інформації та її інтерпре-

тацію у виконанні експерта-професора. Знаряддям праці студента на лекції стають ручки чи олівці і вуха, і якщо монолог професора є інтригуючим, це може бути чудове заняття. Але таке заняття спрямоване передусім на передачу змісту від професорської голови до студентського зошита (а лише затим є сподівання, що студенти з того колись скористаються).

Студенти залучаються до дії лише тоді, коли від них вимагають виконання тих чи інших завдань, або ж коли випадково виникає запитання, на яке студент має дати відповідь (часто для того, щоб спрямувати лекцію у бік конкретно запрограмованого висновку).

Зараз поширюється зовсім інший підхід до справи. Замість того, щоб говорити до студентів, ми можемо говорити зі студентами або ж вимагати, щоб вони говорили більшу частину часу. Студенти добре вчаться через практику, і якщо професор виступає гнучким помічником і провідником, а не григоріанським оракулом, ми можемо сприяти самонавчанню студентів (це не те саме, що залишити студентів наодинці для самостійного вивчення теми).

Одним з ефективних шляхів, яким можна залучити студентів до дії, і в буквальному розумінні змусити їх взяти на себе відповідальність за власну освіту так, щоб вони почувалися власниками здобутих знань і навичок, є використання ситуаційного методу як основи для дискусій, інтерактивного навчання.

Основними принципами, які мають бути покладені в основу такого навчання, можуть бути:

1. *Партнерські стосунки*, що лежать в основі процесу обговорення. Викладач і студенти повною мірою поділяють відповідальність за процес навчання, а також вчаться один у одного.

2. Щоб допомогти студентам краще засвоїти матеріал курсу, викладач іде шляхом *співробітництва*.

3. Група, в якій йде обговорення, повинна поступово набувати вищого рівня розвитку. Члени такої групи мають чимало спільних цінностей і цілей.

4. Викладач повинен бути компетентним як у здатності *керувати процесом* роботи та обговорення, так і в самому змісті тих проблем, що обговорюються.

При використанні МКС повинні встановлюватися *партнерські стосунки*. Сам процес обговорення вимагає від студентів глибокої і активної участі у власному навчанні.

Та, як відомо, змусити людину мислити творчо неможливо, якщо вона сама цього не захоче. Викладачі можуть стежити за ві-

двідуванням, проводити тестування, щоб перевірити, наскільки добре студенти запам'ятали теорію і факти. Але неможливо змусити студентів ризикувати, пропонувати, експериментувати. Це можливо лише тоді, коли між викладачем і студентами склалися партнерські стосунки.

Основна ідея партнерських стосунків полягає в тому, що викладач і студенти у процесі навчання розподіляють владу і відповідальність між собою. Студенти змінюють свою пасивну роль на активну зацікавлену участь у процесі роботи.

Щоб ці стосунки склалися досить успішно, викладач повинен відповісти собі на такі запитання:

— чи справді я хотів би, щоб студенти брали активну участь в обговоренні?

— чи справді мені цікаві студенти як особистості і я готовий враховувати індивідуальність кожного з них, коли буду вести обговорення?

— чи немає у мене упередженого ставлення до думки студентів?

— чи готовий я розвивати ідеї студентів, поважати їхню думку?

— чи готовий я до критики з боку студентів?

Якщо викладачі впевнені в позитивній відповіді на ці запитання, то вони готові до партнерських стосунків зі своїми студентами. Інакше кажучи, вони «інноваційно зорієнтовані».

Адже, основними елементами компетентності інноваційно зорієнтованого викладача є:

— гнучкість;

— широкий інтерес до студента;

— толерантність;

— доброзичливість.

Якщо викладач намагається створити на занятті якомога доброзичливішу атмосферу, він насамперед повинен володіти такими навичками: по-перше, вислуховувати висловлювання студентів уважно, із зацікавленістю; по-друге, реагувати на них конструктивно. Тобто необхідно розглядати кожную думку, пропозицію як потенційно корисний внесок у процес навчання, завдання викладача полягає в тому, щоб опрацювати цей «сирий матеріал» і дати обговоренню подальший розвиток.

Найпростіший спосіб виявити повагу до висловлювань студента — це переконатися в тому, що вони зрозумілі для групи. В своїх коментарях дати високу оцінку часу і зусиллям, які витрачені студентом на розробку своєї думки, пропозиції, а також його хоробрості, якщо думка нетрадиційна і не збігається із загальноприйнятою.

Таблиця 3.1

КЛЮЧОВІ ОРІЄНТИРИ ДВОХ ТИПІВ СВІДОМОСТІ ВИКЛАДАЧІВ¹

Традиційне навчання	Інноваційне навчання
1. Ефективна репродуктивна діяльність — самодостатня цінність	1. Пошукова діяльність — самостійна цінність
2. Особистісно-нейтральне навчання	2. Особистісне включення всіх учасників навчання
3. Викладач — оператор дидактичних матеріалів і технічних засобів навчання	3. Викладач — партнер у навчальній діяльності
4. Акцент на стандартних процедурах навчання	4. Зміна позиції студента, переживання ним навчального процесу в ролі його активного учасника (дослідження, ігри, дискусії тощо)
5. Критерії засвоєння (еталонні результати)	5. Процесуальна орієнтація, дослідження
6. Формувальна і підсумкова оцінка (критеріальний контроль, тестування)	6. Ініціативність, активність, вирішення проблеми, прийняття рішень
7. Повне засвоєння знань, формування навичок і умінь за конкретними навчальними цілями	7. Перенесення знань, збирання даних, перевірка гіпотез, критичне мислення, аргументація, моделювання, рольові ігри, пошук особистісного сенсу

Дуже позитивною є ситуація, коли думки, пропозиції, надані студентами, використовуються в подальшій роботі групи.

Звичайно, користуючись методом конкретних ситуацій, в основі якого лежить процес обговорення, дискусії, ніколи не можна дати гарантію, що робота проходитиме з максимальною віддачею. Обговорення — це групова імпровізація, і неможливо однозначно передбачити, що точно скажуть студенти. Та викладач може отримати більшу впевненість у результатах роботи, якщо в процесі підготовки до занять спробує відповісти собі на такі запитання:

1) Якими є академічні успіхи групи в цілому, наскільки добре ця група розуміє концепції, що лежать в основі курсу, чи бачить їх практичне застосування?

¹ Козаков В. А., Дзвінчук Д. І. Інновації у навчанні і компетентність викладача: методологія і досвід. — К.: КНЕУ, 2003. — С. 8—9.

2) Наскільки група готова до спільної роботи, до співробітництва?

3) Які сильні і слабкі сторони студентів, що працюють у групі?

4) Як сам викладач налаштований на роботу? Його настрій, підготовка, власні переконання.

5) Якою буде форма, темп, хід майбутнього обговорення, його приблизний план?

6) З чого почати і чим завершити роботу на навчальному занятті?

Як відомо, метод навчання — це той шлях, який обирає викладач, щоб досягти певної навчальної мети. Цей шлях буде коротким і плідним, коли викладач знайде оптимальний «транспорт» для доставки знань. Таким «транспортом» може бути слово (лекція, бесіда тощо), гра (рольова, ділова тощо), наочне зображення (схема, таблиця, графік). Під час використання кейс-методу «...конкретна ситуація — це транспорт, який ввозить у навчальну аудиторію шматок реального життя, щоб дати студентам і викладачу можливість його обробити. Гарна конкретна ситуація не дає обговоренню відхилитися від впертих фактів реального життя. Це якір, який не дає відірватися від землі науковим теоріям. Це опис складних ситуацій, які необхідно в буквальному розумінні розібрати на частини і знову зібрати для їх повного розуміння»¹.

Таким чином, МКС — це такий метод навчання, за якого студентам пропонується проаналізувати реальну життєву ситуацію. Опис цієї ситуації одночасно відображає не тільки якусь практичну проблему, але й актуалізує певний комплекс знань, які необхідно засвоїти під час вирішення даної проблеми. При цьому сама проблема не має однозначного вирішення, являє собою особливий, розгалужений і неоднозначний оптимум.

Рекомендації з розроблення кейсів

Метою МКС є не просто засвоєння певного факту, теорії чи концепції, а відпрацювання самого процесу створення знань, процесу мислення, аналізу, прийняття рішення.

«Істину не можна визубрити, істину треба вистраждати, мудрість не можна передати словами», «мислити можна навчити тільки в процесі самого мислення» — такі думки дуже час-

¹ Барнс Л., Кристенсен К., Хансен Э. Дж. Преподавание и метод конкретных ситуаций. — М., 2000. — С. 88.

то можна зустріти в літературі, де пояснюється основне призначення кейс-методу, головна мета його застосування.

Найбільш загальними вимогами до конкретної ситуації (кейсу) можна виділити такі:

- це має бути розповідь про реальну управлінську проблему чи ситуацію;

- послідовний виклад подій має містити деталі, уточнення (ілюструючи складність і різноманітність самого життя);

- наявність центрального героя, інтриги, боротьби інтересів (це робить аналіз персоніфікованим, більш жвавим і зацікавленим);

- події, які відображені в ситуації, повинні бути не такими давніми, краще, щоб торкалися знайомих для студентів-учасників (фірм, організацій, особистостей);

- ситуація має бути адаптована до тих знань, які викладач хотів би актуалізувати.

Розроблення кейсів — це складне трудомістке завдання.

Конкретні ситуації (кейси) можуть бути написані як на основі *реальних подій*, так і створені уявою автора як продукт розумової творчої діяльності.

Основними джерелами інформації при складанні кейсів є:

- історія фірми (компанії);
- архівні матеріали з газет та журналів;
- річні звіти підприємств;
- преса, статті в газетах та журналах;
- доповіді менеджерів та керівників.

Найбільш поширеною є *така структура кейсу*:

- *історія* становлення і організаційний розвиток фірми;
- *необхідність змін* (в техніці, продукті, процесі тощо);
- *джерела змін*;
- *результати змін*;
- основні питання (задачі) за кейсом.

Кейс має свою назву, яка відображає його основну версію, ідею, зміст.

Переважає більшість кейсів у світі супроводжується певними методичними порадами, поясненнями.

Схема методичних пояснень до ситуаційної вправи

- Практичні завдання, що потребують вирішення, загальні завдання, ключові запитання.

Практичні завдання, що потребують вирішення, — це завдання, що поставлені у кейсі. Наприклад: конкретним завданням

може бути: у якому місці А чи Б краще будувати новий завод. Загальні проблеми — це більш широкі та глобальні питання для теоретичного вивчення, методи застосування тощо. Ця теоретична інформація, необхідна для розв'язання конкретних практичних завдань. Наприклад, для вирішення питання розташування нового заводу у місці А чи Б вимагається розгляд загальних питань, як, скажімо, розташування заводу загалом, планування виробництва або організаційного менеджменту (якщо розглядаються тільки ці три аспекти). Ключові запитання повинні бути основою для заключного обговорення з метою визначення більш важливих аспектів і для аналізу ситуації загалом.

— Визначення рівня аналізу і складності кейсу

Визначити потенційну аудиторію — учасників, з якими доцільно використовувати вправу (кейс). Це можуть бути студенти із до- або післядипломної освіти на відповідних курсах чи роках навчання, а також спеціалісти, які можуть брати участь у короткострокових навчальних програмах чи семінарах.

— Передбачені запитання

Які запитання викладач бажав би почути від студентів під час чи після роботи над кейсом?

— Пропонована додаткова література

Під час або після роботи з кейсом для його розв'язання важливе вивчення відповідної літератури. Можливо, буде необхідно прочитати текст або статтю, які мають відношення до кейсу. Ознайомлення з відповідною літературою може входити до завдань кейсу.

— Можливі запитання для обговорення

Можливі запитання для обговорення — це запитання, які викладач може ставити під час розв'язання кейсу для того, щоб стимулювати обговорення або підкреслити певні аспекти кейсу.

— Можливості для використання кейсу

Потенційні можливості використання кейсу визначають типи курсів або теми, які розкриває кейс. Наприклад: «Кейс може бути використаний під час курсів з операційного менеджменту з питання планування виробництва, також як вступ до факультатив-

ного предмета з організаційного менеджменту, або під час короткого семінару із розташування виробництва».

— Аналіз

Розділ має давати відповідь на можливі запитання студентів. Ці запитання мають бути схожими на ті, які може поставити студент з високим рівнем підготовки.

— Запропонований навчальний підхід

Запропонований навчальний підхід визначає напрями вирішування учасниками певних кейсів. Маючи попередній досвід роботи з кейсами, можна включати такі твердження: «Ми побачили, що студенти мають тенденцію перенапружуватися в процесі роботи над великою кількістю чисел, тому було б доречно, щоб всі числення обчислення проводилися одним студентом, і результати цих обчислень оголошувалися перед розв'язанням кейсу або демонструвалися за допомогою проектора». Або: «Рольові завдання можуть використовуватися під час роботи з кейсами, але студенти повинні отримати завдання завчасно, щоб мати час на підготовку».

— Комп'ютерна або аудіо-відеопідтримка

Загальний навчальний план має включати перелік всіх комп'ютерних програм або програмних пакетів, їх опис та коментарі щодо їх використання у разі застосування комп'ютерної підтримки. У разі застосування аудіо-відеопідтримки, всі фільми, плівки, слайди, примірники тощо повинні додаватися до тексту кейсу.

— Запропонований план і розклад роботи над кейсом

Нижче наведено приклад плану роботи над кейсом, що включає послідовність тем, які розглядаються, і також час, відведений на роботу над кожною з них. Це 90-хвилинний план роботи над кейсом для студентів, які навчаються за магістерською програмою.

0—5 хвилин — Вступ

5—15 хвилин — Обговорення прочитаного

15—30 хвилин — Обговорення 1 кейсу

30—60 хвилин — Обговорення 2 кейсу

60—75 хвилин — Обговорення 3 кейсу

75—90 хвилин — Заключне обговорення, висновки.

Ваш план роботи з кейсом повинен визначати, як ви будете розкривати його зміст з початку до кінця.

Пропонується підготувати план демонстрації на дошці або на проекторі. Наприклад: план демонстрації на дошці повинен показати, як ви організуєте саму дошку, яку інформацію помістити у правій, лівій стороні або у центрі дошки.

— Інше

Ця частина плану може включати будь-яку іншу інформацію, яка не ввійшла у вищезазначені підзаголовки.

Етапи роботи з кейсом

Якою цікавою, вдалою не була б конкретна ситуація, ефективність роботи з нею буде мінімальна, якщо викладач не засвоїв методику аудиторної роботи з кейсами.

Класичним варіантом моделі ситуаційного навчання є:

I етап — індивідуальне вивчення студентами тексту ситуації (як правило — позааудиторно);

II етап — постановка викладачем основних запитань за кейсом, вступне слово викладача;

III етап — розподіл студентів на малі групи;

IV етап — робота студентів у складі малої групи;

V етап — презентація «рішень» кожної малої групи;

VI етап — загальна дискусія, питання, виступи з місця;

VII етап — виступ викладача, його аналіз ситуації і аналіз процесу обговорення;

VIII етап — підсумки і оцінювання роботи студентів з даним кейсом¹.

(Можливі інші моделі, але, як правило, вони базуються на цій вихідній).

Розглядаючи ці етапи роботи з кейсом, на перший погляд здається, що роль і значення викладача відходять на другий план, вся робота лягає на плечі самих студентів. Між іншим, одним з аргументів проти застосування методу конкретних ситуацій є саме нова роль викладача в процесі навчання. «Наскільки я розумію, все завдання інструктора у тому, щоб схвально або недоброчисло гмукнути, поставити декілька запитань і підвести підсумок заняття»².

¹ Виханський О. С., Наумов А. И., Зобов А. М. Учебные конкретные ситуации. — М., 1997. — С. 47.

² Барнс Л., Кристенсен К., Хансен Э. Дж. Преподавание и метод конкретных ситуаций. — М., 2000. — С. 37.

«Дуже цікаво і корисно, але у цьому заслуга студентів, а не викладачів»¹.

Дійсно, виникає запитання — яка ж роль викладача під час роботи з конкретними ситуаціями?

Якщо коротко відповісти на це запитання, то можна було б сказати, що викладач керує процесом, який приведе до відкриття, контролює по суті «некеровану» діяльність групи. Якщо ж розглянути цей процес детальніше, поетапно, то можна було б виділити наступні моменти.

Під час «доаудиторної» роботи — викладач повинен підготувати збірник кейсів, які відповідали б завданням вивчення даного курсу, враховуючи вимоги до конкретних ситуацій. Для ефективної роботи студентів необхідно продумати домашнє завдання, яке полягає або в необхідності підготувати запитання до конкретної ситуації, або письмовий аналіз самого кейсу. Також можна запропонувати огляд додаткової літератури із проблем, які викладені в конкретній ситуації.

Велику увагу необхідно приділити організаційним моментам:

— підготувати в достатній кількості текст самого кейсу, щоб кожен студент міг хоча б за кілька днів отримати його для самостійного опрацювання;

— забезпечити інший роздавальний матеріал;

— продумати матеріально-технічне забезпечення роботи навчальної групи (аудиторія, меблі, технічні засоби тощо);

— продумати розподіл часу (особливо на роботу в аудиторії)

На другому етапі — викладач вирішує три основні завдання:

1) перевіряє знання студентами матеріалу ситуації (наприклад, запропонувавши їм відтворити хронологію подій, імена учасників кейсу тощо);

2) виділяє проблеми (питання), які стають предметом обговорення і рішення;

3) конкретну ситуацію розміщує у відповідному розділі навчального курсу, нагадує деякі ключові моменти теорії, орієнтує студентів на професійний, а не побутовий підхід до аналізу ситуації.

Наступні етапи характеризуються тим, що робота викладача перетворюється на «невидиму руку», яка регулює процес аналізу конкретної ситуації, надаючи імпровізовану допомогу групі, яка її потребує; стежить за порядком обговорення; вчасно ставить запитання, які допоможуть зробити крок вперед, в той же час оцінює значення ідей, які запропоновані раніше; вміє зв'язати ви-

¹ Шеремета П., Канищенко Г. Кейс-метод: з досвіду використання в українській бізнес школі. — К., 1999. — С. 54.

ступи окремих студентів таким чином, щоб не тільки вони, але й вся група мала можливість оцінити їх значення; має відчуття часу, яке підказує йому, що обговорення йде занадто повільно або занадто швидко, так що половина аудиторії нічого не розуміє. Він знає, що треба робити в таких випадках.

Залишаючись в «тіні», викладач, як лоцман, впевнено веде групу по бурхливому морю дискусії, обминаючи підводні рифи інтелектуальних непорозумінь, несподіваних запитань, прямуючи до конструктивних рішень.

Таким чином, викладач у процесі аналізу конкретної ситуації повинен одночасно володіти і змістом курсу, і процесом обговорення. Це досить складне і відповідальне завдання, яке можна вирішити лише у разі ретельної, систематичної підготовки до занять.

Особливість використання методу конкретних ситуацій полягає в тому, що основна робота викладача починається задовго до аудиторного етапу. Чим більш чітка, але малопомітна, недомінантна роль викладача в аудиторії, тим більша підготовча робота була ним проведена. В процесі підготовки необхідно не тільки уважно повторити матеріал, продумати приблизний план обговорення, додаткові запитання для активізації дискусії, а й проаналізувати готовність даної групи до такої роботи. Що група вже знає з даної теми, а які питання ще треба розглянути? Як група розуміє концепції, що лежать в основі курсу? Наскільки активно працює група і для яких студентів цей матеріал може бути занадто складним? Хто є лідером, а кого необхідно залучати до обговорення? Який вибрати темп роботи? На ці та на багато інших запитань викладач повинен відповісти ще на етапі підготовки. Хоча, як зазначалося вище, ніяка підготовка не зможе повністю захистити від невизначеності.

Так, це однозначно. Але давайте пригадаємо ще одну мудрість: найкраща імпровізація та, яка добре підготовлена.

«Бути вчителем — не означає просто підтвердити правильність фактів або читати лекцію. Ні, бути вчителем у правильному розумінні цього слова — значить бути учнем. Викладання починається тоді, коли ви, вчитель, вчитесь у учня, ставите себе на його місце щоб зрозуміти, що він розуміє і як він це розуміє»¹.

На завершальному етапі роботи в аудиторії викладач повинен зробити заключну доповідь. У ситуаційному навчанні важливий не стільки кінцевий результат, скільки сам процес його знаходження, адже саме так розвиваються професійні якості керівника,

¹ Барнс Л., Кристенсен К., Хансен Э. Дж. Преподавание и метод конкретных ситуаций. — М., 2000. — С. 48.

менеджера. Крім того в case study необхідно виходити з припущення, що правильним може бути будь-яке рішення, якщо воно аргументоване. Тому викладач, підводячи підсумки, дає не тільки аналіз самої ситуації, а й проведеного її обговорення. Він обґрунтовує свою позицію по суті ситуації і одночасно — оцінює виступи представників малих груп, виділяє помилки, теоретичні «провали», вказує на необхідність знати певні економічні факти. Дуже вдало було б запропонувати студентам як варіант «правильної відповіді» розв'язання даної ситуації так, як це відбулося в житті (хоча це не означає, що даний варіант є оптимальним).

Нарешті, ще один завершальний і досить складний етап в роботі викладача — це оцінювання результатів навчання студентів із застосуванням кейс-методу.

І знову виникає запитання: якими ж повинні бути критерії оцінювання результатів навчання, якщо студенти демонструють свої знання і вміння не на контрольній роботі, не на теоретичному семінарі чи в процесі тестування, а під час коротких виступів, обговорюючи проблеми кейсу, дискутуючи з іншими учасниками, в пошуках одного з варіантів вирішення даної ситуації.

Щоб відповісти на це запитання, необхідно знову повернутися до тієї мети, яку ставить перед собою метод конкретних ситуацій, — не просто сума готових знань, а сам процес їх отримання, формування економічного мислення. Це дасть змогу розвинути у майбутнього керівника управлінські навички, вміння логічно мислити, використовуючи набуті знання, аналізувати неповторні оригінальні ситуації, приймати оптимальні рішення, аргументовано переконувати аудиторію.

Ці завдання, на нашу думку, і стануть основними критеріями, які допоможуть викладачу оцінити як поточну роботу студентів, так і виставити підсумкову оцінку. До цих критеріїв можна віднести:

- конструктивні оригінальні пропозиції щодо ефективного розв'язання проблемної ситуації; адекватне застосування теоретичних знань курсу;

- використання цікавого додаткового фактичного матеріалу, статистичних даних для аргументації своїх пропозицій; вміння виділяти та ідентифікувати проблеми, ставити запитання до даної ситуації;

- вміння чітко, логічно, структуровано викладати свою позицію в процесі обговорення;

— участь у підготовці групового проекту (може визначатися самими членами цієї групи як коефіцієнт трудової участі кожного в розробці проекту);

— презентація проекту рішення даної групи в процесі обговорення (усно, письмово, у вигляді рольової гри);

— вміння дати письмовий аналіз конкретної ситуації (з висновками, проблемами, запитаннями);

— підготовка додаткових теоретичних завдань (рефератів, оглядів першоджерел).

Як показало обговорення цієї проблеми з викладачами КНЕУ під час проведення тренінгу із застосування кейс-методу, більшість викладачів виділяє саме такі критерії оцінювання, причому питома вага кожного блоку становить ~ 30 % загальної рейтингової оцінки.

Цікавою була пропозиція дозволити кожному студенту в відповідних рамках самому визначати, яка частина його оцінки буде залежати від письмової роботи, яка — від участі в обговоренні і т. д. Коли студенти самі вибирають систему оцінювання, вони можуть бути впевнені, що оцінюватися будуть їхні сильні, а не слабкі сторони. Але, на нашу думку, цю пропозицію необхідно продумати більш детально.

Викладачі можуть надати студентам право на попереднє оцінювання їх роботи до того, як вона дійде до завершального етапу. У цьому разі оцінка сприяє пізнанню і допомагає подальшому зростанню.

Також важливим кроком, який викладач може зробити для того щоб створити атмосферу взаєморозуміння та співпраці в малих групах, є оцінювання не тільки окремих студентів, а й групових завдань, за які однакову оцінку отримують всі члени групи. Це сприятиме створенню атмосфери колективної творчості й відповідальності.

Характерною рисою застосування методу конкретних ситуацій, як зазначалося вище, є партнерські, рівноправні стосунки між викладачем і студентом, їх взаємна відповідальність за результати навчання.

Якщо викладання і навчання стає загальною справою і викладача, і студентів, тоді останні повинні мати можливість оцінювати викладача так, як він оцінює їх. Мається на увазі така процедура оцінювання, яку можна проводити через кожні два чи три заняття, відкрите обговорення того, наскільки успішно йде процес навчання (на основі критеріїв, які разом визначають студенти і викладачі на початку курсу), щоб була можливість зробити необхідні зміни по ходу справи. Кожна група знає, що час від часу їй необхідно

буде оцінювати власну роботу, тому кожний (включаючи викладача) приходить на заняття з дедалі сильнішою мотивацією і з розумінням важливості загальної справи. Такий підхід, запропонований викладачами Гарвардської школи бізнесу, на нашу думку, можна запроваджувати і в наших навчальних закладах.

Література

1. *Шеремета П., Кانیщенко Г.* Кейс-метод: з досвіду використання в українській бізнес-школі. — К., 1999.
2. *Барнс Б., Кристенсен К., Хансен Э. Дж.* Преподавание и метод конкретных ситуаций. — М., 2000.
3. *Виханский О. С., Наумов А. И., Зобов А. М.* Учебные конкретные ситуации. — М., 1997.
4. *Кларин М. В.* Инновации в мировой педагогике. — М.: Финансы и статистика, 1998.
5. Освітні технології: Збірник статей. — К.: Освіта, 2001.
6. Ситуаційна методика навчання: теорія і практика. — К.: Центр інновацій та розвитку, 2001.
7. *Сурмин Ю.* Методология анализа ситуаций. — К.: ЦІТР, 1999.
8. *Уткин Э. А.* Сборник ситуационных задач, деловых и психологических игр, тестов по курсам «Менеджмент», «Маркетинг»: Учеб. пособие. — М.: Финансы и статистика», 1996.
9. *Булах І.* Методи контролю та оцінювання рівня знань // Сучасні системи вищої освіти: порівняння для України. — К.: Вид. дім «KM Academia», 1997. — С. 169—185.

3.4. Навчальні економічні ігри в системі сучасних методів навчання

Особливості використання навчальної гри в процесі професійної підготовки економістів

Дидактичні ігри є одним із базових методів формування професійної компетентності майбутніх економістів. Однак їх використання в економічній освіті є досить обмеженим через цілу низку причин. Попри це, застосування ігор поряд з іншими активними методами навчання створює унікальну можливість фор-

мування норм соціальної поведінки та системи ділової взаємодії, обміну культурними цінностями з навчальною метою, виявлення індивідуальних задатків студентів, розвитку корпоративної культури вищого навчального закладу тощо.

Гра дидактична¹ — метод імітації (наслідування, відображення) прийняття управлінських рішень у різноманітних ситуаціях шляхом гри (програвання, розігрування) за правилами, що надані або виробляються самими учасниками.

Серед інших активних методів навчання (АМН) в економічній освіті ігри посідають особливе місце. Вони потребують комплексної підготовки і системного підходу. Ігри охоплюють елементи усіх інших АМН і є окремим методом проведення занять. Ігри реалізують можливості активного, орієнтованого на практичні результати навчання, що включають розігрування виробничих ситуацій, моделювання завдань з управління підприємством, імітацію створення фірми, розвиток стратегії маркетингу, управління ринковими процесами.

В основі навчальної гри лежать принаймні дві визначальні особливості навчання: проблемності та засвоєння навчальної інформації через дію. Перша з них реалізується через самостійне розв'язання студентом поставленої проблеми (завдання) в умовах недостатності необхідних знань, коли він змушений самостійно опанувати новий зміст або знайти нові зв'язки між уже засвоєними відомостями. При цьому створюється основа для нового навчального досвіду діяльності, який може бути використаний у майбутніх реальних умовах, і таким чином відбувається навчання через дію.

Дослідники відзначають: «Гра — це діяльність, що полягає в інтеракції між окремими учнями або групами учасників, об'єднаними для реалізації певних цілей. Групи слухачів визначаються за правилами гри»². У ході дидактичної гри учень привласнює собі певні уміння або обсяг інформації, які необхідні для реалізації цілей гри. Учасники гри пізнають і запам'ятовують нове, орієнтуються в нових ситуаціях, розвивають свою уяву, фантазію. Навіть пасивні студенти докладають зусиль, щоб не підвести товаришів по грі. У ході навчальної гри створюються можливості ефективної взаємодії людей, продуктивної форми спілкування з елементами змагання, невимушеності, щирої заці-

¹ Детальніше див.: Ковальчук Г. О. Активізація навчання в економічній освіті: Навч. посіб. — К.: КНЕУ, 1999. — С. 85—108; Тренінгові технології навчання з економічних дисциплін: Навч. посіб. / За ред. Г. О. Ковальчук — К.: КНЕУ, 2006.

² Maidment R., Bronstein R. H.: Simulation Games: Design and Implementation, Merrill, 1973. — P. 154.

кавленості. При цьому спілкування є головним енергетичним джерелом гри, яке підсилює її емоційне забарвлення.

У процесі планування навчальної гри організатору доцільно зупинитися на визначенні вузлових понять, навколо яких будується сюжетна лінія:

— **Об'єкт**, що моделюється, — установа, підприємство, цех, дільниця, відділ тощо.

— **Процес**, що моделюється, — проектування, управління, підготовка виробництва тощо.

— **Перспект** гри, у якому розкривається концепція гри, її загальний зміст і умови застосування; вказується, для чого необхідне її проведення, діяльність яких посадових осіб моделюється, для якої аудиторії призначена гра.

— **Сценарій**, у якому характеризується об'єкт діяльності, визначаються ролі, описуються правила гри.

— **Ігрова обстановка** — форми взаємодії гравців у процесі гри (за допомогою ігрових предметів, використання документів, ЕОМ).

— **Регламент** — порядок розігрування частин гри, характеристика часу проведення.

— **Адміністратор** — очолює групу організаторів гри.

— **Ігрові команди** — групи гравців з конкретними ролями.

— **Група експертів** — створюється для розв'язання можливих конфліктних ситуацій та непорозумінь.

— **Ігрова діяльність** — пов'язана з функціонуванням гравців як представників тих чи інших «ігрових» організацій або їх підрозділів.

— **Діяльність з приводу гри** — обговорення, зауваження з приводу гри, проблеми, яка вивчається, між гравцями, іншими учасниками гри.

— **Ігрова роль** — відображення деякої реальної ролі або сукупності ролей у грі.

Для побудови і проведення навчальної гри потрібно дотримуватися ряду вимог. Серед них такі:

1. **Наочність і простота конструкції** гри. Не слід намагатися детально відобразити у грі всі функції і процедури управління реальною господарською діяльністю.

2. **Автономність тем і фрагментів** гри, що вимагає певної гнучкості структури гри для того, щоб окремі її частини могли розіграватись відносно самостійно. Все це дозволяє «налаштувати гру» на конкретний склад її учасників.

3. *Можливість подальшого удосконалення і розвитку конструкції гри.* «Відкритість» ігрової моделі, що дозволяє їй стати окремим блоком і входити в інші, більш складні моделі гри.

4. *Раціональне поєднання в ігровому експерименті ігрової діяльності і діяльності з приводу гри.* Ігри призначені для аналізу й визначення шляхів і способів удосконалення управління певною системою, для прийняття оптимальних рішень у даній конкретній ситуації. Ця мета може бути реалізована в процесі діяльності з приводу гри.

5. *Максимальне звільнення учасників від рутинних ігрових процедур.* Це дає можливість більше уваги приділяти аналізу і обговоренню проблем, що розглядаються.

6. *Максимальне використання готових розробок* (у т. ч. програм для ПК, економіко-математичних моделей тощо). Успішне проведення гри досягається в тому разі, коли в матеріалах для проведення гри міститься добре продумана та ретельно відпрацьована методика обробки і систематизації ігрової та експертної інформації.

7. *Спрямованість всіх елементів гри на розв'язання проблеми,* що розглядається. Проведення гри не є самоціллю. Кожна дидактична гра покликана допомогти у прийнятті оптимального рішення, ефективному засвоєнні певної навчальної інформації тощо.

Принципи організації і проведення навчальної економічної гри

1. **Повне «занурення»** учасників у проблематику системи, що моделюється. Учасники гри протягом усього часу її проведення повинні займатися вивченням і аналізом тільки тих питань, які стосуються даної гри. Для забезпечення цього принципу рекомендується проведення системи попередніх лекцій, семінарських і практичних занять, обговорень, диспутів, самостійної роботи. В цілому, загальне навантаження на учасників може досягати 9—11 годин на добу. Реалізація цього принципу сприяє вирівнюванню базової підготовки, уніфікації термінології, розвитку спілкування та взаєморозуміння між учасниками гри, створенню сприятливих умов для творчої віддачі, максимального використання їх дослідницького потенціалу.

2. **Поступове входження** учасників гри в експериментальну ситуацію. Всі основні відомості стосовно проблеми, що розглядається, гравці отримують не до початку, а в процесі ігрової діяльності. Це забезпечує також оптимізацію емоційного та пізнавально-

го напруження. У протилежному випадку таке напруження може спричинити так званий ефект когнітивного дисонансу і створити перешкоди для проведення гри. При цьому перші етапи взаємодії повинні бути максимально спрощені, щоб легко засвоювалась ігрова діяльність.

3. Рівномірне навантаження. Учасники гри отримують нові знання відносно рівномірно, пропорційними частинами. Матеріали мають бути підібрані таким чином, щоб їх засвоєння проходило з відносно однаковими витратами розумової і фізичної енергії.

4. Правдоподібність експериментальної ситуації, яка може бути досягнута через імітацію реакції зовнішнього середовища на умови ситуації, використання комплекту реальних форм документів, правдоподібність процедур прийняття управлінських рішень і способів доведення їх до виконавців, максимально наближену до реальної організації взаємодії учасників гри.

У ході реалізації принципу правдоподібності доцільно заохочувати виготовлення учасниками гри квазіреальних документів (службових записок, заяв, розпоряджень); передавати в ігрові групи картки виконавців і короткі довідки, які містять біографічні та службові дані про співробітників, що робить більш обґрунтованими ситуації, в яких можуть опинитись учасники гри; забезпечувати учасників гри положеннями про ігрові підрозділи, посадовими інструкціями, наближеними за формою до аналогічних реальних документів; організувати участь першої особи, що стимулює діяльність інших учасників гри.

Підготовка гри може відбуватися у такій послідовності: з метою належної організації і проведення гри за 10—14 днів слід ознайомити учасників з її темою та змістом, з навчальною ситуацією, розподілити ролі між учасниками і порекомендувати літературу; у тих випадках, коли тривалість гри становить понад дві години, потрібно продумати доцільність перерви на кілька днів, під час якої учасники зможуть підготувати певні плани заходів, одержати необхідні консультації, прочитати довідкову або методичну літературу; до початку гри потрібно виготовити і встановити таблички із зазначенням «посад», прізвищ, імен виконавців; перед початком гри потрібно розкрити її суть усім учасникам для того, щоб кожний, реалізуючи свої функції, відчував їх значення у загальній справі і взаємозв'язок з іншими виконавцями; після закінчення гри керівник підбиває підсумки, а його помічники заповнюють відповідну підсумкову таблицю.

Для підвищення ефективності навчальних занять у ході проведення ігрових експериментів рекомендується організувати ро-

боту студентів у малих групах¹. Це так звані «групи психологічного комфорту», у яких кожен учасник відіграє свою особливу роль і певними своїми якостями, особистісними і професійними, доповнює інших. У таких групах є свої «генератори ідей» та виконавці, лідери та аутсайтери, «каталізатори» і «профани». Отже, група — сукупність осіб, які взаємодіють між собою таким чином, що кожна з них водночас і здійснює вплив на інших, і відчуває їх вплив на собі. Часто це колективи, об'єднані спільною метою і взаємними зв'язками, що й відрізняє їх від випадкових угруповань. У ході ігрової взаємодії кожен зі співрозмовників набуває особливої ролі. Це вимагає взаємного контакту, слухання й обміну думками.

Розрізняють формальні та неформальні групи. У ході навчальних ігор можуть взаємодіяти обидва названі види. Формальні зазвичай організовує викладач для виконання конкретних робочих обов'язків і завдань, деякі їхні особливості наведені у табл. 3.2².

Таблиця 3.2

ПРИКЛАДИ ФОРМАЛЬНИХ ГРУП

Контрольовані групи	Традиційні, найпростіші організаційні структури, які мають лідера і підлеглих
Команди з перехресними функціями	Об'єднують досвід і знання людей з різних відділів і підрозділів для вироблення вирішень конкретних проблем
Самокеровані групи	Незалежні групи, які виконують свої робочі завдання та додаткові управлінські завдання: планування процесу, складання графіків, оцінювання продуктивності
Цільові групи	Формуються лише на певний період для виконання конкретних завдань

Утворення робочих груп для проведення гри дозволяє створити додаткову канву неформальної взаємодії учасників, на яку можна нанизати виконання практичних завдань, використання різних активних методів та ігрового моделювання. У такому випадку немає потреби щоразу перед постановкою нового завдання

¹ Детальніше див.: Ковальчук Г. О. Активізація навчання в економічній освіті: Навч. посіб. — К.: КНЕУ, 1999, 2003.

² Роббинс С. П., Коултер М. Менеджмент. — 6-е изд.: Пер. с англ.. — М.: Вильямс, 2002. — С. 569.

утворювати нові групи та розподіляти нові ролі. Виконання ігрових ролей учасників узгоджується з їх рольовими позиціями у групах, що дозволяє уникнути рольового конфлікту.

В кожній групі також встановлюються певні норми і стандарти, які стають загальними для всіх членів групи. В ході заняття учасники можуть виробити і власні ігрові процедури. В кожному разі зміна та розширення схем взаємодії забезпечує краще інформаційне та емоційне насичення занять.

Ефективнішими є групи, що об'єднуються довільно на основі неформальних стосунків студентів. Використання «малих груп» у навчальному процесі сприяє підвищенню ефективності засвоєння навчального матеріалу за рахунок синергетичного поєднання у ході заняття всіх інших методів та прийомів діяльності: дискусій, бесід, ігор, аналізу конкретних ситуацій, створення навчальних проєктів. У ході роботи між учасниками малих груп встановлюються різнопланові комунікативні зв'язки, а неформальні позанавчальні стосунки сприяють підвищенню ефективності пізнавальної діяльності.

У разі відсутності лідера у групі викладач може спонукати студентів до роботи, залишаючись при цьому в ролі консультанта, але ні в якому разі не виконуючи завдання замість студентів. Для вирішення проблем «слабких» малих груп можна рекомендувати надати їм можливість поспостерігати за роботою інших студентів, не акцентуючи при цьому особливої уваги на їх бездіяльності та стимулюючи будь-які прояви їх навчальної активності. Практика показує, що навіть «слабкі» й «агресивні» малі групи у разі добре організованої навчально-пізнавальної роботи студентів в умовах загальної зацікавленості й активної діяльності не залишаються осторонь і включаються у виконання спільних навчальних завдань. Не завжди доцільним є також ігнорування або активне стимулювання до праці «мовчунів», тих учасників груп, які більшою мірою пасивно проявляють себе в роботі — вони виконують свою важливу роль у малій групі, саме вони є тими слухачами, для яких генеруються ідеї, вони спонукують лідерів організовувати себе, і при цьому часто самі є тими учасниками, які втілюють, доводять до логічного завершення висловлені думки і забезпечують отримання результату — продукту навчальної діяльності групи.

Сприяння викладача роботі малої групи якраз і полягає в тому, щоб вчасно нагадати, підказати, підтримати, спрямувати студентів у їх роботі в разі необхідності, не сковуючи їх ініціативу і творчість.

Типи економічних ігор, що використовуються у професійному навчанні

У процесі вивчення економічних дисциплін можуть бути використані найрізноманітніші види ігор, частину з яких подано у табл. 3.3, один із прикладів навчальної гри наведено у додатку 1.

Які бувають дидактичні ігри¹

➤ Ігри-вікторини мають у своїй моделі елементи «мозкової атаки», невимушеного змагання, конкуренції між командами, інсценізації і різних видів контролю (тести, економічні диктанти, розв’язування задач тощо). За змістом це заняття — узагальнення вивченого матеріалу в ігровій формі.

Вікторини мають своєю метою закріплення знань з теми через змагання між командами та окремими учасниками. Найважливіші запитання, на які має знайти відповідь викладач:

— Зміст яких тем чи розділів може бути включений у завдання вікторини?

— Які типи завдань доцільно виконати протягом гри? Бажано, щоб завдання мали і теоретичний, і практичний характер.

— Як вести облік результатів?

— Як оцінити участь студентів у грі?

Розглянемо, наприклад, модель гри-вікторини².

Мета гри: узагальнити і повторити знання з економічної теорії, дисципліни «Гроші та кредит».

Обладнання: картки різних кольорів, бейджі для учасників, бланки для підрахування балів, внутрішні «гроші» гри, анкети для учасників, таблиця обліку балів.

Учасники гри: три команди, капітани команд, ведучі.

Алгоритм гри:

1. Вступ організаторів. Розподіл групи на команди.
2. Презентація команд.
3. Проведення вікторини за етапами (раундами).
4. Визначення переможців за сумою балів.
5. Підведення підсумків гри.

Хід гри:

I. Вступ. Домашнє завдання: підготовка емблеми, назви, девізу, логотипа. Презентація команд.

¹ Детальніше див.: Ковальчук Г. О. Організація навчання з економіки. — К.: УкрДПУ ім. М. Драгоманова, 2002. — С. 143—200, 223—229.

² Детальніше див.: Ковальчук Г. О. Активізація навчання в економічній освіті. — К.: КНЕУ, 2003. — С. 169—177.

II. Перший раунд. Розминка. Короткі відповіді на теоретичні запитання.

Другий раунд. Вирішення проблемних ситуацій. Для цього використовується набір описів ситуацій, їх вибір командами здійснюється за жеребом.

Третій раунд проводиться із використанням тестів.

Четвертий раунд — постановка завдань для команд: одна одній.

Після виконання всіх завдань кожна команда отримує оцінково-ий аркуш, у якому проставляє власну оцінку роботі команд-опонентів.

Крім того, організатори ведуть облік балів за результатами кожного раунду. У підсумку підраховують усі отримані командами бали та записують їх у зведену таблицю на дошці або аркуші А1.

➤ **Ігри-інсценізації** — розігрування в умовній ситуації студентами ролей учасників подій у ході активної безпосередньої взаємодії з іншими людьми (персональні продажі, обслуговування клієнтів, проведення переговорів, візит до фахівця тощо). За змістом це — висвітлення актуальної проблеми в театралізованій формі.

Інсценізації передбачають постановку в ролях фрагмента сюжету економічної діяльності. Власне гра може займати небагато часу від 15 до 30—40 хв. Інший час присвячується обговоренням та аналізу отриманих результатів. Так, наприклад, інсценізація «Отримання кредиту в комерційному банку» може бути проведена за такою моделлю:

I. У ході підготовки студенти повинні повторити теоретичні положення про процес кредитування, а також положення нормативних матеріалів та інших документів. Кілька студентів готуються до виконання ролей.

II. Виконання власне сценки на занятті. Студенти-актори грають ролі кредитного інспектора, позичальника — фізичної особи, позичальника — підприємства, ведучого. Виконуються діалоги, переговори, розгляд документів, кредитний інспектор приймає рішення. Інші студенти-глядачі спостерігають за виконанням дійства. При цьому продубльовані документи позичальників є у кожного студента-глядача на столі.

III. Коментарі акторів. Пояснення їхніх дій. Обговорення усіма студентами їх поглядів на прийняття рішення — чи правильно дотримані процедури, якщо ні, то чому. Як себе показали позичальники та позикодавці.

➤ **Ігри-симуляції** (сюжетно-рольові) — це подання вибраного фрагмента конкретної ситуації у спрощеному вигляді та розігрування студентами в ролях функцій (посадових обов'язків) її

учасників. Сутність стимуляційної гри полягає у відтворенні теми, хто навчається, складних ситуацій, які колись, для когось були проблемою, при цьому хід рішень, вироблених учнями, порівнюється з фактичними рішеннями.

Симуляції (сюжетно-рольові ігри) передбачають моделювання діяльності підрозділу, аналіз ситуації, наслідування прийняття рішень. У ході симуляції учасникам пропонується розіграти проблему в ролях відповідно до певного сюжету.

Основною відмінністю симуляції є наявність сюжету, у якому відображено типову проблему із певної практичної діяльності, та існують якісь рішення, вироблені в реальності. Для розігрування і наступного аналізу учасники отримують опис певної бізнес-ситуації, розглядають її з різних поглядів учасників подій, що мають альтернативні інтереси. Найпоширенішими сюжетними лініями для симуляції можуть бути теми: «Важкий клієнт», «Дії в екстремальній ситуації», «Знайомство на бізнес-форумі», «Оцінка кредитоспроможності позичальника», «Вибір банку», «Відкриття банківського рахунку», «Рекламний проект» тощо.

➤ **Презентації** — передбачають представлення нової інформації про економічну діяльність, явище, товари чи послуги, результати власних розробок, проектів тощо. Для проведення навчальної презентації можуть бути запропоновані принаймні дві моделі. За першою — всі учасники групи виконують ролі — одна частина — презентанти товару/послуги, бізнес-процесів, інша частина — споживачі або інші зацікавлені особи. Так, наприклад, якщо в ході заняття одним із завдань є розробка бізнес-проекту, товару чи послуги, кілька малих груп виступають у ролі виробників, які роблять презентацію свого продукту/ідеї, одна мала група грає роль споживачів чи експертів, які мають зробити свій вибір. Друга модель презентації передбачає, що всі учасники групи працюють над своїми пропозиціями, розробками ідей. Наступне їх представлення та обговорення має метою обмін досвідом та взаємне оцінювання. В результаті роботи створюється мозаїчна картина, що показує рівень розуміння учасниками теми, яка вивчалася, рівень сформованості професійно важливих умінь. Презентації є тим завершальним акордом, які вимагають від своїх авторів не лише донести і пояснити свою ідею, а й використати для цього усі доступні засоби навчання і способи впливу, переконати у доцільності своїх пропозицій, залучити слухачів до співпраці. Для виявлення таких досягнутих ефектів ми пропонуємо слухачам презентації здійснити вибір: наприклад, зробити умовні інвестиції в один із проектів, підписати умовні угоди про

співпрацю, скласти заявку на умовну купівлю товарів чи послуг тощо.

➤ **Гра-метаплан** є маловідомим способом дискусії, що містить у собі елементи «мозкової атаки», аналізу випадків (ситуацій), гри¹. Призначається для розв'язання складних завдань проблемного характеру у практиці підприємництва, по суті, є методом безпосередньої колективної творчості, що забезпечує поштовх до диверсифікації діяльності робочої групи. Суть дискусії зводиться до створення під час обговорення проблеми плаката, який має назву «метаплан».

Серед цілей такої роботи: вирішення вузькоспеціалізованої проблеми через розігрування ролей. Особливістю метаплану є те, що така форма роботи може бути виконана лише на основі справжньої (а не умовної) конкретної ситуації, коли потрібно знайти реальне розв'язання проблеми. Учасники дискусії мають бути глибоко обізнані в питаннях, що обговорюються, і повинні бути зацікавлені у вирішенні проблеми. Наступна відмінна риса метаплану — проблема, яку потрібно вирішити, не лежить на поверхні, вона має нечіткі прояви, непевні складові, але їх спочатку потрібно виокремити і лише потім шукати рішення. Як приклад теми для проведення метаплану можна навести «Проблеми книгодрукування в Україні», «Підвищення тарифів на проїзд у міському транспорті», «Розвиток Київського метрополітену», «Алчевськ» тощо.

➤ **Управлінські (організаційно-діяльнісні) ігри** — один з методів формування або вдосконалення умінь майбутніх фахівців з прийняття оптимальних рішень за короткий час і в умовах конкуренції учасників, які мають різні рольові цілі. Командам пропонуються для аналізу ситуації, які потребують складних управлінських рішень, що стосуються усіх сфер життєдіяльності підприємства — маркетингу, фінансів, виробництва, персоналу тощо.

Сутність цих ігор полягає у виконанні учасниками ролей (наприклад, директора підприємства, головного бухгалтера тощо), що базуються на презентації власної думки, суджень з урахуванням умов певної виробничої ситуації. У ході гри потрібно прийняти рішення щодо подальшої стратегії діяльності, а також розробити оперативні кроки щодо його впровадження.

Управлінські (організаційно-діяльнісні) ігри мають своєю метою прийняття рішень за короткий час в умовах конкуренції інтересів учасників та невизначеності наслідків. У процесі навчання

¹ Детальніше див.: Ковальчук Г. О. Активізація навчання в економічній освіті. — К.: КНЕУ, 2003. — С. 169—177.

ОСОБЛИВОСТІ РІЗНИХ ВИДІВ

	Вікторини	Інсценізації	Симуляції
Кількість учасників	Уся група	2—5	3—4 ігрові команди в умовах конкуренції
Тривалість	30—60 хв	15—30 хв	40—80 хв
Види робіт, методи	«Мозкова атака», робота в парах, малі групи	«Сценка», обговорення, дискусія	Малі групи, презентації, обговорення, пленум
Об'єкт моделювання	—	Випадок безпосередньої взаємодії конкретних учасників подій	Діяльність підрозділу установи (фірми) в проблемній ситуації
Мета гри	Узагальнення, закріплення	Формування навичок дій у проблемній ситуації	Розвиток навичок прийняття рішень, дій у проблемній ситуації
Роль викладача	Пряме керування. Організація, розробка завдань та критеріїв оцінювання	Підготовка сценарію і реквізиту, розподіл ролей, організація обговорення	Розробка сценарію і завдань, розподіл ролей, консультування

управлінські ігри мають квазіпрофесійний характер. В управлінських іграх моделюється діяльність цілої установи або окремих її підрозділів. Для їх проведення необхідними є наявність реальних фактичних і статистичних даних, існування проблеми, у вирішенні якої зацікавлені учасники. В ході проведення гри інформація підлягає аналізу, а отримані результати можуть мати вплив на хід практичної професійної діяльності. За результатами гри можуть бути проведені ранжування вироблених пропозицій та розроблення проектів для їх втілення.

➤ **Ігрове проектування.** Проект може передбачати теоретичне розв'язання проблеми, а також практичне виконання певного завдання. Цей вид ігрового навчання спрямований на виконання

Таблиця 3.3

ДИДАКТИЧНИХ ІГОР

Метаплан	Управлінська гра	Ігрове проектування та презентації
Уся група та ігрові команди	3—5 ігрових команд, можливо кількох груп в умовах конкуренції, експерти	Окремі учасники, команди, експерти, вся група
2—8 год	2 год — кілька тижнів	8 год — кілька місяців
«Мозкова атака», малі групи, презентації, обговорення, пленум	Міні-лекція, робота в парах, індивідуальна робота, «мозкова атака», малі групи, презентації, обговорення, пленум	Індивідуальна робота, «мозкова атака», малі групи, презентації, обговорення, пленум
Діяльність підрозділу установи (фірми) в проблемній ситуації взаємодії з середовищем	Виробничий процес	Діяльність установи, підприємства
Формування умінь вироблення рішень у проблемній ситуації	Розвиток умінь приймати стратегічні та оперативні рішення у проблемній ситуації	Комплексний аналіз діяльності підприємства у соціально-економічному контексті
Організація і модерація, консультування, спрямування на вирішення проблеми	Організація і модерація, консультування, спрямування на вирішення проблеми	Підбір тем для проектування, організація і консультування, організація презентацій і обговорення

завдань, що потребують опрацювання великого обсягу матеріалу з предмета, передбачають самостійне формулювання теми, визначення проблеми і пошуки її розв'язань під дискретним керівництвом викладача. Після підготовки проектів студентами потрібно організувати їх презентацію. Навчальні проекти можуть бути окремим видом роботи слухачів на тренінгу — у цьому разі вони потребують окремого часу на їх виконання. В інших випадках елементи навчального проектування можуть бути представлені в усіх видах навчальних занять. Такі міні-проекти часто включають розробку пропозицій, пошук ідей чи рішень, які за результатами презентацій спільних обговорень входять до загальної програми вирішення проблеми. Залежно від складності завдань проектування потребує певного часу — від 1 год заняття до кількох днів чи тижнів.

Конструювання і проведення навчальної економічної гри

З метою належної організації і проведення гри за 10—14 днів потрібно ознайомити учасників з її темою та змістом, з навчальною ситуацією, розподілити ролі між учасниками і порекомендувати літературу. У тих випадках, коли тривалість гри становить понад один робочий день, потрібно продумати можливість перерви на кілька днів. За цей час учасники зможуть підготувати певні плани виконання ігрових робіт, провести необхідні консультації, прочитати довідкову або методичну літературу. До початку гри потрібно виготовити і встановити таблички із зазначенням «посад», прізвищ, імен виконавців. Перед початком гри потрібно розкрити її суть усім учасникам для того, щоб кожний, виконуючи ролі, розумів їх значення у загальній справі і взаємозв'язок з іншими виконавцями. Після закінчення гри керівник підводить підсумки, а його помічники допомагають узагальнити результати й підбити підсумки. Структуру навчальної гри за етапами її проведення показано у табл. 3.4.

Таблиця 3.4

УЗАГАЛЬНЕНА КОНСТРУКЦІЯ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ

Етапи роботи	Зміст ігрових робіт
I	Вступ до гри. Організація роботи
II	Актуалізація опорних знань, досвіду слухачів. Міні-лекція. Розкриття суті проблеми.
III	Вступ до гри. Опис ситуації. Розподіл ролей і завдань
IV	Власне гра. Розігрування ролей. Виконання ігрових завдань
V	Діяльність з приводу гри. Обговорення вражень учасників. Обговорення виконаних завдань і прийнятих рішень стосовно проблеми
VI	Власні висновки учасників гри. Загальні підсумки і завдання для самостійної роботи

Навчальні ігри відзначаються досить високою ефективністю. На відміну від інших активних методів навчання з економічних дисциплін вони наближають теорію предмета до практики економічної діяльності, створюють можливість випробувати себе у проблемній ситуації, в іншій ролі. Адже відомо, що ефективність навчання підвищується, коли його зміст накладається на контекст професійної діяльності.

З урахуванням наведених у табл. 3.3 особливостей дидактичних ігор доцільно запропонувати такі умови підвищення ефективності їхнього використання у традиційному навчальному процесі та подолання найпоширеніших труднощів проведення гри:

1. Проблема підготовки і тривалості проведення гри. У традиційному навчальному плані з предмета, як правило не виділяють окремого часу для проведення гри. На відміну від інших АМН, ігри складно проводити поряд з іншими традиційними методами і комбінувати у ході одного заняття, наприклад, з поясненням, розв'язанням вправ і задач, або проведенням контрольних заходів. Кожна гра потребує окремого, спеціально виділеного часу. Враховуючи різноманітність ігор (табл. 3.3), вбачається доцільним вікторини, КВН проводити як залікові чи підсумкові заняття; інсценізації та симуляції — як заняття-закріплення, поєднуючи їх із «мозковою атакою» та дискусією. Інші види ігор використовують на практичних заняттях за результатами вивчення великих тем чи розділів, оскільки ці види роботи мають комплексні цілі й охоплюють багатопланові питання, що стосуються практичної діяльності і навіть суміжних дисциплін.

Підготовка матеріалів, відбір змісту і завдань і готовність викладача до проведення гри є проблемою раціональної організації часу самим викладачем і його педагогічної майстерності. Вирішення цього питання включає такі складові: *вибір змісту і теми гри* — в основі має бути типова проблема з практичної діяльності; *суть тематичної проблеми*, яка має бути вирішена у ході гри, у вікторинах — володіння поняттєвим апаратом, вирішення екстремальних питань, у симуляціях та інсценізаціях — взаємодія суб'єктів ринкових відносин, в управлінських іграх — вдосконалення практичної діяльності, вирішення проблем, розвиток особистісних рис майбутнього фахівця тощо.

Однією з найбільших проблем використання дидактичних ігор з різних спеціальних дисциплін є їх узгодження між собою за змістом і часом. Для вирішення цієї проблеми на завершення певного навчального періоду (семестру, навчального року) проводяться комплексні дидактичні ігри¹, що відображають особливості певного виду професійної діяльності, дозволяють реалізувати міжпредметні зв'язки і сприяють формуванню особистісних рис майбутніх економістів.

2. Проблема контролю: виявлення попередньої теоретичної підготовленості студентів; оцінювання участі студентів у ході

¹ Медведева Л. Д. Использование комплекса интеграционных дидактических игр в процессе подготовки экономистов / Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. — Барнаул, 2000.

роботи та виставлення оцінки за роботу в ході гри. Дидактичні ігри не відносяться до власне контрольних заходів, тому їх проведення потрібно поєднувати з іншими формами і методами контролю. Серед останніх контрольні заходи *репродуктивного характеру*: попереднє тестування, виконання вправ, задач та інших контрольних робіт, реферування публікацій з проблемних питань теми (вдосконалення законодавства, розвитку галузі в Україні і за кордоном тощо); *завдання алгоритмічно-дійового і творчого характеру*, які враховують уподобання й здібності студентів: розробити модель, розрахувати ефективність, презентувати, довести тощо¹. При оцінюванні результатів роботи можлива участь самих студентів, наприклад, анонімно поставити оцінки або розробити (з урахуванням певних критеріїв) підсумкової таблиці, що дозволить диференціювати активність усіх малих груп (табл. 3.5).

Таблиця 3.5

ОБЛІК РЕЗУЛЬТАТІВ ГРИ

Раунд	№ ходів	Фірма А Очки/бали	Фірма В Очки/бали	Фірма С Очки/бали
1	1	5	3	1
	2	2	6	0
	3	4	0	5
Сума балів		11	9	6
2	...	...	...	...
3	...	...	...	...

ЗРАЗОК КАРТКИ

Рекламований товар	Телебачення			Преса			Ціна	Кількість товару
	Бажаність	Оригінальність	Переконаливість	Стислість	Конкретність	Переконаливість		
Товар А								
Товар В								
Товар С								

¹ Детальніше див.: Ковальчук Г. О. Активізація навчання в економічній освіті. — К.: КНЕУ, 1999. — С. 85—108; Ковальчук Г. О. Контрольні завдання з економіки. — К.: Кадри, 2002.

3. Проблема організації взаємодії учасників. Як відомо, саме особливості взаємодії учасників і роль викладача у ході заняття є визначальною ознакою різних форм і методів навчання і зокрема навчальних ігор. Вирізняють такі типи взаємодії¹: авторитарний, ліберальний, демократичний. Кожен з них може бути ефективним для організації різних форм навчальної діяльності. Практика проведення навчальних ігор виявляє таку закономірність — чим більша група студентів, з якою працює викладач, тим жорсткішою має бути модель управління, оскільки потрібно організувати до цілеспрямованої діяльності значну кількість людей². Так, у ході лекційних занять — більшу ефективність виявляє авторитарний стиль діяльності викладача, у ході самостійної та індивідуальної роботи — ліберальний. Інші форми проведення занять потребують гнучкішого підходу і комбінування способів управління. Проблема взаємодії «викладач — студент» під час використання дидактичних ігор і активних методів навчання часто виявляється у конкретних аспектах, наприклад: викладач стримує активність студентів, нечітко ставить завдання для їхнього виконання у ході гри, чи використовує надмірне стимулювання до активності учасників робочих груп тощо.

У ході проведення навчальних ігор викладач виконує поліфункціональні ролі, при цьому традиційна — інформативно-ретрансляційна — є фовою, відходить на другий план. Головним же є отримання інформації від студентів, актуалізація набутих ними раніше знань і формування навчального досвіду вирішення завдань практичної діяльності. Оскільки ключова проблема гри містить незавершену ситуацію і не має правильної відповіді й однозначного вирішення, очікується, що за результатами гри студент зробить власні висновки, а після обговорення — внесе відповідні корективи. Викладач має усвідомлювати, що цілеспрямовано організована активність студентів надає (навіть у простій арифметичній сумі) значно більше нової інформації, ніж самостійна дослідницька діяльність кожного з них окремо.

Для підвищення ефективності гри викладач має володіти авторитетом серед студентів, бути досконало теоретично і практично підготовленим з питань, що вивчаються, довіряти студентам, чітко визначити мету заняття.

¹ Жезлова С. А. Модерация как инновационная форма повышения квалификации учителя: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. — Кострома, 2001; Бутенко Н. Ю. Комунікативні процеси у навчанні: Підручник. — К.: КНЕУ, 2004.

² Спостереження автора.

Отже, дидактичні ігри потребують ретельної підготовки і планування регламенту проведення, чіткого цілепокладання й усвідомлення поліфункціональних ролей викладача. Саме організатор гри задає програму й установку на ефективність роботи. Результативність гри залежить також і від її власне дидактичних можливостей, які потрібно зважено враховувати на етапі планування і підготовки навчального заняття.

Додаток 1

Дидактична гра-презентація «Оптова торгівля»*

Суть гри: імітація взаємодії представників підприємств з різними сегментами цільового ринку.

Учасники гри: «працівники» навчальних фірм — молокозаводу, підприємств громадського харчування, дитячого харчування, фармацевтичної фірми, супермаркета (торгового підприємства, яке працює з вибагливими клієнтами). Кожна фірма одночасно виступає як оптовий покупець і як продавець своїх товарів.

Мега-мета: навчити майбутніх співробітників фірми взаємодії з покупцями, аналізувати потреби різних груп споживачів товарів і послуг, приймати управлінські рішення у невизначених умовах з елементами конкуренції.

Реквізити: картки-завдання (№ № 1, 2, 3), матеріали про діяльність підприємства (на прикладі АТ «Галактика»), зразки продукції, жеребки для розіграшу призів, папір формату А4, маркери, рекламні фото, ілюстрації, зведені таблиці для обліку ідей, скотч.

Тривалість гри: 2—4 години.

Цілі гри: Тема і зміст гри розроблені таким чином, щоб учасники у ході імітації практичної діяльності могли використати різні положення економічної теорії — взаємодія попиту і пропозиції; діяльність фірми на конкурентному ринку; елементи маркетингу: розробка товару, вибір цільового ринку, просування і підкріплення товару, ціноутворення; елементи менеджменту: розподіл посадових обов'язків з урахуванням особистісних рис учасників, лідерство, пошук оптимальних рішень, використання творчого потенціалу співробітників, організація роботи малих груп для вирішення проблемних питань тощо.

Участь у грі дозволяє учасникам цілеспрямовано спробувати свої сили як учасників ринкових процесів у різних аспектах: вибір сфери діяльності, пропозиція товарів і послуг, встановлення ціни, взаємодія з клієнтами, персональні (активні) продажі, соціальна відповідальність у

* Розробка автора за участю студентів Світельської Юлії, Мойсєєвої Каріни, апробована на семінарах-тренінгах для викладачів КНЕУ та інших вищих навчальних закладів Києва у 2002 р.

бізнесі. Досвід показує, що люди бояться подібних рішень, хоч здійснювати нам їх доводиться щодня. Для реалізації цілей використовуються найрізноманітніші методи активізації діяльності: «мозкові атаки», дискусії, аналіз ситуацій, презентації тощо.

КАРТКИ-ЗАВДАННЯ:

Завдання № 1 для малих груп	
Фірма _____	
1. Оберіть директора вашої фірми.	
2. Уявіть, що Вам потрібно взяти участь у семінарі-презентації фірми «Галактика».	
3. Продумайте, як Ви представите свою фірму: вид діяльності, товари і послуги, сегмент ринку.	
4. Продумайте, які товари Ви представите для продажів: їх асортимент, кількість і ціну.	
5. Організуйте презентацію Ваших товарів, щоб заохотити покупців.	

Завдання № 2				
Участь у презентації. Фірма _____				
№ з/п	Найменування товару	Ціна	Кількість	Сума
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				

Завдання № 3

1. Ви є постійними споживачами продукції підприємства «Галактика». Проаналізуйте Ваш досвід спілкування з цією фірмою. Визначте, які недоліки має продукт (обраний Вами).

2. Поміркуйте і запропонуйте Вашим партнерам **акцію для стимулювання збуту**, яку доцільно провести для Ваших покупців.

3. Запропонуйте новий продукт, який «Галактика» може запропонувати на Ваш сегмент ринку.

4. Представте рекламу запропонованого продукту.

Завдання № 4				
Завдання для покупців:				
<p>1. Уявіть, що ви прийшли на презентацію фірми «Галактика».</p> <p>2. У Вас є певна сума вільних коштів, яку Ви можете витратити без негативних наслідків для бюджету Вашого підприємства _____</p> <p>3. Виберіть із запропонованих товарів те, що Вам до вподоби, і зробіть замовлення на покупку, користуючись «Карткою замовлення».</p>				
Картка замовлення				
№ з/п	Найменування товару	Ціна	Кількість	Сума покупки
Знижка _____				
До сплати _____				
Термін поставки _____				

Таблиця 3.6

Хід гри:

Етапи і методи роботи	Завдання гри
<p>I. Вступ до гри</p> <p>1) Учасники об'єднуються у малі групи — утворюють «фірми»</p> <p>2) Виконують завдання за картою № 1</p>	<p>На цьому етапі головне — познайомитися з учасниками групи. За допомогою «мозкової атаки» учасники групи повинні обирати вид діяльності, сегмент ринку. Розподілити посади у «фірмі». Оскільки у презентації беруть участь кілька фірм, вони конкурують між собою і діють в умовах комерційної таємниці, можливе навіть комерційне шпигунство.</p> <p>Найскладнішим на цьому етапі є пошук спільного рішення для виконання завдань</p>
<p>II. Підготовка до власної презентації. Виготовлення «виставкового стенду», рекламних матеріалів, складання слогану, обговорення умов роботи з покупцями, встановлення цін своїх товарів. Виконання завдання № 2 (за картою)</p>	<p>За допомогою «мозкової атаки» і раціонального розподілу праці потрібно виготовити презентаційні матеріали. Важливим завданням є врахування кон'юнктури ринку, вивчення попиту, визначення своїх власних конкурентних переваг, використання творчих сил усіх учасників групи для вирішення проблеми. Необхідно також визначитися, що «фірма» представить, що потрібно розповісти, що буде запропоновано «клієнтам» і, найголовніше, — хто буде проводити презентацію</p>
<p>III. Проведення презентацій кожної фірми-учасниці з використанням виготовлених матеріалів, буклетів. Кожна фірма по черзі (можливо за жеребком) представляє свій товар або послугу</p>	<p>Головним у цій частині роботи є представлення учасниками своїх товарів і послуг таким чином, щоб зацікавити потенційних покупців, заохотити їх до запитань і обговорень</p>
<p>IV. Аналіз споживчих якостей продукції фірми «Галактика». Виконання завдання за картою № 3. Презентація результатів обговорення кожної малої групи</p>	<p>Дегустація продукції. Робота малих груп. «Мозкова атака». Конкурс ідей.</p> <p>Цей етап гри є найбільш тривалим і виснажливим. Іноді найбільш активні учасники так стомлюються, що у них не вистачає натхнення на саму презентацію. Тому організатор має своїм керуванням регламентувати час, нагадувати про необхідність представлення результатів роботи груп і обов'язково зробити перерву після цього етапу роботи</p>
<p>V. Розминка</p>	<p>Розіграш знижок і солодких призів</p>

Етапи і методи роботи	Завдання гри
<p>VI. Робота з усією групою. Завдання № 4. Укладання угод, підписання контрактів на продажі. Активна взаємодія між окремими учасниками груп щодо організації купівлі-продажів представлених товарів і послуг</p>	<p>На цьому етапі учасники гри виступають у подвійних ролях: як покупці і як продавці на ринку. Кожен покупець має певну суму грошей, які він може витратити. Кожен продавець має свій товар, який потрібно продати. Друга роль учасників є складнішою тому, що існує певний психологічний бар'єр: «Я не вмію продавати». З цією роллю краще справляються учасники з добре розвиненими комунікативними вміннями. Є й такі студенти які гірше справляються із запропонованими ролями через деякі індивідуально-психологічні особливості</p>
<p>VII. Здійснення розрахунків. Робота малих груп</p>	<p>Кожна «фірма» за результатами продажів має підрахувати:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. На яку суму укладено угоди з продажів власних товарів. 2. Які продукти фірми «Галактон» були куплені
<p>VIII. Визначення переможців гри. Конференція</p>	<p>За результатами гри виграє фірма, яка отримала найбільші доходи від продажів. Для урізноманітнення заохочень можна вручити дипломи презентації: наприклад, «За найвищу якість продукції», «За найкраще обслуговування», «За використання інноваційних технологій» тощо</p>
<p>IX. Підсумки гри. Обговорення</p>	<p>Кожен з учасників має висловити свою думку, враження, відчуття від гри: що нового він здобув для себе, які бар'єри подолав. Організатор гри ще раз підкреслює, що було зроблено, які здобутки; аналізує і обґрунтовує хід гри</p>

Література

1. Бізнес-тренінги для економістів: Навч. посіб. / За ред. Г. О. Ковальчук — К.: КНЕУ, 2006.
2. Жезлова С. А. Модерация как инновационная форма повышения квалификации учителя: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. — Кострома, 2001.

3. Ковальчук Г. О. Активізація навчання в економічній освіті. — К.: КНЕУ, 1999. — С. 85—108.
4. Ковальчук Г. О. Організація навчання з економіки. — К.: Укр. ДПУ ім. М. Драгоманова, 2002. — С. 143—200, 223—229.
5. Коренькова О. В. Пути повышения качества подготовки специалистов в высшей школе США: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. — Волгоград, 2001.
6. Медведева Л. Д. Использование комплекса интеграционных дидактических игр в процессе подготовки экономистов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. — Барнаул, 2000.
7. Тагунова И. А. Критический анализ форм организации и методов, активного обучения в университетах США: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — К., 1986.
8. Тренінгові технології навчання з економічних дисциплін: Навч. посіб. / За ред. Г. О. Ковальчук — К.: КНЕУ, 2005.
9. Human Resource Management / A contemporary perspective / Second edition / Edited by Ian Beardwell and Len Holden. — PITMAN Publishing 1997.
10. Szlosek F.: Wstep do dydaktyki przedmiotow zawodowych. — Random, 1995.

3.5. Робота студентів у малих групах: соціально-психологічний аспект

Навчання студентів у малих групах: специфіка, переваги і недоліки

Ефективна реалізація сучасних методів навчання вимагає урахування соціально-психологічних факторів. Особливий простір для цього надає використання різноманітних форм спільної навчальної діяльності, зокрема, організація роботи студентів у малих групах.

Малою групою в соціальній психології звичайно називають реальне соціальне об'єднання кількох осіб, що збираються разом для реалізації спільної діяльності. Вивчення різних аспектів функціонування і розвитку малих груп було дуже популярним протягом другої половини ХХ століття і досі привертає значну увагу науковців. Численними дослідженнями було доведено ефективність такої форми порівняно з індивідуальними формами, показано ефективність використання роботи в малих групах у процесі навчання.

На сьогодні групова робота використовується у більшості активних методів навчання (іграх, дискусіях, кейсах і т. ін.). На малі

групи можна розподіляти студентів на практичних, семінарських та індивідуально-консультативних заняттях для виконання самостійної роботи і контрольно-оцінювальної діяльності. Нарешті, дуже популярне сьогодні тренінгове навчання також найчастіше ґрунтується на груповій роботі.

Популярність навчання в малих групах пояснюється його безумовними **перевагами**. В процесі групової діяльності можна в короткий час засвоїти максимум інформації, відпрацювати необхідні вміння і навички. У групі можна змоделювати реальні ситуації взаємодії і реалізації виробничого процесу. Розподіл обов'язків дозволяє збільшити обсяг і якість виконаних завдань. У групі можна обмінюватись думками, досвідом. Спільна діяльність забезпечує додаткову мотивацію її учасників, що виражається у їх прагненні виділитись, отримати позитивну оцінку оточуючих тощо. У групі стають помітнішими недоліки в своїй роботі і роботі інших людей; підвищуються емоції, спрацьовує ефект взаємного зараження, що підвищує научуваність. І, нарешті, в умовах спільної роботи і розподілу відповідальності зменшується індивідуальна тривожність; з'являються можливості використати свої сильні сторони та компенсувати недоліки через розподіл обов'язків тощо.

Разом з цим, групова робота в навчанні має і певні **недоліки**. Передусім, не слід забувати, що використання такої форми навчання потребує додаткових зусиль викладача на організацію і кооперацію учасників, більших витрат часу на підготовку необхідних умов. Спільна робота може легко вийти з-під контролю, спричинити конфлікти і непорозуміння. У той же час індивідуальне оцінювання учасників групової діяльності дещо ускладнене. Група може обмежувати ініціативу учасників, у ній легко загубитись. Тривала активна інтелектуальна діяльність, прийняття рішень у складних і невизначених умовах, необхідність узгодження індивідуальних дій з іншими учасниками групи досить швидко породжують втому і емоційне напруження. У разі негативного результату групової діяльності у її учасників може виникнути невпевненість у собі, погіршитись стосунки в групі і, як наслідок, знизитись мотивація до навчання. Можливо саме внаслідок цих недоліків і викладачі, і студенти часто відмовляються від групових форм роботи.

Однак, незважаючи на ці обмеження, груповим формам роботи сьогодні все частіше віддається перевага. Зарубіжний досвід проведення тренінгових занять з використанням групових форм роботи показує, що більшість вказаних недоліків пояснюється невмінням або небажанням викладача їх попередити, його него-

товністю до конструктивної взаємодії з учнями в процесі навчання, ігноруванням специфічних навчальних умов.

Одним із найважливіших факторів групової роботи і зарубіжні, і вітчизняні дослідники вважають соціально-психологічний. У тренінговому навчанні навіть існує цілий напрям роботи — командоутворення, коли одним із важливих завдань роботи тренера вважається створення команд — малих груп, учасники яких здатні ефективно працювати для реалізації поставлених завдань. А процес створення команди ґрунтується саме на використанні соціально-психологічних факторів. Розглянемо їх детальніше.

Соціально-психологічні фактори групового навчання

Навчання в сучасних умовах має переважно масовий характер, тобто здійснюється в групах людей, приблизно однакового віку та навчальних можливостей. Досвідчений викладач знає, що суттєву роль в навчанні відіграють **соціально-психологічні умови**, тобто певні аспекти взаємодії учасників навчального процесу, їх неповторний склад та індивідуально-психологічні особливості, що створюють специфічне навчальне середовище. Чим різноманітнішою є взаємодія між учасниками навчання, тим більш значущий вплив здійснюють соціально-психологічні фактори. Особливо яскраво це проявляється при організації роботи малих груп. Ігнорування соціально-психологічних факторів може призвести до того, що ефект від використання групових форм роботи виявиться набагато нижчим, ніж очікувалося, викличе незадоволеність, роздратованість, конфлікти, погіршить стосунки між студентами і викладачем і т. ін. Розглянемо окремі соціально-психологічні характеристики студентських груп, значущі для групової роботи.

Склад навчальних груп — це неповторна композиція індивідуальних психологічних, демографічних і освітньо-кваліфікаційних особливостей учасників групи, що може визначатись такими параметрами: стать, вік, освіта, рівень кваліфікації, статус, інтелектуальні можливості, тип особистості, стиль поведінки, потреби, інтереси, мотиви, установки, цілі і ціннісні орієнтації учасників групи тощо.

Кількісний склад навчальних груп — має бути оптимальним для реалізації поставленої цілі. Звичайно в навчальному процесі академічна студентська група в середньому включає 25—30 студентів. Оптимальною ж вважається навчальна група з 10—20 учасників. У надто великих навчальних групах різко знижується рівень продуктивного зворотного зв'язку, зменшується час, що виділяється

на кожного учасника, зростає формальність спілкування, зникають умови для прояву активності кожної людини.

Статусно-рольова структура групи — це стійка система взаємовідносин, що складається між учасниками групи і виражається в таких параметрах:

- *групова позиція (статус)* — певне положення, яке займає людина в групі, яке в зіставленні з позиціями інших людей має певну вагу (авторитетна особа, рядовий і т. ін.);

- *групова роль* — модель поведінки людини в групі, зумовлена виконанням нею певних групових функцій (керівник, аналітик, скептик і т. ін.).

Групова згуртованість — це показник міцності, єдності і стійкості міжособистісної взаємодії і взаємостосунків у групі, що характеризується взаємною емоційною привабливістю членів групи і задоволеністю групою.

Кожна людина почуває себе в групі по-різному. Її самопочуття в групі є суб'єктивним сприйняттям свого місця серед інших людей у групі і відображується в домінуючому емоційному стані людини за її участі у спільній діяльності, її задоволеності чи незадоволеності своїм місцем у групі і своєю роллю у спільній діяльності. В основі самопочуття — порівняння людиною своєї власної самооцінки з групою, своїх індивідуальних очікувань від групи з реальною поведінкою групи. Якщо між цими параметрами виникає розбіжність, людина відчуває незадоволення, обмежує коло своїх стосунків з групою.

Самопочуття кожної людини залежить від тих умов, які оточують її в групі. І в той же час це самопочуття проявляється у поведінці людини і впливає на загальний **соціально-психологічний клімат** у групах — домінуючий у групах емоційний, діловий, моральний настрій. Він може бути *сприятливим* (здоровим) і *несприятливим* (нездоровим).

Соціально-психологічний клімат у групі є постійно діючим фоном її існування, змінюється поступово і слабо піддається керуванню. Разом з цим емоційний стан групи за відносно короткий час групової роботи — групова атмосфера — є більш змінним показником і може варіюватись¹.

Викладач може з'ясувати ці фактори різними способами: шляхом спостереження, опитування студентів, за допомогою спеціальних психодіагностичних методик. Це він зможе зробити сам або за допомогою психолога. Найдоцільніше, коли викладач може сам

¹ Щуркова Н. Е. Практикум по педагогической технологии. — М.: Пед. общество России, 1998. — С. 84—135.

з'ясувати і проаналізувати групову соціально-психологічну ситуацію. Для цього він може використати готові методики, що дозволяють швидко й надійно виявити групові та індивідуальні особливості, а може поєднати зміст деяких методик зі змістом навчання.

Покажемо детальніше, як конкретно може враховуватись той чи інший соціально-психологічний фактор у процесі реалізації групової навчальної діяльності. Буде розглянуто чотири аспекти групового навчання, де соціально-психологічні фактори грають вагомую роль: формування складу команд, розподіл ролей за учасниками команд, досягання групової згуртованості, організованості та спрацьованості роботи групи, управління соціально-психологічним кліматом та атмосферою в групі під час групового навчання. У процесі такого розгляду будуть описані конкретні методики роботи, що являють собою результат узагальнення особистого досвіду автора, його наукових розробок, аналізу літератури з тренінгового навчання, групової роботи у різних формах.

Формування складу малих груп

Розподіл академічної студентської групи на малі групи (підгрупи, команди) для спільного навчання з урахуванням соціально-психологічних факторів вимагає відповідей на такі запитання: На скільки підгруп краще розподілити академічну студентську групу? Скільки учасників рекомендується включати в кожну команду? Яким способом краще здійснювати розподіл?

Найчастіше викладач вирішує ці питання інтуїтивно. В літературі цим питанням рідко приділяється увага, деякі відповіді можна знайти лише в популярних зарубіжних посібниках з тренінгового навчання. Тому наведені рекомендації складають в основному результат узагальнення особистого досвіду автора, його наукових експериментів.

Кількість команд в першу чергу визначається характером навчального завдання, загальною кількістю осіб у групі. Наприклад, у групі з 30 осіб корисно створювати 4—5 команд по 6—7 осіб. Але не слід забувати і про соціально-психологічну структуру групи: якщо в групі є 3 яскраві лідери, навколо яких групуються інші, недоцільно робити іншу кількість команд. Інколи студенти звикають працювати в постійному складі і негативно ставляться до спроби приєднати їх до інших команд (коли, наприклад, їх капітан не прийшов на заняття). У цьому разі рекомендується або надати їм можливість зберегти окрему команду (хай і в меншому складі), або переструктурувати всі команди, або

знайти цій неповній групі окреме завдання (наприклад, стати експертами з оцінки роботи інших команд).

Кількісний склад учасників команди визначається змістом завдання, кількістю ролей і т. ін. Оптимальною вважають групу з 3—7 осіб, тому що за меншої кількості учасникам важко різнобічно розглянути проблему, а за більшої — складно врахувати, яку саме роботу виконав кожен. Найкращі здібності до кооперації демонструють команди, що складаються з 5—7 учасників, більша кількість ускладнює процес взаємодії, викликає конкуренцію. Рекомендується також включати в групу непарну кількість учасників (3, 5, 7), оскільки в цьому разі неможливою є рівнозначна поляризація думок.

Розподіл академічної студентської групи на малі групи (команди, підгрупи) також вимагає урахування соціально-психологічних факторів. Тренінгова робота з викладачами показує, що вони рідко замислюються над цією проблемою, розподіл студентів на команди відбувається стихійно, часто супроводжується конфліктами і непорозуміннями.

Нагадаємо, що академічна студентська група є певним соціальним утворенням, в якому обов'язково відбувається стихійне структурування. Студенти групуються за інтересами, симпатіями, особистісними якостями, умовами проживання і т. ін. Будь-яке втручання в цю структуру викликає напруження, потребу пристосовуватись до нових умов взаємодії. Викладачі інтуїтивно відчують це, коли пропонують студентам розподілятися на команди за бажанням. Але такий стихійний розподіл обов'язково призводить до нерівноцінного складу команд. Цілком ймовірною є ситуація, коли до однієї команди потраплять всі сильні студенти, а до другої — всі слабкі. Змагання між командами не буде мати необхідної гостроти, бо з самого початку відомо, хто має більший шанс на перемогу. Крім того, одноманітний розподіл заважає студентам краще пізнати один одного, не надає їм можливості навчитись спілкуватись та співпрацювати з різними людьми.

У рекомендаціях до проведення ділових ігор інколи оговорюються такі умови створення ігрових груп: групи мають бути приблизно рівними за інтелектуальним, творчим потенціалом, готовності до гри і працездатності; склад груп має бути по можливості різноманітним за психологічними особливостями, статтю, досвідом; в одну групу небажано включати тільки приятелів, друзів, оскільки тісні міжособистісні стосунки можуть заважати грі¹. Аналогічні вимоги можна висунути і для навчання в малих гру-

¹ Панфилова А. П. Игротехнический менеджмент: Интерактивные технологии для обучения и организационного развития персонала. — С. 127.

пах. Основне завдання структурно-рольового розподілу групи — створення умов для ефективної подальшої групової роботи, здорової конкуренції між малими групами, ефективного вирішення ними поставлених завдань. У той же час здійснення такого розподілу має забирати мінімум часу і не викликати значних непорозумінь і ускладнень.

Познайомимось з кількома способами розподілу учасників групи на підгрупи, визначимо їх переваги й недоліки, умови, коли той чи інший спосіб може мати місце, а також запропонуємо цікаві варіанти реалізації кожного способу.

1. *Розподіл за бажанням* — викладач пропонує студентам розподілитись на підгрупи за їх власним бажанням. При цьому рекомендується вказати необхідну кількість підгруп, кількісний склад команди та визначити місце розташування команди в аудиторії.

Переваги: зазвичай задовольняє студентів, оскільки ґрунтується на звичних для них стосунках; не вимагає додаткових організаційних вправ, економить час.

Недоліки: з'ясування взаємних бажань, переміщення студентів по аудиторії займає деякий час; можуть виникнути нерівноцінні підгрупи, що знизить змагальний ефект; не вчить студентів співпрацювати з різними людьми; інколи можуть з'явитись учасники, з якими не схоче співпрацювати ніхто.

Умови використання: при проведенні короткотривалих групових форм навчання, коли змагання між підгрупами відсутнє (наприклад, підгрупи вирішують різні ситуації).

Цікаві варіанти:

♦ Викладач пропонує учасникам обрати команду, в яку вони хотіли б входити. Команди в такому випадку мають бути чітко означені — особою капітана, ігровим завданням і т. ін.). Студенти обирають команду, знаючи про вибір інших (листок з назвами команд пускається по колу і кожен записується в ту команду, яка його приваблює), або не знаючи (кожен пише на окремому листку назву команди, до якої він хотів би входити). Такий спосіб дозволяє студентам обирати команду не тільки у відповідності до власних особистих уподобань, але й думати про додаткові фактори (наприклад, характер завдання).

2. *Розподіл за розташуванням в аудиторії* — викладач пропонує студентам розподілитись на команди, не встаючи з місця, або навіть сам вказує, хто буде входити в ту чи інші команду.

Переваги: розподіл у такий спосіб також частіше задовольняє студентів, оскільки звичайно поруч сідають студенти, що підтримують близькі стосунки; однак цей спосіб є навіть швидшим,

ніж попередній, оскільки студентам не треба витрачати час на те, щоб пересісти.

Недоліки: знову можуть виникнути нерівноцінні підгрупи; до груп можуть потрапляти випадкові учасники (коли, наприклад, студент запізнився і сів далеко від своїх друзів), що вимагає додаткового часу на організацію.

Умови використання: аналогічні до попередніх.

Цікаві варіанти:

♦ В аудиторії попередньо визначено місця для роботи кожної команди: наприклад, для групи, що складається з 20 осіб, поставлено 4 столи, біля кожного з яких по 5 стільців. Студенти, вже заходячи в аудиторію, паралельно приймають рішення, до якої команди їм приєднатися.

3. *Розподіл за вибором викладача* — викладач самостійно приймає рішення про розподіл студентів на підгрупи.

Переваги: викладач може зробити це попередньо і зекономити час на занятті, при цьому можливо продумати і те, як забезпечити рівноцінність команд (через рівномірний розподіл по командах успішних і неуспішних осіб, чоловіків і жінок, активних і пасивних учасників).

Недоліки: вимагає від викладача обізнаності стосовно студентів, їх особливостей, уподобань, характеру стосунків в групі; підгрупи обов'язково вимагають попереднього згуртування.

Умови використання: як за короткотривалих, так і довготривалих форм групової навчальної діяльності; наявності змагання, коли підгрупи змагаються між собою в якості певного продукту (наприклад, вирішують ту ж саму ситуацію).

Цікаві варіанти:

♦ Зробити вигляд, що цей розподіл Ви робите випадково. Наприклад, називаєте учасників команд за журналом. Так у студентів не з'явиться враження, що Ви їх попередньо вивчали.

4. *Випадковий розподіл* — рішення про розподіл приймає не студент чи викладач, а випадок.

Переваги: як правило, утворюються рівноцінні команди; розподіл здійснюється також досить швидко.

Недоліки: зрідка можливі винятки, коли в одну команду потрапляють всі лідери чи всі сильні студенти; в одній команді можуть також опинитись конфліктуючі студенти; обов'язковим є згуртування учасників.

Умови використання: як за короткотривалих, так і довготривалих форм групової навчальної діяльності; наявності змагання,

коли підгрупи змагаються між собою в якості певного продукту (наприклад, вирішують одну і ту ж ситуацію).

Цікаві варіанти:

◆ Розподіл за алфавітом (наприклад, до однієї групи включається кожен четвертий студент за списком).

◆ Розподіл за жеребкуванням (1 спосіб: написати на папірцях прізвища всіх учасників групи, перемішати і розподілити на потрібну кількість команд; 2 спосіб: написати на папірцях номери чи назви команд — їх має бути стільки для кожної команди, скільки осіб планується до неї включити).

◆ Розподіл за випадковою ознакою (викладач може проєксериментувати — включити до однієї команди осіб, які народилися в певну пору року; всіх, хто сидить за першими, середніми і останніми партами; хто має братів і сестер; хто їх не має і т. ін.).

5. *Розподіл за вибором капітана* — коли спочатку обирається капітан команди, а надалі капітани по черзі набирають собі команди (такий спосіб часто використовується в спорті): спочатку визначається порядок вибору (хто з капітанів буде робити вибір першим, другим тощо), а далі всі капітани по черзі обирають собі першого гравця, потім другого тощо

Переваги: капітани зацікавлені в тому, щоб набрати сильні команди і в той же час, як правило, враховують особисті симпатії; краще, ніж викладачі знають своїх однокласників, тому їх вибір часто кращий за вибір викладача і найчастіше, ніж в інших способах, утворюються рівноцінні команди.

Недоліки: вимагає дещо більшого часу; вибір залежить від якісного попереднього вибору капітанів; інколи особи, яких обирають останніми, можуть відчувати негативні емоції.

Умови використання: за довготривалих форм групової навчальної діяльності, змагальних форм групового навчання, коли від рівноцінності підгруп істотно залежить якість кінцевого результату.

Цікаві варіанти:

Капітанам бажано не вказувати на людей під час вибору, а обирати з попередньо підготовлених папірців з прізвищами учасників. В кінці капітани перемішують обрані папірці і називають своїх членів команди (порядок їх відбору стає невідомим).

У цілому розподіл вважається вдалим, коли всі малі групи стають приблизно однаковими за своїми можливостями і мають рівний шанс на успіх.

Розподіл ролей між учасниками малої групи

Значна кількість готових методик групового навчання припускає розподіл ролей учасниками. Наприклад, в посібнику з описом ділових ігор з мікроекономіки¹ зустрічаються такі ролі: продавець, покупець, володарі приватного бізнесу, брокери, менеджери з фінансів, банкіри, відомі економісти, країни-експортери, депутати тощо. Однак, виокремлення автором таких ролей не супроводжується інструкцією, як саме розподілити ці ролі між учасниками. Вважаємо, що стихійний рольовий розподіл може породити негативні явища, коли, наприклад, одну і ту ж роль можуть захотіти грати кілька учасників, і виникне конфлікт, або хтось зовсім не знайде для себе придатної ролі і буде заважати іншим учасникам або займатися своїми справами.

Вважаємо, що важливе значення в рольовому розподілі також мають відігравати соціально-психологічні фактори. Розподіл учасників малої групи за ролями з урахуванням соціально-психологічних факторів вимагає відповіді на питання: Як розподілити учасників групової роботи за ролями таким чином, щоб кожен знайшов для себе відповідну своїм можливостям і корисну для групи функцію, запобігти при цьому конфліктам і не витратити на це надто багато часу?

По-перше, слід знати, які саме ролі рекомендується пропонувати учасникам для роботи в малих групах. Взагалі людина завжди відіграє в групі певну роль чи кілька ролей. В академічних студентських групах можливі такі ролі студентів: «заводій» — той, хто вигадує різноманітні групові заходи: виїзди на природу, походи в кіно, на футбол, проведення вечірок, втеча з занять і т. ін.; «блазень» («гуморист», «жартівник») — той, хто всіх розважає, розповідає анекдоти, відпускає дотепні гостроти; «допитливий» — студент, який постійно ставить викладачу запитання, просить уточнення, доповнює надані викладачем відомості та ін. Ці ролі є типовими, виникають стихійно і повторюються час від часу в інших групах та з іншими студентами. Зрозуміло, що їх виникнення пояснюється певними типовими груповими завданнями, які, у свою чергу, відповідають змісту і характеру групової діяльності (відпочинок, робота з інформацією та інші). Чим більше різноманітних завдань виконує група — тим більше арсенал групових ролей і, відповідно, більша можливість для кожного студента знайти для себе придатну функцію в груповій роботі.

¹ Корнійчук Б. В. Деловые игры: Основы микроэкономики. Частный сектор. Рынок труда. — СПб.: Питер, 2003.

Спробуємо систематизувати можливі групові ролі та надати рекомендації для вибору найкращих їх виконавців.

Як вже згадувалося, використання різноманітних методик групової роботи припускає готовий перелік необхідних ролей. Цей перелік відповідає формальному змісту завдання, тобто тим функціям, заради яких організовується спільна діяльність, тому назвемо такі ролі *формальними*.

Разом з цим створення малої групи вимагає виконання і спеціальних внутрішньо-групових обов'язків, зумовлених специфікою спільної діяльності взагалі. Розглянемо цю діяльність детальніше і спробуємо виокремити ролі, що породжуються специфікою такої форми організації навчання.

Спільна діяльність розглядається в психології як організована система активності взаємодіючих індивідів і відрізняється від індивідуальної діяльності такими специфічними ознаками: спільна, значуща мета; спільна мотивація до спільної діяльності (всі однаково зацікавлені в результаті); взаємозв'язок і взаємозалежність учасників (індивідуальні дії, не зв'язані з діями інших учасників, не приводять до необхідного результату, безглузді); функціонально-рольовий розподіл (кожний виконує окрему операцію, відіграє певну роль, що в сукупності приводить до загального результату); координація, погодженість індивідуальних дій, організованість; єдиний результат (сукупний продукт); просторова і тимчасова співприсутність учасників¹. Необхідність координації учасників спільної діяльності породжує потребу в управлінні. Причому управління має реалізовувати такі основні функції: планування (визначення спільної мети, розробка плану спільних дій), мотивація (спонукання учасників спільної діяльності до активної участі в процесі отримання спільного результату), організація (розподіл обов'язків, узгодження індивідуальних дій, створення належних умов роботи) і контроль (поточна перевірка та корекція процесу спільної діяльності). Крім управлінців у групі також мають бути присутні і виконавці — учасники, що виконують необхідні дії, операції, чия діяльність узгоджується, координується управліннями. Всі ці ролі впливають із характеру спільної діяльності, реалізуються більшою мірою стихійно і рідко задаються в повному обсязі, тому назвемо їх *неформальними*.

Робота студентів у малій групі вимагає реалізації і формальних, і неформальних ролей. При цьому ці ролі можуть перетинатись. Наприклад, неформальна роль лідера групи може відповіда-

¹ Совместная деятельность: методология, теория, практика / Под ред. А. В. Журавлева, П. Н. Шихтрева, Е. В. Шороховой. — М.: Наука, 1988. — С. 19.

ти формальній ролі президента компанії в якійсь економічній грі. Коли зміст неформальних і формальних ролей не співпадає, неформальні ролі виникають стихійно, і учасникам важко суміщати їх з основними, формально заданими. Коли однакові за змістом неформальна і формальна ролі виконуються різними студентами (наприклад, коли викладач самостійно призначив капітана, а в групі вже був неформальний лідер — інша особа) — може виникнути рольовий конфлікт.

В ідеалі формальні і неформальні ролі мають співпадати. А розподіл студентів за ролями має враховувати наявне в групі структурування за неформальними ролями. Спробуємо запропонувати можливий перелік групових ролей, що дозволяють реалізовувати всі функції групової діяльності (табл. 3.7).

Таблиця 3.7

**КЛАСИФІКАЦІЯ РОЛЕЙ ЗА ФУНКЦІЯМИ
УЧАСНИКІВ У ГРУПОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

Функції учасників	Приклади ролей
<ul style="list-style-type: none"> • Планування — визначають мету і завдання діяльності групи, планують хід виконання групових завдань, висувають нові ідеї і спрямовують діяльність групи в новому напрямі, слідкують за часом 	Ведучий, проектувальник, планувальник, розробник, програміст, методист, дослідник, інноватор, ідеолог, стратег, тактик, хронолог, тайм-менеджер та інші.
<ul style="list-style-type: none"> • Організація — здійснюють розподіл функцій між учасниками спільної діяльності, забезпечують групи необхідними ресурсами, розташовують учасників у просторі, слідкують за черговістю виконання групових завдань 	Організатор, керівник, капітан, президент, лідер, начальник, координатор, консультант, менеджер, інтегратор, постачальник, фахівець, ерудит та інші.
<ul style="list-style-type: none"> • Мотивація — забезпечують емоційне натхнення учасників групової взаємодії, підтримують «дух» команди, сприяють здоровій конкуренції, створюють позитивну атмосферу 	Натхненник, гуморист, духівник, посередник, емоційний лідер, стимулятор, заохочувач, активатор, каталізатор, комунікатор, агітатор, громовідвід, уболівальник, підтримувач, сприяючий, опозиціонер, опонент та інші
<ul style="list-style-type: none"> • Контроль — слідкують за ходом спільної діяльності, аналізують її та коригують за необхідності 	Критик, аналітик, рецензент, експерт, арбітр, суддя, мораліст, контролер, спостерігач, рефлексуючий, журі та інші.
<ul style="list-style-type: none"> • Виконання — виконують необхідні дії і операції з реалізації поставлених групових завдань 	Ерудит, оформлювач, робітник, виконавець, реалізатор, постачальник, завершувач, спеціаліст, діагност, методолог та інші.

Деякі ролі може виконувати одна людина (лідер, суддя), а деякі — окрема група (журі, уболівальники). Частина групових ролей може брати на себе викладач, який у такому разі також бере участь у спільній діяльності (ведучий, експерт і т. ін.). Окремі ролі можуть поєднуватись у функціях однієї особи (посередник в дискусії може бути одночасно і ведучим). Однак у таких випадках слід обов'язково обговорити всі необхідні функції (слідкування за часом, зняття напруженості, попередження конфліктів і т. ін.).

Опис функціональних обов'язків виконавців певних ролей має пояснювати те, що вони мають робити, чим мають характеризуватись. Наведемо приклад виокремлення групових ролей різних типів та опису їх характеристик, що пропонуються для роботи в конкретних ситуаціях¹:

- *Голова-координатор* — контролює напрям, у якому група рухається вперед на шляху досягнення цілей команди, використовуючи найкращі зі своїх ресурсів; визначає, у чому полягають сильні і слабкі сторони команди, пересвідчується, що потенціал учасників команди використовується найефективніше.

- *Формуєтворювач* («Формувальник») — формує найкращий спосіб докладання зусиль команди; націлює увагу на постановку цілей і пріоритетів і шукає найкращу форму групових дискусій і ефективності діяльності команди.

- *Насаджувач* — просуває нові ідеї і стратегії, концентруючи увагу на найважливіших питаннях; шукає недоліки в шляхах вирішення проблем, що виникають перед командою.

- *Контролер-оцінювач* — оцінює, пояснює й аналізує проблеми; оцінює ідеї і пропозиції для того, щоб група була щонайкраще підготовлена до прийняття збалансованих рішень.

- *Працівник компанії* — переводить концепції в практичну площину; систематично здійснює узгодження всіх заходів з конкретним планом дій.

- *Член команди* — підтримує сильні сторони учасників (наприклад, у виробленні їхніх пропозицій), поблажливий до недоліків членів групи, поліпшує спілкування між учасниками і виховує командний дух.

- *Дослідник ресурсів* — розробляє і доносить ідеї, розробки і досягнення, зібрані ззовні, налагоджує зовнішні контакти, які можуть бути корисні команді, і проводить відповідні переговори.

- *Обробник (завершувач)* — забезпечує у міру можливості захист команди від помилок типу «зробити — погано, не зробити —

¹ Панфилова А. П. Игротехнический менеджмент: Интерактивные технологии для обучения и организационного развития персонала. — С. 487—488.

погано», активно досліджує ті сторони роботи, що вимагають підвищеної уваги, підтримує відчуття терміновості серед учасників групи.

- *Фахівець* — інтенсивно вносить знання і досвід відповідно до заданої функціональної ролі. Культивує професіоналізм.

У цьому описі представлено всі групові функції: планування, мотивацію, організацію, контроль і виконання. Разом з тим у даному прикладі, на наш погляд, функціональні обов'язки виконавців різних ролей дещо перетинаються, повторюються, а самих ролей забагато, що може викликати плутанину, неузгодженість дій учасників групи.

Взагалі кількість ролей у групі має відповідати її кількісному складу. Кожен учасник малої групи має отримати окрему роль і чітко осмислити свої рольові функції. Добре, коли загальний перелік ролей і функціональних обов'язків дозволяє виконувати всі необхідні для ефективної групової роботи функції: планування, мотивація, організація, контроль і виконання.

Такий підхід дозволяє кожному учаснику групи знайти найбільш відповідну до своїх можливостей роль, добре з нею впоратись і тим самим принести найбільшу користь групі. Для цього викладачу доцільно буде знати про психологічні вимоги до виконавців різних типів ролей. Дані наукових досліджень¹, досвід роботи зі студентами показують такі цікаві тенденції:

- екстравертам (товариським, відкритим) студентам більше підходять організаційні, мотиваційні ролі; інтровертам (мовчазним, замкненим) — планувальні, контрольні і виконавські функції;

- інтелектуалам, ерудованим, авторитетним у групі особам доцільніше виконувати функції планувальників, контролерів, вони скоріше приймуть об'єктивне, неупереджене рішення, з яким погодяться інші;

- організаційні ролі має виконувати людина, здатна керувати іншими людьми, яка має організаторські здібності;

- мотиваційні ролі добре виконують балакучі, веселі студенти, які в звичайних умовах часто заважають, привертають до себе надмірну увагу, відволікають інших від роботи.

Розподіл ролей за учасниками малої групи також можна здійснювати по-різному: за бажанням, вибором викладача, капітана команди, анкетуванням, психологічними методиками, випад-

¹ *Артюшина М. В.* Індивідуально-психологічні передумови рольової поведінки студентів в процесі виконання групових навчальних завдань // Організація та зміст становлення професійної підготовки в умовах національної системи освіти: Зб. наук. пр. // Проблеми сучасного мистецтва і культури / За ред. Г. С. Гребенюка. — Харків: Каравела, 1999. — С. 3—9.

ково, груповим ранжируванням і т. ін. Найкраще, коли кожен студент знаходить для себе придатну роль, тобто таку, яку він зможе виконати найкраще і принести групі найбільшу користь. Програвання непридатної ролі може викликати незадоволення як у самого студента, так і в його одногрупників, погіршити його становище в групі і опосередковано вплинути на ставлення до навчання, викладача, предмета. Хоча в деяких психологічних тренінгах застосовується прийом драматизації: керівник і підлеглий в реальному житті можуть в тренінговій вправі спеціально обмінятися ролями. Прикладами спеціальних психодіагностичних методик рольового розподілу можуть бути тест «Лідер», методика «Ролі в групі» Р. М. Белбіна¹ та інші. Однак тестування може займати досить багато часу. Щоб не витратити зайвий час, викладач може надати студентам чіткий опис функціональних обов'язків виконавців кожної групової ролі і запропонувати їм самостійно розподілити ролі. Для запобігання тривалим суперечкам можна також скористатись методикою групового ранжування.

Групове ранжування

Запропонуйте підгрупам розподілити ролі самостійно, скориставшись методом ранжування. Для цього кожному студенту надаються бланки, в яких записані необхідні групові ролі, а також вписуються прізвища студентів його підгрупи.

БЛАНК ДЛЯ РАНЖУВАННЯ ГРУПОВИХ РОЛЕЙ

Прізвища студентів підгрупи	Групові ролі					
	«...»	«...»	«...»	«...»	«...»	«...»
1. Іванов	6	2	3	1	5	4
2. ...	...	...	...	...	...	...
3.						
4.						
5.						
6.						

Кожен студент підгрупи заповнює цю таблицю, у якій він визначає придатність кожного учасника своєї підгрупи (включаючи

¹ Семиченко В. А. Психология социальных отношений. — К.: Магистр-S, 1999. — С. 111—115, 147—159.

і самого себе) до виконання тих чи інших групових ролей (1 — найбільш підходяща роль; 6 — найменш). Приклад такого ранжирування наведений у таблиці.

Далі кожен студент виписує в інших учасників своєї підгрупи поставлені йому оцінки для кожної ролі (включаючи свої власні) і розраховує суми цих оцінок. Роль, що одержала найменшу кількість балів, вважається найбільш відповідною для даного студента.

Групова згуртованість, організованість і спрацьованість команди

Коли група вже створена, її слід перетворити на команду, тобто таку групу осіб, що здатні ефективно співпрацювати, виконувати ігрові завдання. Часто, особливо коли деякі учасники команди ніколи не працювали разом, для цього потрібен певний час. В тренінговій роботі, де часто використовується робота в малих групах, накопичений значний арсенал методик досягнення згуртованості, організованості і спрацьованості. Також авторами методичних посібників з тренінгового навчання описані загальні фактори, що сприяють чи заважають згуртованості малих груп, зокрема¹:

Фактори, що сприяють груповій згуртованості: збіг інтересів, поглядів, цінностей і орієнтацій учасників групи; достатній рівень однорідності складу груп (особливо за віковим показником); атмосфера психологічної безпеки, доброзичливості, прийняття; активна, емоційно насичена спільна діяльність, спрямована на досягнення цілі, значущої для всіх учасників; привабливість ведучого як зразка, моделі оптимально функціонуючого учасника; кваліфікована робота ведучого, що використовує спеціальні психотехнічні прийоми і вправи для посилення згуртованості; наявність іншої групи, яка може розглядатись як така, що суперничає в якомусь відношенні; присутність у групі людини, яка здатна протиставити себе групі, різко відрізняється від більшості учасників.

Фактори, що знижують групову згуртованість: виникнення в групі дрібних підгруп; знайомство (дружба, симпатія) між окремими членами групи до початку тренінгу — це веде до приховання від інших учасників групи якоїсь приватної інформації, до прагнення захистити один одного і не вступати в полеміку, до відчуження такої діади від групи; невміле керівництво з боку ве-

¹ Вачков И. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: Учеб. пособие. — М.: Ось-89, 1999. — С. 26—27.

дучого, яке може призвести до надмірної напруги, конфліктів і розвалу групи; відсутність єдиної цілі, що захоплює і об'єднує учасників, і спільної діяльності, яка організовується ведучим, повільна групова динаміка.

Почуття згуртованості, єдності виникає тоді, коли люди в групі знаходять між собою й іншими щось спільне. Цьому добре сприяє вправа «Резюме команди».

Резюме команди

Учасникам кожної підгрупи пропонується протягом кількох хвилин обговорити між собою свої індивідуальні особливості і знайти спільні риси. Це може бути будь-що — особисті смаки, інтереси, вік, колір очей і т. ін. Далі пропонується скласти і презентувати резюме команди, де описати її склад і характерні відмінності. Корисно при цьому представити також назву своєї команди, яка б відображала цю єдність.

Створені команди мають певним чином спрацюватись. Мала група — це також група, яка проходить всі стадії свого розвитку, характеризується структурою, певним кліматом і т. ін. Тому після розподілу на команди для виконання тривалих навчальних завдань часто застосовують спеціальні короткі вправи, що формують спрацьованість — досвід спільної діяльності та її успішної реалізації. В ході таких вправ можна здійснити і рольовий розподіл. Наведемо приклад такого завдання.

Спільний малюнок

Підгрупам надається завдання: протягом 10 секунд намалювати на аркушах паперу певний малюнок (будинок, коня, людину і т. ін.). Єдина умова — всі мають взяти в цьому участь. Для дотримання цієї умови кожному можна надати фломастер різного кольору. Потім обговорюється якість виконаної роботи, складність, естетичність малюнка, а також розподіл ролей. Як правило, капітаном здатна стати та людина, що першою почала малюнок, намалювала основний елемент (каркас будинку, корпус коня і т. ін.), надавала завдання іншим та узгоджувала їх дії.

Для кращої організованості — злагодженості, чіткості роботи команди рекомендується також використати серію коротких вправ — так званий організаційний тренінг.

Організаційний тренінг

Кожній підгрупі пропонується виконати 5—6 завдань, які вимагають кооперації і поступово ускладнюються: обрати капітана, вишикуватися за зростом, скласти з букв фразу, поєднати фрагменти картинок, вигадати назву команди з літер імен усіх учасників команди і т. ін. Завдання має бути виконане максимально швидко і правильно. За кожне правильно виконане завдання команди отримують рейтинг: 1 місце (хто виконав вправу першими), 2 — другими тощо. Далі визначається команда-переможець (сума набраних нею рейтингів є найменшою).

В кінці групової роботи рекомендується здійснювати моніторинг — перевіряти згуртованість, спрацьованість команд швидкими і ефективними методиками. У випадку отримання низьких оцінок рекомендується в майбутньому змінювати склад груп та виконавців певних групових ролей. Наведемо кілька прикладів.

Визначення ціннісно-орієнтаційної єдності групи за методикою Р. С. Немова¹

Студентам пропонується самостійно вибрати зі списку яких-небудь характеристик (наприклад, цінностей, якостей особистості, правил і т. ін.) певну їх кількість. Потім у загальному списку характеристик відзначається кількість виборів, що приходяться на кожну характеристику. Відзначаються 5 характеристик, що одержали максимальну кількість виборів, і 5 характеристик, що одержали найменшу кількість виборів. Показник ціннісно-орієнтаційної єдності групи (ЦОЄ) визначається за формулою:

$$\text{ЦОЄ} = \frac{k - m}{5 \times N} \times 100\%;$$

де ЦОЄ — ціннісно-орієнтаційна єдність групи по відношенню до об'єкта оцінки, у відсотках; k — сума виборів, що припадає на 5 найбільш популярних характеристик; m — сума виборів, що приходяться на 5 найменш популярних характеристик; N — кількість людей у групі.

У групі з максимальним ЦОЄ (100 %) всі учасники вибирають ті самі характеристики. У групі з мінімальним ЦОЄ (0 %) — повна відсутність ціннісно-орієнтаційної єдності, учасники не надають переваги жодній з характеристик вихідного набору, тобто вибирають кожну однакову кількість разів. Показник ЦОЄ групи, що відобра-

¹ Немов Р. С. Психология: Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений. — Кн. 3: Психодиагностика: Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. — М.: Владос, 1998.

жає ступінь збігу думок, оцінок або установок членів групи, свідчить і про можливу згуртованість групи, що рекомендується враховувати під час вибору форм і методів роботи з групою, підборі завдань і т. ін. Малоозгуртованим групам не рекомендується давати завдання, що підсилюють конкуренцію і роз'єднаність її учасників.

Зорово-аналогова шкала оцінки згуртованості групи¹

Студентам пропонується відзначити на трьох лініях спрацьованість, сумісність і успішність роботи своєї групи. Для цього на кожній лінії необхідно поставити крапку, розташувавши її так, щоб відбити наближеність кожного критерію до його мінімального або максимального значення.

повна відсутність спрацьованості	0	_____	100	максимально можлива спрацьованість
повна відсутність сумісності	0	_____	100	максимально можлива сумісність
дуже низька успішність	0	_____	100	дуже висока успішність

Далі можна перевести поставлені крапки в цифри і розрахувати середні показники групової спрацьованості, сумісності й успішності.

Методика приваблива швидкістю одержання інформації про оптимальність групового розподілу. Для цього рекомендується виконати її двічі: перед початком і по завершенні групової діяльності. Негативна зміна в даних показниках у якійсь підгрупі свідчить про несприятливість такого складу її учасників.

Створення сприятливої соціально-психологічної атмосфери в групі

Робота студентів у малих групах здійснюється на фоні наявної соціально-психологічної атмосфери. Від викладача суттєво залежить те, якою стане ця атмосфера. При цьому треба враховувати наявний соціально-психологічний клімат у групі і в той же час намагатись досягти продуктивних, конструктивних стосунків і відповідних емоцій.

¹ Семиченко В. А. Психология социальных отношений. — К.: Магистр-S, 1999. — С. 58—59.

Урахування соціально-психологічних факторів вимагає в першу чергу інформації про них. Для з'ясування *соціально-психологічного клімату* в групі слід знати його характерні *ознаки*.

Показниками *сприятливого (позитивного, здорового)* соціально-психологічного клімату є: атмосфера взаємної довіри в групі, що поєднується з вимогливим ставленням один до одного; доброзичлива і в той же час ділова критика і самокритика; визнання права кожного члена групи на вільний прояв своєї думки, прийняття значущих для групи рішень, отримання інформації про життя групи; висока задоволеність більшості індивідів своєю приналежністю до групи, готовність до взаємодопомоги, до прийняття на себе відповідальності, взаємна зацікавленість. Проявами *несприятливого (негативного, нездорового)* соціально-психологічного клімату є: агресивність учасників, незахищеність, інертність, лінощі, пасивність, песимізм, скутість, взаємна недовіра, незадоволеність, потурання, замовчування, безвідповідальність, байдужість.

Прояв того чи іншого соціально-психологічного клімату має впливати на вибір завдань для групової роботи. У групах з позитивним кліматом легше працювати, студенти краще справляються зі складними завданнями, успішніше працюють у підгрупах, виявляють більш однорідне ставлення до навчання. У групах з негативним кліматом доцільніше застосовувати кооперативні форми роботи (студенти або підгрупи одночасно або по черзі виконують завдання, що у сукупності приводить до досягнення загального результату), ніж змагальні (студенти або підгрупи одночасно або по черзі виконують завдання і змагаються в якості (кількості) отриманого результату), оскільки конкуренція помітно підсилює виражені в таких групах процеси диференціації.

Діагностика самопочуття, атмосфери і клімату в групі можлива на основі спостереження викладача як за групою, так і за своїм власним станом в процесі керування груповою роботою. В групах із сприятливим кліматом довше зберігається працездатність, домінує позитивне ставлення один до одного, проявляється взаємопідтримка, відсутня надмірна конкуренція. В групах із несприятливим кліматом всі швидше відчують виснаження, розчарування, зникає бажання брати участь у груповій взаємодії, існує страх перед активністю, самовираженням. Також можна провести опитування стосовно самопочуття кожного учасника, але в групах з нездоровим кліматом всі бояться відкрито висловлювати свої думки. Для прикладу наведемо одну з експрес-методик визначення соціально-психологічної атмосфери.

Діагностика соціально-психологічної атмосфери в групі на основі методики Ф. Фідлера¹

У таблиці наведені протилежні за змістом пари слів, за допомогою яких можна описати атмосферу в підгрупі. Студентам пропонується оцінити цю атмосферу, вибравши відповідну цифру в кожному рядку.

1. Дружелюбність	1	2	3	4	5	6	7	Ворожість
2. Згода	1	2	3	4	5	6	7	Незгода
3. Задоволеність	1	2	3	4	5	6	7	Незадоволеність
4. Захопленість	1	2	3	4	5	6	7	Байдужість
5. Продуктивність	1	2	3	4	5	6	7	Непродуктивність
6. Тепло	1	2	3	4	5	6	7	Холодність
7. Співробітництво	1	2	3	4	5	6	7	Відсутність співробітництва
8. Взаємна підтримка	1	2	3	4	5	6	7	Недоброзичливість
9. Цікавість	1	2	3	4	5	6	7	Нудьга
10. Успішність	1	2	3	4	5	6	7	Неуспішність

Далі розраховується сума набраних балів — індивідуально та у групі. Чим меншим є отриманий показник, тим більш сприятливою є атмосфера в групі. Методику зручніше створювати в підгрупах, і відповідно до отриманих показників здійснювати перерозподіл студентів.

Створення позитивної соціально-психологічної атмосфери являє собою значущу умову ефективності групового навчання. Ряд цікавих порад і рекомендацій надає досвід тренінгового навчання.

Засоби створення доброзичливої атмосфери на тренінгу²:

- «ігрове поле», тобто комфортне просторове середовище (повітря, світло, меблі, відеотехніка, фліп-чарти тощо);
- самопрезентація викладача, що викликає довіру і створює сприятливе перше враження;

¹ Семиченко В. А. Психология социальных отношений. — К.: Магистр-S, 1999. — С. 59.

² 1500 советов тренеру и менеджеру по персоналу / Под ред. Фила Рэйса. — СПб.: Питер, 2003.

- обговорення з групою організаційних питань, що стосуються регламенту роботи, перерв та основних процедур;
- прийняття принципу «добровільності» — якщо хтось не хоче працювати в групі, не слід на цьому надмірно наполягати, примушувати виправдовуватись;
- виявлення вже наявних у групи вмінь і практичного досвіду;
- «занурення» в групову роботу через «розігрівуючі» вправи, що дозволяють зменшити напругу і розкритись, познайомитись і розслабитись;
- рефлексивне обговорення результатів проведених ігор, відбиття почуттів, вражень і конструктивна критика за принципом: один одного.

Викладач також може сприяти виникненню позитивної атмосфери в групі через подання цікавого, яскравого, емоційно привабливого матеріалу, гумор, активізацію різних каналів сприйняття тих, хто навчається (візуального, аудіального і кінестетичного), і найбільше — через привнесення в групу цінностей конструктивної взаємодії і спільного вирішення проблем, що виникають. Перед початком групової роботи завдання викладача полягає в тому, щоб допомогти розслабитись, позбавитись напруження, створити атмосферу довіри, психологічної безпеки і «мажорного» настрою в учасників, що дозволяє забезпечити умови для групової взаємодії. Якщо в групі з'явився скептицизм, або навіть ворожість (а таке буває у випадку насильницького розподілу на команди і за ролями, невмотивованості учасників), викладач свідомо провокує вихід з цього невдоволення, пропонуючи завдання, які є важкими психологічно і підкреслюють відсутність вмінь ефективної комунікації і навичок знаходження нестандартних способів вирішення проблеми. Якщо скептицизм і ворожість не зникають, а навіть збільшуються (фрази «Чого ми тут витрачаємо час?», «Кому б розповісти, якою дурницею ми тут займаємося!»), викладач має зберегти витримку, виключити дратівливість і продемонструвати на власному прикладі зразок доброзичливості, відкритості і щирості у спілкуванні.

Описані поради і рекомендації мали продемонструвати викладачам необхідність і можливість управління соціально-психологічними факторами в процесі навчання, зокрема організації роботи студентів у малих групах. Надалі викладачам пропонується шукати і розробляти свої засоби використання таких факторів для підвищення результативності використання сучасних методів навчання.

1. *Авдеев В. В.* Формирование команды / В. В. Авдеев. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Сфера, 1999.
2. *Бурнард Ф.* Тренинг межличностного взаимодействия. — СПб.: Питер, 2002.
3. *Равикович Н. Е.* Тренинг командообразования: Цели, диагностические методы, игры. — М.: Генезис, 2003.
4. *Слакв С. П.* Психология малой группы: Учеб. пособие. — М.: ЭКЗАМЕН, 2004.
5. *Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М.* Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. — М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002.
6. *Фопель К.* Барьеры, блокады и кризисы в групповой работе: Сб. упражнений: Пер. с нем. — М.: Генезис, 2003.
7. *Фопель К.* Создание команды: Психологические игры и упражнения / Пер. с нем. М. Янковой. — М.: Генезис, 2002.
8. *Фопель К.* Сплоченность и толерантность в группе. Психологические игры и упражнения: Пер. с нем. — М.: Генезис, 2003.

3.6. Ефективне вербальне спілкування як фактор успішної взаємодії у навчальному процесі

Професіоналізм викладача полягає в здатності допомогти студентам домогтися чогось нового, тобто в здатності допомогти навчитися. Пасивне сприйняття ідей і фактів не є освітою. Студент повинен активно брати участь у навчанні, він має сам породжувати ідеї, що намагається передати йому викладач. Процес навчання являє собою творчу діяльність.

Сьогодні інформаційна функція викладача у ВНЗ поки ще зберігається на досить високому рівні, що пов'язано з бурхливим оновленням навчальних дисциплін і суттєвою нестачею відповідної навчальної інформації. Однак з появою нових поколінь підручників, використанням комп'ютерних технологій навчання роль вербального спілкування з викладачем також буде змінюватися. Активізується процес передавання тим, хто навчається, функцій самоконтролю, самоорганізації, самооцінки. Від викладача студент буде потребувати допомоги в життєвому і професійному самовизначенні, у пошуку власного стилю діяльності, у подоланні

бар'єрів пізнання й особистісних проблем. Тому ефективне вербальне спілкування викладача зі студентами сьогодні є обов'язковою складовою успішного навчального процесу.

Культура мовлення — це не тільки показник загальної культури викладача, але і засіб підтримки його авторитету, тому що мова використовується як основний канал передачі знань студентам. У вербальному спілкуванні важливий не тільки зміст (семантика) тексту, але й ті вербальні прийоми, які допомагають викладачу налагоджувати емоційний контакт зі студентами. Знання цих прийомів допомагає викладачу організувати спілкування зі студентами на заняттях і після них як цілісний процес. Спілкуючись зі студентами на заняттях, викладачу необхідно думати не тільки про засвоєння інформації, але і про створення умов для самовираження та самоствердження особистості студентів. Викладач повинен сприяти усвідомленню студентом власного «я», відчуттю власної особистісної значимості, формуванню адекватної самооцінки і перспектив особистості. Викладачу необхідно передбачати прийоми забезпечення зацікавленості роботою кожного студента і забезпечувати співробітництво і співтворчість. Все це неможливе без успішного вербального спілкування.

Сутність вербального спілкування

Спілкування — це багатоплановий процес установлення й розвитку контактів між людьми, породжуваний потребами спільної діяльності. Спілкування включає в себе три взаємозалежні сторони: комунікативну, інтерактивну та перцептивну. Інтерактивна сторона полягає в організації взаємодії між індивідами, що спілкуються, тобто в обміні не тільки знаннями й уміннями, але й діями. Перцептивна сторона спілкування означає процес сприйняття один одного партнерами по спілкуванню і встановлення на цій основі взаєморозуміння. Коли кажуть про спілкування як про обмін інформацією, мають на увазі комунікативну сторону спілкування.

Однак необхідно пам'ятати, що в процесі людського спілкування інформація не тільки передається, але й формується, уточнюється і розвивається. Передавання будь-якої інформації можливе лише за допомогою знаків, точніше, знакових систем. Основним засобом комунікації, властивим тільки людині, є мова. Разом з тим люди передають один одному інформацію, використовуючи не тільки слова, але й безліч інших засобів, серед яких — жести, міміка, пози, хода, одяг, аксесуари. Те, чим людина захоплюється,

як вона говорить, як поводить ся — усе це є також певним видом повідомлень, що називають невербальною комунікацією.

Таким чином, розрізняють вербальну комунікацію (що використовує мову як знакову систему) і невербальну комунікацію (де використовуються різні немовні знакові системи).

Мова є універсальним засобом комунікації, тому що під час передачі інформації за допомогою мови найменше втрачається зміст повідомлення.

Мова реалізується у мовленні і тільки таким чином виконує своє комунікативне призначення. Мовлення — це засіб формування та формулювання окремих думок, мова є інструментом, за допомогою якого ці думки отримують кінцеве оформлення. Людське мовлення виникає у відповідь на необхідність вступити у спілкування з ким-небудь чи повідомити що-небудь. На відміну від мови мовлення можна оцінювати як гарне чи погане, ясне чи незрозуміле, експресивне чи невиразне.

Вербальне спілкування у педагогічній діяльності

У педагогічній діяльності мовлення виконує наступні функції:

- інформаційну — здійснює передачу знань;
- розвиваючу — забезпечує формування особистості того, кого навчають, передачу йому норм і правил поведінки;
- регулятивну — створює сприятливу психологічну атмосферу спільної й індивідуальної діяльності, узгоджує й об'єднує зусилля для досягнення загального й особистого результату;
- емоційну — формує й коректує міжособистісні відносини.

Варто враховувати також, що представленість відповідних функцій у реальній діяльності або міжособистісному спілкуванні може бути різною. Наприклад, проведений психологами аналіз комунікативної діяльності викладача показує, що 2/3 цієї діяльності викладач присвячує розмові, а 2/3 розмови викладач веде сам. При цьому 2/3 розмови викладача пов'язане з такими звичайними ситуаціями, як пояснення матеріалу, оцінка учнів, роз'яснення власних дій, зауваження.¹

А тим часом метою цієї діяльності є формування в учнів певних якостей, передача їм ініціативи в самоврядуванні, самоконтролі, самооцінці. Так, педагог повинен не стільки говорити сам, скільки сприяти розвитку мовлення й формуванню мовленнєвої

¹ В. А. Семиченко. Психология речи. — К., 1998.

культури в тих, хто навчається, і розкривати перед ними її функціональні можливості як засобу взаємодії з іншими людьми.

Незважаючи на важливість формування мовленнєвої культури у студентів, викладач насамперед повинен працювати над своєю мовною культурою. В університеті на сьогодні лекція залишається однією з основних форм передачі знань студентам. Для того щоб процес передачі знань студентам був ефективним, викладачу необхідно знати про те, що відбувається з інформацією під час її передачі. А відбувається наступне: по-перше, інформація втрачається, по-друге, вона змінюється. Чому ж так відбувається? Цікаву схему втрати інформації під час її передачі запропонував Мицич П. у своїй книзі «Як проводити ділові бесіди». Він зауважує на те, що процес передачі інформації включає в себе багато етапів. Спочатку необхідно продумати свою промову, сформулювати думки. Потім необхідно внутрішнє мовлення перевести у зовнішнє — виступити зі своєю промовою. Ця промова має бути зрозумілою слухачам та почута ними. І на кожному з цих етапів відбувається втрата інформації. Це може відбуватися з таких причин: по-перше, може виникати мовний бар'єр зі слухачами, тому що у вашому мовленні присутня велика кількість термінів, що не зрозумілі аудиторії; по-друге, слухачам, можливо, важко зосередити увагу на промові, тому що їм нецікаво чи вони втомлені, чи занурені у власні думки. В результаті із 100 % запланованої і переданої викладачем інформації, в пам'яті студентів залишається лише 24 %.

Що ж необхідно робити для того, щоб процес передачі інформації був ефективним? По-перше, викладачу необхідно працювати над своїм вмінням подавати матеріал, а по-друге з метою уникнення мовленнєвого бар'єру, необхідно працювати над своєю культурою мовлення.

Культура мовлення — це насамперед наслідування норм літературного мовлення (лексичних, синтаксичних, орфоепічних, тобто пов'язаних із правильною вимовою). Літературна мова — це мова зразкова, її норми вважаються обов'язковими для носіїв мови. Крім того, про культуру мовлення свідчить зведення до мінімуму або повне усунення мовних штампів та стереотипів, які негативно впливають на сприйняття нашого мовлення слухачами. До таких негативних явищ відносяться:

Мовні штампи — це часто вживані вислови. Вони мало що додають до того, що хоче сказати оратор, але значно перевантажують його мовлення. До мовних штампів можна віднести такі вислови: «на даному етапі», «розгорнули роботу широким фронтом».

Шаблонність мовлення нерідко відштовхує слухачів. Вона іноді викликає так званий ефект випереджального закінчення, через який оратор може опинитися в несприятливому становищі. Цей ефект полягає у тому, що хто-небудь зі слухачів угадує слова, якими промовець має намір завершити чергову фразу, і не стримавшись, викрикує їх, випереджаючи оратора. Наприклад, слідом за словами лектора: «нам необхідно підняти...» один зі слухачів викрикує: «...на недосяжну висоту!».

Канцеляризми — це мовні звороти й окремі слова, запозичені з канцелярсько-бюрократичної мови, які позбавляють спілкування його яскравості й образності («у звітний період», «надати всіляку підтримку»).

Вульгаризми — це не літературні й неправильні за граматичною формою слова й фрази: («заткнути пельку», «мордою об стіл», «відвали» й т. п.).

Жаргон — це мовлення якої-небудь соціальної або професійної групи, що відрізняється від загальноприйнятого мовлення особливим складом слів і виразів. Наприклад, зі злочинного світу: «зав'язати», «наїхати», «замочити», «розбирання». Або молодіжний жаргон: «родоки», «прикид», «кайф», «облом».

Слова-паразити — слова й фрази, що не несуть ніякої інформації, але часто й недоречно використовуються ораторами: «ну», «це саме», «це» «значить», «от».

Недомовність — так звана невиразна вимова, що не тільки не сприяє переконливості, але й служить серйозним бар'єром для розуміння людини людиною.

Перерахувавши негативні явища, що впливають на ефективність вербального спілкування, необхідно також виділити і деякі позитивні якісні характеристики мовлення, які викладачі повинні розвивати з метою покращання вербального спілкування зі студентами.

Такими важливими якісними характеристиками мовлення є:

Доступність — точний відбір мовних засобів для адекватного висловлення думок з урахуванням можливостей сприйняття слухачів. Надмірна складність і наукоподібність мовлення може викликати повагу тільки в слухача, що не прагне зрозуміти сказане. Ознакою майстерності мовної взаємодії є вміння про складні речі говорити жваво й просто. Тільки поглиблене знання предмета дає можливість перевести зміст на загальнодоступну мову.

Довільність — високий рівень мовленнєвої активності й здатності до самоврядування, відсутність мовних штампів, готовність підтримати або організувати розмову на будь-яку тему. Лектор з висо-

ким рівнем довільності мовної діяльності почуває себе впевнено й без попередніх заготовок може організувати виступ як бесіду.

Варіативність — здатність про одне й те саме говорити по-різному, використовуючи різні мовні засоби, прийоми композиції словесного матеріалу, стильові особливості.

Виразність — уміння викликати у свідомості слухачів наочні образи за допомогою прикладів, метафор, алегорій, порівнянь.

Емоційність — здатність впливати на емоції й почуття слухачів.

Логічність — послідовність розгортання аргументації, утримання на основній ідеї. Нерідко в ході виступу, розгорнутого мовного повідомлення в мовця з'являються додаткові асоціації, цікаві думки, на яких також хочеться зупинитися. Нездатність протистояти цій спокусі призводить до поступової зміни предмета повідомлення, відходу від основної теми.

Літературність — точність уживання слів, правильність наголосів, закінчень.

Доречність — відповідність змістових і стилістичних особливостей устного висловлення ситуації взаємодії. Зайво пишномовні вислови в розмові з близькими та знайомими можуть тільки розсмішити. Вислови, властиві студентському сленгу («шпора», «общага», «читалка»), безглуздо звучать з вуст викладача¹.

Особливості вербального спілкування під час роботи з великою аудиторією

Для більшості людей виступ перед аудиторією здається нелегким завданням. Сотні років людей хвилює та сама проблема: як викласти свої думки з найбільшою ясністю, легкістю й дохідливістю. Надзвичайно заманливо було б стверджувати, що почуття незручності, страху й тремтіння перед аудиторією можна перебороти легко й просто. На жаль, це не так. Не існує легкого і швидкого шляху.

Що ж є причиною несподіваних змін у людині, як тільки їй необхідно виступити перед аудиторією? Чому людина раптом стає невиразною, починає запинатися, а жести стають безладними? Чому виникає страх перед публічним виступом? Давайте проаналізуємо це питання.

Для більшості з нас розмова із друзями — це нормальне й приємне спілкування. У той же час аналогічна розмова на ту ж саму тему перед аудиторією здається вже чимось неприродним й

¹ В. А. Семиченко. Психологія речі. — К., 1998. — С. 32—34.

викликає внутрішнє занепокоєння. Чому? Справа в тому, що міняється наша роль.

У повсякденному житті, беручи участь у розмові, ми рідко зазнаємо тиску з боку оточення й обставин, у яких протікає розмова. Ми знаємо, що в будь-яку секунду ми можемо відмовитися від продовження розмови й зняти з себе будь-яку відповідальність за неї. Такі умови спілкування дозволяють нам сконцентруватися на головному — передачі своїх думок й інформації. Інша справа, коли ми з'являємося перед аудиторією, незалежно від її розмірів і ступеня доброзичливості стосовно нас. Виступаючи перед слухачами, оратор знає, що він не може відмовитися від свого виступу у будь-який момент, він несе відповідальність за кожне сказане слово і він повинен довести справу до кінця. Він усвідомлює, що на нього одного цілком покладена відповідальність за зустріч із аудиторією.

Під час розмови за виразом обличчя і висловлюваннями ваших співрозмовників ви відразу ж можете оцінити той ефект, який справили ваші слова. Звертаючись же з промовою до публіки, у відповідь ви одержуєте тільки мовчання. Ніхто, як правило, не реагує на ваші висловлювання. Ніхто не відповідає на ваші запитання, ніхто не висловлює ані підтримки, ані осуду. Як довідатися, зрозуміли вас, чи ні? Саме тому викладачу слід знати ті фактори, які впливають на спілкування з аудиторією, та вміти користуватися ораторськими прийомами, що допомагають зробити виступ ефективнішим.

Можна сформулювати наступні причини нервування та страху оратора перед виступом:

- Зміна ролі.
- Тиск аудиторії.
- Відповідальність за інформацію, що передається.
- Страх перед невідомим.
- Страх перед невдачею.

Готуючись до виступу, не намагайтеся приготувати його за 30 хвилин. Чудовий афоризм з цього приводу належить Марку Твену: «Мені звичайно потрібно близько трьох тижнів для того, щоб підготувати блискучу імprovізовану промову». По-перше, необхідно оцінити свою аудиторію, її досвід та потреби. Необхідно налаштуватися на слухачів, продумати, як цю тему пов'язати з їх досвідом та потребами. Подумайте про їх інтереси й бажання. Що буде для них цікаво, а що ні. Важливо не допустити ні їхньої недооцінки, ні їхньої переоцінки. Завжди легше говорити, звертаючись до однорідного складу слухачів (фахівці, студенти, ко-

леги). Перед неоднорідним складом аудиторії говорити набагато важче. Нелегко одночасно говорити правильно по відношенню як до фахівців, так і до дилетантів. На жаль, не багато ораторів можуть перенастроювати себе на різні склади слухачів. Так, Гамільтон говорив: «Налаштуйтеся на своїх слухачів. Подумай про те, що більше залучає їхню увагу, що вони хотіли б почути, що в них викликає приємні спогади, і натякни на речі, які вони знають».

Потрібно завжди ставити себе в становище слухача, особливо якщо в промові висловлюється певна думка. Ораторові важливо не тільки уявити слухача, але й відчувати його. Хто ці люди, які мене слухають? Що вони думають, що вони відчують, що вони знають, що хотіли б почути й що я повинен їм сказати? Те, що я хочу сказати, буде новим для слухача або ж я ломлюся у відчинені двері?

Після того, як ви обмірковували питання самостійно, ідіть у бібліотеку й попрацюйте з літературою з цієї теми, тому що далі необхідно підібрати та обробити матеріал для виступу. Зберіть більше матеріалу, більше інформації, ніж ви можете використати. Придбайте все це заради тієї додаткової впевненості в собі, що ви одержите, придбайте це заради того впливу, що буде зроблено на вашу свідомість, настрій, на всю вашу манеру говорити. Якщо матеріалу у вас досить і він добре продуманий, то варто перейти до плану виступу. Завдання плану — зробити лекцію чіткою, логічно зв'язаною й послідовною.

Крім того, обов'язково потрібно підготувати тези або конспект виступу. Конспект привчає до чіткості й стислості викладу, чіткості формулювань. Але скласти конспект — це не механічно виписати кілька фраз і завчити їх. Необхідно робити записи під час підготовки — докладні, великі. Можливо, за ними ви будете репетирувати свій виступ. Ви, безумовно, будете почувати себе краще, якщо вони будуть із вами під час виступу, однак у жодному разі не читайте їх під час виступу. Читання з папірця на 50 % знижує інтерес аудиторії до виступу, тому що при цьому відсутній контакт, який має існувати між оратором і слухачами. Не треба читати текст промови з папірця, але й не треба намагатися завчити її напам'ять слово в слово. Це забирає багато часу й здатне викликати неприємності. Якщо ви вивчите свою промову напам'ять, то єдине про що ви будете думати під час виступу, так це про те, як би не збитися й не забути якоїсь фрази. Весь виступ стане відразу ж натягнутим, холодним, безбарвним. Тому не варто даремно витрачати на це час.

Адже коли ви плануєте важливу розмову ділового характеру, ви ж не заучуєте напам'ять те, що ви будете говорити? Ви обмір-

ковуєте питання доти, поки головні думки не стануть для вас зовсім ясними. Ви напевно зробите кілька заміток і зазирнете в деякі документи. Ви скажете собі: «Я висуну таке-то положення. Я скажу, що треба зробити так чи інакше з наступних причин». Потім ви перелічите самому собі доводи й проілюструєте їх конкретними прикладами. Приблизно так само необхідно готуватися й до публічного виступу. Тому під час виступу доречніше користуватися планом та тезами виступу.

Після того, як ви обміркували й скомпонували свій виступ, відрепетируйте його. Уявіть собі, що ви звертаєтесь до аудиторії. Чим частіше ви будете це робити, тим краще почуватимете себе під час справжнього виступу.

Отже, ви перед аудиторією... Продумайте все заздалегідь. Почніть із того, як ви повинні з'явитися. Ваша хода має бути рівною. Пам'ятайте, що будь-який ваш рух буде моментально помічений. Краща риса в зовнішньому вигляді викладача — коректність і стриманість. Невід'ємні якості гарних ораторських манер — невимушеність, наснага, впевненість і дружній тон.

Не починайте свій виступ відразу, зачекайте. Ніяких метушливих рухів, вони моментально відволікають слухачів від суті виступу й викликають різні асоціації, часто далекі від змісту промови. Виступаючи, «не розгулюйте» біля трибуни, тому що слухачі почнуть вас розглядати, а не слухати. Пам'ятайте, що головним психологічним фактором, що впливає на слухачів, є саме ви, і слухачі оцінюють, як ви одягнені, як ви тримаєтесь, як ви говорите, чи знаєте ви те, про що говорите.

Пам'ятайте також про виразність мовлення. Зрозумілість мовлення рівною мірою страждає від того, що слова вимовляються дуже повільно або дуже швидко. Л. О. Савенкова у своєму тренінгу «Основи мовленнєвої діяльності викладача: дихання, голос, дикція» докладно розкриває ці питання.

У виступі варто намагатися уникати помилок. Іноді буває досить 2—3 мовних помилок, щоб скласти думку про рівень оратора; особливо небезпечні щодо цього неправильні наголоси, які відразу подають людину в невігідному світлі.

Варто також урахувувати, що активно слухати людина може в середньому 15 хвилин. Потім необхідно зробити паузу або невеликий відступ, привести який-небудь цікавий факт.

Велику роль у якісному оформленні мовленнєвої діяльності відіграють і так звані допоміжні (паралінгвістичні) засоби: темп мовлення, емоційне забарвлення повідомлення, тембр і сила голосу, дикція, міміка й пантоміміка. Деякі оратори починають мов-

лення підкреслено тихо, для того щоб змусити слухачів бути уважними. У стародавності вчителям ораторської майстерності рекомендували навіть вимовляти перші речення як би коливаючись і із удаваною непевністю, щоб у такий спосіб досягти напруги й завдяки цьому — зосередженості. Необхідно пам'ятати також про роль жесту в публічному виступі. На думку деяких дослідників, жест у виступі несе близько 40 % інформації. Із цим твердженням можна погодитися чи ні, але спробуйте під час виступу тримати руки «по швах», забувши про жест, і ви відразу ж відчуєте «дерев'яну» сухість голосу, скутість думок.

Найкраще, коли поза під час виступу спокійна, а жести вільні, але не недбалі. Жестикуляція може й повинна супроводжувати хід думок. Жвавою жестикуляцією частіше користуються, щоб підкреслити свої слова. За допомогою рук можна показати розміри предмета, вказати на які-небудь предмети, підкреслити важливість сказаного.

Однак варто врахувати деякі правила жестикуляції під час роботи в аудиторії:

- ✓ Жести мають бути мимовільними. Використовуйте жест у міру відчуття потреби в ньому.

- ✓ Жестикуляція не повинна бути безупинною. Не жестикулюйте протягом усієї промови. Не кожна фраза має потребу в підкресленні жестом.

- ✓ Керуйте жестами. Пам'ятайте, що жестикуляція — елемент рівноваги всієї пози.

- ✓ Жести мають відповідати своєму призначенню. Їхня кількість і інтенсивність мають відповідати характерові мовлення й аудиторії.

Певна жестикуляція може допомогти викладачу і у випадку емоційного напруження. Припустимо, що, незважаючи на всю підготовку, ви перехвилювалися і на початку виступу раптово все забули й стоїте перед слухачами, скам'янівши й не в змозі продовжувати. У даному випадку може допомогти будь-яка фізична дія чи жест. Для того щоб позбутися зніяковілості, необхідно якимось чином відвернути увагу слухачів, наприклад відкрити вікно, взяти в руки указку і проілюструвати схему, написати що-небудь на дошці і спитати, чи зрозуміло їм те, що ви написали, перекласти з місця на місце які-небудь книги або папери. У будь-якому разі цей перепочинок дасть вам можливість заспокоїтися і зібратися з думками.

Під час виступу дуже важливо вміти завоювати увагу слухачів. І викладач повинен володіти цим вмінням.

Дуже часто все стає зрозумілим уже після першого вимовленого речення, і якщо воно невдале, то привернути увагу слухачів стає неможливим.

Саме тому постає проблема «образу оратора». Багато пишуть і кажуть про «особистість оратора», про те, що від нього потрібно, яким він повинен бути (ерудиція, культура та ін.). Але ми не маємо на увазі реальну особистість, що виступає перед аудиторією. Мова йде про конструювання потрібного нам образу, про певне враження, яке оратор своїм мовленням справляє на слухачів. Він може виступати й у ролі лідера або трибуна, і в ролі людини, що ніби радиться з аудиторією, що інформує аудиторію, у ролі коментатора подій і т. д. Це питання стратегії. У стратегії ораторського мистецтва початок виступу має надзвичайно важливе значення. Так, Горацій, знаменитий римський поет, висловив таку мудру думку: «Той, хто добре почав, може вважати свою справу виконаною наполовину».

Перше враження слухачів має бути позитивним, вселяти впевненість, що час не буде марно витрачений. У літературі часто можна зустріти перелік прийомів, які допомагають промовцю відразу привернути увагу, зацікавити слухачів. Так, можна почати з яскравого епізоду, намалювати картину, дати афоризм, цитату, почати з парадокса. Однак безсумнівно, що вони не є характеристиками вступу. Образний опис може бути доречним як у головній частині, так і успішно може застосовуватися в будь-якій частині виступу.

Яскравий початок значною мірою втрачає своє значення (і навіть шкодить), будучи самодостатнім. Інтерес слухачів має зростати, кожна наступна частина має бути сильнішою за попередню. На практиці доводиться нерідко стикатися із протилежним: ефектний, вражаючий уяву початок, і «сіре» продовження. Підібрати один яскравий приклад, цитату, образ неважко. Набагато складніше організувати весь виклад.

Виділимо основні правила, за допомогою яких можна привернути увагу слухачів:

- Зацікавте слухачів, покажіть із самого початку, що ваше мовлення не буде схоже ні на що з почутого раніше;
- Дайте зрозуміти, що ті факти, які ви збираєтеся запропонувати, зрозумілі й цікаві;
- Збудіть цікавість;
- Почніть із якого-небудь оповідання або конкретної ілюстрації; дуже цікаво, коли оратор розповідає про свої особисті враження або починає розповідати історію, в якій сам брав участь;

- Можна використати який-небудь предмет; це найлегший спосіб, щоб привернути увагу. Один оратор почав свій виступ, тримаючи високо над головою монету. Всі слухачі почали розглядати її. Тоді він запитав: «Чи доводилося кому-небудь із присутніх знаходити таку монету на тротуарі?»

- Поставте запитання; якщо виступ починається з запитання, яке змушує аудиторію думати разом із промовцем, то це обов'язково збудить увагу аудиторії;

- Почніть виступ цитатою відомої людини, слова відомої людини завжди привертають увагу, тому гарна цитата завжди підходить для початку виступу;

- Зв'яжіть тему свого виступу з життєво важливими інтересами ваших слухачів; почніть із якого-небудь зауваження, що безпосередньо стосується інтересів аудиторії. Це обов'язково приверне увагу. Ми дуже зацікавлюємося речами, які безпосередньо й відчуттю зачіпають нас.

Отже, перед вами багато варіантів вдалого початку виступу, які ви можете використовувати у своїй діяльності. Але потрібно також сказати декілька слів і про те, який початок буде небажаним під час першої зустрічі з аудиторією. Новачки схильні починати виступ або з гумористичного оповідання, або з вибачення. І те й інше звичайно буває невдалим. На жаль, далеко не всі оратори можуть із успіхом розповісти смішний анекдот перед аудиторією. Немає нічого більш складного й більш рідкісного у нелегкому ораторському мистецтві, ніж уміння змусити сміятися слухачів. Звичайно подібна спроба оратора-новачка викликає замішання в аудиторії замість того, щоб зробити їй приємність. Оповідання мають бути доречними, а не наводитися лише для того, щоб їх розповісти. Інша помилка, яку новачок може зробити на початку виступу — це вибачення: «Я не оратор... Я не дуже готовий до виступу...». Цього не можна говорити в жодному разі! Так чи інакше, якщо ви не підготовлені, слухачі помітять це без вашої допомоги. Навіщо ображати своїх слухачів, вселяючи їм думку, що ви не знайшли часу, щоб підготуватися до зустрічі з ними. Слухачі чекають від вас не вибачень, а цікавої інформації.

У ту ж секунду, як ви з'явилися перед аудиторією, слухачі неминуче віддали вам свою увагу. Неважко зберегти її протягом наступних 5 секунд, але нелегко утримати її протягом наступних 5 хвилин. Тому починайте свій виступ з якого-небудь цікавого повідомлення вже з першого речення.

Не починайте говорити відразу, як тільки підніметесь на трибуну. Ви добре зробите, якщо обведете всіх слухачів дружнім, але

впевненим поглядом. Налагодження візуального контакту є першим можливим контактом оратора зі слухачем. Перше позитивне враження, яке ви справите на слухачів, часто є вирішальним.

Все має відбуватися так, як у діалозі, тільки межі діалогу надзвичайно розширюються. Проте, змінитися має лише сила вашого голосу, а стиль мовлення мінятися не повинен. Так само, як і у діалозі, варто дивитися на слухачів (слухачі мають бачити ваші очі!). Оратор не повинен байдуже дивитися поверх слухачів або пильно вдивлятися в стелю. Потрібно намагатися тримати в полі зору всіх слухачів. Кожен слухач має відчуття, що його побачили. Іноді корисно зупинити погляд на окремому слухачеві (якщо помітна його особлива участь). Цей зоровий контакт бажано зміцнити (випадкового погляду часто недостатньо). Переводьте свій погляд і на декількох слухачів. Якщо перед вами велика група, то виберіть слухачів у різних частинах аудиторії. Не залишайте без уваги жодного сектора аудиторії, інакше ви ризикуєте в якійсь її частині втратити всіляку підтримку. Відкритий, природний, доброзичливий погляд допомагає налагодити не лише візуальний контакт з аудиторією, а й емоційний зв'язок, без якого неможливий успішний виступ викладача.

Важливо також пам'ятати і про те, як правильно звертатися до слухачів. Деякі оратори не звертаються до слухачів, тому що не знають, як саме це потрібно робити. Звертання до слухача — це перший крок до зближення з ним. Контакт зі слухачами встановлюється у відвертій і дружній манері, однак, залежно від ситуації, з перевагою довіри або ж з дотриманням дистанції. У більшості випадків використовуються нейтральні звертання, але вони безбарвні. Звертання по можливості враховує склад слухачів, наприклад: *шановні друзі, дорогі колеги*. Якщо слухачі невідомі, то шанобливе звертання сприймається як перебільшення. Звертання повинне бути шанобливим, але не раболіпним. Якщо ви налагодили емоційний контакт зі слухачами, то не потрібно вживати занадто дистанційне звертання, однак воно повинне бути без недоречної близькості. Звертання завжди служить для підтримки контакту зі слухачами, причому для його правильного застосування, потрібні деякий досвід і вміння орієнтуватися у процесі спілкування.

Особлива вимога до мовлення, зверненого до аудиторії, полягає в необхідності персоніфікації. Викладач повинен застосовувати час від часу прямі звертання, що підтримують безпосередній контакт зі слухачами, активізують їхню увагу. Звертаючись до аудиторії, потрібно включати в повідомлення вислови типу

«Спробуємо розглянути цю проблему з другого боку», «Як ви, мабуть, чули раніше», «Вас, мабуть, може збентежити ця розбіжність у поглядах».

Усе, що говорить оратор, може бути й добре, і правильно, однак слухачеві це не завжди цікаво. Слухача цікавлять факти й думки, що стосуються саме його.

Немаловажним є і те, як закінчити виступ. Адже слухачі, швидше за все, будуть довше пам'ятати заключні фрази. Не варто закінчувати виступ словами: «От приблизно все, що я хотів сказати з цього питання. Так що, мабуть, на цьому я завершу». Закінчуйте виступ, але не говоріть про те, що ви його закінчуєте.

Ось деякі варіанти можливого завершення виступу:

1. Зробіть коротке резюме висловлених вами положень; оратор розмірковував над своїм виступом протягом певного часу, однак всі ідеї, які він висловив, є новими для слухачів; вони влучають у слухачів, подібно до заряду дробу. Деякі з них можуть торкнутися їх, але більшість пролітає мимо. Слухачі можуть пам'ятати безліч речей, але нічого точно. Один ірландський політичний діяч говорив із приводу виступів: «Спочатку розповідайте публіці, що ви збираєтеся розповісти їй, потім розповідайте, а відтак розповідайте їй про те, що ви вже розповіли». Таким чином, у кінці виступу необхідно дати короткий огляд сказаного і резюме.

2. Зробіть слухачам вдалий комплімент.

3. Викличте посмішку або сміх.

4. Прочитуйте доречні афоризми.

Підготуйте гарний початок і гарне закінчення виступу й зробіть так, щоб вони були зв'язані один з одним.

Вербальні прийоми налагодження комунікативного контакту зі студентами

Під час роботи зі студентською аудиторією дуже важливим є створення певного емоційного настрою на занятті. Цей позитивний емоційний настрій повинен йти від викладача з першої зустрічі зі студентами. Природно, настрої спілкування, що задається викладачем, істотно впливає на ставлення студентів до навчального предмета, який він викладає. Важливою передумовою стимулювання студентів до навчального діалогу є зосередженість уваги викладача не лише на предметній, а й на особистісній грані пізнавальної діяльності студента, тобто на тих зусиллях, яких він доклав для виконання завдання. Інакше кажучи, необхідно зосе-

реджувати увагу не тільки на зовнішніх проявах активності студентів, а й на внутрішніх процесах, які відбуваються у їхньому мисленні, мотиваційній, емоційно-вольовій сферах, та, що особливо важливо при цьому, всіляко заохочувати ці зусилля, підтримувати їх, формувати в учнів позитивну перспективу їхньої пізнавальної діяльності.

Ще кілька міркувань щодо техніки організації контактної взаємодії викладача зі студентами на заняттях. Майстерність ведення діалогу під час бесіди багато в чому залежить від уміння викладача вислуховувати відповіді студентів, реагувати на них, зводити до єдиного логічного ланцюжка намагання студентів розмірковувати, робити власні висновки. Велике значення тут має мистецтво ставити запитання та реагувати на них.

З метою налагодження комунікативного контакту та оптимізації взаємодії зі студентами викладач може використовувати наступні вербальні прийоми:

1) З метою встановлення особистісного контакту, необхідно звертатися до кожного студента на ім'я — щоб кожен студент відчував звернення саме до нього. Бажано, щоб кожен студент на занятті мав бейдж зі своїм ім'ям та прізвищем. Це дасть можливість викладачу швидко запам'ятати імена всіх студентів, що вивчають його предмет.

2) Постійним схваленням результатів роботи та потенційних можливостей студентів, підкресленням індивідуальної значущості кожного, зняттям страху перед можливою помилкою викладач може створювати ситуації успіху. В цьому допомагає вербальна техніка компліменту.

Комплімент — це невелике перебільшення позитивних якостей, які кожна людина бажає бачити в собі. Найчастіше компліментом буває те, що людина сама думає про себе. При спілкуванні зі студентами комплімент є важливим складовим елементом ефективного спілкування. Розрізняють різні види компліментів (табл. 3.8)¹.

У навчальній діяльності комплімент може використовуватися за мотивації студента до роботи, для підняття його статусу, для підвищення його самооцінки, для зняття емоційної напруги, авансування успіху, формування самоповаги і т. ін. Наприклад, якщо ми хочемо похвалити студента за добре виконану роботу, ми можемо зробити йому непрямо комплімент (ми хвалимо не саму людину, а те, що їй дороге). «Представлений Вами проект, Микола, був кращим на потоці. Я думаю, Вас чекає успішна кар'єра».

¹ Дерябо С. Д., Ясвин В. А. Гроссмейстер общения. — Л., 1998.

За необхідності підвищити самооцінку співрозмовника, можна зробити комплімент «мінус-плюс». Суть його в тім, що спочатку ми наголошуємо на недоліках у роботі студента, але далі даємо йому позитивну установку на успіх. «Мабуть, я не можу сказати, що Ви відмінно впоралися із завданням, але Ваш підхід до вирішення цього завдання дуже оригінальний». Часто, нам необхідно заохочувати студентів до творчої роботи, для цього необхідно підняти їх самооцінку. І в цьому випадку можна використати комплімент на фоні антикомплімента собі. «Хлопці, ви зробили блискучий проект! Я б не змогла такого придумати». Іноді комплімент можна використати і як завуальовану критику, тобто за формою робиться комплімент, а за змістом — критика. «Олександр, ти просто підкупуєш мене своєю сталістю! Ніколи не здаєш роботу вчасно!»

Таблиця 3.8

ОСНОВНІ ВИДИ КОМПЛІМЕНТІВ

<p><i>Прямий комплімент</i></p> <p>Допомагає підвищити самооцінку співрозмовника і створити доброзичливу атмосферу спілкування.</p>	<p>— Це було чудово, Миколо, тому що у вас був чудовий контакт з аудиторією, і ваші переконливі докази справили на всіх сильне враження!</p>
<p><i>Непрямий комплімент</i></p> <p>Ми хвалимо не саму людину, а те, що їй дороге. Співрозмовник порівнюється з ким-небудь дорогим для того, хто робить комплімент.</p>	<p>— Ваша курсова робота, Андрію, одна з кращих у групі. Я думаю, що з представленими в ній розробками, Ви могли б виступити на науковій студентській конференції.</p> <p>— Я хотіла б мати такого ж відповідального сина, як Ви!</p>
<p><i>Комплімент «мінус-плюс»</i></p> <p>Ми даємо співрозмовнику спочатку маленький «мінус», а потім — величезний «плюс».</p>	<p>— Мабуть, я не можу сказати, що Ви відмінно справилися з завданням, але я бачу, що у Вас великий потенціал!</p>
<p><i>Комплімент-критика</i></p> <p>За формою робиться комплімент, а за змістом — критика.</p>	<p>— Олександр, ти просто підкупуєш мене своєю сталістю! Ніколи не приходиш на заняття вчасно!</p>
<p><i>Комплімент на тлі антикомпліменту собі</i></p> <p>Допомагає підняти статус співрозмовника і тим самим схилити його до себе.</p>	<p>— Сергію Юрійовичу, як Вам удалося переконати завідувача кафедри? Я вчора цілу годину говорила з ним і нічого не вишло, а Ви за п'ять хвилин вирішили те ж питання.</p>

Для того, щоб ефективно користуватися компліментом, необхідно дотримуватися певних правил. (Табл. 3.9)¹.

Таблиця 3.9

ОСНОВНІ ПРАВИЛА КОМПЛІМЕНТУ

Основні правила компліменту	Приклади їхнього використання
Зосередьте увагу на внутрішніх, душевних якостях співрозмовника	— Юліє, я приємно здивований вашою внутрішньою організованістю. — Володимире, ви воістину маєте особливий дар схиляти до себе людей
Звертайте увагу не на очевидні, а на приховані чесноти співрозмовника	— Олексію, ми ніяк не очікували, що ви так чудово розбираєтесь не тільки в рекламному бізнесі, але й у живописі.
Комплімент має бути щирим	— Використовуйте симпатію, кажіть те, що дійсно відчуваєте.
Комплімент має бути не загальним, а максимально конкретним Це вдається зробити за допомогою слів «тому що...» з наступним конкретним описом своїх спостережень	— Це було чудово, Миколо, тому що у вас був гарний контакт із аудиторією і дуже цікаві факти. — Тепер я розумію, Світлано, чому багато хто захоплюється вами: ви коректні, тактовні та ввічливі з людьми.
Комплімент має будуватися на фактичній основі	— Ваша колега стомлена, погано виглядає, а Ви кажете їй: «Яка Ви чарівна сьогодні!»
Комплімент, по можливості, має бути коротким	— Ви відмінний викладач, Юрію, тому що вмієте привертати увагу аудиторії й мистецьки керувати нею.
Комплімент не повинен містити повчань	— Ти чудовий помічник, майстер на всі руки, але хіба можна так погано вчитися?
У компліменті не має бути двозначних зворотів	— Чудове у Вас вбрання, Олено, однак, якщо ви з'явитесь в ньому в офісі, — що можуть подумати про вас колеги?

3) Викладач має постійно виявляти інтерес до студентів. Це означає — вислуховувати їх, вміти вести ефективну бесіду за допомогою різних видів запитань, вміти переконувати їх, вміти під-

¹ Панкратов В. Н. Психотехнология управления людьми. — М., 2001. — 38—40.

креслювати позитивне та використовувати завуальовану критику. Для досягнення цих умінь можна користуватися різними техніками вербального спілкування. Наприклад, з метою налагодження комунікативного контакту та переконання свого співрозмовника можна використовувати «Практичні прийоми переконання» В. П. Шейнова¹. Проілюструємо деякі з них:

1. Правило Гомера.

Черговість приведених аргументів впливає на їхню переконливість. Найбільш переконливий наступний порядок аргументів: сильний аргумент — середній аргумент — найсильніший аргумент. Якщо ми бажаємо домовитися зі своїм співрозмовником, ми повинні продумати аргументи, які будуть важливими для нього.

2. Правило Сократа.

Для одержання позитивної відповіді на дуже важливе для вас запитання, поставте його на третє місце після двох коротких, простих для співрозмовника запитань, на які він без вагань відповість вам «так». Досвід Сократа ще цікавий тим, що він вчить нас формулювати запитання таким чином, щоб отримувати на них позитивну відповідь. Якщо викладач оволодіє таким вмінням, він зможе ефективно провести будь-яку бесіду зі студентами і отримати позитивний результат.

3. Для того, щоб схилити співрозмовника до своєї точки зору, необхідно уявити хід його думок. У цьому вам допоможе симпатія (здатність до усвідомлення емоційного стану іншої людини у формі співпереживання).

4. Правило статусу.

Якщо ви хочете бути переконливими:

- не знижуйте статус співрозмовника;
- не знижуйте свій статус;
- пам'ятайте, що переконливість аргументів залежить від іміджу й статусу переконуючого.

5. Правило гарного слухача.

Допоможе схилити до себе співрозмовника й не упустити важливу інформацію:

- будьте уважним слухачем;
- перевіряйте, чи правильно ви розумієте один одного;
- стежте за тим, щоб вас слухали.

6. Правило задоволення потреб.

Якщо ви хочете переконати, то покажіть, що пропонуване вами задовольняє якусь із потреб співрозмовника.

¹ Шейнов В. П. Риторика. — М., 2000. — С. 44—50.

За Маслоу потреби людини поділяються на:

- фізіологічні (їжа, вода, сон, житло, здоров'я тощо);
- потреба в безпеці, упевненість у майбутньому;
- потреба належати до якоїсь спільності (сім'ї, компанії друзів, колективу);
- потреба в повазі, визнанні;
- потреба в самореалізації;
- духовні потреби.

8. Не заганяйте співрозмовника в кут. Не використовуйте у своєму мовленні конфліктогени (слова, які можуть привести до конфлікту. Це всілякі прояви переваги, агресії й невихованості).

Запропонуйте співрозмовнику таке рішення, що дасть йому можливість із честю вийти зі скрутного становища. Це допоможе йому прийняти вашу точку зору.

9. Бажаючи переконати співрозмовника, **починайте не з розділяючих вас моментів**, а з того, у чому ви згодні з ним.

10. Знайдіть підхід до співрозмовника. Для цього необхідно знайти спільні теми для обговорення, зупинитися на тому, що буде цікавим для вашого співрозмовника, та зробити доречний комплімент.

11. Запитуйте, а не стверджуйте. Справа в тому, що коли ми ставимо запитання, то даємо зрозуміти співрозмовнику, що нам цікава його думка з цього приводу. Тим самим ми автоматично підвищуємо його статус і стаємо для нього приємним співрозмовником.

Давно помічено, що для підтримки бесіди краще ставити запитання, ніж вимовляти монологи. Вже самим фактом запитання ви показуєте, що хочете брати участь у спілкуванні, забезпечуєте його подальший плин і поглиблення. Запитання переконують співрозмовника, що ви проявляєте до нього інтерес і прагнете встановити з ним творчі відносини.

Напередодні можливої бесіди зі студентом підготуйте серію нескладних запитань. Краще поставити їх, ніж вирікати співрозмовнику навіть найблискучіші істини. Мистецтво переконання полягає в тому, щоб підвести співрозмовника до потрібного висновку, а не нав'язувати цей висновок.

Запитання, що забезпечують продуктивний діалог, можна поділити на п'ять основних груп. Саме їх ми й розглянемо.

Класифікація запитань (автор П. Мицич):

- 1) закриті;
- 2) відкриті;
- 3) дзеркальні;

- 4) риторичні;
- 5) переломні;
- 6) для обмірковування.

Закриті запитання. Це запитання, на які очікується відповідь «так» або «ні». Вони ведуть до створення напруженої атмосфери в бесіді, оскільки різко звужують «простір для маневрів» у співрозмовника. Такі запитання можна застосовувати зі строго визначеною метою. Ці запитання спрямовують думки співрозмовника в одному, установленому нами напрямі, і націлені безпосередньо на ухвалення рішення.

У постановці подібних запитань криється небезпека, що в співрозмовника складається враження, начебто його допитують, суть бесіди зміщується в нашу сторону, а співрозмовник не має змоги висловити розгорнуту думку.

Закриті запитання рекомендується ставити не тоді, коли нам потрібно отримати інформацію, а тільки в тих випадках, коли хочемо прискорити одержання згоди або підтвердження раніше досягнутої домовленості (наприклад: «Ви згодні, що...?»)

Відкриті питання. На ці запитання не можна відповісти «так» або «ні», вони вимагають пояснення. Вони містять слова «що», «хто», «як», «скільки», «чому». Приклади таких запитань:

«Яка Ваша думка про подане запитання?»

«Яким чином Ви дійшли такого висновку?»

«Чому Ви вважаєте, що...?»

За допомогою такого типу запитань ми вступаємо в різновид діалогу-монологу й, отже, мета передачі інформації реалізується більш вільно, не як у закритих запитаннях, оскільки ми дали нашому співрозмовникові можливість для маневрування й підготували до розширеного виступу.

У цій ситуації ми, звичайно, губимо ініціативу, а також послідовність розвитку теми, тому що бесіда може повернути в русло інтересів і проблем співрозмовника. Небезпека полягає також у тому, що можна взагалі втратити контроль за ходом бесіди.

Дзеркальні запитання — це повторення з питальною інтонацією частини твердження, тільки що вимовленого співрозмовником. Вони змушують продовжити розповідь.

Щоб розширити рамки й забезпечити безперервність відкритого діалогу, можна використати дзеркальне запитання. Дзеркальне запитання дозволяє, не заперечуючи співрозмовникові й не спростовуючи його тверджень, створювати в бесіді нові елементи, що наповнюють діалог справжнім змістом. Це дає незмірно

кращі результати, ніж круговорот питань «чому?», які звичайно викликають захисні реакції, відмовки, пошуки уявної причинності, сумовите чергування обвинувачень і самовиправдань й у результаті приводять до конфлікту.

Риторичні запитання — твердження у формі запитання: «Адже ми вже домовилися, чи не так?» Це запитання, відповіді на які очевидні для всіх присутніх. Мета їх застосування — активізувати аудиторію, вказати на невирішені проблеми або забезпечити підтримку нашої позиції з боку учасників бесіди шляхом мовчазного схвалення.

Важливо формулювати запитання таким чином, щоб вони звучали коротко й були зрозумілі присутнім. А притаманне великій аудиторії мовчання й буде означати схвалення нашої точки зору. Але при цьому варто бути дуже обережним, тому що легко можна скотитися до звичайної демагогії.

Переломні запитання — для дотримання напряму бесіди. Вони витримують бесіду в суворо встановленому напрямку або ж піднімають цілий комплекс нових проблем. Якщо співрозмовник коректно й змістовно відповідає на такі запитання, то відповіді звичайно дозволяють виявити уразливі місця його позиції.

Приклади: «Як Ви уявляєте собі...?». «Як Ви вважаєте, чи потрібно радикально змінювати...?». «Як у дійсності Ваші справи з...?»

Подібні запитання ставлять в тих випадках, коли ми вже одержали досить інформації відносно однієї проблеми й хочемо переключитися на іншу, або ж коли ми відчули опір співрозмовника й намагаємося обійти «важкі» місця. Небезпека в цих ситуаціях полягає в порушенні рівноваги між нами й нашими співрозмовниками. У разі наполегливого вживання таких запитань співрозмовник може звести їх до закритих відповідей «так» або «ні». Це істотно знизить наші шанси на одержання інформації.

Питання для обмірковування. Вони змушують співрозмовника ретельно обмірковувати й коментувати те, що було сказано. Прикладами є наступні запитання:

«Чи зумів я Вам намалювати картину...?». «Чи правильно я зрозумів Ваше повідомлення про те, що...?». «Чи вважаєте Ви, що...?»

Мета цих запитань — створити атмосферу взаєморозуміння, це часто дозволяє досягти проміжних результатів.

Послідовність використання запитань:

— Для першого етапу, коли піднімаються нові проблеми, характерні відповіді «так — ні».

— На наступному етапі, коли розширюються межі сфер передачі інформації й починається збір фактів й обмін думками, варто ставити переважно відкриті й дзеркальні запитання.

— Після етапу передачі інформації настає етап закріплення й перевірки отриманої інформації; на якому переважають риторичні запитання й запитання на обмірковування.

— І наприкінці, намічаючи новий напрям інформування, ми користуємося переломними запитаннями.

Чого ми домагаємося такими запитаннями? У кожному разі ми уникаємо або істотно знижуємо небезпеку «бесіди-сварки». Адже будь-яке твердження або констатація, особливо не підкріплені очевидними фактами, викликають у співрозмовника протест, дух протиріччя й контраргументи у відкритій або прихованій формі. Якщо ж ми модифікуємо ці твердження й додаємо їм форму запитання, тим самим у значній мірі їх пом'якшуючи, то співрозмовник і сприйме їх легше, іноді навіть як свою власну думку (завдяки риторичним запитанням і запитанням на обмірковування).

Передача інформації й підготовка до аргументування проходять вільніше, легше, оскільки співрозмовник стає більше щирим і виявляє свої слабкі сторони до того, як ми підготували аргументи, що враховують їхні цілі й побажання. Саме собою зрозуміло, що застосування техніки опитування прийнятно тоді, коли нам потрібно отримати від співрозмовника інформацію й коли наша мета полягає в тому, щоб краще зрозуміти його.

Крім того, за допомогою запитань ми максимально активізуємо співрозмовника й надаємо йому можливість самоствердитися, чим полегшуємо рішення свого завдання.

Важливу роль у регулюванні бесіди відіграють також різні репліки. Їх можна розділити на ті, що допомагають спілкуванню, і на ті, що руйнують спілкування.

Репліки, що допомагають спілкуванню: застережливі, заспокійливі, схвалюючі, уточнюючі, констатуючі, роз'яснюючі.

Застережливі. Наприклад: «Давайте не будемо вирішувати всі проблеми відразу! Краще обговоримо їх вроздріб».

Заспокійливі. Наприклад: «Помилитися може кожен, і ми з вами — не виключення! Давайте проаналізуємо ситуацію ще раз».

Схвалюючі. Наприклад: «Ви так добре все обґрунтували, що з вами важко не погодитися!».

Уточнюючі. Наприклад: «Не могли б ви роз'яснити свою позицію з питання...», «Ви дійсно в це не вірите?».

Констатуючі. «Отже, наші точки зору збіглися!».

Роз'яснюючі: «У цьому питанні моя точка зору трохи розходиться з вашою, тому що...».

Репліки, що руйнують спілкування: провокуючі, скептичні, злобливі, загрозливі, повчальні, відхиляючі від проблеми.

Ці репліки не тільки не сприяють просуванню до істини, але й серйозно ускладнюють розмову, створюють атмосферу протистояння. Відзначимо сім видів руйнуючих реплік.

Провокуючі: «Ви багато говорили, але не ясно, що Ви хотіли сказати». Такі репліки не з приємних. До того ж вони провокують загострення суперечки.

Скептичні: Класичним прикладом може служити афоризм Сократа: «Я знаю лише одне — що я нічого не знаю. Інші не знають навіть цього».

Злобливі: Відомий випадок, що відбувся з лідером консерваторів Вінстоном Черчіллем в англійському парламенті. Черчілль любив «щипати» своїх опонентів-лейбористів. У процесі полеміки одна літня, до того ж не дуже гарна дама-лейбористка в запалі суперечки кинула: «Містере Черчілль, Ви нестерпні! Якби я була Вашою дружиною, то підлила б Вам у каву отрути!». На що незворушний Черчілль відповів: «Якби Ви були моєю дружиною, то я б цю отруту випив з насолодою...»

Погроза: Дуже небезпечні репліки такого типу: «Якщо Ви будете так наполягати на своєму, то ми ні про що не домовимося!» Це погроза уникнути переговорів, а з іншого боку — ультиматум, небажання зрозуміти й прийняти вашу позицію.

Повчання: «Вам не слід наполягати на Вашому підході ...»

Відхід від проблеми: «Давайте обговоримо що-небудь ще...», «Давайте поговоримо про що-небудь інше!»

Основні правила відповідей на запитання й репліки:

1. На складні проблемні запитання відповідайте, якщо маєте продуманий варіант рішення проблеми. Якщо такого варіанта немає, то краще не імпровізувати, тому що при цьому легко потрапити у незручне становище.

2. Якщо співрозмовник використовує у своєму запитанні негативні, некоректні слова й фрази, то не треба у відповіді їх повторювати.

3. На провокаційні запитання й репліки краще не відповідати. У крайньому випадку — перевести розмову на співрозмовника, або на характер запитання.

4. Чим емоційніше запитання або репліка, тим коротшою повинна бути відповідь.

5. Чим більше емоцій у запитаннях співрозмовника, тим спокійніше треба йому відповідати.

1. Семиченко В. А. Психология речи: Учеб. пособие. К.: Магистр-S, 1998.
2. Шейнов В. П. Риторика. — Минск: Амалфея, 2000.
3. Шейнов В. П. Как управлять другими. Как управлять собой (искусство менеджера). — Минск: Амалфея, 1997.
4. Карнеги Д. Как вырабатывать уверенность в себе и влиять на людей, выступая публично. — М., 1992.
5. Фомин Ю. А. Психология делового общения. — Минск: АМАЛФЕЯ, 1999.
6. Дерябо С., Ясвин В. Гроссмейстер общения. — Л.: Лотос, 1998.
7. Панкратов В. Н. Психотехнология управления людьми. — М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2001.
8. Бороздина Г. В. Психология делового общения: Учеб. пособие. — М.: ИНФРА-М, 1998.

3.7. Оптимізація взаємодії у навчанні

Фактори, що впливають на взаємодію у навчальному процесі

Взаємодія — це не тільки важлива сторона спілкування, але й основа побудови стосунків між людьми. Вміння налагоджувати взаємодію у навчальному спілкуванні є запорукою ефективної організації навчального процесу та кращого засвоєння знань студентами. Для викладача не достатньо мати тільки професійні знання та вміння. Потрібно значно більше: уміння слухати співрозмовника і точно висловлювати власні думки, відчувати емоційний стан партнера зі спілкування, вникати в мотиви його поведінки, налагоджувати доброзичливі стосунки в міжособистісних контактах. Особливо гостро необхідність цих умінь відчувається в сфері навчання, де мовне й емоційне спілкування на заняттях і поза ними дає той сплав виховних впливів, що у найближчій перспективі не зможе забезпечити ніяка найсучасніша комп'ютерна навчальна система. Тому спілкування в педагогіці займає провідну, професійно значущу позицію. Педагогічне спілкування і у навчанні і у вихованні служить інструментом впливу на особистість студента. Крім звичайних функцій, специфіка педагогічного спілкування породжує ще одну функцію — соціально-психологічного забезпечення виховного процесу —

організаторську функцію взаємин викладача зі студентами і виступає як засіб вирішення навчальних завдань.

Тобто, педагогічне спілкування — цілісна система (прийомів і навичок) соціально-психологічної взаємодії викладача і студентів, що містить у собі обмін інформацією, виховні впливи й організацію взаємин за допомогою комунікативних засобів.

Історично склалося так, що в педагогічній науці найбільш розробленими виявилися прийоми формальних відносин у колективі. Неформальні ж відносини, що несуть емоційне навантаження, опинились поза увагою. Труднощі, з якими стикаються як початківці, так і досвідчені педагоги при встановленні і розвитку емоційних контактів, свідчать про недостатність одного лише життєвого досвіду і здорового глузду для досягнення успіху у взаємодії з тими, кого навчають.

Особливу увагу слід приділити проблемам у навчальному спілкуванні та засобам їх запобігання, зокрема факторам, які підвищують/знижують напругу у спілкуванні.

«Аксіома духовного дотику до особистості», яку вивів письменник І. Ф. Стадник, говорить про те, що подібно до скрипки, яка звучить від найменшого дотику до її струн, людина відгукується звучанням своїх почуттів на дотик до них життя. І відгукується по-різному. Від грубих ударів по струнах скрипка видає дратівливі звуки, і навпаки, в умілих руках вона породжує захопливу музику.

Тому, від того, як ми ставимося до інших, залежить і результативність спілкування, і можливість зрозуміти одне одного. Як доводять психологічні дослідження, одні й ті ж якості (терпимість, толерантність, добре ставлення) можуть одним людям допомагати, іншим заважати налагоджувати стосунки, тому що недоліки — це продовження наших переваг. Але не тільки особисті якості впливають на процес взаємодії, але й знання тих факторів, що впливають на напругу в навчальному спілкуванні.

До факторів, що знижують напругу в навчальному спілкуванні можна віднести¹:

1. Надання партнеру можливості виговоритись.
2. Вербалізація емоційного стану свого та партнера.
3. Підкреслення спільності з партнером (спільні інтереси, думки, цілі тощо).
4. Прояв інтересу до проблем партнера.
5. Підкреслення значущості партнера, його думок у ваших очах.

¹ Сидоренко Е. В. Тренинг влияния и противостояния влиянию. — СПб.: Речь, 2002. — С. 112—113.

6. У випадку неправоти — швидке її визнання.
 7. Пропонування конкретного виходу з ситуації, що склалася.
 8. Звернення до фактів.
 9. Спокійний, впевнений темп мовлення.
 10. Підтримання оптимальної дистанції, кута повороту та контакту.
 11. Об'єктивність вимог.
 12. Позитивне ставлення, гумор, асертивність.
 13. Описові твердження.
 14. Конструктивна критика.
- До факторів, що підвищують напругу, можна віднести¹:
1. Перебивання партнера.
 2. Ігнорування емоційного стану свого та партнера.
 3. Наголошення на відмінності між собою та партнером, применшення внеску партнера в спільну справу та перебільшення свого.
 4. Демонстрація незацікавленості до проблеми партнера.
 5. Приниження партнера, негативна оцінка особистості партнера.
 6. Відтягування моменту визнання своєї провини або її заперечення.
 7. Пошук винних та звинувачення партнера.
 8. Перехід на «особистості».
 9. Різке збільшення темпу мовлення.
 10. Уникання просторової близькості та нахилу тіла.
 11. Розмитість вимог, зміна вимог у процесі.
 12. Агресія.
 13. Звинувачення, осуд.
 14. Неконструктивна критика.

Таким чином, у навчальному спілкуванні на його ефективність впливає і формулювання та дотримання вимог, і позитивне чи негативне емоційне забарвлення взаємодії та комунікації, і наявність/відсутність агресії, перепон та бар'єрів спілкування тощо.

Перепони та бар'єри в спілкуванні, їх запобігання

Психологи класифікують такі дії, що уже на самому початку розмови приводять до її припинення. Припинення не у фізичному, а в психологічному сенсі: партнери перестають слухати і ро-

¹ Сидоренко Е. В. Тренинг влияния и противостояния влиянию. — СПб.: — Речь, 2002. — С. 112—113.

зуміти одне одного, зовсім перестають цікавитися змістом розмови і реагують тільки на те, що лежить на поверхні.

Багато вчених спеціально аналізували ті способи ведення розмови, що заважають людям зрозуміти одне одного, погіршують їхні взаємини, викликають злість, протест і роздратування.

Такі способи поведінки прийнято називати «перепонами та бар'єрами в спілкуванні».

Серед бар'єрів спілкування виокремлюють:

1) естетичний бар'єр — виникає в процесі оцінки зовнішнього вигляду співрозмовника;

2) інтелектуальний — це різна швидкість інтелектуальних процесів, різні акценти тощо;

3) мотиваційний бар'єр — співрозмовнику не цікаві повідомлення, немає мотивів їх слухати;

4) мовний бар'єр:

- фонетичний — кажуть незрозумілою мовою;

- семантичний — невідоме значення деяких слів (наприклад, молодіжний сленг);

- стилістичний — порушення граматики, стилю та співвідношення між формою та змістом повідомлення (наприклад, казку розповісти у вигляді наукової доповіді);

5) емоційний бар'єр — впливають позитивні та негативні емоції;

6) моральний бар'єр — заважають підлість, обман, не порядність тощо.

Томас Гордон спробував виявити основні перепони в спілкуванні. До них він відносить¹:

- *Поради*. Якщо у вас попросили поради — варто дати. Але в інших випадках поради завжди сприймаються дуже і дуже насторожено і часто викликають у партнера почуття протесту.

- *Риторичні запитання* (на які *непотрібно* чи *неможливо* відповідати)/Передбачається, що партнер сам зрозуміє, як ви невдоволені, скривджені, розстроєні, як ви хвилювалися.

- *Накази*. Накази — це завжди насильство тією чи іншою мірою, оскільки бажання двох людей цілком збігаються дуже і дуже рідко. Наказ (навіть якщо він абсолютно виправданий і справедливий) завжди викликає почуття протесту і бажання його заперечити.

- *Помилкові аргументації*. Усім нам властиво приписувати свої побоювання іншим людям. Від звичайних оцінок помилкові аргу-

¹ Ролек В. Тренинг уверенности в межличностных отношениях. — СПб.: Речь, 2002. — С. 101—105.

ментації відрізняються тим, що в них концентруються побоювання конкретної людини, але ці побоювання часто без усяких на те причин приписуються іншому. Партнер перебуває в дуже складному становищі: заперечувати помилкові аргументації — значить ще більше дратувати іншого, погоджуватися ж з абсурдом теж не резон.

- *Узагальнення, глобальні висновки з одиничних випадків.* Страх чи інші сильні емоції змушують людину робити поспішні висновки. Не маючи часу для множинних експериментів, ми робимо поспішні висновки, що навряд чи будуть надійними.

- *Схильність поширювати одиничні факти на весь всесвіт теж часто стає бар'єром відкритої і чесною комунікації.*

- *Іронія, уїдливість.* Жарти і жартування однієї людини над іншою гарні доти, доки роблять приємність обоим партнерам зі спілкування. Але легко можна втратити міру і перейти ту межу, за якою будь-які, навіть найнеобразливіші в іншій ситуації, слова починають кривдити і злити партнера. Ця межа індивідуальна, дуже залежить від ситуації, стосунків між партнерами, від контексту розмови.

- *Негативні оцінки і ярлики (образи), критика.* У більшості ж випадків партнера цікавить не наша оцінка, а його власні почуття, бажання і враження, його власний внутрішній світ. Усі люди різні, тому наша оцінка (якою б вірною вона не була) навряд чи співпадає з точкою зору партнера.

Всі перепони цим переліком не обмежуються, вони дуже різноманітні. А отже, все, що заважає ефективному спілкуванню, можна назвати перепоною у спілкуванні. На відміну від перепон, бар'єри спілкування не так легко подолати та носять вони більш глобальний характер, пов'язані зі глибинними установками, поглядами, навіть іноді залежать від фізичних та психологічних особливостей людини.

Особливу роль у спілкуванні викладач — студент відіграє критика.

Критика. Види конструктивної критики

Висловлювання несхвалення в подальшому будемо називати критикою. Відрізняють такі види критики¹.

Якщо в основі критики лежить роздратування, прагнення довести власну перевагу або помста, критика може бути неконструктивною, оскільки вона не ставить за мету зміну ситуації на краще.

¹ Васильев Н. Н. Тренинг профессиональных коммуникаций в психологической практике. — СПб.: Речь, 2005. — С. 172—173.

Конструктивне критичне висловлення

Слово «критика» походить від грецького *kritike* — «здатність розрізняти» і виконує кілька функцій. Критикою можуть бути:

- висловлення, яке спрямоване на зміну поведінки, думки чи ставлення до чогось;
- висловлення, за допомогою якого людина, що критикує, доводить свою перевагу;
- висловлення, призначене для заподіяння іншому неприємних переживань;
- висловлення, за допомогою якого людина, що критикує, «розряджає» свою нервову напругу. У такому випадку критика виступає як спосіб посилення агресії.

Перший тип висловлювань ми будемо називати конструктивною критикою, а інші — неконструктивною, оскільки вони не спрямовані на поліпшення положення партнерів в спілкуванні.

Види неконструктивної критики (за І. Мелибрудю)¹

Риторичні питання. Таке питання є непрямим способом вираження невдоволення, відповідь на нього не передбачається. Його мета не в тому, щоб спонукати опонента що-небудь виправити, а в тому, щоб змусити виправдуватися.

Накази і заборони. Така критика виражається у формі категоричного розпорядження і не розкриває, у чому саме опонент був неправий.

Лайка і прокльони. Способи прояву такого роду «критики» — безадресне лихослів'я; прокльони, тобто побажання збитку опоненту; вживання слів і виразів, що ранять, що принижують чи лякають співрозмовника. Лайки не інформують опонента про зміст претензії, а лише передають йому негативне ставлення.

Догани і докори. Тут можна знайти деякий опис суті претензії, однак основний вплив робиться не стільки на поведінку іншого, скільки на його особистість. Докори часто провокують відповідні дії.

Іронія і сарказм. Мета не стільки в тому, щоб домогтися позитивного відгуку на свою критику, скільки в тому, щоб викликати у співрозмовника почуття незручності чи сорому, продемонструвати власну інтелектуальну перевагу.

¹ Васильев Н. Н. Тренинг профессиональных коммуникаций в психологической практике. — СПб.: Речь, 2005. — С. 175—176.

Осудження. Людині, яку критикують, не тільки повідомляють, у чому була її помилка, але і роблять негативні висновки щодо її поведінки. При цьому власна думка й оцінка видаються за факти.

Приписування іншим неіснуючих рис. Людина, яка критикує, в присутності іншої людини, випробовує ті чи інші почуття і пояснює собі їхнє походження, приписуючи іншій людині риси чи якості, що могли б бути причиною цих почуттів. Наприклад, вона відчуває тривогу і пояснює це тим, що опонент страшний, злий чи агресивний.

Перераховані неконструктивні способи критики стають особливо руйнівними, коли вони висловлені презирливим тоном і з амбіційною мімікою, супроводжуються агресивними жестами і позами.

Виокремимо найважливіші риси неконструктивної критики¹.

По-перше, критик направляє свою атаку на особистість людини, що критикується, негативно її оцінюючи, і демонструє прагнення завдавати їй неприємностей. Відношення при цьому передається вкрай негативне. Це найчастіше викликає захисні реакції з боку людини, що критикується.

По-друге, ця критика не містить зрозумілого опису критикованої поведінки: не стільки описується конкретна поведінка, що викликала невдоволення, скільки висувуються претензії. Суть справи, таким чином, залишається не цілком зрозумілою.

По-третє, критик словесно не описує почуття, викликані вчинком людини, що критикується. Замість проявів почуттів критик демонструє власну перевагу. Своїм саморозкриттям показує: «У мене все в порядку, у тебе — у порівнянні зі мною — не все в порядку» («Я — О'кей; ТИ — не О'кей»).

По-четверте, заклик у його критиці не містить конструктивних пропозицій. Тут не йдеться про те, як виправити становище, а якщо говориться, то у формі категоричного розпорядження, що, у свою чергу, може викликати відсіч, зворотні обвинувачення.

Конструктивна критика не містить директивних розпоряджень і вказівок; критик розраховує на здоровий глузд і добру волю опонента. Не відчуваючи тиску, людина самостійно приймає рішення і відчуває себе вільною від примусу, тому конструктивна критика дає можливість вибирати, приймати рішення, дозволяє людині почувати себе самостійною.

¹ Васильев Н. Н. Тренинг профессиональных коммуникаций в психологической практике. — СПб.: Речь, 2005. — С. 177.

- Вона містить докладні й об'єктивні описи того, що, на думку критика, необхідно змінити.
- Вона відкрито вказує на почуття критика.
- Вона містить пропозиції з поліпшення ситуації і коректно допомагає зрозуміти людині, чого від неї чекають.
- Вона містить у собі позитивне ставлення до людини, що критикується, демонструє віру в те, що вона може знайти в собі сили для виправлення помилок.

Описові повідомлення. Найважливіша частина конструктивного критичного повідомлення — опис предмета критики. Предметом критики не може бути особистість іншої людини, її поведінка в цілому. Необхідно якомога більш конкретно визначити вузьку галузь, де її поведінка здається нам некоректною. В ідеалі, критик використовує терміни, що відносяться тільки до поведінки опонента. Навіть якщо критиці піддається якась риса іншої особистості, необхідно детально описати її згідно поведінки цієї людини.

Переконлива аргументація. Конструктивна критика має творчий характер. Вона призначена для того, щоб принести якусь користь чи захистити від шкоди.

Дуже важливий аспект конструктивної критики — її характер без оцінювання. Замість оцінки поведінки використовується аргументація, що апелює до розуму і доводить недоречність даної поведінки.

Можна виокремити принаймні *чотири групи педагогічних ситуацій, де критика може бути доречною.*

1. Турбота. Перша група ситуацій зв'язана з такою поведінкою людини, якою вона завдає шкоди сама собі. Її дії можуть мати характер саморуйнації і, критикуючи її, ми намагаємося захистити її від самої себе, піклуємося про неї.

2. Самозахист. Цей тип критики застосовується в ситуації, коли інша людина наносить нам своєю поведінкою який-небудь матеріальний чи моральний збиток, заподіює значну незручність. У такому випадку наша критика — це абсолютно обґрунтована дія, спрямована на захист наших інтересів, і ми маємо всі підстави розраховувати на те, щоб бути почутими.

3. Навчання. Третя група ситуацій пов'язана з тим, що об'єкт критики робить щось неправильно. Треба помітити, що така критика доцільна лише в тому випадку, якщо існують чіткі оцінні критерії, зрозумілі правила, що розділяють і ту людину, що критикує і ту, яку критикують. Так, якщо студент виконує вправу на відпрацювання техніки рефлексивного слухання і замість пе-

рефразовування ставить запитання, викладач може вказати йому на це, зауваживши: «У процесі виконання вправи ви жодного разу не використовували техніку рефлексивного слухання і три рази поставили запитання».

Завдання критики в таких випадках — усунення помилок, що виникли під час виконання завдань, здійснення професійних обов'язків з метою підвищення ефективності роботи і навчання.

Зверніть увагу, що конструктивна критика помилок не містить вказівки на характеристики особистості людини, що критикується; описуються тільки об'єктивні параметри результатів її дій чи самі дії.

4. Жаль. Четверта група ситуацій припускає, що поведінка опонента не є шкідливою, нікому не наносить збитку, не може бути розцінена як помилкова, але все одно викликає ворожість або інші негативні переживання. Часто в основі такої негативної оцінки лежить розбіжність між конвенціональними нормами людини, що критикує, і людини, яку критикують, чи розходження в їхніх ціннісних орієнтаціях. Висловлення неаргументованої претензії звичайно сприймається як спроба продемонструвати свою владу і часто викликає протидію.

Разом з тим саме такого роду ситуації виникають у випадках, коли декілька людей тривалий час перебувають поруч одне з одним у замкнутому просторі (екіпаж космічного корабля, підводного човна, полярної станції). Не менш драматичні за наслідками розбіжності можуть виникати в групах, фізично не ізольованих від зовнішнього світу. Наприклад, у спортивній команді, серед колег по роботі, сусідів по комунальній квартирі чи по кімнаті в гуртожитку. Якщо нас засмучує щось у поведінці партнера зі спілкування, то ми повинні пам'ятати, що він, швидше за все, не володіє парапсихологічними здібностями і не може читати наші думки. Цілком можливо, що він ставиться до нас із симпатією, але може просто не здогадується про джерело нашого засмучення.

Конструктивна пропозиція. Неконструктивна критика зосереджена на помилках, а конструктивна — на рішеннях. Розбір помилок треба проводити для того, щоб не допускати їх надалі. Однак знання помилок саме по собі не запобігає їхній появі в майбутньому — для цього необхідно здійснити якісь додаткові заходи. Конструктивна пропозиція відповідає компоненту «заклик». Вона описує те, що можна зробити для того, щоб компенсувати вже нанесений збиток, виправити помилки і не допустити їх у майбутньому.

Необхідно звернути особливу увагу на те, що конструктивна пропозиція завжди стосується майбутнього, а не минулого.

Конструктивна пропозиція формулюється в позитивних термінах. Вона зосереджена не на тому, чого не треба робити, а на позитивній альтернативі. Для того щоб зрозуміти зміст повідомлення, нам необхідно уявити собі, про що йде мова. Формулювати пропозиції слід в позитивній формі.

Конструктивна пропозиція:

- *спрямована на майбутнє;*
- *формулюється позитивно;*
- *здійснення можливе силами опонента;*
- *не принижує опонента.*

Позитивне ставлення. Численні дослідження комунікаційних процесів показали, що довіра одержувача повідомлення до комунікатора зростає, якщо він вірить у добрі наміри останнього. Якщо той, хто слухає, розцінить поведінку опонента як напад чи погрозу, він буде скоріше заклопотаний самозахистом, ніж уважним вислуховуванням критичного повідомлення.

Якщо комунікатор розраховує на те, що його критика буде прийнята до уваги, йому варто подбати про демонстрацію позитивного ставлення до свого опонента. Після прояву позитивного ставлення формулюється аргументоване конструктивне критичне повідомлення і досягається домовленість із виконання.

Останній етап — повторне звертання опонента до його позитивних ресурсів, спираючись на які, він може надалі уникати помилок.

Складові елементи критичного повідомлення

У критичному повідомленні можна визначити чотири основні частини.

1. Факти. Об'єктивний опис поведінки опонента без оцінок.
2. Наслідок. Опис наслідків цієї поведінки (аргументація).
3. Пропозиція. Конструктивна пропозиція змін.
4. Переваги. Опис переваг від реалізації вашої пропозиції (аргументація).

1. *Опис фактів.* Опишіть, що конкретно вам не подобається, використовуючи Я-повідомлення. Відокремлюйте факти від думок. Не використовуйте слова і вирази, що мають оцінний відтінок. Спробуйте як можна більш точно і неупереджено описати те, що ви насправді бачили і чули. Називайте тільки факти, уникаючи їх інтерпретацій. Допоможіть опоненту точніше зрозуміти,

що вас не влаштовує. Чим детальніше ви описуєте поведінку, тим точніше опонент зрозуміє, про що йде мова.

2. *Указівка на наслідки поведінки, яка критикується.* Аргументуйте свою претензію. Опишіть, до чого може призвести чи призвело те, що ви перелічили. У залежності від ситуації вашими аргументами можуть бути:

- указівки на збиток, що опонент заподіює вам своїми діями;
- указівки на збиток, що опонент заподіює собі своїми діями;
- указівки на невідповідність поведінки чи деяких параметрів результату розрахунковій нормі;
- якщо поведінка опонента не відповідає вашим очікуванням, ви можете описати почуття, що виникли у вас з цього приводу.

3. *Опис вашої пропозиції опоненту.* Викладайте суть вашої пропозиції. Намагайтеся додати вашій пропозиції привабливої форми. Пам'ятайте, що конструктивна пропозиція орієнтована на майбутнє, формулюється в позитивних термінах, технічно здійсненна і не є принизливою для опонента.

4. *Опис переваг від реалізації вашої пропозиції.* Аргументуйте необхідність прийняття вашої пропозиції. Поясніть опоненту, чим ваша пропозиція може бути для нього привабливою. Пам'ятайте, що мова йде про привабливість пропонованого варіанта для нього, а не для вас. Якщо ж ви захищаєте власні інтереси і пропонуєте, приміром, компенсувати нанесений вам збиток, то пропонований вами варіант принаймні має сприйматися опонентом як справедливий, що не принижує його особисту гідність. Інакше він буде відкинутий.

Роль позитивного ставлення в житті людей

У багатьох випадках ми воліємо вести себе так, щоб інші люди схвалили нашу поведінку, високо її оцінили. Прагнення людини до визнання з боку інших соціальні психологи називають пошуком соціального схвалення. До соціального схвалення особливо чутливий той, хто сумнівається у власній цінності, має низьку самооцінку, живе з відчуттям власного неблагополуччя; такі люди мають потребу в підтвердженні власної значущості.

Будь-яка людина за певних обставин може засумніватися у власній успішності і відчувати потребу в зовнішній підтримці. Найчастіше це відбувається в ситуаціях, коли ми робимо помилку, одержуємо низьку оцінку, терпимо яку-небудь невдачу. Такі ситуації можуть зустрічатися й у процесі навчання, і в роботі, тому людині, що навчає інших чи керує їхньою діяльністю, важ-

ливо вміти виражати позитивне визнання. Розглянемо його складові частини.

Позитивний зворотний зв'язок — інформація про позитивні риси особистості чи про успіх і його складові. Зміст такого висловлення переважно не містить оцінок: «Ти набрав 56 балів»; «Ти хотів переконати групу у своїй правоті, і 75 відсотків тебе підтримали»; «Ти виявив завзятість і наполегливість» і т. ін. Позитивний зворотний зв'язок передається з Дорослого его-стану вербальними засобами.

Позитивна оцінка, схвалення — висловлення, що використовують конструкти з яскраво вираженим оцінним характером: правильно — неправильно; добре — погано; добро — зло і т. д. Наприклад: «Ти гарна людина! Ти зробив гарний учинок. Ти правильно зробив, що...» Похвала може бути зосереджена на оцінці результату чи на оцінці особистості. Похвала виражається переважно з Батьківського его-стану.

Позитивне емоційне ставлення — складова частина визнання, що містить позитивне емоційне ставлення до людини чи до досягнутого нею результату: «Мене це порадувало. Здорово! Мені дуже сподобалося!» Позитивне емоційне ставлення виражається переважно з Дитячого его-стану за допомогою невербальних комунікаційних засобів.

Будь-яке «погладжування» містить у собі всі три компоненти в різних пропорціях і може відноситися як до особистості партнера, так і до результатів його дій. Розглянемо далі деякі способи висловлювання визнання.

Похвала — це вид визнання, що виражає схвалення людини чи її дій переважно за допомогою оцінок. Наслідки похвали впливають з її Батьківського характеру: якщо партнер перебуває в компліментарній позиції Дитини, що відчуває неблагополуччя, можна очікувати, що вона буде прийнята ним із задоволенням. Якщо партнер знаходиться в некомпліментарній позиції, наприклад, розраховує на рівність Дорослих відносин, то похвала створює пересічні трансакції і, швидше за все, буде викликати роздратування¹.

Цим пояснюється, на перший погляд, дивний факт, що похвалу часто сприймають негативно, вона викликає відчуття дискомфорту, незручності і зникаючості, спонукає до оборонних реакцій. Похвала часто несе в собі погрозу, щось, від чого варто захищати-

¹ Бурнард Ф. Тренинг межличностного взаимодействия. — СПб: Питер, 2002. — С. 156.

ся: адже якщо хтось дає вам позитивну оцінку, то іншого разу він може дати і негативну. Люди відчують, що у факті «оцінювання» міститься почуття переваги. Крім того, похвала може сприйматися негативно, оскільки має на увазі, що той, хто хвалить, хоче, щоб об'єкт похвали змінився, і намагається підштовхнути його в потрібному напрямку. Навіть якщо люди і хочуть змінитися, вони звичайно не бажають, щоб їх до цього підштовхували.

Треба зауважити, що похвала, що звучить з вуст людини, до якої ми негативно ставимося, думку якої ігноруємо, сприймається як негативна оцінка. Це також обмежує сферу її застосування.

Таким чином, *похвала сприймається як позитивне визнання за наступних умов*: об'єкт похвали визнає більш високий статус людини, що хвалить, цінує її думку, вважає експертом у даному питанні, не впевнений у своїй компетентності, має хитку самооцінку.

Крім того, похвала, що не доповнена зворотним зв'язком і не виражає почуття, містить дуже мало корисної інформації чи особливого змісту, тому більш конструктивно і корисно висловлювати визнання, що містить указівку на факти і розкриває почуття.

Милування — це визнання якогось особливого уміння чи успіху людини. Воно містить Дорослу вказівку на предмет милування і схвалення, виражене Дитячим его-станом за допомогою захоплених емоційних висловлювань. Замилування набагато рідше викликає відторгнення, оскільки воно може бути компліментарним для будь-якого его-стану партнера.

Неабияку роль відіграє схвалення у навчанні.

Конструктивне схвалення може бути двох видів:

1. Схвалення як підкріплення.
2. Схвалення як інформація про досягнення.

СТРУКТУРА КОНСТРУКТИВНОГО СХВАЛЕННЯ¹

Конструктивне схвалення передає партнеру інформацію та складається з чотирьох основних компонентів повідомлення.

• *Почуття*. Замість виставляння оцінок партнеру, висловлюють позитивні почуття. Оцінка може бути оскаржена, відкинута як несправедлива, а почуття є фактом і не можуть бути позбавлені права на існування.

• *Опис фактів*. Тут описуються конкретні факти, що викликали схвалення, які побічно дають партнеру інформацію про те, що ми цінуємо і чого ми чекаємо від нього. Крім того, опис конкрет-

¹ Васильев Н. Н. Тренинг профессиональных коммуникаций в психологической практике. — СПб.: Речь, 2005. — С. 183—185.

них параметрів успіху постачає йому стандарти і критерії, якими він може скористатися для самооцінки.

• *Позитивне ставлення.* У конструктивному схваленні виявляється позитивне ставлення і до партнера, і до досягнутого ним результату. Це дає йому можливість упевнитися у власній компетентності і значущості.

• *Аргументація.* Конструктивне схвалення не містить зарозумілості, висловлює вдячність, подяку партнеру, передає йому повагу і задовольняє природну потребу в переживанні власної цінності.

Таким чином, конструктивне схвалення не стільки оцінює партнера, скільки дає йому корисну інформацію, що він може використовувати собі на користь й одержати з її допомогою уявлення про цінності. Це конкретний, позитивний коментар, що описує саме те, що зробив партнер, у той час як похвала — це загальне неконкретне оцінне судження, що навішує на партнера «ярлик»: «правильно», «мудро», «добре», «чудово» і часто сприймається як порожні слова.

Почуття. Для зацікавленої людини досягнення успіху саме по собі є своєрідною нагородою. Однак така нагорода стає ще ціннішою, коли вона супроводжується висловленням теплих почуттів і визнання з боку людей, думки яких ми поважаємо. Тому конструктивне схвалення може містити не тільки сухий опис заслуг людини, але і суб'єктивну позитивну думку про поведінку, прояв позитивних емоцій, викликаних її діями: «Мені сподобалося, як точно ви сформулювали переваги вашої пропозиції»; «Мене радує, що наші позиції збігаються»; «Мені було дуже приємно, що ти звернувся по допомогу саме до мене». Звернемо увагу, що поведінка тут не оцінюється як гарна чи погана, а описується як така, що сподобалася чи не сподобалася.

Опис фактів. Найважливіша частина конструктивного схвалення — його зміст. Ми можемо висловлювати визнання особистості людини, її вчинкам, її досягненням. Так само, як і в ситуації критики, тут варто переважно використовувати повідомлення про конкретні дії, а не приписувати людині якості, нехай навіть цінні і схвальні.

Максимально точний опис фактів «мовою дій» надає людині інформацію, яку вона може використовувати для самостійної оцінки результатів чи для ухвалення рішення про необхідність закріплення успіху: «Ви справилися з завданням усього за п'ять хвилин. Це рекордно короткий час»; «Аргументи, що ви навели на захист своєї позиції, мені здалися дуже вагомими». Дуже важливий момент конструктивного схвалення — відсутність явних розпоряджень і вказівок, що можуть сприйматися як Батьківські команди і викликати опір.

Аргументація. Самі по собі позитивні почуття в більшості випадків не вимагають пояснення. Однак у деяких ситуаціях партнеру важливо зрозуміти, на якій підставі ми високо оцінюємо продемонстровані ним результати. Особливо важливо це буває, коли ми керуємо його роботою чи навчанням. У таких випадках у конструктивне схвалення включають аргументи, що прояснюють підстави позитивної оцінки. Найбільш очевидними аргументами є вказівки на позитивні наслідки для нього, для інших чи для того, хто висловлює схвалення.

Виявляючи турботу про партнера, ми можемо зробити акцент на позитивних наслідках для нього.

Умови, що підвищують ефективність схвалення¹

1. Зацікавленість. Людина, що висловлює конструктивне схвалення, виявляє щирю зацікавленість в успіхах виконавця чи учня.

2. Компетентність. Людина, що приймає схвалення, вважає оцінюючого компетентним і заслужовуючим на довіру.

3. Оперативність. Чим менше часу пройшло між досягненням і схваленням, тим краще.

4. Доречність. Висловлювати подяку, турботу, схвалення важливо в такий момент, коли людина може адекватно їх сприйняти.

5. Відсутність порівнянь з іншими. Доцільніше відзначати не те що краще, ніж в інших, а те, що стало краще в нього сьогодні порівняно з учорашнім днем.

6. Співрозмірність. Заохочення має бути відповідним до затрачених людиною зусиль.

7. Визнання. Заохочення має звертати увагу на те, що досягнутий високий результат — реалізація можливостей здібностей, а не випадковість.

Комплімент є повноцінним, якщо приносить задоволення корисним «погладжуванням» за дотримання ряду умов.

1. Відповідність реальності. Відзначувана позитивна якість має відповідати реальності, тобто бути обґрунтованою. Оскільки приписувана партнеру якість є лише думкою людини, що говорить, вона не може бути абсолютно об'єктивною. Проте для того, щоб суб'єктивна думка сприймалася як правдива, вона має бути аргументованою. Нещирі погладжування, що містять явне перебільшення, називаються лестощами, чи «синтетичними погладжуваннями».

¹ Васильев Н. Н. Тренинг профессиональных коммуникаций в психологической практике. — СПб.: Речь, 2005. — С. 187—189.

2. Відповідність думці партнера. У кожної людини є той рівень погладжувань, а також тема і форма, яким він віддає перевагу. Усі погладжування, що виходять за межі цього діапазону, «відфільтровуються».

Якщо комплімент за змістом не відповідає тому, що цінує в собі партнер, він, швидше за все буде «відфільтрований». Наприклад, дівчина, що бажає виглядати жіночною і привабливою, може не прийняти як комплімент висловлення з приводу її мужності і сили. Людина, що знає себе як симпатичну, веселу і таку, що не вміє думати, швидше за все відфільтровує комплімент «Я захоплений ясністю ваших думок у виступі, що пролунав».

Відзначений у компліменті рівень виразності якості не повинен різко виходити за межі діапазону, обумовленого самосприйняттям. Людина, що вважає себе просунутим користувачем комп'ютера, не сприйме як комплімент ні вислову «чайник», ні вислову «комп'ютерний геній».

Однак, якщо комплімент, що відповідає самосприйняттю, звучить часто, то він швидше за все буде сприйматися як банальність у силу своєї звичності. «Погладжування» виявляться більш цінним, якщо рівень виразності описуваної якості буде набагато перевершувати цей рівень у самосприйнятті людини.

3. Компетентність. Так само, як і за використання схвалення для підкріплення, комплімент приймається людиною, коли вона вважає оцінюючу людину компетентною і заслуговуючою на довіру.

4. Відсутність подвійного змісту (подвійних трансакцій). У компліменті варто уникати подвійного змісту. Комплімент має відбивати винятково позитивні якості людини. «Чарівна кофточка! Тобі дуже пасує до обличчя! Напевно, у second hand купила?» Такі компліменти називають «погладжування з колючкою».

5. Відсутність критики. Не потрібно псувати враження від компліменту подібною критикою: «Руки в тебе дійсно золоті. А от мова твоя — ворог твій!». Чи «Мені подобається в тобі твоя дивна здатність приваблювати до себе людей. А от друзів собі ти вибирати не вмієш».

6. Відсутність повчань. Це правило полягає в тому, що комплімент має констатувати наявність даної характеристики, а не містити рекомендації чи практичні поради з її поліпшення: «Мені сподобалося, як швидко ти виконав роботу. Тепер тобі потрібно попрацювати над формулюваннями».

Таким чином, критика не тільки не повинна принижувати гідність студента, щоб він її міг сприйняти, а й має бути конструктивною, спрямованою на позитивні зміни, на вдосконалення си-

туації та особистості, не містити агресії. Окрім того, викладач повинен швидко орієнтуватись у будь-якій ситуації, та якщо до нього застосовується агресивна поведінка — знаходити адекватні шляхи реагування на таку поведінку.

Але в педагогічному спілкуванні важливо не тільки конструктивно критикувати, не вживати конфліктогенів, уникати перепон у спілкуванні тощо, але й гідно реагувати на агресивну поведінку.

Поведінку можна розділити на агресивну, пасивну та асертивну.

Асертивна поведінка більш детально буде розглядатись нижче.

Відповідь на тиск та агресію

Агресивна людина найчастіше намагається поставити іншу людину в незручне становище, розмовляє підвищеним тоном, активно заявляє про свої наміри та повноваження тощо. Часто агресор розраховує на збентеження іншої людини та на здачу нею своїх позицій під тиском.

Існує декілька прийомів відповідей на агресію¹:

— Ой! (фіксація замішання): «Я просто розгубився від такого натиску»; — «Бузковий туман»: «У таких випадках звичайно кажуть про існування залежності між суб'єктивними факторами сприйняття і параметрами діяльності індивіда».

— Я-висловлення: коли на мене кричать (інтерпретація дій агресора) я, звичайно, не в змозі нормально працювати; давайте перейдемо в інше приміщення і розберемо Вашу претензію.

— Ви-посилання (персоналізація відповідальності): Ви хочете сказати, що впевнені в тому, що...

— «Вам важливо» (фіксація причин звернення), «Вам важливо, щоб на кафедрі працювали професіонали».

— Позитив на негатив (Мені приємно...): завжди можна знайти привід сказати: «Щиро дякую» агресору, наприклад, «мені приємно, що Ви стежите за моїми успіхами».

— «Ширма» (фіксація параметрів іміджу): «Ми готові задовольнити бажання будь-якого клієнта».

— «І саме тому» — «І саме тому я досяг успіху».

— Перебільшення — «Я не тільки неохайний, але й неук».

Важливо відзначити, що мета застосування цих прийомів — не допустити нарощування агресії. Тому ніякої агресії, сарказму і глузування у відповідь не повинно бути.

¹ А. Я. Психология. — <http://www.azps.ru>

Типи взаємодії та види психологічного впливу в навчанні

Психологічний вплив — це вплив на стан, думки, почуття і дії іншої людини за допомогою винятково психологічних засобів, з наданням їй права і часу на відповіді на цей вплив.

Основні засоби психологічного впливу: навіювання, наслідування, переконання та зараження.

Навіювання і зараження. Формули навіювання можуть бути, наприклад, такими: «Ти зможеш це зробити», «Це у твоїх силах», «ВИ досягнете успіху!» і т. п. Навіювання може бути і негативним: «Вам не впоратися з цим», «Ви матимете великі труднощі», «Ви навряд чи укладетеся у відведений час» і т. п. Неважко бачити, що і позитивні, і негативні формули навіювання дуже близькі до маніпуляційних впливів, що торкаються «струн душі». Крім того, негативні формули навіювання — це те ж саме, що й формули деструктивної критики і деструктивних констатацій.

Навіювання відрізняється від зараження тим, що в першому випадку ініціатор впливу сам знаходиться в одному стані, а в адресата (частіше адресатів) впливу створює інший. Зараження має на увазі, що ініціатор сам знаходиться в тому стані, що він створює в інших людях.

Наслідування відрізняється від зараження тим, що воно має на увазі копіювання способів поведінки, а не психічних станів.

На противагу цьому, навіювання і зараження повинні вважатися більш могутніми засобами поширення. Крім того, ці види впливу залишають за адресатом певну свободу у виборі тих моделей поведінки, що будуть використані для реалізації сприйнятих людиною ідей¹. Навіювання, переконання та зараження дуже широко використовуються в педагогічній діяльності. Якщо *переконання* — це аргументоване висловлення, доведення власної точки зору і направлене на критичне сприйняття, то навіювання та зараження направлені на некритичне сприйняття та іноді на підсвідомість людини. Якщо викладач закоханий у свій предмет — це на несвідомому рівні передається студентам, і вони не тільки краще сприймають матеріал, але й іноді намагаються наслідувати такого викладача та «заряджаються» позитивним ставленням до предмета.

¹ Сидоренко Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. — СПб.: Речь, 2002.

Крім того, на позитивне ставлення до предмета впливає і стиль педагогічного спілкування.

Стили педагогічного спілкування та моделі поведінки викладача

Індивідуально-типологічні особливості взаємодії педагога з тими, кого він навчає, визначають стиль педагогічного спілкування. Загальновідомі найбільш розповсюджені з них:¹

СТИЛЬ «СПІЛЬНА ТВОРЧІСТЬ» найбільш продуктивний не тільки своїм кінцевим результатом, але й виховною стороною. У його основі лежить єдність високого професіоналізму педагога і його етичних установок. Діяльнісно-діалогова схема цього спілкування ставить педагога і студентів у паритетне положення, коли ставляться загальні цілі і спільними зусиллями знаходяться рішення.

СТИЛЬ «ДРУЖНЯ ПРИХИЛЬНІСТЬ» упритул примикає за своїми особливостями до попереднього. У його основі лежить щирий інтерес до особистості студента, до аудиторії в цілому, поважне ставлення, відкритість до контактів. Цей стиль — передумова успішної спільної навчально-виховної діяльності.

Як крайню форму «дружньої прихильності», що несе негативний заряд у стосунках, можна розглядати:

Стиль «ЗАГРАВАННЯ». Він заснований на прагненні завоювати помилковий, дешевий авторитет у студентів. Поява стилю викликається бажанням сподобатися, бути прийнятим аудиторією за відсутності мінімальної особистої комунікативної культури і вагомої загально-педагогічної підготовки. На цей стиль спілкування легко скотитися педагогу-початківцю.

На противагу «заграванню» зустрічається стиль «ЗАЛЯКУВАННЯ», що виникає як наслідок власної непевності при більш високому статусі, ніж у партнера, чи ж через нездатність організувати спілкування на основі продуктивної спільної діяльності. Цей стиль штучно ставить студента в залежне становище, викликаючи в того негативне ставлення до протилежної сторони. Процес спілкування виявляється жорстко регламентованим, загнаним у формально-офіційні рамки. Між викладачем та студентом зводиться незримий бар'єр відчуження. Для продуктивної творчої діяльності цей стиль зовсім неприйнятний.

¹ А. Я. Психология. — <http://www.azps.ru>

У ділових колах, у шкільній і вузівській педагогіці розповсюджений стиль «ДИСТАНЦІЯ». Він має різні відтінки, але у всіх випадках зводиться до суб'єктивного підкреслення розходжень між партнерами: вікових, соціальних, службових, професійних. Без дотримання дистанції педагогічне спілкування може скотитися до панібратсько-зверхніх стосунків. Дистанція виступає як показник ведучої ролі педагога. Але, з другого боку, абсолютизування дистанції як стилю різко обмежує творчий потенціал спільної діяльності, провокує авторитарність керування педагогічним процесом. При такому стилі спілкування варто вибрати розумний діапазон його застосування, що залежить не стільки від практичного досвіду, скільки від емпатичних тенденцій педагога, тобто від схильності «відчувати» стан партнера. Однак негнучке використання цього стилю за його дуже високої популярності свідомо призводить до невдач у професійному і педагогічному спілкуванні.

Однією з крайніх різновидів стилю «дистанція» можна вважати «МЕНТОРСЬКИЙ» стиль, коли викладач ненавмисно приймає на себе роль наставника. Повчально-заступницький тон з його боку, що присутній не тільки в діалозі, але і у всьому зовнішньому вигляді, не просто збільшує розрив між ним та студентами, а може стати предметом глузувань і шаржу. У гіршому випадку цей стиль призведе до повної втрати контактів, а спілкування набуде однобічного характеру інформаційного змісту.

«Залякування», «загравання» і крайні форми стилю «дистанція» несуть у собі невидиму небезпеку своєю високою здатністю проникнення в індивідуальність особистості, оскільки являють собою механізм психологічного захисту від впливу ззовні. Перераховані варіанти не вичерпують усього багатства вироблених у тривалій практиці стилів спілкування. У його спектрі можливі всілякі нюанси, що дають несподівані ефекти, які встановлюють чи руйнують взаємодію партнерів. У стилі спілкування яскраво виявляється індивідуальність особистості.

Різні стилі комунікативної взаємодії породжують декілька моделей поведінки педагога в спілкуванні зі студентами, на заняттях. Умовно їх можна позначити в такий спосіб:¹

МОДЕЛЬ ДИКТОРСЬКА («Монблан») — педагог нібито відсторонений від студентів, він ширяє над ними, існуючи у царстві знань. Студенти — усього лиш безлика маса слухачів. Ніякої

¹ А. Я. Психология — <http://www.azps.ru>

особистісної взаємодії. Педагогічні функції зведені до інформаційного повідомлення.

Наслідок — відсутність психологічного контакту, а звідси — безініціативність і пасивність студентів.

МОДЕЛЬ НЕКОНТАКТНА («Китайська стіна») — дуже близька за своїм психологічним змістом до першої. Різниця в тім, що між педагогом і студентами існує слабкий зворотний зв'язок через довільно чи ненавмисно зведений бар'єр спілкування. У ролі такого бар'єра можуть виступити відсутність бажання до співробітництва з будь-якої сторони, інформаційний, а не діалоговий характер заняття, мимовільне підкреслення педагогом свого статусу, поблажливе ставлення до студентів.

Наслідок — слабка взаємодія зі студентами, а з їх боку — байдуже ставлення до педагога.

МОДЕЛЬ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОЇ УВАГИ («локатор») заснована на вибіркових стосунках зі студентами. Педагог орієнтований не на весь склад аудиторії, а лише на частину, допустимо, на талановитих чи ж, навпроти, слабких, лідерів чи аутсайдерів. Однією з причин такої моделі спілкування на заняттях може бути невміння сполучити індивідуалізацію навчання з фронтальним підходом.

Наслідок: порушується цілісність акту взаємодії в системі «педагог-колектив», вона підмінюється фрагментарністю ситуативних контактів.

МОДЕЛЬ ГІПОРЕФЛЕКСИВНА («тетерев») полягає в тому, що педагог у спілкуванні нібито замкнений сам на себе: його мова здебільшого монологічна. При цьому, говорячи, він чує тільки самого себе і ніяк не реагує на слухачів. У діалозі опоненту даремно намагатися вставити репліку, вона просто не буде сприйнята.

Навіть у сучасній трудовій діяльності такий педагог поглинений своїми ідеями і виявляє емоційну глухоту до навколишнього.

Наслідок: практично відсутня взаємодія між викладачем та студентами, а навколо утворюється поле психологічного вакууму. Сторони процесу спілкування існують ізольовано одна від одної, навчально-виховний вплив представлений формально.

МОДЕЛЬ ГІПЕРРЕФЛЕКСИВНА («Гамлет») протилежна психологічній канві попередньої. Педагог заклопотаний не стільки змістовною стороною взаємодії, скільки тим, як він сприймається навколишніми. Міжособистісні відносини зводяться ним в абсолют, набуваючи домінуючого значення для нього. Він постійно сумнівається в дієвості своїх аргументів, у правильності вчинків, гостро реагує на нюанси психологічної атмосфери серед

студентів, приймаючи її на свій рахунок. Такий педагог подібний оголеному нерву.

Наслідок: загострена соціально-психологічна чутливість педагога, що призводить до його неадекватних реакцій на репліки і дії аудиторії. Не виключено, що у такій моделі поведінки керують ситуацією студенти, а педагог займає позицію підлеглого.

МОДЕЛЬ НЕГНУЧКОГО РЕАГУВАННЯ («робот») — взаємні стосунки педагога зі студентами, будуються за твердою програмою, де чітко дотримуються цілі і завдання заняття, дидактично виправдані методичні прийоми, має місце бездоганна логіка викладу й аргументація фактів, відшліфовані міміка і жести, але педагог не має відчуття постійно мінливих ситуацій спілкування. Ним не враховується педагогічна дійсність, склад і психічний стан студентів, їх вікові й етнічні особливості. Більш детально принципи гнучкого реагування розглядались у темі «Побудова навчальної технології: індивідуально-типологічний підхід».

Ідеально сплановане і методично відпрацьоване заняття розбивається на рифах соціально-психологічної реальності, не досягаючи своєї мети.

Наслідок: низький ефект педагогічної взаємодії.

МОДЕЛЬ АВТОРИТАРНА («Я — сам») — навчальний процес цілком фокусується на педагогові. Він — головна і єдина діюча особа. Від нього виходять питання і відповіді, судження й аргументи. Практично відсутня творча взаємодія між ним і аудиторією. Однобічна активність педагога придушує всяку особисту ініціативу з боку студентів, і ті усвідомлюють себе лише як виконавці, очікують інструкцій до дії. До мінімуму знижується їх пізнавальна і суспільна активність.

Наслідок: виховується безініціативність студентів, губиться творчий характер навчання, спотворюється мотиваційна сфера пізнавальної активності.

МОДЕЛЬ АКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ («союз») — педагог постійно перебуває в діалозі зі студентами, тримає їх у мажорному настрої, заохочує ініціативу, легко схоплює зміни в психологічному кліматі колективу і гнучко реагує на них. Переважає стиль дружньої взаємодії зі збереженням рольової дистанції. Навчальні, організаційні й етичні проблеми, що виникають, творчо вирішуються спільними зусиллями. Така модель найбільш продуктивна.

Таким чином, підводячи підсумки, слід ще раз наголосити на тому, що від ефективної взаємодії, вміння налагоджувати стосунки, вміння адекватно себе поводити в критичних (агресивних,

конфліктних) ситуаціях, безконфліктно спілкуватись, вміння підібрати та застосувати конструктивний стиль педагогічного спілкування залежить і результативність навчального процесу, педагогічного спілкування.

Література

1. Бурнард Ф. Тренинг межличностного взаимодействия. — СПб.: Питер, 2002.
2. Васильев Н. Н. Тренинг профессиональных коммуникаций в психологической практике. — СПб.: Речь, 2005.
3. Ромек В. Тренинг уверенности в межличностных отношениях. — СПб.: Речь, 2002.
4. Сидоренко Е. В. Тренинг влияния и противостояния влиянию. — СПб.: Речь, 2002.
5. Сидоренко Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. — СПб.: Речь, 2002.
6. А. Я. Психология. — [http: \ www. azps.ru](http://www.azps.ru)

3.8. Маніпуляції в процесі навчання

Маніпуляції у навчанні

У навчальному процесі викладач виконує безліч функцій, але одна з головних — це функція управління навчально-пізнавальною діяльністю та взаємодією. Тобто у навчальній взаємодії викладач виконує функцію менеджера: він впливає на поведінку студентів та мотивує їх певні вчинки, оцінює їх діяльність, підтримує зворотний зв'язок тощо. Цю діяльність викладач виконує на підставі тих прав, повноважень та можливостей, які випливають з його статусних обов'язків. Такий вплив носить досить формалізований характер та здійснюється на підставі системи формалізованих відносин між викладачем та студентами.

Але в сучасних умовах, коли відбувається суттєва зміна парадигми освіти, перехід до нових відносин в системі викладач — студент, зменшується значення формалізованих правил навчальної взаємодії та ускладнюється процес формалізованого впливу на поведінку студентів з боку викладача.

В результаті цього все частіше викладач має звертатися до альтернативного варіанта впливу на поведінку студентів — маніпулятивного. Відзначимо також, що, в свою чергу, цей прийом

дуже часто використовують і студенти, щоб досягти бажаних для них результатів. Таким чином, перед викладачем постає проблема розуміння сутності маніпулятивного впливу, вміння його використовувати та у разі необхідності протистояти йому.

Взагалі маніпулювання — це приховане управління поведінкою іншої людини.

Сутність, загальні причини, маніпулятивні ролі, форми та методи маніпулювання взагалі та у навчальному процесі зокрема розглянуто автором у книгах «Комунікативні процеси у навчанні» та «Комунікативна майстерність викладача». У цьому розділі увага приділяється причинам маніпулювання у роботі викладача та можливостям захисту від маніпуляцій з боку студентів.

Специфіка будь-якої професійної діяльності накладає відбиток на людину, і деформація особистості викладача не є винятком, скоріше це навіть дуже типовий випадок.

Занадто часто відбувається неусвідомлене ототожнення себе з професійною роллю — «злиття» з нею. При цьому деякі характерні для викладацької діяльності риси переносяться на особистість, і вони стають невід'ємною рисою особистості.

Наприклад, щоб досягти бажаного професійного результату, викладачу доводиться докладати значних зусиль для підтримки дисципліни, здійснення контролю за студентами. Він постійно має підтримувати свій імідж «усезнаючого», виступати в ролі «судді», «оцінювача», у ряді випадків і «диктатора». Така позиція може бути не типовою, не властивою для вас, але вона захищає вас у професійному спілкуванні і найчастіше зумовлена специфікою діяльності.

Така поведінка, що виражається в неусвідомленій спробі контролювати ситуацію, підкоряти собі волю інших людей для досягнення власних цілей, є маніпулятивною.

На думку відомого американського психолога Еверетта Шострома, сучасна людина в результаті свого нескінченного маніпулювання втратила всіляку можливість виражати себе безпосередньо і творчо і звела себе до рівня заклопотаного автомата, який увесь свій час витрачає на те, щоб утримати минуле і застрахувати майбутнє. Кожна людина до деякої міри є маніпулятором.

Маніпуляторство у викладацькій діяльності є свосереднім способом психологічного захисту, і, як і всякий захист, воно не дозволяє людині бути самій собою, відкрито і вільно виражати свої

думки, почуття, бажання, рости і відчувати багатство, красу і розмаїтість реального світу.

Багато психологів стверджують, людина, яка самоактуалізується, — це людина, що має волю творити себе і своє життя, перетворюючи у свято, у захоплюючу гру саму рутинну діяльність. Перший крок до волі і самоактуалізації — це усвідомлення своїх маніпуляцій.

Людина не народжується маніпулятором. Це результат взаємодії із суспільним середовищем, зокрема, професійним. Парадокс сучасної людини полягає в тому, що, будучи розумною, опановуючи знаннями, вона живе в стані неусвідомленості.

Еверетт Шостром¹ узагальнює наступні причини маніпулятивного поведінки, виділені іншими авторами:

1. Згідно з Ф. Перлзом, людина знаходиться у вічному конфлікті між «спиранням на себе й спиранням на зовнішнє середовище». Тут виникає проблема довіри собі і довіри іншим людям. Недовіра викладача до учнів змушує жадати від них суворого виконання його розпоряджень, що перешкоджає розвитку їхньої самостійності, блокує їхнє прагнення до творчості і самовираження.

2. Другу причину визначив Е. Фромм, який вважав, що щира сутність людини — це любов. Однак багато людей не усвідомлюють, що ми не можемо любити іншого, поки не полюбимо самих себе. А полюбити себе — значить, прийняти себе з усіма своїми слабкостями й недоліками. Ми ж піддані ілюзії, що любити можна тільки за щось, за досконалість, за досягнення і т. ін. Тому ми заміняємо любов владою над людиною, прагнучи «виправлятися» і «виправляти» інших. Викладач, що наслідую таку «традицію», безнадійно програє, ущемляючи таким ставленням не тільки себе, але і своїх учнів.

3. Третя причина маніпулювання криється в екзистенціальній проблемі — страху залишитися на самоті. Дж. Буженталь вважає, що ризик і невизначеність у житті настільки великі, що людина почуває себе в сучасному світі безпомічною і самотньою. Часто викладачі готові йти на всілякі поступки у відносинах зі своїми учнями заради того, щоб не бути відкинутими ними цілком і не залишитися на самоті.

4. Четверта причина — це страх перед скрутним становищем. Побоюючись потрапити в яке-небудь скрутне становище, будь-

¹ Шостром Э. Анти-Карнеги, или человек-манипулятор. — МН.: ООО «Попурри», 1996. — С. 27—31.

яка людина, у тому числі і викладач, може зволіти взагалі не починати яких-небудь рішучих дій, не йти на ризик, не експериментувати, а надавати перевагу неодноразово перевіреному, нехай навіть застарілим, принципам, правилам, нормам поведінки. Цікавий показник — це страх перед запитаннями учнів, хоча ці запитання — не пастка для викладача, а ознака зацікавленості і спроба розібратися в проблемі.

5. П'ята причина маніпуляцій може бути виявлена на основі теорії Альберта Елліса, який охарактеризував деякі алогічні припущення, що люди використовують у житті. Серед них необхідність одержувати схвалення від інших людей. Викладач, що прагне в усьому догодити своїм студентам, являє приклад такого маніпулювання.

Повної єдності поглядів і загальної згоди в принципі бути не може, а отже, не може бути і загального схвалення. Взаємна повага і прагнення зрозуміти одне одного — це оптимальний спосіб взаємодії викладача з учнями, що дозволяє найповніше виразити і задовольнити потреби й інтереси обох сторін.

Маніпулятивна поведінка стає можливою у результаті виникнення різноманітних потреб людей, а також тих страхів викладачів, що не тільки впливають на можливість виникнення стресів, комплексів, конфліктів у навчанні, але найчастіше зумовлюють маніпулятивну поведінку викладачів.

Як ви знаєте, педагог постійно зіштовхується з дитячою, підлітковою і юнацькою агресією. Будь-яке його зауваження про допущену помилку чи про недоречну форму поведінки викликає фрустрацію. Фрустрація — психологічний стан, що виникає в ситуації розчарування, нездійснення якої-небудь значимої для людини мети, потреби; гнітюча тривога, почуття напруженості, безвихідності. Джерелом фрустрації можуть стати перешкоди не лише реальні, але й ті, що сприймаються як такі. В останньому випадку вони є наслідком невпевненості особистості у власних можливостях. До того ж сам педагог часто відчуває фрустрацію внаслідок небажаної поведінки учнів, він відчуває страх за реалізацію своїх задумів. У нього виникає агресія.

Щоденна викладацька робота є великим навантаженням на психіку людини, тому що увесь час ставить перед нею нові складні завдання, без достатнього часу на обмірковування чи знаходження найбільш вдалого рішення.

У діяльності викладача часто виникають ситуації, зустріч з якими чи очікування яких викликають великі емоційні переживання і яких він прагне уникнути. Можна вважати, що це соціа-

льні страхи викладача, викликані як зовнішніми, так і внутрішніми причинами. До зовнішніх відносяться особливості поведінки учнів і адміністрації. До внутрішніх, зв'язаних з індивідуальністю викладача, відносяться ускладнення в спілкуванні, комплекс неповноцінності чи завищена самооцінка.

Аналізуючи результати опитування викладачів гуманітарних спеціальностей, Н. А. Сохань¹ склала список основних «страхів»:

- 1) страх байдужості з боку студентів;
- 2) страх заперечення сказаного з боку студентів;
- 3) страх, що усі будуть займатися своїми справами;
- 4) страх великої аудиторії;
- 5) страх спрямованої уваги великої кількості студентів;
- 6) страх здатися смішним;
- 7) страх критики з боку адміністрації;
- 8) страх невміння встановити оптимальну дистанцію зі студентами, страх здатися фамільярним;
- 9) страх розчарувати студентів, якщо вони добре ставляться до викладача;
- 10) страх дати не досить потрібну інформацію, страх витратити даремно час студентів;
- 11) страх тиші й уважного ставлення до себе;
- 12) страх нерозуміння з боку студентів;
- 13) страх відповідальності;
- 14) страх, що не будуть любити.

Зрозуміло, що труднощі кожного викладача індивідуальні, як і способи дії в цих ситуаціях. Страхи і побоювання — стани ірраціональні, хоча вони мають під собою логічну основу. У процесі взаємодії сторони, що спілкуються, зокрема учні і викладачі, намагаються зрозуміти одна одну. Однак, не маючи можливості читати думки, сторони викривлюють почуття і думки партнерів по спілкуванню. Кожна сторона виходить не з намірів іншої сторони, не з її бачення ситуації, і навіть не з фактів, а зі своєї інтерпретації цих фактів. Звідси можливі різні непорозуміння, нерозуміння і конфлікти і, звичайно, маніпуляції.

Перераховані причини маніпулятивної поведінки викладачів часто зв'язані з психологічними проблемами викладачів.

Потреби викладачів бути розумними, добрими, визнаними, успішними, шанованими і т. ін. дуже часто зумовлюють зовсім неконструктивну поведінку педагогів.

¹ Практическая психология для преподавателей. — М.: Информ.-изд. дом «Филинь», 1997. — С. 18.

Головний шлях до самоактуалізації й емоційного здоров'я лежить через усвідомлення самого себе, у тому числі й своїх маніпуляцій, усвідомлення своєї сутності і призначення.

У свою чергу, дуже часто маніпулятивні прийоми, якими користуються учні, є наслідком розчарування у навчанні чи у викладачах. Внаслідок такої позиції учні частіше використовують такі маніпулятивні прийоми: *безпорадність* («Я не можу, у мене не виходить, допоможіть мені, будь ласка»); *хворобу* (часте звертання до лікаря, особливо під час контрольних); *лестощі* («Ви найкращий з усіх викладачів, кого я знаю», «Ви так цікаво розповідаєте, мені все-все зрозуміло»); спроба *налаштувати одного викладача проти іншого* («А викладач політекономії нам завжди допомагає, коли ми не знаємо», «А на економаналізі нам зовсім інакше це пояснювали»).

При цьому в педагогів теж вироблена чітка система маніпуляцій, за допомогою яких вони захищаються: система «мазунчиків»; створення атмосфери невизначеності; приниження; оцінка як покарання (через створення негативного іміджу); невтішні порівняння.

Конформізм і активний контроль — це цінності недосконалого викладача. І найважче їм доводиться з творчими особистостями, здатності яких вище за середні. Як правило, такі учні характеризуються тим, що носяться з дикими і некерованими ідеями, намагаються продукувати свої ідеї нестандартними способами; не користуються уторованими стежками; їм властиві гумор, грайливість, прояви волі. Як правило, саме вони залишають згодом помітний слід у житті, а слухняні, тихоні, викладацькі «мазунчики» лишаються сірими і непомітними.

Навчання, що допомогло б учням розвинути їхні творчі здібності, повинне спиратися на взаємний інтерес вчителя й учня.

Отже, маніпулятивну поведінку в процесі навчання демонструють обидві сторони: і викладачі, і учні.

На думку Е. Шострома¹, клас — одне з найпридатніших місць для маніпуляцій. Основна причина ж цього полягає в тому, що шкільні адміністратори дуже стурбовані необхідністю підтримки дисципліни, а контроль над іншими зводить людські істоти до стану речей.

¹ Шостром Э. Анти-Карнеги, или Человек-манипулятор. — МН.: ООО «Попурри», 1996. — С. 131.

Як тільки людей починають усереднювати, заганяти у певні рамки і нав'язувати їм жорсткі правила, вони відразу ж починають протестувати.

У відповідь на це викладачі зазвичай застосовують різного роду «виховні» засоби: пильний погляд, різке зауваження, покарання, ізоляція (наприклад, вигнати з аудиторії, пересадити за іншу парту), виклик до декана, сарказм, глузування тощо. Таким чином, викладач використовує активні форми маніпулювання поведінкою учнів (ролі «диктатора», «мафіозі», «останнього з праведників», «папа-мама» і ін.).

Усі ці прийоми негативні і носять наказовий, примусовий характер. Вони спрямовані на формування конформізму, а зовсім не на співробітництво у навчанні. Таким чином, замість стимулювання винахідливості, продуктивності, активності в навчанні маніпулятивна поведінка викладачів призводить до протилежного результату. У цьому — стійкий парадокс сучасної освіти.

У системі вищої освіти ситуація практично аналогічна. Причини цього явища часто полягають в недостатній зацікавленості педагогів і учнів у взаємодії, тобто процес навчання носить часто формальний характер.

Педагог-актуалізатор завжди ототожнює своє повідомлення або відповідь з інтересами учнів, навіть тоді, коли здається, що вони не стосуються теми даного предмета взагалі. Вчитель-маніпулятор ігнорує «сторонні» питання учнів, вважаючи їх відволікаючими, непотрібними і навіть безглуздими. Цим він відбиває інтерес учнів до себе, до предмета, до школи (ВНЗ), до навчання в цілому. Така взаємодія є не чим іншим, як неконструктивним спілкуванням, тому для його поліпшення Шостром¹ (1) пропонує використовувати наступні підходи:

1. Треба набратися терпіння, щоб зрозуміти питання. Під час дискусії люди мають звичай не слухати співрозмовника, оскільки, поки говорить він, вони обмірковують, що самі скажуть далі. Тому найчастіше діалоги сучасних людей є насправді рівнобіжними монологам.

В процесі навчання ця тенденція призводить до прерогативи лекцій, присвячених тому запитанню, яке поки ще ніхто не поставив. У результаті, в учнів може формуватися почуття якогось незадоволення. Тому доцільно дозволяти студентам, учням ставити запитання й обов'язково треба відповідати на них (саме то-

¹ Шостром Э. Анти-Карнеги, или Человек-манипулятор. — МН.: ООО «Попурри», 1996. — С. 131.

му так актуальні активні форми навчання — міні-лекція, лекція-дискусія тощо). Доцільне, таким чином, рефлексивне, активне слухання учнів. У цьому також виявляється повага до учнів, яку вони високо цінують.

2. *Запитання, як правило, заслуговує більше, ніж відповідь.* Існуючий у суспільній свідомості стереотип свідчить про те, що поставлене запитання заслуговує тільки на точну відповідь. Однак при цьому не враховується цілий ряд супутніх факторів, що впливають на взаєморозуміння тих, хто спілкується. Насправді кожна людина, і викладач у тому числі, має тенденцію занадто довіряти своєму здоровому глузду. У результаті відповідь, як правило, буває вужчою, ніж запитання. Кваплива відповідь обмежує, збіднює навчання, звужує ту його галузь, що була окреслена запитанням.

3. *Завищена готовність негайно відповісти підсилює увагу до зовнішнього досвіду і відучує дивитися усередину.* Експерти необхідні, але студенти іноді так звикають одержувати готові відповіді на свої запитання ззовні, що поступово перестають думати і міркувати самостійно. Їм стає простіше запитати когось, хто знає, ніж шукати відповідь самим і думати над нею. Будучи цілком задоволеними відповідями інших, вони звикають не покладатися на свої можливості вирішення проблеми.

4. *Запитання ставлять не завжди для того, щоб одержати відповідь.* Іноді запитання ставляться для того, щоб прощупати ґрунт щодо того, чи варто обговорювати з педагогом будь-яке важливе питання. Такі запитання спрямовані на встановлення психологічного контакту з педагогом і відбивають процес саморозвитку учня. Розуміння, повага і заохочення цих запитань викликають у підопічних довіру, добрі почуття і визначають подальшу позитивну взаємодію у навчанні.

Розглядаючи особливості взаємодії викладача зі студентами, нескладно простежити зв'язок стилю і прийомів взаємодії викладача зі студентами і методики його викладання в цілому.

Викладач — маніпулятор воліє використовувати традиційні методи роботи в аудиторії, викладач — актуалізатор — активні, інноваційні.

Теорія трансакційного аналізу та її вплив на взаємодію

Теорія, що дозволяє пояснити механізм маніпуляції, була розроблена американським психотерапевтом Е. Берном і одержала назву «трансакційний аналіз» (аналіз взаємодій).

Берн помітив, що в різних ситуаціях взаємодії люди займають різні позиції, але основними при цьому є три позиції, які він умовно назвав «Батько» (Б), «Дорослий» (Др), «Дитина» (Д). Ніякого відношення до реального віку людини ці позиції не мають (це характеристики психологічної структури особистості).

У будь-якій ситуації певною мірою виявляється кожна з цих позицій. Складність полягає в тому, щоб правильно визначити вирішальну з них, під впливом якої і діє людина.

Трансакційний аналіз спілкування дозволить Вам опанувати нюансами спілкування у навчанні: точніше уловлювати прихований зміст сказаного, стати ініціатором спілкування, уникнути тактичних і стратегічних помилок контакту¹.

Відомий російський теоретик театру П. М. Єршов, аналізуючи взаємодію акторів на сцені, ввів поняття, яке стало дуже корисним у психологічному аналізі, у тому числі і у трансактному. Це поняття **«прилаштування»**.

Прилаштування згори здійснюється за прояву своєї переваги; прибудова знизу — підпорядкування; прилаштування поруч — рівного партнерства.

Ознаки прибудов.

Згори — прагнення домінувати; ззовні може виглядати як повчання, осуд, порада, осудження, зауваження, звертання «ти», зарозумілі чи заступницькі інтонації, поплескування по плечу, прагнення зайняти більш високе місце, подавання руки долонею вниз, погляди зверху вниз і багато чого іншого. Оцінка дій іншої людини — це прилаштування згори. Таке прилаштування може викликати обурювання.

Знизу — виглядає як прохання, вибачення, виправдовування, винуваті і запобігливі інтонації, нахили корпуса, опускання голови, подавання руки долонею вгору і т. ін. Комплімент, а тим більше лестощі — це прилаштування знизу.

¹ Більш детальну інформацію з цього питання можна отримати, звернувшись до джерел: *Бутенко Н. Ю.* «Комунікативні процеси у навчанні» та «Комунікативна майстерність викладача».

На рівних — відсутність прилаштування згори чи знизу, прагнення до співробітництва, інформаційного обміну, змагання, характерні оповідальні інтонації, запитання тощо.

Варто звернути увагу на те, що:

— такі відносини, як: Д — Д, Б — Б, Др — Др, що зображуються горизонтальними стрілками, — є прилаштуваннями поруч;
— відносини Б — Др, Б — Д — прилаштування зверху;
— відносини Др — Б; Д — Б, Д — Др — прилаштування знизу.

Отже, позиційне розташування тих, хто спілкується, впливає на їхнє взаєморозуміння й ефективність їхнього спілкування. Тому для досягнення взаєморозуміння у спілкуванні ми часто усвідомлено чи не дуже робимо прибудову до позиції співрозмовника.

Вибір тактики в педагогічному спілкуванні зв'язаний з умінням користатися рольовими позиціями. Це чотири позиції: «прибудова зверху», «прибудова знизу», «прибудова поруч», «позиція неучасті».

У позиції «прибудова зверху» викладач демонструє незалежність, рішення узяти відповідальність на себе. Ця позиція називається позицією «Батька».

У позиції «прибудова знизу» виявляється залежна, невпевнена в собі особистість, що підкоряється. За словами А. Б. Добровича — це позиція «Дитяти».

У позиції «прибудова поруч» виражається коректність і стриманість поведінки, вміння зважати на ситуацію, розуміти інтереси інших і вміння розподіляти відповідальність між собою і ними. Це позиція «Дорослого».

Природно, використання тієї чи іншої позиції диктується ситуацією (умови, мета, позиція учня). Спілкування — процес двобічний, тому у виборі позиції викладачу важливо враховувати установки іншого, його роль. Звичайна позиція педагога — *дорослого, який співпрацює*, — припускає діловий рівень спілкування. Ця позиція проектує в учневі рівноправного партнера у взаємодії, створює довірчу атмосферу. Прийоми реалізації цієї позиції можуть бути такими: «Я хочу порадитися з вами», «Давайте обговоримо, вирішимо» і т. ін.

У той же час педагог нерідко використовує і позицію «Дитяти» у своїй поведінці (що, здавалося б, не дивно). У цьому випадку викладач займає позицію «прибудова знизу», наче програючи учням, наприклад «помиляється на дошці», а учні з величезною радістю його виправляють. «Прибудова знизу», яку використовує педагог, розрахована на те, щоб учні виявляли самостійність.

Позиція «прибудова зверху» — позиція «Батька» — органічна для педагогічної діяльності, але не може бути єдиною і постійно однаковою, тому що вона припускає діалогічну взаємодію лише в тому випадку, коли вихованець постійно знаходиться в ролі «Дитяти». Це або гальмує розвиток особистості, або призводить до конфліктного спілкування. Отже, дослідження рольових позицій знову повертає нас до необхідного педагогу уміння співпрацювати з учнями, дотримуватися педагогічного такту, володіти технікою спілкування.

Отже:

— маніпуляції у навчальному процесі виконують певну роль:
а) доцільні — для поточного керування навчальним процесом і при взаємодії з недбайливими студентами (тобто в невеликій кількості і не як домінуючий стиль поведінки викладача), б) недоцільні — як постійний стиль педагогічного спілкування (тому що не дозволяють конструктивно, творчо працювати зі студентами).

— треба вміти розпізнавати і творчо використовувати маніпуляції у навчальному процесі;

— вибір правильних позицій у взаємодії в навчальному процесі (з погляду транзакційного аналізу) дозволяє оптимізувати взаємодію викладачів і студентів;

— у разі потреби викладач повинен вміти здійснювати правильну «прибудову».

Захист від маніпуляцій

У навчальному процесі досить часто зустрічаються випадки, коли студенти намагаються маніпулювати викладачами зовсім не в конструктивних цілях. Як ви розумієте, викладач має якимось протистояти такій поведінці. Тому, для того щоб зробити процес навчальної взаємодії більш ефективним, корисно знати про можливості і засоби захисту від маніпуляцій (див. рис. 3.1).

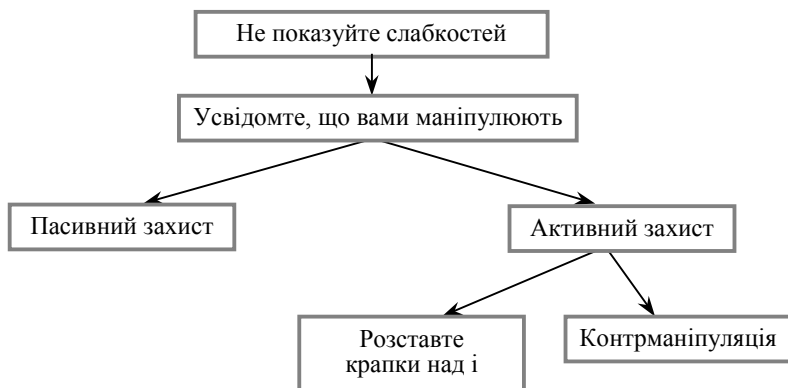


Рис. 3.1. Захист від маніпуляцій¹

В основі маніпуляції завжди лежить використання слабкостей співрозмовника. Ніхто не бажає здаватися боягузом, нерішучим, жадібним, нерозумним. Навпаки, кожен, а викладач особливо, бажає виглядати гідно, бути щирим, виглядати заступником, відчувати свою перевагу, значущість, добре виглядати, відчути позитивне ставлення до себе і т. ін.

Знання психології людини, її слабкостей робить її зручним об'єктом маніпуляції. Тому перший рубіж захисту від маніпулювання — не виявляйте свої слабкості.

Ознакою маніпуляції є почуття незручності: Вам не хочеться щось робити, говорити, а доводиться — інакше незручно, Ви будете «погано виглядати».

Досить сказати собі: «Стоп, маніпуляція!» чи щось на зразок цього, але обов'язково, що включає слово «маніпуляція».

Саме воно діє протверезливо — Ви усвідомлюєте, що це гра з Вами, порушення Вашої незалежності, насильство над Вашою особистістю.

Цього простого усвідомлення цілком достатньо, щоб опанувати себе і почати захищатися. Захищатися можна пасивно чи активно.

Пасивний захист доцільний, якщо Ви не знаєте, що робити, як відповісти маніпулятору. Тоді не кажіть нічого. Зробіть вигляд, що не розчули, чи не зрозуміли взагалі, запитайте про щось інше. Єдине, що при цьому потрібно, — виявити витримку.

¹ Шейнов В. П. Как управлять другими. Как управлять собой. — Мн.: Амалфея, 1996. — С. 101—106.

У цьому випадку Ви побачите, що контролюєте свої почуття, тому що розуміння маніпуляції змусять Вас адекватно оцінити ситуацію.

У більшості випадків маніпулятор відступає вже перед пасивним захистом, тому що найнебезпечніше в маніпуляції — її стрімкість, несподіванка, коли у Вас немає часу розмірковувати, як вийти з цього стану.

Повторення прохання, по-перше, дає Вам час для відповіді, по-друге, виявляє щирий інтерес маніпулятора і збиває заготовлений їм розподіл ролей.

Але іноді доводиться скористатися і більш активною формою захисту. Головне в цьому — психологічний настрій: не слід соромитися говорити те, що думаєте.

Маніпулятор звичайно експлуатує наше бажання виглядати добре, тому не бійтеся виглядати поганим. (Боюся, ти дуже перебільшуєш мої переваги, щедрість, здібності, терпіння тощо). Ці слова знімають з Вас усілякі зобов'язання і відкривають необмежений простір для імпровізацій.

Використовуючи активний захист, треба пам'ятати про те, що він є зустрічним конфліктогеном, який не поступається маніпулятору, а то і переважає його за силою дії. За законом ескаляції конфліктогенів, маніпулятор відповість конфліктогеном ще більш сильним, що в підсумку може призвести до відкритого конфлікту, що взагалі небажано.

Крім випадків прямої залежності, є ще і моральні гальма, що спрацьовують через вихованість, звички дотримуватися певних етичних норм, які утримують від усякого висловлення, що може скривдити співрозмовника. Зрозуміло, що вихованій людині важче зважитися на активні методи захисту від маніпуляцій.

Якщо Ви зважилися на активний захист, то, не соромлячись, скажіть, що Вас турбує в пропозиції вашого опонента. Після цього психологічна перевага переходить до Вас.

Виникає запитання: чому жертва часто не знаходить конструктивного рішення в процесі спілкування з маніпулятором? Відповідь дає транзакційний аналіз, тому що розподіл позицій заданий маніпулятором так, щоб максимально ускладнити жертві вибір правильної позиції.

У цей момент психологічної боротьби маніпулятор має значні переваги — підготовка і раптовість. Не всякий миттєво знайде кращий хід. Тому, навіть якщо потенційна жертва просто зробить паузу чи «не почує» запитання (пасивний захист), чи вступить

хоч у будь-яке обговорення, вона виграє час і звичайно знайде гідний вибір.

І нарешті, якщо інші засоби вичерпані і не дали результату, можна використовувати контрманіпуляцію. Зміст контрманіпуляції — зробити вигляд, що не розумієш, що тобою намагаються маніпулювати, почати зустрічну гру і завершити її раптовим запитанням чи пропозицією, які демонструють маніпулятору вашу психологічну перевагу. Але в цьому випадку наростає конфліктна ситуація.

Іноді, почувавши, що Вами маніпулюють, можна і піддатися маніпулятору. Це доцільно, коли збиток від маніпуляції менший, ніж від погіршення стосунків з маніпулятором, або коли бачиш, як іншими діями можна компенсувати свій програш від маніпуляції.

Література

1. *Берн Э.* Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. — М.: ФАИР-ПРЕСС, 2001.
2. *Бутенко Н. Ю.* Комунікативна майстерність викладача: Навч. посіб. — К.: КНЕУ, 2005.
3. *Бутенко Н. Ю.* Комунікативні процеси у навчанні: Підручник. — К.: КНЕУ, 2004.
4. *Бутенко Н. Ю., Приходько В. М., Федоренко Н. І.* Комунікативні процеси у навчанні: Навч.-метод. посіб. для самост. вивч. дис. / За заг. ред. Н. Ю. Бутенко. — К.: КНЕУ, 2004.
5. *Доценко Е. Л.* Психология манипуляции: Феномены, механизмы и защита. — М.: Изд-во МТЦ ТОО «Черо», 1996.
6. *Каппони В., Новак Т.* Как делать все по-своему. — СПб.: Питер, 1995.
7. *Панкратов В. Н.* Психология управления людьми: Практик. руководство. — М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2001.
8. *Практическая психология для преподавателей.* — М.: Информ.-изд. дом «Филинь», 1997.
9. *Шейнов В. П.* Как управлять другими. Как управлять собой. — Мн.: Амалфея, 1996.
10. *Шейнов В. П.* Скрытое управление человеком (Психология манипулирования). — Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2000.
11. *Шостром Э.* Анти-Карнеги, или человек-манипулятор. Мн.: ТПЦ «Полифакт», 1992.

3.9. Конфлікти та їх вирішення у навчанні

*Коли люди не сходяться у головному,
вони розлучаються через дрібниці.*

Психологічна сутність конфлікту

Конфлікти... Наскільки все наше життя — вирішення найрізноманітніших конфліктів!

Соціальний світ, у якому ми живемо, складається з величезної кількості людей. Джерелом активності кожної людини виступають її мотиви, що актуалізуються під впливом значущих потреб. Якщо кожна людина буде спрямована на задоволення власних потреб, як бути з задоволенням потреб інших людей? І чи здатні ми у процесі взаємодії керуватися не тільки власними мотивами, а й розуміти мотиви іншої людини?

Наприклад, розглянемо таку ситуацію. «Чоловік (Віктор) повернувся з роботи не тямлячи себе від люті і, розмахуючи кулаками, розповів, що начальник у присутності колег грубо вилаяв його. Потім Віктор сказав, що цього разу він стримався, але чи зможе контролювати себе наступного разу — не впевнений. Дружина (Люда) відповіла, що вона б вчинила так: по-перше, нагадала б начальнику, що він, як керівник має право критикувати, але не має ніякого права ображати людей, а по-друге, вона б спокійно вийшла з кабінету. Після її промови чоловік скипів, накричав на дружину і вискочив, гримнувши дверима». Як бачимо, у процесі взаємодії цих двох людей виник конфлікт.

Конфлікт — це зіткнення протилежно спрямованих, несумісних одна з одною тенденцій у свідомості окремої людини, у міжособистісній взаємодії чи міжособистісних стосунках людей чи груп людей, пов'язане з негативними емоційними переживаннями. Підкреслимо три особливості конфлікту як специфічної ситуації взаємодії.

1. Конфлікт завжди пов'язаний з наявністю протиріч, зіткненням між протилежно спрямованими бажаннями, думками, мотивами, цілями, інтересами, різними уявленнями про способи їх досягнення.

2. До конфлікту призводить таке зіткнення потреб, мотивів, поглядів, інтересів, при якому з'являється протидія сторін.

3. У психологічному плані конфлікт супроводжується для його учасників негативними переживаннями, емоціями стосовно одини одного.

Якщо повернутися до нашої ситуації, то конфлікт виник тому, що дружина неправильно зрозуміла мотиви та очікування чоловіка. Дійсно, слова чоловіка про начальника, сказані дружині, можна інтерпретувати як:

- 1) звернення за моральною підтримкою, прохання заспокоїти;
- 2) прохання дати пораду;
- 3) спробу справити враження своєю витримкою і безстрашністю;
- 4) бажання впевнитись у справедливості свого обурення.

Головним мотивом тут, звісно, було сподівання на моральну підтримку, а дружина вирішила, що потрібно дати пораду. Цим вона фактично принизила чоловіка, образила його, оскільки дала зрозуміти: «на твоєму місці я зуміла б знайти правильний вибір»¹. І в цій ситуації проявилися всі особливості конфлікту: зіткнення мотивів та очікування, протидія та негативні емоційні переживання.

Такі ситуації виникають в особистому житті, професійній діяльності, і, звісно, у навчанні. Коли один зі студентів під час проведення заняття постійно коментує дії викладача, дії своїх одногрупників, не виконуючи практичних завдань, необхідно розуміти мотиви його поведінки: чи це бажання бути в центрі уваги, чи це страх перед складними завданнями, чи це реакція на наш стиль поведінки. У залежності від цього слід реагувати на його поведінку. Хоча, звісно, це непросто: зважати на іншого та розуміти не тільки себе.

Відомий американський психотерапевт Е. Шостром вважає: «Для того, щоб уникнути конфліктних ситуацій, необхідно як дві краплі води бути схожими один на одного. Навіть сіамські близнюки конфліктують, що вже говорити про чоловіків та дружин. Так що, погодимось з тим, що конфлікт у людських стосунках неминучий. І додамо — необхідний»².

Класифікація конфліктів

Конфлікти можна класифікувати за кількома основами.

¹ Эйдемиллер Э. Г., Юстицкий В. В. Семейная психотерапия. — Л.: Медицина, 1982. — С. 65—66.

² Шостром Э. Анти-Карнеги, или Человек-манипулятор: Пер. с англ. — Мн.: ТПЦ «Полифакт». — 1992. — С. 121.

I. Залежно від особливостей конфліктуючих сторін прийнято виокремлювати внутрішньо-особистісний, міжособистісний, особистісно-груповий, міжгруповий конфлікти.

Пригадаймо українську народну казку про двох цапків, які йшли назустріч один одному по вузькому місточку посеред річки, перебираючись з одного берега на інший. Жоден з них не поступився — і вони обидва впали у воду. Аналізуючи дану ситуацію, можна побачити, що вони вчинили всупереч здоровому глузду: ніхто не досяг того, чого прагнув, до того ж усе закінчилося дуже сумно, бо обидва цапки загинули. Чому ж так сталося? Тому, що мета накреслює лише загальні контури ситуації, той майбутній результат, який очікується у процесі її вирішення. Фактичне ж входження учасників у ситуацію визначається конкретними мотивами, які є відображенням певних потреб. При цьому учасники взаємодії можуть не усвідомлювати своїх справжніх мотивів. У випадку з нашими цапками вирішальну роль відіграло прагнення бути першим, отже — сильнішим, а поступитися для них значило б визнати власну слабкість.



Цей приклад демонструє міжособистісний конфлікт, причиною якого був внутрішньо-особистісний конфлікт, котрий може виступати тим пусковим механізмом, з якого власне й починається конфлікт. Коли людина живе в злагоді сама з собою, це зменшує конфліктність її життя. Як у тій казочці про двох кізочок, яким теж потрібно було перебратися з одного берега на інший. Одна з кізочок лягла, а інша переступила через неї — і кожна досягла власної мети: перейшла річку. І в цьому випадку ми бачимо ефективне вирішення даної ситуації.

Що ж являє собою внутрішньо-особистісний конфлікт? У цьому випадку сторонами конфлікту можуть бути дві або більше складових однієї і тієї ж особистості й мова йтиме про конфліктогенне зіткнення окремих особливостей особистості та їх поведінку. Наприклад, різні бажання та мотиви, бажання та страхи тощо. Подамо можливі види внутрішньо-особистісного конфлікту у таблиці 3.10.

Таблиця 3.10

ВИДИ ВНУТРІШНЬООСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ

Структури внутрішнього світу особистості, які перебувають у конфлікті		Види внутрішньоособистісного конфлікту	
«Я хочу»	«Я повинен»	«Я можу»	

	Мотиваційний конфлікт між «хочу» і «хочу»
	Моральний конфлікт між «хочу» і «повинен»
	Конфлікт нереалізованого бажання між «хочу» і «можу»
	Адаптаційний конфлікт між «повинен» і «можу»
	Конфлікт неадекватної самооцінки між «можу» і «можу»

У навчанні ми можемо спостерігати дію цих внутрішньо-особистісних конфліктів. Студент хоче і гарну оцінку отримати, і при цьому хоче не докладати багато зусиль (конфлікт між «хочу» і «хочу»). Студенти, які неадекватно реагують на вислови: «Ти повинен» (конфлікт між «хочу» і «повинен»). Є студенти, які уникають публічних виступів. Одним із пояснень такої поведінки може бути наявність внутрішньоособистісного конфлікту між «хочу» і «можу», який полягає в тому, що дана особа хоче, щоб її виступ вразив усіх, щоб він був досконалим, а з іншого боку є переживання, що їй це не вдасться зробити — й інші гідно не оцінять виступ. Фокус уваги даного студента зміщений із самого виступу на оцінювання власної особи іншими.

Наступний тип конфлікту — **міжособистісний**, котрий виникає між двома (чи більше) окремими особистостями. При цьому відбувається конфронтація щодо потреб, мотивів, цілей, інтересів, поглядів, цінностей, установок, світосприйняття. Наприклад, конфлікт між викладачем та студентом стосовно об'єктивності отриманої оцінки, коли студент вважає, що оцінка, яку він отримав, занижена.

Особистісно-груповий конфлікт виникає між особистістю та організацією, членом якої вона є. Такий конфлікт виникає у випадку невідповідності поведінки особистості нормам, цінностям та очікуванням групи. Наприклад, якщо в студентській групі цінуються знання, рівень інтелекту, готовності до занять, а певний юнак чи дівчина дотримуватимуться протилежної лінії поведінки, то це може призвести до конфлікту. Або навпаки, якщо група пасивна, не вчиться, не цікавиться предметом, а один із членів групи займе протилежну позицію, то це теж може бути причиною конфлікту.

Міжгруповий конфлікт спостерігається між організаціями чи групами одного або різних положень та статусу. У цьому випадку

відбувається зіткнення стереотипів поведінки, норм, цілей, установок, цінностей різних груп.

II. Наступна класифікація конфліктів, яка часто зустрічається в літературі, базується на відносинах, у яких знаходяться конфліктуючі сторони. У цьому випадку виділяють конфлікти горизонтальні, вертикальні та змішані¹.

1. Горизонтальні — це конфлікти між особами, що не підпорядковані одна одній. Наприклад, між членами студентської групи, між викладачами.

2. Вертикальні — це конфлікти між особами, які знаходяться у підпорядкуванні одна одній. Наприклад, між керівником та підлеглими, між викладачем та студентом.

3. Змішані — це конфлікти, які поєднують ознаки і горизонтального, і вертикального видів.

III. Підґрунтям наступної класифікації є причини виникнення конфлікту. Звісно, неможливо перерахувати всі причини, які є підґрунтям розгортання конфлікту. Але їх можна об'єднати в три групи, які зумовлені:

1. Специфікою діяльності, зокрема, навчальним процесом. Наприклад, викладач не чітко визначив критерії оцінювання знань студентів, що може призвести до конфлікту.

2. Психологічними особливостями стосунків, тобто симпатіями та антипатіями, культурними, етнічними відмінностями людей, непрофесійними діями керівника, неефективною психологічною комунікацією тощо. Наприклад, деяким викладачам імпонують активні, жваві, меткі студенти, котрі вміють відстояти власну точку зору. Коли викладачі вимагають від інших студентів такої ж поведінки — це може бути причиною конфлікту.

3. Особистісною своєрідністю членів групи. Необхідно знати, які риси характеру та особливості поведінки людини сприяють виникненню конфлікту. До таких якостей можна віднести:

- неадекватну (занижену або завищену) самооцінку власних можливостей та здібностей;
- прагнення домінувати понад усе;
- консерватизм мислення, поглядів, переконань, небажання приймати щось нове;
- надмірну принциповість та прямолінійність у висловлюваннях, судженнях, прагнення будь-що сказати правду в очі людині;
- невихованість, безтактність, агресивність, роздратованість;
- невміння контролювати власний емоційний стан;

¹ Шейнов В. П. Искусство управлять людьми. — Мн.: Харвест, 2005. — С. 260—261.

- підвищену тривожність, страхи тощо.

Стійке поєднання певних особистісних якостей може утворювати типи конфліктних особистостей. Таких типів можна виокремити шість:¹

1. Демонстративний тип особистості — людина прагне завжди бути в центрі уваги та подій, схильна до удавання, авантюризму, егоїстична, надмірно контактна, підвищено емоційна.

2. Ригідний (негнучкий, непластичний) тип. Людям, які відносяться до цього типу, притаманне честолюбство, завищена самооцінка, небажання та невміння рахуватися з думкою оточуючих. Їм важко змінювати раз і назавжди установлену точку зору. Їх девіз: «Якщо факти нас не задовольняють — тим гірше для фактів».

3. Некерований тип. Поведінка таких людей імпульсивна, не продумана, непередбачувана, агресивна. Їм притаманна підвищена конфліктність, низький самоконтроль. Нічого окрім власних почуттів не хочуть знати і бачити.

4. Винятково точний тип. Сумлінні працівники, особливо скрупульозні, акуратні, схильні до надмірного формалізму та нудьги. До всього підходять (починаючи з себе) з позиції «завищених вимог». Всі, хто не відповідає цим вимогам, піддаються різкій критиці. Характеризуються надмірною тривожністю, підозрливістю, підвищеною чутливістю до оцінок оточуючих.

5. Раціоналісти — ощадливі люди, які легко йдуть на конфлікт заради задоволення власних потреб. Послужливі, орієнтуються на ситуацію: якщо сьогодні один начальник — вони догоджають йому, якщо начальник змінився — то старого забуто і всі сили спрямовано на нового.

6. Безвільний тип — відсутність твердих переконань і принципів. Можуть стати зброєю в руках інших, під впливом яких знаходяться в даний період. небезпека таких людей у тому, що вони, як правило, мають репутацію добрих людей, від них не очікують ніякого підступу. І тому, коли такі люди виступають ініціаторами конфлікту, група чи організація може сприйняти їх як глашатаїв істини.

На відміну від перших чотирьох типів, п'ятий (раціоналісти) і шостий (безвільний), проявляють себе тільки в певних ситуаціях: конкретна вигода для себе, негативний вплив тощо. У перших чотирьох типів конфліктність зумовлена психологічним складом цих людей, тобто вони переживають внутрішньо-особистісні конфлікти, які часто і виступають причиною міжособистісного конфлікту.

¹ Шейнов В. П. Искусство управлять людьми. — Мн.: Харвест, 2005. — С. 270—271.

Ведучи мову про причини конфліктів, доцільно навести думку Рибаквої¹, котра виділяє типи «небезпечних студентів», що можуть провокувати конфлікти. Вони характеризуються як:

- особистості з яскраво вираженими індивідуальними особливостями — імпульсивність, тривожність, нестриманість, перетягування уваги на свій бік тощо (що, по суті, і є типами конфліктних особистостей);

- незалежні, дуже самостійні, завжди мають власну думку і прагнуть її висловити;

- особливо чутливі до стосунків між людьми (загострено реагують на випадки проти себе та інших);

- дуже розумні та ерудовані, критично налаштовані до навчальних предметів, дозволяють скепсис, іронію щодо висловів викладача;

- слабо вмотивовані, позбавлені інтересу до навчання, пасивні та бездіяльні на занятті;

- неприємні для однолітків через зовнішні дані, риси характеру, національність тощо.

Реагуючи на конфлікт, викладач може враховувати дані знання про конфліктні особистості та:

- проявляти витримку, щоб не дати втягнути себе в конфлікт;
- не поспішати з висновками, не рубати з плеча;
- не переоцінювати себе, свою попередню думку про «складну особистість» студента;

- зрозуміти особливості конкретної конфліктуючої особистості студента.

IV. Конфлікти також розрізняють за їх значенням для організації та за способом їх вирішення. Виокремлюють конструктивні та деструктивні конфлікти². Для конструктивних конфліктів характерні розбіжності, які торкаються принципів моментів, проблем життєдіяльності організації та її членів. Вирішення цих конфліктів виводить організацію на новий, більш високий та ефективний рівень її функціонування. Деструктивні конфлікти призводять до негативних, часто руйнівних наслідків, які інколи переростають у чвари та інші негативні явища, що призводять до різкого зниження ефективності роботи групи чи організації.

Поділ конфліктів на певні види достатньо умовний, чіткої межі між різними видами не існує і на практиці виникають конфлікти: вертикальні міжособистісні, горизонтальні міжособистісні, конструктивні тощо.

¹ Рибаквова М. М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. М., 1991.

² Шейнов В. П. Искусство управлять людьми. — Мн.: Харвест, 2005. — С. 261.

Функції конфліктів

Конфлікт — це добре чи погано? Так склалося, що більшість людей вважає конфлікт негативним явищем. Якщо конфлікт виникає у певній групі, організації, сім'ї, то він розглядається як симптом неблагополуччя — і всі сили зацікавлених сторін спрямовуються на його залагоджування, інколи без серйозного попереднього аналізу причин протиріч, що виникли.

Народна ж мудрість підкреслює двоїстість конфлікту: «Краще погана злагода, аніж хороша сварка» (великі емоційні витрати за участі в конфлікті), «Пани сваряться, а у холопів чуби тріщать» (шлейф конфлікту, задіяність у конфлікті непрямих його учасників), а з іншого боку — «Скажи мені, хто твій ворог, і я скажу — хто ти» (масштабність конфлікту, система цінностей, вибір тактик у конфлікті), «Вдарити лихом об землю» (не здаватися в конфлікті, стимулювання до змін та розвитку), «Щоби взнати справжнє обличчя чоловіка чи дружини, затій з ним (нею) розлучення» (діагностичні можливості опонентів конфлікту), «За одного битого двох небитих дають» (поцінування досвіду конфліктування).

Вказаний аспект двоїстості дії конфліктів, відображений у народній мудрості на інтуїтивному рівні, знайшов наукове пояснення у дослідженнях вчених-конфліктологів, котрі дійшли висновку, що правомірним є виділення двох функцій будь-якого типу конфліктів: позитивних (конструктивних) і негативних (деструктивних)¹.

Позитивні функції конфлікту

- не дає системі відносин, що склалася, зашкарубнути: він штовхає її до змін та розвитку;
- відіграє інформаційно-пізнавальну роль, у процесі конфлікту учасники краще пізнають один одного;
- сприяє структуруванню соціальних груп, групуванню однодумців, згуртованості групи чи організації під час протиборства зовнішнім «ворогам»;
- знімає «синдром покірності», стимулює активність людей;
- стимулює розвиток та особистісні зміни, сприяє усвідомленню людьми власної значущості;
- виконує діагностичну функцію, виявляються непримітні до цього чесноти та недоліки людей, здійснюється усвідом-

¹ Петровская Л. А. О понятийной схеме социально-психологического анализа конфликта // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1977. — С. 137.

лення власних слабких та сильних якостей при вирішенні конфлікту.

- надає можливість розрядки напруги.

Негативні функції конфлікту

- погіршує соціально-психологічний клімат в групі чи організації;
- викликає в учасників надмірне захоплення процесом конфліктної взаємодії, що шкодить роботі;
- породжує конфронтаційні прояви у стосунках, що спрямовані більше на перемогу, ніж на вирішення проблем для обох сторін;
- спричиняє неадекватне сприйняття та непорозуміння конфлікуючими сторонами одна одної;
- після свого завершення породжує зменшення довіри та співробітництва між частиною працівників;
- формує в переможця уявлення про переможених як про ворогів;
- викликає великі емоційні витрати на участь у ньому;
- погіршує психічний стан та здоров'я людей, що беруть в ньому участь (пасивну чи активну).

Розкриваючи позитивні та негативні функції конфлікту, підкреслимо два важливі положення. По-перше, важко дати узагальнену оцінку позитивній та негативній ролі конфлікту, більшість конфліктів виконують одночасно і конструктивну, і деструктивну функцію. «Визначення ефективності конфлікту ситуативне за своїм характером і має сенс тільки по відношенню до конкретної взаємодії»¹. По-друге, конструктивність чи деструктивність конфлікту залежить від багатьох факторів, основними серед яких є особливості процесу вирішення конфлікту, насамперед результати вирішення. Якщо міжособистісний конфлікт вирішено справедливо й у вигравші залишаються обидві сторони, такий конфлікт, скоріше за все, буде конструктивним. Якщо ж ні — деструктивним.

Завершуючи аналіз функцій конфлікту, наведемо вислів Л. А. Петровської: «Один і той же конфлікт може бути деструктивним в одному відношенні і конструктивним в іншому, відігравати

¹ Бородин Ф. М., Коряк Н. М. Внимание: конфликт! — Новосибирск: Наука, 1989. — С. 163.

негативну роль на одному етапі розвитку, за одних обставин, і позитивну — на іншому етапі, в іншій конкретній ситуації»¹.

Структура конфлікту

Конфлікт розгортається у площині²:

Конфліктна ситуація + Інцидент → Конфлікт

Конфліктна ситуація — це нагромадження протиріч, що містять суттєву причину конфлікту.

Інцидент — це збіг обставин, що є приводом до конфлікту.

Конфлікт — це відкрите протистояння як наслідок зіткнення протилежно спрямованих, несумісних цілей, мотивів, бажань, інтересів, переконань тощо.

Отже, в будь-якому конфлікті присутній *об'єкт* конфліктної ситуації, пов'язаний або з технологічними та організаційними труднощами, особливостями оплати праці, або зі специфікою ділових та особистих стосунків конфлікуючих сторін.

Другим елементом конфлікту є суб'єктивні бажання, мотиви, цілі його учасників, зумовлені їх поглядами, переконаннями та світосприйняттям.

Третій елемент конфлікту — це опоненти, конкретні особи, які є учасниками конфлікту.

Четвертий елемент — це причини конфлікту, які дуже часто можуть приховуватися за безпосереднім приводом конфлікту. Так, наприклад, коли на занятті студент першого курсу демонструє агресію у взаємодії з викладачем, то часто за такою поведінкою може приховуватися потреба у визнанні, повазі, необхідність підтримки власного «Я».

Поки існують всі елементи структури конфлікту (крім приводу), його неможливо розв'язати. Спроби припинити конфліктну ситуацію силовими методами чи умовляннями можуть призводити лише до її нарощування. Потрібно ліквідувати хоча б один з існуючих елементів. Найбільш оптимальним для вирішення конфлікту є усунення причин конфлікту, які досить часто є замаскованими.

Стрижневу роль у вирішенні конфлікту відіграє правильне формулювання конфліктної ситуації.

¹ Петровская Л. А. О понятийной схеме социально-психологического анализа конфликта // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1977. — С. 137.

² Шейнов В. П. Искусство управлять людьми. — Мн.: Харвест, 2005. — С. 257.

В. П. Шейнов пропонує «Правила найефективнішого вивчення конфліктної ситуації»¹. Таких правил шість:

Правило 1. Пам'ятайте, що конфліктна ситуація — це те, що необхідно долати.

Правило 2. Конфліктна ситуація завжди передує як інциденту, так і конфлікту.

Правило 3. Саме формулювання конфліктної ситуації повинно підказувати, що треба робити.

Правило 4. Поставте собі запитання «чому» і думайте над ним до того часу, доки не відстанетесь до першопричини конфлікту, з якої беруть початок всі інші.

Правило 5. Сформулюйте конфліктну ситуацію, по можливості, не повторюючи слів з описаного конфлікту.

Під час розгляду конфлікту багато говориться про його видимі сторони (інцидент та конфлікт). До розуміння конфліктної ситуації ми доходимо після певних узагальнень, висновків та умовиводів. Таким чином з'являються у формулюванні нові слова, яких не було раніше.

Правило 6. У формулюванні конфліктної ситуації бажано обходитися мінімумом слів.

Пам'ятайте: конфліктна ситуація — це симптом майбутньої хвороби за назвою конфлікт. Тільки правильний діагноз дає надію на зцілення.

Методи регулювання конфліктів

Спеціалістами розроблено чимало рекомендацій щодо аспектів поведінки людини в конфліктних ситуаціях, де б вони не виникали: в особистому житті, професійній діяльності чи навчанні; вибору відповідних стратегій поведінки у конфлікті та засобів управління конфліктами.

Фахівці вважають, що конструктивне вирішення конфлікту залежить від таких факторів:

- адекватності сприйняття конфлікту, тобто досить точної, чіткої, не викривленої особистими упередженнями оцінки вчинків та намірів як суперника, так і власних;
- відкритості та ефективності спілкування, готовності до всебічного обговорення проблем, коли учасники висловлюють своє

¹ Шейнов В. П. Искусство управлять людьми. — Мн.: Харвест, 2005. — С. 259—260.

розуміння того, що відбувається, та спільно знаходять шляхи виходу з ситуації конфлікту;

- створення атмосфери взаємної довіри та співробітництва.

К. У. Томас і Р. Х. Кілмен розробили основні стратегії (стилі) поведінки у конфліктних ситуаціях¹: пристосування, компроміс, співробітництво, уникнення та конкуренція. Стиль поведінки у конкретному конфлікті визначається тією мірою, якою людина бажає задовольнити власні потреби та інтереси, діючи при цьому пасивно чи активно, та інтереси іншої сторони, діючи при цьому спільно чи індивідуально (рис. 3.2).

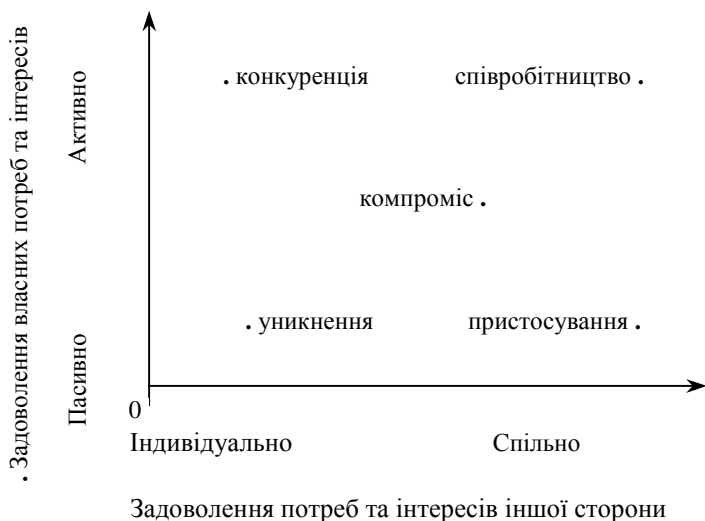


Рис. 3.2. Стилі поведінки у конфлікті

Схарактеризуємо названі стилі та наведемо рекомендації з найдоцільнішого їх використання залежно від конкретної ситуації та психологічних особливостей особистості.

Стиль конкуренції характеризується прагненням наполягати на своєму шляху відкритої боротьби за власні інтереси, прийняттям жорсткої позиції непримиренного антагонізму у разі опору, сприйняттям ситуації як альтернативи: перемога або поразка. Цей стиль може використовувати людина, яка має сильну волю, мало зацікавлена у співробітництві з іншими людьми та прагне

¹ Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика: Методики и тесты: Учеб. пособие. — Самара: Изд. Дом «БАХРАХ», 1998. — С. 470—475.

активно задовольнити власні інтереси. Його можна використовувати, якщо людина:

- дуже зацікавлена у результатах конфлікту, тому вона робить ставку на власний варіант розв'язання проблеми;
- має достатню владу та авторитет, для неї є очевидним, що саме її рішення є найкращим;
- відчуває, що у неї немає іншого вибору та їй нема чого втрачати;
- поставлена перед необхідністю прийняти непопулярне рішення і має для цього достатньо повноважень;
- має справу з особами, які віддають перевагу авторитарному стилю;
- захищається від людей, які здобувають користь від неконкуруючої поведінки.

Проте слід мати на увазі, що це не той стиль, котрий можна використовувати в близьких особистих стосунках, оскільки окрім відчуття відчуження він нічого більше не може викликати. Його також недоречно використовувати у ситуації, коли людина не має достатньої влади. Ще Будда сказав: «Істинна перемога та, коли ніхто не відчуває себе переможеним».

Стиль співробітництва можна використати у разі відстоювання власних інтересів, коли людина повинна брати до уваги потреби та побажання іншої сторони. Цей стиль є найважчим, оскільки вимагає тривалішої роботи. Його мета — вироблення тривалого взаємовигідного рішення. Такий стиль вимагає вміння пояснювати свої бажання, вислуховувати один одного, стримувати власні емоції. Відсутність одного з цих факторів робить цей стиль неефективним. Для розв'язання конфлікту цей стиль можна використовувати в таких ситуаціях:

- необхідно знайти спільне рішення, якщо кожен із підходів до проблеми важливий та не припускає компромісних рішень;
- існують тривалі міцні та взаємозалежні стосунки між двома сторонами конфлікту;
- основною метою є набуття спільного досвіду роботи;
- сторони здатні почути одне одного та викласти сутність власних цілей та інтересів;
- необхідна інтеграція поглядів та підсилення особистісної залученості співробітників у діяльність.

Стиль компромісу. Його сутність полягає в тому, що сторони конфлікту прагнуть урегулювати розбіжності за умови взаємних поступок. У цьому плані він дещо нагадує стиль співробітництва, проте здійснюється на більш поверховому рівні, оскільки сторо-

ни спроможні лише на окремі поступки, не охоплюючи всю сутність проблеми. Цей стиль є найбільш ефективним тоді, коли обидві сторони прагнуть одного й того ж, але знають, що одночасно це є неможливим. Наприклад, прагнення обійняти одну й ту ж посаду, виступити на семінарі з одного й того самого питання. У використанні цього стилю акцент робиться не на рішенні, яке задовольнило б інтереси обох сторін, а на варіанті, коли люди не можуть повністю реалізувати власні бажання. У такому разі необхідно дійти рішення, з яким погодиться кожна конфліктуюча сторона.

Такий підхід до вирішення конфлікту можна використовувати в ситуаціях:

- обидві сторони мають однакову владу та переконливі аргументи;
- задоволення бажань має для обох сторін не надто велике значення;
- обидві сторони може задовольнити тимчасове рішення, оскільки немає часу для прийняття іншого, або інші підходи до розв'язання проблеми виявилися неефективними;
- компроміс дозволяє обом сторонам отримати хоч би щось замість того, аби все втратити.

Стиль уникання реалізується зазвичай коли проблема, що розглядається, не є надто важливою для людини — немає бажання витратити ані часу, ані сили для її розв'язання. Цей стиль характеризується відсутністю бажання до кооперації, прагненням не брати на себе відповідальність за прийняття рішення, бажанням вийти з ситуації не поступаючись, при цьому не наполягаючи на своєму, утримуючись від дискусій. Стиль уникання рекомендується також для використання в тих випадках, коли одна зі сторін має більшу владу чи відчуває, що не права, але вважає, що не має вагомого підґрунтя для продовження контактів.

Стиль уникання до вирішення конфлікту можна використовувати в таких ситуаціях:

- джерело розбіжностей є мізерним та несуттєвим для людини порівняно з іншими, більш важливими задачами;
- людина знає, що не може, а іноді, навіть і не хоче вирішити питання на власну користь;
- у людини мало влади для вирішення проблеми у бажаний для неї спосіб;
- необхідно виграти час, щоби вивчити ситуацію та отримати додаткову інформацію, перш ніж прийняти будь-яке рішення;

- спроба розв'язати проблему є небезпечною, оскільки відкрите обговорення конфлікту може лише погіршити саму ситуацію;

- підлеглі самостійно можуть успішно врегулювати конфлікт;
- людина перебуває у стані емоційного стресу.

Важливо розуміти, що даний стиль не є втечею від проблеми чи униканням відповідальності. Інколи ігнорування чи відстрочення може бути досить адекватною реакцією на конфліктну ситуацію, оскільки за цей час вона може вирішитися сама по собі або людина повернеться до неї пізніше, коли матиме достатньо інформації, бажання та сил для її розв'язання.

Стиль пристосування означає, що одна зі сторін діє спільно з другою стороною, проте при цьому не прагне відстояти власні інтереси з метою відновлення та поліпшення психологічного клімату в колективі. К. У. Томас та Р. Х. Кілмен вважають, що цей стиль найбільш ефективний тоді, коли результат справи є надзвичайно важливим для другої сторони та не дуже важливим для першої, і тоді, коли перша сторона жертвує власними інтересами на користь другої.

Стиль пристосування може бути використаний в таких найхарактерніших ситуаціях:

- найважливіше завдання — відновлення спокою та стабільності, а не вирішення конфлікту;
- предмет суперечок не є важливим для однієї зі сторін, або не дуже її хвилює;
- одна сторона вважає, що краще зберегти добрі стосунки з людьми, аніж відстоювати власну точку зору;
- усвідомлення, що правда може бути на іншому боці;
- відчуття недостатності влади та впливу і шансів перемоги у конфлікті.

Дані стилі поведінки у конфлікті можна спостерігати також і в навчанні. Наприклад, під час занять один зі студентів постійно заперечує необхідність та корисність тих завдань, які отримують студенти для роботи. Він вважає, що це не знадобиться для майбутньої професії. Залежно від того, якого стилю поведінки у конфлікті дотримується викладач, конфліктна ситуація розв'язуватиметься по-різному.

Якщо викладач використає стиль конкуренції, то його дії будуть досить жорсткими та авторитарними, найімовірніше він перейде до погроз, залякування або приниження гідності студентів.

Якщо викладач використає стиль співробітництва, то його дії будуть спрямовані на пошук спільного рішення. Він може запро-

понувати студенту розповісти, що конкретно і для чого йому потрібно; підібрати перелік питань, необхідних для майбутньої професії; знайти зв'язок між даним предметом і майбутньою професією і розповісти про нього.

Якщо викладач використовує стиль уникання, то швидше за все він робитиме вигляд, мов не чує, що говорить студент, або проігнорує «випади» студента.

Використовуючи стиль пристосування, викладач, можливо, почне пояснювати, що і для чого потрібно, чому так необхідний саме цей предмет.

Стиль компромісу передбачає один із можливих варіантів поведінки викладача: показати необхідність виконання студентом певної кількості завдань для отримання мінімальної кількості балів (задовільної оцінки) у рейтинговій системі.

Жоден із зазначених стилів поведінки у конфлікті не може бути ефективним в усіх без винятку ситуаціях або вважатися за як найкращий. Знову звертаючись до народної мудрості, можна згадати вислови: «дві голови краще за одну» (співробітництво), «перемагайте своїх ворогів шляхетністю» (пристосування), «йти назустріч один одному» (компроміс), «від доброї долі не шукати іншої» (уникнення), «хто сильний, той і правий» (конкуренція). Стиль поведінки у конфлікті, до якого вдається людина, залежить як від її особистісної схильності, так і від конкретних вимог певної конфліктної ситуації (про що йшлося вище).

Кожен з нас здатний використовувати всі п'ять стилів поведінки. Однак у кожного є власні «улюблені» стилі поведінки під час вирішенні конфлікту і ми схильні вдаватися до них більше, ніж потрібно. Можна визначити, який із цих стилів ви найчастіше використовуєте. Для цього дещо модифікуємо методику, запропоновану Дж. Г. Скотт¹. У табл. 3.11 поставте у кожному рядку оцінки стилям поведінки під час конфлікту (від 5 до 1) залежно від того, наскільки часто цей стиль, на вашу думку, використовується вами у ході розв'язання конфліктних ситуацій за останні декілька років². Не намагайтесь замислюватися над тим, який з підходів кращий — не існує правильного чи неправильного підходу, все залежить від конкретної ситуації. Потім ви зможете визначити, який із них ви використовуєте найчастіше, який найрідше.

¹ Скотт Дж. Г. Конфликты, пути их преодоления. — К.: Внешторгиздат, 1991. — С. 127—128.

² 5 — використовую найчастіше; 4 — віддаю перевагу; 3 — використовую рідко; 2 — використовую найрідше; 1 — майже зовсім не використовую.

Таблиця 3.11

ЯК Я ЗАЗВИЧАЙ РЕАГУЮ НА КОНФЛІКТНІ СИТУАЦІЇ

Стилі поведінки у конфлікті	Метод використання				
	Використовую найчастіше	Відаю перевагу	Використовую рідко	Використовую найрідше	Майже зовсім не використовую
<i>Конкуренція</i> (активно задовольняю власні потреби та відстоюю власну позицію)					
<i>Уникнення</i> (намагаюсь ухилитися від участі в конфлікті)					
<i>Прийняття</i> (намагаюсь підлаштуватися до інтересів іншого)					
<i>Співробітництво</i> (шукаю шляхи сумісного рішення, що задовольнить обидві сторони)					
<i>Компроміс</i> (шукаю рішення, підгрунтям якого є взаємні поступки)					

Після цього визначте, наскільки комфортно ви себе почуваєте, використовуючи той або той стиль поведінки в конфлікті, за шкалою від 1 (найменш комфортно) до 5 (найбільш комфортно).

Все це дасть вам загальну картину того, якому стилю ви віддаєте перевагу і наскільки для вас комфортні ті чи інші стилі. У майбутньому ви завжди зможете розширити репертуар стилів поведінки у конфлікті залежно від вашого ставлення до результатів тесту.

Важливо навчитися використовувати кожен із зазначених стилів та свідомо робити той чи інший вибір, враховуючи конкретні обставини.

Для успішнішого вирішення конфлікту бажано не лише свідомо використовувати той або той стиль поведінки у конфлікті, а й скласти карту конфлікту, запропоновану Х. Корнеліусом і Ш. Фейром¹. Сутність цієї карти така:

¹ Корнеліус К., Фейр Ш. Выиграть может каждый. Как разрешать конфликты: Пер. с англ. — М.: АО «Стрингер», 1992.

- необхідно визначити проблему конфлікту в загальних рисах;
- необхідно виявити учасників конфлікту;
- необхідно визначити істинні потреби та побоювання кожного з учасників конфлікту.

Створення такої карти, на думку фахівців, дозволить:

1) обмежити дискусію певними формальними рамками, що значною мірою допоможе уникнути надмірного прояву емоцій, оскільки під час створення карти люди можуть стримувати себе;

2) надати людям можливість спільного обговорення проблеми, висловити власні вимоги та побажання;

3) з'ясувати як власну точку зору, так і точку зору опонентів;

4) створити атмосферу емпатії, тобто можливість побачити проблему очима інших людей та визнати думку людей, котрі раніше вважали, що їх не розуміли;

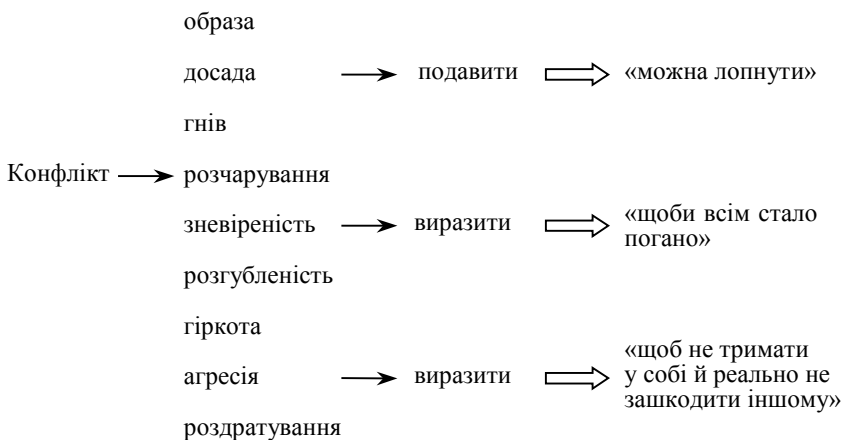
5) вибрати нові шляхи вирішення конфлікту.

Але перед тим, як переходити до вирішення конфлікту, необхідно відповісти на питання:

- Чи справді ви бажаєте сприятливого результату?
- Що необхідно зробити для того, аби краще володіти власними емоціями?
- Що відчуває протилежна сторона конфлікту?
- Чи потрібен посередник для вирішення конфлікту?
- В якій ситуації обидві сторони могли б найкраще відкритися, знайти спільну мову та дійти спільного рішення?

Карту конфлікту доцільно використовувати під час раціонального вирішенні конфлікту та тоді, коли ви справді бажаєте його розв'язати.

Як зазначалося, конфлікт супроводжується великими емоційними витратами, переживаннями. Задіяність емоцій у конфлікті заважає реально та адекватно проаналізувати конфліктну ситуацію, погіршує самопочуття та здоров'я. Важливо вміти справлятися з тими почуттями, які ми переживаємо у конфлікті.



Перший варіант пов'язаний з тим, що людина стримує свої почуття, не виражає їх, поводить ся так, нібито не переживає образи, болю, зневаги, є дружелюбною. Але, звісно, довго стримувати у собі емоції людині важко. І вона або буде замішувати об'єкти, тобто переносити почуття з недосяжного об'єкта на досяжний (наприклад, якщо людина перебуває у конфлікті з керівником і не може йому відкрито виразити негативні емоції, то ці емоції вона «виплесне» на близьких), або ці емоції будуть «накопичуватися» в організмі та впливатимуть на самопочуття і погіршуватимуть здоров'я.

Другий варіант — «Якщо мені погано, то нехай і тобі буде погано». У цьому разі людина демонструє погрози, звинувачення, зневагу, ультиматуми, використовує певні ярлики: «ти завжди, ти ніколи...». Це призводить до погіршення стосунків з оточуючими, до породження нової агресії.

Третій варіант — спрямований на мирне вирішення ситуації, коли людина не приховує свого почуття, не робить вигляд, що все в порядку, але при цьому нікого не ранив і не зневажає, а пропонує відшукати мирний вихід з конфліктної ситуації, який би задовольнив обох. У цьому разі ми говоримо про почуття, які переживаємо, а не звинувачуємо інших; пропонуємо вихід з неприємної ситуації, говоримо дружелюбно.

Вважається, що найефективнішим є третій варіант вираження емоцій та почуттів у конфлікті. Звісно, не в кожній ситуації можливо використовувати саме цей варіант, тому необхідно розуміти необхідність тієї чи іншої реакції.

Наведемо цінні поради Дж. Г. Скотт¹ з розв'язання конфліктних ситуацій, у тому числі у навчанні.

Коли необхідно загасити своє роздратування?

- ваше роздратування є джерелом роздратування іншої людини;
- емоційне напруження збільшується, не даючи результату;
- ваш гнів частково знайшов вихід;
- необхідно разом подумати над розв'язанням проблеми у майбутньому, а не згадувати минуле.

Як подавити власне роздратування?

- наказати собі зупинитися;
- використати різні способи самозаспокоєння (наприклад, полічити до десяти; уявити, як ваші негативні емоції полишають ваш організм тощо).

Як поводити себе з людиною, яку охопив гнів та страх?

- спокійно вислухати все, що ця людина хоче сказати (розуміючи, що такий стан пояснюється важливою причиною, наприклад зачеплене самолюбство, відчуття небезпеки тощо);
- дати відповіді на всі її запитання, по можливості спокійно і врівноважено;
- навіть, коли негативні емоції опонента накопичуються, зберігати спокій та відповідати нейтральним, впевненим тоном.

Коли необхідно махнути рукою і піти?

- напруга роздратування і ворожості занадто висока;
- ви відчуваєте, що ситуація стала нестерпною: думаєте тільки про це, відчуваєте все більше роздратування та розчарування;
- взаємостосунки не варті емоційних витрат;
- немає більше необхідності зберігати стосунки;
- немає реального способу вирішити проблему чи звільнитися від вашого роздратування та недовіри.

Як махнути на все рукою і піти?

- порівняти вигоди та втрати стосунків;
- дозволити собі махнути на все рукою і піти;
- повторяти собі, що це вже закінчено і час рухатися далі.

¹ Скотт Дж. Г. Конфликты, пути их преодоления. — К.: Внешторгиздат, 1991. — С. 36.

Викладач, який не уникає конфліктів, а прагне їх розв'язати, набуває неоціненного особистісного досвіду управління ними. Він починає розуміти мотиви поведінки студентів, їхні страхи та побоювання, поступово набуває вміння прогнозувати та управляти конфліктами. Розуміння цих проблем дає реальну можливість викладачу спрямовувати енергію міжособистісних конфліктів на вдосконалення процесу навчання.

Література

1. *Анцупов А. Я., Малышев А. А.* Введение в конфликтологию. Как предупреждать и разрешать межличностные конфликты: Учеб.пособие. — К.: МАУП, 1996.
2. *Бородкин Ф. М., Коряк Н. М.* Внимание: конфликт! — Новосибирск: Наука, 1989.
3. *Гришина Н. В.* Психология конфликта. — СПб.: Питер, 2000.
4. *Козырев Г. И.* Введение в конфликтологию. — М.: Владос, 2000.
5. *Рыбакова М. М.* Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. — М.: Наука, 1991.
6. *Корнелиус К., Фейр Ш.* Выиграть может каждый. Как разрешать конфликты: Пер. с англ. — М.: АО «Стиnger», 1992.
7. *Семиченко В. А., Заслуженюк В. С.* Мистецтво взаєморозуміння. Психологія та педагогіка сімейного спілкування. — К.: Веселка, 1998.
8. *Скотт Дж. Г.* Конфликты, пути их преодоления. — К.: Внешторгиздат, 1991.
9. *Хорни К.* Невротическая личность нашего времени. Самоанализ. — М.: Прогресс Универс, 1993.
10. *Шейнов В. П.* Искусство управлять людьми. — Мн.: Харвест, 2005. — С. 242—283.

4

РОЗДІЛ САМОСТІЙНО-ПОШУКОВІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ

4.1. Управління самостійною роботою студентів

*Людство за багато тисячоліть свого існування
все ще не навчилося вчитися.*

І. Єфремов

Цілі та завдання самостійної роботи студентів

В умовах, коли значну частину навчального процесу становить позааудиторна робота, логічно звернутися до розгляду самостійної роботи як основи розвитку самостійності студентів та важливого джерела задоволення їхніх пізнавальних потреб. Перші спроби вирішення проблеми самостійного опонування знань були здійснені Сократом, Демокритом, Я. А. Коменським, Ж. Ж. Руссо. Пізніше ця проблема розглядалася видатними педагогами К. Д. Ушинським, О. С. Макаренком, В. О. Сухомлинським і психологами Л. С. Виготським, Н. І. Жинкіним, О. М. Леонтьєвим. Методологічні підходи до самостійної роботи висвітлені у працях А. М. Алексюка, С. І. Архангельського, Ю. К. Бабанського, В. А. Козакова, Н. В. Кузьміної, П. І. Підкасистого, Г. І. Щукіної та інших дослідників.

Увага науковців та викладачів до самостійної роботи студентів (СРС) не є випадковою. З усіх видів навчальної діяльності лише самостійна робота повною мірою забезпечує формування самостійності як риси особистості. «Самостійна робота насамперед завершує завдання усіх інших видів навчальної діяльності. Жодні знання, що не стали об'єктом власної діяльності, не можуть вважатися дійсним надбанням людини»¹. Отже, самостійна робота має навчальне, особистісне та суспільне значення.

Провідним у розробленні основних теоретичних положень щодо СРС є діяльнісний підхід (В. А. Козаков, І. А. Зимняя,

¹ Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. — М.: Высш. шк., 1980. — С. 129.

П. І. Підкасистий, Л. І. Рувінський, І. І. Кобилецький та ін.). Як і будь-яка інша діяльність, навчальна діяльність характеризується суб'єктністю, активністю, предметністю, цілеспрямованістю, наявністю структури та змісту. Але існують певні особливості, що дозволяють розглядати навчальну діяльність як специфічний вид діяльності. Особливими ознаками навчальної діяльності є такі:

- 1) полісуб'єктність;
- 2) навчальна діяльність веде до змін суб'єктів діяльності;
- 3) впливаючи на розвиток, навчальна діяльність залежить від розвитку та спирається на досягнутий рівень розвитку особистості;
- 4) навчальна діяльність є спеціально спрямованою на оволодіння навчальним матеріалом і розв'язання навчальних задач;
- 5) у навчальній діяльності засвоюються загальні способи дій та наукові поняття;
- 6) загальні способи дій передують розв'язанню задач;
- 7) зміни психічних властивостей та поведінки тих, хто навчається, залежать від результатів їх власних дій.

Самостійна робота може визнаватись вищим видом навчальної діяльності. У такому розумінні СРС — це діяльність, що організується тим, хто навчається, завдяки його пізнавальним мотивам у найзручніший, раціональніший з його точки зору час та контролюється ним самим на основі опосередкованого системного управління з боку викладача.

Таким чином, СРС, що розглядається як вид навчальної діяльності, являє собою багатоаспектне та поліфункціональне явище.

Але існують певні розбіжності у розумінні цілей СРС. Здебільшого у наукових працях акцент робиться на формуванні знань, умінь та навичок студентів. В. А. Козаков підкреслює двоєдність мети самостійної роботи і як формування самостійності студента (спеціальна ціль навчання), і як розвитку здібностей, умінь, знань та навичок студентів (основна ціль діяльності навчання). За В. А. Козаковим, самостійна робота студента — це специфічний вид діяльності учення, головною метою якого є формування самостійності суб'єкта навчання, а формування його вмінь, знань та навичок здійснюється опосередковано через зміст та методи усіх видів навчальних занять¹.

Л. М. Журавська, спираючись на традиційну класифікацію навчальних цілей, визначає такі цілі СРС: *виховні* — виховання самостійності як риси особистості й стереотипу пізнання, тобто по-

¹ Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение: Учеб. пособие. — К.: Вища шк. 1990. — С. 14—15.

треби до поповнення та оновлення своїх знань; *навчальні* — набуття вмінь і практичних навичок техніки самостійної роботи, уміння приймати рішення, формувати конкретні завдання відповідно до загального напрямку діяльності, уміння визначати методи й засоби розв'язання проблем; *освітні* — здобування студентами загальноосвітніх професійних умінь, знань та навичок¹.

Отже, у формулюванні цілей СРС спостерігаються багатомірність, подолання меж прагматичного підходу, загальна спрямованість на самореалізацію особистості. Конкретизуючи цілі самостійної роботи, визначимо її завдання:

1. Розвиток у студентів навичок самоуправління.
2. Формування вмінь вчитися самостійно.
3. Забезпечення засвоєння студентами теоретичного матеріалу.
4. Забезпечення оволодіння студентами практичними навичками.
5. Формування творчих навичок на основі науково-дослідної роботи.

Загальна модель управління самостійною роботою студентів

Реалізація цілей СРС залежить від дидактичних умов та процесу її організації, отже першочерговим завданням професійної підготовки стають істотні зміни у традиційній організації навчального процесу та пошук конструктивної моделі СРС, яка б забезпечувала необхідні й достатні умови для формування у студентів навичок самоосвіти та вмінь вчитися самостійно. З метою пошуку такої моделі доцільно розглянути концептуальні основи управління навчальною діяльністю студентів.

Будь-яка діяльність характеризується певною циклічністю й неперервністю взаємозв'язаних елементів. Ці елементи утворюють певну цілісність, що має назву «системи». Саме «взаємодія частин», елементів є найважливішою умовою існування та функціонування системи². Системний підхід інтенсивно розробляється та застосовується в сучасній психолого-педагогічній науці, але найбільшого розвитку він набуває у теорії та практиці управління.

¹ Журавська Л. М. Концептуальні умови управління самостійною роботою студентів у вищих закладах освіти // Освіта і управління. — 1999. — Т. 3, № 2. — С. 107.

² Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение: Учеб. пособие. — К.: Вища шк., 1990. — С. 131—132.

Концептуальною основою розгляду навчальної діяльності, зокрема СРС, із 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. Визнання управління як механізму навчання дозволяє розглядати його як процес управління психічним розвитком людини.

2. У процесуальному плані навчання може розумітися як єдність основних функцій, що послідовно та циклічно змінюють одна одну і тим самим утворюють педагогічну технологію. Вона складається із процесів цілеутворення, інформації, прогнозування, прийняття рішення, організації виконання, комунікації, контролю та корекції за основною роллю цілеутворення.

3. Управління в навчанні має циклічний характер із послідовним переведенням учнів з одного психологічного стану до іншого, визначаючи цим постійний та поступовий процес їх психічного розвитку.

4. Діяльність того, хто навчає, і того, хто навчається, може бути описана однією функціональною схемою, оскільки у навчанні кожен із них є суб'єктом управління щодо інших або до самого себе.

5. Позиція студента (учня) як суб'єкта діяльності, а саме суб'єкта управління та самоуправління, є вирішальним фактором розвитку й саморозвитку його особистості.

6. Критеріями ефективності навчання та виховання можуть бути визначені зміст і рівень сформованості у студентів-випускників основних функцій управління, що виступають як соціально та професійно значущі якості особистості. При цьому соціальне та професійне становлення особистості студента розглядається як форма його психічного розвитку¹.

Виходячи з цих положень, у результаті організації СРС повинна бути створена система як організоване складне ціле, у якому «взаємодія частин є важливішою за самі частини». Елементами цієї системи є суб'єкт, ціль, мотив, засоби, процес, предмет (об'єкт), умови, продукт, результат, які утворюють організаційно-психологічну структуру діяльності. Організацію навчальної діяльності можна розглядати як одну з характерних дидактичних умов навчання, бо «це процес створення системи усіх елементів організаційно-психологічної структури навчальної діяльності, що забез-

¹ Якунин В. А. Педагогическая психология: Учеб. пособие. — 2-е изд. — СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 2000. — С. 10—11.

печує необхідні зовнішні умови самостійної роботи відповідно до індивідуальних особливостей студента для досягнення головної мети — формування його самостійності»¹. Організація також розглядається як процес упорядкованих дій окремих осіб і підрозділів, що утворюють дану систему, і саме в цьому розумінні організація є завжди процесом управління. Тому зміст організаційної діяльності може бути розкритий через характеристику її функцій.

Конкретизувати функції управління дозволяє поняття циклу навчально-виховної діяльності. Педагогічні процеси мають циклічний характер, отже у розвитку всіх педагогічних процесів можна визначити ті ж самі етапи. Під педагогічним циклом звичайно розуміють будь-яку заплановану та доведену до кінця справу: вивчення теми, розділу, лекцію, практичне чи семінарське заняття, організацію олімпіади, конкурсу, екскурсії, експедиції. Взагалі поняття цикл (від грец. *kyklos* — коло) в основному своєму значенні тлумачиться як період часу, протягом якого повторювані явища проходять кругообіг можливого і властивого їм розвитку. Конкретизуючи загальне тлумачення циклічності стосовно навчання, можна взяти за прийнятне таке твердження: під циклом навчання слід розуміти всю сукупність дій викладача та студентів, що спричиняють засвоєння останніми певного фрагменту змісту освіти із заданими показниками, тобто досягається мета як навчання, так і учіння.

Виділення структурних елементів такого циклу залежить від типу самостійної роботи студентів, що може розглядатись та класифікуватись за різними критеріями. Нижче наведено узагальнену таблицю систематизації різних підходів до класифікації СРС (табл. 4.1).

Таблиця 4.1

СПОСОБИ КЛАСИФІКАЦІЇ СРС

Критерії виділення	Види СРС
1. Рівень засвоєння елементів змісту	Репродуктивна, алгоритмічно-дійова, проблемно-пошукова, дослідницька
2. Характер діяльності	Теоретична, практична
3. Обсяг СРС	Мікроциклічна, макроциклічна
4. Час виконання	Тривала, короткочасна
5. Форма організації	Індивідуальна, спільна
6. Зміст завдань	Однотипова, різнотипова

¹ Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение: Учеб. пособие. — К.: Вища шк., 1990. — С. 131.

Самостійну роботу будь-якого виду можна розглядати як цикл, головними етапами якого є підготовчий, основний та завершальний. На кожному етапі циклу мають реалізовуватись певні функції управління та самоуправління діяльністю студентів. Розуміння самостійної роботи як циклу навчальної діяльності студентів, що розгортається у певній послідовності і забезпечується управлінням із боку викладачів і студентів, є необхідною передумовою для створення її моделі.

Моделі навчальних циклів допомагають з'ясувати особливості різних аспектів навчально-виховного процесу. Такі моделі є своєрідним концентратом педагогічних знань, що дозволяє побачити педагогічну дійсність такою, якою вона повинна бути відповідно до закономірностей, розроблених на сьогодні педагогічною наукою. Загальними вимогами до побудови структурно-функціональної моделі циклу навчально-виховного процесу є такі:

1. Модель будується відповідно до основної схеми логіки діяльності людини (в тому числі навчання) і являє собою теоретичне обґрунтування практичної діяльності її суб'єктів.

2. Стосовно завдань моделювання ця модель є прогностичною, щодо ступеня точності — достовірно-наближеною.

3. Модель складають інваріантні положення навчальної технології: характеристики організації навчально-виховного процесу, а також вимоги до неї.

4. Побудова відповідних рівнів моделі здійснюється дедуктивним методом: модель нижчого рівня будується на основі моделі вищого.

Таким чином, зі зменшенням ступеня узагальнення здійснюється закономірний перехід від загального до окремого і від нього — до одиничного, що являє собою конкретний варіант організації навчально-виховного процесу, тобто конкретну навчальну технологію. При цьому відбувається поступова деталізація й конкретизація елементів у моделі.

На основі розглянутих концептуальних положень (І. П. Подласий, В. О. Якунін, П. І. Підкасистий, В. А. Козаков) та наведених вимог до створення моделі певного циклу навчально-виховного процесу пропонується така модель СРС (рис. 4.1).

Оскільки йдеться про специфіку організації самостійної роботи, виникає питання про розподіл функцій управління в цьому процесі між викладачем та студентом. Такий розподіл може залежати від рівня самостійної роботи. Н. В. Басова зазначає, що відмінність самостійної роботи від інших видів навчальної діяльності полягає у тому, що студент самостійно ставить перед собою

мету, для досягнення якої обирає завдання та вид роботи¹. Студент, відповідно, повинен володіти усіма зазначеними функціями управління. Але процес опанування цих функцій відбувається поступово в ході навчання. Тому відповідно до вимог щодо рівня самостійної роботи студентів пропонується різний обсяг функцій. В. А. Козаков розглядає три рівні самостійної роботи.

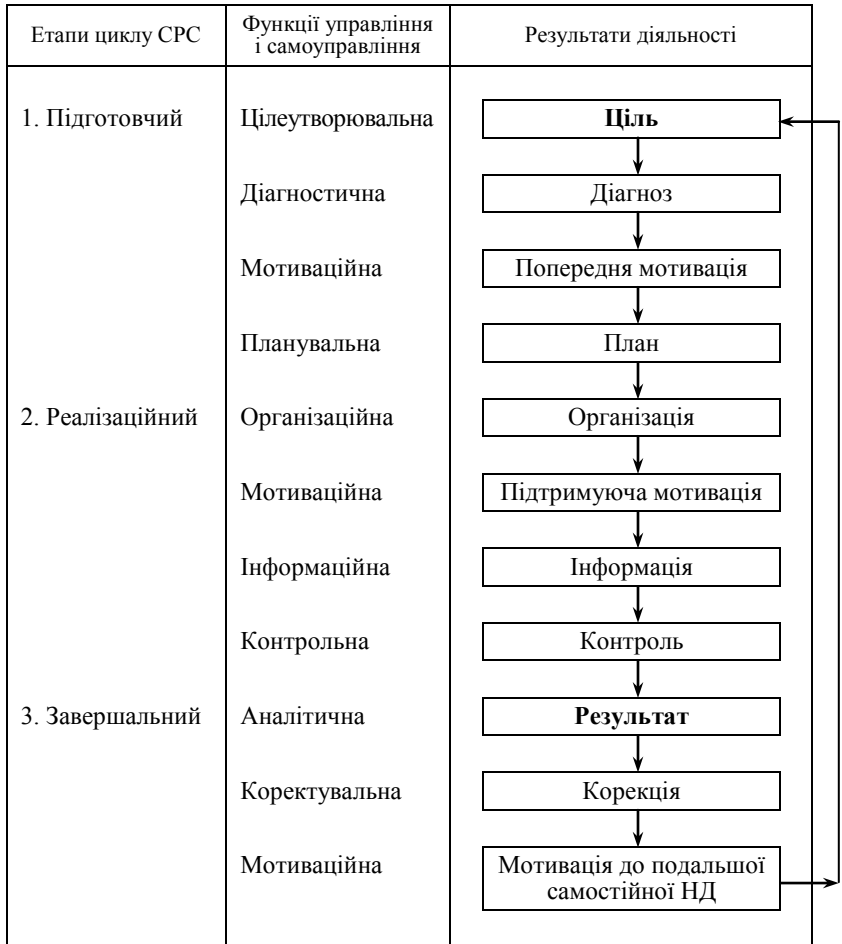


Рис. 4.1. Модель самостійної роботи студентів

¹ Басова Н. В. Педагогика и практическая психология. — Ростов н / Д: Феникс, 2000. — С. 224.

1. Самостійна робота студентів 1-го рівня (СРС-1) — сукупність пізнавальних дій суб'єкта навчання щодо засвоєння знань, видів та способів діяльності в конкретній предметній галузі. СРС 1-го рівня у будь-якій формі організації навчання (лекції, семінари, контрольні роботи тощо) не залежить від присутності чи відсутності викладача й найкраще формує розумові дії як акт мислення. СРС-1 забезпечує засвоєння предметних знань, навичок, умінь, формує певний енциклопедизм навчання, але не передбачає самостійного використання набутого.

2. Самостійна робота студентів 2-го рівня (СРС-2) — сукупність самостійних дій суб'єкта навчання над предметом, задана з метою отримання певного продукту, результату. СРС-2 додатково до СРС-1, яка є складовою цього рівня, формує певні навички та вміння самостійно використовувати засвоєні знання для використання певних завдань, що забезпечує надійний «виконавський» рівень підготовки фахівців.

3. Самостійна робота 3-го рівня (СРС-3) — сукупність самостійних дій суб'єкта навчання у певних умовах за схемою організаційно-психологічної структури діяльності студентів, що включає: визначення власної мети та планування шляхів її досягнення; мотивацію, визначення процесу дій з обраним предметом; самоконтроль та корекцію дій для досягнення заздалегідь визначеної цілі¹.

З визначення СРС-3 можна зробити висновок, що саме цей рівень роботи повною мірою відповідає поняттю самостійної роботи за системно-діяльнісним підходом. Окрім того, СРС-3 вбирає в себе два попередні рівні. СРС-3 дає змогу реалізувати цілі вищої школи щодо підготовки ініціативних, активних, творчих фахівців. Саме у самостійній роботі третього рівня студент реалізує усі можливі функції управління власною діяльністю. Розглянемо ці функції, враховуючи, що вони можуть бути присутніми як у діяльності викладачів, так і студентів.

Функції управління самостійною роботою студентів

Сучасні підходи до СРС визначають опосередковану роль викладача через створення умов навчальної діяльності. Так, педагогіка співробітництва, включаючи студента до системи діяльності як суб'єкта, первісно припускає його здібність свідомо та ціле-

¹ Козаков В. А. Дидактика самостійної роботи студентів (СРС) // Запровадження сучасних технологій навчання в КНЕУ: 36. матеріалів наук.-метод. конф. 18—20 листопада 1998 р. — К.:КНЕУ, 1999. — С. 92—93.

спрямовано діяти, набувати адекватних кількості та якості виконаних дій результатів.

Першою функцією управління є **цілеутворення**. Нагадаємо, що ціль — це майбутній бажаний стан об'єкта (предмета). Правильно поставлена мета навчання є описом дій учнів, які вони зможуть виконати після вивчення певного навчального матеріалу. Спочатку формулюються загальні цілі навчання, що являють собою опис результатів навчальної діяльності в абстрактних поняттях. Далі формулюються орієнтовні цілі відповідно до рівнів процесу засвоєння навчального матеріалу, кожен із яких має різні результати навчання. Відповідно до орієнтовних цілей формулюються конкретні цілі навчання, кожна з яких є описом результату навчальної діяльності, що прогнозується й може бути досягнутий на окремому етапі навчання. Тобто процес цілеутворення завершується формулюванням конкретних (точних) навчальних цілей (завдань), що забезпечують досягнення орієнтовних та загальних цілей.

На основі аналізу наукової літератури можна виокремити чинники, котрі необхідно враховувати у процесі формулювання цілей. Так, безумовний вплив на процес цілеутворення мають джерело і спосіб утворення цілі у суб'єкта навчання: якщо мета внутрішня — мотив стає метою, а якщо мета зовнішня — необхідно створити умови, щоб з'явився мотив. Запорукою досягнення навчальних цілей є рівень прозорості та розуміння цілі студентом, а саме його уявлення про необхідність досягнення цілі, думка про її досяжність. Формулюючи цілі СРС, важливо визначити їх кількісні та якісні параметри (перелік умінь та необхідних для них знань, навичок у професійній діяльності, на рівні розвитку самостійності; інтенсивність, систематичність обов'язкової й необов'язкової навчальної праці; самостійність прийняття рішень; рівень домагань; самоорганізація та ін.). Не менш важливо встановити ієрархічність, супідрядність цілей (наприклад, розвиток самостійності — головна ціль СРС, а набуття соціального досвіду — допоміжна ціль у системі організації самостійної роботи; здобуття умінь, знань, навичок — головна ціль аудиторних занять із викладачем, а розвиток самостійності — наслідок педагогічної майстерності викладача й активності студента). Доцільно також здійснити розподіл цілей за масштабом їх значення та часом (стратегічні вирішуються всією системою освіти, тактичні — цілі навчання за дисципліною, оперативні — цілі заняття, завдання). Серед сучасних вимог до процесу цілеутворення можна назвати такі:

- ✓ вимірюваність цілей (можливість оцінки результативності й ефективності навчальної діяльності);
- ✓ існування цілі-образу (психічний компонент результату діяльності, що має вираз у набутті соціального досвіду у період навчання);
- ✓ наявність цілі-задачі (кількісна та якісна характеристика цілі-образу, кінцевий продукт діяльності, оскільки людина просувається до цілі тільки через вирішення проміжних завдань);
- ✓ необхідність створення системи типових задач за спеціальністю (перелік типових задач, що визначає модель спеціаліста та адекватні їм уміння);
- ✓ необхідність створення системи типових задач за певною дисципліною (перелік типових задач, що визначає вміння, необхідні для засвоєння дисципліни) та пріоритетність серед них професійно орієнтованих задач;
- ✓ створення задач на самостійність, розв'язуючи які, студент мав би можливість реалізовувати самостійні дії щодо планування, вибору, створення завдань, реалізації цілей-задач;
- ✓ визначення мінімально припустимого обов'язкового переліку типових задач із дисципліни, котрі студент має розв'язати;
- ✓ обов'язковість створення умов для забезпечення виконання цілей-задач СРС (наприклад, забезпечення навчально-методичною літературою);
- ✓ обов'язковість створення атмосфери співробітництва педагога й студента та позитивних емоцій від спілкування.

Отже, можна зробити висновок, що лише комплексний підхід до цілей навчання взагалі та цілей СРС зокрема може забезпечити успішне вирішення проблем цілеутворення у навчальній діяльності.

Поставити правильно мету неможливо без **діагностики** або **моніторингу**. Головна мета діагностики — отримати чітке уявлення про причини, які допомагатимуть чи заважатимуть досягненню намічених результатів. У процесі діагностики зберігається вся можлива інформація про реальні можливості викладачів та студентів, рівень їх попередньої підготовки, умови здійснення діяльності тощо. Методами діагностики є спостереження, опитування (анкетування, тестування, бесіда, інтерв'ю), експертна оцінка, експеримент. Відповідно до результатів діагностики здійснюється корекція виділених завдань. Загальна схема діагностичної процедури включає такі моменти:

— визначення проблем за їх емпіричними ознаками на основі огляду інформації про зовнішнє та внутрішнє середовище;

— фіксація рівневих параметрів результатів та порівняння їх із нормами роботи;

— формування попередньої діагностичної гіпотези на основі первинної класифікації та обробки отриманої інформації;

— пошук зовнішніх та внутрішніх причин, що спричинили проблеми й відхилення у результатах на основі збору додаткової інформації;

— визначення остаточного діагнозу та його завершальна інтерпретація.

Діагностика є передумовою здійснення відповідних функцій управління та самоуправління СРС, зокрема **мотиваційної функції**, яка полягає у забезпеченні активного прагнення студентів до виконання самостійної роботи. Невипадково американські психологи висловили думку, що найкращі торговці виходять із викладачів, тому що саме їм доводиться «продавати» найскладніший товар — знання і переконувати учнів у їх необхідності. Цей процес у торгівлі зветься рекламою, а в дидактиці — мотивацією. Для того щоб вивчення певної теми було цілком ефективним, у студента повинна виникнути внутрішня потреба у знаннях, вміннях та навичках, що пропонує викладач, а також потяг активно діяти задля їх здобуття. Високий ступінь мотивації студента спричиняє формування мети і його навчання стає активним, незалежним від викладача, переходить у самостійну цілеспрямовану діяльність. Таким чином, мотивація навчання — це сукупність усіх процесів, методів, засобів спонукання учнів до навчальної діяльності. Під мотивацією навчання також розуміють ступінь готовності суб'єкта наполегливо прагнути досягнення навчальних цілей, що сприймаються як обов'язкові. За висловом І. П. Подласого, кермо мотивації тримають одночасно педагоги та учні¹.

Процес мотивації, як і процес самостійної роботи взагалі, є циклічним. Повноцінний мотиваційний цикл складається з таких етапів: вступно-мотиваційного (викликання первинної мотивації), підтримувального (підтримка та підсилення мотивів, що виникли), завершального (забезпечення мотивації на подальше вивчення навчального матеріалу). Тому мотиваційну функцію доречно включити до кожного етапу СРС.

Завершує підготовчий етап розроблення плану самостійної роботи. **Планування** передбачає прогнозування ходу й результатів

¹ Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: Учеб. для студ. пед. вузов: В 2 кн. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. — Кн.1: Общие основы. Процесс обучения. — С. 360.

діяльності. Сутність прогнозування полягає у тому, щоб заздалегідь оцінити можливу результативність діяльності за наявних, конкретних умов. Механізм передбачення являє собою процес пізнання майбутнього, процес формування плану майбутніх дій, оцінювання їх результатів та наслідків на основі співвіднесення поточних процесуальних та результативних характеристик із минулим досвідом і цілями управління. Підсумком передбачення є побудування прогнозу як моделі майбутнього результату у відомих чи очікуваних умовах. Процес прогнозування у галузі навчання та виховання є ще недостатньо вивченим. Разом із цим відомо, що недооцінка прогностичних аспектів у теорії та практиці навчання й виховання не дозволяє успішно вирішувати значне коло теоретичних і прикладних питань, пов'язаних із підвищенням якості педагогічного процесу.

Після прогнозування відбувається проектування роботи, що полягає у конструюванні моделі майбутньої діяльності, виборі способів та засобів, що дають змогу у заданих умовах і у встановлений термін досягти цілі, у визначенні конкретних етапів досягнення цілі, у формуванні для кожного з них окремих задач, у визначенні видів і форм оцінки отриманих результатів.

Підсумковим документом процесу планування є план, у якому точно визначено, кому, коли і що потрібно робити на подальших етапах циклу СРС. Так, на другому етапі на основі плану реалізуються організаційна, мотиваційна, інформаційна та контрольна функції.

Організаційна функція пов'язана зі співробітництвом між викладачами і студентами щодо досягнення намічених цілей. «Потрібно навчати так, щоб студент ставав співучасником навчального процесу, щоб він співчував подібно до того, як це відбувається з людиною під час читання цікавих книг, перегляді захоплюючої вистави чи фільму. Це можливо лише при педагогіці співробітництва»¹. Співробітництво є нормальним вирішенням організаційних завдань у сучасних умовах. Але важливою складовою процесу організації самостійної роботи є самоорганізація студентів, що складається з організації робочого місця, режиму праці, послідовності роботи, системності та систематичності роботи, дисципліни праці. Організація СРС передбачає можливість отримання студентами консультацій з питань, котрі

¹ Басова Н. В. Педагогика и практическая психология. — Ростов н / Д: Феникс, 2000. — С. 326.

виявляються для них складними. Консультації можуть бути як індивідуальні, так і групові. Самоорганізація та консультування є традиційними формами організації СРС. Важливим завданням організації самостійної роботи для викладача є створення сприятливих умов та надання студентам права вибору, права самостійного рішення.

Інформаційна функція пов'язана з отриманням студентами необхідної інформації, що може або надаватись викладачем, або збиратись студентами самостійно. Ця інформація не може бути адекватною процесу простого запам'ятовування, оскільки має бути використана для повного розуміння предмета вивчення. В. О. Якунін, підкреслюючи значення інформації для управління, наводить влучну метафору О'Шонессі, який доволі тонко та образно підмітив, що вона виконує таку ж роль, як фари автомобіля у нічний час. Фари освітлюють дорогу, але не знімають необхідності управління автомобілем¹. Існує низка вимог, котрим інформація повинна задовольняти, для того щоб на її основі можна було оптимізувати процес управління самостійною роботою. До них належать релевантність, адекватність, об'єктивність, повнота, точність, структурованість, специфічність, доступність, своєчасність та безперервність. Утіленням навчальної інформації можуть бути усне викладення, письмові тексти лекцій, підручники, навчальні посібники, навчальні завдання та задачі, методичні вказівки тощо. Проте зазначимо, що навчальна інформація, котра відображає предметну галузь майбутньої професійної діяльності людини, є лише однією зі складових загальної інформаційної основи навчання.

Контроль, необхідною складовою якого є оцінювання, потрібний для встановлення зворотного зв'язку про хід і результати виконання самостійної роботи. Зворотний зв'язок є основою якісного управління самостійною роботою. Тільки спираючись на нього, можна знайти раціональне співвідношення педагогічного управління та самоуправління з боку студентів. Оперативний зворотний зв'язок сприяє сучасному введенню заходів, котрі надають педагогічній взаємодії необхідної гнучкості. Контроль дозволяє визначити не лише досягнення тих, хто навчається, а й виявити причини невдач, помилок. Результати контролю самостійної роботи можуть бути покладені як у майбутні дії самого студента щодо вдосконалення вивчення матеріалу дисципліни,

¹ Якунін В. А. Педагогическая психология: Учеб. пособие. — 2-е изд. — СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 2000. — С. 44.

так і викладача щодо поліпшення процесу викладання та контролю знань.

На завершальному етапі циклу самостійної роботи необхідним є здійснення **аналітичної функції**, головним змістом якої є аналіз завершеної справи. Такий аналіз потрібен і викладачам, і студентам. Для викладачів — це передумова для вдосконалення навчального процесу, шлях до педагогічної майстерності, для студентів — крок до подальшої самостійної навчальної діяльності на основі усвідомленого досвіду. Доцільним є спільне для студентів та викладачів обговорення результатів самоаналізу, отже це справжнє втілення співробітництва. Важливими питаннями для аналізу самостійної роботи є її ефективність та результативність, якість та повнота реалізації функцій управління й самоуправління, порівняння результатів виконання завдань, задоволеність студентів самостійною роботою.

На основі аналізу відбувається корекція результатів діяльності. Корекція — це не лише виправлення помилок, а й творчий пошук оптимальних шляхів вирішення поставлених завдань та підготовка до подальшої самостійної роботи. Перехід до наступного циклу СРС забезпечує й мотиваційна функція.

Проведений теоретичний аналіз циклу самостійної навчальної діяльності студентів із позиції теорії управління дозволяє визначити самостійну роботу як вид навчальної діяльності, що здійснюється на основі самоуправління студентів та опосередкованого управління з боку викладачів, а також сформулювати такі вимоги до СРС:

- формування самостійності студентів як реалізація головної мети педагогічної системи;
- засвоєння необхідних знань, вмінь, навичок для реалізації мети навчання;
- врахування індивідуальних особливостей кожного студента;
- пред'явлення студенту предмета діяльності;
- забезпечення контролю дій студентів;
- інформування студентів про рівень досягнення цілей;
- завдання характеристик продукту діяльності студентів;
- визначення вимог до результатів діяльності студентів;
- забезпечення зовнішніх умов СРС;
- забезпечення внутрішніх умов СРС;
- надання студенту можливостей планування своїх дій;
- забезпечення студентів можливостями щодо коригування своїх дій на основі самоконтролю й аналізу інформації про результативність.

Дотримання цих вимог безпосередньо пов'язане з вирішенням питань результативності самостійної роботи.

Результативною можна вважати таку самостійну роботу, котра забезпечує досягнення кінцевого результату як сукупності продуктів самостійної навчальної діяльності, набутого досвіду, стану суб'єктів навчання на основі самоуправління студентів та опосередкованого управління з боку викладачів з урахуванням при цьому внутрішніх, психологічних чинників та створенням відповідно до них зовнішніх, дидактичних умов навчальної діяльності. Базовими для вивчення внутрішніх умов СРС можна вважати індивідуально-типологічні особливості студентів, адже вони не лише визначають специфіку індивідуальної діяльності, а й дозволяють моделювати саму діяльність¹. Це питання частково розглядається у главі 2.5 цього посібника. До зовнішніх чинників результативності СРС належать такі дидактичні умови, як особливості реалізації функцій управління самостійною роботою, форми організації самостійної роботи, види завдань. Отже, далі розглянемо, як організувати самостійну роботу з урахуванням взаємозв'язку зовнішніх та внутрішніх чинників її результативності.

Система організації самостійної роботи та підготовка викладачів до її реалізації

Система організації самостійної роботи на основі взаємозв'язку індивідуально-типологічних особливостей студентів та дидактичних умов навчання реалізується на основі розробленої моделі СРС (див. рис. 4.1) і передбачає залучення студентів до управління всіма етапами СРС, зокрема:

✓ На підготовчому етапі — проведення мотиваційно-організаційних ігор, де студенти разом з викладачем визначають цілі та планують самостійну роботу.

✓ На реалізаційному етапі — проведення консультацій, де викладач здійснює необхідну допомогу на основі знань про індивідуально-типологічні особливості студентів, тобто про її сильні та слабкі сторони. На цьому етапі здійснюються спільні проекти, де результати виконання індивідуальних завдань становлять основу спільного результату діяльності малої групи, а результати роботи малих груп є складовими загального резуль-

¹ Романова Г. М. Індивідуально-типологічні та дидактичні чинники результативності самостійної роботи студентів економічних університетів: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. — К., 2003. — С. 56—73.

тату самостійної роботи студентської академічної групи в цілому. З типологічної точки зору методика самостійної роботи, побудована на інтеграції індивідуальних результатів у спільні, відкриває нові можливості студентів, оскільки під час взаємодії відбуваються взаємодоповнення, взаємонавчання та обмін досвідом між представниками різних психологічних типів. Отже, чим краще взаємодіють різні психологічні типи, тим результативнішою є діяльність. Під час контролю для досягання максимальної об'єктивності оцінювання у ньому беруть участь усі студенти. Крім індивідуального оцінювання, щоб запобігти категоричності й суб'єктивності, застосовується ще й групове. Враховується також думка педагога.

✓ На завершальному етапі для комплексного подання результатів проекту проводиться його презентація, куди запрошуються викладачі та студенти інших груп. Автори проекту у яскравій формі репрезентують свою роботу. Викладачі, які заздалегідь ознайомлювалися з проектом, надають експертну оцінку. На завершальному етапі доцільним є обговорення ефективності запропонованої форми роботи й труднощів, що виникали, узагальнення результатів, формулювання побажань щодо подальшого проведення аналогічної роботи, анкетування студентів щодо їх задоволеності проведеною роботою. Таким чином, на завершальному етапі відбувається рефлексія, що забезпечує усвідомлення студентами своїх переваг та недоліків, набутого у самостійній роботі досвіду, особливостей індивідуального стилю діяльності та групової взаємодії, що значною мірою пов'язані з типологічними особливостями.

Для ілюстрації розглянутих положень наведемо приклад їх реалізації в ході вивчення теми «Самостійна робота студентів в університеті» тренінг-курсу підвищення кваліфікації викладачів КНЕУ «Сучасні методи навчання».

Мету тренінгу можна сформулювати так: навчитися реалізовувати функції управління самостійною роботою з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей студентів. Тренінг складатиметься з п'яти етапів. Перший етап присвячений цілям і завданням самостійної роботи студентів. Для їх визначення і уточнення пропонуються такі завдання, як складання асоціативного чи контрастного ряду поняття «самостійна робота», надання власного визначення до поняття «самостійна робота», визначення оптимального співвідношення між аудиторною та самостійною роботою за часом, формування основного кола проблем, пов'язаних з СРС.

На другому етапі опрацьовуються психологічні аспекти самостійної роботи. Зокрема, проводиться мозковий штурм щодо пошуку ефективних засобів подолання психологічних бар'єрів, що виникають у студентів під час самостійної роботи. На цьому ж етапі застосовується метод занурення: моделюється ситуація виконання самостійної роботи викладачами. Виконання даного завдання має дві цілі — особистісну, що полягає у визначенні схильності до управлінської діяльності («той, хто не вміє управляти собою, не здатний управляти іншими»), та навчальну — з'ясувати основні етапи СРС, встановити функції управління та самоуправління самостійною роботою.

На третьому етапі розглядається цикл СРС. З метою відпрацювання функції планування пропонуються такі завдання, як визначення оптимальної послідовності самостійних робіт, встановлення структури самостійної роботи із запропонованих елементів (змагання у командах), складання банку завдань самостійної роботи та їх розподіл за рівнями засвоєння навчального матеріалу. Мотиваційній функції присвячено формулювання завдань для студентів з урахуванням особистісних та професійних інтересів. Інформаційна функція розглядається на рівні корекції формулювань завдань самостійної роботи. Так, поширеною помилкою викладачів є вельми загальне формулювання таких, наприклад, завдань: «самостійно вивчіть 7-й розділ підручника», «прочитайте текст лекції». Викладачам пропонується відкоригувати загальні формулювання, зазначаючи реальний продукт самостійної навчальної діяльності (наприклад, складіть план розділу підручника, складіть перелік проблемних запитань до лекції, самостійно сформулюйте висновки тощо). Відповідно до функції контролю виконується завдання «Проаналізуйте підхід К. Роджерса до контролю»:

«Я хотів би знати, з якими книгами за проблематикою нашого курсу ви ознайомилися і яким був спосіб ознайомлення. Підготуйте, будь ласка, список таких книг. При цьому ви можете, наприклад, вказавши певну книгу, зазначити: «Розділи 3 та 6 прочитані повністю». А до назви іншої книги додати, скажімо, таке: «Я передивився книгу і знайшов, що вона є дуже складною для мене».

Напишіть (настільки стисло чи, навпаки, розгорнуто, наскільки вам це подобається) про найзначущі для вас життєві цінності і про те, як вони змінилися (чи не змінилися) під впливом даного курсу».

Повідомте мені про вашу власну оцінку роботи, що ви виконували, і про бал, якого, на вашу думку, вона заслуговує. Це повідом-

лення має включати: а) критерії, за якими ви оцінюєте свою роботу; б) опис шляхів, котрі дозволили (чи не дозволили) вам задовольнити ці критерії; в) оцінку (бал), яку з урахуванням задоволення чи незадоволення ваших власних критеріїв, ви вважаєте найбільш справедливою. Якщо моя оцінка вашої роботи відрізняється від вашої оцінки, ми поговоримо з вами і спробуємо прийти до оцінки, яка задовольнить нас обох, — тоді я зі спокійною совістю підпишу її».

«Остання вимога стосується вашої оцінки мого курсу загалом. Я просив би, щоб своє повідомлення з такою оцінкою ви поклали до конверта, заклеїли його й надписали на ньому ваше прізвище. Ви маєте також право зазначити на конверті: «Будь ласка, не відкривайте, поки не будуть виставлені остаточні бали». Якщо ви зробите таку примітку, то запевняю, що я з повагою поставлюся до вашого прохання. Я хотів би, щоб, оцінюючи курс, ви чесно вказали його значення для вас — як у позитивному, так і у негативному плані».

Дане завдання спрямоване на пошук оптимального виду контролю у СРС. Найчастіше у навчальній діяльності зустрічаються два види контролю: за процесом та за результатом. *Контроль за процесом* менш за все відповідає цілям самостійної роботи, оскільки передбачає увагу викладача до кожного кроку студента. Такий контроль, як правило, застосовується в алгоритмічній діяльності. Так, у кібернетиці є загальновизнаним, що чим частішим є контроль за процесом, тим ефективнішим є управління системою. Але спроби механічно перенести це положення до навчального процесу не мали успіху. *Контроль за результатом* передбачає свободу студента у здійсненні процесу діяльності, але вимагає від нього вчасного подання результату. Предметом контролю виступають характеристики результату (обсяг, ступінь правильності, ступінь трудомісткості). Такий контроль є найбільш адекватним самостійній роботі. Але він діє за принципом чорного ящика, тобто ми не знаємо, що відбувалося під час виконання роботи, не можемо встановити причини помилок. Який же вид контролю є оптимальним для СРС? На думку Є. В. Заїки, це *рефлексивний контроль*, який втілює найкращі характеристики розглянутих вище видів¹. Рефлексивний контроль спрямований на структуру діяльності самого студента. Це увага до своїх способів діяльності. А що таке увага до способів діяльності, фіксація на них? Це

¹ Заїка Е. В. Психологические вопросы организации самостоятельной работы студентов в вузе // Практична психологія та соціальна робота. — 2002. — № 6. — С. 21—32.

самоконтроль. Якщо готову відповідь можна спитати у товариша або переписати результати, то охарактеризувати способи діяльності, описати власний досвід у досягненні результатів, якщо не виконував роботи, не можливо. Рефлексивний контроль здійснюється у формі діалогу, обміну думками між студентом та викладачем. З психологічного погляду рефлексивний контроль сприяє розвитку особистості, оскільки в ході самоспостереження розвивається самосвідомість. Людина, яка усвідомлює себе, є людиною великих можливостей.

Четвертий етап тренінгу присвячений системі результативної СРС, що базується на такому принципі: результати виконання індивідуальних завдань полягають в основі спільного результату малої групи, а результати малих груп є складовими загального результату студентської академічної групи взагалі. Застосування даного підходу апробується у навчальній грі.

Хід гри

Група розподіляється на декілька команд.

Перший етап. Обговорюється загальна для всієї групи концепція створення посібника з управління СРС. Кожна команда обирає певну функцію управління СРС.

Другий етап. Кожний член команди формулює свій принцип чи правило управління СРС відповідно до обраної командою функції управління і створює завдання на оволодіння даною функцією.

Третій етап. Команда узагальнює і узгоджує індивідуальні розробки, спільно готує проект свого розділу, підбирає епіграф до нього.

Четвертий етап. Розділи презентуються групами і включаються до навчального посібника. Спільно створюється «Заключення» (висновки — загальні рекомендації щодо управління СРС).

П'ятий етап. Аналізуються психологічні та дидактичні результати гри.

На завершальному етапі тренінгу спільно формулюються загальні рекомендації щодо управління СРС. Це може відбуватися у формі «мозкового штурму» і втілитися, наприклад, у перелік законів СРС, зокрема таких, як:

- Опора на індивідуальні мотиви студентів.
- Особистісна та професійна значущість завдань.
- Чіткість вимог та їх своєчасне доведення до аудиторії.
- Творчий характер діяльності.

- Відчутність результатів самостійної роботи, їх матеріалізація.

- Включеність студентів до всіх етапів управління СРС.

- Фасилітуюча роль викладача.

Отже, ефективне управління самостійною роботою вимагає готовності викладачів до урахування психологічних особливостей студентів, делегування повноважень, створення атмосфери співробітництва. Насамкінець треба зазначити, що методичні питання, пов'язані з самостійною роботою студентів, мають логічне продовження у наступних главах даного посібника.

Література

1. *Артюшина М. В.* Соціально-педагогічні аспекти самостійної роботи студентів // Професійна підготовка бакалаврів у закладах другого рівня акредитації: Гуманізація і гуманітаризація навчального процесу: Зб. наук. праць // Проблеми сучасного мистецтва і культури. — Х.: Каравела, 2000. — С. 80—84.
2. *Басова Н. В.* Педагогика и практическая психология. — Ростов н/Д: Феникс, 2000.
3. *Журавська Л. М.* Концептуальні умови управління самостійною роботою студентів у вищих закладах освіти // Освіта і управління. — 1999. — Т. 3, № 2. — С. 105—115.
4. *Заика Е. В.* Психологические вопросы организации самостоятельной работы студентов в вузе // Практична психологія та соціальна робота. — 2002. — № 5—6. — С. 13—19, 21—32.
5. *Козаков В. А.* Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение: Учеб. пособие. — К.: Вища шк., 1990.
6. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання: Навч. посіб. / А. М. Алексюк, А. А. Аюрзанайн, П. І. Підкасистий, В. А. Козаков — К.: ІСДО, 1993.
7. *Романова Г. М.* Індивідуально-типологічні властивості як фактор організації самостійної роботи студентів // Педагогіка і психологія професійної освіти: // Наук.-метод. журнал. 2000. — № 2. — Квітень-червень. — С. 187—193.
8. *Якунин В. А.* Педагогическая психология: Учеб. пособие. — 2-е изд. — СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 2000.

4.2. Планування СРС. Ефективне використання часу

*Кажуть, що японці, які вміють домагатися свого,
95 % часу витрачають саме на планування
і лише 5 % — власне на реалізацію.
Це виявляється ефективним.*

Роль планування як функції управління та самоуправління навчанням

Однією з передумов вступу України до єдиної Європейської зони вищої освіти є досягнення системою вищої освіти України цілей Болонського процесу, до основних принципів якого належить принцип пріоритетності змістової й організаційної самостійності студентів. Сутність останнього полягає у створенні умов організації навчання, що вимірюється та оцінюється результатами самостійної пізнавальної діяльності студентів. Саме цим і пояснюється збільшення кількості годин, відведених на самостійну роботу. В даному контексті тема планування самостійної роботи студентів набуває особливої актуальності.

З погляду менеджменту планування як функція управління та самоуправління вирішує, те, якою повинна бути мета діяльності і що потрібно робити для її досягнення. Отже, сутність планування розкривається у конкретизації цілей діяльності. З точки зору психології планування — це розумова діяльність, яка полягає у розробленні програми дій з реалізації цілей. Планування навчання (в тому числі й самостійної роботи) включає такі компоненти: ціль, зміст, методи, час. Основою планування самостійної роботи можна вважати ефективний часовий контроль. А як вважають дослідники, ефективний часовий контроль «вимагає визначення поточних життєвих пріоритетів, оцінки ступеня їхньої ймовірної успішності і щоденного планування»¹.

Тому викладачам дуже важливо навчитись ефективно планувати свій час, а саме: визначати життєві пріоритети; усвідомлювати причини слабого часового контролю у процесі самопізнання; здійснювати щоденне планування; допомагати студентам раціонально використовувати час з урахуванням їх індивідуально-типологічних

¹ Гремлінг С., Ауэрбах С. Практикум по управлению стрессом. — СПб.: Питер, 2002. — С. 159.

особливостей; долати перешкоди, пов'язані зі щоденним витоком часу.

*Наука керування часом заснована
на двох китах: умілому плануванню часу
і звичці в найменших деталях
виконувати заплановане¹.*

Часовий контроль як основа планування

Як налагодити оптимальний часовий контроль? Щодо цього існують два протилежні погляди. Представники одного з них радять улаштувати собі 24-годинний робочий день, скоротивши непродуктивні дії і марно витрачений час. З цією метою рекомендується встановити тверді рамки контролю над часом, коли всі робочі години та дозвілля повинні бути спрямовані на досягнення якої-небудь мети (наприклад, виключити витрату часу на готування і споживання напоїв, відмовитися від непродуктивного читання, себто коміксів і художньої літератури невисокого рівня, ніколи не спізнюватися і тощо). Прихильники протилежних поглядів пропонують не контролювати час, а просто проживати його. При цьому радять віддатися плину, радіти моменту і завмирати, щоб насолодитися подихом троянд. У крайньому прояві ця позиція припускає, що цільова орієнтація в часі є чинником, що викликає стрес. Проміжне положення між цими двома крайнощами займає практика часового контролю. Суть її полягає в тому, що ми хочемо досягати коротко- і довготермінових цілей і можемо безтурботно віддаватися приємним (хоча і не обов'язково «продуктивним») заняттям. Досягти цього можна за допомогою ефективного часового контролю, що вимагає визначення поточних життєвих пріоритетів, оцінки ступеня їхньої ймовірної успішності і щоденного планування².

*Головним принципом, якого часто
дотримуються в часовому
контролі, є принцип Парето³.*

¹ Форсайт П. Делу — время: Как правильно распоряжаться своим временем. — Мн.: Амалфея, 2004. — С. 18.

² Гремлинг С., Ауэрбах С. Практикум по управлению стрессом. — СПб.: Питер, 2002. — С. 158—159.

³ Гремлинг С., Ауэрбах С. Там само. — С. 158.

Принцип Парето

Італійський економіст Вилфредо Парето вивів закономірність — правило 80/20. Згідно з Парето, 20 % населення земної кулі володіють 80 % усіх світових багатств. Він спробував розкрити причинно-наслідкові зв'язки, що лежать в основі цієї пропорції, і виявилось, що вона однаковою мірою повинна бути віднесена і до інших сфер діяльності людини, наприклад до бізнесу. А це означає, що:

- 80 % усього прибутку фірма одержує від реалізації своїх виробів і лише 20 % — від своїх клієнтів;
- 20 % виробничих дефектів зумовлюють 80 % браку;
- 80 % прийнятих рішень укладаються лише в 20 % часу, що ви витратили на всілякі наради і планерки;
- 80 % інформації ви одержуєте від 20 % джерел, необхідних для вашої роботи;
- 20 % вашого робочого часу забезпечують 80 % вашої продуктивної роботи, тобто того, що визначає її успіх¹.

*Цільова орієнтація в часі
є чинником, що викликає стрес.*²

Психологічні чинники часового контролю

Причини слабого часового контролю

Головним принципом, якого часто дотримуються в часовому контролі, є розглянутий вище принцип Парето. Отже, в нашому житті 20 % подій становлять 80 % того, що ми збираємося зробити. Інші 80 % пережитих нами подій спрямовані на виконання інших 20 % наших цілей. Неефективність, що відрізняє ці «інші» 80 % подій нашого життя, відбиває помилку в розміщенні пріоритетів. Тому наш «вільний» час часто вислизає з-під контролю і заповнюється повсякденною суетою, що стає хронічним фоновим стресором.

Дослідники виокремлюють чотири головні причини, що утруднюють часовий контроль:

1. Неадекватні переконання.
2. Недостатня впевненість у собі.
3. Незбалансованість повсякденного життя.

¹ Форсайт П. Делу — время.: Как правильно распоряжаться своим временем. — Мн.: Амалфея, 2004. — С. 123—124.

² Гремлинг С., Ауербах С. Практикум по управлению стрессом. — СПб: Питер, 2002. — С. 159.

4. Тривога/зволікання.

1. Неадекватні переконання стосовно часу і способу його витрачення.

Досить часто ситуація, що є нейтральною для однієї людини, в іншій викликає стрес. Ваш психологічний стан значною мірою залежить від вашої оцінки чи інтерпретації ситуації, а отже — від ваших думок і переконань. Останні можуть бути адекватними (раціональними) і неадекватними (ірраціональними). Переконання вважаються неадекватними, коли вони викликають тривогу, злість, розчарування і призводять до крайнощів в емоціях і до саморуйнівної поведінки. Як виявити неадекватне (неконструктивне, перекручене, ірраціональне) мислення? Таке мислення, як правило, відрізняється хоча б однією з поданих нижче особливостей: воно надмірно категоричне, занадто катастрофічне, невинуватого песимістичне, надмірно перекручене, надмірно категоричне, занадто абстрактне тощо. Стосовно часу і способу його витрати неадекватні переконання виявляються зайво вимогливими. Наприклад, якщо людина бере на себе занадто багато обов'язків, це може призвести до постійного почуття втоми. Вимога використовувати час максимально ефективно призводить до виникнення почуття провини у хвилини відпочинку. Планування надмірної кількості справ, які людина вважає своїм обов'язком виконати, змушує її відчувати перевантаження й іноді призводить до відмови від діяльності.

2. Недостатня впевненість у собі.

У пасивній невпевненій поведінці також відіграють роль неадекватні переконання. Люди часто не вміють сказати «ні», оскільки дотримуються неадекватного переконання в тім, що їхня відмова характеризує їх як егоїстичних, безсердечних людей. Одним із ключів до успіху є також здатність визначити пріоритетність справ, які ви могли б зробити за день.

3. Незбалансованість повсякденного життя¹.

Проблеми з часовим контролем можуть виникати через те, що люди зневажають чи ставляться з надмірною увагою до якоїсь окремої сфери свого життя. Деякі люди, приміром, захоплюються багатьма видами спорту і часто нехтують іншими аспектами життя, такими, як робота, навчання тощо. Інші настільки поглинені задоволенням своїх соціальних запитів, що стають не в змозі залишатися у фізично задовільному стані чи приділити час самим

¹ Гремлінг С., Ауербах С. Практикум по управленію стрессом. — СПб.: Питер, 2002. — С. 162.

собі. Щодо інших, то вони так глибоко занурюються в сон, перегляд телепередач, телефонні розмови і пиятику з друзями, що виявляються майже неспроможними зробити будь-які кроки в напрямі до бажаної мети. Найчастіше це відбувається через слабе уявлення найближчих і віддалених цілей. Це призводить до невиправданих витрат часу на заняття, що не являють собою першорядної важливості. Наприклад похід із друзями в кіно — чудова справа, але часовий контроль слабкий, якщо таке рішення приймається ввечері напередодні серйозного іспиту.

4. Тривога/зволікання.

Зволікання є однією з головних проблем, що супроводжують людей, у яких виникають труднощі з часовим контролем. Повільність напевно властива як людині, чий девіз «ніколи не роби сьогодні того, що можна відкласти до завтра», так і тому, хто зазначив, що велику частину часу «звик працювати довго — 10, 12, 14, навіть 18 годин на добу по 5, 6, 7 днів на тиждень». Відкладання «на потім» є формою зовнішньої поведінки, суть якої у зайнятості неважливими справами, зволікання з виконанням високопріоритетних завдань. Справи першорядної важливості часто бувають пов'язані з тривогою. А відстрочка дозволяє нам її уникнути. У типовому випадку тривога є вторинним продуктом неадекватних думок на кшталт: «Мені не має сенсу і намагатися, тому що я можу не домогтися повного успіху»; «Я боюся спробувати, тому що можу помилитися»; «Я не можу розпочати цю роботу, доки не виявлюся у певному місці і стані духу»; «Я навіть не намагатимуся що-небудь зробити, поки не досягну в цьому досконалості». Щоб уникнути необґрунтованого зволікання, треба навчитися здійснювати завчасне планування.

Отже, існує щонайменш чотири ключі до ефективного часового контролю (табл. 4.2).

Таблиця 4.2

КЛЮЧІ ДО ЕФЕКТИВНОГО ЧАСОВОГО КОНТРОЛЮ

1. З'ясуйте, як ви витрачаєте свій час	Ведіть щоденник своїх справ і витраченого на них часу
2. Визначте ваші цінності й віддалені цілі	Дайте відповіді на запитання: Ким я хочу бути у віддаленій перспективі? Яким я хочу запам'ятися людям? Що я ціную? Що мені подобається?
3. З'ясуйте, які ваші найближчі	Дайте відповіді на запитання: Що ви мо-

цілі	жете зробити за місяць, тиждень і день, щоб наблизитися до віддалених цілей?
4. Здійсніть завчасне планування	Сплануйте заздалегідь справи на день, щоб забезпечити можливість діяльності, яка наблизить вас до поставлених цілей

Прокоментуйте зведену таблицю, використовуючи такі дані:

- «Ті, хто регулярно заносить у щоденник свої плани (як на сьогодні, так і на майбутнє), почувають себе на 32 % впевненішими у просуванні до наміченої мети»¹.

- «Ставлячи перед собою чітко позначені цілі, ви підвищуєте впевненість у здійсненні свого наміру на 50 %, а також на 32 % ліпше контролюєте хід подій»².

- «Неможливо встановити пряму залежність між часом, витраченим на родину чи роботу, і тими результатами, яких ви при цьому досягли. Набагато важливіше той факт, наскільки ви втомилися за цей час, чи піддавалися ви стресам чи, навпаки, змогли розслабитися — от що передусім вплине на ваш настрій і ставлення до родини та кар'єри»³.

- «Чому одні здаються, як тільки виникають труднощі, а інших майже неможливо примусити до відступу? Як показали багаторічні дослідження, останні більше думають не про ту дистанцію, що залишилося пройти до мети, а про ту, що вже позаду. Крім того, вони завжди пам'ятають про принципову можливість виконати поставлене завдання»⁴.

- «В успішних людей не менш ніж півгодини в день займають міркування про свої цілі (як найближчі, так і дуже віддалені) і планування дій, що ведуть до досягнення цих цілей»⁵.

Дослідження хронобіологів

Учені стверджують: ритм життя людини схожий з ходом годинника, він так само циклічний. А цикли залежать від фаз Місяця, від багатьох явищ природи. Хрональна біологія встановила, що всі органи людини, її мозок, тіло, душа підкоряються від народження до смерті триразовому циклу. Тричі на день настає від-

¹ Найвен Дз. Сто простых секретов достижения успеха. — М.: ИД «София», 2004. — С. 45.

² Там само. — С. 99.

³ Там само. — С. 142.

⁴ Там само. — С. 181.

⁵ Там само. — С. 242.

лив і прилив фізичних сил. Тричі настає втома. І настрій людини теж підлягає рахунку три. Хронобіологи на Заході сьогодні працюють над практичними рекомендаціями, пов'язаними з професійною діяльністю людини, з її дозволами, побутом — будь-якими життєвими ситуаціями. Так, школярам хронобіологи радять готувати уроки з 16 години 30 хвилин до 18 години. Усі найважливіші справи на роботі краще вирішувати з 10 до 12 години ранку — це час, коли годинник всередині людини працює чітко і фізичні можливості можна використати на благо професії¹.

Чи вчасно ви лягаєте спати? Багато хто відповість на це питання негативно. А деякі ще й додадуть: «Я — сова». А сові не варто пояснювати, що шкідливо лягати спати за північ: адже відхилення від загальноприйнятого режиму визначено самою природою.

Але це не так. Учені давно спростували теорію, що колись існувала, про «мисливців» і «сторожів», на яких нібито розділилося людство ще за давнини. Добре відомо, що схильність до того чи іншого типу (ранкового чи вечірнього) не передається генетично, а формується під впливом конкретних життєвих умов. І буде людина «совою», «жайворонком» чи аритміком багато в чому залежить від її поведінки, способу життя. Однак природнішим для людини є режим «жайворонка». Саме до цього режиму пристосовані наші основні фізіологічні функції, наприклад температура тіла. Уночі, навіть у напружено працюючої людини, вона знижується, як у тієї, що спить. Але поступове порушення режиму сну і пильнування зрештою призводить до того, що деякі менш стійкі психологічні процеси починають усе ж таки перебудовуватися. Так, частота пульсу, що зазвичай вище ранком, поступово починає зростати у вечірній час у тих, хто працює вечорами, і стає часом навіть вище, ніж ранкова.

Таким чином, у людини, яка регулярно активна пізно ввечері і вночі, гнучкі та більш стійкі фізіологічні функції починають діяти неузгоджено. Порушуючи режим, ми штучно вносимо розлад у діяльність організму, створюємо дуже тяжкі умови для його нормального функціонування.

Стан людини, що звикла вважати себе «совою», можна порівняти зі станом полярника, космонавта, тобто людини, яка тривалий час перебуває в екстремальних умовах. З тією лише різницею, що «сови» створюють ці умови самі.

¹ Сизанов А. Ваш психологический портрет. — Мн.: Полымя, 1998. — С. 9.

За наявними даними, середній добовий викид гормонів у «сов» у 1,5 раза вище, ніж у «жайворонків». Це той допінг, за рахунок якого забезпечується вечірня і нічна активність людини, не передбачена природою. І як будь-який допінг, він є небезпечним для організму. Підвищений викид адреналіну і норадреналіну сприяє порушенню обміну речовин, нагромадженню продуктів обміну в крові, їхньому осіданню на стінках судин. У результаті збільшується ризик розвитку атеросклерозу, гіпертонії, ішемічної хвороби серця. Дослідження учених свідчать, що активність людини у вечірній і нічний час оплачується дорогою ціною. Зробіть висновки самостійно!

Інфаркти міокарда трапляються у «сов» у півтора раза частіше, ніж у «жайворонків». Але ж думка «сов» про те, що увечері працюється краще, ніж ранком, нічим не обґрунтована. Експерименти показали, що, наприклад рівень сенсомоторних реакцій у вечірній час у «сов» такий самий, як і в ранковий, тобто ранком вони можуть упоратися з будь-якою роботою не менш успішно, ніж увечері.

Тому якщо ви зараховуєте себе до розряду «сов», намагайтеся поступово перешикувати режим дня у бік ранкового типу.

Здійснити це не так важко, як здається. Досить перенести найбільш відповідальну і напружену роботу з вечірнього часу на ранковий, не читати безпосередньо перед сном, обов'язково гуляти ввечері, фізично трудитися чи займатися фізкультурою вдень, намагатися лягати і вставати завжди в той же самий час. Це допоможе зберегти здоров'я, значно підвищити працездатність.

Рекомендації: Якщо ви «сова», радимо вам зробити все можливе, щоб перейти в табір «жайворонків». Медики вважають, що вироблений людським організмом мелатонін зменшує ризик захворювання на рак, поліпшує настрій, сповільнює процес старіння. Наш організм самостійно здатний виробляти цю речовину під впливом сонячного світла. Помічено, що найбухливіше цей процес відбувається вранці у променях світанку¹.

Якщо ви хочете визначити, хто ви — «сова» чи «жайворонок», — виконайте поданий нижче тест.

Тест «Сови» чи «Жайворонки»²

¹ Сизанов А. Ваш психологический портрет. — Мн.: Полымя, 1998. — С. 58.

² Там само. — С. 41—43.

Інструкція: У кожному питанні тесту оберіть один варіант відповіді.

1. Чи важко вам прокидатися на світанку?

- а) так, майже завжди;
- б) іноді;
- в) рідко;
- г) у край рідко.

2. Якби у вас була можливість вибору, о якій годині ви лягали б спати?

- а) після 1 години ночі;
- б) з 23 години 30 хвилин до 1 години;
- в) з 22 години до 23 години 30 хвилин;
- г) до 22 години.

3. Якому сніданку ви віддаєте перевагу протягом першої години після пробудження?

- а) ситному;
- б) менш ситному;
- в) можете обмежитися вареним яйцем чи бутербродом;
- г) вистачить чашки чаю чи кави.

4. Якщо згадати ваші останні непорозуміння на роботі і вдома, то переважно в яку пору вони відбувалися?

- а) у першій половині дня;
- б) у другій половині дня.

5. Від чого ви могли б відмовитися з більшою легкістю?

- а) від ранкового чаю чи кави;
- б) від вечірнього чаю.

6. Наскільки легко порушуються ваші звички, пов'язані з прийняттям їжі, під час канікул чи відпустки?

- а) дуже легко;
- б) досить легко;
- в) важко;
- г) залишаються без змін.

7. Якщо рано-вранці мають бути важливі справи, наскільки часу раніш ви лягаєте спати порівняно зі звичайним розпорядком?

- а) більш ніж на 2 години;
- б) на 1—2 години;

- в) менше ніж на 1 годину;
- г) як завжди.

8. Наскільки точно ви можете оцінити відтинок часу, що дорівнює хвилині (попросить кого-небудь допомогти вам у цьому випробуванні)?

- а) менше хвилини;
- б) більше хвилини.

Ключ

ПОРАХУЙТЕ ЗАГАЛЬНУ СУМУ БАЛІВ

	1	2	3	4	5	6	7	8
А	3	4	0	1	2	0	3	0
Б	2	2	1	0	0	1	2	2
В	1	1	2	—	—	2	1	—
Г	0	0	3	—	—	3	0	—

Якщо ви набрали 0—7 балів, ви — «жайворонок», 8—13 — аритмік, 14—20 — «сова».

Але існує й інша точка зору: враховуйте вимоги вашого внутрішнього годинника і робіть так, як диктує ваш організм. Враховуйте також дані теорії великих життєвих циклів, згідно з якою жива істота не може постійно функціонувати в тому самому режимі, тому що вбудований у нас хронометр відзначає періоди активності і спаду. Тривалість періодів залежить від біологічної структури організму. На початку і в середині циклу людина сповнена сил, енергії, фонтанує ідеями, будує плани.

Ближче до завершення циклу ритм починає сповільнюватися: насиченість подіями знижується, інтенсивність спілкування слабшає, ідей і бажань стає набагато менше. Настає час «економ-режиму». Найнебезпечніший період — «міжсезоння», перехід від одного циклу до іншого. У цей час загострюються хронічні захворювання, погіршується самопочуття, виснажується енергетичний ресурс. Настає психологічна криза. Від людини відвертається фортуна. Подібні «зависання» між циклами фахівці називають крапками сингулярності, тобто крапками відліку нового циклу.

Методики Бориса Цуканова¹ дозволяють розрахувати індивідуальний розклад спадів і підйомів з точною вказівкою настання крапки сингулярності. Небезпечний період переходу від одного циклу до іншого триває від кількох тижнів до півтора місяця. Чим коротшим є цикл, тим коротший перехідний період.

Головні чинники, що визначають наші цикли, це швидкість реакцій, темперамент і конституція. У «довгохвильових» людей кризи настають раз у вісім-десять років, періоди стабільності досить тривалі. «Короткохвильові» перебувають у постійному пошуку нових ресурсів і можливостей. «Короткохвильова» людина проживає багато маленьких бурхливих життів, а «довгохвильова» — два-три великих спокійних життя. Короткі життєві цикли підходять для творчих людей з багатою уявою і жадобою вражень. Часті кризи виснажують емоційний і енергетичний ресурс людини значно швидше, у крапці сингулярності виникає ризик занедужання на якесь захворювання. Тому знаючи крапку сингулярності, можна попередити погіршення здоров'я, заздалегідь відмовившись від нових справ, встановлення стосунків тощо².

Ставлення людей до проблеми часу відображується у прислів'ях та приказках, наприклад: «ранок вечора мудріший», «хто рано встає — тому Бог дає», «один день у жнива весь рік годує», «збережеш хвилинку — утратиш життя» тощо. Згадайте якнайбільш приказок та прислів'їв, які містять у собі слова, що нагадують про час, та поясніть їх за допомогою наукових фактів.

Час характеризується не тільки кількістю, що обчислюється хвилинами, годинами, днями, а й якістю — ступенем організованості, високою упорядкованістю чи повною хаотичністю³.

Гігієна розумової праці

Фахівці вирізняють три етапи у динаміці працездатності: передробочий, робочий та післяробочий. На передробочому етапі в організмі виникають певні фізіологічні зміни. Цей етап ще називають

¹ А. Ф. Бондаренко. Чорно-біле життя // Жіночий журнал. — 2004. — № 3. — С. 106—110.

² А. Ф. Бондаренко. Чорно-біле життя // Жіночий журнал. — 2004. — № 3. — С. 106—110.

³ Найєн Д. Сто простых секретов достижения успеха. — М.: ИД «София», 2004. — С. 140.

вають переднастроюванням. Переднастроювальні реакції поділяються на неспецифічні (загальні функціональні зміни в організмі, пов'язані з мобілізацією можливостей) та специфічні (переднастрочні зміни тих функціональних і фізіологічних органів, котрі необхідні для виконання саме даної роботи). Переднастройка переходить у передробочий стан, який може характеризуватися як стан фізіологічної готовності або неготовності.

Робочий етап поділяється на 3 фази: *впрацьовування, оптимальна працездатність, втома*. На фазу *впрацьовування* потрібно приблизно 10 хвилин, хоча окремі налаштувальні процеси відбуваються протягом 60—70 хвилин. Оптимальна працездатність триває під час неперервної роботи середньої складності 3,5—4 години. При тривалішій роботі без відпочинку настає фаза втоми, що характеризується прогресуючим зниженням працездатності¹. На цій фазі відбувається відновлення змінених під час роботи функцій організму (відновлюваний етап). Вона теж має три фази: *рання фаза відновлення, пізня фаза відновлення та фаза надвідновлення*. Тривалість кожної з них залежить від складності роботи, ступеня розвитку втоми, можливостей організму, підготовленості людини, умов відпочинку тощо².

Організуючи самостійну роботу, треба враховувати біологічні ритмічні зміни, які організм переживає протягом дня³. Добовий цикл працездатності виглядає так: найбільша продуктивність спостерігається між 8 та 12 годинами ранку, а також між 16 та 20 годинами, найменша — між 14—16 та 20—22 годинами. Пізні вечірні та нічні години не рекомендується використовувати для вивчення навчального матеріалу: якість праці знижується, а кількість часу — збільшується. Для підвищення продуктивності розумової праці дуже важливе раннє пробудження після сну. При ранньому підйомі працездатність студентів вищого навчального закладу майже в 1,5 раза вища, ніж при пізньому.

Бажано також враховувати і особливості біологічного тижневого ритму. *Понеділок, п'ятниця, субота* — дні найменшої працездатності, а *вівторок, середа, четвер* — дні підвищеної працездатності.

Плануючи самостійну роботу студентів, необхідно звертати увагу і на семестрові річні цикли: на початку семестру спостері-

¹ Столяренко А. М. Физиология высшей нервной деятельности и учебно-воспитательный процесс. — М.: ВПА, 1979. — С. 160.

² Бедь В. В., Малишев А. О. Основы научовой праці студентів академії: Навч.-метод. посіб. — Ужгород: Вид-во В. Падяка, 2001. — С. 32.

³ Физиологические и психологические основы труда. — М.: Профиздат, 1974. — С. 147.

гається зниження працездатності, потім іде поступове її підвищення, а до кінця семестру працездатність падає. Фаза впрацювання у другому семестрі коротша, ніж у першому 2—3,5 тижня). Найсприятливіші у фізіологічному плані для навчання — жовтень—листопад, березень—квітень.

Можна визначити найбільш сприятливі періоди для різних типів діяльності. Як ви гадаєте, який найсприятливіший час для...?

1. Час для ремесла. *Краща працездатність у тих, хто працює пальцями рук —...*

2. Відвідування лікаря. *Найкраще шкіра людини сприймає медичні уколи...*

3. Години для спорту. *Наші мускули найбільш працездатні...*

4. Час любити. *Статевий гормональний пік...*

5. Коли обідати. *Найбільше шлункової кислоти утвориться... — навіть якщо при цьому людина нічого не їсть.*

6. Ви захотіли випити... *Печінка найкраще сприймає алкоголь...*

7. Краща чутливість. *Найбільш повні смакові відчуття, слухові сприйняття, нюх — ...*

8. Кращий імунітет. *Найактивніше організм пручається інфекціям...*

9. Коли ви не повинні залишатися самі. *Найгірше людина відчуває самотність*

10. До косметолога. *Шкіра найбільш сприйнятлива для косметичного догляду за нею*

11. Сліпі години. *Найгірше водії бачать* ... у людині зупиняється «будильник».

12. Години слабості. *Найбільш слабкий кров'яний тиск у людини*¹

Порівняйте ваші відповіді з правильними: 1) між 15 і 16 годинами; 2) о 9 годині ранку; 3) з 13 години 30 хвилин; 4) о 8 годині ранку; 5) о 13 годині; 6) між 18 і 20 годинами; 7) між 17 і 19 годинами; 8) о 22 годині; 9) між 20 і 22 годинами; 10) від 18 до 20 годин; 11) у 2 години ночі; від 2 до 4 годин ночі; 12) між 4 і 5 годинами ранку.

Темперамент та ставлення до часу

Особливості нервової системи різних типів темпераментів людей істотно впливають на їхнє «ставлення» до часу. Кожний

¹ Сизанов А. Ваш психологический портрет. — Мн.: Полымя, 1998. — С. 9—10.

тип темпераменту має свої особливості щодо сприйняття часу (сангвініки і холерики недооцінюють час, їм його завжди не вистачає, вони постійно поспішають і ... запізнюються; флегматики переоцінюють, не поспішають; меланхоліки точно оцінюють часові інтервали):

1. Сангвінік — суб'єктивно переживає час і випереджає плин об'єктивного часу. Постійний потяг у майбутнє (вперед) поєднується з побоюванням спізнитися, не встигнути, він «поспішає жити» і тому має постійний дефіцит часу.

2. Холерик — дуже випереджає плин реального часу і тому спрямований вперед, у майбутнє (минуле його не цікавить), переживає гострий дефіцит часу. Час, що суб'єктивно переживається, дуже стиснутий, здається, що він летить, і якщо на шляху виникає перешкода, то це може викликати агресію і лють.

3. Флегматик — суб'єктивний час відстає від реального, а тому час, що переживається суб'єктивно, плине повільно й рівномірно, його завжди, навіть із надлишком, вистачає. Цей тип людей орієнтується у минуле, до змін звикає повільно і з великими труднощами.

4. Меланхолік — начебто «прив'язаний до реального часу і загальмований у ньому, а тому немає ні запізнення, ні випередження. За відсутності зовнішніх змін руху час для меланхоліка не існує, що відповідає зовнішній нерухливості, замкненості й постійному неспокою: «щось має статися»¹.

Вкрай важливо пам'ятати про те, що за нормальних умов темперамент проявляється лише в особливостях індивідуального стилю і не визначає результативність діяльності. В екстремальних ситуаціях вплив темпераменту на ефективність діяльності суттєво підсилюється, бо попередньо засвоєні форми поведінки стають неефективними і необхідні додаткова енергетична або динамічна мобілізація організму, щоб впоратися з несподіваними чи дуже сильними впливами-подразниками².

Для того щоб навчитися враховувати особливості темпераменту у вирішенні складних ситуацій, можна запропонувати виконати завдання «Майже екстремальна ситуація». У ході тренінгового заняття слухачам пропонується поділитися на мікрогрупи та розробити варіанти розв'язання ситуації, враховуючи особливості кожного з 4-х типів темпераменту (кожна група обирає один із 4-х типів).

¹ Козаков В. А. психологія діяльності та навчальний менеджмент: Підручник: У 2-х ч. — Ч.1: Психологія суб'єкта діяльності. — К.: КНЕУ, 1999. — С. 52.

² Там само. — С. 59.

Ситуація: Наталка — студентка коледжу при великому міському університеті. Вона терпіти не може математику, але повинна пройти курс обчислень як частину випускної програми. Дівчина почала нервувати, коли не так добре, як хотіла, склала свій перший іспит. Стрімко наближається другий. Наталка виявляє, що ледь подумавши про іспит, який наближається, вона стає напруженою, стривоженою і починає погано почуватися. У результаті вона прибирає кімнату, дивиться телевизор чи спілкується з друзями, щоб відвернутися від джерела переживання. До іспиту залишається два дні.

У результаті обговорення цієї ситуації розробляються загальні рекомендації для представників усіх чотирьох типів темпераменту. У даному разі Наталці допоможе сполучення проблемно-орієнтованих і емоційно-орієнтовних технік. Тренінг релаксації, наприклад, дозволить знизити її почуття напруги при думці про математичний клас. Глибокий подих, релаксуючі вправи і позитивні твердження — усе це може допомогти їй упоратися з передекзаменаційною тривогою при фактичному зіткненні зі стресором — екзаменаційною ситуацією. Усі ці техніки здатні допомогти дівчині контролювати емоційні реакції. Наталка може удатися і до тих технік, що сфокусовані на проблемі чи припускають прямі дії, аби впливати безпосередньо на ситуацію, а через них — побічно вплинути на емоційні реакції. Її тривогу можна, приміром, зменшити за допомогою фактичної підготовки до іспиту. Застосовуючи техніки, що прямо впливають на процес підготовки, можна розбити роботу на невеликі етапи, уклавши із самим собою «контракт», що передбачає певне заохочення за виконання кожного етапу, і модифікувати навколишнє середовище так, щоб воно максимально сприяло ефективному навчанню (наприклад, готуватися в кімнаті, де взагалі немає телевизора, вимкнути телефон, займатися за добре освітленим столом)¹.

Крім того, кожна група розробляє специфічні рекомендації для представників кожного із 4-х типів темпераменту, враховуючи подані нижче поради.

При плануванні СРС бажано враховувати такі:

1. Перед сангвініком потрібно безперервно ставити нові і, якщо є можливість, цікаві завдання, які вимагали б від нього зосередженості й напруження; постійно включати його в активну діяльність, систематично заохочувати його зусилля. Формула, якою

¹ Гремлінг С., Ауэрбах С. Практикум по управлению стрессом. — СПб.: Питер, 2002. — С. 71.

доцільно користуватися у практичній діяльності: «Довіряй, але перевірй».

2. Необхідно контролювати діяльність холерика якомога частіше; в роботі з ним неприпустимі різкість і невитриманість, оскільки це може викликати негативну реакцію у відповідь; водночас будь-який його негативний вчинок має бути вимогливо і справедливо засуджений; щодо холерика негативну оцінку припустимо застосовувати в дуже енергійній формі та настільки часто, наскільки це необхідно для поліпшення його роботи або навчання. Формула: «Ні хвилини спокою».

3. Флегматика необхідно залучати до активної діяльності і зацікавлювати; він потребує систематичної уваги, його неприпустимо переключати з одного завдання на інше. Формула: «Не підганяй».

4. Щодо меланхоліка неприпустимі не лише різкість, грубість, а й підвищений тон, іронія; про його вчинок, провину краще поговорити наодинці; меланхоліку вкрай необхідно приділяти особливу увагу, вчасна оцінка успіхів, рішучості та волі; негативну оцінку слід використовувати з великим застереженням, пом'якшуючи її негативні дії. Формула: «Не зашкодь»¹.

*Згідно з Ейнштейном, час є не більший
ніж сума подій нашого життя.*

Орієнтація в часі й часова перспектива: теорія та практика

Коли ми маємо справу з тривалішим відтинком часу — хвилинами, годинами і навіть днями, — йдеться вже не про чисте сприйняття часу, а швидше про судження щодо нього. Ми судимо про тривалість часу, відносячи його до певних подій. Наприклад, скільки хвилин тому дзвонив телефон чи через кілька годин буде обід. Точність судження про часові інтервали залежить від двох основних типів чинників: подій у зовнішньому світі й від самого суб'єкта. Зовнішні події іноді виступають як звичні ознаки часу: ми можемо дивитися на годинник чи на рівень сонця над обрієм. Чудова здатність деяких людей прокидатися в той самий час, як з'ясувалося, може ґрунтуватися на зовсім невідомих да-

¹ Козаков В. А. Психологія діяльності та навчальний менеджмент: Підручник: У 2 ч. — Ч.1: Психологія суб'єкта діяльності. — К.: КНЕУ, 1999. — С. 58—59.

ним особам ознаках, наприклад на звуках вуличного руху чи кроків сусіда. І все ж відомо, що навіть за цілковитої відсутності таких зовнішніх ознак орієнтація в часі може бути досить точною. В одному експерименті людина провела чотири дні в штучній ізоляції, у звуконепроникній кімнаті, маючи змогу діяти на власний розсуд. Через нерегулярні відрізки часу їй телефонував експериментатор і запитував, котра година. Протягом першого дня «суб'єктивний годинник» випробуваного утік вперед на чверть години. Потім час став повертатися назад і до кінця четвертого дня людина помилялася лише на сорок хвилин. Як була можлива така точність за повної відсутності звичних зовнішніх ознак? Найімовірніше, випробуваний орієнтувався на певні внутрішні ознаки, такі, як сонливість, голод тощо. Існують великі індивідуальні розходження в здатності оцінювати час. Експерименти показали, що той же відтинок часу може минути для десятирічної дитини у п'ять разів швидше, ніж для шістдесятирічної дорослої людини. У того самого випробуваного сприйняття часу надзвичайно варіює залежно від душевного й фізичного стану. У стані пригніченості чи фрустрації час тече повільно. Наша здатність міркувати про час дозволяє утворити часовий вимір — весь відтинок часу, на якому можуть бути досить точно розміщені події. Сучасний момент відзначає особливу крапку на цій осі, події минулого розміщуються до, а події очікуваного майбутнього — після цієї крапки. Це загальне сприйняття відносин минулого, сьогодення і майбутнього зветься «часовою перспективою». Часова перспектива ще недостатньо вивчена. Але деякі факти змушують впевнено сказати, що вона надзвичайно варіює в різних випробуваних залежно від віку людини і ситуацій, в яких вона опиняється. Для солдата на фронті під час ворожої атаки часова перспектива надзвичайно звужена. Минуле для нього відсутнє, майбутнє представлене усього лише декількома годинами майбутньої битви. Наступного дня, коли він лежить поранений у шпиталі, його часова перспектива значно ширше. Він може думати про роки дитинства, про майбутнє. Часова перспектива різноманітними способами вплітається в нашу поведінку і визначає деякі її аспекти¹.

Вправи та завдання щодо розвитку вмінь ефективного часового контролю

¹ Родионов А. Интеллект-тренинг для всех возрастов. Тренировка памяти, скорочтение, изучение иностранных языков, математические способности. — СПб.: Питер, 2004. — С. 100.

Завдання 1. Тест на вміння розпоряджатися часом

Мета: оцінити здатність здійснювати часовий контроль над життєвими подіями.

Інструкція. Для кожного з перелічених нижче пунктів зазначте ступінь, який характеризує саме вас.

0	1, 2, 3	4, 5, 6	7, 8, 9	10
Ніколи	Іноді	Часто	Більшу частину часу	Завжди

Тест

_____ 1. Я незамінний. Я бачу, що беруся за багато справ відразу, оскільки я — єдиний, хто спроможний з ними впоратися.

_____ 2. Щоденні аврари забирають увесь мій час. Мені немає коли займатися важливими справами, тому що я занадто зайнятий «гасінням пожежі».

_____ 3. Я намагаюся відразу зробити занадто багато чого. Я почуваю, що можу з цим впоратися, і рідко кажу «ні».

_____ 4. Я перебуваю під гнітом відчуття, начебто постійно відстаю і не можу надолужити втрачені можливості. Я завжди поспішаю.

_____ 5. Я звик працювати довго — 10, 12, 14 навіть 18 годин на добу по 5, 6, 7 днів на тиждень.

_____ 6. Я постійно відчуваю себе завантаженим вимогами та дріб'язковими справами і більшу робочого частину часу повинен займатися тим, що мені не до вподоби.

_____ 7. Залишаючи роботу, я відчуваю провину. Мені бракує часу для відпочинку й особистого життя. Я несу тривоги і проблеми додому.

_____ 8. Я ніколи не встигаю до терміну.

_____ 9. Я змучений тугою і нудьгою через нескінченні години непродуктивних занять.

_____ 10. Я постійно балансую між двох малоприємних альтернатив.

Ключ:

Підсумуйте бали, набрані вами за 10 пунктами. Сума показників до 35 свідчить про те, що час незначною мірою впливає на рівень вашого стресу. Сума показників від 35 до 60 попереджає, що вам будуть корисні техніки часового контролю. Сума показників, вища за 60, говорить про ваше побоювання не упоратися з контролем над подіями життя і про те, що настала пора перегля-

нути свої життєві цілі й визначити пріоритетні завдання, що стоять перед вами.

Завдання 2. Адекватні переконання

Мета: навчитися розрізняти адекватні й неадекватні переконання.

Інструкція. Заповніть таблицю «Переконання у ставленні до часу і способу його витрачання», використовуючи матеріал для довідок.

Таблиця 4.3

**ПЕРЕКОНАННЯ У СТАВЛЕННІ ДО ЧАСУ
І СПОСОБУ ЙОГО ВИТРАЧАННЯ**

Адекватні переконання	Неадекватні переконання

Матеріал для довідок: Я «повинний», «зобов'язаний» щодня брати участь у максимальній кількості подій; Я не маю права відпочивати, тому що «зобов'язаний» займатися чимось продуктивним; Я намагаюся витягти з життя максимально можливе; Я обов'язково повинний сьогодні усе зробити; я повинний був зробити краще; Якщо мені цього дуже хочеться, я маю повне право розслабитися і «пропалювати» не розпланований час; Я зробив усе, що було в моїх силах; Я намагатимуся зробити те, що планував, але усвідомлюю, що упродовж дня щось неминуче піде не так, як задумано.

Завдання 3. Цінності й далекі цілі

Мета: навчитися визначати пріоритети.

Інструкція. Ви точно не знаєте, що цінуєте в житті над усе? Спробуйте виконати чотири наступних вправи.

Ціннісна вправа № 1

Уявіть, що будучи в похилих роках, Ви підслухали питання, з якими Ваш онук звернувся до Вашого дорослого чада: «Що за людина наша бабуся (дідусь)?», «Чого вона (він) досягла у своєму житті?», «Яким вона (він) була людиною, коли була у твоєму віці?». Запишіть відповідь, яку Ви сподіваєтеся почути.

Ціннісна вправа № 2

Вам залишився лише рік життя, але Ви проведете його без болю і страждань. Як Ви розпорядитеся останнім роком Вашого життя? Унизу залишене місце для відповіді. Напишіть прямо зараз.

Ціннісна вправа № 3

Обміркуйте те, що записали, виконуючи вправи 1 і 2. Тепер просто напишіть собі епітафію (коротке пам'ятне слово, написане на надгробному камені).

Ціннісна вправа № 4

Перелічіть те, що у Вашому житті має найбільшу цінність.

Список речей, найдорожчих мені у житті.

І, нарешті, вибудуйте цілі на майбутнє, що приведуть Вас до реалізації цінностей.

Завдання 4. Часовий контроль Віктора

Мета: навчитися стежити за ефективністю використання свого часу.

Інструкція. Обговоріть дану ситуацію. На основі заповненого Вами раніше «Журналу обліку повсякденної діяльності» зробіть висновок про ефективність використання Вашого часу.

Ситуація: Віктор — 20-річний студент, що спеціалізується в психології. У нього проблеми з часовим контролем, і він констатує: «Я відчуваю, що завжди поспішаю. Я ні з чим не встигаю вчасно і повсякчас, коли озираюся назад, розумію, що забув про якусь справу, і усе закінчується тим, що я доробляю незакінчену роботу, щоб виконати її в строк. У мене ніколи нічого не виходить так добре, як могло б, якби я не відкладав «на потім» і не поспішав після. Мені хотілося б одержати кращі оцінки, щоб вступити до аспірантури, але здається, тільки-но я збираюся розпочати справу, як завжди трапляються якісь негаразди і я закидаю книжки».

Уривок зі щоденного журналу Віктора з показниками задоволеності:

Понеділок

7.00—7.05 Дзвонить будильник, прокидаюся; (0)

7.05—7.25 Приймаю душ (0)

7.25—7.40 Готовий, на бігу прихоплюю сніданок (шоколадний батончик)

7.40—8.00 Іду в інститут, знаходжу місце для паркування (0)

8.05—9.00 Спізнився на заняття на 5 хвилин; виявляю, що забув вдома записи (0)

9.00—10.00 Бродив інститутом, бачив декого з приятелів, базікав з ними (—)

10.00—11.00 Заняття (+)

11.00—11.15 Іду додому (—)

- 11.15—12.15 З'їдаю ленч, дивлюся спортивні новини (0)
 12.15—1.30 Намагаюся, дивлячись телевізор, підготуватися до контрольної з історії, зрештою засинаю (—)
 1.30—2.00 Іду в інститут, зубрю перед контрольною (0)
 2.00—3.30 Заняття (одержав за контрольну С) (0)
 3.30—7.00 Іду по алеї на роботу, працюю (0)
 7.00—7.20 Іду додому (0)
 7.20—9.00 Граю з приятелем у бадмінтон (+)
 9.00—11.00 Зупиняюся в будинку подружки, з'їдаю вечерю, дивлюся телевізор (+),
 приїжджаю додому, переглядаю деякі записи (0)
 12.00 Легаю спати (+)

Коментарі:

У даному уривку не вистачає деталей: у журналі Віктора виявилася безліч «таємних», не уточнених дій, і тому вони були відзначені нейтральною оцінкою (0), тоді як проведений час фактично складався з багатьох різних дій, серед котрих були задовільні (+) й незадовільні (—) з погляду продуктивності часових витрат.

Позитивним було те, що Віктор виявив і був здивований тією кількістю часу, що він витрачав непродуктивно: перегляд телепередач, час на дорогу з інституту й в інститут. Він усвідомив, що віддавав не занадто багато часу навчанню. Ця вправа дозволила йому оцінювати витрати часу на ці справи так, ЩОБ ВІН ЗМІГ КРАЩЕ ПЛАНУВАТИ СВІЙ ЧАС, ПРИДІЛЯЮЧИ ВЕЛИКУ ЧАСТИНУ ЙОГО ТОМУ, ЧИМ ВІН ХОТІВ БИ ЗАЙМАТИСЯ БІЛЬШЕ, ТОБТО НАВЧАННЮ.

Інструкція. Оцініть з цих же позицій ефективність використання вашого часу.

Завдання 5. Завчасне планування

Мета: навчитися вирізняти проблеми трьох рівнів, складати розклад на день.

Інструкція 1. Поставте найближчі цілі (на майбутній рік, місяць і тиждень), керуючись сформульованими раніше цілями на майбутнє.

Приклад: Віктор вирішив перелічити речі, які він цінує понад усе. Він написав: створення родини, одержання пристойної, добре оплачуваної роботи і збереження здоров'я. Потім він записав свої довгострокові цілі: одруження, вступ до аспірантури і підтримка гарної фізичної форми. Його головною найближчою метою є вступ до аспірантури, і тому він вважає, що повинен тепер віддати всі сили науковій праці.

Інструкція 2: розділіть поставлені цілі на три рівні, використовуючи матеріал для довідок.

Матеріал для довідок: Питання 1-го рівня мають першорядну важливість на цьому тижні. Наприклад, якщо якийсь тиждень насичений заліками, то підготовка до останнього повинна стати питанням 1-го рівня. До інших питань цього рівня можуть належати робота, їжа, сон. Питання 2-го рівня стосуються справ, що Ви хотіли б зробити на цьому тижні, але які за необхідності можна відкласти. До них можуть належати тренування, похід у кіно з друзями, побачення, дзвінки батькам. Нарешті, питання 3-го рівня стосуються справ, якими можна зайнятися лише після того, як буде виконане все інше. Тут може йтися про перегляд телепередач, комп'ютерні ігри, подорожі в Інтернеті.

Приклад: Планування Віктора.

Планування на майбутній тиждень	План наступного дня
<p><i>Рівень 1</i> Написати залікову роботу Підготуватися до тесту Провести час з подружкою Піти на роботу Поїсти і виспатися</p> <p><i>Рівень 2</i> Пограти в бадмінтон Сплатити по рахунках Провести час із друзями Подзвонити батькам, сестрі</p> <p><i>Рівень 3</i> Подивитися телевізор Зіграти в комп'ютерний гольф Помандрувати по Інтернету</p>	<p><i>Рівень 1</i> Робота Їжа й сон Читання й конспектування глав 7—9 для тесту Телефонне спілкування з подружкою</p> <p><i>Рівень 2</i> Зіграти в бадмінтон Написати вступ до статті</p> <p><i>Рівень 3</i> Подивитися телевізор Інтернет</p>

ОРІЄНТОВАНИЙ РОЗКЛАД НАСТУПНОГО ДНЯ (СКЛАВ ВІКТОР)

6.40	Підйом
6.40—6.50	Душ
6.50—7.10	Вдягання
7.10—7.30	Сніданок, читання спортивної рубрики в газеті
7.30—7.55	Поїздка в інститут, паркування
8.00—9.00	Навчання
9.00—9.50	Прочитати главу 7
10.00—11.00	Навчання

11.00—11.45	З'їсти взятий з дому сніданок, провести час із друзями
11.45—1.30	Прочитати глави 8 і 9
1.30—1.55	Виконати вправи на релаксацію
2.00—3.30	Навчання
3.30—7.00	Робота
7.00—7.15	Поїздка додому
7.20—8.15	Гра в бадмінтон
8.15—9.00	Повечеряти, подзвонити подружці
9.00—11.30	Перечитати глави 8—9, почати писати вступ до статті
11.30	Відбій

Методичні рекомендації щодо ефективного планування самостійної роботи студентів

Запропоновані матеріали корисно використовувати, плануючи самостійну роботу студентів. Доцільно доводити до відома студентів інформацію про особливості навчальної працездатності.

Під працездатністю розуміють потенційну готовність і фактичну можливість людини виконувати певний вид діяльності на необхідному рівні ефективності упродовж певного часу.

Рівень працездатності піддається циклічним змінам.

Добові коливання: впрацювання, період оптимальної працездатності, період компенсуючого стомлення. Якщо в цей час (останній період) увести невелику перерву, ефективність праці знову піднімається. У другій половині дня спостерігається некомпенсуюче стомлення — введення функціональних перерв не дає помітного поліпшення, організм має потребу в більш тривалішому відпочинку. А от в останні хвилини перед завершенням роботи нерідко спостерігається так називаний «кінцевий порив» — мобілізація резервів, що залишилися, для завершення справи. *Приклад:* Заняття на перших парах регулярно припадає на період впрацювання, що характеризується більш низькою порівняно з оптимально можливою працездатністю. Заняття на четвертій-п'ятій парах припадають на період субкомпенсації (надмірної напруги пізнавальних можливостей) чи навіть декомпенсації (нездатності організму справитися з навантаженням, зниження рівня пізнавальних і емоційно-вольових процесів).

Поряд з добовими коливаннями працездатності розрізняють тижневі, річні стадії.

Приклад. Протягом робочого тижня відбуваються такі зміни: у перший і останній дні тижня продуктивність праці студентів і викладачів звичайно нижча. У вівторок період впрацювання завершується, настає стадія гіперкомпенсації, що охоплює і середу. У четвер підтримка працездатності на необхідному рівні здійснюється завдяки підключенню вольових зусиль.

Аналогічні зміни простежуються і під час семестру, і загалом упродовж навчального року.

Особливий етап у житті студента складають перші два місяці навчання — період адаптації. Дослідження фізіологів і гігієністів показали, що енергетичні резерви першокурсників і в цілому працездатність помітно знижені. Тільки у другому семестрі етап впрацювання першокурсників завершується, стан функціональних систем стабілізується.

Вважаємо за доцільне кожному викладачу складати рекомендації для самостійної роботи студентів, які б сприяли підвищенню ефективності вивчення дисципліни, яка викладається, з урахуванням динаміки працездатності, біологічних ритмічних змін, біологічного тижневого ритму, а також семестрових річних циклів.

Поради, як справитися з щоденним витоком часу:¹

Скоротіть «мертвий час». За 10- і 15-хвилинні інтервали між справами накопичується багато «мертвого часу» (за день — цілі години). Почитайте книгу, виконайте релаксуючі вправи, пориньте в роздуми, помоліться, перечитайте свої записи. Якщо ви хочете, щоб не розпланований час став «вільним» часом, який ви можете витрачати на свій розсуд і навіть «пропалювати», — дозвольте собі це і не засмучуйтесь почуттям провини. (Наприклад, можна під час поїздки у метро продумувати план заняття...).

Передбачте можливі витрати часу на зміну планів. Упродовж дня щось неминуче піде не так, як задумано. Якщо у вас є протягом дня зайвий час, то ви краще впораєтесь з дотриманням розкладу.

Виділіть собі частину «особистого» часу і забезпечте його наявність. Ви не можете розпланувати усі 24 години доби, 7 днів тижня і не давати собі часу розслабитися і насолодитися життям. Ви повинні пам'ятати, що не можете «горіти на роботі», якщо хочете побути на висоті.

Навчіться говорити «ні». Знайдуться люди, що будуть зазіхати на ваш час. Пам'ятайте, що ви господар свого часу і повинні переконливо його відстоювати, тому що ніхто інший цього не зробить.

¹ Гремлінг С., Ауэрбах С. Практикум по управлению стрессом. — СПб.: Питер, 2002. — С. 176.

Заохочуйте себе. Досягнення довгострокових цілей саме по собі буде нагородою, але ви ризикуєте не досягти їх, якщо не забезпечите собі винагороду за досягнення дрібніших, найближчих цілей. Схвалюйте себе протягом дня за те, що добре попрацювали над збереженням концентрації на ваших цілях. Забезпечте собі відчутну винагороду за досягнення денних, тижневих і місячних цілей.

Ведіть журнал обліку повсякденної діяльності.

Журнал обліку повсякденної діяльності

Першим кроком на шляху до ефективного планування є ефективний часовий контроль. Передусім необхідно з'ясувати, як ви витрачаєте свій час у сьогоднішньому. Ви скажете, що вам це уже відомо без усяких записів, однак зазвичай люди знаходять письмову фазу самооцінки найбільш показовою.

Інструкція: Записуйте, як ви витрачаєте час і відзначаєте ступінь свого задоволення цим процесом. Для оцінки задоволення ви можете ставити «+» у разі, якщо ви дуже задоволені чи відчуваєте, що витратили час з користю. Ставте «0», щоб позначити діяльність, якою ви не задоволені, але яка є необхідною частиною вашого навчання/роботи. Якщо ви не задоволені тим, як ви витрачаєте час, позначте часовий проміжок знаком «-». Ведіть ці записи упродовж тижня. Чим докладнішими вони будуть, тим більше нового Ви дізнаєтеся про себе.

Час	Характер діяльності	Ступінь задоволення (-, 0, +)
7 година ранку		
7.15		
7.30		
7.45		
8.00		
8.15		
8.30		
8.45		
9.00		
9.15		
9.30		

9.45		
10.00		
10.15		
10.30		
10.45		
11.00		
11.15		
11.30		
11.45		
12.00		
12.15		

Продовження

Час	Характер діяльності	Ступінь задоволення (–, 0, +)
12.30		
12.45		
13.00		
13.15		
13.30		
13.45		
14.00		
14.15		
14.30		
14.45		
15.00		
15.15		
15.30		
15.45		
16.00		
16.15		
16.30		

16.45		
17.00		
17.15		
17.30		
17.45		
18.00		
18.15		
18.30		
18.45		
19.00		
19.15		

Закінчення

Час	Характер діяльності	Ступінь задоволення (–, 0, +)
19.30		
19.45		
20.00		
20.15		
20.30		
20.45		
21.00		
21.15		
21.30		
21.45		
22.00		
22.15		
22.30		
22.45		
23.00		
23.15		
23.30		

23.45		
24.00		

Якщо є потреба (наприклад, звичка працювати вночі), можете розписати свій час і в інтервалі між 24.00 та 7 ранку.

І, нарешті, найзагальнішими порадами щодо керування часом можна вважати правила Мерфі.

Контроль часу і правила Мерфі

Існує 10 установок, як правильно керувати часом. Це — правила Мерфі:

1. Чому бувати, того не минати.
2. Усе не просто, навіть якщо на перший погляд здається простим.
3. Якщо робиш щось занадто довго, то пуття не чекай.
4. На усіх не догодиш: незадоволені будуть завжди.
5. Не можна усе передбачити.
6. Завжди знаходиться справа, яку ви зобов'язані виконати в першу чергу.
7. Навіть найдокладніше і розумне пояснення можна витлумачити перекручено, і завжди знайдеться людина, що так і зробить.
8. Ні в чому не можна бути упевненим до кінця: навіть якщо усе трапилося так, як було задумано, треба ще перевірити, чи це насправді так.
9. Якщо ви станете суворо дотримуватись плану, то обов'язково зіб'єтеся.
10. Єдине, у чому можна бути абсолютно упевненим уже з ранку, що сьогодні вдень обов'язково відбудеться щось непередбачене.

Література

1. Бедь В. В., Малишев А. О. Основи наукової праці студентів академії: Навч.-метод. посіб. — Ужгород: Вид-во В. Падяка, 2001. — С. 32.
2. Гремлінг С., Ауэрбах С. Практикум по управленію стрессом. — СПб.: Питер, 2002. — С. 158—159.

3. *Козаков В. А.* Психологія діяльності та навчальний менеджмент: Підручник: У 2 ч. — Ч. 1: Психологія суб'єкта діяльності. — К.: КНЕУ, 1999. — С. 52.
4. *Найвен Д.* Сто простых секретов достижения успеха. — М.: ИД «София», 2004.
5. *Родионов А.* Интеллект-тренинг для всех возрастов. Тренировка памяти, скорочтение, изучение иностранных языков, математические способности. — СПб.: Питер, 2004.
6. *Семиченко В. А.* Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. — К.: Милленниум, 2004.
7. *Сизанов А.* Ваш психологический портрет. — Мн.: Полымя, 1998. — С. 9.
8. *Столяренко А. М.* Физиология высшей нервной деятельности и учебно-воспитательный процесс. — М.: ВПА, 1979. — С. 160.
9. Физиологические и психологические основы труда. — М.: Профиздат, 1974. — С. 147.
10. *Форсайт П.* Делу — время. Как правильно распоряжаться своим временем. — Мн.: Амалфея, 2004.

4.3. Індивідуально-консультативна робота викладача

Сутність індивідуально-консультативної роботи викладача

Сучасна система організації навчання у вищому навчальному закладі залишає невелику кількість можливостей для індивідуального навчання. Тут мається на увазі й жорстка навчальна система з її стабільним розкладом і навчальним планом, і скорочення аудиторної роботи викладача зі студентами.

Управління процесом пізнання у навчальному закладі вищої школи, розкриття творчого потенціалу та формування особистості студентів — це ті складові навчання, від яких залежать якість навчальної діяльності та рівень кваліфікації майбутніх спеціалістів. Але всі ці процеси можуть мати місце лише за наявності зворотного зв'язку, і тут неабиякого значення набуває індивідуально-консультативна робота викладача зі студентами.

Ця робота включає не лише допомогу в оволодінні знаннями та розвитку самостійного творчого мислення студентів, вона потрібна для того, аби навчання не зупинялося на досягнутому рівні, а стимулювало пробудження прихованих потенційних можливостей студентів.

Організовуючи індивідуально-консультативну роботу, викладачеві необхідно продумати та врахувати усі фактори, які можуть йому прислужитися. Необхідно чітко усвідомлювати, що консультація являє собою процес, який вимагає планування, координування та організації. Це означає, що консультація — не та діяльність, якою можна займатися з натхнення, коли викладач покладається на імпровізацію або спонтанне розв'язання проблеми. Підхід до консультації як до процес-орієнтованої діяльності спонукає викладача планувати й організовувати свої дії.

Що ж таке консультування? На сьогодні «консультування» не має єдиного визначення. По-перше, це пов'язано здебільшого з широким використанням термінів «консультація» і «консультування» у різних галузях і сферах людської діяльності. Консультація (від лат. *consultatio* — порада) може означати і вид навчального заняття — додаткова допомога викладача учням у засвоєнні предмета; і нараду фахівців з будь-якого питання; і назву установ, що надають допомогу населенню порадами фахівців (юридична консультація, дитяча (лікувальна) консультація, профконсультація); і,

нарешті, консультація — це порада, що надається фахівцем (наприклад, бесіда з клієнтом з питань маркетингу або Public relations).

По-друге, це пов'язано з тим, що консультуванням як наданням поради чи допомоги може займатися практично кожна досвідчена людина (батьки, подружжя, колеги по роботі, вчителі, сусіди, друзі тощо). Можемо вирізнити категорії людей, які займаються консультуванням, але необов'язково є професійними консультантами.

Професійні консультанти — це ті, хто працює в різних службах допомоги, у тому числі консультанти, консультуючі психологи, фахівці, які допомагають «зробити кар'єру», соціальні працівники, психіатри. Інша група — це консультанти-добровольці, що вміють надавати кваліфіковану допомогу. З ними найчастіше можна зустрітися в шлюбних агентствах, консультаційних молодіжних центрах, різних добровільних агентствах. Ще одна група — це люди, які використовують елементи консультування у своїй роботі, наприклад, працівники сфери соціального забезпечення, вчителі шкіл, викладачі вищих навчальних закладів, профспілкові діячі¹.

Консультація являє собою широкий спектр видів діяльності, у рамках якої консультанти допомагають клієнтам:

- вирішити проблеми, пов'язані з їхньою професійною діяльністю;
- стати активнішими у ході розв'язання проблем;
- розвинути професійно значущі якості клієнтів, щоб вони могли розв'язувати подібні проблеми в майбутньому².

Консультування — спосіб реагування і ставлення до людей, націлений на те, щоб вони відчували більшу усвідомленість у тому, що їх турбує. Після консультування вони почувають себе впевненішими, можуть краще допомогти собі й приймати свої власні рішення. Консультування допомагає їм говорити про свої почуття й розуміти їх, перш ніж розпочинати будь-які дії. У цілому консультування дає можливість людям допомагати самим собі³.

Консультація у вищому навчальному закладі — це додаткова допомога викладача студенту або групі студентів з метою ліпшого засвоєння навчального матеріалу.

Найчастіше викладач проводить консультації у таких ситуаціях:

1. За необхідності детально розглянути теоретичні й практичні питання, які були недостатньо висвітлені на лекціях або на практичних заняттях.

¹ Хомич Г. О., Ткач Р. М. Основи психологічного консультування — К: 2004. — С. 5.

² Уоллес В. А., Хол Д. Л. Психологическая консультация. — Спб., 2003. — С. 27.

³ Филипс Н. Мотивація до змін. — К.: Питман, 1995.

2. З метою допомогти студентам у самостійній роботі: при підготовці до практичних занять, семінарів, перед заліком або іспитом, при написанні курсових і дипломних робіт.

Індивідуально-консультативна робота викладача вищого навчального закладу спрямована на вирішення тих самих завдань, що й навчання, а саме на вдосконалення знань і навичок студентів. У сучасній системі освіти, коли дедалі більша кількість тем навчальної програми надається студентам для самостійного вивчення, без індивідуально-консультативної роботи вже неможливо уявити собі ефективне навчання.

Ефективність індивідуально-консультативної роботи викладача залежить від багатьох факторів, зокрема це:

- ✓ ретельне планування й організація;
- ✓ теоретична основа і методичні рекомендації, що допомагають правильно організувати цю роботу;
- ✓ комунікативні якості викладача-консультанта;
- ✓ формування продуктивних відносин між консультантом і студентами.

Хоча консультація і спрямована на вирішення таких саме завдань, що і навчання, між цими двома процесами існують важливі розходження. Викладачі найчастіше виступають на заняттях у ролі керівників чи експертів, встановлюючи зі студентами контролюючі відносини. Подання ними інформації часто носить формальний, повчальний характер і припускає обов'язкову оцінку засвоєного. Консультація ж спрямована на ефективну взаємодію, на формування творчих відносин між викладачем і студентом і найліпше проходить в атмосфері співробітництва, що не припускає критичної оцінки.

Основні види консультацій у вищому навчальному закладі

З метою підвищення ефективності індивідуально-консультативної роботи викладачу важливо користуватися усіма можливими її формами. Наприклад, у процесі вивчення психолого-педагогічного циклу дисциплін на кафедрі педагогіки та психології КНЕУ використовуються різноманітні види консультацій. Якщо необхідно роз'яснити складні питання програмного матеріалу — проводяться тематичні консультації (частіше групові за формою проведення), для з'ясування результатів відбуваються індивідуальні консультації з самостійної роботи та активні консультації (групова форма роботи з використанням активних методів навчання). Перед проведенням наукової студентської конференції організо-

вуються активні групові чи індивідуальні консультації з використанням сучасних засобів навчання, а перед проведенням модульного опитування, заліку чи іспиту — цільові консультації.

Деякі науковці (О. М. Дубовець, Б. Г. Лях, В. І. Лазаренко) розглядають активну консультацію як один із методів контролю та підвищення рівня знань студентів. Дослідники провели групові та індивідуальні співбесіди зі студентами і дійшли таких висновків: близько 70 % студентів, ідучи на консультацію, зовсім не аналізують навчальний матеріал і приходять на консультацію не підготовленими. Автори вважають, що з метою уникнення неефективних затрат часу, викладач повинен консультувати тільки підготовлених до консультації студентів. Природно виникло запитання: як поводитися зі студентами, які не підготовлені до консультації? Викладачі дійшли такого висновку: студент у будь-якому разі не повинен залишати консультації. Студенту треба повідомити, як він має бути підготовлений до консультації. Одночасно викладач може консультувати добре підготовлених студентів, показуючи цим, що в консультації відмовлено лише тим студентам, які не вивчили рекомендований матеріал. Ми приєднуємося до такої думки, адже використання цієї методики у роботі зі студентами КНЕУ показало, що різко зменшилася кількість студентів, які не підготовленими приходять на консультацію.

За місцем індивідуально-консультативної роботи в процесі навчання і характером навчальної діяльності студентів можна виокремити такі основні види консультацій у вищому навчальному закладі (див. рис. 4.2).



Рис. 4.2. Основні види консультацій у вищому навчальному закладі

Організаційна структура індивідуально-консультативної роботи викладача зі студентами

Під час проведення індивідуально-консультативної роботи дуже важливо чітко організувати роботу зі студентами:

- спланувати робочий графік консультацій так, щоб він був зручний для студентів;
- допомогти студенту у постановці цілей;
- чітко розподілити час на виконання певних завдань;
- вміти пояснити вимоги програми;
- проконтролювати успіхи.

Консультація складається з низки пов'язаних процесів, що вимагають ретельного планування й організації. Незважаючи на велике розмаїття моделей, умов і проблем студентів, консультація звичайно проходить через ряд типових стадій. Для кожної зі стадій консультації характерні певні процеси й рушійні сили, які мають велике значення для успіху й невдачі всієї консультації. Стадії консультації часто накладаються одна на іншу, тому що рушійні сили однієї стадії систематично пов'язані з подіями в інших стадіях. Передбачення й керування різними стадіями процесу — ключові обов'язки консультантів.

Нижче подано можливу структуру консультації і діяльність на кожній стадії її проведення (табл. 4.4). Кожна стадія має свою динаміку і визначені завдання, тобто консультація — це цілісний процес. Консультанти здатні повною мірою ефективно структурувати свою роботу, якщо вони не випустять з уваги окремі стадії.

Таблиця 4.4

ОРГАНІЗАЦІЙНА СТРУКТУРА КОНСУЛЬТАТИВНОЇ РОБОТИ

Стадія	Спрямованість	Завдання консультанта
Попередній контакт	Створення базису для консультації, урегулювання робочих домовленостей	1. Планування графіка роботи з урахуванням побажань студентів. 2. Підбір аудиторії для консультації
Налагодження контакту	Створення стійких робочих відносин, атмосфери комфортності й доброзичливості	1. Установлення комунікативного контакту. 2. Створення комфортної робочої обстановки

Стадія	Спрямованість	Завдання консультанта
Постановка мети	Цілі повинні бути: — конкретними; — вимірюваними; — здійсненними; — реалістичними; — співвіднесеними за часом	1. Чітке і ясне інформування про вимоги програми. 2. Допомога студентам у постановці цілей і завдань роботи. 3. Формулювання очікуваних результатів. 4. Допомога в ефективному розподілі часу для виконання певних завдань
Досягнення мети	Виконання поставлених завдань	1. Регулярність проведення консультацій. 2. Обговорення отриманих результатів на кожному етапі роботи; 3. Підтримка й заохочення студентів, що виявляють активність у роботі. 4. Підкреслено позитивна (завуальована) критика помилок студентів. 5. Надання допомоги в реалізації творчості студентів
Завершення	Спільне підбиття підсумків	1. Аналіз отриманих результатів 2. Визначення успіху виконаної роботи: — підкреслення досягнень у роботі; — відзначення цікавих думок у роботі; — звернення уваги на помилки; — побажання успіхів у подальшій роботі

Особливості особистості консультанта, що домагається успіху у своїй діяльності

У своїй діяльності викладачу варто враховувати закономірності, що відрізняють успішно працюючих консультантів. Отже вони:

➤ мають мотивацію особистісного зростання. Постійно перевіряють межі своїх можливостей, прагнуть розширити свої знання, навички й досвід;

➤ мають гарне почуття реальності, ефективно й об'єктивно точно її сприймаючи. Таке сприйняття допомагає їм бути терпимими до дійсності й приймати її;

➤ безпосередні й щирі;

- виявляють відповідальність й ентузіазм у роботі;
- прагнуть до перспективних цілей і планів;
- винахідливі, відкриті для нових ідей і готові шукати різні способи рішення поставлених завдань;
- мають певні комунікативні вміння: слухати, будувати бесіду, розвивати взаємини.

Консультанти, що домоглися найбільшого успіху, мають ті ж позитивні властивості особистості, що і представники інших професій. Їм притаманні усі визначені риси, що зазначені в моделях повномасштабного функціонування особистості, запропонованої Роджерсом, самореалізації людини, що виділяє Маслоу і зрілої людини, на яку посилається Оллпорт. У цілому успішно працюючі консультанти характеризуються рідкісною мотивацією особистісного зростання. Вони постійно перевіряють межі своїх можливостей, прагнуть розширити знання, навички і досвід.

Консультанти, що прагнуть до успіху, зосереджені строго на проблемах та результатах. Вони цілком занурені у свою консультативну діяльність. Для них характерні сильно розвинуте почуття відповідальності щодо клієнтів, впевненість у собі, внутрішня зібраність, активність, своєю діяльністю вони впливають на впевненість тих, кого консультують.

У своїх діях консультанти керуються не лише інтересами поточного моменту, а й прагнуть до перспективних цілей і планів. Вони знають, чого хочуть і куди йдуть, розумно й ефективно розподіляють свій час, найважливішими для них є проблеми тих, кого вони консультують.

Навички, властиві консультантам, які успішно працюють

Крім знань і навичок у професійній сфері, консультанти повинні володіти великим набором навичок консультативної роботи. Сюди належать, крім іншого, навички створення відносин «консультант і той, кого консультують», комунікативні навички (уміння говорити, уміння слухати, уміння переконувати, уміння попереджати конфліктні ситуації тощо).

Навички розвитку взаємин

Хоча володіння такого роду навичками важливо протягом усього процесу консультації, вони найбільш доречні при ініціальному контакті. Ті, кого консультують, як відомо, уже через кілька

хвилин спілкування з консультантом вирішують, чи будуть вони з ним працювати чи ні. Їхні рішення суб'єктивні й часто інтуїтивні, засновані на внутрішньому почутті, яке не можна пояснити раціонально. Крім того, їхні перші враження часто виявляються досить стійкими і, будучи один раз сформованими, часом дуже важко змінюються.

Оскільки більшість людей не усвідомлюють ті невербальні повідомлення, які вони посилають іншим під час першої зустрічі, консультантам корисно буде звернутися до рольових ігор, у яких консультант зможе побачити і проаналізувати різні невербальні й вербальні повідомлення. Наприклад, яку інформацію передає потенційному клієнту поза консультанта чи його хода, коли він входить у кімнату. Яку інформацію може одержати той, кого консультують, при візуальному контакті, рукостисканні з консультантом. Яку відстань установлює консультант між собою і своїм клієнтом? Чи відповідає одяг консультанта зустрічі? Як довго консультант слухає? Часто одного усвідомлення недосконалості вже досить, щоб скоригувати невербальні дії консультанта, що заважають установленню позитивних взаємин консультанта і того, кого консультують.

Навички слухання

З усіх комунікативних навичок найвищий пріоритет у сфері консультації надається слуханню. Люди, у яких воно добре розвинуто, здатні чути більше, ніж просто слова. Вони зосереджують увагу на співрозмовникові, одержуючи іншу важливу сенсорну інформацію. Увага до сприйняття співрозмовника — його почуттів, установок і цінностей дозволяє одержати додаткову інформацію, яка допоможе зрозуміти, як необхідно проводити консультативну роботу¹.

Ефективна взаємодія викладача зі студентами під час консультації

Щоб зробити індивідуально-консультативну роботу викладача ефективною, необхідно налагодити комунікативний контакт зі студентами, створити атмосферу комфортності й доброзичливості. Для досягнення цього викладач повинен бути готовий подола-

¹ Уоллес В. А., Хол Д. Л. Психологическая консультация — СПб., 2003. — С. 464—465.

ти деякі психологічні перешкоди, які можуть трапитися у ході спілкування зі студентами та зашкодити ефективності його роботи. Це так звані «страхи». Сюди можна віднести:

1. *Страх перед невідомим* — природна реакція кожного, хто зіштовхується з новими ситуаціями або обставинами.

2. *Страх перед пильним спостереженням* — студенти можуть розглядати ситуацію, міркуючи, що їхній внутрішній світ, їхня діяльність й особисті якості вивчатимуться немов під мікроскопом. Щоб упоратися з цим, студенти потребують високого ступеня довіри й повинні бути переконані у тому, що до них ставитимуться шанобливо й чуйно. Для студентів нерідко дуже важливо, щоб до них не ставилися упереджено — фактично, твердий критичний підхід рідко оцінюється позитивно й дає користь.

3. *Страх перед невдачею* — багато студентів не впевнені у своїх здібностях, і тому почуваються уразливими.

4. *Страх перед новими стосунками* — спочатку студент і викладач не уявляють, як здійснюватимуться їхні взаємини. Це цілком природно й відбувається з нами за будь-яких нових обставин.

На консультації дуже важливим є встановлення оптимального педагогічного контакту викладача зі студентами. Для досягнення цієї мети викладачу необхідно користуватися певними комунікативними прийомами.

Прийомами профілактики і зняття блокувальних комунікативних афектів (комунікативної загальмованості, незручності, скутості, невпевненості у спілкуванні) є:

- створення під час заняття атмосфери захищеності у спілкуванні студентів з викладачами;
- схвалення, підтримка за допомогою надання цінності самій спробі відповісти, самому факту участі у діалозі;
- схвалення практики звертання студентів за допомогою до викладача або товаришів;
- заохочення усних відповідей за власною ініціативою;
- створення сприятливих умов при відповіді студента з яскраво вираженою комунікативною загальмованістю.

Також існують прийоми надання комунікативної підтримки у процесі спілкування:

- надання своєчасної допомоги в підборі адекватної лексики, у правильній побудові висловів;
- роз'яснення змісту комунікативних норм у конкретній ситуації спілкування;

- навчання комунікативних прийомів, техніки виступу та спілкування;
- підкреслено позитивна критика поведінки студента в діалозі з викладачем;
- демонстрація вербальними і невербальними засобами зацікавленої уваги до студентів, підтримка їх намагання до участі в діалозі з викладачем;
- надання студентам можливості зорієнтуватися в ситуації, «зібратися з думками».

Ефективна взаємодія викладача зі студентами під час консультації базується також на умінні вести бесіду. Здатність безконфліктно і продуктивно вести бесіду — необхідна якість викладача, який хоче домогтися успіху у своїй діяльності.

Перш ніж розпочати бесіду на консультації, викладач повинен продемонструвати готовність до спілкування. Це може бути посмішка, погляд, поворот голови тощо. Вибираючи модель поведінки, необхідно уважно придивитися до співрозмовника (до його обличчя, рук, рухів). Що він собою являє? У якому стані перебуває? Що в ньому переважає — раціональне чи емоційне? Який його життєвий досвід? Які духовні цінності? Яким чином він прийшов до думки, якої дотримується? Бажано знати ім'я і по батькові співрозмовника. Перед початком бесіди варто засвоїти основні психологічні принципи, дотримання яких є обов'язковим:

1. Раціональність. Необхідно поводитися стримано, якщо навіть співрозмовник виявляє емоції. Неконтрольовані емоції негативно позначаються на процесі прийняття рішень.

2. Розуміння. Намагайтеся зрозуміти співрозмовника. Неуважність до його точки зору обмежує можливість вироблення взаємоприйнятних рішень.

3. Спілкування. Якщо людина навіть вас не слухає, залучіть її увагу, це поліпшить відносини.

4. Вірогідність. Не давайте помилкової інформації, навіть якщо це робить ваш співрозмовник. Така поведінка послаблює силу аргументації, а також ускладнює взаємодію надалі.

5. Відмовлення від повчального тону. Будьте відкриті для аргументів співрозмовника і постарайтеся переконати його.

6. Розмежування між співрозмовником і предметом розмови. Якщо не прямо, то побічно ви з партнером повинні прийти до розуміння того, що вам необхідно працювати пліч-о-пліч і розбиратися з проблемою, а не один з одним.

7. Пріоритет інтересів, а не позицій. Мета бесіди — не у відстоюванні висловлених позицій, а в задоволенні реальних інтересів. Обрана співрозмовником позиція часто ховає те, чого він насправді хоче, і заважає досягненню мети розмови.

8. Виявлення критеріїв. Наполягайте на тому, щоб результат ґрунтувався на якихось об'єктивних нормах. Ці норми, прийняті вами обома, відіграють роль фундаменту, на якому будується взаємоприйнятна угода. Такими нормами, чи об'єктивними критеріями, можуть бути загальні підходи, цінності, звичаї, правила, інструкції, закони, аналогічні приклади.

У процесі бесіди уникайте таких помилок:

1. Передчасне судження. Немає нічого шкідливішого за критичний настрій, коли ви готові виправдати вади будь-якої ідеї.

2. Переконаність у неможливості піти назустріч партнеру.

3. Думка про те, що ускладнення співрозмовника — його проблема.

Для формування творчого підходу до пошуку варіантів скористайтесь такими рекомендаціями:

1. Відокремлюйте етап пошуку варіантів від етапу оцінювання.

2. Розширюйте в ході бесіди коло варіантів замість того, щоб шукати єдину відповідь.

3. Знаходьте такі варіанти, що дозволять студенту легко прийняти рішення.

4. Будуйте розмову так, щоб ваш співрозмовник сам висловив те, що ви хотіли б почути від нього.

Оскільки в кожному з нас закладене бажання одержати визнання власної цінності, необхідно тактовно підкреслити певні якості співрозмовника, щиро похвалити його.

Варто пам'ятати, що вади людей не викорінюються твердою критикою. Їх можна зменшити, збільшуючи переваги. Намагайтеся схвалити навіть незначні успіхи. Це викличе у студента бажання домогтися ще більшого. Поводьтеся так, немов він має ті якості, що ви хотіли б у ньому бачити, тому що найбільше прагнення людини — виправдати свою гарну репутацію.

Поважайте особисту гідність студента. Нехай він отримує від спілкування з вами те, що вам самому хотілося б одержати від нього: схвалення, визнання, повагу.

Щоб спонукати співрозмовника до якого-небудь учинку, потрібно викликати в нього бажання самому щось зробити. Студент робитиме те, що ви від нього хочете, якщо це дає йому задоволення.

Аналіз результатів бесіди

1. Досягнення мети. Що ви справді досягли в ході бесіди і чого не досягли порівняно з поставленим перед вами завданням.
2. Причини досягнення даних результатів, висновки на майбутнє.
3. Підготовка бесіди. Чи добре я підготувався:
 - ✓ по змісту;
 - ✓ по стилю поведінки;
 - ✓ по тактиці;
 - ✓ по організації.
4. Налаштування на співрозмовника. Чи правильно я налаштувався на інтереси (мотиви), цілі, проблеми, рівень знань, можливі заперечення студента?

5. Пропозиції. Які нові висновки принципового характеру стосовно проблеми можна зробити на підставі результатів бесіди?¹

Ефективна індивідуально-консультативна робота викладача тісно пов'язана з грамотним мотивуванням студентів. Завдання викладача полягає в тому, щоб створити таку ситуацію взаємодії, за якої студенти бажали б постійно перевіряти межі своїх можливостей, прагнули б розширити свої знання, навички й досвід. Для цього сам викладач повинен виявляти ентузіазм у роботі, бути винахідливим, відкритим для нових ідей і готовим шукати різні способи вирішення поставлених завдань.

Нове бачення місця й ролі майбутнього фахівця у житті диктує нові підходи до його професійної підготовки, а ефективна індивідуально-консультативна діяльність викладача є запорукою успішності цього процесу.

Література

1. Уоллес В. А., Холл Д. Л. Психологическая консультация. — СПб., 2003.
2. Хомич Г. О., Ткач Р. М. Основи психологічного консультування. — К., 2004.
3. Карамушка Л. М. Основи психолого-управлінського консультування. — К., 2002.
4. Леннан Нигель Мак. Консультирование для менеджеров. — Ростов н / Д., 1997.
5. Гарет Л. Менеджер-наставник. — Днепропетровск, 2002.
6. Фомин Ю. А. Психология делового общения. — Минск, 1999.

¹ Фомин Ю. А. Психология делового общения. — Мн., 1999. — С. 234—235.

4.4. Самостійна робота з теоретичним матеріалом

Роль самостійної роботи студентів із теоретичним матеріалом та функції управління нею

Основою безперервної освіти є самоосвіта, яка за сучасних соціально-економічних умов життя є єдиною можливістю особистості тримати руку на пульсі часу, бути спроможною вирішувати як професійні, так і інші життєво необхідні завдання. Здатність до самоосвіти, тобто до самостійного надбання знань, умінь, навичок, набувається передусім у процесі навчання у закладі освіти, зокрема у вищому навчальному закладі, під час виконання самостійних робіт.

Самостійна робота студентів є необхідною складовою навчально-виховного процесу, істотно впливає на його результативність та ефективність і передбачає виконання завдань на основі опрацювання теоретичного матеріалу (СРТМ), підготовки до практичних занять (СРПЗ), виявлення активності, ініціативності, дисциплінованості, результативності та ефективності у ході практичних занять (ПЗ), а також під час індивідуально-консультаційної роботи за блоками тем з дисципліни (ІКР).

Самостійна робота студентів з теоретичним матеріалом (СРТМ) — це самостійне позааудиторне письмове виконання низки завдань з метою засвоєння навчального матеріалу на основі опрацювання теоретичної інформації.

Роль СРТМ полягає у тому, що вона, по-перше, дозволяє засвоїти матеріал на рівнях відтворення (здатність називати, повторювати, описувати терміни, визначення, формули, концепції тощо) та розуміння (здатність аналізувати, порівнювати, зіставляти, критикувати тощо), по-друге, є основою для забезпечення здатності студента застосовувати набуті знання для виконання практичних та творчих завдань.

Управління викладачем СРТМ передбачає виконання основних функцій навчального менеджменту на рівні викладач — студент: цілепокладання (постановка та роз'яснення цілей), планування (створення плану-графіка виконання завдань на семестр та інформування студентів); організації (діагностика здібностей, видача завдань та забезпечення умов для їх виконання, оптимальне застосування форм і методів); стимулювання через спонукування

до виконання завдань, беручи до уваги мотиви студентів, позитивний зворотний зв'язок, контроль та інформування про досягнення мети; корекція цілей на основі аналізу досягнутих результатів (тривалість виконання, доопрацювання, початок нового завдання).

Цілепокладання в управлінні СРТМ

Цілепокладання викладача орієнтує на створення мотивованого виконання завдань за допомогою звертання до свідомості студента на рівні особистісного змісту. Важливими умовами цілепокладання є: 1) пояснення сутності мети виконання завдання відповідно до програмної вимоги; 2) вплив цілепокладання викладача на цілепокладання студента через спільну постановку мети.

Забезпечення спільної постановки мети навчальної діяльності¹ досягається за умов: а) участі у цілепокладанні як викладача, так і студентів; при цьому участь студентів є опосередкованою через надання права викладачеві конкретизувати й озвучувати свої цілі на основі сприйняття його як особистості, яка розуміє і допомагає, та уявлення про результат навчання і про своє місце в його досягненні; б) емпатичної співучасті викладача в інтересах студентів, знання і розуміння ним їх інтересів, можливостей і потреб, що мають місце у змісті навчального предмета і позааудиторної діяльності.

Загальні цілі СРТМ, які дають стратегічний орієнтир для прийняття рішення щодо вибору конкретного напрямку самостійної пізнавальної діяльності та подальшого інструментування управління нею, можна розділити на чотири групи:

✓ *виховна та емоційно-цілісна мета* — виховання самостійності як риси особистості та позитивного емоційно-особистісного ставлення до самоосвіти, поповнення й оновлення своїх знань, спрямованості на пізнання та саморозвиток;

✓ *навчальна мета, яка має два аспекти*: 1) набуття студентами вмінь і практичних навичок техніки пошуку та самостійної роботи з інформацією, її структурування, конспектування, вибір головного тощо; 2) формування у них здатності до реалізації функцій самоуправління (самопланування, самомотивація, самоорганізація, самоконтроль), зокрема уміння планувати, організовувати свою діяльність, приймати рішення, формулювати конкретні

¹ Кульневич С. В. Педагогика личности от концепций до технологий: Учеб.-практ. пособие / С. В. Кульневич. — М.: ТЦ Учитель, 2001.

цілі та визначати методи і способи розв'язання проблем, що виникають у процесі роботи з інформацією;

✓ *освітня мета* передбачає набуття студентами загальноосвітніх і професійних умінь, знань та навичок з дисципліни;

✓ *розвивальна* — удосконалення розумових здібностей студентів, що дають змогу здійснювати пізнавальну діяльність — розвиток мислення, пам'яті, мови, уяви, творчих здібностей.

Досягнення зазначених цілей відбувається через створення специфічних умов для самостійного, творчого виконання завдань, розроблених на основі визначених принципів, змісту, методів, форм учення.

Завдання як засіб організації СРТМ та формування студента як суб'єкта навчальної діяльності

Організація СРТМ передбачає розробку та застосування різних видів завдань, які б одночасно давали можливість досягати декількох цілей. Адекватний вибір завдань для СРТМ сприяє формуванню студента як суб'єкта навчальної діяльності. Створити умови для виконання цих завдань — головне призначення викладача.

Для ефективного вибору завдань необхідно мати чітке уявлення про мету та результати дій студентів. Завдання, які виконуються студентами на позааудиторних заняттях, залежно від їх призначення можна об'єднати у систему і розрізнити як: завдання для підготовки до різних видів контролю (поточного, підсумкового тощо); завдання для активізації опорних знань, повторення або закріплення набутих знань і навичок; завдання для набуття теоретичних знань та практичних навичок; завдання для формування уміння вчитися.

Формування студента як суб'єкта навчальної діяльності — відповідальне психолого-педагогічне завдання. У процесі організації самостійної роботи необхідно враховувати, що важливою психологічною особливістю людини у студентські роки є¹ найскладніше структурування інтелекту, яке дуже індивідуальне і варіативне. Мнемологічне «ядро» інтелекту у цей період характеризується постійним чередуванням «піків» та «оптимумів» то однієї, то іншої з функцій, які входять до цього ядра; активізація пізнавальної активності постійно супроводжується організацією запам'ятовування та відтворення навчальної інформації, що забезпечує нерозривність її осмислення, розуміння та закріплення, приєднання.

¹ Зимняя И. А. Педагогическая психология: Учеб. пособие. — Ростов н / Д.: Феникс, 1997.

Тому суттєвою ознакою студента як суб'єкта навчальної діяльності є саме вміння виконувати всі види і форми навчальної діяльності, а також вільно застосовувати усі засоби навчально-пізнавальної діяльності: *мнемічні операції* — запам'ятовування, відтворення, збереження інформації; *операції мислення* (інтелектуальні дії) — основа пізнавальної та дослідницької функцій навчальної діяльності: аналіз, синтез, узагальнення, класифікація тощо; *знакові, мовні, вербальні засоби*, у формі яких засвоюються знання, рефлектується і відтворюється індивідуальний досвід; *фонові знання* (раніше засвоєні знання), через поповнення яких новими знаннями структурується індивідуальний досвід, тезаурус того, хто навчається.

Підвищити ефективність навчально-пізнавальної діяльності можливо через активізацію, удосконалення та розвиток здатності виконувати мнемічні та операції мислення за допомогою застосування способів підвищення ефективності довільної пам'яті та мислення. Як мнемічним прийомом, так і способом ефективного мислення студента необхідно навчати опосередковано через видані завдання, зокрема реконструктивно-варіативні (логічно-пошукові), дослідницькі, творчі тощо (табл. 4.6).

У зв'язку з цим відповідно до специфіки та змісту дисципліни ***навчальні завдання для СРТМ мають бути направлені водночас як на розуміння, осмислення, так і на запам'ятовування, структурування, зберігання та цілеспрямовану актуалізацію матеріалу, який засвоюється, у пам'яті студента.***

Інформація для врахування у процесі розроблення

Пам'ять — відтворення минулого досвіду, здатність тривалий час зберігати інформацію про події зовнішнього світу, реакції організму і багаторазово виводити її у середовище свідомості та поведінки. Пам'ять реально існує у вигляді процесів пам'яті:

➤ ***Запам'ятовування*** — закріплення у свідомості людини отриманої інформації, яка є необхідною умовою збагачення досвіду людини новими знаннями та формами поведінки:

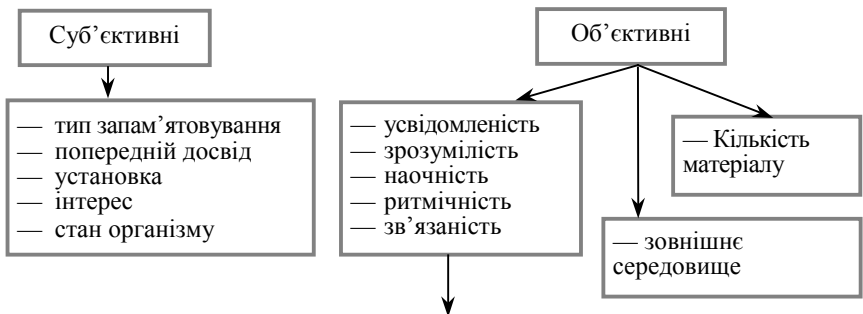
1) *мимовільне запам'ятовування* відбувається за відсутності усвідомленого прагнення запам'ятати інформацію (відсутність мнемічної спрямованості); 2) *механічне запам'ятовування* — безпосереднє закріплення матеріалу без розуміння його зміс-

товних зв'язків і логіки побудови (залежить від мнемічної спрямованості, але не спирається на мнемічні дії). Мнемічний образ тут — механічний відбиток матеріалу. Характеризується недостатньою повнотою, швидкістю, міцністю; 3) *сміслові запам'ятовування* ґрунтується на розумінні логічної побудови матеріалу. Таке запам'ятовування вимагає усвідомлення, для чого потрібний матеріал та розуміння його змісту. Воно містить як мнемічні дії, так і мисленнєві. Це вискоєфективний процес запам'ятовування: результати рідко забуваються і ліпше зберігаються.

➤ **Збереження** — процес пам'яті, що забезпечує утримання результатів запам'ятовування упродовж тривалого часу. Збереження — процес динамічний. На ефективність збереження істотно впливають час та обсяг матеріалу. Великою мірою він залежить від якості та глибини запам'ятовування, використання студентом матеріалу пам'яті у своїй діяльності. Без використання матеріал поступово забувається.

➤ **Відтворення** — процес пам'яті, який полягає у відновленні матеріалу, що зберігається.

➤ **Забування** — процес пам'яті, який призводить до втрати чіткості і зменшення закріпленого у тривалій пам'яті матеріалу, а інколи й неможливості відтворити його. Темп забування залежить від віку, в якому запам'ятовується матеріал, від характеру матеріалу та часу збереження.



Довготривале запам'ятовування досягається встановленням різних видів зв'язків:

Смислові зв'язки	Асоціативні зв'язки	Структурні зв'язки
------------------	---------------------	--------------------

Прийоми підвищення ефективності довільної пам'яті¹

1. Повторення/заучування:

підкріплення не пізніше ніж через 40—50 хв після вивчення і подальше періодичне повторення матеріалу в різних формах:

- механічне відтворення — повторення без осмислення,
- логічний переказ/запам'ятовування — логічне осмислення матеріалу, систематизація, виділення суттєвого, головних логічних компонентів інформації, яке відбувається поетапно²:
- переформулювання — переказ своїми словами.

ЕТАПИ ЛОГІЧНОГО ЗАПАМ'ЯТОВУВАННЯ



¹ Психологія: Учеб. для вузов / Л. Д. Столяренко. — СПб.: Лидер, 2004.

² Статіонова Н. П., Сень Г. П. Основи психології та педагогіки: Навч. посіб. для студ. екон. вузів. — 2-ге вид., доп., випр. — К.: Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2002.

РОЗПОДІЛ ПОВТОРЕННЯ ІНФОРМАЦІЇ В ЧАСІ¹

Повторення	Час
Перше	Відразу після читання (повернення до прочитаного допускається після неможливості пригадати упродовж 2—3 хв)
Друге	Через 20 хв після попереднього повторення
Третє	Через 8 год
Четверте	Через добу (краще за 15—20 хв до сну)

Часовий розподіл повторення при підготовці до іспиту²:

1 день — прочитати підручник; *2 день* — ранок: після закінчення читання останніх розділів підручника — перше повторення — практичні відповіді на екзаменаційні питання; після закінчення першого повторення відпочиньте, через 20 хв. — друге повторення (закінчується до вечора); відпочинок, фізичні вправи, прогулянка перед сном; *3 день* — зранку до 15.00 — третє повторення, відпочинок; *4 день* — 15.00 — 22.00 — четверте повторення, сон; *5 день* — ранок — іспит. Успіх гарантований!

2. Розбиття складної інформації на структурні одиниці, порцій, логічно пов'язані між собою та їх засвоєння в межах одного заняття, без тривалої перерви.

3. Довільне запам'ятовування через вольове зусилля:

- чітке завдання щось запам'ятати,
- нагадування про різні переваги запам'ятовування (штучне підвищення цінності);
- встановлення часових меж запам'ятовування (розрахунок на триваліше запам'ятовування, як правило, забезпечує його міцність).

4. досягнення мимовільного запам'ятовування через емоційне забарвлення матеріалу: висловлювання незгоди, подиву, задоволення.

5. Зв'язування інформації з перспективними планами:

матеріал, що входить до змісту основної мети, запам'ятовується краще, ніж якщо він буде лише умовою відповідної діяльності (легка арифметична задача для першокласника і студента. Хто згадає її зміст через декілька днів?).

6. Привнесення штучних зв'язків у нелогічний матеріал, який важко запам'ятати (іноземні слова, номери телефонів, важковимовлювані поняття та ін.):

¹ Как улучшить свою память / Автор-сост. А. Е. Польской. — Мн.: Харвест, 2000.

² Там само.

➤ *метод арифметичної залежності між групами цифр у числі*, наприклад, у номері телефону 358954 залежність $89 = 35 + 54$;

➤ *виділення знайомих чисел (запам'ятовування опорних чисел)*: наприклад, в числі 859314 виділити 85 — день народження брата, 314 — перші цифри числа «пі» тощо;

➤ *«метод зачіпок»*:

◆ *заміна цифр образами*: 0 — коло, 1 — олівець, 2 — окуляри, 3 — люстра, 4 — стілець, 5 — зірка, 6 — жук, 7 — тиждень, 8 — павук тощо;

◆ *заміна цифр буквами*: 1, 2, 3, 8 — останніми приголосними літерами назви: 1 — Н, 2 — В, 3 — Р, 8 — М, а для інших першими приголосними в назві: 4 — Ч, 5 — П, 6 — Ш, 7 — С, 9 — Д;

◆ *заміна цифр словами*, в яких є та сама буква, що і в назві цифри: 0 — Л (иЛ), 1 — Н (Ной), 2 — В (Вой), 3 — Р (аРия), 4 — (оЧи), 5 — П (Па), 6 — Ш (уШи), 7 — С (уСы), 8 — М (яМа), 9 — (яД). Тоді: 10 — Нил, 11 — аНоД, 12 — НиВа, 13 — НоРа, 14 — НоЧь, 15 — аНаПа, 16 — НиШа, 17 — НоС, 18 — НеМой, 20 — Вол, 21 — ВиНо, 22 — ВиВа, 23 — ВаР...35 — РеПа, 56 — ПаШа ... 78 — СоМ... 93 — Дар ... 99 — ДуШа, 100 — На-ЛиЛ тощо. Наприклад, необхідно запам'ятати номер телефону 9486138: 94 — ДаЧа, 86 — МыШа, 13 — НоРа, 8 — яМа, що трансформується у образ, який легко запам'ятати — «на даче мышь сделала нору и яму»^{*};

➤ *метод словесних посередників* — створення смислових фраз з початкових букв інформації, наприклад: *послідовність кольорів у спектрі* — «Каждый охотник желает знать, где сидит фазан» (красный, оранжевый, желтый...); *запам'ятовування числа «пі» з точністю до десятого знаку після коми* — фраза «Кто и Шутя и скоро пожелает «пи» число узнать — ужь знает» — кількість букв у слові відповідає цифрі — 3, 1415825635 (так, жартуючи, запам'ятовували це число наші прабабусі) або з *точністю до четвертого знаку після коми* — фраза «Что я знаю о кругах» — 3, 1416;

^{*} Тут і далі деякі приклади подано мовою першоджерела.

◆ *запам'ятовування формули*

$$T = \frac{QS}{Ib} \quad \begin{array}{l} \text{Кожен студент} \\ \text{Інженером буде} \end{array} \quad (\text{Дисципліна «Опір матеріа-}$$

лів»; формула визначення дотичної напруги: Q — поперечна сила, S — статичний момент частини перерізу, I — момент інерції перерізу, b — ширина поперечного перерізу);

➤ *метод співзвучних слів* — для іноземних термінів підбирають схожі за звучанням російські або українські слова, наприклад медичні поняття «супинация» та «пронация» використовують жартівливу фразу «суп несла и пролила»;

➤ *метод розбиття на групи та ритмізації* — розбиття низки об'єктів на частки і поєднання часток у ритмічну структуру через переведення інформації у вірші, пісні, у рядки, пов'язані відповідним ритмом або римою, наприклад: *закон Піфагора* — «Пифогоровы штаны на все стороны равны»;

➤ *метод асоціацій* — утворення зв'язків матеріалу, що запам'ятовується, із зоровими образами (умовами завчання, уявленнями, що викликає матеріал та іншими: знаходяться яскраві, незвичайні образи, картинки, які «методом зв'язки» поєднують з інформацією, яку потрібно запам'ятати);

➤ *метод візуалізації* — образно, детально у думці уявити (побачити) інформацію, що запам'ятовується.

Для тренування зорової пам'яті можна застосувати метод Айвазовського:

1) подивитися на об'єкт 3 секунди, намагаючись запам'ятати детально; 2) закрити очі та уявити подумки цей об'єкт у деталях, ставлячи собі питання про ці деталі; 3) відкрити очі на 1 секунду, доповнити образ; 4) закрити очі й намагатися досягти максимально яскравого зображення предмета... Так повторити кілька разів.

➤ *запам'ятовування опорних слів* — «Нашого викладача з психології звуть так, як учителя з фізики» (*Запам'ятайте надмірно широких зв'язків*);

➤ *метод локального прив'язування (Цицерона)* — матеріал асоціюється з певним розташуванням у просторі — уявне розташування (прив'язування) інформації в певних частинах кімнати за ходом свого руху по ній. Щоб згадати — досить уявити кімнату;

➤ *опосередковане запам'ятовування* — запам'ятовування за допомогою запису або малювання асоціацій, які виникають, наприклад малювання піктограм, таблиць, схем.

Знати що-небудь напам'ять — це те саме, що не знати нічого; це володіти тим, що дано лише на збереження пам'яті.

М. Монтень

Дурень, у якого велика пам'ять, наповнений думками; але він не вміє робити умовиводів, а за цим уся справа.

Л. Вовенарг

Мислення — знаряддя вищого орієнтування людини в навколишньому світі й у собі самому.

І. П. Павлов

Мислення — психічний пізнавальний процес відображення існуючих зв'язків та відношень предметів і явищ об'єктивного світу — найвищий ступінь пізнання (рис. 4.3).



Рис. 4.3. Протікання процесу мислення

З порівняння починаються пізнання, але найсуттєвіші ознаки виявляються за допомогою попереднього аналізу і наступного синтезу («аналізу через синтез» (С. Л. Рубінштейн). *Аналіз* — це мовленнєвий поділ предметів і явищ на частини чи властивості (форма, колір, смак...). *Синтез* — мовленнєве об'єднання частини або властивостей в одне ціле. *Порівняння* — зіставлення предметів і явищ, відшукування схожості й відмінностей між ними. *Узагальнення* — уявне об'єднання предметів і явищ за їхніми спільними й суттєвими ознаками. *Абстрагування* — мислена операція, заснована на відхиленні від несуттєвих ознак предметів, явищ та виділення в них основного, головного. *Конкретизація* — рух думки від загального до конкретного. *Аналогія* — умовивід, за якого висновок робиться на основі часткової схожості між явищами, без належного дослідження усіх умов. *Індукція* — спосіб мислення, за якого умовивід іде від одиничних фактів (суджень) до загального висновку. *Дедукція* — спосіб мислення, що здійснюється в зворотному порядку до індукції, тобто від загаль-

ного висновку до окремих фактів (від більш загальних до менш загальних суджень).

Формами реалізації мислення є: поняття — відображення у свідомості людини загальних і суттєвих властивостей предмета або явища; *судження* — основна форма мислення, у процесі якої стверджуються або відображаються зв'язки між предметами і явищами дійсності; *умовивід* — виділення з одного або декількох суджень нового судження (індуктивний, дедуктивний, за аналогією).

Операції *аналіз* і *синтез* є, як правило, поєднаними та взаємопов'язаними, тому й виникло досить відоме поняття, яке означає поступове заглиблення до суті предмета або явища, вивчення усіх його сторін і властивостей (аналіз) у взаємозв'язках, синтезування їх для подальшого пізнання. Аналіз і синтез за Рубінштейном — це дві сторони єдиного мовленнєвого процесу. Зрозуміти матеріал означає встановити зв'язки між речами та явищами. Мислити — використати ці зв'язки для вирішення визначених завдань.

Основні види мислення

1. *За формою*: наочно-дійове; наочно-образне; абстрактно-логічне.

Наочно-дійове — мислення, яке безпосередньо включене до діяльності, тобто задача розв'язується безпосередньо у процесі діяльності. З цього ж виду починається розвиток мислення у дитини і воно включає, як правило, зовнішні дійові спроби, розвивається у зв'язку з оволодінням предметною діяльністю. Наочно-образне мислення виникає, коли нагромаджується досвід практичних дій і мислення відбувається за допомогою образів.

Наочно-образне (образне, просторове) — мислення, що здійснюється на основі образів, уявлень того, що людина сприймала раніше.

Абстрактно-логічне (словесно-логічне) — дає можливість, оперуючи логічними поняттями, пізнавати сутнісні закономірності та взаємозв'язки.

2. *За характером завдань, які вирішуються: теоретичне* — мислення на основі розмірковування та умовиводів; *практичне* — мислення на основі суджень та умовиводів, оснований на розв'язанні практичних завдань.

3. *За ступенем новизни та оригінальності: репродуктивне* (відтворювальне) — на основі образів і уявлень, почерпнутих із

певних джерел; *продуктивне (творче)* — на основі творчого відображення.

4. *За ступенем розгорнення: дискурсивне* — мислення, опосередковане логікою розмірковування; *інтуїтивне* — мислення на основі безпосередніх чуттєвих сприймань та безпосереднього відображення предметів та явищ об'єктивного світу.

Способи навчання мислення¹:

1. *Навчання принципів* — повідомлення студентам необхідних відношень заздалегідь у вигляді принципів, формул.

2. *Навчання на прикладах*, коли студенти самі знаходять наявні відношення у ході осмислення даних та оперування ними.

3. *Навчання способів та прийомів мислення* — навчання студентів знаходити ознаки та використовувати прийоми, за допомогою яких виявляються необхідні взаємозв'язки між предметами та явищами.

Способи активізації та підвищення ефективності мислення²:

1. Самоорганізація, усвідомлення прийомів та правил розумової діяльності. Управління такими етапами мислення: постановка завдання, створення оптимальної мотивації, регулювання спрямованості мимовільних асоціацій, максимальне включення образних та символічних компонентів, використання переваг понятійного мислення, зниження зайвої критичності в оцінюванні результату.

2. Оптимальна мотивація, підвищення інтересу, захопленості, але запобігання конкуренції у розв'язанні проблеми.

3. Запобігання та нівелювання перешкоджаючих факторів, до яких належать:

- стереотипність мислення;
- надлишкова прихильність до використання звичних методів розв'язання, нездатність подивитися на завдання по-новому;
- страх помилки, критики, побоювання «виявитися нерозумним», надлишкова критичність до своїх рішень;
- психічна та м'язова напруженість тощо.

¹ Олейник П. М. Форми та методи активного навчання при підготовці фахівців різних освітньо-кваліфікаційних рівнів і критерії їх вибору // Наук. вісник Нац. аграр. ун-ту. — Вип.30 / Редкол.: Д. О. Мельничук та ін. — К.: НАУ, 2000. С. 61—71.

² Психологія: Учеб. для вузов / Л. Д. Столяренко. — СПб.: Лидер, 2004.

4. Використання спеціальних форм організації мисленнєвого процесу:

— «мозковий штурм» (запропоновано А. Осборном, США) — продукування ідей та рішень у роботі групи;

— «синектичний штурм» (У. Гордон, США) — може бути використаний як завдання для СРТМ. За такої форми, передбачається використання чотирьох прийомів, основою яких є аналогія (табл. 4.5).

Таблиця. 4.5

ЗАВДАННЯ ДЛЯ «СИНЕКТИЧНОГО ШТУРМУ»

Аналогія	Завдання
Пряма	Подумайте, як розв'язуються завдання, схожі на дані
Особиста, або емпатія	Спробуйте уявити себе в образі даного у завданні об'єкта та розмірковувати з цього погляду
Символічна	Дайте двома словами образне визначення сутності завдання
Фантастична	Уявіть, як би це завдання розв'язали казкові чарівники

5. Метод фокальних об'єктів — перенесення ознак декількох випадково вибраних об'єктів на розглянутий (фокальний, що знаходиться у фокусі).

6. Метод морфологічного аналізу — виділення головних характеристик об'єкта (осі) та запис різних можливих варіантів (елементів) (наприклад, створення інтелект-карт).

7. Метод контрольних запитань, наприклад: «А якщо зробити навпаки? А якщо змінити форму об'єкта? А якщо зменшити або збільшити об'єкт?» та ін.

8. Застосування завдань (задач) із зайвими даними, що ведуть від правильного рішення — розвивається вміння відокремлювати головне від другорядного, коригувати постановку задачі або вказати на неможливість її вирішення.

9. Аналіз конкретних ситуацій — розгляд виробничих, управлінських та інших ситуацій, складних конфліктних випадків, проблемних ситуацій, інцидентів у процесі вивчення навчального матеріалу¹. Основна мета застосування таких завдань для СРТМ — викликати пізнавальний інтерес у студентів та спрямувати їх ро-

¹ McNair M. P., Hersum A. S. The Case Method at tbs. Harvard Business School. — New York, 1954.

зумову діяльність. Вони є основою для вивчення, систематизації та узагальнення навчального матеріалу.

Уміння виконувати всі види і форми навчальної діяльності забезпечують **завдання для формування уміння вчитися, зокрема**¹: 1) пошук наукової та технічної інформації з теми; 2) складання переліку сторінок і абзаців книжки, що містить матеріали з даної теми; 3) складання плану статті, книжки, глави; 4) складання конспекту розділу; 5) складання конспекту-таблиці з теми за матеріалами підручника; 6) складання структурно-логічної схеми за матеріалами підручника; 7) складання словника термінів, понять і визначень параграфу тощо.

Як соціальна група студентство характеризується професійною спрямованістю та сформованістю становлення до майбутньої професії. Результати навчальної діяльності залежать від адекватності і повноти уявлення майбутніх студентів про обрану професію та правильності вибору. Дослідження показують — чим менше студент обізнаний у професії, тим нижче у нього позитивне ставлення до навчання². Тому якість і ефективність завдань для СРС і зокрема СРТМ може бути значно підвищена **професійною орієнтацією завдань**, що досягається через використання *методу аналогій* для професійної орієнтації завдань³, сутність якого полягає в тому, що навчальні дії студента визначаються, виходячи безпосередньо з функціональних обов'язків фахівця. Перевагами методу є те, що він дає можливість: 1) досить оперативно визначити головні цілі навчання і його зміст за будь-якою спеціальністю, причому цілі навчання зумовлюються необхідним переліком умінь, що впливають із функціональних обов'язків майбутнього спеціаліста; 2) досить повно сформулювати типові завдання.

Для успішного навчання, учення та виховання самостійності є доцільним використовувати комплекс завдань для самостійних робіт, об'єднаних у **систему**. Така система поєднує різні види пізнавальних завдань, зокрема і завдання для СРТМ. Вона будується у порядку ускладнення завдань (збільшення обсягу, змісту, джерел знань, способів управління і контролю). У її складі можуть бути використані **«наскрізні завдання»**, які упорядкову-

¹ Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее методическое обеспечение. — К.: Высш. шк., 1990.

² Зимняя И. А. Педагогическая психология: Учеб. пособие. — Ростов н / Д.: Феникс, 1997.

³ Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее методическое обеспечение. — К.: Высш. шк., 1990.

ються відносно загальних мети та вихідних даних, а результати кожного з проміжних завдань, що виконуються поступово упродовж вивчення дисципліни (або декількох дисциплін), є вихідними даними для виконання наступного. Система завдань повинна стати психолого-дидактичною умовою для активізації мислення, стимулювання навчальної діяльності студентів та досягнення мети навчання взагалі і мети СРС зокрема.

Важливими вимогами до завдань для СРТМ є мінімальність витрат часу на їх виконання та перевірку, тобто їх **економічність, врахування специфіки дисципліни, її логіки, структури, змісту** тощо, а також **різноманітність завдань**.

Для різноманітності та економічності можна застосовувати програвані й тестові завдання, а також різні графічні завдання — «запитальні сигнали» (визначення ієрархії понять, виключення складових елементів масиву, розмежування складових частин, встановлення взаємозв'язку елементів, лабіринти, порівняння, інтелектуальні ігри тощо). «Запитальні сигнали», а також понятійні диктанти є ефективним для проведення контролю СРТМ на лекціях. «Запитальні сигнали» — швидкий (економічний, ефективний) контроль (мінімум витрат часу на їх виконання та перевірку) для поточної перевірки знань на потокових лекціях. Вимога до них: не повинні бути репродуктивними — для відповіді на них студент повинен оперувати максимально можливим обсягом інформації з теми, розділу, дисципліни.

Для роботи з інформацією завдання для СРТМ можна урізноманітнити, якщо застосовувати різні види записів (рис. 4.4), завдання на побудову опорного конспекту (рис. 4.5) або структурно-логічної схеми, що охоплюють тему та ув'язують усі питання, а також «табличний метод» виконання завдань (рис. 4.6), у процесі реалізації якого можуть бути застосовані так звані «узагальнювальні таблиці» як для пояснення та систематизації інформації на занятті, так і для самостійного заповнення студентами у процесі СРТМ.

Досвід

«Узагальнювальні таблиці» можна застосовувати починаючи з чистого бланку і закінчуючи повним заповненням упродовж усього курсу або досить великої його частини, застосовуючи різноманітні форми, методи та прийоми для роботи з ними. Наскрісні узагальнювальні таблиці для деяких дисциплін можуть практично замінити конспект, якщо застосувати аналогію в структурі плану різних тем з дисципліни. Короткий систематизований конспект з усієї дисципліни або її великої частини, виконаний у вигляді таблиці, ми називаємо «навчальною картою». Вона має низку переваг порівняно зі звичайними конспектами: забезпечує значну економію часу під час викладання матеріалу та складання конспекту; вчить систематизувати знання, є зоровою опорою для вивчення матеріалу студентами, дозволяє давати порівняльну характеристику понять, дає можливість скеровувати самостійну роботу студентів з літературою.

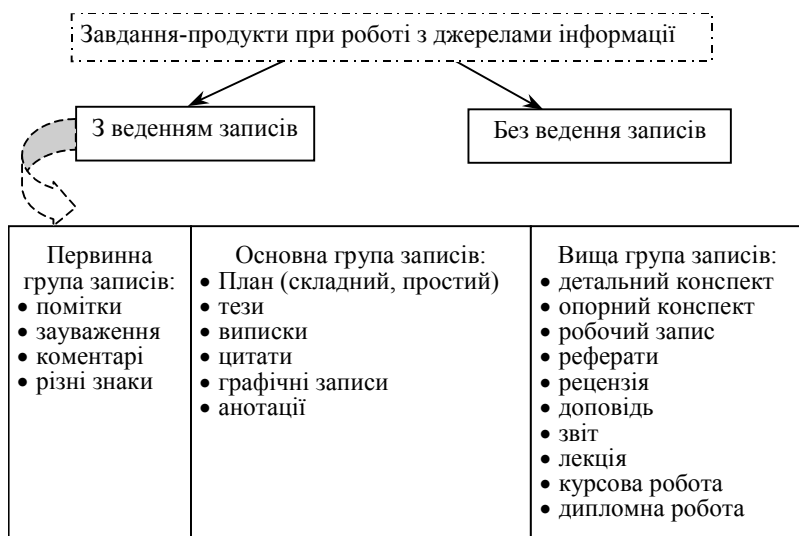


Рис. 4.4. Форми завдань-продуктів для СРТМ

Отже, для реалізації організації, як функції управління СРТМ, викладач має розробити систему завдань, які систематично і послідовно виконуються студентами для досягнення цілей навчання. При цьому із великої кількості можливих (Табл. 4.6) завдань необхідно вибирати саме ті, які будуть більш доцільними і давати найбільший ефект.

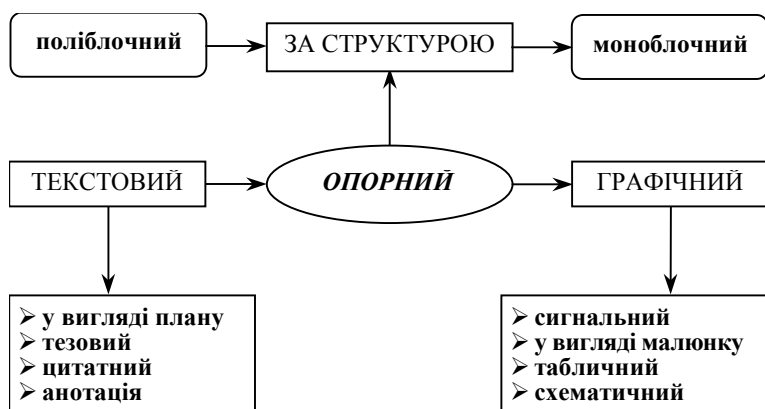


Рис. 4.5. Опорний конспект як завдання для СРТ



Рис. 4.6. Таблиці та логічні схеми як завдання для СРТМ

Формуванню самостійності майбутнього спеціаліста сприятиме застосування інформаційно-стимульовального підходу до організації СРТМ, за якого до відома студентів доводиться система контролю та план-графік СРС та видача завдань відповідно вимог до них.

Рекомендації щодо видачі завдань для СРС та СРТМ:

1. Усі завдання, що виконуються студентами в позааудиторний час, підлягають систематизації і доведенні до студента у вигляді плану-графіка СР. Усі без винятку завдання, що входять до зазначеної системи, необхідно враховувати під час розрахунку бюджету часу студента.

2. Завдання для набуття теоретичних знань (СРТМ) повинні мати характер **перетворення теоретичної інформації**.

3. У системі завдань для СРС необхідно надавати перевагу завданням для набуття практичних навичок (СРПЗ).

Таблиця 4.6

ОРІЄНТОВНИЙ ПЕРЕЛІК ЗАВДАНЬ ДЛЯ СРС

Типи самостійних робіт за рівнем засвоєння знань	Види самостійних робіт	Види завдань (завдання — дії)
• репродуктивні	— коментування	— коментування тексту тощо
	— вибіркове читання	— читання підручника
	— тренувальні	— відтворення завчених правил, прийомів, понять у нових ситуаціях
	— оглядові	— первинна систематизація та упорядкування вивченого матеріалу — пошук необхідного матеріалу в тексті
	— перевіірочні	— відтворення знань та вмінь для зворотного зв'язку — відповіді на запитання
• пізнавально-пошукові	— реконструктивно-варіативні (логічно-пошукові)	— аналіз, синтез, порівняння явищ, узагальнення — доведення, конкретизація, інтерпретація теоретичного матеріалу — класифікація, розподіл матеріалу або бази знань на групи — зіставлення фактів і явищ, установлення зв'язків між ними, визначення типового в ряді явищ — виділення головного (основної думки) та другорядного — відстежування переконливості обґрунтування основної думки — складання плану, тексту, виконання пізнавального завдання — формулювання висновків і підсумків — самостійне формулювання запитань до навчальної теми — визначення логіки роздумів автора тексту — конспектування основних положень
	— констатуючі	— спостереження та констатація фактів — виконання лабораторної роботи констатуючого характеру — наведення прикладів — опис ситуацій
	— теоретично-практичні	— складання та розв'язання типових прикладів і задач — складання графіків, діаграм, креслення структурно-логічних схем, заповнення таблиць — підготовка рефератів — розробка і організація ділових ігор, ділових ситуацій — аналіз і вирішення ситуацій — вимірювальні роботи на місцевості

Типи самостійних робіт за рівнем засвоєння знань	Види самостійних робіт	Види завдань (завдання — дії)
<ul style="list-style-type: none"> пізнавально-практичні 	— експериментально-пошукові	<ul style="list-style-type: none"> спостереження, діагностичні завдання (зокрема психодіагностика) та аналіз їх результатів виконання експерименту або лабораторної роботи за даною методикою обґрунтування висновків стосовно результатів експерименту узагальнення результатів експерименту оформлення звітів до занять, виконаних експериментів, діагностики, спостережень тощо підготовка до виступу, мікрОВикладання
	— конструктивно-технічні	<ul style="list-style-type: none"> проектування та конструювання приладів, моделей, макетів елементарний технічний винахід в облаштуванні кабінетів
	— суспільно-практичні	<ul style="list-style-type: none"> участь у продуктивній праці
<ul style="list-style-type: none"> дослідницькі 	— дослідницькі завдання	<ul style="list-style-type: none"> збір фактів під час екскурсії вивчення архівів збір інформації в процесі бесіди з населенням підготовка доповіді або повідомлення опрацювання документів вивчення допоміжної літератури виконання дипломних та курсових робіт дослідницького характеру виконання лабораторних робіт навчально-дослідницького характеру дослідна перевірка вивченого раніше виконання учнівського експерименту
	— евристичні	<ul style="list-style-type: none"> відповіді на запитання для аналізу та узагальнення у процесі виконання навчальних завдань доведення створення і розв'язування проблемних ситуацій спростування невірних припущень лабораторні роботи проблемного характеру

Типи самостійних робіт за рівнем засвоєння знань	Види самостійних робіт	Види завдань (завдання — дії)
• творчі	— науково-творчі	— експериментальна та творчо-дослідницька робота в гуртках — пошук засобів розв'язання задач підвищеної складності — складання кросвордів, чайнвордів, криптограм, ребусів — підготовка рефератів, курсових та дипломних робіт творчого характеру — підготовка наукових робіт для науково-практичних конференцій
	— художньо-образні	— написання творів, есе — написання віршів — малювання тощо — створення інтелект-карт — складання рекламних текстів — створення колажів
	— конструкторсько-технічні	— конструювання приладів до машин, механізмів — створення стендів і моделей, які розкривають сутність вивчених законів, понять, правил — курсове проектування — дипломне проектування

4. Бажаємо дотримуватись таких **вимог до змісту завдань для СРС**:

- **професійна орієнтація** (досягається методом аналогії з функціональними посадовими обов'язками фахівців), підвищення адекватності й повноти уявлення студента про обрану професію;

- **наскрізний зв'язок** між завданнями з тем дисципліни або кількох дисциплін;

- **диференційованість** — завдання повинні бути різних рівнів складності залежно від можливостей студента: пізнавально-пошукові, пізнавально-практичні, творчі, дослідницькі;

- **поліваріантність** для кожного рівня складності.

5. Для забезпечення навчання самостійної діяльності необхідно використовувати **завдання на формування вміння вчитися**.

6. Завдання для СРТМ мають бути водночас спрямованими як на розуміння, осмислення, так і на запам'ятовування, структурування, зберігання та цілеспрямовану актуалізацію матеріалу, який засвоюється, у пам'яті студента.

7. Будь-яке видане завдання має підлягати **контролю** за мінімальних витрат часу викладача.

8. Розроблене завдання має відповідати **специфіці дисципліни**.

9. У процесі розроблення та планування будь-яких завдань для СРС необхідно враховувати приблизні орієнтири **кількості завдань для повного засвоєння дій**: розв'язання чотирьох задач дають ефект засвоєння 30 %; п'яти — 50 %; шести — 75 %; семи — 100 %¹.

Зворотний зв'язок у процесі виконання СРТМ

Важливою функцією управління СРС і СРТМ, зокрема, є зворотний зв'язок між суб'єктами навчальної діяльності — викладачем та студентом. Мета зворотного зв'язку: 1) консультація та надання методичної допомоги студентам у виконанні завдань; 2) стимулювання їх через інформування про цілі самостійної діяльності та їх досягнення; 3) отримання зовнішньої та внутрішньої інформації про хід засвоєння знань.

Здійснюючи зворотний зв'язок, викладач має враховувати особливості студента як суб'єкта навчальної діяльності, який цілеспрямовано, систематично оволодіває знаннями та професійними вміннями, зайнятий, як передбачається, ретельною навчальною працею.

Соціально-психологічні особливості студентів², що відрізняють їх від інших груп людей, мають стати важливою основою для створення ефективного зворотного зв'язку:

Характеристика студентів	Ставлення викладача
Високий освітній рівень Найбільш активне споживання культури Високий рівень пізнавальної мотивації, яка є основою навчально-пізнавальної діяльності людини і відповідає основі розумової діяльності Найвища соціальна активність Досить гармонійне поєднання інтелектуальної та соціальної зрілості	Діяльність кожного студента — діяльність партнера педагогічного спілкування та цікавої особистості
Формування відносної економічної самостійності, відхід від батьківського дому та створення власної сім'ї Становлення людини, як особистості в цілому Виявлення найрізноманітніших інтересів Здатність до спортивних рекордів, художніх, технічних, наукових досягнень Активна соціалізація людини як майбутнього діяча, професіонала	Відповідність змісту, проблематики, прийомів організації навчальної діяльності і педагогічного спілкування у вищому навчальному закладі

¹ Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее методическое обеспечение. — К.: Высш. шк., 1990.

² Зимняя И. А. Педагогическая психология: учеб. пособие. — Ростов н/Д.: Феникс, 1997.

Студент як активний суб'єкт, що самостійно організовує свою діяльність, має специфічну спрямованість пізнавальної та комунікативної активності на вирішення конкретних професійно орієнтованих завдань. Призначення викладача — правильний підбір не лише цих завдань, а й своєї ролі з точки зору втручання у самостійну навчально-пізнавальну діяльність студента.

У процесі управління СРТМ викладач може виконувати такі ролі:

Лектор (інформатор) — розробляє план досягнення цілей та хід дій студента, інформує про мету, завдання, пояснюючи хід виконання того чи іншого завдання, та детально роз'яснює дії студента, активно втручається в самостійну діяльність, постійно контролюючи та корегуючи її. Рівень самостійності навчальної діяльності студента при цьому дуже низький.

Керівник процесу самостійної роботи — здійснює вплив на діяльність та продуктивність СРС для досягнення конкретної мети. При цьому він пропонує план для виконання завдання, дає настанову, організовує та забезпечує виконання СРС, певною мірою допомагає розв'язанню проблем, але детально не роз'яснює студентові зміст дій. Робота виконується без нагляду викладача, рівень самостійності теж низький, оскільки втручання викладача у процес виконання завдань істотне.

Консультант (від лат. consultant — радник) — робить висновки, висловлює свою думку з приводу питань, що розглядаються, є радником щодо напрямів виконання самостійних робіт, у ході виконання завдань за необхідності допомагає у розв'язанні проблем (епізодичне втручання до самостійної діяльності). Забезпечується середній рівень самостійності виконання завдання студентом.

Модератор (від англ. moderator — арбітр, посередник) не втручається у хід самостійних пізнавальних дій, а лише оцінює їх і за необхідності піднімає питання для роздумів, тобто спрямовує діяльність, не висловлюючи своєї думки, і дає можливість самостійно дійти певних висновків (невтручання в самостійну діяльність студента). Забезпечується високий рівень самостійності студента.

Необхідно враховувати, що які б ролі не виконував викладач, зворотний зв'язок не буде ефективним, якщо після виконання завдання не здійснено контроль, оцінювання та аналіз результатів самостійної роботи студента.

Інформаційно-методичне забезпечення СРТМ

Якість та ефективність досягнення цілей СРТМ великою мірою залежать від інформаційно-методичного забезпечення дисципліни, тобто наявності комплексу інформаційно-методичних матеріалів (ІММ), в яких відображено відповідні знання, уміння, види та засоби діяльності, а також вміщено безпосередні вказівки щодо змісту дій. ІММ мають створити необхідні й достатні умови учіння, гарантувати задоволення потреб студентів в інформаційних та методичних джерелах, які включають:

- **текстові матеріали:**

- навчальні видання (підручники, навчальні посібники, конспекти лекцій з тем, брошури, журнали тощо),

- навчально-методичні посібники для самостійного вивчення дисципліни (методичні рекомендації щодо вивчення дисципліни, організації СРС, виконання практичних завдань, інструкції, пам'ятки з необхідною довідково-методичною інформацією тощо);

- методичні матеріали щодо поточного й підсумкового контролю знань студентів, зокрема: система контролю, перелік питань для поточного й підсумкового контролю, порядок та критерії оцінювання знань, графік подання завдань із СРС на перевірку тощо);

- графічні матеріали (креслення, схеми, діаграми);

- аудіовізуальні матеріали (звукозаписи, кінофільми, відеофільми);

- програмне забезпечення для ПЕОМ;

- дистанційні навчально-методичні комплекси з дисциплін;

- електронні підручники і посібники (на магнітних носіях) тощо.

Такий комплект інформаційно-методичних матеріалів має забезпечити: повне задоволення потреб студентів в інформаційних джерелах та приписаннях для засвоєння знань та надбання умінь і навичок з дисципліни у процесі СРТМ; значну економію часу викладача на її організацію; підвищення ефективності роботи викладача; підвищення вмотивованості, ефективності та результативності пізнавальної діяльності студентів; підвищення їх самостійності й відповідальності.

Інформаційно-методичне забезпечення дисципліни має відповідати таким вимогам:

1. ІММ створюється на кожному факультеті для кожного курсу згідно з рішенням кафедри, ради факультету.

2. ІММ видається до початку семестру, роздається студентам в перші 2—3 дні (або тиждень) початку занять.

3. Більша половина ($\geq 50\%$) бюджету часу на СРС повинна відводитися на виконання практичних завдань.

4. Видані ІММ періодично оновлюються. Можливий термін оновлення залежить від специфіки дисциплін.

5. Обсяг навчальних видань має відповідати можливостям реального бюджету часу студента і розраховується за формулою¹:

$$V = K \cdot 0,14 \cdot (T_{\text{нп}} + T_{\text{срс}}),$$

де V — обсяг підручника (навчального посібника), авторських аркушів (авт. арк.);

K — коефіцієнт виду видання: $K = 1$ — для навчального посібника та підручника, які повністю розкривають зміст навчальної програми дисципліни, в іншому разі цей коефіцієнт визначається часткою навчальної програми, що розкривається в навчальній книзі, $K = 0,5$ — для навчально-методичного посібника для самостійного вивчення дисципліни;

$0,14$ (авт. арк./год) — коефіцієнт, що враховує продуктивність засвоєння 1 авт. арк. навчальної інформації студентом за одну годину самостійної роботи з літературою, розв'язання задач, прикладів тощо;

$T_{\text{нп}}$ — кількість годин у навчальному плані, відведених на дисципліну для аудиторних занять;

$T_{\text{срс}}$ — кількість годин у навчальному плані, відведених для самостійної роботи студентів.

6. Рівень інформаційно-методичного забезпечення (ІМЗ) можна оцінити залежно від рівня (повна, часткова, вибіркова забезпеченість) задоволення потреби студентів у джерелах інформації та приписань²:

Повна забезпеченість:	<ul style="list-style-type: none">• кожен студент забезпечений необхідними матеріалами, які відповідають загальним вимогам;• матеріали видаються в перші 2—3 дні (перший тиждень семестру);• усі завдання професійно орієнтовні
Часткова забезпеченість:	<ul style="list-style-type: none">• хоча б одна з вимог повної забезпеченості виконується менш ніж на 60 %
Вибіркова забезпеченість:	<ul style="list-style-type: none">• одна з вимог (крім першої) задовольняється на нижчому рівні (33 %)

¹ Методичні рекомендації щодо структури, змісту та обсягів підручників і навчальних посібників для вищих навчальних закладів. — К.: Знання, 2005.

² Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее методическое обеспечение. — К.: Выш. шк., 1990.

Повне забезпечення ІММ самостійної пізнавальної діяльності студентів досягається викладачами кафедр шляхом виконання таких дій: 1) визначитися із загальними вимогами до студентів з дисципліни; 2) цілеспрямовано і раціонально розподілити обов'язки зі створення ІММ між членами кафедри, які викладають одну дисципліну; 3) створити необхідні матеріали; 4) забезпечити цілеспрямоване їх використання.

Література

1. Беспалько В. П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов: Учеб.-метод. пособие. — М.: Высш. шк., 1989.
2. Журавська Л. М. Концептуальні умови управління самостійною роботою студентів у вищих закладах освіти // Освіта і управління. — 1999. — Т. 3, № 2. — С. 105—115.
3. Зимняя И. А. Педагогическая психология: Учеб. пособие. — Ростов н / Д.: Феникс, 1997.
4. Как улучшить свою память / Автор-сост. А. Е. Польской. — Мн.: Харвест, 2000.
5. Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее методическое обеспечение. — К.: Высш. шк., 1990 г.
6. Кульневич С. В. Педагогика личности от концепций до технологий: Учеб.-практ. пособие / С. В. Кульневич. — М.: ТЦ «Учитель», 2001.
7. Методичні рекомендації щодо структури, змісту та обсягів підручників і навчальних посібників для вищих навчальних закладів. — К.: Знання, 2005.
8. Немов Р. С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. — Кн. 1. — М.: Владос, 1997. — С. 356—362.
9. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання: Навч. посіб. / А. М. Алексюк, А. А. Аюризанайн, П. І. Підкасистий, В. А. Козаков, та ін. — К.: ІСДО, 1993.
10. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: Учеб. для студ. пед. вузов: В 2 кн. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. — Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. — С. 10—98, 145—153, 162—177, 204—239.
11. Психология: Учеб. для вузов / Л. Д. Столяренко. — СПб.: Лидер, 2004.
12. Психология: Учеб. для технических вузов / Под общ. ред. В. Н. Дружинина. — СПб.: Питер, 2000. — С. 285—305.

13. Психологія: Підручник / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін.; За ред. Ю. Л. Трофімова. — К.: Либідь, 1999.
14. *Статіонова Н. П., Сень Г. П.* Основи психології та педагогіки: навч. посіб. для студ. екон. вузів. — 2-ге вид., доп., випр. — К.: Київ.нац.торг.-екон. ун-т, 2002.
15. *Шевандрин Н. И.* Социальная психология в образовании: Учеб. пособие. — Ч. 1: Концептуальные и прикладные основы социальной психологии. — М.: ВЛАДОС, 1995.
16. *Якунин В. А.* Педагогическая психология: Учеб. пособие / Европ. ин-т экспертов. — СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 1998. — С. 53—71.

4.5. Самостійна підготовка студентів до семінарських та практичних занять

Поняття самостійної роботи до семінарів та практичних занять (СРПЗ)

У сучасних умовах — умовах розвитку суспільства нового типу — національна доктрина розвитку освіти в Україні дозволяє виявити такі тенденції:

- значущість освіти як для індивідів, так і для суспільства;
- необхідність адаптації навчання до запитів і потреб особистості;
- орієнтація навчання на особистість того, хто вчиться, забезпечення можливостей його саморозвитку.

З цього випливає, що найголовнішим в освіті є формування свідомої і відповідальної особистості, яка здатна до здійснення раціонального вибору у різних складних ситуаціях. Це можливо за умов максимального розвитку навичок до самостійної роботи та самоорганізації.

На думку деяких представників педагогічної науки, систематизований, єдиний науковий підхід, єдині вимоги не лише не мають сенсу, а й шкідливі, тому що стримують вільний розвиток особистості. Саме процес навчання повинен створювати умови для самореалізації і самовираження людської особистості, яка є унікальною й неповторною.

Для особистості найважливіші «потік свідомості», її власні відчуття і переживання, з яких складається власна, хай дещо хаотична, оцінка світу. Для цього у процесі навчання мають створюватися такі навчальні умови самостійної роботи, за яких особистість

того, хто навчається, мала б можливість реалізувати власні відчуття, власне світосприйняття. Цей підхід лежить в основі індивідуалізації навчального процесу і передбачає високі вимоги до методичного забезпечення самостійної роботи студентів. Розробка системи навчальних завдань різного рівня складності (від репродуктивних до творчих) надає можливість студентам реалізувати свої знання та вміння повною мірою. Особливо це стосується завдань творчого характеру, які передбачають реалізацію таких вмінь, як: запропонувати, створити, змодельовати тощо. Саме вони створюють широкий простір для реалізації індивідуальних здібностей, власного бачення проблеми.

Непересічного значення самостійна робота також набуває з огляду на те, що навчальна діяльність у кінцевому підсумку повинна не просто дати людині суму знань, вмінь та навичок, а сформувати її компетенцію.

Нагадаємо, що компетенція — загальна здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, набутих завдяки навчанню. Отже, поняття компетенції не зводиться тільки до знань, умінь і навичок, а належить до сфери складних умінь і якостей особистості. Так, у I розділі цього посібника з огляду на компетентнісний підхід аналізуються складові професіоналізму викладача вищої школи.

Як зазначав В. А. Козаков, компетентність викладача — це його актуалізована активна спроможність реалізувати всі компоненти спільної діяльності навчання (цілі, мотиви, планування, організація тощо), яка зумовлюється його знаннями, навичками, уміннями, засвоєними видами і способами або технологіями навчання та предмета викладання, а також здібностями та психічними властивостями (темперамент, риси характеру, спрямованість особистості тощо)¹.

Формування таких різнобічних та багатогранних складових компетенції можливе лише за умов ефективної реалізації різноманітних підходів в організації навчальної діяльності загалом, а особливо такої її компоненти, як самостійна робота студентів. Тому видається доцільним ще раз розглянути особливості підготовки і застосування різних типів завдань із самостійної роботи студентів до семінарів та практичних занять.

За сучасних умов для досягнення головної мети навчального процесу, а саме формування творчої особистості спеціаліста, не-

¹ Козаков В. А., Дзвінчук Д. І. Психолого-педагогічна підготовка фахівців у непедагогічних університетах: методологія та практика: Монографія. — К.: ЗАТ «НІЧЛАВА», 2003. — С. 90.

обхідно докорінно змінити саму позицію студента у процесі навчання. Із пасивного споживача наукової інформації, виконавця стандартних завдань студент повинен перетворитись у творчого здобувача знань. Основним завданням для нього стає не засвоєння відомих істин, а розвиток творчого мислення, можливості самостійно працювати й набувати певні вміння і навички. Тому сьогодні важливе місце у формуванні кваліфікованих спеціалістів посідає саме самостійна робота студентів під час підготовки до семінарів та практичних занять, і постає завдання допомогти студентам виробити в собі вміння працювати самостійно.

На перший погляд це вже не таке складне завдання, однак глибоке вивчення цієї проблеми показує, що найчастіше студенти не вміють самостійно працювати, для них це часто складна ділянка роботи, бо на неї впливають різні чинники, зокрема:

- загальний рівень підготовки, ерудиції студента, його розумових здібностей;
- рівень складності завдань, що необхідно виконати;
- попередня підготовка студента за даною темою;
- обсяг наявної інформації, яку може використати студент у вивченні теми.

Тому самі студенти ставлять самостійну роботу за складністю виконання на друге місце після іспитів.

Сьогодні широко відома диференціація понять «самостійна діяльність» та «самостійна робота». Самостійна діяльність більш широке поняття. Самостійна робота до семінарів та практичних занять може розглядатись як форма організації самостійної діяльності та процесу навчання, спрямована на набуття і закріплення знань, формування самостійної особистості, виховання потреби до поповнення та оновлення своїх знань. СРПЗ обмежена часовими рамками, її результати повинні перевірятися викладачем, оскільки ці завдання є обов'язковими для студентів. Поняття «самостійної діяльності» та «самостійної роботи» тісно пов'язані і навіть породжують таке поняття, як «самоосвіта». Самоосвіта, за визначенням Г. А. Воронцова, може розглядатись як систематична та добровільна пізнавальна діяльність, яка змотивована внутрішньою потребою пізнання і реалізується у процесі цілеспрямованої самостійної роботи з метою поглиблення та розширення знань, всебічного розвитку, передусім інтелектуальних якостей особистості, формування наукового світогляду¹. Все це вимагає від викладачів наполегливої праці під час розроблення

¹ Воронцов Г. А. Письменные работы в ВУЗе. — СПб, 2002. — С. 8.

методичного забезпечення СРПЗ, щоб допомогти студентам у набутті навичок та вмінь з самостійної роботи. Адже доведено, що лише ті знання стають справді міцними і можуть бути використані в практичній діяльності, до яких дійшов через власне мислення і досвід.

Організація СРПЗ у відповідності до дидактичних особливостей семінарських та практичних занять

Плануючи СРПЗ, викладач повинен глибоко проаналізувати навчальний матеріал, щоб виділити для опрацювання ті питання, розуміння яких обумовлено розглядом основного матеріалу на лекціях або засновується на знанні матеріалу попередніх тем тощо.

Складність організації самостійної роботи полягає в тому, що студенти приходять зі школи зовсім не підготовлені до неї. Найчастіше в школах вимагають від учнів засвоєння «готових знань», вивчення конкретного матеріалу за підручником від сторінки до сторінки, які запропоновані вчителем. По суті, студенти не вміють працювати самостійно, а тому при визначенні об'єму, форм СРПЗ нині від викладача вимагається кропітка робота, щоб не просто розробити завдання для СРПЗ, а й забезпечити відповідність завдань різним рівням складності, адекватним витратам часу.

З цією метою можна використовувати наукові рекомендації щодо норм часових витрат студентів на виконання тих чи інших робіт (табл. 4.7)¹.

Таблиця 4.7

НОРМИ ЧАСУ НА ВИКОНАННЯ СТУДЕНТАМИ ОСНОВНИХ ВИДІВ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ

Вид самостійної роботи	Норми часу	
	студенти 1-го курсу	студенти- выпускники
Читання загальної літератури, стор./год	18	22—25
Читання літератури за спеціальністю, стор./год	14	18
Конспектування, стор./год	5—6	7—8
Переклад іноземного тексту, знаків/год	до 700	900—1000
Написання домашньої контрольної роботи, год	до 10	4—6
Написання курсової роботи	80—100	60—70

¹ Крамаренко В. И. Методика преподавания экономических дисциплин: Учеб. пособие. — Симферополь: Таврида, 1999. — С. 125.

За радянських часів використовувалися *коефіцієнти самостійної роботи з основних груп дисциплін*, які визначались як добуток часу, витраченого на СРС з даного предмета, до всього часу, відведеного на предмет за навчальним планом. Їх значення такі:

суспільні дисципліни — 0,3;
фундаментальні дисципліни — 0,6;
спеціальні дисципліни — 1,0;
іноземна мова — 0,6;
вища математика — 1,0;
фізичне виховання — 0,1.

Як бачимо, в таблиці наведено далеко не всі види можливих робіт, а тільки найбільш традиційні. Однак ці відомості дозволяють скласти загальне уявлення про витрати часу на самостійне опрацювання інформації.

Використання цих нормативів сприятиме запобіганню перевантаження студентів. Необхідно пам'ятати, що за наявності занадто великих завдань студенти самі відрегулюють свою роботу і все одно не виконають все завдання або займатимуться одним предметом за рахунок іншого.

Урахування цих рекомендацій дозволить виважено організувати СРПЗ згідно з навчальною робочою програмою предмета, зорієнтуватись за обсягами завдань та термінами їх виконання, адже відомо, що студент вчиться стільки, скільки вчить себе сам і наскільки викладачі зуміли навчити його організувати свою самостійну працю.

Зробити СРПЗ більш організованою і надати рекомендації щодо режиму роботи студента може викладач, використовуючи наведені нижче результати досліджень. На підставі багаторічних спостережень біоритмів кандидат медичних наук Л. Я. Глибіна дійшла висновку, що упродовж доби підйоми та спади працездатності розподіляються таким чином (рис. 4.7):

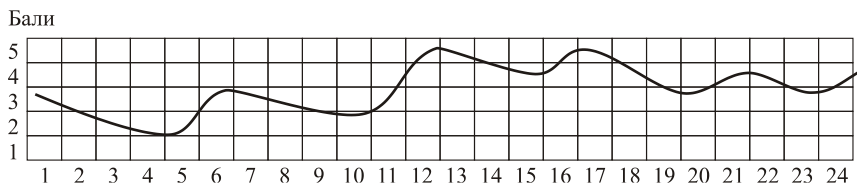


Рис. 4.7. Коливання працездатності упродовж доби¹

¹ Зиновьев Ф. В. Методика экономического обучения: Учеб. пособие. — Симферополь: МП «СЭРА», 2001. — С. 95.

Отже, під час піків працездатності доцільно виконувати творчу та складну роботу, а в години спаду — технічну.

Упродовж робочого тижня також спостерігається коливання працездатності, а саме: в понеділок відбувається процес «впрацьовування», у вівторок, середу та четвер у наявності найвищий рівень працездатності, у п'ятницю та суботу може спостерігатися втомленість.

Колівання інтенсивності працездатності може бути критерієм розподілу людей на три групи:

- «сови», які легко пристосовуються до вечірнього режиму праці (приблизно 30 % людей);
- «жайворонки», які найбільш працездатні в першій половині доби і рано лягають спати (приблизно 20 %);
- «голуби», або «аритміки», які приблизно однаково працездатні і ввечері, і вдень.

Для визначення власної приналежності до певної групи кожен може скористатися нескладним тестом, запропонованим німецьким вченим Д. Хольдебрантом. Тест базується на визначенні співвідношення серцевих скорочень та частоти дихання. Можливі такі варіанти цього співвідношення: «аритмікам» притаманні чотири удари пульсу на одне дихання, для «жайворонкам» — 5:1, 6:1. Збільшення частоти дихання та зменшення даного співвідношення притаманно «совам».

Рационально організувати СРПЗ неможливо без урахування дидактичних особливостей саме семінарських та практичних занять. Коротко нагадаємо їх.

Семінар (від лат. *seminarium* — розсадник) — заняття із систематизації знань. Метою семінару є узагальнення, систематизація, контроль та оцінювання знань. Психолого-педагогічним призначенням семінару є:

1. Включення студентів до активного процесу колективного обговорення.
2. З'ясування рівня знань студентів за матеріалами рекомендованої літератури.
3. Розвиток здібностей до наукового мислення, вмінь аналізувати явища сучасного життя і робити правильні висновки.
4. Відпрацювання вмінь пов'язувати теоретичні знання з практикою.
5. Формування вмінь аргументовано критикувати.
6. Розвиток навичок ведення роз'яснювальної роботи.

Особливості семінару як форми організації навчального процесу подано схематично на (рис. 4.8).



Рис. 4.8. Дидактичні особливості семінару

Практичне заняття — навчальне заняття, на якому викладач організовує розгляд окремих теоретичних положень навчальної дисципліни, формує вміння і навички їх практичного використання шляхом відповідно сформованих завдань.

Можна визначити такі цілі практичних занять:

- закріплення знань шляхом активного повторення матеріалу;
- самостійне використання набутих знань для виконання певних дій;
- встановлення зв'язку теорії з практикою;
- знайомство з методами і засобами науки в її практичному використанні;
- набуття початкових експериментальних навичок;
- набуття навичок самостійного розв'язання науково-практичних питань.

Як бачимо, своєрідність семінарських та практичних занять полягає в характері і специфіці завдань та організації діяльності викладача і студентів. Задачі практичних занять порівняно з семінаром є більш вузькими, прикладними. Це важливо враховувати у процесі розробки завдань. Хоча в обох випадках є можливість поєднувати різну діяльність — і індивідуальну, і групову, що позитивно впливає на ефективність заняття.

Ефективність навчання також підвищує висока мотивація студентів до виконання СРПЗ, яка забезпечує їх зацікавленість та інтерес до навчання. Це можливо, коли студент бачить важливість або практичну необхідність у результатах навчання, тобто навчання дає йому або певні знання, або розвиває певні ділові якості. Наприклад, що стосується економіста, то на думку А. Маршалла (і до нього приєднується О. В. Аксьонова), він має володіти такими якостями¹:

- сприйняттям;
- здоровим глуздом;
- уявою.

Йому також потрібен творчий підхід, який в економіці означає:

- відчуття проблеми як здатність її бачити і кваліфікувати;
- своєрідність мислення;
- здатність до розвитку;
- здатність бачити загальну користь і відрізнити суттєве від несуттєвого;

¹ Аксьонова О. В. Методика викладання економіки: Навч. посіб. — К.: КНЕУ, 1998. — С. 110.

- воля;
- здатність самостійно здобувати відомості і підтримувати зв'язки з іншими.

Тому вчитися означає вчити себе, а вміння самостійно вчитися — це справжнє мистецтво та важлива характеристика розвиненої особистості.

Цьому повинна сприяти вся система завдань з СРПЗ. Для навчання майбутніх економістів самостійна робота має будуватися так, щоб особистість студента актуалізувалась, а саме — вчити так, щоб навчити діяти.

Це можливо за умов використання завдань різних рівнів складності.

Широко відомими є три рівні складності самостійної роботи, які виділяв В. А. Козаков (повну характеристику див. у розд. 4.1 даного посібника). Саме у відповідності до певного рівня складності і розробляються навчальні завдання.

Типи завдань СРПЗ: завдання-дії та завдання-продукти

Розробка системи завдань для досягнення відповідної мети навчальної діяльності передбачає використання різних типів завдань. Це можуть бути завдання-дії (вправи, запитання, задачі тощо) і завдання-продукти (доповідь, реферат, огляд, звіт, конспект, проект, кросворд, структурно-логічні схеми тощо).

Проаналізуємо спочатку завдання-продукти. Виконувати ці завдання студенти можуть як шляхом аудиторної, так і позааудиторної роботи. Така самостійна робота базується на самоосвіті, що передбачає вміння навчатися, виконувати самостійну роботу з опрацювання різних джерел знань, формування потреби в додаткових знаннях та допитливості. Саме шляхом самоосвіти студенти формують навички самостійного оволодіння знаннями, елементами наукового мислення та формують готовність до постійного оновлення і поповнення знань, до подальшої професійної самоосвіти. В цьому сенсі самоосвіта невід'ємна від навчальної діяльності в цілому і самостійної роботи зокрема. Найбільш яскравою ілюстрацією цього взаємозв'язку є читацька культура студента. Адже незважаючи на колосальну різноманітність сучасних джерел інформації, книга лишається основою і освіти, і самоосвіти, і самовиховання.

Робота з книгою забезпечує реалізацію технологій усіх письмових робіт у навчальних закладах: рефератів, докладів, контрольних, курсових та дипломних робіт. Тому завданням кожного викладача є формування у студентів навичок самостійної роботи з книгами, пошуку потрібної інформації, тобто важливо навчити студентів не лише сприймати наукову інформацію, а й самостійно здобувати її. Реалізувати це завдання допоможе якісна, ґрунтовна розробка *методичних вказівок з написання рефератів, докладів, контрольних, курсових, дипломних робіт*, які охоплюють усі етапи роботи — від переліку тем, вимог оформлення, термінів виконання до критеріїв оцінювання.

Формуючи список рекомендованої літератури, викладач повинен пам'ятати про роль провідника в Гімалаях бібліотек, за висловлюванням академіка С. Н. Вавілова. Для швидкого отримання інформації будуть незамінними довідкові видання, а саме енциклопедії, словники лінгвістичні та термінологічні, довідники наукові, виробничі, навчальні, популярні. Ці видання точно й лаконічно відображають наукові та практичні дані, використовуючи цифри, факти, графіки, формули. Вони можуть бути корисними під час підготовки до виступу на семінарі, конференції, роботи над рефератом, доповіддю. Тому не забувайте пропагувати роботу з книгою.

Основні рекомендації щодо роботи з книгою

I. Залежно від мети навчальної діяльності необхідно визначити відповідний прийом читання, а саме:

- *ознайомче читання* — застосовується, якщо необхідно отримати загальне враження про книжку; для цього доцільно прочитати інформацію на титульному аркуші про автора, місце і рік видання; ознайомившись зі «Змістом» книги, можна зрозуміти логіку викладення матеріалу; звернути увагу на таблиці, схеми, діаграми, які дадуть уявлення про ступінь глибини та характер розгляду питань;

- *вивчаюче читання* — застосовується, якщо необхідне детальне засвоєння всього матеріалу книжки або її частини; так працюють над першоджерелами, документами, підручниками, монографіями, статтями; за темпом є уповільненим, з повторами та самоперевірками.

II. Визначити необхідний вид запису інформації. Вміння складати нотатки опрацьованого матеріалу є необхідним елементом культури розумової праці, адже запис інформації дозволяє краще запам'ятати, глибше зрозуміти її, забезпечує концентрацію необхідних даних та підвищує рівень культури мовлення. Для цього використовують:

— *цитати* (від *лат. cito* — «закликаю в свідки») — дослівні виписки з тексту; необхідно розрізняти два основні методи оформлення посилання: на сторінці нумеруються всі цитати, які розміщені на ній, і унизу сторінки, під рискою, дрібним шрифтом, зазначається джерело цитати (якщо цитата подається не за першоджерелом, то посилання починається «Цит. за ...»); або всі цитати в тексті наскрізно нумеруються (у квадратних дужках) відповідно до списку використаної літератури, що наводиться в кінці роботи;

— *тези* (від *грец. tezo* — «стверджую») — короткий виклад основного змісту інформації; при цьому важливо виокремити головне в тексті і, виклавши його своїми словами, не знівелювати головну думку тексту;

— *конспект* (від *лат. conspectus* — «огляд, викладення») — уніфікована форма викладу інформації, яка містить різні види записів (виписки, цитати, тези, власні коментарі);

— *реферат* — систематизація і обробка інформації з певної тематики; всі наведені вище види робіт з опрацювання навчального тексту можуть скласти основу написання реферату, а можуть виступати і окремими завданнями; реферат відрізняється від інших видів письмових робіт аналогічного типу більш широким масштабом структурної організації (завжди має план, список використаної літератури), наявністю аргументованості, практичною значущістю, висновками і пропозиціями;

— *рецензія* (від *лат. recensio* — «розгляд») — коментар або оцінка художнього, наукового чи іншого твору; в навчальній діяльності написання рецензії студентами (як правило, двома) на реферат іншого студента з подальшим обговоренням цього реферату на семінарі, розглядається як завдання, покликане розвинути у студентів критичне мислення, вміння в письмовому вигляді висловлювати думки і відстоювати свою позицію;

— *складання бібліографічного списку* — завдання на пошук джерел; їх можна обмежити тематичним підбором усіх джерел в бібліотеці навчального закладу; тематичним підбором за видами документів або носіїв інформації (статті, журнали, описи, Інтернет тощо), поточним тематичним підбором інформації (за місяць, рік, багато років) тощо. Для ознайомлення студентів з правилами виконання бібліографічного опису використовується роздатковий матеріал з прикладами оформлення бібліографічних джерел;

— *складання переліку сторінок і абзаців книги*, де розміщено матеріали з даної теми; це завдання орієнтоване на методику оглядового читання книги і може надати істотну економію часу, коли з цим джерелом доведеться працювати знову;

— *складання плану статті, розділу книги*; продуктом роботи студента над цим завданням можуть бути визначення методики досліджень, їх результати, висновки;

— *складання термінологічного словника* (покажчика, глосарія) — досить популярний останнім часом засіб формування наукового лексикону та бази знань студентів, адже даючи точне тлумачення кожному терміну, поняттю (розміщених в алфавітному порядку), студенти ще раз усвідомлюють їх наукову сутність;

— *розробка і складання кросвордів* — додає творчості і елементу гри до складної роботи з термінологією;

— *використання художньої літератури* — передбачає пошук і наведення уривків з літературних творів для ілюстрації характеристики явищ або категорій, що вивчаються; наприклад, у вивченні реквізитів векселя можна використати такі віршовані рядки:

«...К нотариусу Вы со мной пойдите
И напишите вексель; в виде шутки,
— Когда Вы уплатите мне точно
В такой-то день и там-то сумму долга,
Указанную, — назначим неустойку:
Фунт Вашего прекраснейшего мяса,
Чтоб выбрать мог часть тела я любую
И мясо вырезать, где пожелаю...»

Шекспир В. Венецианский купец, акт I

— *складання структурно-логічних схем (СЛС)*; нагадаємо, що СЛС — графічне зображення логіко-дидактичних зв'язків між елементами навчального матеріалу із зазначенням напрямку взаємозв'язку; СЛС передбачає структурування навчального матеріалу, що дозволяє виявити його логіко-змістову структуру з метою поглиблення знань і розвитку мислення. Види СЛС: СЛС понятійного апарату (категорій, понять), СЛС вивчення окремих питань теми, СЛС навчальної теми, СЛС навчального предмета, СЛС міжпредметних зв'язків. Наприклад, для вивчення теми «Ринок» можна запропонувати таку СЛС:

ЗРАЗКИ НАОЧНОСТІ ДО ТЕМИ «РИНОК»



Самі тільки назви СЛС уже ілюструють важливість розуміння таких специфічних рис економічних знань, як логічний зв'язок, взаємозалежність економічних категорій, законів, їх взаємна інтегрованість. Унаочнення цих зв'язків у схемах робить їх очевидними, що поліпшує розуміння. Взагалі, на наочності як принципі навчання хотілось би зупинитися окремо.

Обмірковуючи різні типи і види завдань із СРПЗ, необхідно пам'ятати про широкі можливості використання наочності. Відомо, що для відкладення інформації в пасивній пам'яті, необхідно, щоб вона повторилася 10—12 разів. У разі, коли інформація записується, навіть коротко, достатньо чотирьох повторень, щоб запам'ятати. Історія використання наочності в навчанні розпочалась багато віків тому. Однак як дидактичний принцип вона пов'язана з ім'ям видатного чеського педагога Яна Коменського.

Великого значення надавав використанню наочності у навчанні і швейцарський педагог І. Песталоцці. У процесі навчання він виокремлював такі основні моменти:

- зорове сприйняття;
- формування чітких уявлень про побачене;
- формулювання понять;
- розвиток мови.

У контексті розроблення завдань наочність може використовуватись не тільки для поліпшення сприйняття інформації, а й для підвищення ефективності та глибини розуміння навчального матеріалу. З цією метою студентам можуть пропонуватись завдання з розроблення різних наочних матеріалів. Щоб розробити наочні посібники, треба:

1) створити ситуації, які вимагають певних знань у формі схематичних зображень;

2) встановити взаємозв'язок між явищами і процесами, які вивчаються (у схемі чи таблиці); він може мати вигляд «причини і наслідки», «порівняння», «розподіл загального на частини», «виділення основного і другорядного». Якщо спробувати проаналізувати взаємозалежність між специфікою економічних знань і видами наочності, які використовуються у навчальному процесі, то можна подати її у вигляді таблиці (табл. 4.8).

Таблиця 4.8

**СПЕЦИФІКА ЕКОНОМІЧНИХ ЗНАТЬ
ТА ЇХ ВПЛИВ НА ВИБІР НАОЧНИХ ЗАСОБІВ**

Особливості економічних знань	Наочні засоби
Абстрактний характер економічних категорій, законів Логічний зв'язок між категоріями Кількісна характеристика економічних явищ Насиченість спеціальними термінами Наявність формул, розрахунків діаграми Формування економічного мислення Інтегрованість економічних знань	Умовно-схематичні СЛС Діаграми, таблиці Схеми — моделі понять графіки, таблиці Ілюстрації, карикатури малюнки міжпредметні СЛС

Ставлячи завдання з розроблення різних видів наочності, необхідно одразу сформулювати вимоги до неї, як-от:

- інформативність та науковість;
- типовість явища (системність);
- відповідність форми та засобу подання даної навчальної інформації;

- дозованість інформації;
- динамічність (процеси в динаміці);
- добра видимість;
- естетичність;
- сучасність форм і методів подання;
- повнота відображення.

Використання наочних засобів у навчанні дозволить вирішити головне завдання вищого навчального закладу — навчити студента не думкам, а думати.

Розробляючи завдання до СРПЗ, важливо пам'ятати — завдання не повинні мати лише індивідуальний характер. Адже індивідуалізація навчального процесу позбавляє студентів активної взаємодії, що негативно відображається на результатах навчання. Давньогрецькому філософу Сократу приписують вислів, що книги нікому не можуть навчити, тому що книгам не можна поставити питання. Це парадоксальне ствердження містить і істину — наодинці з літературою (тим більше навчальною) обов'язково виникнуть питання, які провокуються і самим предметом вивчення, і самою людиною з її індивідуальними особливостями. Для розв'язання цієї проблеми в арсеналі викладача є широкий спектр різних видів завдань — дій. Ці завдання можуть починатися такими словами: докажіть, поясніть, чи погоджуєтесь з наведеним твердженням, обґрунтуйте власну точку зору, продовжіть думку, прокоментуйте, проілюструйте тощо. Передусім це завдання із застосуванням активних методів. Саме підготовка групових завдань із застосуванням активних методів (дискусія, кейс-метод, «мозковий штурм», дидактичні ігри) дозволять реалізувати принципи розвивального навчання. Весь процес розроблення та підготовки названих методів реалізується шляхом СРПЗ. Методичні аспекти завдань з підготовки та реалізації цих методів навчання докладно розглянуто у розділі II даного посібника. Зараз лише зауважимо, що кожному викладачеві варто прагнути створити на навчальних заняттях творчу атмосферу. Цього можна досягти лише творчими завданнями. І рівноправними, партнерськими стосунками. В цій ситуації видовий спектр завдань до самостійної роботи ще розширюється. Наприклад, гарним стимулом до самостійної роботи найбільш успішних студентів є доручення підготувати і провести семінар чи практичне заняття. Не варто боятися того, що деякі питання залишаться розглянутими не до кінця, адже викладач завжди зможе наприкінці заняття дати короткі коментарі до них.

Такі завдання містять елементи тренінгових технологій, що сприяє ефективнішому засвоєнню навчального матеріалу студентами та розвитку організаторських і педагогічних здібностей майбутніх фахівців з економіки, також є яскравою ілюстрацією методу опанування певних знань через навчання інших.

Результати роботи студентів та ефективність діяльності викладача

Оцінювання результатів самостійної роботи студентів може здійснюватись як в індивідуальних, так і в групових формах. Неповно, оптимальним є їх поєднання.

Розширення і активізація самостійної роботи студентів передбачає і серйозну систематизацію результатів діяльності викладача в цьому аспекті.

З цією метою можна запропонувати таку форму.

ОСНОВНІ ВИДИ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ДО ПРАКТИЧНИХ (СЕМІНАРСЬКИХ) ЗАНЯТЬ, ПЕРЕДБАЧЕНИХ КУРСОМ З ОБГРУНТУВАННЯМ ВИБОРУ ТИХ ЧИ ІНШИХ ФОРМ СРС

Тема	Питання теми	Вид заняття	Використ. навчального посібника та допоміжних матеріалів	Форма	
				завдання	контролю
		Практичне, семінарське			

Використання наведеної таблиці допоможе узагальнити СРПЗ і сформулювати перелік завдань, який може містити: завдання по роботі з підручником та конспектом лекцій, аналіз конспект-схеми викладача або підготовка такого конспекту студентом, завдання по роботі з розрахунковими формулами або складання схеми взаємозв'язку основних показників, реферат або систематизоване читання спеціальних журналів, фіксована доповідь з унаочненням інформації, огляд інформаційних джерел, есе, розроблення СЛС, асоціативні малюнки, карикатури, ілюстрації, кросворди, ребуси, розроблення діаграми, графіка, таблиці або інших наочних засобів, завдання для тестового опитування, підготовка і проведення дискусії, кейсу, рольової або ділової гри тощо.

Завершальним етапом СРПЗ, як відомо, є контроль знань студентів. Вимоги поліпшеної організації, постійного планування етапів його проведення особливо актуалізуються за умов застосування проблемного навчання. Форми та методи контролю по-

винні бути максимально гнучкими та зрозумілими, їх періодичність методично обґрунтована. Наявність поточного й підсумкового контролю привчає студентів до регулярної роботи над навчальними предметами. В той же час за умов більш повної інформації про ступінь засвоєння студентами навчального матеріалу у викладача існують ширші можливості впливати на процес навчання.

Контроль за результатами СРПЗ має велике навчальне, організаційне та педагогічне значення, характеристику якого подано в інших розділах посібника. Нагадаємо лише основні функції контролю СРПЗ:

- ініціювання самостійної роботи студентів з різноманітними джерелами інформації;

- стимулювання активного ставлення до навчання;

- виховання почуття відповідальності;

- допомога в розвитку пам'яті;

- контроль за рівнем засвоєння навчальної дисципліни;

- інструмент для подальшого вдосконалення змісту та методики педагогічної діяльності.

Такі різноманітні функції контролю визначають і багатопланові методичні вимоги до нього. Серед основних можна назвати такі: всебічність, індивідуальність, систематичність, стимулювальний характер. Щодо контролю результатів СРПЗ, то критерії оцінювання цієї роботи фактично є традиційними. До речі, під час обговоренні цього питання на заняттях з курсу «Методика викладання економіки» серед студентів III курсу обліково-економічного факультету був запропонований досить широкий перелік критеріїв оцінювання робіт самих же студентів. Серед інших найчастіше наводились такі: змістовність та інформативність, структурованість та логічність, наявність прикладів та аргументів, лаконізм та грамотність мови, вчасне виконання завдання, наявність висновків та оригінальність.

За часів, що передували античності, ми б мали змогу побачити мандрівника-філософа у супроводі свого учня, однак не назвали б цю ситуацію освітою. Під освітою ми розуміємо те, що повинно бути доступним всім, хоча б в принципі. А тоді освіту здобували лише «обрані». Освіта повинна бути відкрита і доступна. Освічена людина прагне поділитися своїми знаннями. Саме цей мотив найчастіше лягає в основу викладацької діяльності. Тому головне завдання викладача — через систему завдань і власних методичних розробок знайти найкращі та найдоступніші шляхи для передавання власних знань своїм учням.

Найвищим ступенем навчання є набуття навичок самостійної професійної роботи. Знання, здобуті на лекціях, допомагають зрозуміти основи певної дисципліни. Самостійне вивчення матеріалу за підручниками та іншими джерелами дає змогу закріпити та розширити знання. На практичних та семінарських заняттях студенти систематизують вивчений матеріал та отримують навички практичної роботи. Свої знання вони поглиблюють під час науково-дослідної роботи та самостійно обраною темою. Поєднання цих напрямів самостійної роботи дасть змогу отримати найкращий результат навчання.

Література

1. *Аксьонова О. В.* Методика викладання економіки: Навч. посібник. — К.: КНЕУ, 1998..
2. *Воронцов А. А.* Письменные работы в ВУЗе: рефераты, контрольные работы, курсовые работы. — М.: Феникс, 2002.
3. *Зиновьев Ф. В.* Методика экономического обучения: Учеб. пособие. — Симферополь: МП «СЭРА», 2001.
4. *Крамаренко В. И.* Методика преподавания экономических дисциплин: Учеб. пособие. — Симферополь: Таврида, 1999.
5. *Козаков В. А.* Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение: Учеб. пособие. — К.: Вища шк., 1990.

4.6. Застосування евристичних методів у самостійній роботі студентів

Творчість як умова професійної підготовки студентів

Ми живемо в епоху швидкісних змін в усіх сферах життя. Сучасний світ вимагає від людини вмінь швидко орієнтуватися в навколишньому просторі, швидко переналаштовуватись, гнучко розв'язувати складні проблеми, знаходити оригінальні варіанти вирішення питань, швидко оволодівати новими вміннями та навичками. Швидка змінюваність сучасного світу вимагає від професіоналів креативності, здатності до постійного саморозвитку і відкритості до змін. Креативність однаково необхідна в професійній діяльності, спілкуванні та повсякденному житті. Сучас-

ний спеціаліст повинен уміти генерувати нові ідеї, тобто мати добре розвинене продуктивне мислення. Проте сучасна освітня система дає хорошу базову підготовку, використовуючи логічні методи розв'язання задач, алгоритмічні методи, забезпечує високу технологічність спеціаліста, але не приділяє достатньої уваги творчим методам, розвитку творчого потенціалу особистості. Тому в українському бізнесі наразі процвітають добре розвинуті вміння «позичати» чужі ідеї та часто банальні, непродуктивні підходи до розв'язання проблем.

У навчальній діяльності, крім репродуктивного та алгоритмічно-дійового рівнів засвоєння матеріалу, необхідно більше уваги приділяти і творчому рівню для підсилення зацікавленості навчальним процесом, мотивації студентів та активізації розумової діяльності.

Для викладачів важливими є розвиток вміння використовувати евристичні методики на заняттях зі студентами, зокрема ставити перед ними нові творчі завдання, застосовувати у навчальній діяльності нові евристичні техніки, а також періодичне тренування власного творчого потенціалу.

Усі відомі методи розв'язання творчих задач можна розділити на дві великі групи¹:

1) **логічні методи** — методи, в яких переважають логічні правила, в основі яких лежать операції мислення, аналізу, порівняння, узагальнення, класифікації, індукції, дедукції тощо;

2) **евристичні методи**.

Що таке евристичні методи? На відміну від логічних методів, в яких дається чіткий опис того, як треба діяти і що робити для розв'язання певних задач, тобто заданий чіткий алгоритм дій, в евристичних методах даються евристичні приписи, тобто задаються тільки головна стратегія і тактика вірогідного пошуку ідеї розв'язання, але не гарантується саме розв'язання. Отже, евристичні методи розв'язання творчих задач — це система принципів та правил, які задають найвірогідніші стратегії і тактики діяльності, стимулюють інтуїтивне мислення у процесі розв'язання задач, генерування нових ідей і на цій основі істотно підвищують ефективність розв'язання творчих задач.

Науковці по-різному визначають сутність евристичних методів та вирізняють їх види. Ми наведемо приклади не всіх методів, а лише тих, що були апробовані на практиці на заняттях з психології та навчального менеджменту у КНЕУ та тренінгах.

¹ Чернилевский Д. В., Морозов А. В. Креативная педагогика. — М, 2004. — С. 200.

Евристика (від *грец.* «знаходжу, відкриваю») — галузь знання про творчу діяльність, пов'язана з пошуками шляхів відкриття нового в судженнях, ідеях, способах діяння. Поняття «евристика» виникло у Стародавній Греції як метод навчання, що його застосовував Сократ. Пізніше евристикою почали називати науку, що вивчає творчу діяльність. Її основним завданням є створення моделей пошуку нового розв'язання завдання. Евристика становить комплексну галузь знань, що об'єднує ряд розділів філософії, психології, кібернетики, лінгвістики, теорії інформації, наукової організації праці. Центральне місце в ній посідає психологія творчого мислення, яка досліджує механізми розв'язання різних проблемних ситуацій. Евристичні моменти виявляються тоді, коли наявні умови не підказують людині способу розв'язання певного завдання і минулий досвід не містить у собі готової схеми, що могла б бути застосована за даних умов. Для виходу з проблемної ситуації створюють нову стратегію діяльності. До евристики входить також дослідження умов формування здібностей людини до творчої інтелектуальної діяльності — евристичного навчання і методів його організації¹.

Раніше вважалося, що творчість притаманна більше людям з правопівкульним типом мислення («Художник»). Специфікою правопівкульного мислення є здатність до цілісного сприйняття предметів і явищ реальності, охоплення великої кількості зв'язків і деталей, схильність до образного мислення. На відміну від «Художників», «Мислителів», тобто люди з домінуючим лівопівкульним мисленням, тяжіють до послідовного, ступеневого пізнання, віддають перевагу проблемам, що вирішуються логічним шляхом, і раніше вважалося, що вони до творчості не здатні. Але останнім часом все більше досліджень підтверджують думку, що створення творчого продукту можливе за умови хорошої взаємодії обох півкуль мозку. За Гілфордом, для ефективної творчості необхідна *інтеграція конвергентного* (логічного, послідовного, лівопівкульного) та *дивергентного* (цілісного, інтуїтивного, правопівкульного) мислення. Конвергентне мислення — послідовний логічний процес, що відбувається «крок за кроком» і веде до єдиного правильного, зумовленого вихідними даними рішення. Дивергентне мислення — це процес, який відбувається одночасно в кількох напрямках, менш обмежений заданими фактами, який дозволяє змінити шляхи розв'язання проблеми, відступає від логічної послідовності і може привести до кількох альтернативних рішень. Гілфорд виділяє як результат інтеграції цих двох вимірів мислення такі характерні особливості:

— *швидкість* як здатність генерувати максимальну кількість ідей;

— *гнучкість* як здатність до створення широкого багатоманіття ідей, переходити від одного аспекту проблеми до іншого;

¹ Філософський енциклопедичний словник. — К.: Абрис, 2002. — С. 182.

— *оригінальність* як здатність генерувати нестандартні ідеї, які відрізняються від загальноновідомих, банальних або усталених;

— *точність* як здатність надавати завершений вигляд продуктам мислення.

Ці характеристики мислення можна і потрібно тренувати для підсилення інтегративної роботи півкуль мозку.

Що називають феноменом творчості і яким є механізм керування цим процесом? Що таке креативність, які етапи креативного процесу, що є бар'єрами прояву креативності?

Поняття творчість можна визначати у двох аспектах — за результатом та за процесом. Якщо дивитися на творчість як на певний *результат* діяльності — це діяльність, яка створює щось нове, оригінальне, що посідає чільне місце в історії. За А. М. Матюшкіним, творчість — це вихід за межі знань, що вже існують.

Якщо розглядати творчість як певний *процес* створення чогось, то це створення чогось нового в ситуації, коли проблема-подразник викликає утворення домінанти, навколо якої концентрується необхідний для вирішення запас минулого досвіду.

Ми дотримуємося того погляду, що творчим процесом у педагогіці не обов'язково називати створення тільки чогось абсолютно нового, неповторного, оригінального. До творчого процесу можна віднести також утворення нових ідей, знань, продуктів, до яких студенти дійшли самі в результаті самостійної, але спеціально організованої викладачем роботи. Таким чином, учні відкривають для себе нові знання, якими вже володіє викладач, але в інших формах, в іншому вигляді.

Якщо *творчість* розуміється як процес, який має певну специфіку і веде до створення нового, то *креативність* — це потенціал, внутрішній ресурс людини.

Креативність — здатність людини відмовитися від стереотипних способів мислення (за Гілфордом) або здатність виявляти нові способи розв'язання проблем, нові способи самовираження (за Роджерсом).

Креативність — здатність людини до конструктивного, нестандартного мислення та поведінки, а також усвідомлення і розвитку свого досвіду. Прояви креативності — швидкість, гнучкість, точність, оригінальність мислення, багата уява, почуття гумору.

Етапи креативного процесу: підготовка, фрустрація, інкубація, інсайт та розробка (впровадження).

1. *Підготовка*: виникнення спонуки змінити якусь ситуацію, поява мети, усвідомлення необхідності змін, виникнення домінан-

ти, що привертає до себе необхідний для розв'язання проблеми запас минулого досвіду. Характеризується свідомими зусиллями в пошуку виходу з проблемної ситуації.

2. *Фрустрація*: особа постає перед неможливістю знаходження варіанта розв'язання. Супроводжується негативними відчуттями — напруженням, роздратуванням, утомленістю.

3. *Інкубація*: — індивід облишає усвідомлювану роботу над проблемою, яка відбувалася в лівій півкулі мозку, і проблема «передається» в праву півкулю, де робота триває на підсвідомому рівні.

4. *Інсайт*: момент надходження у сферу свідомості розв'язання проблеми. Кульмінаційна точка креативного процесу. Супроводжується сильними позитивними емоціями, пожвавленням.

5. *Розробка (впровадження)*: перевірка істинності отриманого рішення логікою. Іноді можливі помилки, і тоді процес повторюється. Креативний процес — рух по спіралі.

Евристичні методи розв'язання творчих задач

Винахідники помітили, що колективно ідеї генеруються більш ефективно, ніж індивідуально. Але зазвичай творча активність людини часто стримується явними або неявними бар'єрами (психологічними, соціальними, педагогічними — жорсткий стиль керівництва, страх припуститися помилки й дістати критику, суто професійний і занадто серйозний підхід до навчання, тиск авторитету більш здібних студентів, традиції і стереотипи мислення, відсутність позитивних емоцій). Тому одне із завдань викладача — створити обстановку, сприятливу для продукування творчої енергії. Розглянемо відповідні методи.

1. *Метод «мозкової атаки»*. Метод детально описаний у розд. 3 даного посібника, тому тут його не описуємо.

2. *Метод синектики*¹.

Синектика (з грец.) — поєднання різнорідних елементів. Синектика, синектична атака — технологія, схожа на «мозкову атаку», є її аналогом і ґрунтується на застосуванні аналогій. Застосовується для навчання розв'язувати проблеми. Метод запропонований американським винахідником В. Дж. Гордоном.

3. *Метод вільних асоціацій*². Метод дає можливість між різними, абсолютно не поєднаними між собою поняттями створити

¹ Чернилевский Д. В., Морозов А. В. Креативная педагогика. — М, 2004. — С. 210.

² Шевченко Л. Л. Педагогическое творчество. — М, 1996.

логічні зв'язки, встановити асоціативні переходи. В результаті зародження нових асоціативних зв'язків виникають нестандартні творчі ідеї, які дають нові ресурси і можливості.

Правила організації методу:

- перш ніж вирішувати проблему, треба спробувати її кілька разів переформулювати;
- намагатися створювати неочікувані асоціації та ідеї;
- на початковому етапі, як і у разі «мозкової атаки», не критикувати жодної пропозиції;
- у швидкому темпі змінювати слова і поняття, на основі яких утворюються асоціативні ланцюжки.

Відмічено, що результативність творчої діяльності, особливо на етапі генерування нових ідей, істотно підвищується, якщо деякий час продукувати якнайбільше нових асоціацій, які в результаті породжують справді продуктивні ідеї розв'язання проблеми.

4. Метод евристичних запитань¹.

Інша назва методу — метод «ключових запитань». Цей метод доцільно застосовувати для отримання додаткової інформації в умовах проблемної ситуації для упорядкування всього загалу зібраних даних під час процесу розв'язання творчої задачі. Евристичні запитання є додатковим стимулом у формуванні нових стратегій і тактик розв'язання творчої задачі. Викладач становить навідні запитання, які підводять учнів до відшукування нових ідей вирішення проблеми. Викладач пропонує учням під час збору інформації до певної теми поставити перед собою і відповісти на 7 ключових (евристичних) запитань: *Хто? Що? Навіщо? Де? Яким чином? Коли? За допомогою чого?*

Метод евристичних запитань базується на таких закономірностях та принципах:

1) *проблемності й оптимальності*. Шляхом майстерно поставлених запитань проблема спрощується, стає більш оптимальною;

2) *подрібнення інформації*. Евристичні запитання дають можливість розділити проблему на підпроблеми;

3) *цілепокладання*. Кожне нове запитання формує нову стратегію — мету діяльності.

Метод евристичних запитань є простим та ефективним у розв'язанні будь-яких задач і проблем. Евристичні запитання розвивають інтуїтивне мислення, структурованість, схематичність.

¹ Чернилевский Д. В., Морозов А. В. Креативная педагогика. — М, 2004 — С. 207.

5. *Метод Оуена*¹. Це метод використання метафор у навчальному процесі та тренінгах.

Метафора є дуже сильним засобом впливу на людину, особливо в юнацькому віці. Одна з особливостей метафори, яка робить її такою дієвою, — це здатність спростити складні й не завжди зрозумілі поняття і перевести їх у простіші й конкретні форми. Метафора допомагає вийти за межі абстрактних понять і додати думці почуттів, життєвості. Як сказав Леонард Шлайн²: «Метафора — це унікальний внесок правої півкулі у мовну здатність лівої».

У ролі метафор можуть виступати історії, притчі, анекдоти, життєва мудрість, приказки, прислів'я. Мабуть, кожна людина на собі відчула в дитинстві чарівну силу впливу розповідей, історій, казок. Цю властивість метафори також доречно використовувати під час навчання.

Викладач може застосовувати метафору з метою:

- ненав'язливо подати певну точку зору;
- активізувати аудиторію після слухання складного теоретичного матеріалу;
- подати її як передмову до ключових моментів або думок, про які йтиметься далі;
- подати її як підсумок або огляд матеріалу, який вже був поданий;
- відкрити нові можливості і значення;
- організувати дискусію і обмін думками про певну проблему;
- розігріти групову або командну роботу;
- підвищити зацікавленість до теми;
- поліпшити запам'ятовування матеріалу;
- сформувати яскраві асоціації у свідомості слухачів;
- підвищити активність правої півкулі, для посилення взаємодії обох півкуль мозку;
- встановити зв'язок між минулим, сьогоденням і майбутнім;
- включити механізми підсвідомості;
- зробити складну ідею простішою, але не занадто (Ейнштейн);
- створити сприятливу, більш розкуту для активної роботи атмосферу;
- підвести до усвідомлення небажаної поведінки слухачів;
- розвивати креативність учасників.

¹ Оуэн. *Ник* Магические метафоры. 77 историй для учителей, терапевтов и думающих людей. — М.: ЭКСМО-Пресс, 2002.

² Shlain, Leonard. *The Alphabet versus the Goddess*. London: Penguin Arkana, 2000.

Наступна історія про Стівена Спілберга¹ дає можливість зрозуміти, як корисно використовувати творчість у житті, коли не можеш одразу отримати щось важливе, або немає можливості ввійти у контакт з потрібною особою.

Це історія про те, як починав свій шлях Стівен Спілберг. На початку своєї кар'єри він хотів потрапити на територію студії «Universal Studios», зустрітися з потрібними людьми і отримати роботу. Замість того, щоб йти звичайним шляхом, через співбесіду з менеджером по кадрах, він почав одягатися так, ніби вже працював на студії, і дуже скоро міг без перешкод туди проникати. Потім він зробив знак з назвою студії і став паркувати свій автомобіль на студійному паркінгу. Він облаштувався у порожньому трейлері на задньому подвір'ї і почав розповідати всім зустрічним, що працює над новим сценарієм. Він почав відвідувати знімальні майданчики і, перш, ніж хтось зрозумів, що він не має права там перебувати, вже отримав реальний шанс щось зробити у світі кіно.

Ось яку притчу під назвою «Управління» можна розповісти студенту, що спізнився на лекцію.

Студент вбіг до аудиторії, запізнившись на лекцію. Він був спітнілий, червоний від бігу, серце калаталося у грудях. Тема лекції була «Управління впливом на людей». Сівши на місце і пропустивши початок, він запитав Лектора: «А що таке управління впливом?»

Професор повернувся до нього і сказав:

— Я поставлю тобі інші питання: «Як ти управляєш собою?»

— Я не зовсім зрозумів, що Ви маєте на увазі, професоре.

— Наприклад, як ти сьогодні вранці підняв себе з ліжка? Ти встав з неохотою, і тільки через те, щоб не спізнитися на пари? Або ти з легкістю скочив з ліжка і сказав собі: «На мене чекає новий день!»

— М-мм...

— Тільки якщо ти зрозумієш, як дієш і що робиш для того, щоб управляти собою, ти зможеш впливати на інших людей і управляти ними².

А ця історія дуже допомагає зняти напругу після важкого тренінгу, коли у групі зустрічається сильний супротив і скептично налаштовані слухачі.

Одного разу Молодий Учитель прийшов до шанованої Старої Вчительки і звинуватив її в тому, що її метод навчання є абсолютно алогічним, застарілим і що це все якась безглузда балаканина. Стара Вчителька дістала із сумки коштовний камінь. Вона вказала на торговельний центр за вікном і казала:

— Віднесіть його в магазин, де продають вироби зі срібла і батарейки для годинників. І подивимось, чи зможете Ви отримати за нього сотню золотих фунтів.

Молодий Учитель перепробував все, що міг, але йому давали за камінь не більше ніж сотню срібних пенсів.

— Дуже добре, — сказала Стара Вчителька. — Тепер підійть до справжнього ювеліра і подивіться, що дасть він за цей камінець.

¹ Айя Д. Эврика! — СПб.: Питер Паблишинг, 1997. — С. 87

² Оуэн Н. Магические метафоры. — М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. — С. 65.

Молодий Учитель пішов до найближчого ювелірного магазину і був надзвичайно здивований, коли йому раптом запропонували десять тисяч золотих фунтів за камінь.

Стара Вчителька сказала:

— Ви намагалися зрозуміти природу тих знань, які я даю, і мій спосіб навчання так само, як і торговці сріблом намагалися оцінити цей камінь. Якщо Ви хочете вміти визначати справжню вартість каменя, станьте ювеліром.

6. Метафорична ділова гра. Цей метод можна віднести до особливого виду ділової гри з використанням евристичних прийомів. Це метод організації активної роботи, спрямований на зміну установки учасників, вироблення певних навичок ефективної роботи у професійній діяльності. Метафорична ділова гра дає можливість так організувати простір заняття, що учасники, спираючись на досягнутий рівень знань і досвід, можуть створити новий продукт, який розв'яже їхні реальні проблеми.

Родзинкою метафоричної ділової гри, за допомогою якої можна розв'язати бізнес-проблеми або педагогічні проблеми, є те, що як сюжет для її проведення обирається метафора (казка, притча, легенда, анекдот), яка за аналогією передає проблематику відносин головних героїв метафори у реальній проблемі (в бізнесі або житті). Використання метафори дає можливість знизити захисні психологічні механізми, подолати стереотипи, які, можливо, сформувалися в результаті незадовільних спроб вирішити проблему на практиці, а також переключити увагу учасників із зосередженості на перешкодах на розгляд нових можливостей, дає позитивну енергію до подальших кроків подолання цієї проблеми.

Метафорична ділова гра застосовується у ситуаціях навчання тайм-менеджменту, стратегій компанії, у процесі розроблення нових проектів та керування ними, під час керування навчанням — допомагає навчитися приймати рішення у складних ситуаціях, коли немає готового рецепта розв'язання проблеми.

Алгоритм проведення метафоричної ділової гри

1. Спочатку чітко формулюється проблема. Наприклад, «Як молодому маловідомому тренеру виграти тендер на проведення тренінгу, який влаштовує замовник?»

2. У проблемі чітко виділяємо суб'єктів дій. В нашому прикладі — це замовник (він приймає рішення) та маловідомий для замовника тренер, який хоче отримати замовлення на тренінг.

¹ Оуэн Н. Магические метафоры. — М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. — С. 90—91. Первинне джерело: суфійський переказ.

3. Зосереджуємо увагу на відносинах між суб'єктами, на їхній мотивації, інтересах та бажаннях. У нашому прикладі — замовнику все одно, він на тренера уваги не звертає, не знає його кращих якостей. А тренер дуже хоче бути обраним з-поміж інших, він перед замовником з'являється як кіт у торбі.

4. Підбираємо за аналогією приклад з казки, притчі або анекдоту, історії, в якій головні герої пов'язані між собою подібними взаємовідносинами, мотивацією, інтересами, бажаннями.

5. Визначаємо кількість команд та їхні назви. Кількість команд дорівнює кількості суб'єктів.

6. Формулюємо завдання для кожної команди за аналогією із завданням — проблемою з реального життя. У нашому прикладі тренеру потрібно відповісти на запитання: «Як перемогти у тендері?» Таке саме завдання отримує перша команда, тільки з урахуванням казкової ситуації. Завдання для другої команди теж формулюється аналогічно. Дуже важливо, щоб обидві команди отримали схожі запитання, а також, щоб запитання були сформульовані позитивно.

Чому саме казки? Тому що вони допомагають на час відволіктися від реальної проблеми і в ігровій формі наблизитися до її розв'язання.

У грі використовуються великі листи ватману, фломастери.

Командам надається 10 хвилин на те, щоб придумати якнайбільше варіантів розв'язання казкової проблеми. Тактика схожа на мозкову атаку. Потім відбувається презентація команд. Спочатку виступає команда, яка уособлювала суб'єкта з проблемою (це важливо), і називає всі варіанти своїх рішень. Потім друга команда презентує свої варіанти — у цієї команди знаходяться ключі від проблеми. Потім варіанти рішень команд порівнюються і учасники визначають, чи збігаються варіанти команд. Ватмани з рішеннями повинні висіти поруч — для того щоб порівняти відповіді. Ведучий підсумовує роботу і поступово переформулює казкову ситуацію на справжню, проводячи паралелі між ними. У висновках обов'язково повинна прозвучати практична цінність для учасників гри, наприклад, у нашій проблемі — яким чином проводити презентацію свого тренінгу.

7. *Метод евристичних проєктів.* Метод схожий на метод проєктів, (розділ 2 ст. 188) Грущенко Л. М., але до нього додаються евристичні техніки і прийоми.

Крім названих методів у літературі наводяться ще такі евристичні методи¹:

¹ Чернилевский Д. В., Морозов А. В. Креативная педагогика. — М., 2004. Дані методи у КНЕУ не були апробовані.

Метод аплікації теорії, тобто застосування однієї теорії у тій самій галузі, але в новому секторі.

Метод об'єднання (комбінування) двох теорій, наприклад у мистецтві при створенні декоративного панно використовується поєднання малювання, вишивання та аплікації.

Метод дефініцій, тобто визначення тих явищ, які передбачається вивчити.

Метод експериментального безладу. В його основі лежить дитяча гра, у процесі якої гравці заздалегідь неупорядковано створюють конструкції, покладаючись на інтерес, що виникає внаслідок аналізу кожної дії і тієї композиції, що створюється.

Метод суперечностей полягає в тому, щоб спростувати точку зору з певного питання, яка вже існує в науці.

Метод критики схожий на попередній. Але може і не базуватися на суперечності.

Метод оновлення, наприклад переказ сучасною мовою «Слова о полку Ігоревім».

Метод зображення (показу), тобто графічне та схематичне зображення, подання певного явища.

Метод рекодифікації, тобто переформулювання певного явища іншим кодом.

Логогрифічний метод (від *грец.* *logos* — «слово» + *griphos* — «мережа, загадка») — це вид загадки, в якій задумане слово отримує різні значення завдяки перестановці або викидуванню складів або букв, наприклад: ціле — частина дерева, без 1-ї букви — річка, без 3-х — прийменник (крона, Рона, на)¹.

Прикладом застосування логогрифічного методу може бути створення шарад, які студентам дуже до вподоби.

В евристичних методах використовуються такі евристичні прийоми розв'язання творчих задач²:

- *прийом аналогій* — пошук аналогій у використанні усіх процедур;
- *прийом подібнення* — розкладання певної системи на підсистеми, проблеми на підпроблеми;
- *прийом укрупнення* — збільшення розмірів, показників, якісних характеристик системи;
- *прийом інверсії* — зміна процедур діяльності на протилежні, обернення функцій, погляд на проблему з протилежної від

¹ Словарь иностранных слов / Под ред. И. В. Лехина и Ф. Н. Петрова. — 4-е изд. — М.: Гос. изд-во иностр. и нац. словарей, 1954. — С. 409.

² Чернилевский Д. В., Морозов А. В. Креативная педагогика. — С. 210.

загальноприйнятої точки зору, заміна динаміки статикою або навпаки;

• *прийом пристосування* — адаптація системи або окремих складових до зовнішніх умов, до взаємодії нового і старого та ін.

Активізація творчої діяльності на заняттях у практичних вправах

Етап I. Діагностика творчої активності

Як особисто ви ставитесь до творчості? Чи вважаєте, що у викладачів немає на це часу, що найважливіше — це дати основний теоретичний матеріал, а творчість — це вже щось занадто складне (або, навпаки — несерйозне), що студенти до цього не готові, або ви не вважаєте себе творчою особистістю?

Існує три основні міфи про творчість:

1. «Творчості неможливо навчитися. Творцями або народжуються, або ні».
2. «У мене логічне мислення. А логіка і творчість несумісні».
3. «Я ніколи не створював ніяких шедеврів, а тому я нездатний до творчості».

Але насправді творчість пронизує все наше життя, і якщо прислухатися до себе і слідувати своїм внутрішнім ідеям, думкам, почуттям, то можна прикрасити власне життя і водночас навчитися заражати студентів своїм творчим ставленням до предмета.

Спробуйте оцінити своє ставлення до творчості за наведеним тестом.

Визначення ставлення до творчості Тест А. В. Лазукіна — Н. Ф. Каліна¹

Інструкція: З двох варіантів тверджень виберіть той, який вам більше подобається або краще узгоджується з вашими уявленнями, точніше відображає вашу точку зору. Тут немає хороших або поганих відповідей, найкращою буде та відповідь, яку ви обираєте відразу, довго не міркуючи.

Опитувальник

1. а) Я часто приймаю ризиковані рішення.
б) Мені важко приймати ризиковані рішення.
2. а) Я прагну досягнути внутрішньої гармонії.
б) Стану внутрішньої гармонії, скоріш за все, неможливо досягти.
3. а) Робота, яка погано оплачується не може приносити задоволення.
б) Цікава, творча робота — є вже сама по собі нагородою.

¹ Селевко Г. К., Селевко А. Г. Левина О. Г. Самосовершенствование личности (само-актуализация). — М., 1999. Тест скорочено до однієї шкали «креативність». Переклад укр. мовою О. В. Ловкої.

4. а) Я люблю перечитувати книжки, які мені сподобалися.
б) Краще прочитати нову книгу, аніж повертатися до вже прочитаної.
5. а) Більшість з того, що я роблю, приносить мені задоволення.
б) Тільки деякі з моїх занять по-справжньому мене радують.
6. а) Зусилля, яких потребує пізнання істини, варті того, бо приносять користь.
б) Зусилля, яких потребує пізнання істини, варті того, бо приносять задоволення.
7. а) У складних ситуаціях треба діяти перевіреним способом — це гарантує успіх.
б) У складних ситуаціях треба знаходити принципово нові рішення.
8. а) Я думаю, що творчість повинна приносити користь людям.
б) Я вважаю, що творчість повинна приносити людині задоволення.
9. а) Дуже важливо, чи є у людини в житті радість пізнання і творчості.
б) В житті дуже важливо приносити користь людям.
10. а) Людина повинна працювати заради задоволення власних потреб і блага своєї сім'ї.
б) Людина має працювати, щоб реалізувати свої здібності та бажання.
11. а) Я думаю, сенс життя — у творчості.
б) Навряд чи у творчості можна знайти сенс життя.
12. а) Обдарованій людині непробачно нехтувати своїм обов'язком.
б) Талант і здібності важать більше, аніж обов'язок.
13. а) Обираючи собі справу, людина повинна враховувати її суспільну користь.
б) Людина повинна займатися передусім тим, що їй цікаво.
14. а) Я думаю, для творчості необхідні знання в обраній галузі.
б) Я думаю, знання для творчості зовсім не обов'язкові.
15. а) Для творчості потрібно дуже багато вільного часу.
б) Мені здається, що для творчості в житті завжди можна знайти час.

Рівень позитивного ставлення, прагнення до творчості, а також певний рівень розвитку креативності як творчого потенціалу виражається вибором наступних варіантів відповідей: 1а, 2а, 3б, 4а, 5а, 6б, 7б, 8б, 9а, 10б, 11а, 12б, 13б, 14б, 15б.

Чим більше ви набрали балів (15 відповідей — 100 %), тим краще ваше ставлення до творчості, тим легше вам застосовувати творчі завдання на заняттях зі студентами, тим більше ви будете реалізувати себе в житті, тому що творчість є однією з найважливіших складових самореалізації особистості.

Спільні якості, властиві творчим особистостям, які досягли певного успіху (за результатами досліджень Інституту Гелатта в Америці):

1. *Здоровий глузд* — найбільш поширена якість, виявлена у всіх опитаних (61 % з 1500 опитаних). Цю якість можна в себе розвинути. Один зі способів — вчитися на досвіді інших людей, а також на власних помилках.

2. *Знання своєї справи* — друга спільна якість опитаних. Виявилось, що вони продовжують навчатися навіть після досягнення значних успіхів.

3. *Впевненість у власних силах*. Мається на увазі сила волі та здатність ставити перед собою чіткі цілі.

4. *Високий загальний рівень розвитку*. Є необхідною умовою визначних досягнень. Важлива здатність швидко осягати складні концепції, швидко та чітко аналізуючи їх. На загальному рівні розвитку позначається щонайменше три елементи: багатий словниковий запас, хороші здібності до читання та письма.

5. *Здатність доводити справу до кінця* (величезна наполегливість щодо досягнення своїх інтересів).

Психологічні особливості творчої діяльності (за В.І. Вернадським):

- здійснювати детальний аналіз інформації;
- бачити загальне за частковим;
- не обмежуватися описом явища, а глибоко досліджувати його сутність і зв'язок з іншими явищами;
- не уникати запитання «Чому?»;
- простежувати історію ідеї;
- збирати якнайбільше даних про предмет досліджень з літературних джерел (переважно наукових), звертатися до оригіналів, першоджерел;
- вивчати загальні закономірності наукового пізнання (думати про те, як думаєш);
- знаходити зв'язки науки з іншими галузями знань, із суспільним життям;
- не тільки розв'язати проблеми, а й знаходити нові, ще нерозв'язанні.

Вправа 1. *«Незвичайне використання»*. Для діагностики рівня творчої активності студентської аудиторії можна використати методику вербального (словесного) творчого мислення, розроблену на основі тесту Дж. Гілфорда «Незвичайне використання»¹. Ця методика дає можливість як діагностувати продуктивність вербального творчого мислення, так і тренувати її.

На виконання дається 6 хв. Слухачі працюють індивідуально, всі отримують таку інструкцію:

«Спробуйте придумати якнайбільше різних та оригінальних способів незвичайного використання звичайної газети». Результати цього завдання аналізуються шляхом підрахування кількості неповторюваних варіантів, які відповідають завданню. При цьому не зараховуються абсурдні відповіді, безглузді (наприклад,

¹ Аверина И. С. Щелбанова Е. И. Вербальный тест творческого мышления «Необычное использование»: Пособие для школьных психологов. — М.: Соборъ, 1996.

зробити з газети космічну ракету), та з варіантів, що повторюються, залишається тільки один (наприклад, з трьох відповідей: постелити газету як скатертину, як серветку, або як простирадло, — залишається тільки одна відповідь. Але варіант: вислати газетою ящик для kota — враховується, тому що тут газета виконує іншу функцію — доглядання тварин).

Оскільки продуктивність тісно пов'язана з іншими показниками творчого мислення, то високий рівень показника цієї методики дає можливість припускати і більш високий рівень креативності. Можлива кількість використань газети — більше 200 варіантів. Порівняйте свою відповідь з цією цифрою.

Замість газети може бути використаний будь-який предмет — ручка, диск, цеглина тощо.

Основа творчого процесу — асоціації. Тому для активізації творчого процесу необхідно підсилити утворення асоціацій, асоціативне мислення. Для цього використовується *метод асоціацій*.

Вправа 2. «Асоціації». Знайомство з методом асоціацій.

Інструкція: До імені, до прізвища і до назви спеціальності, яку ви викладаєте треба придумати асоціації і поєднати їх таким чином, щоб отримати деякий результат. Наприклад: Зарубенко Володимир викладає англ. мову. Зарубенко — «зарубка», Володимир — «володар», «англійська мова» — «круїз». «Зарубки, які ставить володар англійських знань, допомагають поїхати у круїз навколо світу».

Придумайте асоціативний ряд до таких прикладів:

1. Семенова Світлана Олегівна викладає політекономію.
2. Марушевський Степан Миколайович викладає мікроекономіку.

Підказка: чим більш оригінальні та незвичайні будуть асоціації, тим легше запам'ятовуються ініціали людей.

Вправа 3. Пошук асоціативних зв'язків між різними професіями і спеціальностями з метою об'єднання їх логічним зв'язком. Метод асоціацій. *Інструкція* дуже схожа на інструкцію до вправи № 2: між двома спеціальностями знайти асоціації, які можуть їх об'єднати між собою логічним зв'язком.

Наприклад¹: бухгалтерський облік (рахунок, обухом по голові) + політологія (демагогія в політиці) = політики зводять між собою рахунки і отримують обухом по голові від електорату; політологія + статистика — стань великою цифрою в політиці; статистика + англійська мова — великі англійські цифри + економіка — економ англійські цифри в бізнесі; англійська мова + банківська справа = економ і тримай англійські циферки у банку...

¹ Усі приклади наведено з тренінгів або практичних занять.

Спробуйте об'єднати між собою за таким самим принципом наступні пари професій:

- а) математика — фізкультура;
- б) екологія — макроекономіка.

Початковий етап творчого процесу є найскладнішим, він завжди пов'язаний із фрустрацією і переживанням негативних відчуттів у зв'язку з тим, що не можеш ніяк включитися в цей процес, не з'являються одразу цікаві асоціації та ідеї. Це найважчий етап, а тому на нього необхідно давати більше часу студентам, щоб надати їм можливість повністю включитися в цей процес, відчутти радість від появи нових ідей і варіантів розв'язання проблеми. Крім того, для підсилення творчої наснаги необхідно створити спеціальну сприятливу атмосферу.

Етап II. Створення позитивної атмосфери для підсилення творчого процесу

Спробуйте назвати всі умови, які є найважливішими для створення творчої атмосфери на парах. На наш погляд, вирішальними у цьому питанні є такі умови:

— *сприятливий психологічний клімат в аудиторії.* За Станіславським, це «союз викладача і учнів». Він включає:

а) *«ефект відмови»* — відмова від несимпатичних якостей студентів і пошук в них того, що вам імпонує, що піде на користь у поставленні досягнутої мети.

б) *«ефект співучасті»* — активна робота всіх учасників «ансамблю»: викладач повинен не тільки щось висловлювати, а й заражати своїм позитивним, добрим настроєм;

в) *«робота на розслаблених м'язах»* — не напружуватись зовні, максимально концентрувати увагу на роботі. Створенню позитивної атмосфери також сприяють:

- розвиток у собі бадьорості, легкості, веселості — в роботі потрібен кураж;
- доброзичливість та врівноваженість (звільнення від страхів) і викладача, і студентів;
- можливість вільного обміну думками і суперечок;
- стимулювання запитань студентів;
- організація творчих дискусій та круглих столів;
- вміння знаходити *час* на творчі завдання, які відбирають багато часу;
- готовність викладача до творчості.

Ефективність групового творчого процесу великою мірою залежить від здатності викладача створити таку сприятливу атмосферу в групі, за якої кожний студент відчув би захищеність і комфортність і зміг би розкрити власний потенціал найбільшою мірою.

Для активізації творчого процесу варто використовувати на парах кольорові фломастери, олівці, ватман, журнальні вирізки, інші роздаткові матеріали, які допомагають активізувати образне мислення і позитивний емоційний настрій.

Етап III. Усвідомлення бар'єрів творчого процесу

¹**Вправа 4.** *«Упередження, стереотипи».* Мета — усвідомити бар'єри творчості.

Інструкція: Подумайте і запишіть на аркуші перелік тих ідей, принципів, звичок, яких ви особливо дотримуетесь і які для вас дуже важливі, неможливість слідувати їм викликає у вас роздратування, напруження. Не узагальнюйте, записуйте конкретні приклади. *Приклади:*

- «заплановане повинно бути виконане»;
- «неможна на людях казати про свої думки»;
- «ніколи не треба втручатися в особисте життя іншої людини».

Ваші варіанти: ...

Як це не прикро, але саме ті звички, принципи, усталені думки, які вам особливо дорогі і ви ніяк не уявляєте, що без них можна жити — і є бар'єрами креативності. Аналогічно виникають ті самі бар'єри і в інших людей. Велика кількість таких звичок та принципів свідчить про статичність людини, занадто сильну «зашореність», а відповідно про незначну гнучкість.

Етап IV. Розвиток творчих навичок

Вправа 5. *Створення власного афоризму.* Вправа є варіантом методу Оуена. Для активізації творчого мислення на занятті дуже допомагає вправа, мета якої — тренування творчого мислення. У вправі дається початок афоризму відомої людини, і його пропонується закінчити, створивши власну цікаву думку. За інструкцією треба використати початок мудрих думок, народжених відомими особистостями з приводу різних суспільних явищ, щоб придумати власну «крилату фразу». А потім ці думки порівнюються з тими, що придумані раніше. Найчастіше такі нові крилаті фрази нічим не гірші за вже існуючі, а іноді навіть дотепніші. Так

¹ Психотренінг.

само можна розробляти дидактичні завдання, в яких задається початок певного правила або закону, а студенти намагаються самі його продовжити і закінчити. Працювати можна як індивідуально, так і в командах.

Наприклад, спробуйте продовжити вираз М. Твена:

Від спекуляцій на біржі слід утримуватися у двох випадках

..._____

Вправа 6. «Сформулюй економічний закон». Мета вправи — навчитися узагальнювати деяку навчальну інформацію на прикладі визначень певних понять.

Наприклад, викладаючи тему «Монополії, олігополії», можна задати студентам завдання самостійно спробувати скласти визначення форм монополій — *картелі, синдиката*. Студенти отримують слова і терміни:

1) об'єднання, галузь виробництва, власність на засоби виробництва, учасники, виготовлений продукт, виробнича та комерційна самостійність, декілька підприємств, домовлення про частку кожного у загальному обсязі виробництва, ринки збуту, ціни (визначення картелі).

2) об'єднання, учасники, власність на засоби виробництва, втрата власності на виготовлений продукт, реалізація продукції, спеціальна збутова контора, підприємства однієї галузі промисловості (визначення синдикату).

Вправа 7. «Переформулювання формули». Мета — шляхом розвитку уяви допомогти вивченню складних економічних термінів. Краще цю роботу задавати студентам у вигляді домашнього завдання через те, що воно забирає багато часу.

Інструкція: використовуючи будь-які художні засоби (фломастери, кольорові олівці, фарби, аплікації, тощо) та асоціації, переформулювати певну економічну формулу так, щоб її легше було сприймати і запам'ятовувати.

Насамкінець наведемо деякі приклади застосування результатів евристичних методів у навчальному процесі. Так, після використання методу мозкової атаки на наших тренінгах учасники запропонували такі види творчих самостійних робіт для студентів на заняттях за дефіциту часу:

- знайти помилки у формулі;
- дописати формулу;
- підібрати правильні терміни до визначення;

- сформулювати максимальну кількість варіантів певного правила;
- розв'язати проблемні ситуації (евристичні задачі);
- написати твір, есе на економічну тему;
- урізноманітнити форми контролю (ігри «Щасливий випадок», «Найслабша ланка», «Хто хоче стати мільонером», «Найрозумніший», «Ерудит» та ін.);

А ось приклади творчих завдань з різних предметів, запропоновані студентами:

З мікроекономіки

1. На певну суму грошей (бюджет) придбати товари для максимізації корисності. Наприклад, є визначений бюджет і найменування товарів (10 видів). На кожний товар викладач визначає ціну. Студент має в межах бюджету вибрати вид і кількість товару для того, щоб максимально збільшити корисність.

2. У студентській групі сформувати дві підгрупи, що складатимуть два підприємства різних форм бізнес-організацій. Наприклад, акціонерне товариство і корпорація. Необхідно відтворити всі умови ринкового мікроклімату і зімітувати поведінку цих підприємств на ринку. Необхідно створити і організацію кожної фірми, розподілити посади серед персоналу, визначити заробітну плату кожного, підготувати всі необхідні документи, установи організації, власні рахунки в банках, визначити обсяги виробництва продукції, що виробляється, або послуг, що надаються, величину податку, що сплачується. Виробити маркетингову політику. Показати конкуренцію між фірмами.

Зі статистики

Провести статистичний аналіз відвідування певною студентською групою практичних і лекційних занять з 1 вересня по 1 жовтня 2006 р.

З політології

Протягом двох тижнів зробити ТОП-20 найвпливовіших політиків України. Оформити результати у вигляді таблиці, де політики мають бути розставлені за рейтингом зростання впливу та популярності. Необхідно коротко зазначити певні програми, гасла, можливо, те, що було зроблено політиком для добробуту нашої держави. Інформацію можна брати з газет, журналів, ТБ, Інтернету та інших джерел.

З політекономії

Написати доповідь з власного досвіду і свої судження про найближчий економічний розвиток України.

Література

1. *Борохов Э.* Энциклопедия афоризмов: Россыпи мыслей. — М.: ООО «Изд-во АСТ», 2001.
2. *Ваганова Д. Х.* Риторика в интеллектуальных играх и тренингах. — М.: Цитадель, 1999.
3. *Чернилевский Д. В., Морозов А. В.* Креативная педагогика. — М., 2004.
4. *Метафорическая деловая игра.* / Под ред. Ж. Завьяловой. — СПб.: Речь, 2004.

4.7. Групова самостійна робота студентів

Значення використання групових форм організації самостійної роботи студентів

Можливо, сама назва теми викликала у багатьох здивування та питання щодо доцільності такого поєднання. Традиційно *самостійна робота* тлумачиться як «важливий метод навчання, який припускає індивідуальну активність тих, хто навчається при закріпленні набутих знань, навичок, вмінь та при підготовці до занять».¹ І, справді, словосполучення «самостійна робота» сприймається багатьма як така, що виконується індивідуально окремим студентом в аудиторний чи позааудиторний час. Причому в аудиторні години самостійна робота у вищих навчальних закладах здебільшого спрямована на перевірку самостійності виконання домашніх завдань або перевірку заучених алгоритмів виконання того чи іншого завдання. В «Українському педагогічному словнику» *самостійна навчальна робота учнів* трактується як «різноманітні види індивідуальної та колективної навчальної діяльності школярів, яка здійснюється ними на навчальних заняттях або вдома за завданнями вчителя, під його керівництвом, однак без його безпосередньої участі».² У посібнику, який висвітлює питання щодо готовності студентів до самостійної роботи, під *самостійною роботою* як дидактичною категорією розуміють «різноманіття типів навчальних, виробничих, дослідницьких завдань, які виконуються студентами під керівництвом викладача (або самовчителя) з метою засвоєння різноманітних знань, набуття вмінь та навичок, досвіду творчої діяльності та вироблення системи поведінки».³ Тому самостійну роботу розглядають як «специфічну форму індивідуального, групового або колективного навчання».⁴ У наведених вище висловлюваннях вже помітні зміни, що відбуваються щодо розуміння такого виду навчання. По-перше, самостійна робота може виконуватись не лише індивідуально, а й спільно у складі групи (мікрогрупи, команди, у парі). По-друге, опрацювання самостійного

¹ Крисько В. Г. Психологія та педагогіка в схемах та таблицях. — М.: АСТ, 2000. — С. 314.

² Український педагогічний словник. — К.: Либідь, 1997. — С. 297.

³ Алексюк А. М., Аюризайн А. А., Підкасистий П. І., Козаков В. А. та ін. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання: Навч. посіб. — К.: ІСДО, 1993. — С. 55—56.

⁴ Там само.

матеріалу можливе у різних формах та видах, як у межах аудиторії, так і поза нею. Такі підходи до визначення самостійної роботи дають змогу замислитися викладачам про пошук та використання найбільш ефективних форм організації самостійної роботи. Ми пропонуємо ознайомитися з досвідом використання групових форм організації самостійної роботи студентів в аудиторний та позааудиторний час, які мають на меті зробити підготовку самостійної роботи студентів цікавою, спрямованою на пошук конструктивних дій, уміння передавати свій досвід та переймати чужий, дозволять сконцентрувати увагу на меншому обсязі самостійної підготовки, але ставитися більш відповідально до опрацьованих питань, дадуть змогу подати та обговорити теоретичний матеріал з одногрупниками та викладачем.

У сучасних педагогічних посібниках визначають такі основні організаційні форми навчання: індивідуальна, групова, фронтальна.

Індивідуальна форма організації навчання передбачає виконання учнем (студентом) навчального завдання самостійно на рівні його навчальних можливостей та без взаємодії з іншими учнями (студентами), з використанням безпосередньої або опосередкованої допомоги викладача (коли завдання виконується на основі його рекомендацій).¹ Найчастіше ця форма застосовується за умов програмованого, комп'ютерного навчання, а також для перевірки знань.

Головною перевагою індивідуального навчання є те, що воно надає можливості індивідуалізувати зміст, методи і темпи навчальної діяльності того, хто навчається; здійснювати систематичний контроль за ходом і результатами діяльності студента; дозволяє викладачу застосувати індивідуальний підхід до кожного студента, а також своєчасно вносити необхідні корективи як у діяльність студента, так і у власну діяльність. Крім того, студент повинен самостійно вирішувати поставлені перед ним завдання, що дозволяє йому повністю охопити весь навчальний матеріал, а це, у свою чергу, впливає на становлення таких якостей особистості, як самостійність, наполегливість та ін.

Недоліком цієї форми є те, що за сучасних умов неможливо приділити достатню увагу кожному студенту, бо за час навчання, який часто обмежується одним семестром, виявити індивідуальні особливості студента неможливо та неекономічно. Також у процесі індивідуального навчання студент не може взаємодіяти зі своїми одногрупниками, що негативно впливає на розвиток ко-

¹ Хуторской А. В. Современная дидактика: Учеб. для вузов. – СПб.: Питер, 2001. — С. 297.

мунікативних умінь, процес соціалізації. У студента також не розвиваються такі якості особистості, як вміння співпрацювати з іншими у процесі навчальної діяльності, вміння конкурувати та змагатися в досягненні певних результатів. Все це може призвести до того, що в реальній ситуації студент не зможе ефективно застосувати здобуті знання та, крім того, потрібно враховувати той факт, що комунікативні вміння людини в сучасних умовах набувають важливого значення, а індивідуальне навчання не дає змоги приділити їх формуванню достатньої уваги.

Названі вище недоліки індивідуального навчання деякою мірою нівелює групова форма організації навчання, яка дозволяє через розподіл повноважень швидко та ефективно досягти поставленої мети, докладаючи при цьому лише необхідний мінімум зусиль, що є теж не менш важливим.

Загалом, сутність групового навчання у нашому розумінні полягає в налагодженні у процесі навчання тісних взаємозв'язків на основі співпраці та, можливо, суперництва між членами відповідного колективу (групи), що сприяє досягненню певних результатів. В. С. Лозниця надає таке визначення цього поняття, користуючись терміном «групова робота»: *«Групова робота — це спосіб організації навчальних занять, за якого ставиться певне завдання для групи школярів»*.¹ Єдине, що на нашу думку потрібно уточнити для нашого випадку, це можливість використання групової роботи не тільки стосовно школярів, а й студентів.

Варто звернути увагу, що часто групову роботу вважають лише окремою формою організації навчальних занять, тобто фактично обмежують сферу її застосування. Але з іншого боку, виділяються такі різновиди групової роботи, що є придатними для різних форм навчальної діяльності:

- ланкова;
- бригадна;
- парна.

Ланкова форма передбачає організацію навчальної діяльності постійних груп учнів (студентів), які разом планують навчальну діяльність, сприймають і осмислюють інформацію, обговорюють, здійснюють взаємоконтроль. Усі групи працюють над єдиним завданням.

Результативності такої роботи сприяє:

- уміле формування ланок;
- оптимальна кількість членів у групі.

¹ Лозниця В. С. Психологія і педагогіка: основні положення: Навч. посіб. для самост. вив. дисц. — К.: ЕксОб, 2000. — С. 264.

Бригадна форма передбачає формування тимчасових груп учнів (студентів) для виконання певних навчальних завдань. Розрізняють *кооперативно-групову* форму, коли кожна група виконує частину загального завдання, що є доцільним у процесі роботи з великим за обсягом матеріалом, та *диференційовано-групову* форму організації роботи учнів (студентів) із різними навчальними можливостями, тобто завдання диференціюються залежно від рівня навчальних можливостей членів групи.

Парна робота передбачає організацію міні-груп по дві особи, які працюють разом, допомагаючи один одному.

Щодо третьої основної організаційної форми навчання, то *фронтальне навчання* — це такий вид роботи, який припускає роботу викладача відразу з усім колективом.

Найбільш перспективними формами організації навчання, які дають змогу максимально враховувати реалізацію законів розвитку особистості, останніми роками вважаються групові та колективні.

Для того щоб зробити висновки щодо ефективності індивідуального чи групового розв'язання проблеми, скористаємося завданням, яке пропонує надати відповіді на 30 питань будь-якого змісту спочатку самотійно, а потім у складі малої групи. (Як варіант, можна запропонувати запам'ятати, а потім відтворити будь-який текст спочатку індивідуально, а потім у складі малої групи). Після виконання цього завдання можна, по-перше, підрахувати ефективність групової роботи за поданим нижче алгоритмом¹:

Алгоритм підрахунку ефективності групової роботи.

1. Сума балів з групового формуляра	А
2. Індивідуальні результати учасників групи	Б 1
	Б 2
	Б 3
	Б n
3. Сума індивідуальних оцінок	$B = B\ 1 + B\ 2 + B\ 3 + B\ n$
4. Середня індивідуальна оцінка	$\Gamma = B : n$
5. Реальний виграш чи програш групи	$D = A - \Gamma$
6. Найвищий можливий результат групи	$E = 30$
7. Максимально можливий виграш групи	$Ж = E - \Gamma$
8. Ефективність роботи групи — %	$З = D : Ж \times 100\ %$

¹ Буряк П. Ю., Беркита К. Ф., Ярема Б. П. Податкова система: теорія і практика застосування активних методів навчання.: Навч. посіб. — К.: ВД «Професіонал», 2004. — С. 61.

По-друге, обговорити можливості, які дає робота у складі малої підгрупи.

Отже, ефективна робота у групі надає такі можливості:

- обговорити результати;
- відстояти свою точку зору, що сприяє перетворенню знань у переконання;
- навчитися вмінню обирати форми та засоби передавання своїх думок, почуттів з метою кращого взаєморозуміння (в ідеалі);
- дає можливість замислитись над стратегією поведінки під час ділового спілкування та регулювання своїх дій відповідно до вимог членів групи й умов роботи.

Використовувати організацію самостійної роботи у групах ефективно і при роботі з теоретичним матеріалом. За даними американських вчених та за оцінками сучасних російських психологів, навчання при активній взаємодії членів групи між собою дозволяє значно підвищити відсоток засвоєння матеріалу, оскільки таке навчання впливає не тільки на мислення учня, а на його почуття та волю. Так, за даними Національного тренінгового центру (США, штат Меріленд), 90 % засвоєння матеріалу відбувається у процесі навчання інших, застосуванні набутих знань — відразу ж. За даними російських психологів, учень 70 % інформації може запам'ятати, обговорюючи матеріал з іншими, 80 % — використовуючи особистий досвід, 90 % — у спільній діяльності з обговоренням, 95 % — навчаючи інших¹.

Опитування студентів підтверджує вищесказане, а саме, що самостійна робота у групі надає низку переваг перед індивідуальною самостійною роботою, зокрема:

- більший обсяг виконаних завдань;
- активне опрацювання інформації;
- взаємодопомога;
- можливість розподілу обов'язків між членами команди;
- більша відповідальність;
- цікавість.

Разом з тим використання різних форм спільної діяльності у процесі самостійної роботи відповідає і сучасним освітнім тенденціям, що полягають у:

- збільшенні частки самостійної роботи у навчальних планах;
- гуманізації процесу навчання;

¹ Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: Метод. посіб. / Авт.-укл. О. Пометун, Л. Пироженко. — К.: А. П. Н., 2002.

- пошуку таких ефективних форм самостійної роботи, які б дозволили студентам реалізувати усі можливі функції управління власною діяльністю (організаційну, мотиваційну, інформаційну та контрольну).

Це є актуальним насамперед тому, що головним напрямом розвитку світової та вітчизняної системи освіти сьогодні є вирішення проблем розвитку особистості учнів. Викладання в рамках особистісно-зорієнтованого навчання (гуманістична парадигма навчання) має свої особливості. Гуманістичні підходи прагнуть до осмисленої комунікації, дослідження цінностей, розвитку почуттів і утвердження власного «Я». Прибічники гуманістичного напрямку виступають проти структурно окресленого, систематичного навчання з орієнтацією на регулярний контроль знань. Це, як вони вважають, обмежує ініціативу студента та викладача, виключає можливість творчого пошуку, оригінального підходу до завдань стимулювання розкриття творчого потенціалу студента. Реалізація гуманістичних підходів до освіти може відрізнятися, але має спільні акценти. Найпомітніший з них, як було окреслено вище, — більша увага до мислення та почуттів, ніж до набуття знань. Другий — у розвитку уявлень про «Я» та індивідуальній ідентичності. Наприклад, Бортон (Borton) пропонував високогуманістичну *трифазну модель навчання*, яка припускає ідентифікувати інтереси студентів, щоб до кожного з них можна було б *наблизитися* (reach) індивідуально, *підштовхнути* (touch) або мотивувати та при цьому *навчати* (teach) у систематичній манері, сумісній із традиційним підходом до навчання¹.

Третій основний акцент гуманістичних підходів стосується комунікації. Його ілюструє програма Гордона (Gordon) «Тренінг ефективності вчителів» (Teacher Effectiveness Training, TET). Він пропонує викладачам конкретні поради з техніки встановлення добрих стосунків між викладачами та студентами та базується на ідеї, що викладачів потрібно вчити принципів і навичок «ефективних людських відносин, відвертої міжособистісної комунікації та конструктивному вирішенню конфліктів»¹. Отже, у гуманістичній освіті спільними є підходи, які використовують групові процеси та базуються на груповому навчанні. Такий вид роботи дає змогу студентам відчувати себе суб'єктами навчальної діяльності, допомагає їм створювати групи, де вони мали можливість розвивати свої творчі здібності та змогли б нагромаджувати досвід

¹ Лефрансуа Ги. Прикладная педагогическая психология. — СПб.: Прайм-ЕВРО-ЗНАК, 2003. — С. 193.

щодо різних стратегій поведінки у груповій діяльності. Особливостями ефективного групового навчання є формування специфічної внутрішньоколективної атмосфери, яка забезпечує взаєморозуміння, захищеність, взаємодопомогу, взаємовідповідальність, доброзичливість, здорову критику і самокритику, змагання. Система відносин за даного навчання характеризується розумним поєднанням особистих і групових інтересів, спрямованістю на формування впевненої позиції кожного члена групи, що знає свої обов'язки, долає суб'єктивні та об'єктивні перешкоди. Все це можливо за умов навчання у співробітництві, головною ідеєю якого є «вчитися разом, а не тільки виконувати щось разом».

Сучасні технології навчання мають орієнтуватися не на енциклопедизм знань, а на формування у студентів щонайменше таких здатностей, як вміння самостійно збирати, обробляти інформацію та спроможність її ефективно використовувати у процесі конструктивної роботи у команді. Основними ознаками сучасної технології навчання В. А. Козаков вважає «системне сполучення активної самостійної роботи студента (індивідуальна діяльність учіння) і активних методів-способів навчання (кооперативно-групова діяльність учіння), що має працювати систематично протягом усього часу засвоєння навчального предмета (кожна тема, кожне заняття), який являє собою частку суспільного досвіду (людської культури)¹». Така технологія дістала назву «індивідуально-кооперативне навчання» і стала провідною в організації психолого-педагогічної підготовки в КНЕУ.

Таким чином, ефект соціалізації та формування комунікативних навичок має бути необхідною складовою сучасної технології навчання для створення достатніх умов формування здатностей самостійно вчитися, працювати в команді та досягати точно визначені цілі кожного заняття з теми дисципліни. І саме технології групової навчальної діяльності, які побудовані на співробітництві, дають змогу реалізувати ці вимоги.

Розглянемо деякі технології організації групової самостійної роботи.

Технологія навчальної діяльності у парах. Була вперше запропонована А. Г. Рівіним ще в 1918 році. Він розробив особливу методику вивчення статей (текстів), яка останніми десятиліттями почала інтенсивно використовуватись викладачами та має дуже багато варіантів. Докладніше з цієї інформацією можна ознайо-

¹ Козаков В. А., Дзвінчук Д. І., Саркісова О. Ю. Індивідуально-кооперативне навчання як перспективна технологія спільної діяльності учіння: методологічні та практичні аспекти.

митись у праці В. К. Дьяченко «Новая дидактика».¹ Було доведено, що діяльність тих, хто навчається, стає ефективною, максимально результативною і водночас вивільнює час вчителя для контролювальних і корегувальних дій. У ході колективної роботи всі працюють у парах і по черзі один з одним, тобто пари мають не постійний, а змінний склад, де співрозмовника не можна уникнути — навчання ведеться у формі діалогу. Той, хто навчається, засвоює матеріал швидко й якісно, набуті знання використовуються на практиці або передаються іншим з поясненням. У такий спосіб оволодіння новими знаннями або вміннями відбувається постійно під час колективної навчальної діяльності. Великий досвід підтверджує достовірність та ефективність такої технології. Активність студентів поступово піднімається на якісно новий рівень, джерелом її служать власні пізнавальні мотиви.

Технологія роботи у групах. Найбільш плідний процес навчання забезпечується саме надійно збудованою системою взаємовідносин. Активне спілкування студентів у процесі навчання означає зняття заборони на спілкування і стимулювання його, що сприяє перетворенню навчання з індивідуальної діяльності у спільну працю. Мета такої праці — обмін інформацією, порівняння, взаємооцінка, пізнання своїх можливостей, вплив людини на людину. Колективна пізнавальна діяльність більш емоційна і привчає до ініціативи. Матеріал для спілкування повинен бути проблемним, інформативним. У багатьох педагогічних працях вказано, що за рахунок раціонального спілкування може бути отриманий резерв удосконалення навчання. При роботі у малих групах викладач є водночас і учасником, і керуючим суб'єктом залежно від того, наскільки сформовані знання, уміння та навички учасників групи. Групи формуються на принципі «ковзного» складу, тому що постійний склад або учасники з подібним рівнем освіченості утворюють психологічні бар'єри. Умовно групи можна поділити на сильну, середню та слабку за рівнем базових знань. Відповідно змінюється роль викладача як додаткового учасника групи: у сильній групі він є контролером, у середній — консультантом, у слабкій — безпосереднім учасником роботи, тобто вчасно звертає увагу на помилки, причину їх, разом розв'язує задачу. Непарна кількість учасників зменшує можливість конфліктних ситуацій. Завдання для учасників повинні бути диференційованими, але потужними для групи в цілому. Якщо роботу в групах проводити на консультаціях, їх можна поділити

¹ Дьяченко В. К. Новая дидактика. — М.: Народ. образование, 2001.

на: консультацію-пораду, консультацію-роз'яснення, консультацію-обговорення.

Основні переваги такої технології:

- різке підвищення інтересу до навчання;
- навчання ділового спілкування, вироблення вміння розуміти та оцінювати дії інших людей, регулювати власні дії відповідно до вимог членів групи й умов роботи;
- вміння вибирати форми та засоби передавання своїх думок, почуттів, з метою досягти якнайбільшого взаєморозуміння;
- можливість обговорювати інформацію з іншими, відстоювати свою точку зору, що сприяє перетворенню знань у впевнення тощо.

Навчання у співробітництві, або навчання у малих групах. Використовується в педагогіці протягом тривалого періоду, як найуспішніша альтернатива традиційним методам і відображає особистісно-зорієнтований підхід. Нагадаємо, що робота в межах особистісно-зорієнтованого навчання дозволяє змінити модель традиційного навчання з «вчитель — підручник — учень» на «учень — підручник — вчитель». Стосовно вищої школи, то це взагалі є нагальною потребою, тому що навчання тут спрямовано на розвиток та вдосконалення практичних навичок, і викладач повинен виконувати роль консультанта, а не транслятора інформації. Він повинен дотримуватися таких вимог:

- навчальний матеріал повинен забезпечувати використання змісту суб'єктивного досвіду учнів, включаючи і досвід минулого навчання;
- викладання навчального матеріалу має бути спрямоване не лише на розширення обсягу, структурування, узагальнення знань, а й на постійне перетворення набутого суб'єктивного досвіду кожного студента;
- необхідне активне стимулювання студентів до самоцінної освітньої діяльності, зміст та форми якої повинні забезпечувати можливість самоосвіти, самовираження, саморозвитку;
- конструювання та організація навчального матеріалу мають відбуватися таким чином, щоб давати можливість студентам обирати його вид та форму під час виконання завдань;
- необхідно забезпечувати контроль та оцінювання не тільки результату, а й процесу навчання;
- освітній процес повинен забезпечувати побудову, реалізацію, рефлексію, оцінювання навчання як суб'єктної діяльності.

Метод навчання у співробітництві повністю задовольняє всім переліченим потребам і широко використовується вже упродовж

тридцяти років. Він вбирає в себе когнітивні та афективні аспекти навчання й робить акцент на активному залученні студентів до навчального процесу не лише під час роботи в аудиторії, а й у процесі підготовки їх до занять у позааудиторний час. Найефективнішими варіантами методу співробітництва у навчанні є Student Team Learning («навчання в команді»), Cooperative learning («ажурна пила»), Learning Together («вчимося разом»). Суть цих методів буде розкрито далі. Цей метод має варіанти в американській та європейській версіях і може бути успішно використаний у навчальному процесі вищої школи.

Можна назвати такі особливості навчання у співробітництві:

- потребує взаємодії віч-на-віч між членами групи, яка налічує 4—5 студентів;
- відносини між членами групи можна охарактеризувати як відносини позитивної взаємозалежності, тобто вони повинні співробітничати під час розподілу ресурсів та ролей, розподілу праці для досягнення цілей;
- встановлює індивідуальну відповідальність за взаємообмін, кооперацію та взаємонавчання. Використовуються різноманітні прийоми для забезпечення того, щоб цілі та винагороди залежали від результатів роботи та внеску всіх членів групи;
- передбачає використання міжособистісного спілкування та роботи у малих групах.

Слід звернути увагу на те, що всі ці технології побудовані на кооперативно-груповій формі організації навчальної діяльності, яка є дуже перспективною та дедалі частіше використовується у процесі навчання.

Як бачимо, використання технологій групової навчальної діяльності передбачає оптимальне поєднання предметно-орієнтованого і особистісно-зорієнтованого навчання. Педагог однаково добре піклується про засвоєння навчального предмета і про розвиток особистості. Його наміри полягають у тому, щоб студенти винесли з аудиторії максимум конкретних знань, умінь, розуміння загальних закономірностей у поєднанні з розвитком власного «Я», особистісних оцінних суджень, інших необхідних людині особистісних якостей. Такі технології найважчі для практичної реалізації. При цьому дуже важливо пам'ятати: якщо не буде вимогливості й дисципліни, якщо говорити лише про теплі взаємини й розкріпачення особистості, то результату не буде досягнуто. Тому потрібно розумно сполучати нашу, як викладачів, вимогливість до вивчення предмета з повагою і турботою про тих, хто навчається.

Сутність та особливості групової самостійної роботи студентів

Групова самостійна робота студентів — це вид самостійної роботи студентів, яка здійснюється в аудиторний та позааудиторний час, реалізується у групових формах роботи та має на меті отримання спільних результатів групи на основі індивідуального внеску кожного. Причому в нашому випадку ми розуміємо групу (дидактична, комунікативна) як форум, на якому учасники мають можливість подати, обговорити та продемонструвати інформацію, свій досвід, свої здібності та сили.

Впроваджувати групову самостійну роботу студентів слід поступово. На першому етапі необхідно на практичних та семінарських заняттях ознайомити студентів з основними методами та прийомами групової навчальної діяльності. Треба створити умови для співробітництва як між викладачем та студентами, так і між студентами. Потрібно організувати роботу на занятті так, щоб студент став співучасником навчального процесу, спробував сам сформулювати ціль та завдання своєї роботи, обрати той вид діяльності та ту роль, що найбільш підходить до його індивідуальних особливостей, зміг опробувати результати у різних підгрупах та самостійно зробити висновки щодо подальшої роботи. Викладач повинен зацікавити студентів таким видом діяльності. Він має чітко визначити тему й призначення діяльності, провести інструктаж, показати різні способи розподілу на групи, висловити свою думку щодо відповідності до тієї чи іншої ролі (за необхідності), забезпечити студентів необхідними матеріалами. Також викладачу доводиться виконувати поточне керування та корегування роботи студентів на занятті, здійснювати аналіз ходу та результатів роботи. При цьому необхідно пам'ятати, що загальною метою організації самостійної роботи для викладача є *створення сприятливих умов та надання студентам права вибору, права самостійного рішення.*

Розглянемо поетапну підготовку до використання у навчальному процесі групових форм самостійної роботи студентів на основі методики співробітництва. Умовно назовемо її «підготовка до використання групових форм навчальної діяльності під час аудиторних занять під керівництвом викладача».

1. Визначити навчально-пізнавальну мету заняття (осмислення та засвоєння... або формування навичок, вмінь використання... або формування інтелектуальних навичок... тощо); спланувати види діяльності на занятті (ознайомлення з новим матеріалом, або закріплення нового матеріалу, або використання нового ма-

теріалу для розв'язання задач тощо), підготувати за необхідності роздаткові матеріали та розрахувати час, необхідний для виконання тієї чи іншої роботи на занятті.

2. Обрати одну із групових форм організації заняття (ланкову, бригадну або парну). Зокрема, кооперативно-групова або бригадна форма роботи є доцільною для вивчення великого за обсягом матеріалу і дає можливість залучення кожного студента до самостійного опрацювання необхідного теоретичного матеріалу з урахуванням його індивідуальних властивостей і здібностей (аналітичних, комунікативних, організаторських, художніх, творчих і т. д.).

3. Розробити по одному завданню (спрямованому залежно від мети або на розуміння та осмислення нового матеріалу, або на закріплення чи перевірку його засвоєння) для кожної групи за кількістю питань, які виносяться на обговорення та пов'язані між собою однією темою.

4. Надати рекомендації з підготовки такого навчального матеріалу на індивідуально-консультаційному занятті, де одночасно можуть бути присутні представники різних академічних груп.

5. Продумати, як розподілити студентів на групи, які методики для цього використовувати, як створити позитивну взаємозалежність усередині групи (див. розділ 3 М. В. Артюшиної).

На даній стадії можна надати викладачу такі рекомендації. Викладач може створити позитивну взаємозалежність студентів у групі, коли:

- члени групи об'єднані навколо однієї спільної позитивної мети — конкретної причини для дії;
- студенти діляться матеріалами в процесі роботи, кожен з них відповідає за виконання своєї частини завдання, використовуючи частину інформації, матеріалів для проведення дослідження;
- викладач надає студентам у групі взаємодоповнювальні, взаємопов'язані ролі у процесі дослідження. Ролі визначають відповідальність, яку бере на себе кожен студент у групі для виконання спільного завдання.

6. Підготувати бланки з характеристикою ролей, які будуть запропоновані студентам на занятті.

Наприклад, умовно ролі можна назвати таким чином:

- «Ведучий» відповідає за виконання завдання та організацію презентації;
- «Редактор» перевіряє правильність виконання письмових завдань;
- «Лектор» готує інформаційне повідомлення з теми;
- «Практик» забезпечує закріплення набутих знань та формування вмінь;
- «Оформлювач» забезпечує наочними матеріалами та відповідає за естетику виконання завдання.

7. Розробити систему оцінювання, виокремити критерії, за якими оцінюватиметься робота групи студентів.

Наприклад,

1. «Доступність» — наскільки представлений матеріал адаптований до аудиторії слухачів;
2. «Образність» — наскільки цікаво та наочно подано матеріал;
3. «Пізнавальність» — наскільки запам'яталася викладена інформація.

Оцінювання проводиться студентами всієї академічної групи, результати заносяться у таблицю (табл. 4.9).

Таблиця 4.9

ПІДСУМКОВА ТАБЛИЦЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ГРУПОВОЇ РОБОТИ

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	...	20	Загальна оцінка за кожну роль/Кількість оцінюючих	Загальна командна оцінка: Сума за всі ролі/кількість ролей
Лектор															
Відповідальний															
Практик															
Оформлювач															
Редактор															

Це також дає можливість в оцінюванні проекту відійти від особистісного оцінювання та зробити акцент на виконуваних основних функцій навчання.

8. Продумати систему мотивації та стимулювання студентів до групової діяльності. Наприклад:

- створити ситуацію навчальної співпраці, коли викладач і студенти є партнерами;
- запропонувати студентам самостійно обирати мету пізнавальної діяльності;
- донести до студентів особистісну і практичну значущість роботи, яка буде виконуватись (студенти повинні знати: навіщо вони це роблять, для чого це їм потрібно?);

- створити «ситуацію успіху» в пізнавальній діяльності (студенти працюють ефективно, коли відчують, що вони в змозі працювати над обраною темою дослідження);
- підбираючи завдання та створюючи команди, потрібно врахувати індивідуальні та вікові особливості студентів;
- необхідно врахувати суспільний та пізнавальний досвід суб'єктивної пізнавальної діяльності.

9. Продумати стадію рефлексії (зворотного зв'язку) для членів всієї академічної групи.

- у перервах між роботою запропонуйте студентам поділитися результатами роботи з одногрупниками або проведіть анонімне письмове опитування щодо такого виду роботи;
- розмістити роботи студентів у вигляді плакатів на підсумкових заняттях з теми;
- запросіть членів інших підгруп на виступ найкращих команд;
- запропонуйте студентам написати один одному коротко, за що вони цінують їхню роботу, чому вони пишаються нею і які в ній вбачають позитивні сторони.

Підсумовуючи, треба сказати, що використання групових форм роботи дозволяє студентам обговорити між собою будь-яку інформацію, а викладач має змогу:

- задіяти всі форми обробки мозком інформації. Коли ми обговорюємо інформацію, ставимо запитання, наводимо приклади, встановлюємо зв'язки тощо, наш мозок працює набагато краще.

- отримати можливість організувати навчальний процес таким чином, за яким неможлива неучасть учня у колективному взаємодоповнювальному, заснованому на взаємодії всіх його учасників процесі пізнання: або кожен член групи має конкретне завдання, за яке він має публічно прозвітувати, або від його діяльності залежить якість виконання поставленого перед групою завдання.

У разі реалізації запропонованого підходу до роботи з теоретичним матеріалом студенти демонструють результати зробленої роботи на практичному занятті, де пропонують іншим одногрупникам занотувати необхідні теоретичні відомості у спеціально виокремленому місці у зошиті з позначкою номера самостійної роботи з теоретичним матеріалом. Оцінювання проводиться викладачем шляхом підсумкової контрольної роботи та наявності нотаток.

Підготовка та перевірка самостійної роботи з теоретичним матеріалом із застосуванням групових форм навчання, на нашу думку, дає можливість:

- 1) творчо підійти до виконання завдання, зробити аналіз наявної інформації, виокремити головне;
- 2) залучити до виконання завдань велику кількість студентів із різним рівнем навчальної успішності;
- 3) підвищити відповідальність кожного студента за результати своєї роботи;
- 4) оптимізувати навантаження на кожного студента за рахунок спільно-розподільної підготовки;

5) проводити поточний контроль за успішністю студентів систематично, у вигляді презентування певної теми теоретичного матеріалу;

6) проводити оцінювання результатів роботи об'єктивно, прозоро, обґрунтовано;

7) скоротити час на перевірку самостійної роботи з теоретичним матеріалом, звівши її до перевірки підсумкової тестової роботи наприкінці вивчення всієї теми та наявності записів, зроблених під час презентування теоретичного матеріалу.

Завершити розгляд цього питання хочеться думкою студентів 3 курсу факультету економіки управління КНЕУ, які протягом двох семестрів працювали, використовуючи групові форми організації навчання, за технологією співробітництва. «Взагалі, ми вважаємо, що застосування групової форми організації навчальної діяльності серед студентів є досить ефективним. Перш за все це стосується набуття навичок діяльності у групі, а також за допомогою правильного розподілу обов'язків між членами групи можна досягти значно кращих показників успішності як групи в цілому, так і кожного її члена, оскільки члени групи зможуть допомагати один одному, підтримувати, що не менш важливо. По-друге, за суб'єктивними чи об'єктивними причинами у студента не завжди вистачає часу самостійно опрацювати весь навчальний матеріал з усіх дисциплін. У даному разі досить часто виникає ситуація, коли великий обсяг матеріалу змушує студента взагалі відмовитися від його опрацювання, оскільки все опрацювати він все одно не встигне, а частина — не допоможе. Цю «проблему» студентства деякою мірою допомагає розв'язати групове навчання. Воно дає можливість зменшити навантаження на одного студента, водночас обсяг та якість опрацьованого матеріалу не зменшуються, а навпаки, можуть збільшитися. По-третє, підвищується відповідальність студента, оскільки ефективність роботи групи залежить від внеску кожного члена групи. Таким чином студент, у разі невиконання своєї частини роботи, відчуватиме провину не тільки перед викладачем, який є фактично зовсім чужою для нього людиною, а перед своїми друзями, однокласниками, чії думки стосовно себе він цінує і намагатиметься не впасти в їх очі. Тобто в даному разі спрацьовує мотиваційний чинник.

Отже, наша група, враховуючи вищевказані аргументи, дійшла висновку про ефективність і доцільність застосування групової форми організації навчання у процесі навчальної діяльності».

Формування групової взаємодії студентів у процесі їх самостійної роботи

Варто відмітити, що групова форма організації навчання може бути ефективною не у всіх групах. Це відбувається тому, що не в кожній академічній групі студенти цікавляться інтересами, вподобаннями один одного; знають індивідуальні особливості своїх одногрупників, які обов'язково мають бути враховані при організації спільної діяльності; байдуже ставляться до думки своїх одногрупників та ін. Усе це не дає можливості застосувати групову діяльність у процесі навчання. Це відбувається тому, що не в усіх академічних групах сформована готовність до групової взаємодії. А ефективність групової діяльності досягається тільки за умови взаєморозуміння і взаємопідтримки між всіма членами групи, коли думки та дії в межах групи є значими для більшості студентів. Основні механізми, що забезпечують формування соціального простору взаємодії, — взаєморозуміння, координація і узгодження. Відповідно сучасним сферам спілкування, взаєморозуміння більшою мірою пов'язане з когнітивними процесами (знання учасників взаємодії один про одного), координація — з інструментальними (вміння і навички учасників взаємодії, їх стратегії та стилі здійснення діяльності), узгодження — з мотиваційно-потрібнісними (цілі, смисли, наміри учасників взаємодії)¹.

Отже, формування групової взаємодії може включати всі вказані компоненти:

1. Досягання **взаєморозуміння** — знайомство учасників взаємодії, з'ясування соціального статусу, рольових позицій, групової приналежності, звичок, поглядів на світ, ставлень до тих чи інших подій тощо, в результаті чого формується поле спільних інтересів, виробляється схоже бачення завдань у конкретній ситуації. Способи досягнення взаєморозуміння: уточнення, перепитування, повтори, перефразування, обговорення і суперечки з різних життєвих проблем. Для цього можна використовувати різноманітні методики, які сприяють знайомству учасників один з одним, дозволяють зняти напруження, дають змогу відчувати свою приналежність до групи. Наприклад, методики: «Сніговий ком», «Хто Я?»².

¹ Куницяна В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение: Учеб. для вузов. — СПб.: Питер, 2001. — С. 111—112.

² Семиченко В. А. Психологія особистості. — К.: Видавець Ешке О. М., 2001. — С. 365—366.

2. Забезпечення **координації** — пошук таких засобів спілкування, які найкраще відповідають намірам і можливостям партнерів. Результатом координації є сумісність у діях, узгодженість в операціях. Цього можна досягти, залучаючи студентів до участі у групових проектах, які базуються на стратегіях конкуренції чи співробітництва, мають на меті набути вміння розподілу на команди, формувати почуття спільності, знайомлять зі способами розподілу за ролями, підвищують спрацьованість. Наприклад, методики «Що у нас спільне?», «Будуємо автомобіль».¹

3. **Узгодження** — механізм взаємодії, що стосується в основному мотиваційно-потребнісного боку спілкування, і в результаті визначає емоційне забарвлення міжособистісних стосунків. Цього можна досягти, використовуючи методики, які вчать само- та взаємоаналізу, розвивають рефлексію та сприяють зближенню групи. Це такі методики, як: «Групова скульптура», «Яким мене бачать інші», «Намальований діалог» та ін.²

У процесі формування групової взаємодії необхідною є і особистісна спрямованість викладача на взаємодію зі студентами. *«Педагогіка, яка прагне домогтися, щоб людина сама себе аналізувала, усвідомлювала та вчилася виходячи зі свого досвіду, потребує тих педагогів, які мають сили та слабкості, власні інтереси та потреби, які виступають як особистість, які мають історію та плани на майбутнє»*. Так вважав Карл Роджерс³.

Викладач повинен бути *активним учасником* взаємодії на підготовчому етапі (індивідуально-консультативні заняття або поступове введення групових форм організації навчання на семінарських та практичних заняттях) та *порадником і консультантом*, який «перекидує мости» від окремих учасників до групи, від групи до теми, встановлює зв'язок між окремими темами тощо (на етапі групової самостійної роботи студентів).

Як бачимо, для того щоб працювати у межах гуманістичної парадигми, треба багато чого змінити не лише в організації навчальної діяльності, а передусім, у зміні ролі особистості педагога. Педагог глибше розкривається перед учнями, виступає як організатор, консультант, фасилітатор дискусії. Тільки у цьому разі можливе встановлення демократичного, рівноправного партнерства між суб'єктами навчального процесу. Для того щоб робота студентів у групі

¹ Артюшина М. В. Розділ 3 даного посібника.

² Фопель К. Создание команды. Психологические игры и упражнения: Пер. с нем. — М.: Генезис, 2002. — С. 125, 160, 200.

³ Башмаков М. И. Теория и практика продуктивного обучения. — М.: Народное образование. — 2000. — С. 150.

була ефективною та справді спільною, потрібно забезпечити умови, які допомогли б реально здійснити взаємозалежність тих, хто навчається, один від одного не за їхнім бажанням, а об'єктивно. Міжособистісні відносини між викладачем і студентами та студентами між собою можна зробити більш емоційними та відкритими за допомогою різноманітних методик і рольових ігор, які б дозволили студентам і викладачам ближче пізнати одне одного та узгодити вимоги щодо спільної діяльності у навчальному процесі.

Методики групової самостійної роботи студентів, побудовані за принципом кооперації

Кооперативна діяльність є формою організації навчання в малих групах, об'єднаних спільною навчальною метою. Мета вважається досягнутою тільки в тому разі, коли всі члени групи оволоділи необхідним обсягом знань і виконали всі поставлені завдання. Успіхи членів команди під час презентації результатів роботи залежать не лише від особистісних зусиль окремого члена групи, а й від внеску інших членів групи, які мають додаткову інформацію з теми та допомагають оволодіти знаннями, вміннями і практичними навичками один одному.

Нагадуємо, що ефективною буде робота у групі 3—5 осіб; за умови обговорення зі студентами правила групової співпраці (організація, розподіл обов'язків, обсяг матеріалу, оцінювання завдань тощо), використання слова «об'єднуйтеся» замість «розподіляйтеся».

Наведені нижче методики описані у посібнику «Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід»¹.

Метод «Ажурна пила»

Мета: Дозволяє вивчити велику кількість інформації за короткий відтинок часу, а також стимулює до взаємодопомоги, взаємного навчання.

Послідовність реалізації:

1. Спочатку створюються 2—3 «домашні групи». Кожна група дістає завдання: вивчити та обговорити визначений навчальний матеріал. Для підвищення ефективності обговорення матеріалу в

¹ Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: Метод. посіб. / Авт.-укл. О. Пометун, Л. Пироженко. — К.: А. П. Н., 2002.

кожній групі розподіляються ролі: ведучий, що стежить за часом, і контролер, що перевіряє засвоєння матеріалу, ставлячи перевірочні питання іншим учасникам. Отже, кожен учасник групи стає «експертом» даної теми для інших груп.

2. Далі групи перерозподіляються таким чином, щоб у кожную групу потрапив один «експерт» з кожної групи. У «експертних» групах відбувається обмін інформацією з кожної теми.

3. «Експерти» повертаються у свою «домашню групу» і діляться отриманою інформацією з кожної теми.

Метод «Навчаючи, учуся»

Мета: Дозволяє взяти активну участь у навчанні і передаванні своїх знань одногрупникам.

Послідовність реалізації:

1. Групі дається для вивчення кілька питань (за кількістю людей у групі). Кожний має ретельно вивчити своє питання. Якщо йому щось не зрозуміло, він може уточнити це у викладача.

2. Кожному пропонується ознайомити зі своєю інформацією інших одногрупників по черзі в доступній формі і самому довідатися про визначену інформацію від інших.

3. При цьому необхідно уважно слухати інформацію інших і намагатися одержати і запам'ятати якнайбільше інформації, використовуючи короткі записи.

4. Коли усі поділилися інформацією й одержали її від інших, викладач вибірково робить опитування.

Метод «Суперечка між рядами»

Мета: Вивчити теоретичний матеріал, зібрати різні думки, сформувати власну позицію з визначеного питання.

Послідовність реалізації:

1. Аудиторія поділяється на «три ряди». «Крайні ряди» одержують різну інформацію за певним, однаковим для всіх питанням: різні погляди, теорії, підходи і т. п. У «середньому ряді» доцільно залишити непарну кількість осіб (але більше 3) — вони будуть «суддями». Найкращими суддями, вдумливими і ретельно аналізуючими погляди інших, є мовчазні і мало активні на семінарах слухачі.

2. Необхідно довести суддям, що погляди, які відстоюються, є найбільш прийнятними, ніж погляди протилежного ряду.

3. Викладач виступає спостерігачем і коментатором того, що відбувається.

4. Головний підсумок семінару — таємне (на окремих аркушах) голосування суддів наприкінці семінару. Результати голосування повідомляє викладач.

Складання мнемонічного тренажера з використанням принципу кооперації¹

Мнемонічний тренажер — набір однакових за розміром карток із запитаннями на одному боці й еталонними відповідями на іншому. На картці розташовується невелика доза інформації, що підлягає запам'ятовуванню (мнемонема). Це може бути визначення, класифікація, перерахування, переклад слова, фрази, роз'яснення терміна, назва структури, елементи структури, числові характеристики тощо.

Мнемонічний тренажер служить для самоконтролю або взаємоконтролю, з метою кращого запам'ятовування теоретичного матеріалу. Картки поділяються на дві частини за мірою обробки: «Вже вивчено», «Не вивчено». Із ще не вивченим матеріалом продовжуємо працювати до повного його запам'ятовування.

За принципом кооперації мнемотренажер виготовляється мікрогрупами (3—6 осіб) за різними темами. Продуктом такої самостійної роботи є те, що до іспиту накопичується масив тренажерів з різних тем курсу, і кожен студент має можливість скопіювати їх або користуватися ними в університеті під час підготовки до модульних завдань або іспитів.

Отже, у навчальному процесі вищої школи доречно використовувати групові форми самостійної роботи студентів, оскільки вони дозволяють:

- 1) творчо підійти до виконання завдань із самостійної роботи та таким чином підвищити мотивацію студентів;
- 2) залучити до виконання завдань велику кількість студентів різного рівня успішності;
- 3) підвищити відповідальність кожного студента за результати своєї роботи;
- 4) оптимізувати навантаження на кожного студента за рахунок спільно-розподільної підготовки;

¹ Егидес А. П., Егидес Е. М. Лабиринты мышления, или Учеными не рождаются. — М.: АСТ — ПРЕСС КНИГА, 2004. — С. 185—198.

5) поточний контроль за успішністю студентів проводити систематично, у вигляді презентування певної теми теоретичного матеріалу;

6) проводити оцінювання результатів роботи активно, прозоро, обґрунтовано;

7) скоротити час на перевірку самостійної роботи з теоретичним матеріалом, звівши її до підсумкової тестової роботи наприкінці вивчення всієї теми та за наявності записів, зроблених під час презентування теоретичного матеріалу.

Література

1. Гин А. А. Приемы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность: Пособие для учителя. — М.: Вита-Пресс, 2002.
2. Гузеев В. В. Теория и практика интегральной образовательной технологии. — М.: Народ. образование, 2001.
3. Лефрансуа Ги. Прикладная педагогическая психология. — СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003.
4. Егидес А. П., Егидес Е. М. Лабиринты мышления, или Учеными не рождаются. — М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2004.
5. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: Метод. посіб. / Авт.-укл. О. Пошетун, Л. Пироженко. — К.: А.П.Н., 2002.
6. Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение: Учеб. для вузов. — СПб.: Питер, 2001.
7. Майерс Д. Социальная психология. Интенсивный курс. — СПб.: Прайм — ЕВРОЗНАК, 2000.
8. 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., 2001.
9. Равикович Н. Е. Тренинг командообразования. Цели, диагностические методики, игры. — М.: Генезис, 2003.
10. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. — СПб.: Питер, 1999.
11. Сушков И. Р. Психология взаимоотношений. — М.: Академ. Проект, ИП РАН; Екатеринбург: Деловая книга, 1999.

4.8. Подання й оцінювання результатів самостійної роботи студентів (СРС)

Організація ефективного зворотного зв'язку

Самостійна робота студента є однією з найважливіших складових навчального процесу, в ході якої відбувається формування навичок, умінь і знань, а також забезпечується засвоєння студентом прийомів пізнавальної діяльності, інтерес до творчої роботи і, нарешті, здатність розв'язувати технічні й наукові задачі. У зв'язку з цим планування, організація і реалізація роботи студента за відсутності викладача є найважливішим завданням навчання студента у вищому навчальному закладі, вирішити яке нам допоможуть методики створення зворотного зв'язку.

Основна функція зворотного зв'язку між студентом і викладачем, або між двома або більше студентами, — розкрити, як саме здійснюється навчальна діяльність, щоб запроектувати і розробити детальну систему навчальних дій, що забезпечували б ефективне досягнення навчальних цілей.

Інформація, що йде каналом зворотного зв'язку від студента до викладача, містить відомості про хід пізнавальної діяльності студента і допомагає побудувати повну картину процесу рішення проблеми, обмінятися думками щодо її удосконалення. Можна визначити також функції зворотного зв'язку:

- інформування студента про допущену помилку;
- надання допомоги для її виправлення;
- підвищення мотивації за допомогою аналізу ходу діяльності;
- формування умінь самостійної творчої і науково-дослідної роботи.

Залежно від того, які функції превалюють, розрізняють два типи зворотного зв'язку: інформаційно-повідомлювальний й аналітично-результативний.

Для того щоб зворотний зв'язок був результативним, треба дотримуватися певних вимог:

- інформація про допущену помилку має більшу педагогічну цінність, ніж про правильну відповідь (хоча вона теж має бути проаналізованою), тому вони повинні обов'язково йти слідом;
- ефективність зворотного зв'язку значною мірою визначається тим, наскільки правильною є інформація про пошук і виправлення студентами своїх помилок;
- необхідно прагнути того, щоб, з одного боку, указівки на помилки були достатніми (вони повинні пояснювати, чому від-

повідь вважається неправильною) і в той же час, з другого боку, не були надмірно «інформаційними»;

- перш ніж надати студенту додаткову інформацію про допущену помилку, доцільно запропонувати йому самостійно виправити її;

- додаткову інформацію варто надавати тільки після того, як студент дав нову відповідь або звернувся по допомогу;

- коригування «траєкторії» процесу навчання повинно передбачати і рекомендувати студентам можливі його варіанти з використанням усіх наявних способів інформування;

- інформація з каналу «зворотний зв'язок» має відповідати віковим можливостям та індивідуальним особливостям студентів;

- на початкових етапах вивчення нового матеріалу зворотний зв'язок впливає на навчання більше, ніж на пізніх етапах. У зв'язку з цим викладач має передбачати і пропонувати активні форми зворотного зв'язку з метою підтримки належного рівня мотивації в навчанні;

- вплив негайного і відстроченого зворотного зв'язку залежить від типу розв'язуваних навчальних задач і від етапу їх розв'язання. У задачах, де передбачається запам'ятовування, доцільним є негайний зворотний зв'язок, у задачах, де потрібно розуміння, зв'язок може бути також відстрочений. На етапі побудови структури (моделі розв'язання задачі алгоритму, орієнтованої основи) доцільним є негайний зворотний зв'язок, а при плануванні рішення і контролю його правильності зв'язок може бути відстрочений.

Виконуючи ці умови та наступні поради, можна досягти створення ефективного зворотного зв'язку.

Поради викладачу зі створення ефективного зворотного зв'язку:

1. Зловживання частотою зворотного зв'язку нерідко веде до негативних наслідків, оскільки це звужує «поле самостійності» людини, надмірно регламентує діяльність студентів, зменшує діапазон творчих пошуків.

2. Студентам із заниженою самооцінкою потрібно більш часте звертання до зворотного зв'язку, ніж упевненим у собі. Якщо викладач виявляє це у студента, він повинен застосувати необхідні педагогічні або психологічні засоби для формування якісних елементів упевненості, використовуючи як приклади досліджуваний матеріал.

3. Інформація каналом зворотного зв'язку повинна надходити протягом визначеного часу.

4. Інформація, що стосується знання результату, не повинна бути перевантажена похвалою, особливо якщо навчальна задача була нескладною або правильній відповіді передували декілька неправильних, інакше похвала на адресу студента може сприйматися як глузування.

5. Функція підкріплення правильних дій з'являється тільки тоді, коли студент одержав складну задачу і розв'язання її він вважає своїм успіхом. Тому позитивні оцінні судження повинні бути мотивованими тим, як вони впливають на розуміння студентом своїх досягнень.

На основі наведеного вище обґрунтування зворотного зв'язку на рівні «студент—викладач» запропоновано кілька методик його створення.

Методики створення зворотного зв'язку

Як уже зазначалося вище, самостійна робота студента не передбачає одержання «результатів» у будь-якій формі. Існує безліч завдань для самостійної роботи. Зупинимо свою увагу на кількох, з нашого погляду, найцікавіших способах активізації мислення студентів щодо розроблення і презентації робіт, успішне і правильне написання яких прямо залежить від зв'язків студент—викладач. Це альтернативні форми контролю й оцінювання навчальних досягнень, основний сенс яких — показати все, на що ти здатний.

Метод «Портфоліо»

У найзагальнішому розумінні навчальне портфоліо являє собою форму і процес організації (колекція, добір і аналіз) зразків і продуктів навчально-пізнавальної діяльності того, кого навчають, а також відповідних інформаційних матеріалів із зовнішніх джерел (однокурсників, викладачів, батьків, тестових центрів, громадських організацій), призначених для подальшого їх аналізу, усебічної кількісної та якісної оцінки рівня знань даного студента і подальшого коригування процесу навчання. Це оформлення матеріалів проекту в єдину логічну працю, що має три блоки: сам повний комплект проекту, додаток (демонстраційні матеріали, документи, мультимедійні презентації, схеми, малюнки, фотодокументи, відеокліп тощо) і тези. Рекомендується також написати анотацію для швидкого знайомства з роботою всіх, хто зацікавлений.

Окремі автори характеризують навчальні портфоліо, як:

- колекцію робіт студента, що всебічно демонструє не тільки його навчальні результати, а й зусилля, докладені до їхнього досягнення, а також очевидний прогрес у знаннях і уміннях студента порівняно з його попередніми результатами;

- виставку навчальних досягнень студента з певного предмета (або кількох предметів) за певний період навчання (місяць, семестр, рік);

- форму цілеспрямованої, систематичної і безперервної оцінки і самооцінки навчальних результатів студента;

- антологію робіт студента, що припускає його особисту участь у виборі робіт, що подаються на оцінювання, а також їх самоаналіз і самооцінку.

Основне завдання портфоліо — простежити динаміку навчального прогресу. Зовні навчальні портфоліо можуть бути оформлені у вигляді спеціальних папок, картотек, невеликих коробок для збереження паперів тощо. Тут є повний простір для прояву ініціативи викладача і студентів. Єдина вимога — зручність у збереженні.

Методика зворотного зв'язку в режимі портфоліо:

- Студент за власним вибором або за завданням викладача відбирає у своє «досьє» виконані їм роботи.

- Портфоліо або окремі роботи випереджаються поясненням студента, чому він вважає за необхідне відібрати саме ці роботи.

- Кожна робота супроводжується також коротким коментарем студента: що в цій роботі в нього вийшло, а що ні; чи згодний він з оцінкою викладача і які висновки може зробити за результатами роботи.

- Час від часу — після закінчення терміну, передбаченого на «досьє», або по завершенні визначеного обсягу робіт з даного розділу програми або проекту — студент виставляє своє портфоліо на презентацію в групі або на конференції. На такому форумі студент має показати своє просування в обраній їм або викладачем галузі знань, довести, що він доклав максимум зусиль і тому його самооцінка збігається (або не збігається, і в чому) з оцінкою викладача, групи експертів (з числа студентів), зробити висновки стосовно своєї подальшої пізнавальної або творчої діяльності в даному напрямі.

Завдання викладача — простежити динаміку навчального прогресу студентів.

Види навчального портфоліо:

1. Робоче — до нього складаються всі продукти навчально-пізнавальної діяльності за даною темою, а далі студент відбирає з

нього ті елементи, що є або обов'язковими в оцінному портфоліо за вимогою викладача, або, на думку студента, найповніше відбивають його зусилля і прогрес у навчанні. Студент також може робити спеціальні оцінки на полях окремих робіт, наприклад, у разі якщо хоче виділити ту або іншу свою роботу: «найвдаліша моя робота», «моя улюблена стаття за даною темою», «моя улюблена задача» тощо.

2. Оціночне — самостійно відібрані в оціночне портфоліо роботи студент відзначає в правому верхньому куті буквою «С», що означає — відібрана їм самим. Після цього аналогічну процедуру здійснює викладач: з робочого портфоліо він додатково до необхідних елементів відбирає ті роботи, що він вважає оригінальними, цікавими і такими, що заслуговують на гідну оцінку. Свій вибір викладач позначає буквою, наприклад, «П» (вибір викладача).

Оцінюється портфоліо як за якістю, так і за кількістю. Як можливий варіант вирішення цієї проблеми, портфоліо рекомендується розбити на такі категорії :

- обов'язкові: проміжні й підсумкові письмові самостійні та контрольні роботи;
- пошукові: виконання складних проектів (як індивідуальних, так і в малих групах), дослідження складної проблеми, розв'язання нестандартних задач підвищеної складності;
- ситуативні: додаток до вивченого матеріалу в практичних ситуаціях, для розв'язання прикладних задач, виконання графічних і лабораторних робіт;
- описові: складання автобіографії, ведення щоденника, написання рефератів і творів;
- зовнішні: відгуки викладача, одногрупників, а також перевірені аркуші викладача.

Далі здійснюється відсотковий розподіл загальної оцінки за окремими категоріями і конкретними елементами усередині кожної категорії. Зразковий розподіл загальної оцінки може виглядати так: обов'язкова категорія — 40 %, пошукова — 30 %, ситуативна — 15 %, описова — 10 %, зовнішня — 5 %. Цілком очевидно, що залежно від конкретних психолого-педагогічних умов навчання наведені вище категорії і відсотковий розподіл загальної оцінки варіюватимуться.

На відміну від традиційного підходу, що розділяє викладання, навчання й оцінювання, навчальне портфоліо органічно інтегрує ці три складові процесу навчання. Навчальні портфоліо — форма безперервного оцінювання у процесі безперервної освіти, що

зміщує акценти від сталих факторів традиційного оцінювання до гнучких умов оцінювання альтернативного.

Безумовно, існують реальні труднощі й суперечності у впровадженні даної інновації навчального процесу. Але разом з тим навчальні портфоліо дають новий поштовх для розв'язання проблеми оцінювання, показують можливі напрями покращання традиційної системи контролю, і в кінцевому підсумку, формують нове розуміння самого процесу навчання.

Есе

Есе (essay, *англ.* — нарис, спроба, проба) — стислий виклад якого-небудь питання, що відбиває індивідуальну позицію автора. Есе — самостійна творча письмова робота, що являє собою розгорнутий і аргументований виклад точки зору із запропонованої викладачем теми. Ця точка зору повинна підсумовувати результати невеликого теоретичного або теоретико-емпіричного дослідження заданої теми. Навчальними цілями есе є:

1. Розвиток навичок самостійного творчого мислення.
2. Вироблення навичок аргументування, протиставлення у ході аналізу ситуацій.
3. Навчання стислості і послідовності викладу своїх думок.

Матеріалами такого дослідження слугують рекомендовані в курсі бібліографії джерела, реальні або штучні. Тема есе звичайно формулюється як питання або твердження, що потребує аргументованої відповіді, а також обґрунтування й власної оцінки. Есе є найважливішим засобом навчання і способом контролю знань.

Есе може бути оцінюваним та неоцінюваним. Неоцінюване есе використовується як засіб зворотного зв'язку студента з викладачем у ході вивчення курсу. Студенти можуть використовувати неоцінюване есе для визначення меж власного розуміння тих або інших матеріалів курсу (лекцій, джерел, практичних завдань), для з'ясування та обговорення не цілком засвоєних або складних термінів і концепцій, для обговорення ключових тем курсу один з одним, а також з викладачем. Своєчасне подання неоцінюваного есе є обов'язковою умовою допуску до іспитів і заліків за курсом.

Оцінюване есе є найважливішим, а іноді й єдиним компонентом інтегрального оцінювання за курсом і необхідною умовою допуску до проміжних і фінальних іспитів і заліків. Обсяг есе в кожному випадку визначається викладачем. У середньому він дорівнює 2—4 стандартним машинописним сторінкам і ніколи не

перевершує 20 сторінок (у разі так званих «оцінюваних домашніх екзаменаційних есе»).

У структурі есе неодмінними елементами є :

— *вступ*, у якому дається узагальнена відповідь на запропоноване питання або викладається в загальному вигляді позиція, що відстоюється в основній частині есе;

— згадана вище *основна частина есе*, де докладно викладається своя позиція, використовуються знайдені в матеріалах курсу або виявлені самостійно теоретичні аргументи й емпіричні дані, що підтверджують кожне з висунутих студентом положень ;

— *висновки*, у яких резюмуються головні ідеї основної частини, що доводять пропоновану відповідь на запитання або заявлену точку зору.

Обов'язковими є посилання на джерела і вказівки на інтелектуальні впливи: оскільки есе — це мініатюрна наукова праця, воно повинно відповідати всім прийнятим у науковому співтоваристві технічним і етичним нормам цитування і посилань на джерела ідей (тобто на їхнє авторство). Усі прямі цитати і перекази, перекладання або виклади фрагментів опублікованих і рукописних текстів повинні бути чітко атрибутовані, тобто відповідні тексти-першоджерела повинні бути явно зазначені у виносках або затекстовому списку літератури відповідно до стандартів бібліографічного опису джерел. Крім того, необхідно обов'язково згадати всі інші інтелектуальні «борги» — насамперед людей, що проводили консультацію з тих або інших теоретичних, методичних і практичних аспектів роботи, показували свої матеріали і роботи з теми есе (особливо неопубліковані).

Оцінювання есе відрізняється від традиційних форм оцінювання, адже конкретні процедури і правила оцінювання есе звичайно устанавлюються викладачем, але загальні критерії є такими (за мірою зростання значущості):

— стиль і внутрішня організація (оцінюються ясність, упорядкованість, узгодженість і логічність викладу);

— ознайомлення з джерелами (оцінюється ознайомлення з літературою за курсом або розділом курсу, матеріалами лекцій або практичних занять, уміння творчо використовувати різні джерела і посилатися на них);

— зміст і якість аргументації (оскільки есе — самостійна робота, позиція студента необов'язково збігатиметься з науковими поглядами викладача, однак він має право оцінити глибину і якість аргументів, а також ступінь інформованості щодо основ-

них соціологічних концепцій, термінів і фактів, що стосуються досліджуваної наукової галузі).

Гарна письмова робота являє собою синтез теорії, практики і здорового глузду.

Інценізація

«Весь світ — театр і люди в ньому — актори», — так говорив видатний англійській драматург В. Шекспір. І це відповідає дійсності, адже кожен з нас грає певну роль у своєму житті. Проте, це не означає, що всі ми актори за професією. Але, зазвичай, акторські здібності є в більшості з нас, хоча не всі про них здогадуються. І саме інценування дає нам змогу їх виявити та реалізувати.

Інценування можна порівняти зі своєрідним «льодоколом, що розбиває кригу», тобто допомагає подолати психологічний бар'єр у спілкуванні. Це також сприяє поєднанню та плідній співпраці людей з різними поглядами та інтересами заради досягнення спільного результату.

Розглянемо реальність цього методу на прикладі використання економічних знань.

Самостійна підготовка інценування — це надзвичайно цінний метод навчання. Вона стимулює процес мислення і спонукає до творчості, сприяє розвитку уяви і фантазії, допомагає студентам розвивати та застосовувати на практиці навички мовлення і поведінки, створює умови для розкріпачення та виявлення акторських здібностей. Проте постановка сприяє не лише розвитку особистих якостей студента, а й ліпшому розумінню та засвоєнню певних процесів і явищ, зокрема економічних. Адже, спостерігаючи за подіями на сцені, слухаючи репліки героїв, глядачі мають змогу в простій, доступній, цікавій та незвичайній формі ознайомитися з певними економічними явищами, законами та поняттями, глибше усвідомити та краще зрозуміти їх суть. Тобто постановку можна порівняти з ілюстрованою книгою, яка містить яскраві та пізнавальні картинки, що переносять нас у цікавий світ науки. Основою інценізації як методу зворотного зв'язку є написання сценарію. Під сценарієм необхідно розуміти самостійну роботу зі створення програми постановки.

Представлення сценарію, тобто інценізацію, краще робити в театралізованому вигляді, з використанням музичних і наочних елементів. Основною ж обов'язковою вимогою є збереження зв'язків з матеріалом обраної теми без втрати лінії предметного змісту. У протилежному випадку, матеріал, переданий в ігровій фор-

мі, не сприйматиметься публікою, що запам'ятає лише візуальні образи акторів, і загубиться педагогічний зміст постановки. Так само увага приділяється часу постановки, що не повинен перебільшувати встановлені або просто розумні межі.

Узагальнюючи різні підходи, самостійну роботу над інсценуванням слід організовувати із урахуванням таких чинників:

1. Рівень професійної (економічної) ерудиції учасників. Мається на увазі необхідний мінімум (а іноді і максимум), яким володіють студенти на даний момент.

2. Мета, яку ставить перед студентами викладач і яку студенти самі визначають для себе. Це може бути і просте подолання психологічного бар'єру в спілкуванні, здатність невимушено почуватись і вміня вільно висловлювати свої думки відносно певних економічних позицій, сфер діяльності.

3. Відповідність ролей та їх виконавців, тобто потрібно ретельно підбирати акторів, які б найкраще втілили особливості певного героя на сцені.

4. Час визначається як складністю завдань, що ставляться, так і тим, чи потребують студенти ґрунтовної підготовки до написання та постановки.

5. Організація інсценізації залежить від кількості учасників.

6. Підготовка містить у собі все, що потрібно зробити перед інсценізацією: саму організацію, необхідний антураж, відповідні предмети, які роблять імітацію правдоподібнішою (декорації, костюми, музичне оформлення).

7. Процедура або хід інсценізації упродовж усієї її тривалості невимушено контролюється викладачем.

8. Закріплення навичок може здійснюватись через будь-яке домашнє завдання: наприклад, письмово викласти свої враження від участі в інсценізації або підготуватися до усного обговорення їх на наступному занятті.

9. Зауваження та коментарі викладач робить або в індивідуальному порядку, або під час спільного обговорення у групі. Йому необхідно зазначити позитивні зрушення, яких досягли студенти, та проблеми, які їм ще належить подолати.

10. Варіативність імітації залежить від економічної компетенції та спеціальної спрямованості групи.

Проте викладач має звернути увагу на те, що у ході інсценування можуть виникнути певні труднощі:

- для застосування цієї навчальної стратегії можуть знадобитися тривалі репетиції. Підготовка і реалізація також може забрати більше часу, ніж у разі застосування інших навчальних стратегій;

- готові матеріали для інсценування важко здобути, оскільки кожна вистава має пов'язуватися зі специфічними навчальними потребами даної групи;

- аудиторія і виконавці можуть звернути основну увагу на виконання ролей, забуваючи про навчальні цілі;

- викладач повинен мати розвинену уяву і творчі здібності, а також уміти спрямовувати ефективну дискусію після вистави.

Враховуючи усе вищесказане, можна дати кілька порад для викладачів, які бажають застосовувати дану навчальну стратегію на своїх заняттях:

1. Переконайтеся, що ви досконало володієте прийомами або навичками, які мають бути показані аудиторії. Якщо студенту-актору не вдасться належним чином виконати свою роль, будьте готові пояснити суть його ролі й відповісти на запитання.

2. Під час показу вистави створіть у групі атмосферу невимушеності, довіри і співпраці. Якщо хтось із членів групи почувається дискомфортно з іншими членами або з вами, відкладіть виставу, доки ці проблеми не будуть вирішені.

3. Заохочуйте дружнє і ввічливе ставлення один до одного у процесі виконання ролей.

4. Почніть планування вистави з максимально детального опису інсценованої ситуації і необхідних результатів.

5. Виявіть, чи є бажаючі взяти участь у виставі. Добирайте виконавців поміж добровольців. Ніколи нікого не змушуйте до участі у виставі.

«Для повної досконалості потрібно, щоб підготовка була складнішою за саму справу», — казав Ф. Бекон. Інсценування може включати такі етапи:

Перший етап:

- вивчення навчальної теми дисципліни відповідно до програми;

- визначення доцільності застосування інсценізації для вивчення даної теми;

- визначення цілей застосування інсценізації та формулювання її завдань.

Другий етап:

- визначення часу проведення інсценізації;

- складання сценарію заняття, на якому проводитиметься інсценізація або сценарію позааудиторного навчально-виховного заходу.

Третій етап:

- визначення викладачем студентів, які братимуть участь у постановці. Підбір виконавців повинен бути ретельним, особисті якості студентів мають якнайкраще відповідати певній ролі (персонажу);
- ознайомлення виконавців зі сценарієм;
- роз'яснення виконавцям їх ролей, наголошення на основних та особливих рисах того чи іншого героя;
- підбір костюмів та декорацій (наприклад, для персонажу «Інфляція» підійде старий одяг, на який можна прикріпити знаки грошових купюр);
- підбір музичного оформлення, запис фонограм (за необхідності);
- організація репетицій у позааудиторний час.

При цьому викладач повинен стежити за процесом підготовки до виступу, вносити необхідні корективи, надавати рекомендації.

Четвертий етап:

- безпосереднє інсценування в запланований час.

П'ятий етап:

- обговорення. Висловлення студентами своїх думок та вражень; чи зрозуміли вони суть, що їм сподобалось, а що — ні, що можна було б змінити, чи відповідає інсценізація поставленим перед нею завданнями;
- з'ясування бажання студентів застосовувати інсценування як метод навчання і надалі;
- узагальнювальний виступ викладача, його аналіз самостійної роботи студентів.

Оцінювання постановки може здійснюватись:

- за глибиною тематичного (економічного) змісту;
- за оригінальністю та імпульсивністю постановки;
- за якістю та старанністю підготовки декорацій;
- за педагогічною, пізнавальною корисністю для слухачів;
- за рівнем зацікавленості, зворотного зв'язку від слухачів.

Можна зробити висновок, що метод інсценізації в поєднанні з іншими видами самостійної роботи є дуже ефективним методом зворотного зв'язку і слугує для набуття студентами навичок вільного спілкування на економічну тематику в різних ситуаціях повсякденної діяльності. При цьому не слід забувати про необхідність враховувати мету, яка стоїть перед тими, хто навчається, та рівень економічної освіти. Крім того, цей метод дуже корисний для викладача, оскільки з кожною постановою в кожній новій групі він отримує інформацію як щодо психологічного клімату аудиторії, так і рівня освіченості.

1. *Воронцов А. Б.* Практика развивающего обучения по системе Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова. — М., 1998.
2. *Кравченко О. В.* Организация самостоятельной работы студентов ССУЗов: Сб. статей и докладов Городской научно-практ. конф. Бийск, АПК. — 2002.
3. *Тишков К. Н., Кошелев О. С., Мерзляков И. Н.* Роль и методы самостоятельной работы студента в современных условиях. — Н. Новгород: НГТУ, 2003.
4. *Семашко П. В., Семашко А. В.* Организация самостоятельной работы студентов на старших курсах. — Н. Новгород: НГТУ, 2003.
5. *Пейн Д. С., Чошанов М.* Учебные портфолио — новая форма контроля и оценки достижений учащихся. — [www/ ru](http://www.ru).
6. Методические рекомендации по разработке, написанию и оформлению рефератов и эссе / Сост. Т. В. Букина, М. А. Молодчик, Е. Э. Окулова — Пермь, 2002.
7. *Грущенко Л. М.* Деякі аспекти оцінювання знань та навичок студентів в процесі застосування активних методів навчання: Зб. матеріалів наук. метод. конф. 26 січня — 3 лютого 2004 р. — К.: КНЕУ, 2004.

4.9. Зворотний зв'язок у навчанні

Значення зворотного зв'язку у навчанні

Як відомо, систематичний контроль і оцінювання є основними засобами встановлення зворотного зв'язку між учнями і викладачем, без якого взагалі неможливий процес навчання.

Однак саме ситуація контролю належить до так званого «загрозливого» стимулу процесу навчання і може призвести до формування негативного ставлення до навчання взагалі. Таким чином, виникає психолого-дидактична суперечність, сутність якої полягає в тому, що, з одного боку, систематичний контроль активізує, а, з другого, гальмує процес навчання.

Щоб розв'язати дану суперечність, необхідно створити такі умови для здійснення контролю й оцінювання, за яких останні не

сприймалися б учнями як репресивні санкції і не мали б психотравмуючого характеру, тобто необхідно взагалі змінити філософію контролю, яка повинна базуватися на інших особистісних взаєминах між викладачем і студентами (викладач і студенти — «колеги», «співробітники»).

Удосконалення системи контролю може йти щонайменше у двох напрямках: 1) **об'єктивізація** і 2) **гуманізація** останнього. У рамках розвитку першого напрямку, як свідчить світовий досвід, найбільш ефективним є метод *тестування*. В останні роки виник новий його різновид — *адаптивне тестування*, тобто контроль, що дозволяє регулювати складність і кількість задач, пропонованих кожному студенту, залежно від його відповіді на поточну задачу: якщо він відповідає правильно — наступна задача буде складнішою, а якщо неправильно — легшою. Вирізняється три варіанти адаптивного тестування: 1) пірамідальне; 2) flexilevel; 3) stradaptive.

Гуманізація контролю передбачає формування нової системи оцінювання, яка б не травмувала тих, хто навчається. Даний процес знаходить своє відображення у зміні ідеології контролю й оцінювання, в усвідомленні викладачем того факту, що вплив оцінки не є нейтральним, що в деяких випадках не лише погана, а й гарна оцінка можуть негативно впливати на процес навчання й емоційний стан учнів і студентів. Ми будемо розглядати дану проблему, в основному, у рамках розвитку другого із зазначених вище напрямів, акцентуючи увагу на соціально-психологічному аспекті процесу контролю, на типових психологічних помилках оцінювання і шляхах їх подолання.

Види і форми педагогічного оцінювання

Педагогічне оцінювання — одна з форм СОЦІАЛЬНОЇ оцінки. Вона є «фактором безпосереднього керівництва учнем» (Б. Г. Анан'єв), тобто «батоном і пряником» процесу навчання. За рівнем УЗАГАЛЬНЕНOSTІ Б. Г. Анан'єв виокремлює три види оцінок:

- парціальна;¹
- фіксована;
- інтегральна.

¹ Парціальний (від *пізньолат.* partialis — частковий, від *лат.* — частка). Парціальна система — коливальна система з одним ступенем свободи, що входить до складної системи. Термін вживається у фізиці.

Парціальна оцінка — це форма педагогічної оцінки, що стосується окремого знання, уміння чи окремого акту поведінки. Завжди існує у вербальній оцінній формі судження («Молодець!», «Ну от, як завжди ви не знаєте...»,...).

Інтегральна оцінка — педагогічна характеристика, основою якої служить як проміжна, так і вербальна оцінка.

Фіксована оцінка — відображає проміжні чи завершальні успіхи учня, має більш узагальнений і синтетичний характер. Як правило, має кількісне вираження у формі відмітки.

За способом пред'явлення (ПРЕЗЕНТАЦІЇ) оцінка може бути:

- прямою;
- опосередкованою, непрямою.

Пряма оцінка безпосередньо спрямована на об'єкт оцінювання. Опосередковане оцінювання здійснюється не прямо, а через порівняння з іншою людиною, що часто псує міжособистісні стосунки.

За способом ОЦІННОЇ СТИМУЛЯЦІЇ **парціальна оцінка може виступати** у трьох формах:

- відсутність оцінки;
- невизначена оцінка;
- пряма позитивна чи негативна оцінка.

Ухилення від оцінки чи її відсутність теж є видом оцінювання. Невизначена оцінка зазвичай виражається за допомогою слів «ну», «добре», «так», «далі».

Пряма ПОЗИТИВНА оцінка існує в 3-х формах:

- згода;
- схвалення;
- підбадьорення.

Пряма НЕГАТИВНА оцінка теж існує у трьох формах:

- зауваження;
- осудження;
- заперечення.

В. О. Якунін вважає, що найгіршим проявом за своїми психологічними наслідками є відсутність оцінки та невизначена оцінка, тому що:

- не орієнтує людину в результатах її діяльності;
- дезорганізує поведінку;
- викликає стан непевності;
- змушує будувати особистісне оцінювання, покладаючись на дуже суб'єктивне тлумачення різних напіврозумілих ситуацій.

Концепції контролю у навчанні

Розглянемо деякі концепції формування особистості, які певним чином зачіпають проблему зворотного зв'язку.

В основу доктрини соціальної інженерії, сформульованої передусім у працях Бурруса Ф. Скіннера «Другий Уолден» (1948) та «По той бік свободи та гідності» (1971), покладено положення про можливість маніпулювання поведінкою індивіда відповідно до певних цілей навчально-виховного процесу¹.

Сутність цієї педагогічної технології полягає в засудженні авторитарної педагогічної практики застосування аверсивних методів контролю: насилля, покарань, як фізичних, так і вербальних: висміювання, сарказму тощо. Ф. Скіннер підкреслює **необхідність** докорінно **реформувати** практику виховного контролю у сучасних навчально-виховних закладах шляхом переходу від аверсивних форм контролю до потенціюючих (підкріплювальних).

Переконання Ф. Скіннера та його послідовників полягають у такому:

1. Насильницькі методи контролю особистості перетворюють навчання у неприємну справу, породжують емоційну і навіть фізичну протидію з боку учня, негативно впливають на особистісні та професійні якості вчителів (вони стають дратівливими, агресивними, нездатними до продуктивного творчого спілкування з учнями).

2. В основу контролю варто покласти професійно розроблену систему **підкріплення**, причому переважно **позитивних** (заохочення бажаних поведінкових реакцій).

3. Разом з тим доцільно використовувати і негативні підкріплення, які не можуть бути у вигляді аверсивних форм.

З 80-х років ХХ століття на Заході регулярно друкувалися праці, присвячені проблемам модифікації поведінки як в умовах шкільного навчання, так і в будь-яких інших організованих групах — від дитячого садка до виправних закладів та армії. Важливим теоретичним джерелом для розробки програм модифікації поведінки слугує теорія соціального научіння А. Бандури².

Сутність даної теорії полягає в тому, що учні навчаються шляхом спостереження за поведінкою **«моделі»** (моделлю є інший учень або група учнів — референтна група), зосереджуючи

¹ Лівківський М. В. Історія педагогіки: Підручник. — К.: Центр навч. літ., 2003. — С. 326—327.

² Там само. — С. 328.

увагу на *винагородах*, які вона отримує внаслідок бажаного для контролерів (вчителів, батьків) способу дій.

Переконання прихильників запропонованої педагогічної технології:

1. Учні прагнутимуть імітувати дії «моделі» з метою отримання позитивного підкріплення (винагороди).

2. Дії вчителя як «моделі» можуть стати ефективними, якщо учні відчують емоційну прихильність до вчителя, а він, у свою чергу, з повагою ставиться до учнів.

3. Вчитель має перейти від покарань до позитивного підкріплення шляхом переважного реагування не на невдачі, а на успіхи вихованця.

Одним із варіантів методики модифікації поведінки особистості є програма «знакової економії» американського дослідника Т. Германа, сутність якої полягає в тому, що учні вступають з учителями у своєрідні договірні відносини, які передбачають можливість для учнів заробити знакові (тобто умовні) підкріплення за певні поведінкові акти¹.

Переконання Т. Германа полягають у наступному:

1. Попередньо визначається кількість знакових підкріплень.

2. Знаковими підкріпленнями (ЗП) можуть бути *бали*, які записуються в індивідуальні картки учнів, *жетони* тощо.

3. ЗП обмінюються вчителями на реальні матеріальні винагороди (солодощі, канцелярські товари, спортивне знаряддя тощо) або на такі нематеріальні заохочення, як додатковий вільний час, екскурсії тощо.

4. Не можна обмежуватися лише словесними виявами підкріплення («так», «добре», «молодець», «правильно»), а використовувати їх широкий невербальний спектр: посмішки, жести, легкі дотики, кивки головою тощо.

5. Стиль спілкування з учнями має бути не просто доброзичливим, а й ретельно продуманим в інструментальному плані.

Наведені вище технократичні концепції базуються на класичній схемі бігевіоральної психології «стимул — реакція — підкріплення», а зовнішнє середовище розглядається в них як могутній стимулятор розвитку розумового потенціалу індивіда. Саме цим вони відрізняються від авторитарної педагогіки, або «педагогіки заборон і покарань», яка за сучасних умов дещо трансформується в теорію авторитарного раціоналізму².

¹ Лівківський М. В. Історія педагогіки: Підручник. — К.: Центр навч. літ., 2003. — С. 329.

² Там само. — С. 330.

Методика покарань Т. МакДаніела, одного із представників технології авторитарного раціоналізму, відображена у його книзі «Сила у класній кімнаті». Сутність даної теорії полягає в тому, що людина — істота недосконала, тому соціалізація особистості повинна спрямовуватися на «*приборкання*» первісно руйнівних якостей людської природи шляхом аверсивного контролю в межах школи.

Переконання представників теорії авторитарного раціоналізму полягають в такому:

1. До індивіда необхідно застосовувати *неприємні* для нього (*аверсивні*) впливи. Як пише американський психолог К. Паттерсон, «контроль засобами неприємних наслідків або покарань призводить до виникнення почуття вимушеної необхідності робити що-небудь для того, щоб уникнути таких наслідків»¹.

2. Головне завдання педагога — порятунок молоді від «паралічу волі», воно покладено в основу діяльності «силової моделі школи» («закритої школи»).

3. Особливостями функціонування «закритої школи» є: чіткі правила поведінки учнів, порушення яких веде за собою неминуче покарання; порушення дисципліни розцінюється як зухвалий виклик владі і небезпека громадському порядку; вимоги, які ставляться до дітей, є ідеалом, до якого прагнуть і самі вчителі («чесний подвійний стандарт»).

4. Викладач має використовувати методику покарань, яка передбачає:

- негайний та обов'язковий характер покарань («не треба вступати в полеміку і переговори з учнями, якщо ви вирішили, що покарання є необхідним»);

- покаранню має передувати лише одне попередження («використовуйте який-небудь сигнал, що повинен попереджувати учнів про неприйнятність їх поведінки та покарання як її наслідок»);

- учитель повинен зберігати самовладання і діловий тон («уникайте мстивих або саркастичних реплік, акцентуйте увагу на необхідності покласти край неприйнятній поведінці, а не на своєму ставленні до учня»);

- неможливість поведінки, яка демонструє будь-які сумніви з боку вчителя щодо своєї ролі у класі («якщо підліток намагається уперто бунтувати, краще відучити його від цього. Фізичний біль виявляється чудовими ліками»).

¹ Лівківський М. В. Історія педагогіки: Підручник. — К.: Центр навч. літ., 2003. — С. 331.

Отже, основним засобом формування особистості, на думку прихильників даної теорії, виступає інтенсивне дисциплінування учнів шляхом аверсивного контролю.

Представники неогуманістичних концепцій виховання відкидають аверсивний контроль і наполягають на створенні необхідних умов для самореалізації, самовираження особистості.

Сутність концепції «запрошуючого навчання» американського вченого У. Перкі та дидактичної концепції американського педагога Х. Джинотта полягає в тому, що у процесі навчання особливого значення набуває відкрите виявлення з боку вчителя почуття симпатії до учнів¹.

У. Перкі та Х. Джинотт переконані, що:

1. Навчання треба перетворити у психотерапевтичну взаємодію з учнями.

2. Викладання як професійна діяльність є несумісним з уїдливістю, сарказмом, тобто усім тим, що підриває впевненість учнів у своїх силах, самоповагу, веде до так званих «дидактогенних» неврозів.

Провідні психологічно обґрунтовані позиції програми гуманістичної освіти сформульовані відомим російським дослідником сучасної зарубіжної педагогіки В. Я. Пилипівським². В основі програми — підхід, необхідний для проведення тренінгових занять, сутність якого полягає в тому, що емоційно стимулювальний характер шкільного середовища полягає у створенні в процесі навчання атмосфери *теплоти*, емоційної ширості, взаємної *довіри*, відсутності упередженості і погроз з боку вчителя.

Переконання прихильників програми гуманістичної освіти полягає в такому:

1. Вчитель не повинен виступати у ролі «контролера», що домінує у навчальному процесі, він виступає як *консультант*, завжди готовий допомогти і словом і ділом, як важливе «джерело пізнання».

2. Учень має отримати реальну можливість *вибору* «пізнавальних альтернатив».

3. На заняттях повинні створюватися умови для максимального розвитку потенціалу учня.

4. Спільне обговорення проблем прогресу у навчанні, способів його оцінювання учителем та учнем є умовою підтримки позитивної атмосфери у класі.

¹ Лівківський М. В. Історія педагогіки: Підручник. — К.: Центр навч. літ., 2003. — С. 341.

² Там само. — С. 343.

Таким чином, індивідуальний оцінювальний стиль, який використовує кожний викладач при організації зворотного зв'язку, багато в чому залежить від обраної їм філософії (концепції) контролю.

Типові суб'єктивні помилки оцінювання

Дослідники вважають, що абсолютна об'єктивність педагогічної оцінки не тільки не можлива, а й не завжди доцільна насамперед з погляду забезпечення індивідуального підходу в навчанні і вихованні учнів (студентів). Тому вважаємо за необхідне розрізнати 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 призвести до суб'єктивних помилок оцінювання. Суб'єктивність контролю залежить від рівня контролю, що визначається ще на етапі його стандартизації (формулювання мети контролю, опис еталона, розробка критеріїв, норм оцінювання тощо). Якщо контроль відбувається на рівні обліку, тобто в його основі — факт виконання чи невиконання роботи, ступінь суб'єктивності є мінімальним. Останній підвищується за наявності кількісних (обсяг, швидкість) і якісних (глибина, якість, правильність) критеріїв. Це — рівень критеріїв.

Ще більше підстав для суб'єктивності міститься на наступному рівні — рівні оцінювання, тобто інтерпретації результатів порівняння і встановлення ступеня відповідності фактичного стану і стандарту, оскільки встановлюється співвідношення між певним критерієм (правильно, якісно, вчасно) і суб'єктивним оцінним поняттям («добре», «погано», «дуже добре», «задовільно» і т. п.).

І, нарешті, суб'єктивність педагогічної оцінки може перетворитися в педагогічний суб'єктивізм на світоглядному рівні, якщо при оцінюванні викладач орієнтується на певний суб'єктивний особистісний принцип: «чим нижче, тим краще»; «на «5» знає тільки викладач»; «студент, що не відвідав усіх занять, не може добре відповідати»; «не можна ставити крайніх оцінок» і т. п. Зрозуміло, що педагогічний суб'єктивізм може виникнути і на рівні обліку (наприклад, викладач не зараховує роботи з першого разу), але більш природно його очікувати саме на рівні оцінювання.

Усвідомлення викладачем даної залежності дає можливість запобігати суб'єктивних педагогічних помилок у процесі оцінювання і відрізняти факти педагогічного суб'єктивізму від свідомої психологічної підтримки (наприклад, у разі якщо викладач свідомо підвищує оцінку слабкому учню).

Розрізняють такі типові суб'єктивні помилки оцінювання: ЛОГІЧНІ помилки, помилки ВЕЛИКОДУШНОСТІ, помилки КОНТРАСТУ, помилки ЦЕНТРАЛЬНОЇ ТЕНДЕНЦІЇ, помилки БЛИЗЬКОСТІ, помилки ОРЕОЛУ.

1. Помилки великодушності — це завищені оцінки.

2. Помилка ореолу — це упереджене ставлення вчителів до «відмінників» і «двісчників».

3. Помилки центральної тенденції — це прагнення уникнути крайніх оцінок (не ставити «5» і «2»). Наприклад, можна почути такі вислови з боку деяких викладачів: «На «5» знає тільки Бог, на «4» знаю я, а вам і «3» вистачить».

4. Помилки контрасту — це ситуації, коли знання, якості особистості і поведінка людини оцінюються вище чи нижче залежно від ступеня вираженості тих же характеристик у самого учителя чи викладача. Наприклад, менш зібраний викладач буде вище оцінювати учнів і студентів, що відрізняються високою організованістю, охайністю і ретельністю.

5. Помилки близькості — це тенденції ставити подібні за часом і місцем оцінки: наприклад, дуже важко після «2» поставити «5», і навпаки. Ця помилка виявляється у бажанні викладача, який приймає іспит, подивитися в заліковій книжці студента на попередні оцінки і врахувати їх при оцінюванні відповіді студента.

6. Логічна помилка — ця помилка виявляється у винесенні подібних оцінок різним психологічним властивостям і характеристикам, що здаються викладачу логічно пов'язаними: наприклад, перенесення оцінок за поведінку на оцінки за предмет — за однакові відповіді порушнику дисципліни і зразковому за поведінкою учням виставляють різні оцінки.

За статистичними даними, 2/3 педагогів роблять помилки центральної тенденції, 1/2 із третини, що залишилася, — помилки великодушності, 1/2 із третини, що залишилася — ставлять занижені оцінки.

Усі вищевикладені випадки можна віднести до помилок в оцінюванні тільки в тому разі, коли вони відбуваються не навмисно, не усвідомлено: коли ми завищуємо оцінку слабкому студенту свідомо, то це не помилка великодушності, а свідомо психологічна підт-

римка; якщо ми ставимо «5» заради отримання червоного диплома, то це теж не можна вважати помилкою — це свідомий прояв факту формалізму.

Розглянемо вправи та завдання, спрямовані на розвиток умінь щодо організації ефективного зворотного зв'язку.

З метою усвідомлення ситуації, її аналізу та коригування учасникам тренінгу можна запропонувати таке завдання:

1. Поділитися на чотири мікрогрупи.
2. Прослухати будь-яку педагогічну ситуацію зі шкільного або студентського життя, яка показує наслідки психотравмуючого впливу педагогічної оцінки на особистість того, хто навчається. Наприклад: «Василь Воронов — невстигаючий учень. Він не виконує домашні завдання, коли його запитують, він, як правило, відповідає неправильно або мовчить, у письмових завданнях робить багато помилок. Вчителька систематично ставить йому «2», навіть тоді, коли може «натягнути» на «3». При цьому вона, як правило, любить повторювати: «Ну що ж?! Як завжди «2». Попередньої тобі, як видно, було замало?!» та «Який ти безграмотний!», «Ти не вмієш рахувати, писати...»

3. Обрати роль для кожної групи: «вчитель — учасник ситуації», «учень — учасник ситуації», «вчителі-теоретики або експерти» та «вчителі — практики»..

4. Проаналізувати ситуацію з позицій обраних ролей та написати:

◆ 1-й групі — перелік переконань та думок вчителя — учасника ситуації (рівень усвідомлення);

◆ 2-й групі — перелік переконань та думок учня — учасника ситуації (рівень усвідомлення);

◆ 3-й групі — аналіз ситуації з позиції педагога-теоретика — представника певної концепції контролю (рівень коригування усвідомлення);

◆ 4-й групі — перелік конкретних дій, які необхідно здійснити щодо поліпшення ситуації в межах певної концепції контролю (рівень коригування поведінки).

Кожна група виступає з презентацією своїх колективних висновків, які обговорюються, аналізуються та доповнюються. Таким чином відбувається рефлексія (усвідомлення) ситуації з позиції двох її учасників, накреслюються шляхи її вирішення і створюється програма конкретних дій з метою упередження психотравмуючих ситуацій у процесі контролю та оцінювання.

З метою виявлення помилок при оцінюванні можна запропонувати виконати завдання 16.4.7. «Суб'єктивні педагогічні помилки оцінювання»¹

Методичні рекомендації щодо організації ефективного зворотного зв'язку у навчанні

Дані рекомендації подано з позицій гуманістичної освіти на рівнях коригування усвідомлення і поведінки. Ефективний контроль вимагає усвідомлення викладачем деяких наведених нижче закономірностей.

- В. А. Сухомлинський писав: «Я не можу без серцевого болю думати про те, що в багатьох школах сидять за партами десь позаду, як знедолені, похмурі, дратівливі чи ж байдужі до усього, невстигаючі другорічники. Не можна допустити, щоб вони пішли зі школи озлобленими чи байдужими. Якщо нормальна людина в жодному предметі не досягла успіхів, якщо в неї немає улюбленого предмета, виходить, школа не справжня». Зрозуміло, що даний вислів може характеризувати будь-який навчальний заклад, оскільки проблеми, пов'язані із психотравмуючим впливом педагогічної оцінки, виникають і у студентів.

- Треба враховувати, що часто погані, нехай навіть заслужені оцінки знижують у тих, хто навчається, віру у себе, у свої сили та можливості. Учень стає байдужим до «2». Він приміряється з положенням невстигаючого.

- Оцінки не можуть бути джерелом тривоги та побоювань. Студенти підуть на ваші заняття з більшим бажанням, якщо їм не буде загрожувати небезпека бути викликаними і отримати «2». Оцінка повинна винагороджувати працелюбство, а не карати за лінощі та недбайливість.

- Шлях пошуку — це неминуче шлях помилок. Бажано пом'ятати про надання студентам права на помилку. Від помилок не можна «відмахуватися» традиційно поганою оцінкою. Помилки необхідно виправляти.

- Бажання досягти об'єктивності за будь-яку ціну зводить роботу педагога до процесу вимірювання того, що вимагається і того, що досягнуто, в якому не враховується головне — саме вплив на студентів. Які фахівці вийдуть зі студентів, для яких «2» стає невід'ємним атрибутом і яких скрізь сварять?

¹ Психологія діяльності та навчальний менеджмент: Навч.-метод. посіб. для самост. вивч. дисципліни / В. А. Козаков, М. В. Артюшина, О. М. Котикова та ін.; За заг. ред. В. А. Козакова. — К.: КНЕУ, 2003. — С. 720—723.

У практичній діяльності викладачам доречно враховувати такі підходи до оцінювання знань студентів:

- Не всі студенти однаково легко засвоюють матеріал. Що ж робити тим, яким навчання дається важко? Мабуть, стосовно до них не можна використовувати традиційні засоби оцінювання.

- Необхідно знаходити сильні сторони таких студентів (пише з помилками, але вміє логічно викладати, аналізувати або узагальнювати) та використовувати ДИФЕРЕНЦІЙОВАНУ ОЦІНКУ (за грамотність та за зміст тощо). Диференційована оцінка — професійний почерк справедливого педагога.

- Доцільно якнайрідше використовувати незадовільні оцінки. Просто вкажіть на недоліки в роботі, відмічаючи, що студент ПОКИ ЩО не знає, не засвоїв матеріал.

- Невдачі студента — не основа для оцінювання його особистості в цілому. Дієздатність оцінювання передусім залежить від того, наскільки воно відноситься до окремих проявів його особистості, а не до особистості в цілому (ЗОЛОТЕ ПРАВИЛО оцінювання: не «ти не вмієш рахувати», а «ти неправильно розв'язав задачу»).

- Усвідомлюйте причини незнання:

- ◆ методичні помилки;

- ◆ невміння налагодити контакт зі студентами;

- ◆ особливості студента тощо.

- ◆ Намагайтесь вводити більш гнучкі інформаційні способи оцінювання. Частину оцінок можна замінити оціночними судженнями, відмічаючи спочатку переваги, а потім недоліки.

- ◆ Там, де необхідна письмова контрольна робота, використовуйте оцінку. Але додайте ще 2—3 нестандартні фрази, які виражають ваше ставлення до зусиль, досягнень та невдач студентів. І тільки потім напишіть: «Вище за «3» оцінити поки що не можливо ...».

- ◆ Використовуйте різні форми взаємоперевірки та взаємооцінювання, завдання на рефлексію (аналіз) своєї діяльності. Це формує розумне ставлення до оцінки як до важливої, але не найбільш суттєвої цінності в роботі.

- ◆ Дайте можливість студентам планувати свої відповіді (наприклад, норма «5» в цьому семестрі — 12 гарних відповідей або 13, із яких 2 можуть бути задовільними).

Література

1. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: Метод. посіб. для студ. магістратури. — К.: Центр навч. літ., 2003.
2. Гремлинг С., Ауэрбах С. Практикум по управлению стрессом. — СПб.: Питер, 2002.
3. Левківський М. В. Історія педагогіки: Підручник. — К.: Центр навч. літ. 2003.
4. Подласый И. П. Педагогика: Учеб. для студ. высших педагог. учеб. заведений. — М.: Просвещение: Гуманит. издат. центр ВЛАДОС, 1996.
5. Психологія діяльності та навчальний менеджмент: Навч.-метод. посіб. для самост. вивч. дисципліни / В. А. Козаков, М. В. Артюшина, О. М. Котикова та ін.; За заг. ред. В. А. Козакова. — К.: КНЕУ, 2003.
6. Рассел Т. Навыки эффективной обратной связи. — 2-е изд. — СПб.: Питер, 2002.
7. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. — СПб: Питер, 1999.
8. 1500 советов тренеру и менеджеру по персоналу / Под ред. Фила Рэйса. — СПб.: Питер, 2003.
9. Якунин В. А. Педагогическая психология: Учеб. пособие / Европейский институт экспериментов. — СПб.: Полиус, 1998.

Навчальне видання

**АРТЮШИНА Марина Віталіївна
КОТИКОВА Олена Михайлівна
РОМАНОВА Ганна Миколаївна та ін.**

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ
АСПЕКТИ РЕАЛІЗАЦІЇ СУЧАСНИХ МЕТОДІВ
НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ**

За редакцією

М. В. Артюшиної, О. М. Котикової, Г. М. Романової

Навчальний посібник

Редактор *Л. Гримаська*
Художник обкладинки *С. Намовлюк*
Технічний редактор *Т. Піхота*
Коректор *І. Савлук*
Верстка *Н. Коломієць*

Підп. до друку 08.11.07. Формат 60×84/16. Папір офсет. № 1.
Гарнітура Тип Таймс. Друк офсет. Ум. друк. арк. 30,69.
Обл.-вид. арк. 35,36. Наклад 400 пр. Зам. № 06-3163.

Державний вищий навчальний заклад
«Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана»
03680, м. Київ, проспект Перемоги, 54/1

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єктів видавничої справи (серія ДК, № 235 від 07.11.2000)

Тел./факс (044) 537–61–41; тел. (044) 537–61–44
E-mail: publish@kneu.kiev.ua