

Міністерство освіти і науки України
Донбаська державна машинобудівна академія (ДДМА)

С. Л. Загребельний

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ ПРОЦЕСОМ

**методичні вказівки до семінарських занять та
самостійної роботи для студентів спеціальності
014 Середня освіта (математика)**

Затверджено
на засіданні методичної ради
Протокол № 8 від 20.05.2021

Краматорськ
ДДМА
2021

УДК 378.147.88

З-14

Загребельний С. Л.

- З-14 Психолого-педагогічні засади управління освітнім процесом :
методичні вказівки до семінарських занять та самостійної роботи для
студентів спеціальності 014 Середня освіта (математика) /
С. Л. Загребельний. – Краматорськ : ДДМА, 2021. – 70 с.

У методичних вказівках до семінарських занять та самостійної роботи визначена основна мета і завдання проведення семінарських занять, самостійного опрацювання літературних джерел, збору та обробки практичного матеріалу, підготовка до занять та вивчення основ педагогічної майстерності.

УДК 378.147.88

© С. Л. Загребельний, 2021

© ДДМА, 2021

ЗМІСТ

ВСТУП	6
ТЕМА 1: Професійно-педагогічне спілкування (9 год)	8
ТЕМА 2: Методика організації та проведення занять у вищій школі (9 год) .	29
ТЕМА 3: Самостійна та науково-дослідна робота учнів (9 ГОД)	39
ТЕМА 4: Педагогічна технологія (9 год)	47
САМОСТІЙНА РОБОТА.....	60
ПИТАННЯ НА ЗАЛІК.....	66
РЕКОМЕНДОВАНІ ІНФОРМАЦІЙНІ ДЖЕРЕЛА	69

ВСТУП

Дисципліна «Психолого-педагогічні засади управління освітнім процесом» логічно пов'язана з основними теоретичними курсами педагогіки і психології та педагогічною практикою.

Мета дисципліни - розкриття перед студентами перспективи шляхів оволодіння професійною діяльністю вчителя математика, викладача навчального предмета, сприяння підготовці магістрів до педагогічної практики.

Завдання дисципліни:

- ознайомити майбутніх вчителів з системою освіти в Україні, принципами її побудови;
- сформувати у студентів загальне уявлення про структуру, зміст, характер і специфіку їхньої майбутньої професії;
- показати загальноосвітній навчальний заклад як галузь майбутньої професійної діяльності;
- ознайомити зі змістом та основними формами перевірки й оцінки знань, умінь та навичок студентів;
- розкрити місце педагогічної практики студентів у їх професійній підготовці, шляхи формування культури педагогічного спілкування;
- дати уявлення про раціональні форми і методи самостійної роботи студентів з оволодіння спеціальністю, про роль самовиховання у формуванні основ педагогічної майстерності;
- сприяти формуванню особистості майбутнього педагога, розвитку його культури, ерудиції.

Вивчення курсу повинно сприяти адаптації першокурсників до умов навчання у вищому педагогічному навчальному закладі, свідомому й активному їх включенню до самостійної навчальної, наукової, громадської

діяльності, має забезпечити початкову підготовку до проведення педагогічної практики та педагогічної діяльності в цілому.

В результаті вивчення дисципліни студент повинен:

знати:

- нормативну документацію про загальну середню освіту;
- Державний стандарт освітньої галузі «Математика»;
- загальну характеристику педагогічної професії;
- основні види і структуру педагогічної діяльності;
- модель особистості вчителя математики та вимоги до неї;
- сутність та основні компоненти професійно-педагогічної культури

вчителя;

- роль і місце вчителя математики в сучасній загальноосвітній школі;
- концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України;
- освітньо-професійну програму підготовки вчителя математики;
- загальні положення про атестацію педагогічних працівників.

уміти:

- визначати типи навчальних закладів загальної середньої освіти;
- характеризувати етапи становлення педагогічної професії;
- порівнювати структури педагогічної діяльності вчителів різної кваліфікації;

– аналізувати модель особистості вчителя трудового навчання і визначати ступінь свої відповідності цій моделі;

- організовувати свою самостійну роботу в процесі навчання;
- оцінювати професійно-педагогічну культуру вчителя.

ТЕМА 1: ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ (9 ГОД)

Питання, які виносяться на семінарські заняття

- 1. Спілкування як компонент педагогічної діяльності. Функції спілкування.*
- 2. Рівні спілкування.*
- 3. Стили педагогічного спілкування.*
- 4. Бар'єри у спілкування педагога, шляхи їх подолання.*
- 5. Методичні основи організації ефективного спілкування педагога з учнями.*

Спілкування як основа педагогічної діяльності професії Навчально-виховний процес у школі - явище складне, багатогранне, динамічне. Його специфіка зумовлюється передусім розширеним спілкуванням, найбільшою, на думку Антуана де Сент Екзюпері, розкішню на світі. Для вчителів ця розкіш - не що інше, як професійна необхідність. З її допомогою здійснюється основне у педагогічній діяльності - вплив особистості на особистість.

Сьогодні психолого-педагогічна наука переконливо доводить, для того, щоб виховання було ефективним, у дитини необхідно викликати позитивне ставлення до того, що ми хочемо виховати. А те чи інше ставлення завжди формується в діяльності, через складний механізм взаємовідносин, спілкування. Особистість може жити і існувати тільки в спілкуванні з іншими особистостями. Поза спілкуванням, в ізоляції від суспільства особистість не може розвиватися, не може існувати. Тільки в спілкуванні з дорослими, зі своїми ровесниками формується особистість дитини.

Проблема спілкування дуже важлива. Вчені бачать у цій проблемі той вузол питань, які неможливо обійти, вирішуючи проблеми школи, розвитку науки, культури т.п.

Спілкування - це складний, багатоплановий процес встановлення контактів між людьми, який породжений потребами у спільній діяльності. Спілкування може виступати одночасно як: процес взаємодії особистостей; процес обміну інформацією; відношення людей один до одного; взаємовплив людей один на одного; процес їх співпереживання і взаєморозуміння.

Слід розмежовувати поняття “спілкування” і “комунікація”.

Комунікація - це взаємодія двох систем, у ході якої від однієї системи до іншої передається сигнал, що несе певну інформацію.

Спілкування - це вузький комунікативний акт, пов'язаний з передачею інформації за допомогою слова. Воно є більш вузьким поняттям, ніж комунікація. Це обмін інформацією між людьми. Зміст спілкування реалізується через вербальні (мова) і невербальні (жести, міміка, пантоміміка) засоби.

У спілкуванні можна виділити дві сторони: відношення і взаємодія.

Відношення і взаємодія у спілкуванні ніби підводна і надводна частини айсберга, де видима частина - серія мовних і немовних дій, а внутрішня, невидима - потреби, мотиви, інтереси, почуття, все те, що спонукає людину до спілкування.

Структура спілкування:

- комунікативна сторона (обмін інформацією);
- інтерактивна (організація взаємодії між індивідами, які вступають у спілкування);
- перцептивне (сприймання людини людиною).

Всі ці сторони спілкування тісно пов'язані між собою. Адже інформацію необхідно не тільки сприйняти, але і осмислити. Передача, прийом, розуміння інформації зумовлює взаємозв'язок: діяльність - спілкування - пізнання. Обмінюючись інформацією, партнери впливають один на одного.

Спілкування - одна із форм взаємодії людей в процесі їх діяльності. В залежності від цього розрізняють такі види спілкування:

- соціально орієнтованим (лекція, розповідь, виступ);
- груповим предметно орієнтованим, яке безпосередньо обслуговує колективну працю;
- особистісно орієнтованим спілкування як спілкування однієї особистості з іншою особистістю.

Вміння спілкуватись - явище багатопланове, що включає в себе ряд компонентів. Виділимо 3 основні компоненти вміння спілкуватися:

- 1) комунікабельність - здатність відчувати задоволення від процесу комунікації, володіння комунікативними вміннями й навичками;
- 2) соціальна спорідненість - бажання знаходитись у суспільстві, серед інших людей;
- 3) альтруїстичні тенденції - бажання приносити радість людям, з якими людина спілкується.

Уміння спілкуватись має яскраво виражену емоційну природу, основу якої складають комунікативні та альтруїстичні емоції. Серед комунікативних емоцій виділяють: бажання ділитися думками, почуття симпатії, повага до учасників спілкування, прихильність тощо.

Уміння спілкуватися передбачає певний рівень психологічної культури, яка включає:

- уміння розумітись в інших людях,
- уміння адекватно відгукуватись на поведінку людей,
- уміння вибирати такі способи звертання, які підходять, відповідають індивідуальним особливостям тих, хто вступає у спілкування.

Психологічна культура - це насамперед стихійний досвід. Але стихійний досвід збагачується теоретичними знаннями, формуванням

здібності співпереживати, вправами у такій поведінці, яка б не принижувала гідності інших людей і т.д.

Педагогічне спілкування, його функції, види, структура

Сфера педагогічної праці відноситься до такого виду професійної діяльності, в якому провідну роль відіграє спілкування. Спілкування є основним засобом, через який здійснюється реалізація завдань навчання і виховання. У цьому контексті педагогічне спілкування заключає в собі могутній резерв підвищення професійної майстерності педагога, удосконалення організації педагогічної діяльності і навчально-виховного процесу.

Професійно-педагогічне спілкування є системою способів та прийомів соціально-психологічної взаємодії педагога і вихованців, змістом якої є обмін інформацією, здійснення виховного впливу, організація взаємовідносин.

Причому, педагог виступає як ініціатор цього процесу, організує його і керує ним.

Педагогічне спілкування - професійне спілкування вчителя з учнем, яке має ряд функцій і спрямоване на створення сприятливого психологічного клімату в системі “учитель - учень” і “учень - учень”.

Підкреслюючи значимість навчально-виховних функцій педагогічного спілкування, О.О. Леонтьєв відзначає, що “оптимальне педагогічне спілкування - таке спілкування вчителя (і ширше - педагогічного колективу) із школярами в процесі навчання, яке створює найкращі умови для розвитку мотивації учнів і творчого характеру навчальної діяльності, для формування особистості школяра, забезпечує сприятливий емоційний клімат навчання (зокрема, перешкоджає виникненню психологічного бар'єру), забезпечує управління соціально- психологічними процесами в дитячому колективі і дозволяє максимально використовувати в навчальному процесі особистісні властивості вчителя”.

Педагогічне спілкування передбачає виконання системи важливих функцій:

- обмін інформацією між педагогом та учнями;
- міжособистісне пізнання;
- організація та регуляція взаємостосунків і спільної діяльності;
- здійснення виховного впливу;
- педагогічно доцільна самопрезентація педагога.

Педагог у своїй діяльності прагне реалізувати всі функції спілкування: бути і джерелом інформації, і людиною, що пізнає іншу людину або групу людей, і організатором колективної діяльності та взаємовідносин. Педагогічне спілкування допомагає вчителю організувати взаємодію на уроці і поза ним як цілісний процес. Не обмежуючись лише інформаційною функцією, воно створює умови для обміну ставленнями, переживаннями, допомагає самоутвердженню школяра в колективі, забезпечує співробітництво і співтворчість у класі.

За статусом педагог і учні діють з різних позицій: учитель організовує взаємодію, а учень сприймає, залучається до неї. Для того, щоб учень став активним співучасником педагогічного процесу, необхідно забезпечити суб'єкт-суб'єктний характер педагогічних стосунків, який полягає у рівності психологічних позицій, взаємній гуманістичній спрямованості, активності педагога та учнів, взаємопроникненні їх у світ почуттів та переживань, готовності до прийняття аргументів співрозмовника, взаємодії з ним.

Головними ознаками педагогічного спілкування на суб'єкт-суб'єктному рівні є: особистісна орієнтація співрозмовників (здатність бачити і розуміти співрозмовника), рівність психологічних позицій співрозмовників (недопустиме домінування педагога у спілкуванні, він повинен визнавати право учня на власну думку, позицію), проникнення у світ почуттів і переживань, готовність прийняти точку зору співрозмовника (спілкування за

законами взаємної довіри, коли партнери вслухаються, розділяють почуття одне одного, співпереживають, має особливий педагогічний ефект), нестандартні прийоми спілкування (відхід від суто рольової позиції вчителя).

Залежно від типу (суб'єкт-суб'єктне, суб'єкт-об'єктне) спілкування вчителя може бути функціонально-рольовим або особистісно-орієнтованим. Функціонально- рольове спілкування є суто діловим, стандартизованим, обмеженим вимогами рольових позицій. Особисті мотиви, ставлення педагога й учня не враховуються й не виявляються. Головна мета його полягає у забезпеченні виконання певних дій. Особистісно-орієнтоване спілкування є складною психологічною взаємодією, яка передбачає виконання певних нормативних функцій з виявом особистого ставлення, почуттів. Головна його мета спрямована не так на виконання завдань, як на розвиток особистості учнів. Вимагає такого рівня внутрішньої детермінованої активності особистості, за якого вони не йдуть за обставинами, що складаються в педагогічному процесі, а здатні самі створювати ці обставини, виробляти свою стратегію, свідомо і планомірно удосконалювати себе.

Психологічний портрет учителя, налаштованого на особистісно-орієнтоване спілкування: відкритість, доступність, створення для дітей можливостей висловлювати свої думки і почуття; справедливість, довіра до дітей, визнання їх неповторності, гідності; зацікавленість життям учнів, увага до їхніх проблем; емпатійне розуміння (здатність бачити поведінку учня його ж очима, відчувати його внутрішній світ); готовність завжди допомогти учням.

Для пізнання технології професійно-педагогічного спілкування доцільно у процесі безпосередньої педагогічної комунікації виділити певні елементи, етапи.

Структура педагогічного спілкування

Структуру процесу професійно-педагогічного спілкування складають такі чотири етапи:

1. Моделювання педагогом майбутнього спілкування (прогностичний етап). У цей час окреслюються контури майбутньої взаємодії: планування й прогнозування змісту, структури, засобів спілкування. Змістом спілкування є формування мети взаємодії (для чого?), аналіз стану співрозмовника (чому він такий?) та ситуації (що сталося?). Тоді ж передбачають можливі способи комунікації, прогнозують сприймання співрозмовником змісту взаємодії. Цільова установка вчителя має вирішальне значення. Передусім він повинен подбати про залучення учня до взаємодії, створення творчої атмосфери, відкрити простір для його індивідуальності. Це вимагає від нього вміння сприймати й відповідно оцінювати людину.

2. «Комунікативна атака» - завоювання ініціативи, встановлення емоційного і ділового контакту. Педагогові важливо володіти технікою швидкого входження у взаємодію, прийомами динамічного впливу.

До найефективніших механізмів впливу належать:

- зараження (підсвідомий емоційний відгук у взаємодії з іншими людьми на підставі співпереживання з ними. Має невербальний характер);
- навіювання (цільове свідоме «зараження» однією людиною інших мотиваціями певних дій, змістом чи емоціями в основному за допомогою мовленнєвого впливу на основі некритичного сприйняття інформації);
- переконання (усвідомлений аргументований і вмотивований валив на систему поглядів індивіда);
- наслідування (засвоєння форм поведінки іншої людини на основі підсвідомої і свідомої ідентифікації себе з нею).

3. Керування спілкуванням - свідомо і цілеспрямована організація взаємодії з коригуванням процесу спілкування відповідно до його мети. На цьому етапі відбувається обмін інформацією, оцінками інформації,

взаємооцінка співрозмовників. Важливою є атмосфера доброзичливості, в якій учень зміг би вільно виявляти своє «Я», відчувати позитивні емоції від спілкування. Уступаючи учневі ініціативу, педагог делегує йому право й необхідність самостійного аналізу подій» фактів. Він мусить виявляти інтерес до учня, сприймати інформацію від нього (активно слухати), висловлювати судження, передаючи учневі свій оптимізм і впевненість в успіху, ставити перед ним яскраві цілі, окреслювати шляхи їх досягнення.

Головне на початку взаємодії вчителя з учнями - встановити цілісний контакт з ними, привернути їх увагу. Досягають цього насамперед мовленнєвими засобами. Педагог вітає учнів, пояснюючи значущість наступної комунікації, повідомляючи їм цікаву інформацію чи формулюючи проблемне запитання. Водночас він організовує простір навчальної взаємодії: розвішує таблиці, оформлює дошку, готує наочне приладдя, дидактичні матеріали. Цим він актуалізує увагу учнів, спонукає їх до участі в навчально-пізнавальній діяльності. Привернути увагу може і пауза. Але найчастіше поєднують кілька елементів: голосову розрядку, гумористичну репліку, казус, запитання до аудиторії, коментування тощо.

Методи завоювання уваги аудиторії поділяють на пасивні й агресивні. Пасивні методи полягають у тому, що вчитель фокусує увагу аудиторії на своїй особистості, послідовно організуючи її. Агресивні методи використовують сильні, впевнені в собі експресивні педагоги, миттєво привертаючи до себе увагу аудиторії, неначе гіпнотизуючи її. Такий стан аудиторії вони утримують стільки, скільки потрібно для вирішення педагогічного завдання. Нерідко використовують темпоритми і педагогічну монотонність, за допомогою яких педагог ніби «пробивається» у свідомість слухачів, присипляючи, а потім напружуючи її, доводячи до кульмінації почуттєвих переживань.

4. Аналіз спілкування - порівняння мети, засобів з результатами взаємодії, моделювання подальшого спілкування (етап самокоригування).

3 Стиль педагогічного спілкування

Стиль педагогічного спілкування - це усталена система способів та прийомів, які використовує вчитель під час взаємодії з учнями, їх батьками, колегами по роботі.

Під стилем педагогічного спілкування розуміють індивідуально-типологічні особливості соціально-психологічної взаємодії педагога та учнів.

У стилі спілкування знаходять своє вираження:

- особливості комунікативних можливостей учителя;
- характер взаємовідносин педагога і вихованців, що склався;
- творча індивідуальність педагога;
- особливості учнівського колективу.

Стиль педагогічного спілкування залежить від особистісних якостей педагога і комунікативної ситуації. До особистісних якостей належать ставлення вчителя до дітей (активно-позитивне, пасивно-позитивне, ситуативно-негативне, стійке негативне) та володіння організаторською технікою.

За активно-позитивного ставлення педагог виявляє ділову реакцію на діяльність учнів, допомагає їм, відчуває потребу у неформальному спілкуванні. Вимогливість, поєднана із зацікавленістю в учнях, викликає взаємодовіру, розкутість, комунікабельність. Пасивно-позитивне ставлення фокусує увагу вчителя на вимогливості та суто ділових стосунках. Таке спілкування характеризується сухим, офіційним тоном, браком емоційності, що збіднює спілкування і гальмує творчий розвиток вихованців. Негативне ставлення, що залежить від перепаду настрою вчителя, породжує в дітей недовіру, замкненість, нерідко лицемірство, брутальність тощо. Викликаючи

негативне ставлення до себе, такий учитель працює і проти предмета, який викладає, і проти школи, і суспільства загалом.

Ставлення до дитини детермінує організаторську діяльність вчителя, визначає загальний стиль його спілкування, який може бути авторитарним, демократичним і ліберальним.

1. *Авторитарний*. За такого стилю спілкування вчитель сам вирішує всі питання життєдіяльності класу, визначає кожну конкретну мету, виходячи лише з власних установок; суворо контролює виконання будь-якого завдання і суб'єктивно оцінює досягнуті результати. Цей стиль керівництва є засобом реалізації тактики диктату й опіки, і у випадку протидії школярів владному тиску вчителя, веде до конфронтації.

2. *Ліберальний* (поблажливий, анархічний). Такий стиль спілкування характеризується прагненням педагога не брати на себе відповідальність. Формально виконуючи свої обов'язки, учитель, що застосовує подібний стиль, намагається самоусунутися від керівництва колективом школярів, уникає ролі вихователя, обмежується виконанням лише викладацької функції. Зазначений стиль є засобом реалізації тактики невтручання, в основі якої лежить байдужість і незацікавленість проблемами шкільного життя. Наслідком такої позиції вчителя є втрата поваги і контролю над школярами, погіршення дисципліни, нездатність позитивно впливати на особистісний розвиток учнів.

3. *Демократичний* стиль. За такого стилю спілкування вчитель орієнтований на розвиток активності учнів, залучення кожного до розв'язання спільних завдань. Основу керування в даному випадку складає опора на ініціативу класу. Демократичний стиль - найбільш сприятливий спосіб організації реального співробітництва педагога і школярів.

Стиль спілкування визначає три типи вчителів: «проактивний», «реактивний» і «надактивний». Перший - ініціативний в організації

спілкування, індивідуалізує свої контакти з вихованцями, його настанова змінюється відповідно до досвіду. Він знає, чого хоче, і розуміє, що в його поведінці сприяє досягненню мети. Другий - також гнучкий у своїх настановах, але внутрішньо слабкий. Не він особисто, а вихованці диктують характер його спілкування з класом. У нього розпливчасті цілі та відкрито пристосувальна поведінка. Третій - схильний до гіпертрофованих оцінок своїх учнів і вибудовування нереальних моделей спілкування. На його думку, коли учень активніший від інших - він бунтар і хуліган, а коли пасивніший - ледар і нероба. Видумані ним же оцінки змушують такого вчителя діяти відповідним чином: він час від часу впадає в крайнощі, підпорядковуючи своїм стереотипам реальних учнів.

В.А. Кан-Калик пропонує розрізняти стилі педагогічного спілкування залежно від продуктивності їх виховного впливу.

1. *Спілкування на основі захоплення спільною творчою діяльністю.* В основі даного стилю - єдність високого професіоналізму педагога та його етичних поглядів. Адже захоплення спільним з учнями творчим пошуком - результат не тільки комунікативної діяльності учителя, але значною мірою його ставлення до педагогічної діяльності в цілому.

2. *Спілкування на основі товариської прихильності.* Товариська прихильність - важливий регулятор спілкування взагалі і педагогічного зокрема. А.С. Макаренко стверджував, що педагог, з одного боку, повинен стати старшим товаришем і наставником, з іншого - співучасником спільної діяльності.

3. *Спілкування-дистанція.* Сутність його полягає в тому, що в системі стосунків педагога і учнів запобіжником виступає дистанція. Проте й тут слід дотримуватися міри. Гіпертрофована дистанція веде до формалізації спілкування вчителя і учнів, перешкоджає створенню справжньої творчої атмосфери. Безперечно, дистанція повинна існувати. Проте вона має

впливати із загальної логіки відносин учителя і учнів, а не диктуватися вчителем. Дистанція виступає як показник провідної ролі вчителя, будується на його авторитеті. Перетворення “дистанції” на домінанту педагогічного спілкування різко знижує загальний творчий рівень спільної діяльності педагога та учнів. Це веде до формування між ними авторитарних стосунків, що зрештою негативно позначається на результатах виховання.

До спілкування-дистанції нерідко вдаються вчителі-початківці, які бояться учнів і намагаються таким чином утвердити свій авторитет. Проте такий стиль спілкування, як правило, не досягає мети, оскільки дистанція не може бути підставою педагогічного авторитету.

4. *Спілкування-залякування.* Цей стиль спілкування, до якого іноді теж звертаються початкуючі вчителі, пов’язаний в основному з невмінням організувати продуктивне спілкування на основі захоплення спільною діяльністю. Адже таке спілкування сформувати нелегко, і молодий учитель нерідко йде по лінії найменшого опору, вибираючи спілкування-залякування чи дистанцію у крайньому їх прояві. Стосовно розвитку творчості або можливості здійснення саме виховного впливу на учнів, а не просто ситуативного керування їхньою поведінкою даний стиль спілкування є безперспективним.

5. *Спілкування-загравання* - стиль, знову ж таки найбільш характерний для початкуючих вчителів і пов’язаний з невмінням організувати продуктивну педагогічну взаємодію. Цей стиль спрямований на те, щоб завоювати хибний, дешевий авторитет у дітей, що суперечить вимогам педагогічної етики. Він відображає, з одного боку, намагання молодого вчителя швидко встановити контакт з дітьми, бажання сподобатися класові, а з іншого — відсутність необхідної загальнопедагогічної та комунікативної культури, умінь та навичок педагогічного спілкування, досвіду професійної комунікативної діяльності. Побойуючись спілкування з класом і одночасно

бажаючи налагодити контакт з учнями, вчитель зосереджує увагу не стільки на змістовій стороні взаємодії, скільки на проблемах взаємин, які набувають гіпертрофованого значення.

Запорукою продуктивного стилю педагога є його спрямованість на дитину, захопленість своєю справою, професійне володіння організаторською технікою, делікатність у стосунках.

Дуже важлива роль установки вчителя у педагогічному спілкуванні. Установка - це стійка схильність людини до певної форми реагування, за допомогою якої може бути задоволена та чи інша потреба.

Вона спонукає людину орієнтувати свою діяльність у певному напрямі й діяти послідовно щодо всіх об'єктів і ситуацій, віддзеркалює стан особистості на основі взаємодії між потребами та їх задоволенням, забезпечує легкість, автоматичність та цілеспрямованість поведінки. Установка може бути основним чинником, який опосередковує активну взаємодію людини та соціального середовища. Завдяки багаторазовому повторенню так званих установочних ситуацій поступово формуються «фіксовані установки людини», які непомітно для неї самої впливають на її життєву позицію. Установки можуть бути як позитивними (поведінка школяра, основана на позитивному ставленні його до вчителя), так і негативними, упередженими (ставлення вчителя до невстигаючих учнів, які ще й порушують поведінку).

Роль установки в педагогічному спілкуванні було досліджено під час експерименту, який увійшов у історію педагогіки, як «ефект Пігмаліона».

Американські психологи Розенталь і Джекобсон після психологічного обстеження школярів, визначення рівня їх розумового розвитку повідомили вчителям, що в класах є учні з високим інтелектуальним потенціалом, назвавши їх прізвища. При цьому були названі діти, які насправді мали різні успіхи й здібності. Через деякий час психологи виявили найпомітніші успіхи в розвитку тих дітей, які були названі серед кращих, але мали посередні

оцінки. Сталося це тому, що вчителі, дізнавшись про неабиякі здібності своїх вихованців, змінили установку щодо них. Навіть якщо рівень знань дитини був вельми невисокий, учитель почав уважніше придивлятися до неї, а це змінювало його ставлення до учня і характер стосунків загалом. Вчитель, як Пігмаліон, через атмосферу уваги і піклування у класі, доброзичливої вимогливості і любові створював умови для ефективного розвитку дитини. А найголовніше - він дивився на дитину, як на талановиту і робив усе для того, щоб розвинути цей талант. Тому установка завжди повинна бути тільки позитивною, оптимістичною.

Розрізняють поняття “індивідуальний стиль педагогічного спілкування”. Практика свідчить, що нерідко один і той же метод впливу, який використовується різними педагогами, дає неоднаковий ефект, і не тому, що не відповідає ситуації, а тому, що чужий самій особистості педагога.

Невідповідності стилю спілкування і особистості часто не вистачає майбутнім педагогам, багатьом учителям-початківцям.

Багато студентів утилітарно-учнівськи підходять до оволодіння способами педагогічного спілкування. Вони свідомо чи несвідомо копіюють стилі спілкування найближчого соціального оточення, охоче запозичують запропоновані їм стереотипи педагогічних дій, не маючи достатньо знань про своє "Я" і не зіставляючи свої індивідуальні якості і можливості із змістом і формами власної комунікативної поведінки.

Формуючи індивідуальний стиль педагогічного спілкування, педагог повинен виявити особливості свого психофізичного апарату як компоненту творчої індивідуальності, через який здійснюється трансляція його особистості дітям. А потім звернути увагу на відповідність (не відповідність) своїх комунікативних можливостей індивідуально-типологічним особливостям дітей.

Правильно знайдений індивідуальний стиль педагогічного спілкування сприяє вирішенню цілого комплексу задач:

- педагогічний вплив стає адекватним особистості педагога, процес спілкування з аудиторією стає приємним;
- суттєво полегшується процедура налагодження взаємовідносин з учнями;
- підвищується ефективність передачі інформації.
- все це проходить на фоні емоційного благополуччя педагога і учнів на всіх етапах навчання.

Можливі випадки формування не індивідуального стилю, а псевдостилю, який проявляється у виробленні помилкових, хибних індивідуальних прийомів і способів роботи, що не забезпечують високі результати діяльності і затримують розвиток здібностей. Псевдостиль, на думку Є.С. Клімова, - це система прийомів, які забезпечують ситуаційний пристосувальний ефект і з принципової точки зору не можуть бути прийнятими.

Псевдостиль може формуватися по-різному: стихійно - на основі незнання справжніх прийомів і способів роботи, незнання своїх індивідуальних особливостей; шляхом наслідування "зразків" товаришів, викладачів, учителів-наставників, у яких зовсім інші типологічні особливості. Формування псевдостилю небезпечне тим, що студент, який виробив неправильний стиль, закріплює його, а процес перероблення завжди більш складний і важчий. Псевдостиль і негативні риси особистості гальмують успішне навчання майбутнього вчителя, не сприяють набуттю глибокої системи знань, формуванню індивідуального стилю, розвитку здібностей студентів.

Мистецтво педагогічного спілкування

Володіння технологією спілкування допомагає педагогу організувати правильну поведінку у конкретній ситуації. Неправильний педагогічний вплив або неправильна форма спілкування, вибрана для взаємодії, тобто “технологічна” невідповідність до спілкування, може привести до конфлікту між учителем і учнем.

До найпоширеніших причин виникнення педагогічних конфліктів у взаємодії «вчитель — учень», «вчитель — учні» належать:

- нездатність учителя прогнозувати на уроці поведінку учнів. Несподіваність їх вчинків часто порушує запланований перебіг уроку, викликає в учителя роздратування та прагнення будь-якими засобами подолати конфлікт. А обмеженість інформації про причини того, що трапилось, ускладнює вибір оптимальної поведінки, засобів впливу на клас;
- намагання вчителя будь-якими засобами зберегти свій соціальний статус за рахунок зниження статусу учня. Вчитель вживає вирази низького стилю («розвісив вуха», «роззявив рота», «вештаєшся», «Що ти верзеш?»). Це порушує принципи взаємодії, доводить ситуацію до конфлікту;
- оцінювання вчителем не окремого вчинку учня, а його особистості («роззява», «дурень», «нахаба»). Це визначає ставлення до учня інших вчителів та свідків (особливо у поч. школі);
- суб'єктивізм учителя у сприйнятті вчинку учня, недостатня інформованість про його мотиви;
- намагання суворо покарати учня, мотивуючи це тим, що зайва суворість не завадить;
- невміння спрогнозувати наслідки необ'єктивного оцінювання вчинків дітей;
- нездатність до самоконтролю (роздратованість, брутальність, знервованість, нетактовність, грубість, мстивість, самовдоволеність, безпорадність та ін.). Конфліктують з учнями вчителі з негнучким

мисленням, стереотипністю оцінок, шаблонним підходом до їх запитів та інтересів, нездатністю оцінювати об'єктивність вимог до учнів. Особливо небезпечні їх недовіра і підозра. Свою прискіпливість до учнів вони вважають вимогливістю, а вимогливість до себе з боку учнів сприймають як посягання на авторитет;

- брак педагогічних здібностей;
- незадовільна організація роботи у педагогічному колективі;
- застосування покарання без урахування позиції учнів.

Кожна помилка вчителя при вирішенні конфліктів травмує учнів, вселяє недовіру до нього, порушує систему взаємин між учителем і учнями. У педагога виникає глибокий стресовий стан, незадоволення своєю працею, нездорове усвідомлення залежності професійного самопочуття від поведінки учнів.

Керівники шкіл часто звинувачують вчителя у виникненні конфліктів, а вчитель свою провину визнає рідко. Найчастіше вони трапляються в учителів, які цікавляться лише рівнем засвоєння предмета.

Ситуація на уроці доходить до конфлікту, як правило, із невстигаючим учнем. Тому в інтересах вчителя виявляти до них особливу увагу, своєчасно надаючи їм допомогу.

Буває, що конфлікт виникає внаслідок покарання за недисциплінованість на уроці поганими оцінками з предмета. Це не тільки консервує особистий конфлікт, а знижує зацікавленість в учня до предмета. Немало конфліктів спричинює низький рівень педагогічного спілкування вчителів, які не можуть своєчасно зупинитися, уникнути різких слів, негативних узагальнень та перебільшень («Від тебе ніколи не почуєш нічого розумного», «Ти завжди брешеш», «Таких, як ти, і у в'язницю не беруть» тощо), загрозливих оборотів у якості попереджень («Дивіться ж мені, щоб

зробили...», «Спробуйте мені тільки не...». Це ображає вихованців, підриває довіру до здатності педагога бути справедливим.

Виділяють і негативні стереотипи педагогічної поведінки, що породжують незадоволення учнів вчителями, стимулюють розвиток конфліктів: емоційні спалахи, дратівливість через дрібниці; безпідставні дії; використання дитячих методів дисциплінування, відкритий розподіл учнів за симпатіями; залякування, вимоги у формі погроз; надмірна фіксація уваги на недоліках учнів; привселюдні образи; втручання у світ особистісних стосунків хлопців і дівчат; негативна оцінка інших вчителів при учнях тощо.

Динаміка конфлікту складається з трьох основних стадій: наростання, реалізація, згасання.

Конфлікт виникає не одразу, початком його буває інцидент, непорозуміння, коли ще немає відкритого протистояння, наявні лише невдоволення, нестриманість учнів. Але це не можна обходити увагою, бо нерідко учні трактують таку ситуацію як конфлікт. Якщо вчитель не усвідомить цього і вчасно не внесе коректив у ситуацію, вона може набути деструктивного характеру. Належно продумані, делікатні превентивні дії знімають напругу, відкривають простір для позитивних емоцій. Часто ефективним буває компроміс, взаємний аналіз ситуації.

Реальний механізм налагодження нормальних відносин полягає у запобіганні конфліктним ситуаціям завдяки правильній психологічній тактиці у спілкуванні з учнями, навіть «зарядженими» на протистояння.

Погашенню, усуненню конфліктів сприяє переключення уваги з проблем, які спровокували його ділові чи інші питання щодо яких відсутній різнобій поглядів.

Навіть за найнапруженішої ситуації учитель мав би пам'ятати мудрість: «Перш ніж грюкати дверима, подумай, як зайдеш знову до класу!».

Поведінка вчителя у конфліктній ситуації

Для ефективного подолання конфліктної ситуації вчителів необхідно обрати поведінку, враховуючи власний стиль, стиль інших, втягнутих до конфлікту людей. Психолого-педагогічна наука виокремлює **п'ять стилів поведінки в конфліктній ситуації**.

1. *Конкуренція або суперництво*, прагнення стати центром ситуації. За цієї позиції погляди, потреби інших учасників ситуації не сприймаються як значущі. Кожен обстоює свою думку, поведінку як єдино правильну, ігноруючи міркування інших. Це активний, майже агресивний наступ, намагання вирішити конфлікт, ігноруючи інтереси інших осіб. Виявляється в діях, задоволенні своїх інтересів на шкоду іншим учасникам конфлікту.

2. *Уникнення*. Пов'язаний з намаганням відсунути конфліктну ситуацію якомога далі, сподіваючись, що все вирішиться само собою. Часто при цьому послуговуються тезою, що «поганий мир кращий за добру сварку». Така стратегія не завжди свідчить про намір ухилитися від вирішення проблеми. Вона може бути й конструктивною реакцією на конфліктну ситуацію, коли вирішення її доцільніше відкласти на пізніше. Проте захоплення стратегією уникнення може призвести до втрати особистісних позицій у колективі.

3. *Пристосування*. Йдеться про взаємне пристосовування партнерів, за якого людина діє, не відстоюючи своїх інтересів.

4. *Співробітництво*. Головне для нього - прагнення разом підійти до ефективного вирішення ситуації, конфлікту з урахуванням інтересів, потреб обох сторін, пошук взаємовигідних умов і шляхів досягнення порозуміння. Ця стратегія є найефективнішою для налагодження добрих стосунків, але вимагає більше часу, ніж інші. Крім того, обидві сторони повинні вміти пояснити свої бажання, висловити свої потреби, вислухати одне одного, виробити альтернативні варіанти дій.

5. *Компроміс*. Виявляється у намаганні не загострювати ситуації у конфлікті за рахунок взаємних поступок інтересами. Він схожий на співробітництво, але його досягнення відбувається на поверхневому рівні стосунків. Партнери не враховують глибинних потреб, інтересів, а задовольняються зовнішньою стороною поведінки.

Педагог повинен уміти успішно використовувати кожен зі стилів вирішення конфліктної ситуації, враховуючи конкретні обставини: вміти поступатися, йти на розумний компроміс, встановлювати партнерські стосунки й водночас обстоювати власну позицію, розширюючи арсенал стилів, а не діяти за єдиним стандартом.

Найважливішою передумовою неприпустимості загострення конфліктної ситуації є педагогічний такт учителя. Це сильний засіб, за допомогою якого вихованців можна перетворити на своїх співників чи, навпаки, суперників. Він є показником зрілості педагога як майстра своєї справи.

Сформованість уміння спілкуватися на професійно-педагогічному рівні є необхідною передумовою становлення всього комплексу педагогічних здібностей учителя. Оволодіння мистецтвом педагогічного спілкування - завжди вельми важке завдання для майбутнього педагога, педагога-початківця.

Для розвитку комунікативних умінь рекомендуємо майбутнім педагогам ознайомитись з книгами: В. Леві "Искусство быть другим", а точніше з розділом книги, який називається "Гений общения", де вказуються риси "генія спілкування", на які слід орієнтуватися, а також шляхи їх формування; Д. Карнегі "Как приобретать друзей и оказывать влияние на людей"; С. Дерябо і В. Ясвіна "Гроссмейстер общения: иллюстрированный самоучитель психологического мастерства".

В.А. Кан-Калик розробив спеціальні вправи для формування умінь педагогічного спілкування. Ці вправи він об'єднує у два цикли, а саме: практичне оволодіння технікою й технологією педагогічної комунікації та оволодіння системою спілкування в заданій педагогічній ситуації (Див. кн.: Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. - М., 1987).

Як завдання з розвитку комунікативних умінь можуть бути використані вправи на розвиток спостережливості у спілкуванні, формування м'язової свободи у процесі педагогічної діяльності, керування увагою під час спілкування, розвиток комунікативної уяви, техніки й виразності мовлення, невербальних засобів. Необхідно також збагачувати досвід спілкування, беручи участь у різноманітній громадській роботі.

ТЕМА 2: МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ПРОВЕДЕННЯ ЗАНЯТЬ У ВИЩІЙ ШКОЛІ (9 ГОД)

Питання, які виносяться на семінарські заняття

- 1 Семінарське заняття як форма організації навчання, його функції. Види і методика проведення семінарських занять.*
- 2. Основні завдання практичних занять. Форми та методика проведення практичних занять.*
- 3. Методика підготовки та проведення лабораторного заняття.*
- 4. Дидактична мета, методика організації та проведення індивідуальних занять, консультацій.*

Значне місце в системі підготовки фахівців посідають практичні заняття. Головне їх завдання — закріплення, переведення у довготривалу пам'ять теоретичних знань, формування навичок і вмінь з тієї чи тієї навчальної дисципліни, оволодіння апаратом наукових досліджень.

Практичне заняття (лат. praktikos — діяльний) — форма навчального заняття, під час якої науково-педагогічний працівник організовує для студентів аналіз окремих теоретичних положень навчальної дисципліни та формує навички і вміння їх практичного застосування, через індивідуальне виконання відповідно сформульованих завдань.

Цю форму занять проводять у лабораторіях або аудиторіях, обладнаних необхідними технічними засобами навчання, обчислювальною технікою.

Науково-педагогічний працівник, якому доручено практичні заняття, за погодженням із лектором навчальної дисципліни завчасно готує необхідний методичний матеріал — тести для виявлення рівня оволодіння відповідними теоретичними положеннями, набір завдань різного ступеня складності.

Основні завдання практичних занять:

- поглиблення та уточнення знань, здобутих на лекціях і в процесі самостійної роботи;
- формування інтелектуальних навичок і вмінь планування, аналізу й узагальнень, опанування навичок організації професійної діяльності;
- накопичення первинного досвіду організації виробництва та технікою управління ним;
- оволодіння початковими навичками керівництва, менеджменту та самоменеджменту.

Структура практичного заняття: попередній контроль знань, навичок і вмінь студентів; формулювання загальної проблеми та її обговорення за участю студентів; розв'язування завдань та їх обговорення; розв'язування контрольних завдань, їх перевірка й оцінювання. Оцінки за окремі практичні заняття враховують, виставляючи підсумкову оцінку з відповідної навчальної дисципліни.

Кількість годин на практичні заняття з окремої дисципліни визначено навчальним планом. Перелік тем практичних занять міститься в робочій навчальній програмі дисципліни. Кількість студентів на практичному занятті не повинна перевищувати половини академічної групи.

У процесі проведення практичних занять використовують різні методи навчання. Оскільки головне завдання цього виду навчальної роботи - формування навичок і вмінь, то основними мають бути різноманітні вправи (підготовчі, пробні, за зразком, тренувальні, творчі, практичні, графічні, усні, письмові, професійні, технічні та ін.).

Практичні заняття мають відповідати таким вимогам:

- розуміння з боку студентів необхідності володіти базовими теоретичними знаннями;
- усвідомлення необхідності вироблення навичок і вмінь, що мають професійну спрямованість;

- забезпечення оптимальних умов для формування навичок і умінь (санітарно-гігієнічних, дидактичних, виховних);
- навчання студентів раціональних методів оволодіння навичками і вміннями;
- забезпечення самостійної діяльності кожного студента;
- дотримання систематичності й логічної послідовності у формуванні навичок і умінь студентів;
- розроблення завдань для практичних занять з чіткою професійною спрямованістю;
- широке включення в систему практичних занять творчих завдань;
- систематичний контроль за виконанням практичних завдань;
- постійне заохочення практичної навчальної діяльності студентів.

Іноді доцільно відмовитися від практики, коли практичні заняття мають колективний характер: один студент виконує завдання на дошці, а інші працюють на своїх робочих місцях. Необхідно йти більш доцільним і ефективним шляхом: науково-педагогічний працівник має чітко визначити завдання, ознайомити студентів з методами самостійної діяльності, допомогти їм усвідомити алгоритм дій. І далі необхідно організувати самостійну роботу кожного студента.

Практичні заняття, незалежно від їх конкретних особливостей, значною мірою забезпечують відпрацювання навичок та умінь прийняття практичних рішень у реальних умовах професійної діяльності, що мають у своїй основі теоретичний характер.

Хоча на практичних заняттях відпрацьовують теми, за якими було прочитано лекції, доцільно, щоб на цих заняттях невелика теоретична частина передувала практичній. Це спрямовує студентів на науковий підхід до виконання практичних робіт, підвищує їх якість.

Лабораторне заняття (лат. labor — праця) — форма навчального заняття, на якому студенти під керівництвом науково-педагогічного працівника особисто проводять натурні або імітаційні експерименти чи досліді з метою гірактичної перевірки й підтвердження окремих теоретичних положень навчальної дисципліни, набувають практичних навичок роботи з лабораторним обладнанням, устаткуванням, вимірювальною апаратурою, обчислювальною технікою, оволодівають методикою експериментальних досліджень у конкретній предметній галузі.

Проведення лабораторних занять потребує добре підготовлених, спеціально обладнаних навчальних лабораторій із використанням устаткування, пристосованого до умов навчального процесу (лабораторні установки, макети тощо). Інколи лабораторні заняття доцільно проводити безпосередню на виробництві, в умовах реального професійного середовища (на заводі, у полі, в науково-дослідному інституті, у школі).

Структура лабораторного заняття: проведення поточного контролю підготовленості студентів до виконання конкретної лабораторної роботи, виконання її завдань, підготовка індивідуального звіту про виконану роботу і захист його перед науково-педагогічним працівником.

Виконання лабораторної роботи оцінює науково-педагогічний працівник. Підсумкові оцінки за виконання лабораторних робіт враховують під час визначення семестрової підсумкової оцінки з відповідної навчальної дисципліни.

Плани, технологію та методику проведення лабораторних робіт розробляють відповідні кафедри. Кількість годин на лабораторні заняття з окремої дисципліни визначено навчальним планом, перелік тем лабораторних занять - робочою навчальною програмою дисципліни. Замінювати лабораторні заняття іншими видами навчальних занять не можна. Кількість студентів на лабораторному занятті не повинна перевищувати половини

академічної групи. Кожен студент має самостійно виконати всі лабораторні роботи й оформити їх результати.

У процесі організації та проведення лабораторних робіт науково-педагогічному працівнику необхідно акцентувати увагу на таких аспектах: змістовність лабораторних занять; забезпечення лабораторій, кабінетів новітнім обладнанням, яке відповідає технологіям сучасного виробництва; матеріалами, реактивами, приладами, апаратами; забезпечення самостійності студентів під час виконання лабораторних робіт; дотримання правил техніки безпеки; навчання студентів методів виконання цього виду робіт.

Семінар (лат. — розсадник) — вид навчальних занять практичного характеру, спрямованих на поглиблення, розширення, деталізацію і закріплення теоретичного матеріалу. Семінарські заняття сприяють активізації пізнавальної діяльності студентів, формуванню самостійності суджень, умінню відстоювати власні думки, аргументувати їх на основі наукових фактів. Вони сприяють оволодінню фундаментальними знаннями, допомагають розвивати логічне мислення, формувати переконання, оволодівати культурою толерантності, активно впливати на соціальне становлення особистості.

Історичні корені семінарських занять досить глибокі. Ще у давньогрецьких школах вдавалися до диспутів, заслуховування й обговорення наукових повідомлень, коментування їх учителями. У добу Середньовіччя в доповнення до диспутів, дискусій з'явилися семінари. Головне завдання цього виду навчальної роботи — навчити студентів умінню критично висловлювати свої міркування щодо певних питань, сприяти оволодінню методами і прийомами риторики.

У XVIII—XIX ст. семінари широко входять до структури навчальної роботи вищих шкіл. Якщо раніше їх використовували у вивченні літератури, теологічних дисциплін, юриспруденції, то вже у XX ст. вони набули

поширення у вивченні багатьох дисциплін гуманітарного та соціального циклу.

У сучасній вищій школі семінарським заняттям належить значна частина навчального часу, особливо з дисциплін соціально-економічного й гуманітарного циклів.

У практиці навчальної роботи виокремлюють три різновиди семінарських занять: просемінари, семінари, спецсемінари.

Просемінари мають передувати власне семінарам, відігравати вступну, підготовчу роль. Вони передбачають аудиторну роботу студентів під керівництвом педагога, спрямовану на оволодіння навичками й уміннями самостійної роботи з підготовки до безпосередньої участі в семінарах.

Технологія проведення просемінарів передбачає такі компоненти: формулювання теми заняття, дидактичної мети; добір методичного забезпечення підготовки та проведення заняття; необхідні засоби для реалізації мети; організація студентів на навчальну діяльність безпосередньо на занятті з урахуванням етапів роботи (визначення конкретного питання теми семінару, яке треба опрацювати; рекомендація методів і прийомів опрацювання наукових джерел; виокремлення вузлових питань, наукова аргументація тих чи тих теоретичних положень; організація виступів студентів, постановка запитань, опанування тим, хто виступає, культурою ведення дискусії з дотриманням принципу толерантності; підсумкове слово викладача).

Отже, головна функція просемінарів — оволодіння технологією, методикою і технікою роботи на власне семінарах з урахуванням навчальної дисципліни.

Просемінари зазвичай проводять на початку вивчення навчального курсу, у програмі якого заплановано певну кількість годин на семінарські заняття. Два просемінари досить, щоб допомогти студентам оволодіти

відповідним рівнем технології, техніки й методики підготовки та участі в семінарських заняттях.

Семінари — вищий рівень організації навчальної діяльності. Цією організаційною формою навчання передбачено підвищення пізнавальної активності студентів.

Технологія організації та проведення семінарських занять передбачає попереднє визначення науково-педагогічним працівником теми, основних питань, які винесено на обговорення, ознайомлення зі списком літератури для опрацювання та методичними рекомендаціями щодо систематизації результатів цієї роботи.

Безпосередньо на заняттях обговорюють основні проблеми теми, провадять дискусію, заохочують активність студентів, підбивають підсумки, оцінюють діяльність студентів. Загалом семінари мають бути "розсадником знань", забезпечувати інтелектуальний розвиток студентів, формувати у них пізнавальну активність.

У процесі організації та перебігу семінарських занять важливо забезпечити оптимальні умови для спілкування на рівні "науково-педагогічний працівник — студенти", "студенти — науково-педагогічний працівник" на засадах демократизму й толерантності. Лише за умов вільного висловлювання власних думок, їх наукового обґрунтування активізується процес пізнання, формуються пізнавальні й соціальні мотиви учіння.

У процесі проведення семінарських занять науково-педагогічний працівник має цілеспрямовано виховувати в студентів таку етичну рису, як толерантність (від лат. шіегат — терплячий) — терпимість до чужих думок і міркувань.

Після завершення навчання фахівці долучаються до активної виробничої й соціальної діяльності, яка відбуватиметься в багатовимірному й багатовекторному соціальному середовищі (різноманітність виробничих,

психологічних, моральних чинників, різні напрями в політиці, мистецтві, релігії та ін.). Це вимагає від особистості толерантності й уміння обстоювати власні позиції, погляди на ту чи ту проблему з позицій наукових законів і здорового глузду. Ці уміння саме й виробляють на семінарах.

Треба враховувати, що змістовий бік семінарського заняття не залишається надовго в пам'яті студентів. Головне, щоб вони вчилися мислити, висловлювати свої судження, аналізувати думки інших, щоб відбувався рух в інтелектуальному розвитку, формуванні наукового світогляду та системи методів і прийомів пошуку істини, культури спілкування.

У системі семінарських занять треба уникати одноманітності їх проведення, вносячи елементи дискусії, гри, змагальності тощо. Професор А. Алексюк подає такі різновиди семінарських занять:

- семінар запитань і відповідей;
- семінар-розгорнута бесіда: передбачає попередню підготовку студентів з визначених завдань;
- семінар-колективне читання: студенти зачитують тексти, коментуючи їх зміст з позицій розвитку сучасної науки;
- семінар, що передбачає усні відповіді студентів з подальшим їх обговоренням;
- семінар-дискусія: студенти, маючи програму, завчасно готуються до дискусії та розгортають її безпосередньо на занятті;
- семінар, що передбачає обговорення й оцінювання письмових рефератів студентів;
- семінар-конференція: студенти завчасно готують доповіді, виступають з ними, відповідають на запитання колег;
- семінар — теоретична конференція: проводять зі студентами кількох груп курсу на основі вивчення об'ємного розділу чи цілої дисципліни;

– семінар — розв'язання проблемних завдань: проводять на основі створення проблемних ситуацій, виокремлення проблемних завдань і праці над їх розв'язанням;

– семінар — прес-конференція: кілька студентів готують повідомлення з вузлових питань, а всі учасники долучаються до їх обговорення;

– семінар — "мозковий штурм": студенти завчасно ознайомлюються з важливими проблемними завданнями, які потребують розв'язання; під час семінару вносять конкретні пропозиції щодо розв'язання проблеми. Усі пропозиції записують, систематизують і визначають найдоцільніші.

Проблемні завдання повинні мати конкретну наукову, виробничу, соціальну спрямованість. Таку роботу проводять, як правило, на старших курсах за умови достатньої теоретичної підготовки студентів. Цей вид семінару особливо ефективно впливає на інтелектуальний розвиток студентів, сприяє їх соціальному становленню як учасників професійної діяльності в різних сферах народного господарства.

Ідею "мозкового штурму", яку запропонував 1953 р. американський психолог А Осборн, широко використовували у 2-й половині ХХ ст. відомі вчені, конструктори складних технічних систем. Ефективним є застосування "мозкового штурму" в процесі проведення медичних і педагогічних консиліумів. Такий підхід до пошуків істини особливо важливий в умовах розв'язання завдань ринкової економіки на засадах демократизму. Отже, в системі професійної підготовки студентів потрібно закласти основи таких умінь.

У процесі підготовки та проведення семінарських занять варто рішуче відмовитися від шкідливої практики, коли студенти, отримавши перелік питань з теми семінарського заняття, розподіляють між собою ролі, якими передбачено, хто конкретно висвітлюватиме те чи те питання. Це призводить до формалізму, пасивності основної частини академічної групи. Лише

активна участь усіх студентів у розв'язанні окреслених завдань активізує їх, викликає задоволення в учасників семінару.

Важливу роль у формуванні професійної зрілості студентів відіграють дослідницькі семінари, що є вищою сходиною навчальної діяльності. Вони спрямовані на формування у студентів навичок та вмінь проведення наукових досліджень.

Спецсемінари зазвичай проводять на старших курсах. Кафедри затверджують і розробляють їх тематику, укладають відповідні програми з чітким визначенням вузлових тем, основної літератури.

Обсяг занять залежить від обсягу й важливості загальної теми, кількості студентів у групі. На вступному занятті науково-педагогічний працівник акцентує увагу студентів на значущості теми, ознайомлює з організацією роботи над нею, дає методичні рекомендації щодо підготовки наукових повідомлень, розробки технологічних карт і т. ін. За студентами закріплюють конкретні теми (можна одну тему доручати 2 — 3 студентам) і складають календарний план підготовки матеріалів.

Безпосередньо на заняттях визначені студенти організовують і проводять навчальну роботу в групі: виступають з науковими повідомленнями, ознайомлюють з технологічними картами, обговорюють окремі аспекти проблеми. Усі студенти конспектують необхідні матеріали, рекомендовану літературу.

Таким чином, студенти займаються не лише трансляцією знань, а й набувають досвіду організації пізнавальної діяльності своїх товаришів.

ТЕМА 3: САМОСТІЙНА ТА НАУКОВО-ДОСЛІДНА РОБОТА УЧНІВ (9 ГОД)

Питання, які виносяться на семінарські заняття

- 1. Сутність і значення самостійної роботи учнів.*
- 2. Види та форми самостійної роботи учнів.*
- 3. Шляхи удосконалення самостійної роботи учнів.*
- 4. Зміст, види і форми науково-дослідної роботи учнів та методика її організації.*
- 5. Методика роботи учня з навчальною та науковою літературою.*

Формування науково-дослідницьких вмінь у школярів – процес складний і довготривалий. Він не виникає на порожньому місці і не розвивається сам по собі. А тому завдання вчителя-керівника – поступово і методично формувати дослідницькі навички, здійснюючи постійний контроль за виконанням учнями науково-дослідницьких робіт; аналізувати і виправляти помилки; визначати найкращі, найефективніші шляхи виконання роботи, розчленувати її на певні складові та розділи, навчаючи учнів поєднувати дослідницьку діяльність з науковою, а також з'ясовувати можливості подальшого застосування результатів роботи.

Одним із перших кроків вчителя – керівника наукової роботи є вивчення науково-пізнавальних інтересів учнів, що впливає як на вибір теми дослідження, так і на хід роботи над нею. Не секрет, що навіть надзвичайно цікава тема, викликана лише потребами часу чи нав'язана вчителем учневі, не сприятиме успішному виконанню роботи. Пріоритетним та визначальним фактором у виборі теми є стійкий пізнавальний інтерес до неї дослідника і його бажання внести щось нове у її розкриття

Дослідницька діяльність учнів є наближеною до науково-дослідницької діяльності, її початком і найчастіше має продовження в подальшій науковій діяльності; зміст дослідження обов'язково повинен поєднуватися з навчальною метою, загальними потребами суспільства та питаннями сьогодення; наукове дослідження – безперервний процес, його не можна виконати за кілька днів; науково-дослідницька діяльність – обов'язково керований процес.

Вчитель-наставник навчає методиці дослідження, консультує учня в процесі виконання роботи, розв'язанні поставлених проблем, враховуючи інтелектуальні та психологічні особливості дитини, оцінює отримані результати; у здійсненні продуктивного наукового дослідження обов'язкове поєднання керованої науково-дослідницької діяльності з самостійною, самоосвітньою діяльністю учня, яка є основою інтелектуального росту дитини, формування її творчої особистості.

Процес дослідження має індивідуальний характер і відбувається за такою схемою:

- вибір теми;
- складання плану роботи;
- підбір джерел і літератури;
- знайомство з джерелами і складання на їх основі плану написання дослідження;
- відбір та оцінка фактів;
- обробка та систематизація зібраного матеріалу;
- написання роботи;
- її рецензування і доопрацювання;
- остаточне редагування та оформлення – захист роботи.

Завдання школи – не лише надати учням певні знання, але й навчити їх використовувати, а в разі необхідності й творчо опрацьовувати. Звідси:

проведення наукових досліджень у школі доцільно поєднувати з розвитком творчої особистості; воно має бути його кінцевим результатом. Говорячи про впровадження науки в школу та їх взаємозв'язок, треба розрізняти три головні напрямки такої діяльності.

Перший – розвиток наукового мислення школяра і майбутнього громадянина, що досягається низкою спеціальних заходів, методів і дій безпосередньо в навчальному процесі: відповідні завдання, нестандартні уроки в школі та інше. Такою діяльністю мають бути охоплені практично всі учні, і вона стає невід'ємною частиною сучасної шкільної освіти

Другим напрямком розвитку наукової роботи слід вважати позакласну діяльність, коли учні беруть участь у роботі наукових гуртків, у колективних дослідженнях, а також у різних олімпіадах, змаганнях, семінарах, конкурсах тощо. Це подальший розвиток колективного наукового мислення, який певною або значною мірою здійснюється в школі.

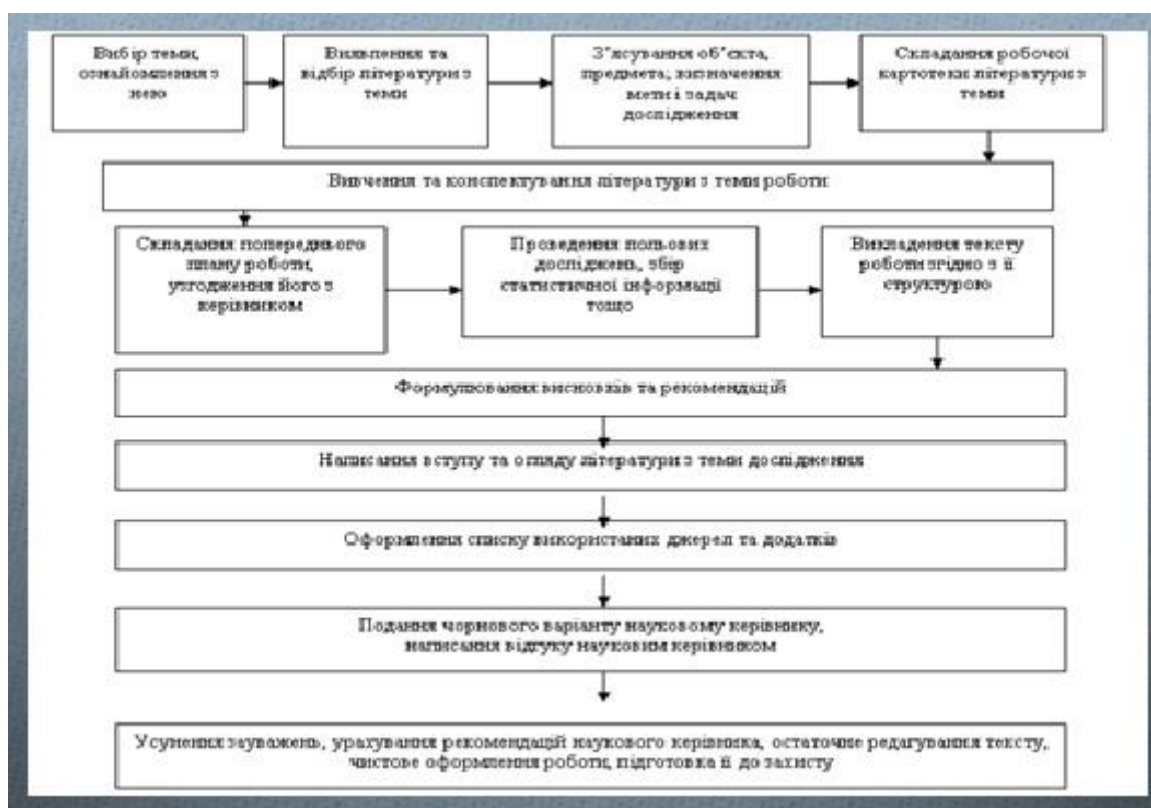
Третім і самостійним напрямком наукової діяльності школярів є їх участь у роботі МАН, зокрема в щорічних конкурсах-захистах – районному, обласному, державному. Це вже індивідуальна наукова діяльність, яку треба вважати найвищою для школярів. Вона регламентується спеціальними вимогами.

Формування пошуково-дослідницьких умінь учнів – процес довготривалий, який залежить від багатьох чинників. І головним із них, на мій погляд, є вчитель. І як би його не називали: тьютор чи фасилітатор, він залишається вчителем, головним організатором дослідницької діяльності учня.

Навіщо потрібно займатися науково-дослідницькою роботою? Науково-дослідницька робота допомагає учневі систематизувати отримані теоретичні знання з вивченої дисципліни, перевірити якість цих знань; оволодіти первинними навичками проведення сучасних досліджень. Уже на цій першій

творчій спробі можна навчити учня самостійно осмислювати проблему, творчо, критично її досліджувати; вміння збирати, аналізувати і систематизувати літературні джерела; здатність застосовувати отримані знання при вирішенні практичних завдань; формулювати висновки, пропозиції та рекомендації з предмета дослідження. Все це в майбутньому допоможе учневі в навчанні у вищих навчальних закладах. Раціонально організовувати роботу над дослідженням, правильно розподілити свій час, спланувати його глибоко та своєчасно розробити обрану тему допоможе алгоритм написання науково-дослідницької роботи. Він дисциплінує учня, лімітує термін, відведений на вибір теми, підбір та аналіз літератури з теми дослідження, написання і оформлення роботи.

Алгоритм написання науково-дослідницької роботи



Процес написання науково-дослідницької роботи включає в себе кілька етапів: робота над текстом; заключний етап.

Підготовчий етап.

На етапі підготовки до написання наукового дослідження перед учнем постає низка завдань: вибір теми дослідження; робота над планом наукової роботи; укладання бібліографії з теми дослідження; опрацювання літературних джерел за темою дослідження.

Вибір теми дослідження – це один із най-важливіших етапів у підготовці учня до наукової роботи. Правильно обрати тему – це значить наполовину забезпечити успішне її виконання. Можна обрати певну тему з них. З переліку тем, запропонованих керівником, учень обирає ту, яка найповніше відповідає його інтересам та схильностям. Перевага надається темі, при розробці якої учень може виявити максимум особистої творчості та ініціативи. Разом з керівником необхідно визначити межі розкриття теми, наявність літератури та статистичної інформації для дослідження.

При з'ясуванні об'єкта, предмета та мети дослідження необхідно зважати на те, що між ними і темою роботи є логічні зв'язки. Об'єкт – це процес або явище, що викликає (породжує) проблемну ситуацію та обирається для вивчення. Визначаючи об'єкт, необхідно знайти відповідь на запитання: що розглядається?

Предмет це те, що знаходиться у межах об'єкта і набуває в ньому пояснення. Тобто предмет вказує, який саме аспект об'єкта розглядається, які нові його властивості, відношення, функції. Таким чином, об'єкт і предмет дослідження співвідносяться між собою як загальне і часткове. В об'єкті виділяється та його частина, яка становить предмет дослідження. В одному об'єкті, залежно від поставленої мети, можна виділити декілька предметів дослідження

Саме йому – предмету – приділяє основну увагу науковець, саме предмет визначає тему роботи, її назву. Отже, предмет – це теоретичне

відтворення дійсності, тих суттєвих зв'язків та відношень, які підлягають безпосередньому вивченню в даній роботі.

Мета роботи – головний напрям вирішення поставленої проблеми, тобто узагальнена назва того, що плануємо досягти в процесі роботи. Це конструктивний принцип, який організує та об'єднує весь текст. Мета зумовлює і відбір матеріалу, і аспекти його дослідження, і принципи типологізації, і характер розташування. Вона повинна узгоджуватися з назвою роботи, між метою і кінцевим результатом дослідження має бути тісний зв'язок: поставленої мети необхідно обов'язково досягти.

Як правило, для формулювання мети обирається мовна конструкція з інфінітивом (розкрити, встановити, виявити, дослідити, пояснити, описати, розробити, проаналізувати, обґрунтувати, узагальнити, систематизувати, вивчити та под.), іменником у знахідному відмінку, що називає об'єкт дії (специфіку, закономірність, проблему, явище, функції, модель, факти, елементи, сутність, типологію, систему тощо), та іменником (-ами) у родовому відмінку, що конкретизує об'єкт (населення, туризму, і т. ін.).

Мета роботи конкретизується у завданнях дослідження (як правило, 4-5), які слід вирішити для досягнення цієї мети. Щоб завдання були сформульовані правильно, необхідно глибоко вивчити стан відповідної проблеми в науці, з'ясувати відоме (що зроблено до мого дослідження?), дискусійне (що є спірним?) і те, що потребує подальшого дослідження (що маю зробити я?). Завдання не повинні бути глобальними, такими, що претендують стати темами окремих дипломних (магістерських) робіт. Вони можуть включати такі складові:

- вирішення певних теоретичних питань, які входять до загальної проблеми дослідження (наприклад, виявлення сутності понять, явищ, процесів, подальше вдосконалення їх вивчення, розробка ознак, рівнів

функціонування, критеріїв ефективності, принципів та умов застосування тощо);

- всебічне (за необхідності – експериментальне) вивчення практики вирішення даної проблеми, її типового стану, недоліків і труднощів, їх причин, особливостей, передового досвіду;
- обґрунтування необхідної системи заходів щодо вирішення даної проблеми;
- експериментальна перевірка запропонованої системи заходів;
- розробка методичних рекомендацій та пропозицій щодо використання результатів дослідження у практиці роботи.

Формулювати завдання слід якомога точніше, конкретніше, оскільки інформація про їх вирішення складатиме зміст розділів роботи. Це важливо ще й тому, що заголовки розділів та підрозділів народжуються саме з формулювань відповідних завдань.

Складання плану наукового дослідження – наступний етап роботи учня. Правильна та логічна структура науково-дослідницької роботи – це запорука успіху розкриття теми. Укладаючи план, слід пам'ятати, що це перелік найважливіших питань, які потрібно буде висвітлити у ході пошукової діяльності. Тому чим докладнішим буде план, тим легше визначити основні напрямки роботи. До плану доречно в логічній послідовності внести все, що можна заздалегідь передбачити у розв'язанні досліджуваної проблеми.

Виконання завдань дослідження неможливе без ознайомлення з основними літературними джерелами з теми науково-дослідницької роботи. З метою їх виявлення необхідно використовувати різні джерела пошуку: каталоги і картотеки кафедр та бібліотеки вищого навчального закладу, а також провідних наукових бібліотек міста, бібліотечні посібники, прикнижні та пристатейні списки літератури, виноски та посилання в підручниках, монографіях словниках та ін.

Широкий спектр різноманітних новин ми отримуємо щоденно із засобів масової інформації — газет, радіо, телебачення. Нові надзвичайно широкі можливості доступу до різноманітної інформації з'явилися у зв'язку з розвитком комп'ютерної телекомунікаційної мережі Інтернет.

Під час джерелознавчих пошуків необхідно з'ясувати стан вивченості обраної теми сучасною наукою, щоб не повторювати в роботі загальновідомих істин, конкретніше, точніше визначити напрями та основні розділи свого дослідження.

Опрацювання літературних джерел за темою дослідження. Вивчаючи обрану літературу, недостатньо покладатися на пам'ять. Доцільно вести чіткі і лаконічні записи опрацьованих джерел так, щоб можна було без особливих труднощів зрозуміти їх суть і через деякий час. Бібліографічні виписки джерел краще робити на каталожних картках, щоб скласти з них робочу картотеку, яка, на відміну від записів в зошиті, зручна тим, що її завжди можна поповнювати новими матеріалами, контролювати повноту добору літератури з кожного розділу роботи, знаходити необхідні записи. Картки можна групувати в будь-якому порядку залежно від мети або періоду роботи над дослідженням.

ТЕМА 4: ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ (9 ГОД)

Питання, які виносяться на семінарські заняття

1. *Сутність і особливості педагогічної технології. Взаємозв'язок понять «освітні технології», «педагогічні технології», «навчальні технології».*
2. *Класифікація педагогічних технологій.*
3. *Характеристика технологій: проблемного навчання, дистанційного навчання, ігрових, групових, комп'ютерних.*
4. *Спільне і відмінне у поняттях «педагогічна система», «методика», «педагогічна технологія».*

Розвиток освітніх процесів в сучасному суспільстві, величезний досвід педагогічної інновації. Авторських шкіл і вчителів новаторів, результати психолого–педагогічних досліджень постійно вимагають узагальнення і систематизації.

Одним із засобів розв'язання цієї проблеми є технологічний підхід, застосування поняття «технологія» до сфери освіти, до педагогічних процесів.

Технологія – від грецької *techne* – мистецтво, майстерність і *logos* – учіння.

Термін «педагогічна технологія» - в буквальному перекладі означає вчення про педагогічне мистецтво, майстерність.

Педагогічна (освітня) технологія – це система функціонування всіх компонентів педагогічного процесу, яка побудована на науковій освіті, запрограмована в час і в просторі і приводить до належних результатів.

Провідником у будь–якій технології вважається детальне визначення кінцевого результату і точне досягнення його. А передумовами застосування

поняття «технологія» щодо процесів у виробничій чи соціальній сфері є їх запрограмованість, окресленість кінцевих властивостей передбаченого продукту, засобів його створення, цілеспрямоване моделювання умов їх здійснення, а також реальне функціонування цих процесів.

Визначаємо поняття педагогічні технології, яке узагальнює поняття технологія освіти, освітні технології, технології навчання, технології виховання.

Розглянемо особливості педагогічних технологій.

Основні якості сучасної педагогічної технології

З визнанням педагогічної технології важливим чинником навчально–виховного процесу не припинялися спроби з'ясування її сутності та особливостей.

Підходи дослідників до визначення поняття «педагогічна технологія» різноманітні (Б.Ліхачов, І.Волков, П.Москаленко, М.Кларін та ін.).

Спільним в усіх визначеннях є спрямування педагогічної технології на підвищення ефективності навчального процесу, що гарантує досягнення запланованих результатів навчання.

Існує загальноприйняте уявлення про технологію як конструювання навчального процесу за певною схемою, яка відображає ознаки, притаманні й традиційній організації навчального процесу: впорядкованість процесу навчання, мета і оцінювання результатів.

Педагогічна технологія функціонує як наука, що досліджує найраціональніші шляхи навчання, і як система способів, принципів і регуляторів, які застосовуються у навчанні, і як реальний процес навчання.

Головне в педагогічній технології – розробка, деталізація інструментальних аспектів педагогічного процесу. Створення нової технології, як правило, є наслідком незадоволення результатами навчання й виховання, а також неефективністю педагогічної діяльності як професійного

експерименту. Суттєвою особливістю педагогічної технології є те, що довільним діям вона протиставляє жорсткі алгоритмічні приписи, систему логічно вмотивованих дій, послідовний перехід від елементу до елементу.

Потреба в розробленні технологічних конструкцій виникла у зв'язку з ідеєю управління педагогічним процесом. Реалізація її стала можливою на основі системного підходу, що дає змогу порівняти різноманітні педагогічні вміння, які у своїй сукупності гарантують результат.

Розробленню нової технології, як правило, передують нові потреби (цілі) суспільства, наукові відкриття або результати наукових досліджень. Наприклад, виникнення програмованого навчання передували розвиток кібернетики та інформатики, створення електронно–обчислювальної техніки; виникненню й розвитку проблемного навчання – дослідження закономірностей розвитку мислення, вчення російського психолога Льва Виготського (1896-1934) про зону найближчого розвитку.

Процес становлення нової педагогічної технології охоплює такі етапи: виникнення суспільної потреби – фундаментальні дослідження в галузі психології – прикладні психолого–педагогічні дослідження – розроблення нових технологій – відображення новостворених технологій у навчально–програмній та навчально–методичній документації.

В освітній практиці педагогічна технологія може функціонувати на таких рівнях:

Загальнопедагогічний рівень функціонування педагогічної технології. Загальнодидактична, загальновиховна технологія репрезентує цілісний освітній процес у регіоні, освітньому закладі, на певному рівні навчання чи виховання. У такому вигляді педагогічна технологія тотожна педагогічній системі, оскільки вона містить сукупність цілей, змісту, засобів і методів навчання (виховання), алгоритм діяльності суб'єктів і об'єктів навчально–виховного процесу.

Предметно–методичний рівень функціонування педагогічної технології. Йдеться про застосування педагогічної технології як окремої методики, тобто як сукупність методів і засобів реалізації певного змісту навчання та виховання в межах одного предмета, групи, в діяльності педагога.

Локальний (модульний) рівень функціонування педагогічної технології. Зорієнтована на цей рівень педагогічна технологія реалізується як технологія окремих частин навчально–виховного процесу, розв’язання окремих дидактичних і виховних завдань (технологія окремих видів діяльності, формування понять, виховання окремих особистісних якостей тощо).

У зв’язку з цим правомірним є розмежування таких понять, як «освітня технологія», «педагогічна технологія», «технологія навчання (виховання, управління)», оскільки кожна з них має свою ієрархію цілей, завдань, змісту.

Об’єднують освітню, педагогічну технологію, а також технологію навчання (виховання, управління) актуальні для певного історичного етапу освітні концепції, педагогічні парадигми (системи поглядів).

Освітня технологія. Вона відображає загальну стратегію розвитку освіти, єдиного освітнього простору. Призначення освітніх технологій полягає у розв’язанні стратегічних для системи освіти завдань: прогнозування розвитку освіти, проектування і планування цілей, результатів, основних етапів, способів, організаційних форм освітньо–виховного процесу. Такими освітніми технологіями є концепції освіти, освітні закони, освітні системи. У сучасній Україні такими освітніми технологіями є гуманістична концепція освіти, закон України «Про освіту», система безперервної освіти (дошкільний, шкільний, вузівський, поствузівський рівні) та ін.

Педагогічна технологія. Відображає тактику реалізації освітніх технологій у навчально–виховному процесі за наявності певних умов. Педагогічні технології акумулюють і виражають загальні ознаки та

закономірності навчально–виховного процесу незалежно від конкретного навчального предмета. Кожна конкретна педагогічна технологія відображає модель навчально–виховного та управлінського процесів у навчальному закладі, об'єднує в собі їх зміст, форми і засоби. Вона може охоплювати й спеціалізовані технології, що застосовуються в інших галузях науки і практики – електронні, нові інформаційні технології, промислові, поліграфічні, валеологічні (які зберігають здоров'я) тощо.

Технологія навчання (виховання, управління). Цей тип технології моделює шлях освоєння конкретного навчального матеріалу (поняття) в межах відповідного навчального предмета, теми, питання. За багатьма параметрами вона є наближеною до окремої методики. Дидактична технологія охоплює зміст, форми, методи навчання. Специфічні зміст, форми і методам властиві й технології виховання або управління.

Важливими теоретичною і практичною проблемами є співвіднесення дидактичних систем і технології навчання. Щодо цього в орієнтації педагогічної свідомості окреслилися такі два напрями:

Технологічний напрям орієнтації педагогічного процесу. Спрямований він на ефективність навчання, розроблення критеріїв засвоєння, формування і підсумування оцінювання, подання інформації та етапів її засвоєння, конкретизацію навчальних цілей корекцію зворотнього зв'язку, повне засвоєння знань, умінь і навичок.

Гуманістичний напрям організації педагогічного процесу. Прибічники його головною метою своєї діяльності вважають формування і розвиток критичного, творчого мислення.

Перший напрям реалізується за допомогою «технології навчання», другий – за допомогою моделей навчання, передусім дослідницький, комунікативно діалогової, дискусійної та ігрової. Модель навчання тлумачиться як окреслена схема або план діяльності педагога у навчальному

процесі. Її стрижнем є організована вчителем діяльність учнів. Якщо технологічно–орієнтована модель передбачає репродуктивний характер діяльності учнів, то пошукова – продуктивний, пошуковий.

Середовищем реалізації педагогічної технології є технологічний процес.

Технологічний процес – система технологічних одиниць, зорієнтованих на конкретний педагогічний результат.

У теорії виховання технологічними процесами є, наприклад, методика колективних творчих справ, методика організації колективу, система виховної роботи тощо, у теорії навчання – система форм і засобів вивчення певної теми навчального курсу, організація практичних занять з відпрацювання умінь і навичок грамотного письма або розв’язання задач.

На педагогічний результат технологічного процесу впливають рівень майстерності педагога, ступень розвитку дитини, психологічний клімат у колективі тощо.

У педагогічній технології використовують також технологічні схеми і технологічні карти.

Технологічна схема – умовне зображення технології процесу, поділ його на окремі

функціональні елементи і позначення логічних зв’язків між ними.

Таке зображення є необхідною умовою унаочнення процесу, що сприяє його аналізу і ефективному застосуванню.

Технологічна карта – опис процесу у вигляді покрокової, поетапної послідовності дій із зазначенням засобів, що використовуються.

Професійне вміння проектувати технологічну карту є одним із інноваційних компонентів професійної діяльності педагога, вершиною його методичної вправності.. Ґрунтується воно на добре розвинених рефлексивних здібностях педагога, а за своєю суттю є інтегративним, багатокomпонентним.

Технології максимально пов'язані з навчальним процесом, діяльністю тих, хто навчає, і тих, хто навчається. Структуру технології навчання утворюють:

- а) концептуальна основа;
- б) змістова частина, яка охоплює:
 - постановку, максимальне уточнення, формулювання цілей (загальних і конкретних) щодо досягнення результатів;
 - зміст навчального матеріалу;
- в) процесуальна частина, до складу якої належать такі компоненти:
 - організація навчального процесу відповідно до поставлених цілей;
 - методи і форми навчальної діяльності учнів та діяльності викладачів;
 - управління навчальним процесом (оцінювання поточних результатів, корекція навчання, спрямована на досягнення поставлених цілей);
 - заключна оцінка результатів.

Педагогічній технології притаманні всі ознаки системи: логіка процесу, взаємозв'язок частин, структурна і змістова цілісність, соціо – і природодоцільність, інтенсивність усіх процесів.

Методика є окремою теорією, а технологія – алгоритмом її втілення у практику.

Педагогу не достатньо знати методику, він повинен уміти трансформувати знання і вміння. Тобто володіти технологією отримання запланованого результату. Суттєвою особливістю педагогічної технології є гарантування кінцевого результату і проектування майбутнього навчального процесу.

Висловлюються думки щодо обмеження використання поняття «технологія» у педагогіці, доцільність функціонування його лише у сфері

дидактики, оскільки визначити діагностичну мету чітко і якісно можна лише у навчанні. Нею може бути засвоєння певного обсягу навчального матеріалу, способів дій при підготовці до професійної діяльності тощо. Цей підхід аргументується тим, що якість засвоєного конкретного матеріалу можна легко проконтролювати й оцінити. Значно важче чітко визначити діагностичну мету (наприклад, рівень сформованості певної психологічної, особливо особистісної якості) у вихованні. Тому створити технологію, на думку прибічників цього підходу, неможливо, оскільки не існує системи діагностичних засобів. У процесі виховання можна спиратися лише на розроблені методики і суб'єктивні методи контролю. У зв'язку з цим доцільно, на їх погляд, вести мову лише про «елементи технологізації виховання», використання яких сприяє ефективності виховного процесу.

Сучасна практика виховання перебуває у перехідній стадії – вихователі та вчителі ще не працюють за цілісними науковими технологіями, але вже поступово відходять від замкненого на індивідуальності інтуїтивного розв'язання виховних завдань. Помітна тенденція до впровадження апробованих технологічних знахідок, прагнення до уніфікації та стандартизації вимог.

Виховну технологію не можна ототожнювати з виховним методом. Якісно нові методи, які ґрунтуються на рефлексивно–вольових механізмах, механізмах співпереживання й позитивно–емоційного оцінювання, апелюють до самосвідомості, свідомого, творчого ставлення людини до суспільних норм і цінностей, український дослідник Іван Бех кваліфікує як виховні технології особистісної орієнтації.

Головні ознаки педагогічної технології:

– концептуальність (передбачає опору технології на конкретну наукову концепцію цілей і результативності (полягає в гарантованому досягненні

цілей, ефективних результатів за оптимальних затрат для досягнення певного стандарту навчання);

- *економічність* (виражає якість, яка забезпечує резерв навчального часу, оптимізація праці педагога і досягнення запланованих результатів у стислі строки);

- *алгоритмізованість, проєктованість, цілісність, керованість* (передбачає легке відтворення конкретної технології будь-яким педагогом у будь-якому освітньому закладі). Кожний етап і прийом роботи повинен обумовлюватися математично точно і передбачати можливість заміни іншим. Керованість пов'язана з можливістю чіткого визначення мети. Планування, проєктування педагогічного процесу, поетапної діагностики;

- *коригованість* (можливість постійного оперативного зворотного зв'язку, послідовно організованого на чітко визначені цілі). У цьому плані ознаки коригованості, діагностичного визначення мети і результативності тісно взаємопов'язані і доповнюють одна одну. Система контролю та оцінювання розвитку має забезпечувати щоденну фіксацію динаміки зміни стану навичок, знань, тобто кожна дія педагога повинна обумовлюватися точною діагностикою стану об'єкта;

- *візуалізація* (характерна для окремих технологій, передбачає використання аудіовізуальної та електронно-обчислювальної техніки, а також конструювання та застосування різноманітних дидактичних матеріалів і оригінальних наочних посібників);

- *декомпозиція* педагогічного процесу на взаємопов'язані етапи (чим більш відповідним є опис етапу педагогічної технології реальному етапу певного процесу, тим вища ймовірність досягнення успіху при її розробленні й реалізації);

– *координованість* і поетапність дій, спрямованих на досягнення запланованого результату (послідовність і порядок виконання дій повинні базуватися на внутрішній логіці процесу);

– *однозначність* виконання передбачених процедур і операцій (необхідна умова досягнення адекватних поставлених меті результатів: чим значніші відхилення в діях суб'єкта від приписаних технологією параметрів, тим реальніша і серйозніша небезпека деформувати весь процес і одержати результат, що не відповідає очікуваному).

Критерії ефективності результатів застосування педагогічної технології:

– засвоєння знань (глибина, усвідомленість, системність, цілісно-смісловне ставлення, дієвість, міцність, самостійність тощо);

– розвиток ціннісних орієнтацій;

– самореалізація вчителя та учня;

– зміна стосунків у педагогічному процесі;

– специфіка мислення (діалектичність, проблемність, аналітичність тощо).

Сучасна педагогічна технологія повинна гарантувати досягнення певного рівня навчання й виховання, бути ефективною за результатами, оптимальною щодо термінів впровадження, витрати сил і засобів.

Важливим також є моральний аспект технологізації освіти. Йдеться про «педагогічну чистоту» (О. Пехота), моральну безпеку, валеологічну обґрунтованість і духовну екологічність відомих і створюваних педагогічних технологій. Важливо, щоб в основу кожної з них було покладено принципи гуманітарного світогляду, що передбачають формування таких якостей особистості, як усвідомлення єдності природи і людини, відмова від авторитарного стилю мислення і взаємодії педагога та учня, терпимість,

схильність до компромісу, шанобливе ставлення до думки іншого, інших культур, моральних і духовних цінностей тощо.

Класифікація педагогічних технологій (самостійна робота).

1. Педагогічні технології на основі особистісної орієнтації педагогічного процесу

- Педагогіка співробітництва.
- Гуманно особистісна технологія Ш.О. Амонашвілі.
- Система Є.М. Ільїна: викладання літератури як предмету, що формує людину.

- Технологія віта генної освіти (А.С. Белкін).

2. Педагогічні технології на основі активізації та інтенсифікації діяльності учнів

- Ігрові технології.
- Проблемне навчання.
- Технологія інтенсифікації навчання на основі схемних і знакових моделей навчального матеріалу (В.Ф. Шаталов).

3. Педагогічні технології на основі ефективності управління і організації навчального процесу

- Технологія С.М. Лисенкової: перспективно-випереджальне навчання з використанням опорних схем при коментованому управлінні.
- Технологія рівневої диференціації.
- Рівнева диференціація на основі обов'язкових результатів (В.В. Фірсов).
- Культуровиховуюча технологія диференційованого навчання за інтересами дітей (І.М.Закатова).
- Технологія індивідуалізації навчання (Інге Унт, А.С. Границька, В.Д. Шадриков).

- Технологія програмованого навчання.
- Колективний спосіб навчання (А.Г. Рівін, В.К. Дьяченко).
- Групові технології.
- Комп'ютерні (нові інформаційні) технології навчання.

4. Педагогічні технології на основі дидактичного удосконалення і реконструювання матеріалу

- «Екологія і діалектика» (Л.В. Тарасов).
- «Діалог культур» (В.С. Біблер, С.Ю. Куганов).
- Укрупнення дидактичних одиниць (П.М. Ерднієв).

5. Частково предметні педагогічні технології

- Технологія раннього та інтенсивного навчання грамоти (М.А. Зайцев).
- Технологія удосконалення загально навчальних умінь в початковій школі (В.М. Зайцев).
- Технологія навчання математиці на основі розв'язання задач (Р.Г. Хазанкіна).

6. Альтернативні технології

- Вальдорфська педагогіка.
- Технологія вільної праці (С.Френе).

7. Природовідповідні технології

- Природо відповідне виховання грамотності (А.М. Кушнір).
- Технологія саморозвитку (М.Монтессорі).

8. Технологія розвивального навчання

- Система розвивального навчання Л.В. Занкова.
- Технологія розвивального навчання Д.Б. Ельконіна - В.В. Давидова.
- Системи розвивального навчання зі спрямованістю на розвиток творчих якостей особистості (І.П. Волков, І.П. Іванов, Г.С. Альтшуллер).

- Особистісно орієнтоване розвивальне навчання (І.С. Якиманська).
- Технологія саморозвивального навчання (Г.С. Селевко).

9. Педагогічна технологія авторських шкіл

- Школа адаптованої педагогіки (Є. Ямбург, Б. Бройде).
- Технологія авторської школи самовизначення (А.М. Тубельський).
- Школа – парк (М. Балабан).
- Агрошкола (О.Католіков).
- Школа Завтрашнього Дня (Д. Ховард).

САМОСТІЙНА РОБОТА

№ з/п	Назва теми	Кількіс ть годин
1	2	3
Змістовий модуль 1. Загальні засади педагогіки та методики викладання в закладах освіти.		
1	Тема 1. Професійна компетентність педагога 1. Характеристика наукових підходів до визначення сутності професійної компетентності педагога. 2. Порівняльний аналіз понять «професійна компетентність», «педагогічна майстерність», «професійна зрілість». <u>Література</u> 1. Гончаренко С.У. <i>Український педагогічний словник</i>. – К.: «Либідь». – 374 с. 2. <i>Життєва компетентність особистості: Науково-методичний посібник</i> / За ред. Л.В. Сохань, І.Г. Єрмакова, Г.М. Несен. – К.: Богдана, 2003. – 288 с. 3. <i>Педагогічна майстерність</i> / За ред. І.А. Зязюна. – К., 2004.	6
2	Тема 2. Професійні комунікативні якості педагога 1. Роль і місце комунікативних якостей в професійній діяльності педагога. 2. Сутність основних професійних комунікативних якостей педагога: а) емпатії; б) ідентифікації; в) рефлексії; г) децентралізації.	6

№ з/п	Назва теми	Кількіс ть годин
	<u>Література</u> 1. Бутенко Н.Ю. Комунікативна майстерність викладача: Навч. посіб. – К.: КНЕУ, 2005. – 336 с. 2. Васянович Г.П. Педагогічна етика: Навч.-метод. посіб. – Л.: Норма, 2005. – 344 с 3. Педагогічна майстерність / За ред. І.А. Зязюна. – К., 2004.	
3	Тема 3. Індивідуальний стиль професійної діяльності педагога 1. Сутність індивідуального стилю діяльності педагога. 2. Основні фази становлення індивідуального стилю діяльності педагога. 3. Характеристика стилів професійної діяльності педагога. <u>Література</u> 1. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії. - К.: МАУП, 2000. - 312с. 2. Москаленко В.В. Соціалізація личности. - К.: Вища школа, 1986, - 167 с. 3. Теслюк В.М. Сильові особливості професійно-педагогічного спілкування // Вісник Книжкової палати: Науково-практичний журнал. - К., 2006. - № 2. С.28-32. 4. Методичні рекомендації щодо формування та корекції індивідуальних стилів професійно-педагогічного спілкування у майбутніх викладачів / В.М. Теслюк, Т.Д. Іщенко, А.І. Дьомін. - К.: Аграрна освіта, 2006. - 21 с.	6

№ з/п	Назва теми	Кількіс ть годин
Разом за 1 змістовий модуль		18
Змістовий модуль 2. Дидактико-методичні основи навчального процесу в закладах освіти.		
4	Тема 4. Методологічні основи активізації навчального процесу 1. Психологічні особливості процесу засвоєння знань а) теорія поетапного формування розумових дій П.Я. Гальперіна; б) теорія управління процесом засвоєння знань Н.Ф. Талізінної. 2. Алгоритмічний підхід до навчання. 3. Суб'єкт-суб'єктні відносини в навчальному процесі. <u>Література</u> 1. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1977. – 204 с. 2. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М, 1995. 3. Гальперин П.Я. Психология мышления и учения поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии. – М., 1966. 4. Діалогічна взаємодія в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: Кн.. для вчителя / За ред. Г.О. Балла, В.О. Киричука, Р.М. Шамолашвілі. – К., 1997. 5. Логвинов И.И. Дидактика: от здравого смысла к научной теории. – М.: Нар. образов., 2003. – 224 с. 6. Лозова В.І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів / Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – 2-	9

№ з/п	Назва теми	Кількіс ть годин
	вид., доп. – Харків: «ОВС», 2020. – 164 с. 7. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М., 1975.	
5	Тема 5. Методика оцінювання знань, умінь і навичок учнів та студентів 1. Контроль, його мета і функції. 2. Види контролю. 3. Вимоги до контролю. 4. Критерії оцінювання знань учнів, студентів. <u>Література</u> 1. Мазуха Д.С., Опанасенко Н.І. Педагогіка: Навч. посіб. – К., 2005. 2. Мельничук С. Дидактичні вимоги до оцінювання знань у технологіях навчання // Наукові записки КДПУ: Педагогічні науки. – 2002. – Вип. 45. – Ч. 1. 3. Нагаєв В.М. Методика викладання у вищій школі: Навч. посіб. – К., 2007. 4. Пальчевський С.С. Педагогіка: Навч. посіб. – К., 2007. 5. Слєпкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: Навч. посіб. – К.: Вища школа, 2005.	9
6	Тема 6. Педагогічна творчість 1. Сутність педагогічної творчості. 2. Умови створення творчого середовища в навчальному закладі. 3. Передовий педагогічний досвід – джерело розвитку творчості	9

№ з/п	Назва теми	Кількіс ть годин
	вчителя. <u>Література</u> 1. Автамонов П.П. Технологія педагогічного успіху: Навч. посіб. – К.: Київ. ун-т, 2002. 2. Лозова В.І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів / Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – 2-вид., доп. – Харків: «ОВС», 2020. – 164 с. 3. Маригодов В.К. Педагогика и психология: Аспекты активизации творчества и готовности к профессиональной деятельности: Учеб. пособие. – К.: Професіонал, 2005. – 192 с. 6. Передовий педагогічний досвід: теорія і методика / За ред. Л.Л. Момот. – К., 1990. 8. Сисоєва В.М. Педагогічна творчість. – Х., 1998.	
	Разом за 2 змістовий модуль	27
	Усього годин	45

№	Теми для написання індивідуальної роботи
1.	Порівняльний аналіз понять «професійна компетентність», «педагогічна майстерність», «професійна зрілість»
2.	Роль і місце комунікативних якостей в професійній діяльності педагога.
3.	Характеристика стилів професійної діяльності педагога
4.	Алгоритмічний підхід до навчання.
5.	Контроль, його мета і функції. Вимоги до контролю.
6.	Критерії оцінювання знань учнів.
7.	Умови створення творчого середовища в навчальному закладі.

ПИТАННЯ НА ЗАЛІК

1. Концепція підготовки кадрів у системі освіти.
2. Структура методики навчального предмету.
3. Педагогічна компетентність викладача школи.
4. Зв'язок окремої методики з дидактикою.
5. Діагностика якості педагогічної праці.
6. Методологічні основи науки
7. Основні характеристики діяльності педагога навчального закладу.
8. Концепція підготовки кадрів у системі освіти.
9. Основні джерела методики навчального предмету.
10. Професійна компетентність педагога.
11. Дидактичні основи педагогічного процесу.
12. Динаміка навчального процесу.
13. Майстерність викладача як засіб формування особистості.
14. Особливості психолого-методологічних досліджень у галузі школи.
15. Взаємозв'язок елементів дидактичної системи та їх ієрархічна підпорядкованість.
16. Вимоги до спеціалістів педагогічної освіти.
17. Технологія особистісно-орієнтованого навчання.
18. Етапи підготовки та проведення інноваційних форм навчання у школі.
19. Сутність та структурні компоненти навчально-методичного комплексу.
20. Проблеми розвитку методичних досліджень.
21. Методичні особливості, структура та методика нетрадиційних форм навчання у школі.
22. Форми організації практичної підготовки.

23. Навчальний графік, робочі програми і тематичні плани.
24. Критерії оцінювання наукових досягнень учнів. Основні проблеми учіння у школі.
25. Організація аудиторної роботи зі школярами.
26. Проблеми методики викладання в сучасній школі.
27. Класифікація методів практичного навчання.
28. Роль вчителя в управлінні навчальним процесом.
29. Процеси викладання й учіння з погляду сучасної проблемності.
30. Принципи, методи і форми практичної підготовки.
31. Основні функції контролю. Класифікація функцій контролю.
32. Сутність та класифікація принципів навчання у школі.
33. Теоретичні засади практичної підготовки.
34. Характеристика принципів навчання та їх реалізація.
35. Діагностика, контроль та оцінювання результатів навчання.
36. Організація самостійної та індивідуальної роботи учнів.
37. Характеристика основних закономірностей процесу навчання.
38. Динаміка розвитку методів навчання в сучасній технології.
39. Гуманізація та демократизація освіти.
40. Роль міжпредметних зв'язків у реалізації змісту освіти.
41. Методика оцінювання знань, умінь і навичок учнів (приймання іспитів).
42. Основні компоненти технології навчання.
43. Форми організації технології навчання у школі.
44. Методика проведення практичних і семінарських занять.
45. Рушійні сили технології навчання у школі.
46. Класифікація методів навчання в педагогічній технології.
47. Методика проведення уроку.
48. Характеристика закономірностей технології навчання.

- 49.Вимоги до змісту освіти школи.
- 50.Нова українська школа (НУШ), її переваги та недоліки.
- 51.Оцінювання навчальної діяльності учнів.
- 52.Класифікація принципів технології навчання у школі.
- 53.Основні документи для реалізації змісту освіти школи.
- 54.Види, форми та методи контролю.
- 55.Історичні аспекти технології навчання.
- 56.Нетрадиційні принципи технології навчання.
- 57.Принципи організації контролю навчального процесу

РЕКОМЕНДОВАНІ ІНФОРМАЦІЙНІ ДЖЕРЕЛА

Базова

1. Бадмаев В.Ц., Малышев А.А. Психология обучения речевому мастерству. - М.: Гуманитарный центр ВЛАДОС, 1999. - 224с.
2. Волкова Н.П. Педагогіка: Посіб. для студ. вищ. навч. закл. - К.: Вид. центр „Академія”, 2001. - 576с.
3. Введенская Л.А., Павлова Л.Г. Культура и искусство речи. - Р.-на-Дону: Феникс, 1998. - 576с.
4. Гойхман О.Я., Надеина Т.М. Основы речевой коммуникации: учебник для вузов/под ред проф.О.Я. Гойхмана.-М.:ИНФРА.-1997.-272с.
5. Громкова М.Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности: Учеб. пособие для вузов. - М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. - 415с. - (Серия «Педагогическая школа. XXI век».).
6. Дидактика средней школы / Под ред. М.Н.Скаткина. - М.,1982.
7. Дорошенко С.І. Основи культури і техніки усного мовлення. - Харків: „ОВС”, 2002. - 245с.
8. Крыжко В.В., Павлютенков Е.М. Основы менеджмента в образовании: теория, практика и психология успешного управления. - Запорожье: Просвіта, 2000. - 260с.
9. Пехота О.М., Старева А.М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя: Монографія. - 2-ге вид. доп. та перероб. - Миколаїв: Вид-во „Іліон”, 2007. – 272 с.
10. Педагогика: Учеб. пособие для студ. пединститутів /Под ред. Ю.К.Бабанского. - М.: Просвещение, 1988. - 608 с.
11. Педагогика: Учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений /Под ред. Б.Т.Лихачева. - М.: Прометей, 1993. - 527с.
12. Педагогіка: Навч. посіб. / Н.Є. Мойсеюк. - Вінниця: Універсум-Вінниця, 1998. - 348 с.
13. Педагогика. Новый курс: Учеб. для студ. пед. вузов: В 2 кн. /Сост. И.П.Подласый. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. - Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. - 576с.
14. Педагогіка: Підруч. для студ. пед. ін-тів /За ред. Ярмаченка М. Д. - К.: Вища шк., 1986. - 543с.
15. Педагогіка: Навч. посібник /В.М.Галузяк, М.І.Сметанський, В.І.Шахов. - 3-є вид., випр. і доп. - Вінниця: ДП „Державна картографічна фабрика”, 2006. - 400с.
16. Педагогічна майстерність: Підручник /І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін./ За ред. І.А.Зязюна. - К.: Вища шк., 1997. - 349с.
17. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: Монографія /С.О.Сисоєва, А.М.Алексюк, П.М.Воловик та ін.; За ред. С.О.Сисоєвої. - К.: ВІПОЛ, 2001. - 502 с.
18. Пехота Е.Н. Индивидуальность учителя: теория и практика. - Николаев, 1996. - 144 с.
19. Пискунов А. И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов /Сост. и авт. вводных статей А.И. Пискунов. - 2-е изд. - М.: Просвещение, 1981. - 528 с.
20. Платов В. Л. Деловые игры: разработка, организация и проведение: Учеб. - М.:Политиздат, 1991. 245с.
21. Савостьянов А.И. Техника речи в профессиональной подготовке учителя. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. - 144с.

22. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підруч. для студ. пед. ф-тів. - К.: Генеза, 1999. - 368 с.
23. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учеб. пособие. - М.: Нар. образование, 1998. - 256 с.
24. Семиченко В.А. Психология общения. - К.: Центр «Магистр - 8», 2001. - 152с.
25. Семиченко В.А. Психология речи. Учеб. Пособие. - К.: «Магистр- 8», 2002. - 112с.
26. Ситниченко Л.А. Першоджерела комунікативної філософії. - К.: Либідь, 1996. - 176 с.
27. Щекин Г. В. Как эффективно управлять людьми. Психология кадрового менеджмента. - К., 1999. С. 142 - 350.

Допоміжна

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи. Курс лекцій: модульне навчання. - К.: Київс-й держ.ун-т, 1993. - 220 с.
2. Анализ современного урока: Практич. пособие для учителей и классных руководителей, студентов пед. учеб. заведений, слушателей ИПК. – Режим доступа: <http://uchebauchenyh.narod.ru/books/urok/analiz.htm>
3. Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогики сотрудничества. - К.: Освіта, 1991. - 110 с.
4. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-метод. посібник. - К.: ІЗМН, 1998. - 204 с.
5. Выбор методов обучения в школе /Под ред. Ю.К.Бабанского.- М.: Педагогика, 1981.- 176 с.
6. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении: О коллективном способе учеб. работы: Кн. для учителя. - М.: Просвещение, 1991.- 192 с.
7. Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя: Учеб. пособ. для студентов педагогических институтов. - М.:Просвещение,1989.- 189 с.
8. Закон України "Про вищу освіту"
9. Закон України "Про освіту" від 25 березня 1996 р. № 100/96-ВР.
10. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя.-М.: Просвещение, 1987.- 190 с.
11. Кондрашова Л.В. Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися: Учеб. пособие. - М.:Прометей МГПИ им. В.И.Ленина, 1990. - 160 с.
12. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. - М. :Педагогика, 1981. - 185 с.
13. Львова Ю.Л. Творческая лаборатория учителя: Кн. для учителя.-3-е изд. перераб. и доп. - М.: Просвещение, 1992.- 224 с.
14. Моделирование пед. ситуаций. Под ред. Ю.Н.Кулиткина й Г.С.Сухобской. - М., 1981.
15. Наказ Міністерства Освіти України від 04.03.1998 р. № 86 "Про введення в дію "Положення про освітньо- кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту) та про нормативне і навчально-методичне забезпечення підготовки фахівців з вищою освітою".
16. Наказ Міністерства Освіти України від 02 червня 1993 р. № 161 "Про затвердження Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах"
17. .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.- 256 с.
18. Постанова Кабінету Міністрів України від 20 січня 1998 р. № 65 "Про затвердження Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)".

19. Про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах у 2002/2003 навчальному році // МОН України. Лист № 1/9 - 304 від 17.06. 2002р.

20. Ротенберг В.С., Бондаренко С.М. Мозг. Обучение. Здоровье: Кн. для учителя. - М.: Просвещение, 1989. - 239 с.: ил.

Інформаційні ресурси

1. Офіційний сайт Міністерства освіти і науки України: <http://www.mon.gov.ua>,
<https://mon.gov.ua/ua/tag/zagalna-serednya-osvita>
2. База шкільних підручників онлайн <https://gdz4you.com/pidruchnyky/>
3. Сайт «Уроки математики» <http://www.go2math.com>
Журнал «Математика в школах України» <http://journal.osnova.com.ua/journal>

Навчальне видання

ЗАГРЕБЕЛЬНИЙ Сергій Леонідович

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ ПРОЦЕСОМ

Посібник

**для студентів спеціальності
014 Середня освіта (математика)**

Редагування, комп'ютерне верстання

І. І. Дьякова

00/2021. Формат 60 × 84/16. Ум. друк. арк. 2,56.
Обл.-вид. арк. 1,63. Тираж 100 прим. Зам. №2 .

Видавець і виготівник
Донбаська державна машинобудівна академія
84313, м. Краматорськ, вул. Академічна, 72.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 1633 від 24.12.2003