

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

Інститут педагогічної освіти та освіти дорослих

Артеменко І.Е.

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ЕКОНОМІКИ:
ІНФОРМАЦІЙНО-ТЕХНОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД

Методичні рекомендації

Київ – 2012

ЗМІСТ

| | |
|---|------------|
| Вступ..... | 3 |
| I. Економічна освіта у сучасному інформаційному суспільстві..... | 5 |
| 1.1. <i>Економічна освіта в умовах інформаційного суспільства.....</i> | <i>5</i> |
| 1.2. <i>Концепція економічної освіти в Україні.....</i> | <i>8</i> |
| 2. Методика організації цілісного педагогічного процесу викладання економічних дисциплін..... | 10 |
| 2.1. <i>Методика підготовки і проведення лекцій з економіки ...</i> | <i>10.</i> |
| 2.2. <i>Особливості методики підготовки і проведення практично-семінарських занять з економічних дисциплін.....</i> | <i>22</i> |
| 2.3. <i>Методи навчання як спосіб організації пізнавальної діяльності студентів на заняттях з економічних дисциплін.....</i> | <i>35</i> |
| 2.4. <i>Організація індивідуально-консультативної та самостійної роботи студентів при вивченні економічних дисциплін.....</i> | <i>38</i> |
| 2.5. <i>Контроль і оцінювання результатів економічного навчання...50</i> | |
| 3. Основи технології цілісного педагогічного процесу | 65 |
| 3.1. <i>Інноваційні педагогічні технології і майстерність викладача економіки.....</i> | <i>65</i> |
| 3.2. <i>Технологія конструювання педагогічного процесу.....</i> | <i>66</i> |
| 3.3 <i>Технологія здійснення педагогічного процесу.....</i> | <i>73</i> |
| Висновки..... | 77 |
| Список використаної літератури..... | 78 |

ВСТУП

Найважливішим завданням сьогодення у розбудові освіти України є запровадження передових педагогічних технологій навчального процесу.

Саме тому, XXI століття – століття нових технологій – запровадження нових технологій у навчальній системі є об'єктивним процесом, вектор якого визначається науково-технічним прогресом, інформатизації і технологізації суспільства, а також особливостями різних складових систем освіти. Особливі вимоги до запровадження нових технологій навчального процесу проявляються у диференціації навчання і можливості вибору майбутньої професії, змін форм і методів організаційно-комунікативної діяльності студентів та педагогів, толерантності та виховання молоді.

Технологізація забезпечення навчального процесу являє розробку та впровадження систем, засобів та навчально-методичного забезпечення, раціональних методів, організаційних форм занять, педагогічних технологій, забезпечуючи ефективну організацію навчального процесу.

Питанням організації і проведення занять з економічних дисциплін, їх методичного забезпечення присвячені роботи багатьох вчених, таких як: Коваленко В.П., Пелиха В.Г., Почерніної Н.В., Бендери І.М., Грушецького С.М., Фірмана Ю.П., Лут М.Т., Сохничка А.Я., Тарасюка І.Г., Смолярчука М.В., Петровського А.В., Жорник О. та інших. Результати даних наукових праць можуть бути використані лише як орієнтири при формуванні методики викладання економічних дисциплін. Однак слід зазначити, що багато теоретичних та особливо практичних проблем впровадження нових технологій у методиці викладання економічних дисциплін потребують і сьогодні подальшого дослідження. Залишаються невирішеними питання, які безпосередньо стосуються чіткого обґрунтування ефективного використання інтерактивних технологій при викладанні економічних дисциплін.

На сучасному етапі розвитку бізнесової цивілізації значно зріс інтерес до економічної теорії, оскільки вона перебуває у стані необхідного оновлення. Проблема забезпечення підготовки студентів, на нашу думку, повинна розглядатися у трьох складових: по-перше, з особливих підходів викладання змісту фундаментальної економічної дисципліни, якою є економічна теорія; по-друге, з особливих підходів до методики викладання економічних дисциплін та їх методичного забезпечення; по-третє, з особливих підходів щодо оцінки знань студентів, їх відношення до навчального процесу. Необхідність підвищення рівня економічної освіти в

Україні потребує розробки стратегії і тактики викладання економічних дисциплін на засадах національної концепції економічної освіти. Основною метою економічної освіти можна вважати формування економічного мислення, а її результатом – економічно обґрунтовану практичну діяльність. В практиці викладання економіки найважливішим є не тільки розкрити зміст економічних категорій та концепцій, але знайти ефективні форми знань, домогтись їх засвоєння на рівні мислення та поведінки людини.

Економічна освіта і виховання допомагають людині легше орієнтуватися в економічній діяльності і приймати правильне рішення, виконувати свої економічні функції. Рівень економічного виховання може бути одним із показників соціального прогресу. Історичний характер економічного виховання населення залежить від певного способу виробництва, визначається характером, завданнями і методами економічної діяльності.

Економічна освіта – основа формування економічної свідомості, економічного мислення, вихідним моментом якого є творення економічної культури. Вона включає в себе систему масової економічної освіти і спеціальну підготовку кадрів усіх сфер економіки, політики, культури.

Головне завдання економічної освіти – розкриття змісту економічних понять, категорій, законів, розвиток інтересу до економіки і потреби в постійному оновленні знань, формуванні навиків економічного мислення, формуванні економічної свідомості.

I. Економічна освіта у сучасному інформаційному суспільстві

1.1. Економічна освіта в умовах інформаційного суспільства

Традиційні методи навчання, розраховані на відносно стабільну навчальну інформацію, на сучасному етапі є малоефективними. Обсяг інформації з економічних дисциплін настільки швидко змінюється як за кількістю, так і за насиченістю, що узагальнити його на лекціях і повністю засвоїти таким чином неможливо. Великого значення в цих умовах набуває самопідготовка, глибоке осмислення теоретичних і практичних основ майбутньої професії. Цьому повною мірою відповідають методи активного навчання. Деякі вчені називають їх активними методами навчання, ми ж дотримуємось іншого визначення методи активного навчання. Такі методи навчання зумовлюють усвідомлену зацікавлену розумову діяльність студентів, активне сприйняття теоретичного матеріалу в навчальному процесі, розвиток умінь та навичок самостійного вироблення рішень із проблемних питань. Сучасний майбутній економіст має бути не тільки досвідченим фахівцем, але й умілим організатором, який цінує колективний досвід, враховує думку товаришів, критично оцінює досягнуте, рішуче відстоює власні погляди. Готуючи таких фахівців, необхідно враховувати те, що сьогодні випускники є основним потенціалом робочої сили XXI століття, а XXI століття – це час інформаційних технологій, глобальної комп'ютеризації, системного програмування, широкого використання мікроекономіки, лазерної техніки. Також вважаємо, що сьогодні основне в підготовці спеціаліста – не оволодіння сумою конкретних знань, а формування умінь та навичок наукової, дослідницької, винахідницької діяльності, виховання культури професійного мислення. Виконанню цього завдання сприяє цілий комплекс форм навчального процесу, що активно розвивають, оскільки саме ці форми:

- стимулюють студентів до активного засвоєння знань;
- спонукають до самостійного пошуку вирішення проблем;
- роблять навчання таким, що розвиває;
- формують професійні інтереси, розвивають системне мислення.

Як зазначає О. Жорник, перед наукою стоїть завдання створити ефективні дидактичні системи, що базуються на застосуванні таких типів, технологій, форм і методів навчання, які забезпечували б інтенсивне оволодіння системою знань, формування умінь і навичок і на цій основі

суттєво підвищували б рівень самостійної творчої діяльності учнів, творили б умови для більш повного й ефективного використання інтелекту кожного.

Аналіз педагогічної практики переконує в недостатній ефективності традиційного типу навчання щодо вирішення названих завдань через традиційний метод організації викладання.

Одним із шляхів удосконалення навчального процесу є широке використання методів активного навчання. Це обумовлено тим, що традиційні (пояснювальні, ілюстративні, репродуктивні) методи не забезпечують належного творчого розвитку здібностей студентів. Дані досліджень психологів свідчать: "...в пам'яті людини закарбовується 10 % почутого, 50% побаченого і почутого. Зроблене ж самою людиною закарбовується в пам'яті на 90 %" [5, с. 6].

А. В. Петровський під активізацією процесу навчання розуміє цілеспрямовану діяльність викладача, скеровану на розробку й використання такого змісту, форм, методів і прийомів, засобів навчання, які сприяють підвищенню інтересу, активності, творчої самостійності студентів у засвоєнні знань, формуванні вмінь і навичок використання їх на практиці [2, с. 197]. Питання активізації діяльності особистості в процесі навчання має давню історію, яка триває від Сократа і Демокрита, продовжена Каменським у XVII столітті, Песталоцці і Дістервегом на початку XIX-го. Великий внесок у розвиток методів вузівського навчання внесли М. В. Ломоносов, М. І. Лобачевський, М. В. Остроградський, А. П. Мінаков та інші [1, с. 8]. Практичні заняття відіграють дуже велику роль у формуванні профілю майбутнього фахівця, здатного працювати в ринкових умовах. Саме на цих заняттях перевіряється ступінь засвоєння й розуміння теоретичного матеріалу, відбувається набуття студентами практичних умінь і навичок. Конфуцій писав: „Те, що я чую, я забуваю. Те, що я бачу й чую, я трохи пам'ятаю. Те, що я чую, бачу й обговорюю – я починаю розуміти. Коли я чую, бачу й роблю – я набуваю знань. Коли я передаю знання іншим, я стаю майстром”. Нинішні педагогічні інновації пов'язані із застосуванням інтерактивних методів навчання, тобто інтерактивний – здатний до взаємодії, діалогу. Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність. Сутність інтерактивних технологій у тому, що навчання відбувається шляхом взаємодії всіх, хто навчається. Це співнавчання, в якому і викладач, і студент є суб'єктами. Викладач виступає

лише в ролі організатора навчання, координатора роботи груп, фасилітатора дискусії. Інтерактивні технології навчання найбільше відповідають особистісно-зорієнтованому підходу в навчально-виховному процесі. В основі інтерактивного навчання лежать принципи:

- безпосередньої участі кожного учасника занять, що зобов'язує викладача зробити кожного учасника занять активним шукачем шляхів і засобів розв'язання тієї чи іншої проблеми;

- взаємного, інформаційного, духовного збагачення: навчальний процес необхідно організувати таким чином, щоб його учасники мали змогу обмінятися життєвим досвідом та отриманою інформацією;

- особистісно зорієнтованого навчання [3, с. 171]. Використання інтерактивних методів містить у собі ряд переваг:

- інтерактивні технології допомагають забезпечити глибину вивченого змісту. Студенти застосовують усі рівні пізнання (знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінка);

- викладач має можливість диференційованого підходу до учнів із спеціальними потребами – особистісними та інтелектуальними;

- змінюється роль студентів: вони приймають важливі рішення щодо процесу навчання, розвивають комунікативні вміння й навички, організаційні здібності;

- основним джерелом мотивації навчання стає інтерес самого студента (відбувається перехід від зовнішньої мотивації (оцінка) до внутрішньої (потреба знань)).

Проте в процесі використання інтерактивних технологій можуть проявитися їх недоліки

- засвоєння незначного обсягу інформації потребує значного часу;

- складно налагодити взаємонавчання як постійний механізм;

- кожна інтерактивна технологія потребує попереднього розгляду і навчання учасників процедури;

- результати роботи студентів менш передбачувані;

- дисципліна студентів на інтерактивному занятті може бути проблемою для викладача.

Проте зазначені недоліки не знижують цінність використання інтерактивних методів при викладанні навчального матеріалу. Підвищити ефективність інтерактивних методів навчання допоможе використання комп'ютерної техніки, мультимедійних засобів та спеціального програмного забезпечення.

Використання інтерактивних технологій при викладанні економічних дисциплін дозволяє значно покращити рівень засвоєння матеріалу студентами та, відповідно, підвищити рівень їх знань, а вивчення та застосування спеціального програмного забезпечення щодо реалізації зазначених процесів є запорукою формування працівників нового типу, які забезпечать гідну конкуренцію на ринку робочої сили та стануть тими, хто створить новий оновлений імідж навчального закладу, випускниками якого вони є.

1.2. Концепція економічної освіти в Україні

Сучасний етап суспільних перетворень характеризується намаганнями України приєднатись до Європейського і світового співтовариств. Пошук Україною своєї ніші у світовій економіці висуває перед українськими освітянами нові завдання, що пов'язані з формуванням особистості пристосованої до життя і праці в ринковій економіці. Саме тому сьогодні є потреба у набутті первинних економічних знань ще у середній школі. Треба також зазначити зацікавленість українського суспільства у євроінтеграції освітньої галузі. Приєднання українських освітян до європейського освітнього простору вимагає від вищих закладів освіти України педагогічного напрямку швидкого досягнення якісно нового рівня викладання дисциплін фахового і гуманітарного напрямку, а також забезпечення інтелектуальної, матеріальної, психологічної і моральної готовності фахівців до праці у швидкоплинному світі. Саме тому перед педагогічною освітою сьогодні стоїть мета – задоволення потреб особистості, суспільства і держави в освітніх послугах з підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації різних категорій населення з урахуванням вимог ринку праці; формування творчої, духовно багатой особистості з урахуванням її потреб, інтересів і здібностей, здатної до самостійного оновлення професійних знань.

У інформаційному суспільстві фахівець стикається з необхідністю опрацьовувати великі масиви інформації і постійно оновлювати свої знання, навички, уміння. Значне збільшення обсягу навчального матеріалу, яке вимушений сьогодні опрацьовувати сучасний студент та скорочення часу відведеного на його засвоєння підсилює значення самостійних форм навчання.

За таких умов особливого значення набуває для сучасної професійної підготовки вчителя економіки застосування в навчальному процесі новітніх інформаційних технологій. Про таку необхідність наголошується у Законах України: «Про Національну програму інформатизації», «Про Концепцію Національної програми інформатизації»; укази Президента України: «Про заходи щодо розвитку національної складової глобальної інформаційної мережі Інтернет та забезпечення широкого доступу до цієї мережі в Україні»; «Про першочергові завдання щодо впровадження новітніх інформаційних технологій»

Дослідженню проблем професійної підготовки майбутніх вчителів приділяється належна увага, зокрема таким аспектам: методологічні основи сучасної філософії освіти (В.Г. Кремень, І.А. Зязюн); теоретико-методологічні засади неперервної професійної освіти (С.У. Гончаренко, Н.Г. Ничкало); загальнопедагогічні засади організації навчального процесу у вищій школі (А.М.Алексюк, С.І. Архангельский, Л.Ф.Тализіна); розробка та впровадження сучасних освітніх технологій у процес професійної підготовки фахівців (В.П. Беспалько, Т.І.Коваль, П.В.Стефаненко); психолого-педагогічна підготовка вчителів економіки (В.А.Козаков, В.С.Лозниця, І.Б.Міщенко).

Проблеми використання інформаційних технологій в освіті активно досліджуються у сучасній педагогічній теорії за напрямками: використання інформаційних технологій у навчальному процесі вищих навчальних закладів (В.Ю.Биков, Р.С.Гуревич, В.В.Олійник,); організаційно-педагогічні основи дистанційної освіти (В.Н.Кухаренко, П.В.Стефаненко); розвиток інформаційної культури студентів в процесі їх професійної підготовки (А.М.Коломієць, О.Я.Романишина); використання мережі Інтернет для професійного консультування молоді (Сисоєва С.О., Осадчий В.В.) тощо.

Теоретичний аналіз наукових праць, в яких відображено результати проведених досліджень, свідчить, що проблема інформаційно-технологічного забезпечення підготовки майбутнього вчителя економіки ще недостатньо досліджена у теоретичному і практичному аспектах. Разом з тим, вивчення сучасного стану інформаційно-технологічного забезпечення підготовки майбутнього вчителя економіки показало необхідність впровадження інформаційних технологій у практику такої підготовки.

2. Методика організації цілісного педагогічного процесу викладання економічних дисциплін

2.1. Методика підготовки і проведення лекцій з економіки

Новий зміст, організація і структура економічної освіти передбачає перебудову навчальної й науково-методичної роботи. В основу навчального процесу варто покласти проблемний підхід, діалог, зіставлення різних точок зору, дискусію, інші активні форми колективного обговорення, що викликають жвавий інтерес і сприяють міцному засвоєнню знань.

Проблемний підхід у викладанні економічних дисциплін конче потрібен, адже слід звільнити його від формалізму й догматизму, надати творчого характеру. На нинішньому перехідному етапі розвитку суспільства ця форма економічної пропаганди має стати дієвим важелем відновлення й подолання соціально-економічної кризи у країні. Вона має забезпечити формування нового економічного мислення, перебудову психології кадрів у дусі ринкового механізму господарювання.

Постійно підтримувати підвищений інтерес студентів до питань економічної теорії і практики, вносити елементи творчості в їхнє навчання, особливо в систематичних формах лекційної пропаганди, можна за єдиної умови: досконало опанувати методику продуктивного навчання, що становить педагогічне підґрунтя проблемного підходу. Що це означає?

Педагогіка визначила два типи навчання людей: репродуктивний і продуктивний. Репродуктивне навчання зводиться до того, щоб навчити людину відтворювати по пам'яті навчальний матеріал із лекцій, бесід, навчальних посібників. Дотримуючись такого доволі простого способу передання знань і відтворення їх, лектор прагне сам пояснити всі без винятку питання досліджуваної теми. Він пропонує наукові положення в готовому, завершеному вигляді. Звісно, це не спонукує людей самостійно розібратися в розглянутому питанні й таким шляхом прийти до істини, а також породжує пасивне ставлення до поданого матеріалу.

Зовсім по-іншому будується продуктивне навчання, що передбачає творчу, самостійну працю людини. Процес навчання переходить на якісно новий, вищий рівень. Лектор зазвичай не торкається тієї частини запрограмованого ним матеріалу, яка доступна для самостійного вивчення, рекомендує слухачам самостійно розібратися в окремих питаннях, надаючи їм необхідну методичну допомогу. Він надає навчання евристичного (тобто такого, що сприяє розвиткові кмітливості, активності) характеру: залучає

слухачів до пошуку відповідей на порушені питання. Зрештою слухачі залучаються до творчої інтелектуальної діяльності, й у них виникає жвавий інтерес до обговорюваних питань.

Неважко помітити: продуктивний тип освіти найповніше відповідає природі економічної теорії. Його переваги пов'язані з підвищенням активності, самостійності й свідомості в навчанні, наданні йому справді творчого характеру. Завдяки цьому істотно підвищується ефективність лекторської праці, краще виконується історично важливе завдання — змінювати психологію і мислення студентів у дусі переходу до справжньої ринкової економіки в нашій країні.

Чи не означає сказане, що лекції слід будувати лише в такий спосіб? Звісно, ні.

Лекція (від латинського слова *lectio*) — це усний виклад певної інформації викладачем у вузі, або публічний виступ із будь-якої теми. Лекція — це не тільки одна з важливих і основних форм навчання, а й різновид інформації. Термін «інформація» також походить від латинського слова й означає повідомлення про щось.

Одним із видів інформації у вузчому розумінні є економічна інформація. Вона означає повідомлення, поширення економічних теорій, ідей із метою формування в людей певних уявлень про економіку та стимулювання відповідних практичних дій на засадах сучасного економічного мислення як процесу пізнання й осмислення економічних явищ, засвоєння економічних понять у їхньому взаємозв'язку. Це інтелектуальна властивість людини осмислювати економічні явища, співвідносити економічні поняття з реальністю економічного життя суспільства і відповідно до цього будувати свою економічну поведінку.

Повідомлення про економічну теорію й економічну політику охоплюють комплекс актуальних питань економічної теорії, міжгалузевих і галузевих економічних дисциплін (економіки промисловості, сільського господарства, транспорту, страхування, маркетингу тощо), а також виконують певні функції, до яких належать:

- формування економічного мислення (детальний розгляд);
- інформування про стан економіки;
- опанування практичних навичок ефективного господарювання;
- економічне виховання.

Лекції з економіки завжди притаманна інформаційно-пізнавальна функція. Вона містить відомості про стан економіки, тенденції та

перспективи економічного розвитку своєї держави та інших країн, висвітлює плюси й мінуси господарської практики і політики нашої країни, досягнення та досвід функціонування фірм, акціонерних товариств та інших організаційно-правових форм підприємництва. Матеріал лекції сприяє розширенню кругозору слухачів, умінню орієнтуватися в суспільно-політичному й економічному житті сучасного світу. Від лектора-економіста слухачі очікують відповідей на широке коло життєвих питань, що заторкують їхні інтереси.

Досі йшлося про соціально-економічну інформацію взагалі. Тепер ми докладніше розглянемо основні види такої інформації: фактичну, оцінювальну, теоретичну й рекомендаційно-практичну.

Фактична інформація — це сукупність відомостей стосовно сучасних подій, процесів політичного й економічного життя суспільства. Ці факти можуть усебічно характеризувати події в разі дотримання вимог, сформульованих інформатикою. Фактична інформація містить 3 головні питання:

1. Що відбулося (або що зроблено)?
2. У чому полягає новизна або винятковість події?
3. Хто, де й коли спостерігав це явище, ситуацію (або зробив це)?

Фактична інформація виконує різноманітні методичні функції у лекції з економіки:

а) є навчальним матеріалом, що підлягає всебічному аналізу. Сюди належать принципово нові факти фундаментального значення, що розширюють теоретичний кругозір і забезпечують краще розуміння суспільних та економічних явищ;

б) слугує своєрідною «інформацією для роздумів», що зумовлює потребу у відпрацюванні певних рішень за умов, що змінилися (повідомлення про кардинальну зміну господарської ситуації, оголошення дефолту, деномінацію тощо);

в) виконує роль інформаційного матеріалу для підготовки навчальної лекції;

г) може слугувати доказом, підтвердженням висунутих у лекції положень;

д) стає цікавим початком лекції, повчальним прикладом, матеріалом для порівняння.

Оцінювальна інформація — це невідомі аудиторії повідомлення про роль, соціально-політичне й моральне значення певної події з погляду

викладача, представників різних соціальних груп, громадських організацій і держави. Така інформація важлива й потрібна, адже одне й те саме явище можна охарактеризувати по-різному, залежно від того, з якого боку та з яких суспільних позицій його розглядають. Оцінювальна інформація допомагає студентам чітко визначати своє ставлення до події, що відбувається, знаходити правильні ціннісні орієнтири.

Виклад і аналіз нових наукових ідей, поглядів, концепцій, гіпотез становить зміст теоретичної інформації. Вона підвищує рівень загальної й спеціальної наукової підготовки людей, поглиблює їхнє уявлення про сутність і закономірності соціально-економічних процесів.

Рекомендаційно-практична інформація — повідомлення про конкретні прийоми, рецепти, механізми й технологічні засоби, що застосовуються для досягнення корисних результатів. У лекціях з економіки ця інформація посідає вагомe місце і пов'язана з викладом нових методичних та інших рекомендацій у галузі господарської діяльності, наукових досягнень. Вона підвищує результативність лекторської діяльності, її значення для практики.

Усі види інформації взаємозалежні. У чому виявляється їхній взаємозв'язок?

Фактична інформація становить, основу лекції з економіки. Найчастіше у лекціях на економічні теми вона переважає над іншими видами інформації. І це не випадково. Лектор має вміти використовувати фактичну інформацію в поєднанні з оцінювальною й теоретичною.

Не таємниця, що мірою зростанням загальної поінформованості аудиторії студенти очікують від викладача не тільки (а іноді й не стільки) фактичної інформації, а й відповідної оцінки та теоретичного аналізу. Вони чекають також дістати відповіді на питання: що і як треба зробити для виправлення наявних недоліків. Інакше кажучи, викладач має бути не простим передавачем інформації, а ще й консультантом, радником, наставником тих, кого навчають.

Майстерність викладача є тим вищою, чим краще він володіє усім багатоманіттям видів інформації й чим повніше використовує їхній внутрішній взаємозв'язок.

Виступ лектора можна визнати вдалим, насамперед тоді, коли викладач добре висвітлив зміст теми, дав відповіді на всі поставлені запитання. Отже, вихідним показником високої якості лекції є її змістовність, тобто наявність у ній достатньої кількості різноманітних повідомлень з теми. Поняття «змістовність лекції» є відносним і умовним. Те, що є змістовним і

необхідним для висвітлення певної теми лекції, може бути недоречним у лекції на іншу тему. Доходимо висновку: виступ викладача тим змістовніший, чим повніші, достовірніші й істотніші знання, яких набувають слухачі з розглядуваного питання.

І навпаки, навчальна лекція є малозмістовною, коли викладач, посправжньому не розібравшись у темі, розглядає зовсім інше питання, надовго відволікаючись від теми або надаючи недостовірну інформацію з ненадійних джерел.

Отже, перше завдання для кожного викладача — забезпечити високу змістовність свого виступу. Але як з'ясувати, якою мірою виступ лектора-викладача був змістовним?

Це ми можемо визначити за допомогою показника рівня змістовності лекції. Такий рівень являє собою співвідношення часу змістовної частини виступу до всього лекційного часу і виражається у відсотках. Цей показник обчислюють за формулою:

де t_3 — час змістовної частини лекції; t_1 — час лекції. Припустімо, якщо з 90 хвилин лекції викладач присвятив безпосередньо темі лише 45 хвилин, тоді рівень її змістовності становитиме 50 %.

Тепер виникає наступне питання: чи потрібно домагатися, щоб лекція була змістовною на всі сто відсотків?

Деякі викладачі вважають, що студентів неможливо зацікавити самою лише темою лекції. Тому вони «пожвавлюють» свою розповідь сторонніми для теми, але більш цікавими даними та прикладами.

Про що свідчить такий досвід? Рідше про недоліки викладачів у доборі й використанні цікавого матеріалу з теми лекції.

Лектор має докласти усіх зусиль, аби надати слухачам саме ту інформацію й у такому обсязі, яку вони засвоять найліпше. Як влучно зазначав неперевершений майстер і теоретик красномовства Давнього Риму Цицерон: «Найбільша майстерність оратора — не тільки сказати потрібне, а й не сказати непотрібного».

Що цінують студенти у лекціях? Звісно, те, про що вперше дізнаються від лектора-викладача. Тому найважливішим показником якості лекції є її інформативність — міра новизни запропонованої інформації.

Найціннішою в лекції є змістовна інформація — сукупність нових знань з теми.

Наприклад, у лекції порушено питання: як впливає ревалоризація, тобто підвищення ціни до колишнього рівня, на кількість грошей в обігу —

збільшує чи зменшує їхню суму? Студенти, котрі не знають, що означає термін «ревалоризація», почуватимуться невпевнено й навряд чи зможуть обрати один із варіантів відповіді.

Економічна інформація має до того ж дуже істотну властивість: вона є винятково важливим засобом політичної орієнтації населення у швидкоплинних подіях і формуванні певної громадської думки, що відбиває інтереси різних гілок влади: уряду, парламенту, Президента. Звідси випливають серйозні практичні завдання викладачів-лекторів. Разом із тим, лекція завжди має містити знайомі слухачам факти й відомості. Більше того, вдало пояснити нову інформацію можна лише за умов дотримання педагогічного принципу наступності: в навчанні слід просуватися від відомого до невідомого.

Однак чим нижчим є початковий рівень знань, тим важче сприймати нові знання, особливо у царині економічної теорії, маркетингу та ринкових відносин узагалі.

Досвідчені викладачі досягають оптимального рівня інформативності насамперед завдяки певному обмеженню надмірності інформативності. Така надмірність у лекції показує, наскільки кількість вимовлених оратором слів перевищує мінімальну кількість їх, безумовно потрібну для передання певного обсягу знань. Величина надмірності інформації у публічному виступі завжди є дуже важливою. Це пояснюється передусім надмірністю будь-якого письмового й усного мовлення, де багато слів можна скоротити, не зруйнувавши змісту висловленого.

Кожен може визначити рівень надмірності своєї мови. Нехай викладач, що зацікавився цим, запише частину своєї лекції так, як він подає її слухачам. А потім знову перепише її у вигляді звичайного телеграфного тексту. Це й продемонструє рівень мовної надмірності.

Однак жоден лектор не наважиться говорити телеграфним стилем. Не викликає сумнівів, що мовна надмірність необхідна. Вона допомагає слухачам краще розпізнавати передані повідомлення в разі виникнення яких-небудь перешкод (так званого «інформаційного шуму», скажімо, розмов під час лекції). Дуже заважають нечітка дикція лектора, погана акустика лекційного залу та інші обставини. Більше того, мовна надмірність за використання певних ораторських прийомів буває методично виправдана і корисна. У цьому разі лектор досягає кращого сприйняття аудиторією викладеного матеріалу, повторюючи окремі слова та фрази. Але існує й інша

думка: «Чим більше ви скажете, тим менше люди запам'ятають», — стверджував французький письменник Франсуа Фенелон.

Найбільшої шкоди якості лекції завдає нічим не виправдана надмірність інформації, що, власне кажучи, збільшує її беззмстовну частину. Невиправдана надмірність інформації може бути викликана:

- 1) недоліками стилю виступу лектора;
- 2) роз'ясненням зрозумілих усім положень;
- 3) зайвим повторенням думок;
- 4) невиправданою кількістю прикладів та ілюстрацій.

Оптимального рівня інформативності не можна досягти без урахування межі активного сприйняття слухачами лекційного матеріалу.

Психологія визначила обсяг оперативної (короткотермінової) пам'яті, що допомагає слухачам засвоювати сказане викладачем. Експериментальним шляхом визначено, що слухач, який не записав лекцію, зазвичай може запам'ятати й потім відтворити по пам'яті не більше 5—9 одиниць інформації (якихось нових положень, фактів, цифр тощо), які не перебувають у логічному зв'язку. Інший матеріал дуже швидко забувається. Все це визначає обмеження для загального обсягу повідомлюваної інформації, кількості структурних частин (її плану) та низки інших моментів. Тому впродовж лекції доцільно розглядати не більше 5 основних питань, що становить нижню межу оперативної пам'яті, це стосується й перелічування характерних рис аналізованого явища. Той, хто, захопившись такими перелічуваннями, виходить далеко за межі короткотермінової пам'яті (більше 9 одиниць), може зненацька наразитися на недобррозичливу реакцію аудиторії.

Викладачам економічних дисциплін у край важливо обмежувати кількість цифр у лекції. Цифри — найстисліша форма вираження інформації, що акумулює кількісну характеристику багатьох явищ. Але абстрактність цифр дещо ускладнює сприйняття інформації. Більше того, існує максимальний «психологічний цифровий бар'єр» — лише 5—7 цифр. Якщо лектор наводить значно більшу кількість цифр, слухачі вже не здатні нормально сприйняти й відтворити їх по пам'яті. Отже, як уникнути перенасичення лекції цифрами? Насамперед із загального обсягу цифрових даних слід відбрати обмежене коло найважливіших і найпотрібніших показників, але докладно проаналізувати саме їх. У студентській аудиторії, що вже має середній рівень освіти, варто наводити не більше двох десятків цифр. До того ж їх краще розподілити на кілька груп (по 5—7 цифр у

кожній). Треба встановити всередині таких груп певний зв'язок, а потім порівнювати по 2—3 цифри.

Один із засобів позбутися зайвої кількісної інформації — це округлення цифр.

Певна економічність у переданні цифрової інформації також досягається, коли викладач відомі історичні дати вимовляє розмовною формою: «із 91 до 97 року».

Спростити громіздкі цифри та зменшити їх кількість можна, використовуючи узагальнені величини, що легко сприймаються аудиторією. Наприклад, можна наводити абсолютні дані показників видобутку нафти, газу тощо. Але такі три-чотиризначні цифри важко запам'ятати і порівняти. Ці дані можна простіше й наочніше представити таким чином, що виробництво певних товарів, продукції збільшилося (зменшилося) порівняно із базовим періодом у стільки-то разів.

Як правило, на лекціях варто відмовитися від кількісного аналізу й обмежитися викладом його результатів (такий аналіз доцільно проводити лише в разі особливої потреби). Тут можна пригадати слова англійського юриста й політика Генрі Пітера Брума: «Намагайся знати все про що-небудь і що-небудь про все».

Отже, лекторську (викладацьку) майстерність ми вбачаємо в умінні викладача використати у своєму виступі оптимальну кількість змістовних, відомих раніше й нових відомостей, зокрема цифрових. Також важливо враховувати характер і призначення окремих видів інформації.

Практика лекційної роботи засвідчує: важливо і необхідно у певних межах використовувати репродуктивний тип навчання, бо під час читання циклу лекцій продуктивне вивчення нових тем неможливе без міцного закріплення у пам'яті попереднього матеріалу. Звідси випливає потреба взяти з репродуктивного навчання все позитивне, що пов'язане з успішним повторенням засвоєних знань. Одне з педагогічних завдань викладання економічних дисциплін — досягти міцного засвоєння основних положень економічної науки й опанування практичних прийомів.

Отже, в лекційній практиці важливо вміло поєднувати репродуктивний і продуктивний типи навчання. Формула їх поєднання така: провідну роль відіграє продуктивний спосіб, а за основу слугує репродуктивний. Усі ці якості набувають розвитку в проблемному методі читання лекцій.

Щоб виключити суперечливі тлумачення цього методу, розглянемо вихідні поняття. Як відомо, проблемою називають питання, що вимагає

з'ясування і розв'язання. Залежно від змісту і цільової спрямованості лекційної діяльності ми розрізняємо наукові, навчальні й практичні проблеми. Головна якість проблем, які виносять на обговорення аудиторії — їхній нерозривний зв'язок із сучасним життям, із завданнями переходу нашої економіки на ринкові рейки.

Під час лекції, призначеної для економістів вищої кваліфікації (працівників вузів, великих фірм, корпорацій, акціонерних товариств, науково-дослідних інститутів тощо), можна ставити й розглядати наукові проблеми — тобто питання, досі не розв'язані наукою. Розгляд таких проблем найчастіше має таку схему. Лектор ставить і обґрунтовує не розв'язане наукою питання, пояснює його значення для теорії та практики. Потім він висвітлює різні точки зору вчених, зіставляє й аналізує докази на користь їхніх позицій, розглядає перебіг і підсумки дискусій з розглядуваної проблеми. На завершення висловлюється й обґрунтовується гіпотеза, припущення або прогноз стосовно того, як, на думку доповідача, можна розв'язати цю наукову проблему.

Найпоширенішими в лекційній практиці є так звані навчальні проблеми — питання, вже розв'язані наукою, але остаточно не вивчені, а тому незрозумілі для студентів. Під час розгляду таких проблем викладачі досягають успіху, дотримуючись низки підкріплених досвідом правил.

1. Лектор чітко формулює проблему, як правило, у вигляді дилеми, що вимагає вибору одного з варіантів (наприклад, чи припустиме втручання держави в ринкову економіку, чи сумісні такі практики). При цьому конче важливо уникати у формулюванні питання відповіді на нього: потрібно висувати творчі завдання, не вдаючись до тезової форми питання (скажімо, не слід шукати відповіді на «питання», сформульоване як теза: «Основна ланка економіки — підприємства й об'єднання»).

2. Лектор усвідомлює суперечності, наявні у проблемній ситуації: суперечність між науковим знанням і незнанням (з боку слухачів), між повсякденним, поверхневим і науковим, глибоким розумінням сутності питання. З огляду на характер суперечностей будують подальше обговорення.

3. Викладач пропонує студентам знайти відповідь на поставлене питання. При цьому прагне оцінити можливості слухачів, рівень їхньої науково-практичної підготовки. Чим вищий цей рівень, тим більшою мірою студенти намагатимуться брати активну участь у пошуку істини.

Під час обговорення отриманих відповідей розглядають (за активної участі слухачів) різні розв'язання рішення проблеми, виявляють сильні й слабкі боки їх, доводять неможливість дійти істини, якщо дотримуватися буденних уявлень або нехтувати науковим аналізом розгляду суперечностей пізнання та реальної дійсності. Студенти починають відчувати неповноту власних знань, у них пробуджується бажання пізнати істину.

4. Лектор не поспішає із відповіддю на розглядувану проблему, додатковими питаннями та іншими засобами допомагає учасникам обговорення самим дійти правильного розуміння і сформулювати підсумкові висновки. Слухачі переконуються в необхідності глибшого вивчення економічної науки, опанування сучасних способів наукового мислення.

У лекціях з економіки з успіхом застосовують аналіз практичних проблем — нерозв'язаних у виробничо-господарській діяльності питань, що вимагають нових неординарних підходів. Такі проблеми часто виникають на рівні макроекономіки й у масштабі фірм, підприємств, особливо під час переходу до ринку, формування ринкового механізму управління економікою з державним його регулюванням у розумних межах.

Застосування проблемного методу висуває до лектора підвищені вимоги. Йдеться не лише про вдосконалення знань економічної теорії і практики, а й про більш уміле застосування діалектичного методу до розгляду суперечностей, що виникають у процесі пізнання й у реальній економіці. Важливо також розвивати пізнавальний інтерес у студентів і залучати їх до дискусії.

Якщо розглядати використання проблемного методу з погляду психології, можна переконатися, що висування й обговорення проблем породжує у слухачів так звану психологічну ситуацію труднощів. Ця ситуація — природна реакція людей на суперечності і труднощі процесу пізнання, які завжди пов'язані з аналізом певних проблем. Тому лектору важливо мати чітке уявлення про те, як змінюється психологічний стан слухачів у процесі застосування проблемного методу.

На початку перегляду певної проблеми вихідною є впевненість слухачів, які мають повсякденні, буденні уявлення про економіку, в істинності наявних у них знань, у розумінні поставленого питання. Але в процесі критичного розгляду таких повсякденних уявлень або знайомих помилкових поглядів у людей виникає почуття здивування й розгубленості, адже руйнуються сталі погляди. Коли цілком спростовуються ненаукові судження, яких дотримувалися слухачі, в них виникає почуття

невизначеності, нерозуміння того, в чому полягає істинне уявлення з розглянутого питання. Разом з тим визначення лектором проблеми на справді науковому ґрунті пробуджує пізнавальний інтерес і бажання розібратися у цій проблемі. В процесі колективного пошуку істини кожен одержує задоволення від самого процесу творчого мислення. Коли проблему розв'язано на науковому ґрунті, студенти відчують задоволення від набуття нових істинних знань. Таким чином, виникнення й подолання психологічних труднощів зумовлює піднесення й активізацію психологічної діяльності учасників аналізу проблеми.

Кілька слів варто сказати з приводу застосування проблемного методу в лекціях з економічної теорії. Ядро проблеми — діалектична суперечність, властива людському пізнанню й суспільній практиці. На прикладі еволюції натурального господарства й становлення ринкового товарного виробництва ми бачимо, як у процесі обміну товарів даються взнаки зародки всіх суперечностей ринкової системи господарювання на початковому етапі розвитку капіталістичного суспільства. Отже, проблемний метод викладання — це конкретна форма реалізації у процесі навчання діалектичного типу мислення, адекватного діалектично суперечливому розвиткові об'єктивної дійсності.

Розвиток активних форм зв'язку лектора з аудиторією

Застосування проблемного методу передбачає своєрідну форму зв'язку лектора зі слухачами: розвиток активних зв'язків, що йдуть від лектора до аудиторії, й активних зворотних зв'язків — від слухачів до лектора.

Дуже поширеним є стереотип поведінки лектора: впродовж усієї лекції він вимовляє довгий монолог і лише по його завершенні з'ясовує, що залишилося незрозумілим. Слухачі весь цей час мовчать, поведуться пасивно. Однак за такого читання лекції важко домогтися успішного засвоєння проблемних ситуацій. Цілком зрозуміло, що від монологу слід переходити до діалогу з аудиторією. Це відбувається найприродніше тоді, коли сам лектор відчуває потребу поставити перед студентами розумові задачі, з'ясувати їхню думку щодо порушених питань, ввести в лекцію елементи жвавої бесіди. Безумовно, питання, адресовані аудиторії, треба заздалегідь готувати й обмірковувати.

До активних прямих зв'язків у лекційному спілкуванні ми можемо віднести звернення лектора до студентів із питань теми, з'ясування їхньої

думки, пропозицію різних тестів, спільний аналіз проблемних ситуацій, висування дискусійних питань тощо. Активним зворотним зв'язком слугуватиме увага студентів до виступу лектора, відповіді на його питання, розв'язання поставлених перед слухачами завдань, участь у розгляді проблемних ситуацій, питання до лектора, репліки тощо.

Активні прямі та зворотні зв'язки можуть виконувати різну роль за репродуктивного і продуктивного типів навчання. Якщо лектор або студенти ставлять запитання, розраховані на просте згадування («коли», «хто», «скільки» тощо), тоді перевіряється механічна пам'ять студентів. Зовсім інше призначення мають запитання на кшталт: «чому», «у чому полягають розбіжності (схожість)», «чим пояснюється». Для відповіді на них потрібно активізувати інтелектуальні процеси, що є неодмінною умовою застосування проблемного методу читання лекцій.

Лектору важливо вміло поєднувати питання, звернені до пам'яті й інтелекту людей. Адже без елементарних знань з економіки, як ми зазначали раніше, не можна розвивати економічне мислення й успішно відповідати на запитання. Допмагаючи слухачам збагачувати позитивні знання, доцільно відкладати на якийсь термін осмислення закладеного в пам'яті матеріалу. За будь-якого рівня підготовки слухачів, але обов'язково з урахуванням рівня їхньої освіти, важливо залучати їх до інтелектуальної роботи.

Застосування проблемного методу на підставі активних прямих і зворотних зв'язків за умов розвитку цивілізованих ринкових відносин і демократизації громадського життя надає лекційній роботі нового вигляду. Дедалі вагоміше місце в лекційній зустрічі зі студентами починають займати діалог, зіставлення точок зору та дискусії. Лектор завжди має бути готовим до того, щоб не тільки наприкінці лекції, коли треба відповідати на запитання студентів, а й під час обміну думками з певної проблеми, може заточитися полеміка з дискусійних питань.

Перебудова викладання економічних дисциплін відповідно до сучасних вимог передбачає кардинальну зміну ставлення викладачів економіки до дискусій, яких, на жаль, багато хто прагне всіляко уникати чи переносити семінарські заняття, що теж доцільно. Як відомо, значення дискусій полягає в правильно організованій полеміці, що вчить людей аргументувати свою точку зору й доходити правильних висновків. Під час дискусії перевіряється істинність набутих знань, формуються міцні переконання.

На лекції, розрахованій на підготовлену аудиторію, основою дискусії чи диспуту (залежно від проблемної ситуації) можуть послугувати спірні

питання, обговорювані в економічній літературі, зокрема на сторінках журналу «Питання економіки», «Економіст» тощо. До них можна віднести такі питання: які суперечності притаманні періоду становлення ринкової економіки в країні, як можна їх розв'язати; чи сумісні індивідуальна трудова діяльність і принцип соціальної справедливості; якими шляхами та засобами можна досягти відповідності попиту і пропозиції товарів тощо.

Підготовка і проведення дискусій та диспутів передбачає розвиток у лекторів і слухачів вміння вести полеміку, дотримуючись певних правил і умов. Важливо, щоб лектор ретельно готувався до дискусії: глибоко розбирався в сутності цього питання; озброювався незаперечними аргументами з метою переконання людей у своїй правоті; усвідомлював вразливі моменти хибних помилкових поглядів, що підлягають спростуванню.

Успіх дискусії залежить від дотримання низки правил полеміки. Учасники дискусії мають відстоювати свої погляди, спираючись на переконливі аргументи, й не припускати некоректної поведінки стосовно опонентів. Обговоренню дискусійних питань доцільно відводити лише частину лекційного часу, не затягувати його. Під час підбиття підсумків важливо давати принципові оцінки основним суперечливим судженням, аналізувати припущені помилки і неточності. Ніколи не слід згадувати імена тих, хто висловив помилкові судження, від яких вони могли відмовитися.

Отже, підсумуємо викладене. Кардинальне оновлення лекційних засобів на підставі застосування проблемного методу й усього арсеналу активних форм зв'язку лектора з аудиторією дає змогу істотно поліпшити формування сучасного економічного мислення, розвивати кмітливість та ініціативність працівників, зміцнити зв'язок економічної теорії із практикою докорінної реконструкції економіки. Зрештою значно підвищується якість та ефективність лекційної економічної пропаганди, а також рівня викладання економічних дисциплін загалом.

2.2. Особливості методики підготовки і проведення практично-семінарських занять з економічних дисциплін.

Деякі соціальні ситуації потребують використання готових, передбачених етикетом формул та штампів поведінки. Відпрацюванню їх і служать практично-семінарські заняття з використанням АМН. Специфіка й «щільність» економічних дисциплін вимагають від студентів особливої

ретельності й високого рівня організованості в підготовці до проведення такої роботи. Цьому допомагають різноманітні навчальні комплекти для проведення імітаційних методів навчання, упровадження комп'ютерних програм, системи професійних завдань, проходження навчальних практик. Усе це сприяє формуванню початкового досвіду, необхідного для кар'єри.

Серйозною проблемою, однак, є вибір баз практики для майбутніх фахівців високої кваліфікації. Тому надзвичайно важливого значення набувають практичні заняття зі спеціальних предметів. Наприклад, практичні завдання з питань технології облікового процесу мають надати можливість студентові самостійно розібратися в підходах до організації первинного, поточного, підсумкового обліку через виконання завдань зі складання графіків документообороту, переліків облікових номенклатур за відповідною темою, складання положення про відділ, посадової інструкції облікового працівника для сприяння формуванню навичок раціонального розподілу функціональних обов'язків між обліково-операційними працівниками установи. Цікавим є досвід вирішення комплексу облікових завдань у двох аспектах — в умовах журнально-ордерної та автоматизованої форм бухгалтерського обліку .

Так, з обраної теми на практичних заняттях студенти закріплюють теоретичні знання щодо ведення обліку грошових коштів і розрахункових операцій в умовах журнально-ордерної форми. Кожен студент заповнює первинні документи, за якими оформляються господарські операції з даної ділянки (прибуткові та видаткові касові ордери, платіжні доручення, платіжні вимоги-доручення, заяви на акредитив, авансові звіти тощо), складає звіти касира, ознайомлюється зі змістом виписок з рахунків банку, обробляє їх, аналізує кореспонденцію рахунків з обліку грошових коштів та розрахункових операцій, складає реєстри синтетичного обліку. Потім студенти опрацьовують технологію організації облікового процесу в умовах діалогово-автоматизованої форми бухгалтерського обліку, яка передбачає автоматизоване виконання обліково-аналітичних завдань як у регламентному, так і в діалоговому режимах.

Ефективним є навчання студентів на конкретних прикладах, максимально наближених до реальних умов, із застосуванням прикладних комп'ютерних програм, які використовуються учасниками господарської діяльності України. Такі програми дають змогу здійснити розрахунки платежів, оформити відповідні документи тощо. Виявили свою доцільність ведення самими студентами практичних занять та консультацій (у

присутності викладача, який ненав'язливо коригує та доповнює), вибір самими студентами ведучих, взаємні оцінки тощо.

У запропонованій нами інтерактивній технології навчання змінюється сама модель проведення семінарських і практичних занять. Серед основних форм роботи студентів є малі групи по 5—6 осіб. Це так звані групи психологічного комфорту, у яких кожен учасник відіграє свою особливу роль і певними своїми якостями, особистісними й професійними, доповнює інших. У таких групах є свої «генератори ідей» та виконавці, лідери та аутсайтери, «каталізатори» і «профани». Чим повніше представлені ролі в малій групі, тим ефективніша її робота.

Використання «малих груп» у процесі навчання дає змогу структурувати практично-семінарські заняття за формою і змістом, створює можливості для участі кожного студента в роботі за темою заняття, забезпечує формування особистісних якостей та досвіду соціального спілкування, що є важливими для майбутньої професійної діяльності.

В основі цього процесу є явище інтеріоризації — формування внутрішніх структур психіки під впливом факторів середовища діяльності. Саме в цьому явищі полягає причина такої тенденції: як студент проявляє себе в роботі малої групи, так, швидше за все, він буде діяти й у професійному середовищі.

У соціології та психології існують різні визначення малих груп. Це колективи, об'єднані спільною метою та взаємними зв'язками, що й відрізняє їх від випадкових угруповань. Однією з характерних рис малих груп є розмова, можливості довірливого спілкування. У взаємодії учасників малих груп вирішується проблема браку часу на таку взаємодію. Адже внаслідок повсякденного поспіху ми щоразу більше втомлюємось і нервуємося, поведінка стає хаотичною, а контакти з людьми — поверхневими. Саме розмова перетворює гурт чужих людей у групу.

Розмова дає змогу виявити спільні інтереси, об'єднує групу, поглиблює зв'язки між її членами, створюючи відчуття близькості та безпеки. У ході такого спілкування кожен співрозмовник набуває своєрідного значення, особливої ролі. Це потребує взаємного контакту, слухання й обміну думками. Розмовляючи, потрібно бачити співрозмовника; саме тому, організовуючи роботу малих груп, необхідно передбачити можливість відповідного розташування учасників. Для розмови завжди не вистачає часу, тому потрібно спеціально відвести кілька хвилин, коли увагу ніщо не відвертає і співрозмовники зосереджуються лише на спілкуванні. Розмова потрібна для

підтримки міжособистісних контактів. У результаті такої взаємодії рішення набуває «пластичності», «гнучкості» внаслідок взаємного доповнення поглядів і збагачення усіх членів групи.

Малі групи дають змогу зробити крок до адекватного сприйняття самого себе — не як ідеалу, у якому все досконале, але й не як нікчеми, яка нічого не може досягти. Певна позиція, на якій базується розвиток самостійності, самосвідомості, — самоакцептація — визнання самого себе за цінність, незважаючи на обмеження, які властиві кожному з нас.

Деякі люди справляють таке враження, ніби вони занадто акцептують самі себе. Насправді вони навіть закохуються в образ, який створили і який не відповідає дійсності. Такі люди себе не знають і, отже, не можуть зростати у своїй зрілості, не можуть змінюватися свідомо, бо не вміють прийняти себе такими, якими є насправді. Лише реально подивившись на себе можна визначити, що варто розвивати, а що змінити. Акцептація себе таким, як у дійсності, з потребою змінюватися — це вихідна точка для розвитку самостійності, самосвідомості й належного ставлення до інших людей .

Отже, група — сукупність осіб, які взаємодіють одна з одною так, що кожна з них впливає на інших і водночас відчуває їхній вплив на собі.

Вивчення групової динаміки необхідно для того, щоб:

зробити роботу групи ефективнішою;

уникнути небажаних конфліктів;

отримати більше задоволення від праці у складі групи.

На роботу групи впливає ціла низка факторів: величина групи, її склад, згуртованість, групові норми й ролі тощо.

Організуються «малі групи» на першому семінарському занятті з даного предмета. За допомогою викладача студенти об'єднуються в групи за власним бажанням, ураховуючи спільні інтереси, спілкування в аудиторній та позааудиторній час, можливості тривалої спільної навчальної діяльності для вирішення різних типів завдань. Ефективнішими є групи, які утворюються довільно, на основі неформальних стосунків студентів. Кожне формалізоване втручання викладача в процес організації «малих груп» викликає протидію студентів та зниження ефективності навчальної роботи.

Використання «малих груп» у навчальному процесі сприяє підвищенню ефективності за рахунок синергетичного ефекту, усіх інших методів та прийомів діяльності: дискусій, бесід, ігор, аналізу конкретних ситуацій, створення навчальних проектів.

Організація роботи малих груп включає кілька кроків:

Підготовка

Основне її призначення — організувати студентів на виконання навчального завдання за допомогою відмінної від традиційної форми роботи.

Викладач пропонує студентам об'єднатися в невеликі групи за їхніми власними принципами й перевагами.

Варто зазначити, що в традиційних навчальних групах студенти, як правило, розташовуються на робочих місцях відповідно до своїх симпатій і прихильностей. Це полегшує в подальшому організацію та роботу малих груп, тому що знімає необхідність переміщень у навчальній аудиторії.

На даному етапі між учасниками малих груп устанавлюються інші комунікативні зв'язки, а неформальні позанавчальні стосунки використовуються для підвищення ефективності пізнавальної діяльності.

Особливо важливим аспектом даного стану є чітке окреслення цілей і завдань роботи та їхнє достатнє обґрунтування, що спонукає студентів до наукового пошуку та встановлення змістовно-логічних зв'язків нової інформації з раніше вивченим навчальним матеріалом.

Крок 1 — ЕКСПЕРТНИЙ

Визначення викладачем цілей і завдань наступної роботи, надання навчальної інформації для подальшого опрацювання у вигляді тексту-опису, статистичних даних, ілюстративного матеріалу тощо.

Найважливіший аспекти даного кроку:

викладач подає інформацію в такому вигляді, щоб кожен учасник групи мав змогу індивідуально з нею ознайомитись і, за необхідності, зробити відповідні помітки;

викладач відводить певний час на ознайомлення з інформацією, її первинне осмислення та на «занурення» в навчальну ситуацію. Для цього, залежно від готовності групи до даного виду роботи й рівня складності наданої інформації, потрібно 10—15хв;

викладач пропонує студентам виконати завдання так, щоб кожна мала група отримала конкретний матеріалізований результат роботи, що дає змогу зіставляти їх, порівнювати, аналізувати, удосконалювати або залишати як зразок.

На даному етапі відбувається процес центрації, протягом невеликого проміжку часу змінюється традиційний статус учасників груп, закладається готовність до наступного розподілу ролей, яка ґрунтується на особистісних і умовно-професійних якостях студентів.

Крок 2 — ІНФОРМАЦІЙНИЙ

Ключовим моментом даного етапу є уточнення та доповнення поданої навчальної інформації, завдань щодо її опрацювання. Викладач може відповісти на задані студентами уточнювальні запитання або запропонувати студентам коротко обмінятися думками з даної теми для раціоналізації подальших дій відповідно до мети роботи.

Важливо, що цей крок обмежується невеликим проміжком часу (3—5 хв), щоб подання інформації не переросло в загальне обговорення, що порушить хід виконання окреслених завдань.

Крок 3 — ВНУТРІШНЬОГРУПОВОГО ОБГОВОРЕННЯ

Викладач ще раз нагадує завдання, яке потрібно виконати. Спонтанно відбувається обмін думками між самими учасниками, розподіл ролей та обов'язків у малих групах без втручання викладача. За відсутності лідера в групі (таке трапляється в малих групах, учасники яких мають слабо виражені організаторські якості) викладач може спонукати студентів до роботи, залишаючись при цьому в ролі консультанта, але в жодному разі не виконуючи завдання замість студентів.

Недоцільною є також переорганізація таких «слабких» груп, перерозподіл їхніх учасників між іншими групами. Це вносить дискомфорт у ті групи, які вже сформовані, і разом з тим знімає відповідальність за власну діяльність зі студентів, які повільно включаються в спільну діяльність або протиставляють себе іншим учасникам малої групи.

Для вирішення проблем «слабких» малих груп можна рекомендувати надати їм можливість поспостерігати протягом одного-двох занять за роботою інших студентів, не акцентуючи при цьому особливої уваги на їхній бездіяльності та стимулюючи будь-які прояви їхньої навчальної активності. Практика показує, що навіть «слабкі» й «агресивні» малі групи за добре організованої навчально-пізнавальної роботи студентів в умовах загальної зацікавленості й активної діяльності не залишаються осторонь і включаються у виконання спільних навчальних завдань.

Саме на цьому етапі відбувається безпосереднє вирішення поставлених завдань на основі аналізу навчальної інформації, що супроводжується обміном досвідом, знаннями, взаємним навчанням та взаємопідтримкою учасників малої групи відповідно до обраних ролей.

Під час спільних обговорень способів вирішення завдань виграють і слабкі, і сильні учасники. Коли краще підготовлені студенти пояснюють складний матеріал, вони самі його переосмислюють. Під час цих пояснень вони виявляють прогалини у своїх знаннях і намагаються їх ліквідувати.

Викладач при цьому виступає в ролі консультанта, помічника, глядача, стороннього експерта, у жодному разі не критикуючи методи вирішення завдань, не допускаючи натиску авторитету або досвіду й не підганяючи студентів працювати швидше.

Недоцільним є також ігнорування або активне стимулювання до праці «мовчунів» — тих учасників груп, які зазвичай пасивно проявляють себе в роботі. Важливо відзначити, що вони виконують свою важливу роль у малій групі, бо є слухачами, для яких генеруються ідеї, що спонукають лідерів організувати себе, і при цьому часто самі є тими учасниками, які втілюють, доводять до логічного завершення висловлені думки й забезпечують отримання результату — продукту навчальної діяльності групи.

Крок 4 — РЕАЛІЗАЦІЯ

На цьому етапі викладач спонукає студентів до завершення роботи над завданням, вироблення спільного рішення та його презентації.

Перед учасниками малих груп на цьому етапі може виникнути ряд проблем:

Що ми отримали в результаті суперечок і обговорень?

Що ми можемо представити на суд навчальної групи?

Хто з учасників малої групи проведе презентацію?

Як краще представити отримані результати?

Викладач може передбачити виникнення та вирішення таких проблем, ураховуючи, що в надмірно активних групах не вистачає часу для оформлення результатів, а студенти, які ініціативні в малій групі, часто розгублюються й не можуть виступати перед великою аудиторією.

Сприяння викладача роботі малої групи якраз і полягає в тому, щоб за необхідності вчасно нагадати, підказати, підтримати, націлити студентів у їхній роботі, не сковуючи ініціативу та творчість.

Крок 5 — ПІДСУМКИ

На закінчення роботи малої групи доцільно виділити деякий час для того, щоб учасники довільно могли обмінятися враженнями про свою роботу. Викладач може запитати студентів, як вони оцінюють ефективність діяльності на даному занятті. При цьому всі разом можуть розмірковувати про те, які були негативні моменти та як закріпити позитивний ефект, однак краще запропонувати студентам зробити це письмово протягом 5 хв на закінчення заняття.

Використання малих груп у навчальному процесі сприяє підвищенню ефективності навчання через такі аспекти:

- підвищується мотивація, оскільки виникає почуття відповідальності перед іншими учасниками;
- покращується якість прийнятих рішень;
- обмін думками приводить до нового розуміння професійних питань;
- учасники групи взаємно контролюють рівень засвоєння нової інформації;
- удосконалюються комунікативні навички студентів;
- виявляються й розвиваються організаторські здібності та професійні якості учасників малої групи.

Під час опитування студенти відзначили такі результати своєї участі в роботі малих груп: «відчуваєш себе значущим, з'являється почуття впевненості в собі», «у роботі бере участь кожен, так ми вчимося працювати в колективі і разом приймати рішення», «через групову роботу ми отримуємо оптимальні результати», «робота приносить задоволення», «тепер зрозуміло, як треба спілкуватися з аудиторією, пояснювати незрозумілі питання своїм товаришам, організовувати їхню роботу» і т. п.

Дискусія — слово латинського походження, що означає дослідження, колективне обговорення спірного питання, обмін думками, ідеями між кількома учасниками.

Мета дискусії — виявити відмінності в розумінні питання і в товариській суперечці встановити істину, прийти до спільної думки. Дискусії можуть бути вільними та керованими. Дискусія є доцільною й ефективною тоді, коли вона виникає на базі знань учасників з теми, яка розглядається.

Завдання дискусії:

- поглиблювати знання слухачів з теми, яка розглядається;
- виявляти заплутані питання;
- розвивати вміння учасників аргументовано обстоювати свою думку;
- уміння уважно та зважено вислуховувати думки опонентів;
- формувати й розвивати культуру обговорення спірних питань;

Головні правила проведення дискусії:

- сперечатися по суті, пам'ятаючи, що головне в дискусії — аргументи, факти, логіка, доказовість;
- не допускати образливих реплік, не давати виступам оцінку, не нав'язувати свою думку;
- поважати погляди опонентів, прагнути до того, щоб добре їх зрозуміти, перш ніж критикувати;
- виявляти стриманість у суперечках, чітко формулювати власні думки;

- намагатися встановити істину, а не демонструвати своє красномовство;
- виявляти самокритичність, уміння з гідністю визнати недостатність своєї аргументації;
- постійно пам'ятати, що доблесть не в тому, щоб довести перевагу своєї ідеї, а в тому, щоб відкинути помилкові переконання, визнати істину.

Дискусія як спосіб передачі знань у системі «вчитель — учень», «учень — учень» є методом зі сталими традиціями. Вона входить до групи проблемних методів і має кілька різновидів:

дискусія, пов'язана з викладом;

дискусія круглого столу;

дискусія групова;

дискусія оглядова (загальна);

мозкова атака та ін.

Дискусія передбачає організований обмін думками й поглядами учасників групи з приводу даної теми, а також розвиває мислення, допомагає формувати погляди й переконання, уміння формулювати думки та висловлювати їх, учить оцінювати пропозиції інших людей, критично підходити до власних поглядів, зважувати їхню істинність.

Під час дискусії можна визначити такі етапи:

Вступ, формулювання проблеми в такий спосіб, щоб спонукати до мислення та виступів згідно з темою дискусії.

Власне дискусія, суть якої — підвести до розв'язання проблеми.

Підсумки підбиває викладач.

(Додаток 1)

Мозкова атака (brain storming)

Від англ. — мозковий штурм — методика стимуляції творчої активності та продуктивності для розв'язання проблеми.

«Мозкова атака» — це метод розв'язування невідкладних завдань за дуже обмежений час. Суть методу полягає в тому, що необхідно висловити найбільшу кількість ідей за невелику кількість часу, обговорити та здійснити їхній відбір. Цей метод використовується для розвитку творчих здібностей або для розв'язання складних проблем. Метод мозкової атаки можна використовувати в різних формах діяльності: у роботах з малими групами, командами, великими групами («гра з глядачами»), індивідуальній роботі віч-на-віч.

Передумови застосування мозкової атаки:

За звичайних прийомів обговорення та розв'язання проблем виникненню новаторських ідей перешкоджають контролюючі механізми свідомості, які сковують потік цих ідей під тиском звичних, стереотипних форм прийняття рішень.

Проведення роботи можуть стримувати такі фактори: страх перед невдачею, побоювання видатися смішним тощо. Для нейтралізації цих факторів проводиться мозкова атака, яка поєднує евристичний діалог та метод вільних асоціацій.

Методика мозкової атаки широко застосовувалася в 50-х роках у таких країнах, як США і Франція, переважно під час обговорення технологічних завдань, а також проблем планування та прогнозування. Цей метод ефективно використовується і зараз у системі підвищення кваліфікації керівних кадрів.

Умови ефективності мозкової атаки:

Максимальна зацікавленість усіх учасників у досягненні результату.

Абсолютний авторитет керівника в організації роботи.

Чітке дотримання правил проведення мозкової атаки.

Основні принципи мозкової атаки:

Не критикувати — можна висловлювати будь-яку думку без побоювання, що вона буде невдалою.

Стимулювати всяку ініціативу — чим незвичайнішу, тим краще.

Прагнути до найбільшої кількості ідей.

Змінювати, комбінувати, покращувати запропоновані ідеї (свої та чужі).

Метод мозкової атаки відомий також під багатьма іншими назвами, серед них такі: метод Осборна, мозковий штурм, фабрика ідей, ярмарок ідей, серія нових ідей, конференція ідей та ін. Мозковий штурм іноді називають технікою групового творчого мислення (Е. Вітковський); В. Оконь відносить цей метод до групи дискусійних.

Зазначимо, що мозковий штурм не належить до типових дискусійних методів. Так, наприклад, серед описаних студентами вражень від участі в роботі методом мозкового штурму можна вказати такі: «вдалося визначити фактори, які впливають на виникнення проблеми, та шляхи управління ними», «отримали різнобічну картину причин і наслідків, що зумовлюють проблемну ситуацію», «змогли глибше зрозуміти, оцінити й проаналізувати процеси, що відбуваються на мікрорівні економічної діяльності», «виявили типові помилки, висвітлили деталі за досить короткий час», «вільно

висловлювалися всі», «з великої кількості оригінальних ідей, які можуть розв'язати проблему, легше вибрати оптимальне рішення, ніж за проведення зборів чи дискусії», «вдалося змінити свої переконання, якщо інша пропозиція була привабливішою» і т. п.

Використання цього методу в процесі навчальних занять потребує модифікації та адаптації окремих організаційних аспектів і передбачає пошуки найкращого розв'язання проблеми, яку винесено для вивчення. При цьому важливо, щоб було якнайбільше оригінальних, аж до неправдоподібності, ідей. Для реалізації занять цим методом необхідно створити для студентів такі умови, у яких вони б могли висловлювати сміливі, нестандартні ідеї розв'язання проблеми за принципом «перша думка — найкраща».

Суть мозкової атаки полягає в тому, що студенти отримують тільки одну проблему для розв'язання, а їхнім завданням є генерація якнайбільшої кількості різних неординарних ідей для її вирішення. Найважливішим при цьому є створення вільного середовища для висловлювання ідей і навіть недоречних пропозицій. Доцільно, щоб в обговоренні брали участь «спеціалісти», які добре обізнані з питанням, і «профани» (в однаковій кількості). Запрошення до участі в такій роботі людей зі сторони, які не є професіоналами в питанні, що розглядається, але мають свої психологічні установки з цього приводу, також дає свої позитивні результати. Адже, з цього погляду, спеціалісти високої кваліфікації є «невільниками» певного схематизму, бо вони переконані, що певні бар'єри й умови подолати неможливо. Інші позиції мають «профани», які висловлюють іноді нереальні й навіть неправдоподібні ідеї вирішення конкретних практичних завдань і можуть досягти «перелому» за рахунок суміжних способів мислення.

Аналіз конкретних ситуацій (case method)

Аналіз конкретних ситуацій — один з методів активного навчання, який дає змогу наблизити процес навчання до реальної практичної діяльності спеціалістів.

Метод ситуацій — основа методології навчання в Гарвардській школі бізнесу, де з 1908 р. опрацьовано сотні ситуацій щодо різних аспектів управління. Такий підхід характерний і для емпіричної школи в управлінні, де досвіду надається більше значення, ніж науковим методам. Цей метод передбачає розгляд виробничих, управлінських та інших ситуацій, складних конфліктних випадків, проблемних ситуацій, інцидентів у процесі вивчення навчального матеріалу .

Проблемна ситуація — усвідомлена людиною ситуація існування протиріччя між поставленою метою й можливістю її досягнення. Головна мета навчальної проблемної ситуації — викликати пізнавальний інтерес у студентів, спрямувати їхню розумову діяльність. Проблемна ситуація може бути надана на початку розгляду навчальної теми й використовуватися як основа для вивчення матеріалу. У процесі пояснення матеріалу можна запропонувати студентам логічні запитання, відповіді на які потрібно під час роботи або після самостійного опрацювання. Проблемну ситуацію можна також розглянути після вивчення окремого питання або цілої теми. У такому разі це сприятиме узагальненню та систематизації матеріалу.

Використання методу аналізу конкретних ситуацій рекомендується для поглиблення знань із теми, встановлення зв'язку теорії та практики, формування вмінь слухачів аналізувати ситуацію, робити висновки, приймати відповідні рішення, вести конкретну продуктивну діяльність у нетипових або непередбачуваних ситуаціях.

Алгоритм проведення занять із застосуванням методу конкретних ситуацій:
Додаток 3.

Метод випадків (incident method)

Цей метод належить до групи активізаційних разом з методами ситуацій, інсценізацій, ігор дидактичних (симуляційних і управлінських) та дискусій кількох різновидів. Метод випадків є найпростішим з даної групи й найбільше відповідає умовам і традиціям навчання в наших навчальних закладах. Він забезпечує сприятливі умови для використання теоретичних знань у практиці навчання. Крім формування вмінь розв'язання проблем та прийняття складних нетипових рішень, учасники занять, які проводяться за цим методом, здобувають також уміння узагальнювати та аналізувати інформацію. Це важливо для розв'язання конкретних практичних завдань. Можна сказати, що метод випадків сприяє розвитку:

- аналітичного й синтетичного мислення;
- економічного мислення;
- готовності та вміння приймати рішення;
- уміння розв'язувати складні й нетипові проблеми;
- уміння застосовувати здобуті знання на практиці.

Суть методу випадків зводиться до аналізу з наступним обговоренням наданого викладачем у письмовій формі, на аудіо- або відеострічці опису випадку, що стосується виробничої діяльності чи міжособистісних стосунків у навчальному процесі. За використання цього методу не подається новий

навчальний матеріал, а тільки наводиться опис випадку з практичної діяльності для того, щоб студенти вчилися використовувати здобуті раніше знання й досвід у нових умовах для прийняття правильного рішення.

ПРЕЗЕНТАЦІЇ

Презентації — виступи перед аудиторією — необхідний атрибут практичної та навчальної діяльності. Презентації використовуються для представлення певних досягнень, результатів роботи групи, звіту про виконання індивідуального завдання, інструктажу, демонстрації нових товарів та послуг. Усі презентації проводяться за однією структурою сценарію:

- урочиста частина;
- прес-конференція;
- невимушене спілкування.

Додаток 5

Інсценізації (role playing)

Метод інсценізації передбачає дещо іншу активність студентів, ніж застосування описаних уже АМН. У даному разі слухачі безпосередньо задіяні в навчанні, вони беруть на себе ролі учасників подій. На заняттях, які проводяться методами випадків чи ситуацій, студенти аналізують і оцінюють проблему, оперуючи логікою або методом дедукції. Дидактичні ж ігри відрізняються тривалістю реалізації, складністю завдань та значною кількістю учасників (як правило, це всі студенти навчальної групи).

Додаток 6

Дидактичні ігри

Дидактична гра — метод імітації (наслідування, відображення) прийняття управлінських рішень у різноманітних ситуаціях шляхом гри (програвання, розігрування) за правилами, які дані або виробляються самими учасниками.

Додаток 7

Метаплан

Метод метаплану є маловідомим способом дискусії, що містить у собі елементи мозкової атаки, аналізу випадків (ситуацій), гри. У сучасних навчальних закладах України він майже не використовується, хоча є

незамінним для розв'язання складних завдань у практиці підприємництва, адже по суті своїй є методом безпосередньої колективної творчості, що забезпечує поштовх до диверсифікації діяльності робочої групи (організації). Суть дискусії, про яку йдеться, зводиться до розроблення під час обговорення проблеми плаката під назвою «метаплан».

Метод метаплану можна використовувати в малих групах (5—6 осіб) та у великих аудиторіях (20—40 осіб). Однак за малої кількості учасників та недостатньої їхньої зацікавленості (мотивації) ефективність заняття знижується, бо не досягається відповідний рівень концентрації психічної енергії членів групи.

Додаток 8

Тренінг

«Поведінка дорослих не задається раз і назавжди, вона змінюється залежно від внутрішніх і зовнішніх спонукань і перешкод.» Брунейдис і Мекерахер.

Тренінг — це запланований процес модифікації (зміни) ставлення, знання чи поведінкових навичок того, хто навчається, через набуття навчального досвіду, щоб досягти ефективного виконання в одному виді діяльності або в певній галузі .

Додаток 9

Висновок

Участь у грі дає змогу учасникам цілеспрямовано спробувати себе в ролі учасників ринкових процесів у різних аспектах: вибір сфери діяльності, пропозиція товарів і послуг, установлення ціни, взаємодія з клієнтами, персональний (активний) продаж, соціальна відповідальність у бізнесі. Досвід показує, що люди бояться подібних рішень, хоч здійснювати нам їх доводиться щодня. Для реалізації цілей використовуються найрізноманітніші методи активізації діяльності: мозкові атаки, дискусії, аналіз ситуацій, презентації тощо.

2.3. Методи навчання як спосіб організації пізнавальної діяльності студентів на заняттях з економічних дисциплін

Під методом навчання слід розуміти засоби навчальної роботи викладача й організації навчально-пізнавальної діяльності учнів щодо розв'язання різноманітних дидактичних задач, спрямованих на опанування

матеріалу. Дидактичні дослідження показують, що класифікація методів навчання багатоманітна й залежить від підходу, що його обирають під час розроблення її. Наприклад, методи навчання класифікують з огляду на характер навчально-пізнавальної діяльності учнів із засвоєння пройденого матеріалу. В цьому аспекті вирізняють такі методи:

Пояснювально-ілюстративний метод

Перший метод, головне покликання якого полягає в організації засвоєння інформації учнями. Цей метод передбачає те, що вчитель подає готову інформацію різними способами, а учні сприймають, усвідомлюють і фіксують її у пам'яті. Повідомлення інформації вчитель здійснює вербально (розповідь, лекція, пояснення), із застосуванням підручників, додаткових посібників, наочних засобів (картини, схеми кінофільми), практичної демонстрації засобів діяльності. Учні виконують діяльність, потрібну для першого рівня засвоєння знань, — слухають, дивляться, читають, спостерігають, співвідносять нову інформацію з раніше засвоєною та запам'ятовують.

Пояснювально-ілюстративний метод — один із найощадливіших шляхів передання узагальненого й систематизованого досвіду людства. Ефективність цього методу перевірено багаторічною практикою, він завоював чільне місце у навчальних закладах усіх країн, на всіх рівнях навчання.

Репродуктивний метод

Знання, набуті завдяки пояснювально-ілюстративному методу, не містять навичок і вмінь застосування цих знань. Для набуття учнями таких навичок і вмінь та досягнення наступного рівня засвоєння знань учитель, спираючись на систему завдань, організовує діяльність школярів із відтворення повідомлених їм знань і продемонстрованих засобів діяльності. Учитель дає завдання, а учні їх виконують. Від складності завдання та здібностей учня залежать тривалість, інтенсивність та інтервали виконання учнями певної роботи. Відтворення й повторення засобу діяльності за завданнями учителя є головною ознакою репродуктивного методу. Його ще можна назвати збуджувально-репродуктивним. Учитель використовує для постановки завдань усне й друковане слово, різноманітну наочність; учні, своєю чергою, користуються тими самими засобами для виконання завдань, маючи наданий учителем зразок.

Методи проблемного навчання

— Проблемний виклад знань

Сутність проблемного викладання полягає в тому, що вчитель ставить проблему, сам її розв'язує, але при цьому демонструє шлях розв'язання в його істотних, але зрозумілих для учнів суперечностях, висвітлює перебіг думки під час розв'язання. Призначення цього методу — надати зразки наукового пізнання, наукового розв'язання проблем у поєднанні з контролюванням переконливості такого шляху з боку учнів, які подумки стежать за його логікою, засвоюючи етапи розв'язання цілісних проблем.

Безпосередній результат проблемного навчання — засвоєння засобу й логіки розв'язання даної проблеми або типу проблем, але без уміння застосовувати їх самостійно. Тому для проблемного викладу вчитель може обирати складніші проблеми, ніж ті, які учні можуть розв'язати самостійно.

— Частково-пошуковий, або евристичний метод

Із метою поступового наближення учнів до самостійного розв'язання проблем їх треба спершу навчити виконувати окремі кроки щодо розв'язання, окремі етапи дослідження, поступово формуючи їхні вміння.

Другим варіантом цього методу є розподіл складного завдання на серію доступних підзавдань, кожне з яких полегшує наближення до розв'язання основного завдання.

Третім варіантом слугує побудова евристичної бесіди у вигляді серії взаємозалежних питань, кожне з яких є кроком на шляху до розв'язання проблеми. В такому разі більшість учителів очікують від учнів не лише відтворення своїх знань, а й здійснення пошуку.

— Пошуковий метод

Учитель створює проблемну ситуацію, формулює проблему, а учні самостійно її розв'язують.

— Дослідницький метод

За умов проблемної ситуації учні самі бачать проблему, формулюють та розв'язують її.

Додаток 10

У лекціях доцільно давати стислі й чіткі формулювання еко-номічних законів. Під час обґрунтування їх лектор найчастіше висвітлює необхідність розглянутих взаємозв'язків. Під час характеристики законів можна вказати лише на причинно-наслідкову залежність між істотними моментами економічних відносин. Наприклад, закон попиту відбиває негативний, або зворотний зв'язок між ціною та величиною попиту, що ґрунтується на так званих «ефектах доходу й заміщення».

Поряд із розкриттям якісних особливостей закономірних при-чинно-наслідкових зв'язків викладачі зазвичай наводять їхню кількісну характеристику. З цією метою на лекціях доцільно стисло визначати кількісну залежність між наявною у законі причиною та її наслідком. Так, у законі граничної корисності причинно-наслідкові зв'язки виражено в тому, що кожна наступна одиниця конкретного товару приносить дедалі менше задоволення, тому споживачі купують додаткові одиниці цього товару лише за умов зниження його ціни. Наочно представити математичну модель економічного закону на лекції можна за допомогою демонстраційних засобів (дошки з крейдою, наочних приладів і технічних засобів). Зміст економічних законів стає зрозумілішим слухачам, якщо викладач ілюструє дію їх.

Ілюстрації мають базуватися на відповідному узагальненому фактичному, статистичному матеріалі, відбивати процеси в порівнянні за тривалий період часу, переконливо підтверджувати такі зміни в економіці, які відповідають вираженій у законі причинно-наслідковій залежності.

Підвищити науковий потенціал лекції можна шляхом методично грамотного висвітлення особливостей дії економічних законів на певних етапах розвитку економіки. Наприклад, на етапі розвиненої ринкової економіки закони ринку діють не так, як на етапі вільної конкуренції або в період регулювання економіки державою.

Самостійна робота до практичних занять (СРПЗ)

Завдання

Ознайомтеся з варіантами схеми-конспекту на тему: «Вплив вікових особливостей групи навчання на вибір методу навчання», розробленими на основі навчального матеріалу підручника О. В. Аксьонової «Методика викладання економіки».

Оберіть найкращий варіант, підготуйте усний коментар та аргументацію на користь Вашого вибору для обговорення на практичному занятті.

Додаток 11

2.4. Організація індивідуально-консультативної та самостійної роботи студентів при вивченні економічних дисциплін

В описаній технології навчання значно збільшується частка та важливість самостійної роботи студентів. Як відомо, самостійна робота — це форма організації індивідуального вивчення студентами навчального матеріалу в аудиторний та позааудиторний час. Мета СРС — сприяти

формуванню самостійності як особистісної риси та важливої професійної якості молодшої людини, суть якої полягає в уміннях систематизувати, планувати, контролювати й регулювати свою діяльність без допомоги й контролю викладача. Завданнями СРС можуть бути засвоєння певних знань, умінь, навичок, закріплення та систематизація набутих знань, їхнє застосування за вирішення практичних завдань та виконання творчих робіт, виявлення прогалин у системі знань із предмета. Самостійна робота дає можливість студенту працювати без поспіху, не боячись негативної оцінки товаришів чи викладача, а також обирати оптимальний темп роботи та умови її виконання.

Організація самостійної роботи студентів з навчального предмета має здійснюватися з дотриманням низки вимог, зокрема таких:

Обґрунтування необхідності завдань у цілому й конкретного завдання зокрема, що вимагає виявлення та стимулювання позитивних мотивів діяльності студентів.

Відкритість та загальна оглядовість завдань. Усі студенти повинні знати зміст завдання, мати можливість порівняти виконані завдання в одній та в різних групах, проаналізувати правильність та корисність виконаної роботи, відповідність поставлених оцінок (адекватність оцінювання).

Надання детальних методичних рекомендацій щодо виконання роботи (у якій послідовності працювати, з чого починати, як перевірити свої знання). За окремими завданнями студенти мають отримати пам'ятки.

Надання можливості студентам виконувати творчі роботи, які відповідають умовно-професійному рівню засвоєння знань, не обмежуючи їх виконанням стандартних завдань.

Здійснення індивідуального підходу за виконання самостійної роботи. Індивідуальні завдання можуть виконувати за бажанням усі студенти або окремі з них (які творчо обдаровані, вимогливі, мають великий досвід практичної діяльності, навчання та роботи за кордоном тощо). Індивідуалізація самостійної роботи сприяє самореалізації студента, розкриваючи в нього такі грані особистості, які допомагають професійному розвитку.

Нормування завдань для самостійної роботи, яке базується на визначенні витрат часу та трудомісткості різних їхніх типів. Це забезпечує оптимальний порядок навчально-пізнавальної діяльності студентів — від простих до складних форм роботи.

Можливість ведення обліку та оцінювання виконаних завдань і їхньої якості, що потребує стандартизації вимог до вмінь майбутніх спеціалістів та розроблення комплексу професійноорієнтованих завдань. Для цього ми пропонуємо такі типи завдань, які передбачають отримання матеріалізованого результату (продукту). Під час їхнього виконання формуються також особистісні риси студента.

Підтримання постійного зворотного зв'язку зі студентами в процесі здійснення самостійної роботи, що є фактором ефективності навчального середовища.

Отже, самостійна робота студентів потребує чіткої організації, планування, системи й певного керування (обсяг завдань, типи завдань, методичні рекомендації щодо їхнього виконання, аналіз передбачуваних труднощів, облік, перевірка та оцінювання виконаних робіт), що сприяє підвищенню якості навчального процесу. Успіх цієї роботи багато в чому залежить від бажання, прагнення, інтересу до роботи, потреби в діяльності, тобто від наявності позитивних мотивів. Велике значення під час самостійної роботи студента мають його спрямованість, психологічна готовність, а також певний рівень бази знань, на який будуть нашаровуватися нові знання.

Для реалізації самостійної роботи в процесі вивчення навчального предмета студенти виконують комплекс завдань різних типів відповідних рівнів складності. У цілому, завдання для самостійної роботи студентів мають відповідати таким вимогам (за В. А. Козаковим):

Професійна результативність — формулювання завдання, яке має гарантувати формування хоча б одного професійного вміння в термінах та поняттях майбутньої спеціальності студента.

Продуктивність — передбачає отримання квазіпрофесійного продукту навчальної самостійної праці студента після завершення всіх дій з вирішення цього завдання.

Конструктивність — наявність визначеної структури завдання-задачі (мета, вихідні дані, умови, що їх зв'язують).

Когнітивність — перевага розумових дій над психомоторикою в процесі вирішення завдання.

Самостійність — переважна кількість дій студента має бути самостійною, що забезпечується переліком вихідних даних, умовами задачі та необхідністю отримання різноманітних квазіпрофесійних продуктів. Кожен з елементів завдання-задачі має спонукати студента до того, щоб він

сам приймав рішення, порівнював умови, здійснював необхідний інформаційний пошук тощо.

Розроблення завдань для СРС різних рівнів є основною умовою належного планування та організації самостійного навчання. Приклади основних видів завдань для самостійної роботи студентів подано в табл. 2.5. Затрати часу, подані в таблиці, ми визначили на основі аналізу виконання робіт, анкетування та співбесід зі студентами. Виявлено також залежність між рівнем успішності студентів та затратами часу на законання різних типів завдань.

Результати дослідження ефективності самостійної роботи студентів у навчальному процесі дають змогу висловити такі припущення:

1. Основним джерелом теоретичної інформації для студента є конспект лекцій. Це означає, що повнота й адекватність сприйняття цієї інформації студентами залежать від рівня організації лекційних занять та їхнього інформаційно-методичного забезпечення. Вирішальну роль при цьому також відіграє вміння студента працювати на лекції та вести конспект.

2. Зменшується тривалість роботи студента в бібліотеці з навчальною літературою, що часто пояснюється збільшенням навантаження в аудиторний час, зростанням кількості завдань та необхідністю одночасно вчитися і працювати. Це вимагає від викладача розробки методичних рекомендацій щодо роботи з літературою та чіткого обґрунтування доцільності такої роботи.

3. Зменшуються затрати часу на виконання традиційних видів завдань щодо опрацювання теоретичної інформації (аналізу, порівнянь, відповідей на запитання, пояснень тощо). У той же час збільшується питома вага затрат часу та, відповідно, продуктивності завдань, які забезпечують алгоритмічно-дійовий і творчий рівні засвоєння знань (зокрема завдань на вміння розв'язувати задачі, ситуації, випадки, виявляти позитивні та негативні сторони, випробувати, пропонувати, створювати нове). Це також свідчить про прагнення студентів до самореалізації та професійної рефлексії в процесі навчання, що, з іншого боку, вимагає від викладача дотримання системи вимог за організації самостійної роботи студентів. Ці припущення були підтверджені під час анкетувань та співбесід зі студентами.

4. Найбільшу увагу порівняно з іншими видами завдань у процесі виконання самостійної роботи студенти приділяють навчальному проектуванню. Над виконанням цього завдання студенти працювали близько половини часу, відведеного на самостійну роботу в цілому з предмета. На

етапі проектування не лише використовується теоретична інформація, отримана студентами з літератури й на лекціях, а й проводяться консультації, співбесіди з викладачами та студентами, друзями і знайомими для оптимізації творчого й наукового пошуку. Розроблені проекти студенти не тільки представляють і захищають у своїх навчальних групах, але й прагнуть апробувати їх у реальних умовах практичної діяльності. Студенти виконують завдання, моделюючи економічні задачі, наводять приклади економічних ситуацій і випадків та розробляють алгоритм розв'язання проблеми тощо. Це також сприяє активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів та підвищенню ефективності навчання.

Наведені факти свідчать про значне зростання мотивації студентів, ефективність їхньої навчально-пізнавальної діяльності за застосування квазіпрофесійних та професійних завдань у навчальному процесі. Це також підтверджується можливістю диверсифікації застосування методу проектів у сучасних умовах професійної підготовки майбутніх фахівців.

Методичні рекомендації щодо організації самостійної роботи студентів з навчального предмета

Ураховуючи цілі навчального предмета (теми), конкретизуйте вимоги до знань, умінь і навичок, які потрібно сформулювати в студентів в процесі реалізації самостійної навчально-пізнавальної діяльності.

Відповідно до вимог організації СРС розробіть систему завдань різних рівнів складності згідно з наперед визначеними рівнями засвоєння знань.

Складаючи систему завдань для СРС, ураховуйте необхідність актуалізації мотивів навчальної діяльності студентів та трансформації характеру цих мотивів від пізнавального й наукового до професійного.

Проаналізуйте можливості виконання завдань в аудиторний та позааудиторний час, прогнозуючи та обґрунтовуючи терміни їхнього опрацювання студентами.

Надайте студентам конкретні ситуації, у яких вимагалось вирішення завдань, запропонованих для самостійного опрацювання. Контекстний характер такого підходу дає змогу використати морфологічний аналіз проблеми та знайти нетипові рішення.

Запропонуйте студентам технологічний ланцюжок виконання необхідних завдань, що дасть змогу раціонально розподілити час, дії та прийоми навчання студентів.

Забезпечте виконання СРС відповідним збірником інформаційно-методичних матеріалів (література, методичні рекомендації, практикуми,

конспекти, сітковий план тощо). Зразки виконаних робіт, надані студентам, породжують у них конкуренцію та спонукають виконати свою роботу краще від інших.

Додаток 12

Тексти дидактичні

У процесі навчання студенти часто виконують завдання, потреба в яких для майбутньої спеціальності, на перший погляд, неочевидна й незрозуміла. Це необхідно насамперед для того, щоб бути готовим до будь-якої іншої діяльності, потреба в якій може виникнути повсякчас. Головне вміння, яке для цього необхідно, — це вміння вчитися. Процеси навчання дуже складні. Вони охоплюють сприйняття й накопичення інформації, упізнання, розпізнання, систематизацію, оброблення, порівняння, запам'ятовування й розуміння, пошук і знаходження інформації.

Навчитися вчитися — це одне з найголовніших завдань освіти взагалі та економічної зокрема, а найважливіша складова самостійного інтенсивного навчання — це вміння ефективно та продуктивно працювати з текстовим матеріалом. Найкращий шлях формування відповідних навичок та вмінь — це вчитися засвоювати будь-яку текстову інформацію в найстисліші терміни. Основна передумова такої технології — це наявність необхідних навчальних текстів.

Тексти — писемні комунікативні утворення — мають значний соціальний потенціал загалом. Текст створюється для того, щоб функціонувати в соціумі, впливати на нього, входити в його культурну та історичну пам'ять. Він відображає та документує соціально закріплені форми спілкування. Крім того, писемне слово порівняно з усним має вищий статус, характеризується авторитетністю, престижністю і завдяки цьому впливає на соціальний процес .

Навчальні тексти є одним з видів інформаційно-методичних матеріалів (основних або додаткових), що сприяють ефективності навчання. Як навчальні можуть використовуватися тексти, які належать до різних типів текстових повідомлень (наукові, науково-популярні, розповіді, афористичні, епістолярні, ділові тексти, приватна комунікація тощо) та забезпечують реалізацію дидактичних цілей. Серед вказаних цілей можна відзначити такі:

1. Забезпечення професійної змістовності навчання, розвиток мотивації самостійного навчання студентів, професійних інтересів. Існують різні способи створення оптимальної мотивації . Іноді доцільно кинути виклик —

спонукати людину до подолання труднощів. Уперше відчувши дивовижне відчуття захопленості роботою та подолання інтелектуальних перешкод, багато хто прагне відродити цей позитивний емоційний стан. Коли людина довго пробує вирішити завдання, то неодмінно розширює інформацію, необхідну для вирішення, і виходить далеко за рамки змісту завдання. При цьому іноді продукуються фантастичні або примітивні варіанти, які спотворюють зміст завдання. Нерідко такі ходи допомагають просуватися у вирішенні завдання, тому що створюють хоч і хибне, але необхідне відчуття руху. Разом з тим виникає позитивне емоційне ставлення до праці, на фоні якого полегшується наступне досягнення істинного прогресу.

2. Активізація сприйняття через активну предметну діяльність. Адже кожного разу, коли людина повертається до потрібної інформації, вона відтворює відповідну систему дій.

3. Управління увагою, що є особливо важливим за виконання монотонних, шаблонних, стереотипних операцій. Підтримувати стійку увагу дає змогу використання різноманітних прийомів (переключення — заміна слухової інформації на зорову, зміна темпу роботи, зміна послідовності об'єктів уваги та ін.). Можливістю творчого підходу, використанням фактора новизни підвищується ефективність сприйняття. Ефектна розповідь парадоксального випадку або суперечливого твердження ставить слухачів перед проблемою, інтригує та примушує сконцентрувати увагу. Крім того, увага довше зосереджується на діях, які вимагають поточного контролю, і на незакінчених (перерваних несподівано) через необхідність утримання мети дій для їхнього подальшого завершення. Неповне надання змісту інформації також може використовуватися, щоб привернути увагу. Усе, що зображено неповно, не закінчено, натяком, штрихом збуджує інтерес людей, які звикли спостерігати предмети і явища в їхній цілісності.

4. Управління пам'яттю. Пам'ять являє собою систему процесів та станів, у якій інформація організується, узагальнюється та зберігається певний час. Причому зберігання нерозривно пов'язано з перетворенням інформації — її впорядкуванням та класифікацією за різними критеріями. Тому, звертаючись до своєї пам'яті, не можна розраховувати знайти у ній «щось» у тому ж стані, в якому воно було в момент запам'ятовування. Зберігання інформації в пам'яті — процес активний: нові відомості, взаємодіючи з усім іншим багажем пам'яті, приводять до зміни установок і мотивів, тим самим перебудовуючи всю наступну поведінку людини. Уміння організувати матеріал, знання різноманітних прийомів запам'ятовування

допомагають людині усвідомлено володіти безмежними розмірами своєї пам'яті. Для підвищення успішності й точності запам'ятовування необхідно враховувати темп надання нових відомостей і фон, на якому відбувається сприйняття. Відомий цілий ряд способів управління пам'яттю, які можна відпрацювати під час роботи з текстами (локальної прив'язки, асоціації, опорних слів, створення установки, переказу, структурування, емоційного забарвлення, недостатності аргументації тощо). Запам'ятовується краще той матеріал, який викликає активну розумову діяльність. Це допомагає розвитку здатності збільшувати й оптимально організовувати одиниці, які запам'ятовуються.

Якщо в процесі навчання студенти отримують завдання на групування матеріалів або їхню класифікацію, то суттєво покращується наступне пригадування матеріалу. Існує кореляція між кількістю класів, на які студенти розбивають елементи ряду, який подається для запам'ятовування, та ефективністю пригадування. Як правило, легко згадувалися приблизно п'ять представників кожного класу, тому, чим більше класів створюють студенти, тим більше елементів вони запам'ятовують.

5. Активізація та розвиток мислення. Це відбувається через розвиток умінь управляти такими етапами мислення, як постановка задачі, створення оптимальної мотивації, регулювання спрямованості довільних асоціацій, максимальне включення як образних, так і символічних компонентів, використання переваг понятійного мислення, зниження надмірної критичності під час оцінки результату тощо.

Активізують процес мислення й уміння правильно формулювати проблему, ставити запитання, оскільки вони концентрують увагу, обмежуючи вибір гіпотез із пам'яті. Однак сам факт виникнення запитань визначається мотивацією. Запитання дають поштовх мисленню, обмежуючи різноманітність довільних асоціацій і поле усвідомленого перебирання гіпотез. Зміна формулювання означає, по суті, погляд на проблему з нової точки зору, що, очевидно, є наслідком досягнутої в понятійному мисленні децентралізації — вміння відокремити себе від своєї системи відліку. На це здатна кожна доросла людина, але свідоме маніпулювання цією системою потребує спеціальних зусиль та вмінь. Для їхнього розвитку використовуються конкретизація завдань, спроба вирішити складне завдання поступово, перетворення складного завдання в простіше, перехід до більш абстрактної постановки, застосування аналогій.

Корисна під час роботи з текстами також візуалізація — включення наочних образів у процес навчання. Адже мислення являє собою переклад з мови символів на мову образів, і це є ще одним резервом розвитку продуктивного мислення.

6. Емоційне забарвлення процесу учіння. Емоції, як і мислення, відображають ставлення людини до зовнішнього та внутрішнього середовища, але, на відміну від мислення, це ставлення суб'єктивне. Емоції часто виникають за дефіциту інформації й сприяють його подоланню, підвищуючи чуттєвість системи сприйняття. Запам'ятовування залежить від емоційної забарвленості матеріалу та незалежно від характеру емоцій сприяє кращому запам'ятовуванню більшої кількості фактів. Виділяючи важкий для запам'ятовування матеріал, корисно супроводжувати його своєю емоційною оцінкою, наприклад, поляяти його або висловити подив, задоволення. Однак слід урахувати й протилежну сторону впливу емоцій — сильні емоції перешкоджають повноті запам'ятовування, звужуючи поле уваги. Емоційне перенапруження може призводити до появи ще одного негативного моменту в процесі мислення — тенденції до стереотипізації. При цьому розв'язання простих задач може покращитися, але виконання складних завжди погіршується. У цьому плані конкуренція не сприяє розв'язанню складних задач. Навчання в умовах стресу блокує мислення. Стрес викликає бажання уникнути контакту з незнайомим світом, а не пізнати його.

У разі використання текстів дидактичних у навчальному процесі викладач може зустрітися з деякими проблемами, наприклад такими:

1. Ефективність текстової комунікації, що визначається відповідною підготовленістю аудиторії. Проблема полягає в тому, що зміст текстової інформації та його сприйняття несиметричні. Сприйняття того самого тексту може реалізуватися за багатьма моделями, які визначаються метою, з якою звертаються до даного тексту. Мета цього звернення, а також життєві контексти цієї комунікативної ситуації можуть бути найрізноманітнішими: читач може звернутися до тексту заради тексту (розваги, естетичного задоволення, відпочинку); може читати у зв'язку зі своїми професійними або іншими потребами, наприклад, для одержання окремих відомостей, для створення іншого тексту, для конспектування з відкладеним відтворенням. Адекватність сприйняття тексту, актуалізація саме тієї моделі сприйняття, яка відповідає його функціональному типові, не зумовлені автоматично ним самим. Розв'язанню даної проблеми сприяє розроблена викладачем система

завдань до тексту, яка націлює студента на відповідне сприйняття навчальної інформації.

2. Створення умов для швидкого й адекватного сприйняття тексту. До цих умов потрібно віднести такі: можливість кожного студента ознайомитися з текстом і опрацювати його; відповідність між змістом тексту, його обсягом, актуальністю і складністю теми, що вивчається, складністю та різноманітністю завдань до тексту. За необхідності потрібно надати студентам можливість попередньо переглянути текст та обговорити в малій групі.

3. Обмеженість реального бюджету часу студента, яка зумовлена цілою низкою факторів. Результативність навчальних дій студента залежить і від того, наскільки коректно задано норми. Завищення норм і вимог веде до надмірної напруженості, викликає стан тривоги, невпевненості, відмову від роботи. І навпаки, зниження норм паралізує активність, викликає стан самовдоволення та неробства. Тому обсяг завдань до тексту повинен відповідати реальному бюджету часу студента.

Дослідження показують, що студенти прагнуть зменшити як затрати часу на пошук та оброблення джерел інформації, так і обсяги матеріалу для вивчення. Це може проявлятися, наприклад, в ігноруванні завдання взагалі або в заміні «засвоєння» інформації простим «ознайомленням» та ін. (В. А. Козаков, 1990) .

Для вирішення даної проблеми та забезпечення ефективності навчальної роботи з текстами доцільно взяти до уваги такі розрахунки :

продуктивність засвоєння студентом навчальної літератури з відкладеним відтворенням — 0,25 друк. арк. за 1 год;

швидкість усвідомленого читання — від 120 до 150 слів за 1 хв;

коефіцієнт продуктивності усвідомленого читання — 0,75 друк. арк. за 1 год.

Щоб визначити оптимальний обсяг тексту для опрацювання студентом з відкладеним відтворенням у сторінках за відведений час (t , год), можна скористатися формулою:

$$V_{ст} = e_{вв} * t * v$$

де $V_{ст}$ — обсяг тексту для опрацювання студентом з відкладеним відтворенням;

$e_{вв}$ — коефіцієнт продуктивності відкладеного відтворення (0,25 друк. арк. за 1 год);

t — час, заданий на опрацювання текстових матеріалів;

v — кількість сторінок у друк. арк. (для звичайного друку — 22, для високого — 16).

Так, наприклад, за 0,5 год аудиторного заняття студент здатний засвоїти з відкладеним відтворенням близько 3-х сторінок текстового матеріалу ($v = 0,25 \text{ Ч } 0,5 \text{ Ч } 22$).

Тому за необхідності навчальний текст великого обсягу студентам слід попередньо опрацювати самостійно в позааудиторний час, щоб на занятті виконувати потрібні завдання.

Отже, робота з навчальними текстами дає можливість проводити самостійну роботу студентів у аудиторії (чи поза нею) із застосуванням різних форм активізації навчально-пізнавальної діяльності.

Використання активних методів навчання з текстами характеризується тим, що:

інтенсивно опрацьовуються й аналізуються наявний досвід і нова сприйнята інформація;

навчання відбувається у формі цілеспрямованого процесу сприйняття нового навчального змісту та зіставлення його з раніше вивченим;

навчання відбувається планово й неформально, що залежить від зовнішнього середовища, зокрема психологічного.

Такий підхід сприяє розвитку вмінь студентів структурувати й систематизувати нову інформацію, аналізувати її мозаїчні фрагменти, складати цілісну картину на основі власного розуміння та уявлень інших людей.

Додаток 13

Економічні казки

Казка дидактична — один з різновидів навчальних текстів, які доцільно використовувати в роботі зі школярами. Економічними ми називаємо казки, які можна аналізувати із соціально-економічного погляду. Для цього годиться більшість відомих фольклорних чи авторських творів. За потреби вчитель може самостійно підсилити сюжетну лінію, яка відповідає меті вивчення теми.

Додаток 14

Навчальне проектування

Важливе місце в системі завдань для активізації самостійної роботи студентів у економічній освіті посідає метод навчального проектування.

Як уже зазначалося, у сучасних ринкових умовах потрібні особливі підходи до організації навчання студентів. Майбутні фахівці повинні оволодіти фундаментальними теоретичними знаннями й конкретними практичними вміннями розв'язувати складні виробничі завдання (коли цілі багатоаспектні, а час на їхню реалізацію обмежений). Серед найрізноманітніших шляхів, які ведуть до вирішення означеної проблеми, — використання так званої педагогіки завдань, яка набула значного поширення в школах Японії, Західної Європи, та навчальне технологічне проектування як спроба перетворити навчання у своєрідний технологічний процес із гарантованими наслідками, який забезпечує підвищення ефективності освітнього процесу.

Спільним і головним для проектно-технологічного підходу в будь-якій галузі є визначення цілей діяльності та організація робіт групи людей у такий спосіб, щоб цілі було реалізовано після завершення процесу (циклу) діяльності, який складається з ланцюжка логічно впорядкованих кроків-етапів (модулів) та здійснюється в певному середовищі, фактори якого сприяють досягненню гарантованого (наперед заданого) результату. До цих етапів можна віднести такі: планування й конструювання, підготовка й деталізація, реалізація, аналіз і модифікація. Серед факторів середовища насамперед зазначимо:

1) внутрішні, які контролюються самою організацією, що здійснює діяльність, — організаційні умови (приміщення, обладнання, режим праці, час, бюджет та ін.) і так званий людський фактор (рівень кваліфікації працівників, ясність і розуміння цілей організації, норми групової взаємодії, корпоративна культура та ін.);

2) зовнішні, неконтрольовані фактори середовища, серед яких споживачі, конкуренти, географічні, політичні, соціально-економічні та всі інші умови, характерні для конкретної ситуації, у якій відбувається діяльність.

Додаток 15

2.5. Контроль і оцінювання результатів економічного навчання

Високий рівень якості освіти взагалі й навчання зокрема забезпечується багатьма факторами, найважливішими серед яких є здібності студентів та їхні бажання досягнути успіхів у певній галузі предметних знань, рівень володіння викладачем педагогічною майстерністю й технологією викладання, інформаційно-методична забезпеченість навчального процесу, ефективна система контролю якості навчання тощо. Звичайно, вирішити проблему якості навчання тільки за рахунок удосконалення навчально-виховного процесу й системи контролю успішності неможливо. Але перевірка й оцінювання навчальних досягнень студентів мають значний вплив на стимулювання їхньої ефективної пізнавальної діяльності. Контрольні заходи є складовими досягнення мети навчання — засвоєння певної сукупності предметних знань, умінь та навичок, формування відповідного рівня компетентності студента.

Перевірка навчальних досягнень студентів має велике виховне значення, оскільки стимулює їхню систематичну роботу, розвиває почуття відповідальності за результати навчання, що особливо важливо в сьогоденних умовах. Контроль успішності навчання з урахуванням закономірностей психічного розвитку студентів на всіх його етапах стимулює розвиток у них пізнавальних процесів та емоційно-вольових якостей. Систематичний контроль успішності навчання є умовою руху вперед; він формує уявлення учня про те, що він знає, що ним досягнуто, на що варто звернути увагу в подальшій роботі. Добре організований контроль на всіх його етапах допомагає вчителю виявити навчальні здобутки кожного студента, розкрити причини слабого засвоєння окремих частин матеріалу та вжити раціональних заходів для виправлення недоліків у навчально-пізнавальній діяльності.

Оцінка вчителем засвоєних знань є важливим фактором для формування особистості студента й часто виступає регулятором соціальних відносин у житті людини, адже опосередковано впливає на формування стосунків у колективі, з учителем, з батьками тощо. Заохочення з боку вчителя здебільшого стимулює навчально-пізнавальну діяльність студентів і сприяє покращанню її результатів.

Особливої уваги за застосування описаної вище технології навчання потребує питання контролю успішності навчання студентів. Для вирішення цього питання широко використовується модульно-рейтингова система навчання. Увесь матеріал навчальної дисципліни розділено на окремі логічно

завершені модулі. Засвоєння знань, навичок, умінь відповідно за кожним модулем відбувається через реалізацію певних форм, методів, способів, прийомів навчально-пізнавальної діяльності студентів та відповідно контролюється. Рейтинг студента з предмета складається як сума: $A + B + C + D = R$ (100 балів). A, B, C, D — види навчальної діяльності: наприклад, робота з теоретичним матеріалом, робота на практично-семінарських заняттях, розробка проекту дидактичних матеріалів, екзаменаційна робота тощо.

На першому занятті студенти знайомляться з навчальною програмою, тематикою практично-семінарських занять, списком основної та додаткової літератури, тематикою науково-дослідних робіт, графіком проведення контрольних робіт, тестування, захисту навчальних проектів та курсових робіт. Студенти ознайомлюються із суттю модульно-рейтингової системи вивчення відповідного предмета, критеріями та нормами оцінювання самостійної роботи. Протягом семестру за виконання кожного виду роботи студент за рейтинговою системою набирає бали, максимальна сума яких становить 100. З них у «X» балів оцінюється робота з теоретичними матеріалами (самостійні роботи аналітичного характеру, узагальнюючі схематичні зображення до вивчених тем, виконання тестів), в «Y» балів оцінюють роботу на практично-семінарських заняттях (усні відповіді, участь у дискусіях, навчальних іграх), у «Z» балів оцінюють виконання навчального проекту за обраною темою (розроблення комплекту дидактично-методичних матеріалів з економічних дисциплін), в «Q» балів оцінюють виконання екзаменаційної роботи ($X + Y + Z + Q \leq 100$).

Модульно-рейтингова система навчання реально робить студента суб'єктом навчання, залучаючи його до свідомої й активної праці, оскільки в нього майже немає можливості ухилитися від навчальної роботи. Ця технологія ґрунтується на співпраці викладача та студента, знімає адміністративний тиск і стимулює свідому самостійну роботу студента. До мінімуму зводиться вплив випадкових і суб'єктивних психологічних факторів, а підсумкова оцінка є об'єктивнішою, оскільки базується на оцінюванні кожного виду роботи з усіх тем дисципліни протягом тривалого часу. Ця система породжує конкуренцію в студентському середовищі, створює можливості для реалізації здорового честолюбства в оволодінні знаннями.

Робота за модульно-рейтинговою системою розпочинається з того, що на вступному занятті викладач роз'яснює студентам сутність системи, її

принципи, аргументує її раціональність, пояснює методику нарахування балів і шкали оцінок. Рейтингова система буде успішно працювати за умови чітко визначених критеріїв оцінювання знань, відповідно до яких збільшується або зменшується кількість набраних балів. Розроблення цих критеріїв є, напевно, найскладнішим завданням у роботі за рейтинговою системою. До критеріїв оцінювання знань доцільно включити такі: своєчасність виконання завдань, самостійність, оригінальність мислення, відповідальність, вміння обстоювати свою думку, глибина засвоєння теоретичних знань (це перевіряється тестуванням), вміння структуровано викладати матеріал, використовувати наочність. Застосування рейтингової системи дає змогу точніше порівняно з п'ятибальною системою оцінювання виявити рівень засвоєних студентом знань і сформованих умінь. Практика навчання виявила такі позитивні сторони її впровадження:

дає можливість студентам зрозуміти необхідність систематичної праці з матеріалами навчальної дисципліни;

допомагає уникнути психологічних, емоційних, фізичних перевантажень «авральної підготовки» під час сесії;

дає змогу викладачу різнобічно та об'єктивно оцінити знання кожного студента, уникнути випадковості та несправедливості в оцінці знань.

До факторів, що забезпечують ефективність рейтингової системи, можна віднести такі:

чітке формулювання мети вивчення предмета;

побудова таксономії цілей та завдань навчання;

стандартизація знань із предмета, що вивчається;

розроблення чітких критеріїв оцінювання знань студента;

надання можливості кожному студентові реалізувати свої здібності (так спланувати час, щоб кожен мав змогу одержати оцінку за виконане завдання, щоб не було таких, хто не встиг і тому не отримав балів);

можливість урахувати в рейтингу моральні якості особистості (тобто реалізувати виховний аспект навчання), адже важливо, щоб майбутній фахівець не тільки здобув певні знання, але й сформував необхідні для професійної діяльності особистісні якості — самостійність, творчість, нестандартність мислення та ін.

Модульна форма організації навчання передбачає поділення матеріалу дисципліни на навчальні модулі — самостійні (відносно автономні) логічно завершені розділи або блоки тем дисципліни з відповідною системою організації навчально-пізнавальної діяльності, інформаційно-методичного

забезпечення, діагностики та контролю навчального процесу. Чітке визначення дози навчального матеріалу, обсягу індивідуальних завдань, вимог до знань і вмінь, які студент має сформулювати та продемонструвати після завершення роботи над модулем, регламентація навчального процесу сприяють систематичній роботі студентів, планомірному засвоєнню матеріалу дисципліни.

Кожен модуль містить такі елементи:

— навчально-організаційний блок, що містить загальну інформацію про зміст, план, регламент вивчення матеріалів;

— теоретичний блок, який охоплює інформаційно-змістовну частину модуля, що подає розгорнуте висвітлення вузлових питань курсу;

— методичний блок, що містить рекомендації щодо застосування наявних теоретичних і практичних матеріалів, склад яких визначається особливостями конкретного навчального середовища, а також коментований перелік літератури, який орієнтує студентів у наявній навчальній та науковій літературі;

— блок підтримки (практичний) — містить банк завдань для індивідуальної роботи, ділові ігри, вправи, конкретні ситуації, тести, анкети, роздатковий матеріал, підсумкові завдання проблемного характеру, виконання яких вимагає використання теоретичних знань та практичних умінь і навичок, набутих під час засвоєння матеріалу даного модуля.

Отже, можна визначити характерні риси описаної модульно-рейтингової системи навчання:

Навчальний матеріал подається не у вигляді безперервного потоку інформації, а невеликими логічно пов'язаними частинами.

Наявність системи правил з послідовного виконання певних дій, спрямованих на засвоєння кожної частини.

Наявність завдань для перевірки засвоєння кожної частини.

Наявність системи зворотного зв'язку, яка дає змогу інформувати студента про правильність виконаних ним завдань.

На кожному відрізку навчального процесу передбачена діагностична оцінка рівня знань, умінь і навичок у зіставленні з наперед заданими й уточненими цілями.

Процес контролю як комплексна система діяльності охоплює ряд елементів: стандартизація цілей, перевірка, оцінка, облік. Ураховуючи надзвичайно важливе значення контрольних заходів у забезпеченні якості навчання в системі економічної освіти, дедалі більша увага зосереджується

на питаннях комплексної діагностики успішності студентів (учнів) з економічних дисциплін.

Комплексна діагностика результатів навчальної діяльності студентів (учнів) — це теоретично обґрунтована та практично апробована педагогічна система встановлення основних ознак, які характеризують сформовані в процесі навчання компетентності студента — майбутнього фахівця.

Метою комплексної діагностики знань учнів (студентів) є:

прояв і розвиток системи компетентностей учня чи майбутнього фахівця;

виявлення, перевірка і оцінка рівня здобутих знань, сформованих умінь і навичок;

порівняння фактичних результатів навчально-пізнавальної діяльності із запланованими, наперед установленими стандартами;

стимулювання цілеспрямованої систематичної, інтенсивної роботи студентів;

підвищення об'єктивності оцінювання;

одержання своєчасної інформації про стан засвоєння змісту програми на всіх етапах навчання;

залучення студента до всіх форм навчального процесу.

Організація процесу комплексної діагностики передбачає виявлення таких принципових питань:

Що перевіряти? — Які групи компетентностей, якостей, умінь чи навичок майбутнього фахівця мають бути сформовані в процесі навчання.

Який навчальний матеріал потрібно перевіряти? — Які вузлові елементи бази знань мають бути засвоєні студентом, які рівні засвоєння відповідають вимогам конкурентоспроможності.

Коли здійснювати перевірку знань студентів? — Якою має бути періодичність контрольних заходів.

Які форми і методи доцільно використати для об'єктивної перевірки? — Письмове чи усне опитування, фронтальні чи індивідуальні форми роботи.

Які засоби допоможуть здійснити ефективну перевірку? — Роздаткові матеріали, бланки документів, комп'ютерні програми, тести тощо.

Скільки часу має витратити студент на виконання контрольних завдань?

Скільки часу потрібно викладачу для перевірки виконаних завдань?

За якою шкалою оцінювати результати перевірки? — П'яти-, стобальна чи інша система оцінювання.

Як вести облік результатів у журналі та відомості?

Як установити відповідність отриманих результатів і стандартів навчання?

Дидактичні умови ефективної організації комплексної діагностики сформованих компетентностей студента

Визначення обсягу матеріалу, що підлягає контролю.

Цілеспрямований відбір навчального матеріалу з оптимальним розподілом різних видів робіт та їхньої послідовності.

Чітка організація перевірки, оцінювання та обліку знань.

Установлення ліміту часу, що відводиться на перевірку знань та оцінювання контрольних робіт, мінімізація трудомісткості контрольних заходів.

Систематичність здійснення контрольних заходів.

Установлення єдиної системи вимог — стандартизація контролю.

Розроблення системи тестів для досягнення максимально можливого рівня об'єктивності оцінювання знань.

Створення умов для самопідготовки, самоконтролю, індивідуальних консультацій. Стимулювання самостійної роботи студентів.

Розширення варіативності завдань та способів реалізації контролю.

Адекватність завдань сучасним умовам господарювання.

Обґрунтований вибір методу контролю та розроблення відповідного інформаційно-методичного забезпечення.

Перевірка навчальних досягнень (успішності) з економіки

Для виявлення результатів успішності навчання з економічних дисциплін нині використовуються найрізноманітніші форми, методи та способи контролю в поєднанні із засобами навчання або без них. Зазначимо, що всі вони підпорядковуються цілям навчання взагалі та перевірки зокрема, а також розрізняються за видами.

Залежно від періодичності та призначення виділяють такі види контролю: вхідний, допоміжний, поточний, тематичний (рубіжний), підсумковий, завершальний (державна атестація).

Вхідний контроль має основним завданням виявити рівень базових знань студентів (учнів) із предмета й застосовується на початку його вивчення. За його результатами викладач може обрати відповідні системи й темпи навчання. Такий вид контролю можна використовувати стосовно предметів, які вивчаються в логічній послідовності, наприклад у вузах: основи економіка □ економічна історія □ економічної теорії (політекономія)

... (інші вузькоспеціалізовані □ менеджмент □ маркетинг □ підприємства предмети).

У загальноосвітніх навчальних закладах здійснення вхідного контролю досить обмежене, оскільки немає цілісної системи вивчення економічних дисциплін або окремих галузей економічної теорії.

Для реалізації вхідного контролю ефективними методами можуть бути тести (письмові або комп'ютерні), евристична бесіда, письмові відповіді на відкриті питання або традиційне усне опитування.

Зазначимо, що проведення вхідного контролю не передбачає виставлення оцінки успішності. Він має зорієнтувати викладача, наскільки студенти володіють термінологією, завчасно виявити прогалини в знаннях системи наукових понять, економічних процесів і закономірностей.

Допоміжний контроль під час навчального процесу допомагає викладачу оперативно виявити, чи зрозуміла навчальна інформація студентам, чи доступні пояснення, які існують можливості практичного використання нових знань тощо. Для цього застосовуються запитання для усної чи письмової відповідей, завдання графічного характеру, типові задачі, які розв'язуються на занятті під час пояснення викладача. Для реалізації такого контролю потрібно обирати методи, які забезпечують охоплення якнайбільшої кількості студентів за короткий час. Відповіді при цьому також оцінюються не завжди, оскільки короткий проміжок часу не дає змоги адекватно виявити рівень знань студентів.

Зрозуміло, що найбільші можливості для реалізації цього виду контролю є на заняттях (уроках) комбінованого типу в загальноосвітніх закладах, на семінарських чи практичних заняттях у вищій школі. На лекційних заняттях з цією метою викладач може використати прийоми активізації (наприклад, завдання сформулювати запитання з теми, навести приклади, виявити проблему) або елементи мозкового штурму.

Поточний контроль посідає найважливіше місце у вивченні економіки, оскільки саме він реалізує всі функції контролю взагалі. Це один з найдієвіших способів стимулювання регулярної активної навчальної діяльності студентів (учнів). Він дає змогу своєчасно виявити рівень якості аудиторної та позааудиторної (домашньої) робіт, установити адекватність обраних методів цілям навчання.

Основними проблемами поточного контролю є:

— його узгодженість з іншими етапами навчального заняття: на занятті комбінованого типу для проведення контролю відводиться небагато часу

(10—15 хв на уроці та 20—30 хв на спарених заняттях), чого недостатньо для повноцінної перевірки рівня засвоєних студентами знань;

— його відповідність цілям контролю й вивчення теми взагалі: наприклад, якщо тема має суто теоретичний характер («Методи наукових досліджень в економічній теорії», «Сутність підприємницької діяльності», «Сутність державного регулювання економіки», «Податкова система України», «Типи економічних систем» тощо), то в процесі перевірки потрібно виявити вміння студентів (учнів) пояснювати, аналізувати, виявляти тенденції, закономірності, що досить складно здійснити за обмежений час;

— комплексність застосування його форм, методів і принципів з урахуванням індивідуальних особливостей і можливостей студентів: малоефективними заходами є постійне усне опитування, виконання тестів чи письмових завдань теоретичного характеру або така організація контролю, коли окремі студенти або тільки відповідають усно, або лише розв'язують задачі.

Ураховуючи специфічність економіки як навчального предмета й масштабність його цілей, ми маємо, зокрема й контрольними заходами, стимулювати й розвивати формування глибоких теоретичних знань економічної науки та її складових, умінь аналізувати економічні процеси й закономірності, розв'язувати задачі й вирішувати проблеми, застосовувати теоретичні знання на практиці та створювати навчальні проекти. Отже, проблема полягає в тому, як оптимальним поєднанням форм, методів і прийомів контролю реалізувати навчальні цілі (табл. 2.10).

Для здійснення поточного контролю застосовується більшість його форм і методів (крім комп'ютерного тестування, яке забирає багато часу на занятті). Рациональним вважається комбінування 2—4 методів на одному занятті, щоб, з одного боку, не було одноманітності, а з іншого боку, щоб не створювати калейдоскопу («параду») дрібних видів діяльності та не розпорошувати увагу студентів. Деякі приклади таких комбінацій наведено в таблиці 2.11.

Тематичний (рубіжний) контроль проводиться після вивчення великої теми або цілого розділу. Він має виявити рівні засвоєння студентами (учнями) всіх елементів бази знань. Тому й перевірка повинна бути організована так, щоб охопити всіх студентів групи. Щоб виявити якість реалізації навчальних цілей, необхідно включати завдання різних типів і рівнів складності. Як правило, для здійснення тематичного контролю

відводиться окреме заняття та передбачається спеціальний час для самопідготовки.

Ефективним вважається проведення тематичного контролю в кілька етапів, наприклад:

I етап — виконання тестів.

II етап — усне опитування або використання активного методу (дискусії, комплексної дидактичної гри тощо), зміст якого охоплює всі питання теми.

Інший варіант організації перевірки:

I етап — виконання тестів.

II етап — виконання письмової контрольної роботи, яка передбачає відповіді на відкриті питання теоретичного чи проблемного характеру, розв'язування типових задач або вирішення завдань підвищеної складності.

Підсумковий контроль проводиться за результатами навчання протягом певного періоду (чверті, семестру, року). По суті своїй він є більш формалізованим, тому що за одне заняття виявити глибину засвоєння всіма студентами (учнями) групи вивчених тем досить складно. У практиці навчання економіки викладачі використовують різні підходи для здійснення підсумкового контролю:

підсумкова оцінка виставляється як середня за результатами тематичного контролю;

проводиться усний залік або колоквіум і т. п.

Зрозуміло, підсумкова оцінка є адекватною, якщо ефективно здійснювалися заходи поточного й тематичного контролю. Адже це сприяє регулярній цілеспрямованій роботі з навчальним матеріалом і формуванню цілісної системи знань з економіки. Головна роль у цьому процесі належить викладачу, оскільки студент (учень) через обмеженість початкових знань часто не може самостійно організувати для себе вивчення предмета. А специфічність економіки як системи наук зумовлює необхідність наполегливого й послідовного її вивчення. Економічну тему не можна вивчити за один день, готуючись до контрольної роботи.

Підсумковий контроль (державна атестація) на завершення вивчення предмета проводиться, як правило, у вигляді заліку, екзамену або навчального проекту (дипломної роботи).

Його мета — виявити рівень залишкових («остаточних») знань студентів, рівні досягнення навчальних цілей дисципліни, уміння застосовувати здобуті знання на практиці, розв'язувати проблемні ситуації.

Конкретний вибір форм державної атестації залежить від часу, відведеного на вивчення предмета (семестр, рік чи кілька років), а також від традицій навчального закладу.

Тестові завдання

У сучасній практиці перевірки успішності навчання значного поширення набули тестові завдання.

Дидактичний тест — це система завдань специфічної форми і певного змісту, яка дає змогу якісно оцінити структуру й виміряти рівень засвоєння знань та сформованості вмінь і навичок учнів з предмета. Дидактичні тести розрізняють за багатьма ознаками. Так, наприклад, виділяють тести стандартизовані (їх розробляють фахівці в спеціалізованих установах) — вони придатні для проведення цілої серії повторних вимірювань у великих навчальних групах (наприклад, в усіх 11-х класах загальноосвітніх шкіл, у спеціалізованих класах відповідного профілю чи у великих групах студентів на курсі, на факультеті тощо) — і нестандартизовані — неформальні, розроблені самими викладачами для кожної конкретної навчальної ситуації.

За характером дій, необхідних для виконання запропонованих у тесті завдань, дидактичні тести розподіляють на пізнавальні і психомоторні. Пізнавальні тести потребують, щоб учень, вирішуючи тестові завдання, використовував знання й інтелектуальні вміння. Для оцінки цих відповідей часто використовується бінарна система, яка розрізняє тільки два види відповідей — правильні й неправильні. Психомоторні тести містять завдання, які вимагають від учня використання вмінь і навичок переважно репродуктивного характеру, наприклад, відповідно рухатись, здійснювати робочі маніпуляції з предметами тощо. При цьому дії, як правило, оцінюються за точністю, швидкістю, якістю виконання і т. п.

За різноманітністю цілей розрізняють також тести готовності до навчання та тести результатів навчання. Тести готовності до навчання (вхідного контролю знань) призначено для прогнозування якості навчання в майбутньому. Вони використовуються під час вступу до навчального закладу, перед початком вивчення предмета, розділу, теми тощо. Завдання такого тесту базуються на основних знаннях і навичках з відповідної галузі науки, потрібних для подальшого навчання. Тести результатів навчання орієнтовано на встановлення безпосередніх результатів навчання. Вони застосовуються для виявлення якості вивчення матеріалу відповідного предмета або його частини.

Для реалізації функцій вимірювання якості знань тест має містити достатню кількість тестових завдань, яка визначає довжину тесту. За цією ознакою тести можуть бути короткими (10—20 завдань), середніми та довгими (300 і більше завдань).

Завдання є основним елементом кожного дидактичного тесту. За способом виконання завдань тести поділяють на:

— закриті (із запропонованою відповіддю, з вимушеною відповіддю), коли учню пропонуються на вибір декілька відповідей, з яких одна або кілька правильні;

— відкриті, що потребують детальної або короткої відповіді, яку учень висловлює довільно й самостійно.

Відкриті тексти з короткою відповіддю й закриті становлять групу так званих об'єктивних завдань і дають змогу однозначно визначити, правильна чи неправильна відповідь. При цьому спосіб розв'язання, як правило, не оцінюється.

У відкритих тестах з короткою відповіддю учень повинен вписати її у відповідне місце (рядок). Правильною може бути словесна або несловесна відповідь (число, символ, умовний знак, математична залежність, рівняння чи формула, простий графік тощо), результат короткого розрахунку. Розрізняють дві форми завдань з короткою відповіддю — основну й додаткову. Основна форма завдання містить запитання, на яке потрібно дати відповідь, або завдання, яке слід виконати. Додаткове завдання являє собою твердження, у якому пропущено важливу інформацію, що надає цьому твердженню відповідного правильного змісту. Учень повинен вписати цю інформацію у відведене місце.

Тести закритої форми охоплюють цілий ряд завдань: дихотомічні, з вибором відповіді, завдання на приєднання або впорядкування. Дихотомічне завдання містить твердження, відносно якого учень повинен вирішити, правильне воно чи неправильне, або запитання, на яке потрібно відповісти «так» чи «ні». Недоліком дихотомічних завдань є досить висока ймовірність угадування правильної відповіді. Завдання з вибором відповіді є найпоширенішим видом тестів. Вони складаються з так званої основи й комплексу запропонованих відповідей (пропозицій). Основа містить запитання, неповне твердження чи короткий текст з інформацією, важливою для запитання. У комплексі пропозицій (3—5) одна або кілька відповідей правильні, інші (так звані дистрактори) хоч і правдоподібні, але помилкові.

Завдання на приєднання (на відповідність) розробляються за принципом встановлення відповідності їхніх частин. Завдання включає інструкцію і дві або більше сукупності (стовпці) понять, слів, фраз, графічних зображень, формул, знаків тощо. До кожного елемента першої групи («знака») учень повинен приєднати один з елементів другої групи («доповнення») у такий спосіб, щоб установлена відповідність правильно відображала їхній взаємозв'язок.

Завдання на впорядкування (на встановлення правильної послідовності) містять інструкцію та групу понять або компонентів діяльності в довільному порядку. Учень повинен розмістити ці поняття (компоненти) у послідовності відповідно до вимог інструкції, наприклад, за хронологією, за величиною, за важливістю тощо.

У випадку використання відкритих завдань із детальною відповіддю часто оцінюється не тільки результат, а й хід вирішення завдання. Детальною відповіддю можуть бути міркування, опис, детальний розрахунок, обґрунтування, розв'язання проблеми, схема, креслення тощо. Іноді в оцінюванні таких відповідей враховується їхня оригінальність. Необхідно зазначити, що за виконання складних і великих за обсягом завдань оцінка відповіді може бути трудомісткою та залежати від суб'єктивного підходу вчителя.

За рівнями складності можна виділити такі групи тестових завдань, які дають змогу виявити сформовані рівні компетентності учнів з навчальної теми чи розділу дисципліни:

Тести I рівня (тести на впізнавання, розуміння) належать до методів контролю засвоєння знань на понятійному рівні. До цих тестів можна віднести завдання, які передбачають відповідь «так» або «ні», завдання на розпізнавання, які містять запитання зі змістом «що це таке?», завдання на класифікацію та встановлення відповідності.

Тести II рівня передбачають перевірку засвоєння знань на репродуктивному рівні (відтворення й застосування) і містять завдання-підставки («закінчити визначення», «підставити пропущене слово»), завдання на вибір правильної відповіді.

Тести III рівня містять завдання, які вирішуються за певним алгоритмом, а також завдання на класифікацію та встановлення відповідності.

Тести IV рівня дають змогу виявити високий рівень засвоєння знань і містять завдання, які потребують розв'язання практичних завдань

проблемного характеру, критичної оцінки, аналізу й синтезу інформації або застосування отриманих знань у нетипових умовах.

Невід'ємними компонентами кожного типу тестів є вказівка (інструкція) до завдання (що зробити? — вибрати, підкреслити, назвати, розв'язати, установити відповідність тощо) і власне зміст завдання — фрагмент питання теми, яка вивчається. Відсутність інструкції перетворює тест на перелік вибірково залучених компонентів змісту та допускає багатозначність його трактування й виконання.

Додаток 16

Упровадження тестових завдань у процес вивчення предмета та своєчасна їхня корекція відповідно до зміни навчальної ситуації.

Тести є незамінними для перевірки засвоєння теоретичних матеріалів на репродуктивному й алгоритмічно-дійовому рівнях. Самі тести можна проводити у вигляді словникових диктантів, роботи на бланках або з комп'ютером (програми TestPro, ProZ). Вони дають змогу охопити всіх учнів протягом короткого часу на занятті.

Незважаючи на широке впровадження тестів у практику перевірки знань студентів (учнів), необхідно наголосити на їхній специфічності й обмеженості. Важливо пам'ятати, що не всі учні здатні до швидкого реагування в умовах стресу, яким є кожен контрольний захід. Тому перевірку засобами тестового контролю потрібно поєднувати з іншими методами і прийомами [16].

Висновки

Економічна освіта є одним з визначальних факторів розвитку ринкових перетворень в Україні. Тому до її організації потрібні особливі підходи, зокрема цілеспрямована інтенсифікація навчального процесу й активізація окремих його складових. Серед останніх ми визначили такі компоненти педагогічної системи, як моделі взаємодії суб'єктів навчання й побудови змісту освіти, організаційні форми й дидактичні процеси, через які, власне, реалізується навчальна діяльність.

Як було зазначено вище, цілеспрямована й особливим способом організована практична діяльність може значно активізувати навчально-виховний процес, зокрема сприяти розвитку морально-вольових якостей та професійних умінь студентів. Залучення майбутніх фахівців до активної допрактичної діяльності передбачає, зокрема, орієнтацію навчального процесу на формування в студентів особистісних якостей, необхідних людині

для успішного здійснення професійної діяльності в умовах ринкової економіки.

До основних педагогічних умов, які забезпечуватимуть ефективне формування професійних умінь студентів, можемо віднести такі:

За застосування нетрадиційних форм навчальної діяльності в процесі професійної підготовки студентів провідна роль має належати викладачу, оскільки педагогічний процес, маючи об'єктивні внутрішні закономірності, водночас є продуктом свідомої конструктивної діяльності викладача та його творчої взаємодії зі студентами. Тобто об'єктивні закономірності педагогічного процесу, особливо, коли мова йде про таке складне завдання, як формування професійних умінь студентів — майбутніх фахівців з економіки — повинні якомога більше відобразитися у свідомості суб'єктів навчального процесу.

Педагогічний процес, у якому переплітається та взаємодіє багато чинників, вимагає застосування тих форм навчальної діяльності, які максимально забезпечать потреби студентів у самореалізації, сприятимуть розвитку в них професійно необхідних особистісних якостей.

Застосування нетрадиційних форм діяльності учіння студентів під час професійної підготовки в університеті, яке базується на принципах свідомості й активності, потребує високого рівня самостійності самих студентів, що, у свою чергу, потребує перебудови педагогічного керування процесом навчання. Останнє передбачає наявність духовної спільності, довіри, спільної навчальної мети викладачів і тих, хто навчається. Адміністрування, повчання, авторитаризм, дріб'язкова опіка у взаємостосунках не можуть сприяти розвитку в студентів ініціативи, винахідливості, самостійності та інших якостей, що інтегруються за певних умов у систему професійних умінь.

За організації нетрадиційних форм діяльності учіння студентів необхідно, щоб педагогічне керування максимально враховувало особистісний підхід у стосунках з ними. Для цього педагогу слід бачити в кожному студенті унікальну особистість, у якій є розуміння як власної неповторності, так і причетності до соціального цілого. При цьому викладач допомагає студентові не тільки бачити себе як особистість, берегти її в собі, а й поважати особистості інших людей.

Формування відповідних професійних умінь майбутніх фахівців може здійснюватися за допомогою використання інтенсивних технологій навчання й засобів навчального проектування. У процесі навчально-пізнавальної

діяльності необхідно поєднувати колективні та індивідуальні форми роботи, управління й самоуправління, урахувати закономірності самоорганізації в студентських групах.

Активізація навчання — багатофакторний комплексний підхід, який охоплює чималий проміжок часу, стосується всіх аспектів пізнавальної діяльності студентів і втілюється через систему різноманітних методів і прийомів (табл. А).

Серед них базовими для всіх форм взаємодії студентів і викладача є чітка та вдала мотивація вивчення теми, забезпечення партнерства і співробітництва, використання елементів евристичних завдань, цікавих практичних прикладів і виробничих проблем, забезпечення процесу навчальними засобами (проектори, схеми, плакати, роздаткові матеріали тощо), захопленість викладача своїм предметом, емоційність викладу, високий професіоналізм і педагогічна майстерність, реалізація зворотного зв'язку між студентами і викладачем, створення умов для об'єктивної оцінки й самореалізації в роботі учасників навчального процесу. Це дає змогу розвивати в студентів гнучкість мислення, адаптованість до будь-яких ситуацій, ініціативність, самостійність у прийнятті рішень і разом з тим уміння працювати в колективі, творчий підхід до вирішення проблем.

Економічна освіта сьогодні стала самостійним, одним з найрозвиненіших сегментів освітнього ринку в Україні, а до її основних конкурентних переваг відносять якість підготовки майбутніх фахівців у кожному конкретному навчальному закладі.

Моделювання професійно важливих якостей майбутнього спеціаліста та їхнє формування в процесі реалізації професійної освіти набуває особливої актуальності в умовах сьогодення, адже створює можливості цілеспрямованого впливу на умови розвитку пізнавальної діяльності в навчально-виховному процесі (з урахуванням особливостей психічної активності студентів, специфіки змісту навчального матеріалу та закономірностей розгортання процесу навчання).

Під час проведення дослідно-експериментальної роботи ми виявили, що найбільш продуктивно процес формування професійних вмінь майбутніх фахівців з економіки відбувається за умови застосування різноманітних методів активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів у їхньому оптимальному поєднанні (табл. В).

Використання активних методів навчання (конкретних ситуацій, дискусій, моделювання фрагментів навчальних занять тощо),

професіографічних досліджень сприяє активізації розумової діяльності студентів, яка спрямовується не тільки на отримання міцних знань програмного матеріалу, розвиток творчої, конструктивної ініціативи, а й на формування відповідних професійних умінь на високому рівні.

Проводячи дослідження, ми констатували, що формування професійних умінь майбутніх фахівців з економіки в процесі професійної підготовки, зокрема на завершальному етапі (конкретизації та професійної адаптації), повинно відбуватися в такій послідовності:

Аналіз майбутньої діяльності фахівця, визначення майбутніх потреб. Окреслення структури професійно необхідних умінь. Визначення навчальних елементів програми й параметрів мети.

Визначення стандартів діяльності. Розроблення моделі засвоєння бази знань. Обґрунтування показників. Вибір організаційних форм, методів і засобів навчання з урахуванням вимог активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Розроблення збірника інформаційно-методичних матеріалів, системи вправ із заданими показниками якості, тестів усіх рівнів засвоєння навчальних елементів, підготовка матеріалів (текстів, ситуацій) для здійснення мотиваційного компонента навчання.

Аналіз роботи на основі постійного зворотного зв'язку для своєчасної корекції в процесі реалізації навчальної програми.

3. Основи технології цілісного педагогічного процесу

3. 1. Інноваційні педагогічні технології і майстерність викладача економіки

Технологія навчання — науково обґрунтована, організаційно оформлена, комплексна програма взаємодії викладача та студентів у навчальному процесі, в основі якої є методична система, що визначається метою навчання і гарантує досягнення запланованих результатів навчальної діяльності (система логічно впорядкованих етапів навчального процесу, що забезпечують досягнення певного, наперед спроектованого стандарту знань з навчального предмета).

У структурі реального навчального процесу функціонує багато різноманітних зв'язків і відносин, що зумовлюють його багаточисельність і різнохарактерність, а отже й розмаїття моделей форм і методів, які реалізують різну його ефективність. Тим нагальнішою є потреба у розробленні методичних систем, які можуть бути ефективними за умов

масового навчання й одночасно забезпечувати успіх діяльності кожного викладача. Одним із напрямів таких пошуків є дослідження у сфері педагогічних технологій.

Педагогічна технологія — система забезпечення й відтворення позитивних наслідків педагогічної діяльності, організація всього процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів у їх взаємодії, що ставить своїм завданням оптимізацію форм освіти.

Упродовж багатьох років значна увагу приділяють проблемі опанування майбутніми вчителями педагогічними технологіями у нашій країні й за кордоном.

Вивчення питань педагогічної технології здійснюють за кількома напрямками:

- 1) аналіз ролей, що їх виконує викладач;
- 2) аналіз педагогічних умінь;
- 3) аналіз функції викладання;
- 4) аналіз типів поведінки викладача.

Під час вивчення цієї теми доцільно зосередитися на таких напрямках пізнавальної діяльності:

— характеризувати наявні моделі організації економічної освіти у різних навчальних закладах (за вибором викладача). Виявляти їхні вузлові (відмінні) ознаки, що забезпечують ефективність навчального процесу;

— запропонувати власну модель технології навчання з економіки та обґрунтувати її доцільність;

— аналізувати першоджерела, основні напрями досліджень у галузі педагогічних технологій;

— пояснювати необхідність проектно-технологічного підходу до вивчення економічних дисциплін у зв'язку з вимогами сучасного трансформаційного періоду в Україні й потреби здійснення ринкових перетворень в економіці.

Додаток 17

3.2. Технологія конструювання педагогічного процесу

Дослідження багатьох учених стосовно навчальних технологій взагалі та їхнього використання в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців зробили значний внесок у розв'язання проблем удосконалення навчання студентів у вузі та формування відповідних професійних умінь. При цьому важливими є проблеми класифікації професійних умінь,

визначення оптимальних педагогічних умов, які забезпечують формування студентів на рівні, необхідному для інтенсивного входження в професійну діяльність, обґрунтування методичного забезпечення педагогічного керування цим процесом. Тому розглянемо ці вузлові аспекти проблеми детальніше.

Спільним і головним для проектно-технологічного підходу в будь-якій галузі є визначення цілей діяльності та організація робіт групи людей так, щоб цілі було реалізовано після завершення процесу (циклу) діяльності. У загальному випадку тематичний цільовий проект — це сукупність теоретичного забезпечення розв'язання конкретної проблеми та детального плану дій конкретного виконавця, спрямованого на переведення даного об'єкта з одного стану до іншого з якнайповнішим урахуванням соціально-педагогічних умов та можливостей учасників процесу. Теоретичне забезпечення розв'язання конкретної проблеми реалізується в змістовій частині. Урахування конкретних умов та можливостей здійснюється в описі кадрового, операційного, матеріально-технічного та фінансового забезпечення цільового проекту. Реалізація діяльності складається з ланцюжка логічно впорядкованих кроків-етапів (модулів) та здійснюється в певному середовищі, фактори якого сприяють досягненню гарантованого (наперед заданого) результату. До цих етапів можна віднести такі: планування й конструювання, підготовка й деталізація, реалізація, аналіз і модифікація. Серед факторів середовища в першу чергу слід відзначити такі: 1) внутрішні, які контролюються самою організацією, що здійснює діяльність, — організаційні умови (приміщення, обладнання, режим праці, час, бюджет та ін.) і так званий людський фактор (рівень кваліфікації працівників, ясність і розуміння цілей організації, норми групової взаємодії, корпоративна культура та ін.); 2) зовнішні, неконтрольовані фактори середовища, серед яких споживачі, конкуренти, географічні, політичні, соціально-економічні та всі інші умови, характерні для конкретної ситуації, у якій здійснюється діяльність. Характеризуючи коротко, відзначимо деякі особливості кожного з цих етапів.

Планування й конструювання — етап попереднього розроблення (підготовки) програми діяльності на основі відповідної концепції, що відповідає суспільним потребам (соціальному замовленню) у конкретній ситуації. На цьому етапі визначаються та зіставляються вимоги до системи, формулюються цілі діяльності та організації, які мають комплексний характер. Планування діяльності здійснюється з урахуванням певних властивостей організаційної системи, зокрема таких: відкритість, що забезпечується взаємодією із зовнішнім середовищем; цілеспрямованість; динамічність; раціональність; самоорганізація; складність і новизна; адаптивність.

Протягом цього етапу розробляються також певні стратегії, які забезпечують життєздатність організаційної системи. Серед них такі:

планування майбутніх ситуацій, створення резервів для розвитку, гнучкість. Важливими елементами цього етапу є планування схеми процесів, ескізні розробки, графік робіт і операцій, розроблення варіантів, розподіл ресурсів (трудових, технічних, фінансових). Уся робота здійснюється відповідно до вимог забезпечення стабільності системи, яка є важливим фактором успішного управління. Для її досягнення, перш ніж установлювати пріоритети розвитку, необхідно: 1) провести ревізію наявного інструментарію управління (методів, прийомів, засобів); 2) створити нові можливості для розвитку. Методологія конструювання систем складається з двох окремих частин:

Перша частина включає проектування системи: визначаються необхідні технічні і структурні завдання проектування, пов'язані з описом, визначенням вимог, описом функцій, формуванням цілей, розробленням альтернатив і знаходженням потрібних рішень;

Друга частина — планування управління проектом — охоплює організаційну й економічну роботу, формулювання завдань, поділ на фази, використання досвіду, пошуки методів оцінки та прийняття рішень.

Однак тільки поєднання обох цих компонентів створює передумови для ефективного розв'язання проблеми, а послідовність виконання всіх робіт та забезпечення взаємозв'язків є необхідними для реалізації цілей.

Важливим аспектом даного етапу є також розроблення ієрархії технологій відповідно до прийнятої ієрархії цілей. Є такі рівні технологій: організаційної структури управління, структури проекту, процесів і ресурсів. Кожна частина процесу вищого рівня складається з процесів нижчого рівня. Технології верхнього рівня орієнтовані на перспективні (стратегічні) цілі, а нижчих рівнів — пов'язані з частковими та операційними цілями. Мета ієрархізації — створення структури процесу, яка дає змогу працювати ефективно й із заданою інтенсивністю, а також прогнозування різних аспектів діяльності, наприклад, які дії і в який час повинен виконувати кожен учасник складного процесу, щоб увесь процес було здійснено належно. Мета кожного рівня ієрархії підпорядковується вищій, і вона сумісна з паралельними процесами.

Не менш важливим завданням попередньої підготовки діяльності є планування колективної взаємодії в процесі подальшої діяльності, адже обмеження взаємодії учасників у жорстко ієрархізованій структурі зменшує їхню участь і сприяння реалізації загальних цілей. Колективна праця — це не тільки створення хорошого плану, отримання необхідних ресурсів і забезпечення інформацією. Це більше ніж адміністративний досвід і кваліфікація співробітників. Це узгоджене розуміння цілей, ролей, намірів у тому, що має бути зроблене, чому, як і ким. Однакове розуміння ролі, значимості та пріоритетів робіт і завдань сприяє такій координації, яка і є необхідною умовою ефективної колективної роботи. Творча участь кожного

є запорукою взаєморозуміння, однакових визначень, цінностей, взаємної довіри. У результаті ми отримуємо часову, економічну та якісну оптимізацію.

На етапі підготовки та деталізації проекту відбувається вдосконалення та конкретизація планів та програм, розроблених раніше, розробляються блок-схеми, ескізи, стандарти, вивчаються режими та операції, обґрунтовуються нормативні показники, графік робіт. Як і будь-яка інша програма робіт, проект описується за допомогою проектної документації. На її основі потрібно визначити необхідні операції та якісні характеристики, а також кількісні показники певного процесу, реальні строки діяльності, обмеження, технології, організації та ін. Ці кроки ведуть до визначення загальної структури потоку операцій. Особливості певної професії часто визначають тип і форму очікуваних вихідних даних, поданих у проектній документації: математики віддають перевагу формулам, інженери у своїй роботі покладаються на діаграми, комерційні клерки — на списки даних, системні аналітики думають блок-схемами, юристам і педагогам подобається працювати безпосередньо з текстом. Проте багато хто може засвоїти й оцінити складну інформацію тільки в графічній формі.

На даному етапі також потрібно передбачити розв'язання типових проблем створеної ієрархії:

- взаємопоєднання категорій (процесів, функцій);
- забезпечення сумісності операційних циклів, їхньої тривалості та систем оцінювання;
- виявлення невизначеностей у моделях;
- обмеження проекту (процесу діяльності), які зумовлюються об'єктивними чинниками;
- конкретизація обсягів робіт і логічних зв'язків між ними;
- уточнення операційних модулів, що мають робочий крок і послідовний контроль сумісності та заданої інтенсивності;
- забезпечення контролю й наявності відповідних умов для зворотного зв'язку на кожному кроці процесу.

Важливим аспектом роботи на цьому етапі є врахування можливостей удосконалення, інноваційності та спонтанності в процесі реалізації проекту діяльності. Дослідження багатьох спеціалістів у галузі управління проектами виявили, що чим вищий рівень стандартизації діяльності, тим більше імпульсів до інновацій. І навпаки, за збільшення децентралізації інноваційних пропозицій з'являється менше.

У практичній діяльності протиріччя між спонтанністю та плануванням охоплює всі процеси. Спонтанність переважно впливає з нагальної вимоги досягти специфічних, частково суперечливих цілей. Вона співвідноситься з бажанням діяти відразу, під впливом азарту або натхнення. Співробітники при цьому покладаються на успіх творчих ідей і прагнуть отримати безпосередній результат. Нові ситуації та інновації є мотивацією для спонтанних дій, які часто приносять значний успіх.

Наступний етап проектування — реалізація попередніх моделей процесу — охоплює детальніші розробки та специфікації, а також безпосереднє втілення проекту. При цьому важливим є організаційне оформлення, розроблення робочої документації, огляд проектування, забезпечення якості, регулювання процесу діяльності. Якщо попереднє планування було помилковим, це може серйозно вплинути на графік робіт саме на даному етапі. Успіх етапу виконання часто залежить від проблем зв'язків та координації дій, вирішення яких пов'язано з підтриманням хороших стосунків, сприятливого середовища, забезпеченням виконавців необхідною інформацією. З великими проектами пов'язано багато людей, які не завжди правильно розуміють і сприймають процес діяльності. Тому потрібно враховувати такий принцип: те, що досягається збільшенням масштабу, втрачається через неефективність виконання.

Саме на цьому етапі особливого значення набувають аспекти корпоративної структури (традиційної чи орієнтованої на зміни), внутрішнього управління й корпоративної культури. Це передбачає створення умов для стійкого зацікавлення й готовності учасників до виконання доручених обов'язків навіть у випадку ускладнень. Кожен член колективу повинен бути впевненим, що він є важливим учасником процесу діяльності. Це також передбачає створення такої ситуації в управлінні, коли кожне рішення та дія спрямовані на підвищення досвіду учасників діяльності. Тому важливою є кваліфікація працівників. Вона, у свою чергу, впливає на взаємовідносини в колективі й забезпечує розвиток компетентності, удосконалення роботи колективу, а в кінцевому підсумку — досягнення цілей діяльності.

Важливим на даному етапі є і вплив зовнішнього середовища, оскільки саме зовнішні фактори переважно й зумовлюють реалізацію процесу діяльності. Зовнішнє середовище є складним комплексом взаємозв'язаних відносин, які постійно впливають на діяльність. Тим важливіше, що ці фактори мають здатність змінюватися за час здійснення проекту і навіть із більшою швидкістю, ніж реалізується діяльність. Для ефективної взаємодії із зовнішнім середовищем, для контролю зовнішніх факторів складних організаційних (проектних) систем використовуються так звані позитивні прямі зв'язки та зворотні зв'язки, які відповідають концепції зовнішніх суспільних відносин та забезпечують реалізацію наступного етапу діяльності.

Аналіз і модифікація — наступний етап зіставлення реальних даних функціонування системи й відхилень від запланованих показників. Аналіз результатів процесу діяльності може здійснюватися в таких аспектах:

- кількісні та якісні показники виконаних робіт;
- морально-психологічний клімат у робочій групі, рівень задоволеності учасників проекту;
- дотримання обмежувальних умов — строки, бюджет.

Аналізувати результати реалізації проекту потрібно в комплексі, що дає можливість виявити рівень ефективності процесу діяльності та встановити необхідність корекції, модифікації й адаптації. Програма модифікації повинна включати детальний аналіз процесу діяльності, виявлення проблемних ситуацій, визначення методів, засобів діяльності, які дали успішний результат у конкретній ситуації, а також доповнення програми з урахуванням змін та вимог навколишнього середовища. Модифікація може сприяти досягненню основних цілей діяльності, особливо в умовах змін зовнішнього середовища, які потребують нестандартного підходу, адже інноваційні проблеми не можна вирішити лише за допомогою алгоритмів. Серед таких цілей:

горизонтальне покращання діяльності (робити більше протягом одного процесу);

вертикальне покращання діяльності (вирішення нових завдань);

соціальне покращання дій (співробітництво з новими партнерами).

Описані вище етапи (фази) проектування процесів є типовими для різних видів діяльності, хоч і відрізняються особливостями у процесі їхнього здійснення. Кожен з них може мати свої підфази, кількість яких залежить від особливостей діяльності, що змінюються відповідно до масштабів і змісту. Кожна фаза (підфаза) є міні-проектом зі своїми цілями й обмеженнями. Успіх кожної наступної фази залежить від якості планування й виконання попередньої. Невдала реалізація простих кроків — це невдале управління всім проектним комплексом.

На завершення даного огляду варто відзначити деякі відмінності організаційних структур, які, у свою чергу, зумовлюють особливості використання можливостей проектування й технологізації процесів діяльності. Так, традиційні організації характеризуються переважно такими особливостями:

а) достатньо підтверджені емпірично принципи організації роботи;

б) діяльність здійснюється за випробуваною структурою, яка повільно адаптується до зовнішніх змін у середовищі;

в) структура організації визначається загальними нормами, стандартами, інструкціями, документами, які є типовими для системи.

На відміну від традиційних, альтернативні структури передбачають:

високу питому вагу інновацій, унаслідок чого організаційні нормативи не є тривалими;

ефективне поєднання методології планування й менеджменту спонтанних модифікацій;

збільшення визнання й вимог до розвитку суб'єктів діяльності;

орієнтація на політику та імідж організації;

більша аргументованість замість простої видачі інструкцій з організації (вказівок до дій);

більша організаційна фантазія (менша орієнтованість на старі моделі);

збільшення свободи у використанні можливостей окремих учасників та їхніх об'єднань за інтересами (інноваційних груп).

На основі здійсненого аналізу основними методологічними передумовами вдосконалення професійної підготовки студентів у межах досліджуваної проблеми можемо назвати такі:

1. Студент є суб'єктом професійного самовизначення; він наділений правом вибору, самосвідомістю й неповторною індивідуальністю.

2. Студент є активним суб'єктом діяльності, який засвоює суспільний досвід, реалізує свою власну сутність через виконання тієї чи іншої соціальної ролі, уміє формулювати цілі.

3. Обов'язковою умовою усвідомленого ставлення студентів до суспільно значущих цінностей праці є формування уявлень про її зміст через спеціально організовані види діяльності на основі міжособистісної комунікації в системі «студент — викладач — студентська група». Ціннісні орієнтації можуть втілитися у поведінці лише тоді, коли студент усвідомлює зміст діяльності. Важливо враховувати співвідношення об'єктивних і суб'єктивних факторів і тих умов, які забезпечують послідовне формування знань, навичок, умінь, ціннісних орієнтацій через різні види предметної діяльності (пізнання, цілісного осмислення й перетворення реальності). Тому для вдосконалення професійної підготовки студентів необхідне використання відповідної сукупності форм, методів, прийомів і засобів навчальної діяльності.

4. Важливою умовою вдосконалення процесу професійної підготовки студентів є спеціально організоване, науково обґрунтоване педагогічне керування навчальною діяльністю, що передбачає поетапну реалізацію її відповідних цілей, функцій і структури. Так професійна підготовка студентів поетапно наповнюється різним змістом. На початковому етапі провідним є моральний компонент у навчальній діяльності студентів, а головним у професійній мотивації — інтерес. На другому етапі необхідне формування ієрархії мотивів навчально-професійної діяльності, коли відбувається переростання початкового пізнавального інтересу в професійний інтерес до конкретного виду діяльності. На наступному, третьому, етапі вузловим є практичне залучення студентів до професійної діяльності, до якого входять загальні знання про професії в даній галузі; базові або спеціальні знання, уміння й навички; попередній досвід виконання професійних практичних завдань і мінімально необхідний досвід праці за обраною спеціальністю, що набувається під час відповідного професійного навчання. Так, залучення студентів до професійної діяльності може сприяти розвитку такого інтегрального особистісного новоутворення, що включає стійке прагнення до праці в даній галузі, наявність спеціальних знань, умінь і навичок, а також комплекс індивідуально-психологічних якостей, які забезпечують високу ефективність професійного функціонування людини в цій галузі.

5. Механізмом, що забезпечує формування й реалізацію професійних умінь у студентів, є спеціально організована їхня навчально-пізнавальна діяльність із використанням методичних систем, які становлять основу інтенсивної технології навчання. Її особливістю є збільшення частки самостійної роботи студентів, ускладнення її завдань із використанням навчального проектування.

3.3 Технологія здійснення педагогічного процесу

Інформаційні системи й технології набувають дедалі більшого поширення в економічній освіті. Оскільки сучасна професійна діяльність економіста неможлива без застосування новітніх досягнень комп'ютерної техніки, то й професійна підготовка майбутніх фахівців потребує відповідного підходу. Історія використання інформаційно-обчислювальної техніки в навчальному процесі налічує всього кілька десятків років, тому пошуки способів оптимального її поєднання з традиційними засобами й методами навчання знаходяться на самому початку шляху. Накопичений у багатьох навчальних закладах, зокрема в КНЕУ, досвід вивчення економічних дисциплін, дає змогу зробити деякі узагальнення:

1. Комп'ютерні технології навчання (КТН) пов'язані з усіма етапами освітнього процесу та є важливим фактором якості навчання.

Застосування КТН безпосередньо залежить від умов навчального закладу й підпорядковується його дидактичним цілям.

Ефективність використання КТН прямо обумовлена конкретними завданнями вивчення циклу дисциплін або професійної підготовки майбутнього економіста в цілому.

2. Як і будь-які інші засоби навчання, КТН можуть бути використані на всіх етапах навчального процесу: для здійснення мотиваційно-настановчої функції («що, як і для чого вчити?»), для викладу й пояснення нової інформації, для закріплення й узагальнення вивченого, виконання вправ і завдань, різних видів самостійної аудиторної та позааудиторної роботи, усіх елементів контролю й самоконтролю, для навчальних проектів з використання інформації з усіх доступних мережевих джерел.

Зрозуміло, що використання КТН вимагає цілого ряду умов, серед яких наявність відповідного програмного забезпечення, вільне володіння викладачів і студентів технікою, відведення певної частини робочого часу викладача на розроблення інформаційно-змістовного забезпечення вивчення предмета, створення графіка роботи студентів з інформаційною системою.

У цілому ж КТН повинні відповідати цілому ряду вимог (за О. Д. Шараповим):

Створювати можливість реалізації різних способів управління навчальною діяльністю.

Забезпечувати єдиний інформаційний простір для роботи студентів у аудиторний і позааудиторний час.

Активізувати діяльність студента через виконання різних видів роботи, використання різних способів і джерел отримання інформації, аналіз текстових і статистичних матеріалів, проблемних ситуацій і випадків, розв'язування задач різних рівнів складності, виконання вправ і проектів.

Забезпечувати повний доступ та розуміння навчальної інформації з конкретної та суміжних галузей знань.

Ураховувати індивідуальні можливості студента стосовно часу й темпу роботи з матеріалами, створювати умови для саморефлексії, самоконтролю та обміну думками з іншими студентами й викладачем через інтрамережі.

Надавати студентові можливість входити й виходити з програми в будь-який час, повторювати раніше вивчені теми, виконувати завдання, здійснювати самоконтроль.

Мати здатність до оновлення змісту, адаптації управління програмою відповідно до умов навчального процесу.

Робота з підручником з економіки

Підручник як комплексний засіб вивчення економіки

Підручник є основним засобом реалізації змісту освіти, обсяг якого передбачений програмою. Він є також одним з основних джерел знань для роботи в аудиторний і позааудиторний час, тому від якості підручника значно залежить успішність процесу навчання.

Серед основних вимог до сучасних підручників економіки виділяють такі:

Повна відповідність матеріалу навчальній програмі.

Адекватність глибини і складності змісту віковим особливостям студентів (учнів).

Підпорядкованість змісту навчального матеріалу цілям навчання, формуванню й розвитку відповідних умінь.

Чітке відображення основних знань, найважливіших досягнень економічної науки та практики.

Скорочення обсягів складного або другорядного матеріалу.

Доступний виклад матеріалу, що сприяє формуванню стійкого інтересу до предмета.

Наявність достатньої кількості компонентів змісту (тексти основний і додатковий, історичні довідки, статистичні матеріали, текстові таблиці, словник основних понять, схеми, інші зображення навчальної інформації), які розкривають економічну тему з допомогою різних підходів і забезпечують усі рівні її сприйняття.

Відповідний методичний апарат (рекомендації «як працювати з підручником», завдання для актуалізації опорних знань, для закріплення та поглибленого вивчення теми, вправи й завдання різних рівнів складності тощо).

Типова структура навчального матеріалу, послідовність викладу, що відображає логіку економічної науки.

Як відомо, ефективність вивчення предмета значно залежить від того, наскільки добре студенти (учні) вміють опрацьовувати матеріали підручника.

Уміння працювати з підручником належить до найважливіших загальнонавчальних умінь студента (учня): вони забезпечують засвоєння програмових знань і є основою для самонавчання в позааудиторний час.

Цілеспрямована робота з підручником сприяє формуванню вмінь раціонально працювати з інформацією, сприяє підвищенню самостійності, створює умови для органічного зв'язку класної та домашньої роботи, приводить до зниження навчального навантаження.

У практиці масового навчання ефективними є такі види роботи з підручником:

- коментоване читання;
- складання плану тексту;
- складання конспекта — схеми теми;
- просте переказування змісту, виділення головного;
- самостійний відбір доказів і прикладів;
- структурування змісту питання або теми у вигляді таблиці;
- виконання завдань для актуалізації опорних знань, для закріплення й узагальнення вивченого;
- аналіз малюнків, фотографій, схем;
- самостійна робота з завданнями;
- виділення логічних частин тексту, їхніх назв, визначення головної думки текстової частини;

робота з додатками до підручника (наприклад, зорієнтуватися, знайти той, що відповідає темі, вибрати показники тощо).

Специфіка змісту навчальної економічної теми полягає в тому, що її неможливо засвоїти без опори на історичні та статистичні матеріали, конкретні приклади й випадки проявів явищ і закономірностей. Тому робота з підручником охоплює всі його компоненти — від текстових пояснень до статистичних додатків і словників.

Висновки

В умовах сьогодення особливої актуальності набуває впровадження у теорію і практику професійної освіти вчителя новітніх інформаційних технологій. Саме сучасні інформаційні технології здатні забезпечити передачу знань й надати доступ до різноманітної учбової інформації в будь який час і в будь-якому місці знаходження користувача. А це, в умовах необхідності постійного оновлення професійних знань є дуже важливо.

Таким чином, економічна освіта і економічне виховання є важливими чинниками формування економічної культури. Саме вони мають стати неодмінним атрибутом будь-якої відомої діяльності, передумовою успішної роботи практично в усіх сферах життя, невід'ємною складовою культурного розвитку молоді людини, формування економічного світосприйняття молоді, допомагають їй усвідомити правильність, істинність економічної теорії, зрозуміти економічні погляди, ідеї, співвідносити теорії із реальною поведінкою, готовністю діяти відповідно до засвоєних економічних знань. У сучасних умовах посилюється ціннісно-орієнтаційна вага соціально-економічних знань, зростає значення наявності в молоді людини економічного мислення. Внаслідок цього зростає потреба суспільства у перебудові діяльності освітніх закладів, у збагаченні матеріальної основи економічної освіти і вдосконаленні методів економічного виховання, спрямованих на формування ринкової економічної культури, нового економічного мислення, розвиток заповзятливості, ініціативності, енергійності, прагнення до успіху, вміння у різноманітних ситуаціях приймати нестандартні рішення.

Список використаної літератури

1. Абалкин Л.И. Лунный ландшафт, или что вырастает на нашей социальной почве? // Комсомольская правда, 1989. — 8 февр.
2. Аврех Г.Л., Цыркин Е.Б., Щукин Е.И. Экономика на уровне молекул. — М.: Химия, 1986.
3. Азимов Л.Б., Журавская Е.В. Уроки экономики в школе. Активные формы преподавания. — М.: Аспект пресс, 1995.
4. Аксенова Е.В., Оболенская Т.Е., Шарапов А.Д. Активизация обучения в экономическом вузе. — К.: ЦНКВО, 1991.
5. Аксенова Е.В. и др. Методы активизации творческого мышления студентов в учебном процессе. — К.: КИНХ, 1987.
6. Аксенова Е.В. Методические разработки по учебно-производственной игре «Эффективность организации и нормирования труда». — К.: КИНХ, 1983.
7. Аксенова Е.В. Структурно-логические схемы курса «Научная организация и нормирование труда в промышленности». — К.: КИНХ, 1984.
8. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи; модульне навчання. — К., 1993.
9. Алексюк А.М., Аюрзанайн А.А., Подкасистый П.И., Козаков В.А. и др. Организация самостоятельной работы студентов в условиях интенсификации обучения: Учеб. пособие. — К.: ІСДО, 1993.
10. Амонашвили Ш.А. Единство цели: Пособие для учителя. — М., 1987. — С. 89–93.
11. Амонашвілі Ш.А. Виховна та освітня функція оцінки навчання школярів. — М., 1984.
12. Анисимов О.С. Развивающие игры и игротехника. — Новгород, 1989.
13. Айламазьян А.Н., Лебедева М.М. Деловые игры и их использование в психологическом эксперименте // Вопр. психологии. — 1983. — № 2.
14. Берков В.Ф. Логика вопросов в преподавании. — Минск, 1987.
15. Берн Э. Игры, в которые играют люди. — М.: Прогресс, 1988.
16. Бернстайн Дэрил. 50 бизнес-советов подростку / Пер. с англ. О.А. Карташова. — М.: Крон-пресс, 1995.
17. Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемное обучение // Знание. — 1983. — № 6.

18. Брунер Дж. Процесс обучения / Пер. с англ. — М., 1962.
19. Бураковский А. Для демократии рынок опаснее социализма утверждает миллиардер Джордж Сорос // Киевские ведомости. — 1997. — 13 мар. — С.10.
20. Верхарн П.Х. Предприниматель / Пер. с нем. — Минск: Эризон, 1992.
21. Власова Н. ... И проснешься боссом. Справочник по психологии управления. В 3 кн. — Новосибирск: Экор, 1996.
22. Біблія. — Українське біблійне товариство, 1991.
23. Гальперин А.Я. Введение в психологию. — М., 1976.
24. Гадалко А.Е. Задачи и упражнения по развитию творческой фантазии учащихся. — М.: Просвещение, 1985.
25. Гаркавенко С.С. Маркетинг. — К.: Лібра, 1996. — 384 с.
26. Геронимус Ю.В. Игра — модель — экономика. — М.: Знание, 1989.
27. Гетманова А.Д. Логика: Учебник для студентов пед. ин-тов. — М., 1986.
28. Гильбух Ю. З. Психодиагностика в школе // Знание. — 1989. — № 4.
29. Гоббс Т. Левиафан или Материя, форма и власть государственная, церковная и гражданская. — М., 1936.
30. Грановская Р.М. Элементы практической психологии. — Л.: ЛГУ, 1984.
31. Горяинов В.П. Как обсуждение сделать творческим // ЭКО. — 1981. — № 6.
32. Гурвич И. Статистика и образование // Зеркало недели. — 1995. — 18 нояб.
33. Давидов В.В. Проблемы развивающего обучения. — М.: Педагогика, 1986.
34. Детский сад в Японии. Опыт развития детей в группах. — М., 1987.
35. Дидактика средней школы /Под ред. И.М. Скаткина. — М.: Просвещение, 1982.
36. Дослідження психолого-педагогічних особливостей професійної діяльності: Методичні рекомендації до самостійної праці студентів з дисципліни «Основи психології та педагогіки» /Автор-укл. В.А. Козаков. — К.: КДБУ, 1995.

37. Дреуск У., Фурмани Э. Организация уроков в вопросах и ответах. — М., 1984.
38. Друкер П. — Рынок: как выйти в лидеры. Практика и принципы. — М., 1992.
39. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. — Л.: ЛГУ, 1985.
40. Задорожный Э.М. Оценка деятельности научно-технических организаций и их подразделений. — К.: Знання, 1983.
41. Зайдель Х., Теммен Р. Основы учения об экономике / Пер. с нем. — М.: «Дело ЛТД». — 1994.
42. Занько С.Ф., Тюнников Ю.С., Тюнникова С.М. Игра и учение. В 2 ч. — М.: Ассоциация «Проф. обр.», 1992.
43. Зотов Ю.Б. Организация современного урока. — М., 1984.
44. Иваненко Л.Н. Имитационные игры в условиях массового эксперимента (принципы и практика)// Кибернетика. — 1982. — № 4.
45. Ивин А.А. Искусство правильно мыслить: Кн. для учащихся. — М., 1986.
46. Игры — обучение, тренинг, досуг / Под ред. В.В.Петрушинского. В 4 кн. — М.: Новая школа, 1994.
47. Кадзума Татеиси. Вечный дух предпринимательства. Практическая философия бизнесмена. — К., 1992.
48. Камбелл Росе. Как на самом деле любить детей; М. Максимов. Не только любовь. — М.: Знание, 1992.
49. Канингхейм Р. Проект «Лидер»: канадские специалисты делятся управленческим опытом // Проблемы теории и практики управления. — 1992. — № 4. — С. 118–120.
50. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта. — М.: Знание, 1989.
51. Коротов В.М. Идущему на первые уроки. — М., 1971.
52. Концепція неперервної освіти з економіки. — К., 1995.
53. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. — М.: Высшая шк., 1989.
54. Куринський В.О. Самоосвітні роздуми. — К.: Знання, 1991.
55. Куринский В.А. Автодидактика. Ч. 1. — М.: Центр «Автодидакт», 1994.

56. Ковалинский В. Меценаты Киева. — К.: Северин-пресс; Кобза, 1995.
57. Козаков В.А. Самостійна праця студентів та її інформаційно-методичне забезпечення. — К.: Вища шк., 1990.
58. Козаков В.А. Теорія та методика самостійної праці студентів. Автореф. дис. д-ра педагог. наук. — К., 1991.
59. Корніяка О.М. Лабіринти розуміння. — К.: Знання, 1990.
60. Кюлевиц Г. Лекции о вальфдорской педагогике // Знание — сила. — 1991. — Май. — С. 54 — 59.
61. Лагутін В.Д. Людина і економіка: Соціоекономіка: Навчальний посібник для вузів. — К.: Просвіта, 1996.
62. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. — М., 1981.
63. Лернер И.Я. Проблемное обучение. — М.: Педагогика, 1974.
64. Липсиц Н.И. Экономика без тайн. — М.: Дело; — Вита-Пресс, 1994.
65. Липсиц Н.И. Удивительные приключения в стране экономики. — М.: Дело; Вита-пресс, 1991.
66. Лифинцев Н. Научите, как разбогатеть. Экономическое поведение личности формируется с детства // Зеркало недели. — 1996. — 20 июля.
67. Лук А.Н. Психология творчества. — М.: Наука, 1978.
68. Лозова В.І., Москаленко П.Г., Троцько Г.В. Педагогіка: Навчально-методичний посібник. — К., 1993.
69. Матюнин Б.Г. Нетрадиционная педагогика. — М.: Школа-пресс, 1994.
70. Мезеляев В. Методика обучения основам экономических знаний в современной школе // Экономика Украины. — 1994. — № 6.
71. Менделеев Д.И. — Сочинения в 25 т. — М. — Л. — Т. 23.
72. Методические рекомендации по использованию конспектов-схем, производственных ситуаций и учебных игр в вузе. — К.: КИНХ, 1983.
73. Методичні вказівки та рекомендації до розділу «Дидактика випускної (кваліфікаційної) роботи бакалавра». — К.: КДЕУ, 1995.
74. Методические рекомендации по учебно-производственной игре «Эффективность организации и нормирования труда» (ЭОНТ). — К.: КИНХ, 1983.
75. Методические рекомендации к игровому занятию «ХПИ» / Сост. А.В. Горелый. — К., 1989.

76. Меньшикова О., Попова Т. Нужны ли детям экономические сказки // Проблемы теории и практики управления. — 1992. — № 4.
77. Михайлова Н.И. Ориентационно-ролевая игра «Семья»: Методические рекомендации к курсу «Этика и психология семейной жизни». — М.: Творческая педагогика, 1991.
78. Мирошник П. Богатые не плачут, а платят // Капитал. — 1994. — № 1.
79. Мир управления проектами / Под. ред. Х. Решке и др. — М., 1991.
80. Монтень М. Мысли о воспитании и обучении. — М., 1989.
81. Никитин Б.П. Ступеньки творчества (или развивающие игры). — М.: Знание, 1976.
82. «Заметки по педагогике» по поводу программы педагогики в женских гимназиях и институтах / Составитель И.В. Скворцов, инспектор Рождественской женской гимназии. Ч.1. — 4-е изд., без измен. Общая педагогика. — Спб., 1893.
83. Ободов Н., Цалобанов В., Макаров Ю. Интенсивная социально-психо-логическая подготовка кадров // Управление персоналом. — 1991. — № 2.
84. Олейник С.Н., Нестеренок Ю.В., Потапов М.К. Старинные занимательные игры, задачи. — М.: Наука, 1988.
85. Олійник Н.М. Навчальний посібник із спецкурсу «Тест як інструмент вимірювання рівнів знань та складності завдань у сучасній технології навчання». — Донецьк: ДонДУ, 1991.
86. Организация самостоятельной работы студентов в условиях интенсификации обучения. Учеб. пособ. / Сост. А.М. Алексюк и др. — К., 1993.
87. Основы экономики: Пробн. учебн. для 11 класса общеобразовательной школы / Под ред. И.Ф. Радионовой. — К.: Зодиак-ЭКО, 1995.
88. Основы менеджмента: Учебное пособие / Сост. Е.В. Пракудина. — М., 1994.
89. Основы педагогического мастерства / Под ред. д-ра филол. наук. И.А. Зязюна. — М.: Просвещение, 1989.
90. Панеро Р. Менеджмент и системный анализ // Проблемы теории и практики управления. — 1991. — № 1.

91. Педагогика / Под ред. Ю.К. Бабанского. — М.: Просвещение, 1983.
92. Переломов Л.С. Слово Конфуция.— М.: ТПО «Фабула», 1992.
93. Петерс Т.Й., Уотерман Р.Х. В поисках совершенства: Из опыта наиболее успешно действующих компаний. — Нью-Йорк: Харпер энд Рой, 1982.
94. Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. — М., 1982.
95. Петрусинский В.В. Автоматизированные системы интенсивного обучения. — М.: Высш. шк., 1987.
96. Печчеи А. Человеческие качества. — М., 1985.
97. Половинкин А.Й. Основы инженерного творчества. Машиностроение. — М., 1988.
98. Подготовка комплекса игровых занятий «Методические рекомендации для экономических специальностей». — К.: КИНХ, 1987.
99. Потапенко Г.М. Як стати мільйонером. Психологічні тести. — К.: Будівельник, 1991.
100. Прутченков А.С. Специализированный тренинг «Предприниматель»: Методические разработки социально-психологического тренинга. — М.: Новая школа, 1993.
101. Пушкин А.С. Евгений Онегин. — М.: Художественная литература, 1984.
102. Рогинская М. Ученик должен видеть, что я не учитель. То есть — не враг // Киевские ведомости. —1996. — 30 сент. — С.12.
103. Розробки Центру міжнародної приватної ініціативи (ЦМПІ), Серія доповідей про процвітання.
104. Ромишовский А.Д. Проектирование систем обучения. — М.: Просвещение, 1989.
105. Ритингер Р. Культура предпринимательства / Пер. с нем. — М.: ЭКОМ, 1992.
106. Рывкина Р.В. Экономическая культура как память общества // ЭКО. — 1989. — № 1.
107. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. — М., 1965.
108. Рейтингова система оцінки успішності студентів: Зб. наук. доп. / Редкол. В.А. Козаков (відп.ред.) та ін. — К.: УМК ВО, 1992.
109. Рыбальский В.И. Методические рекомендации по классификации методов активного обучения. — К., 1989.

110. Сазонтьева Н.Б. Игра как метод и проблема современной психологии. Игровое моделирование. Методология и практика. — Новосибирск: Наука, 1987.
111. Сандерс Ф. и др. Основные экономические понятия. Структура преподавания. — М.: Аспект-Пресс, 1995.
112. Самоукана Н.В. Игры в школе и дома. — М.: Новая школа, 1993.
113. Сасова И. Социально-экономическая подготовка школьников // Школьный экономический журнал. — 1996. — № 1. — С.16–24.
114. Свинцицкий В. Какое общество мы строим // Киевские ведомости. — 1997. — 13 мар. — С.10.
115. Симонов П.В., Ершов П.М., Вяземский Ю.П. Происхождение духовности. — М.: Наука, 1989.
116. Скалкова Е.О. От теории к практике обучения в средней общеобразовательной школе. — М.: Педагогика.
117. Способы руководства коллективом и управления собой : Методическое пособие по психолого-педагогическим основам руководства / Сост. Т.Б. Токарева. — Казань, 1989.
118. Сорос Дж. Утверждения демократії. — К.: Основи, 1994.
119. Стейнлейк Дж.Ф. Экономика для начинающих / Пер. с англ. — М.: Республика, 1994.
120. Стоун К. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения. — М., 1984.
121. Сухомлинский В.А. Избранные произведения: В 5 т. — Т. 3. — К., 1989.
122. Управление по результатам / Пер. с финск. Общ. ред. и предисл. Я.А. Лейманна. — М.: Прогресс, 1993.
123. Уемов А.И. Задачи и упражнения по логике. — М., 1961.
124. Уемов А.И. Логические ошибки. Как они мешают правильно мыслить. — М., 1958.
125. Уткин Э.А. Сборник ситуационных задач, деловых и психологических игр, тестов по курсам «Менеджмент», «Маркетинг». — М.: Финансы и статистика, 1996.
126. Хайек Ф.А. Пагубная самонадеянность. — М.: Новости, 1992.
127. Хесс Карл. Капитализм для детей. Как стать предпринимателем. — М.: Варгиус, 1994.
128. Хейне П. Экономический образ мышления. — М.: Новости, 1991.

129. Цветов В. Пятнадцатый камень сада Рёандзи. — М.: Изд-во политической литературы, 1986.
130. Цзен Н.В., Пахомов Ю.В. Психологические игры в спорте. — М.: Физкультура и спорт, 1988.
131. Цзен Н.В., Пахомов Ю.В. Психотренинг. — М.: Физкультура и спорт, 1988.
132. Чарный Б.М. Учитесь властвовать собой. — Пермь, 1984.
133. Чехов А.П. Собр. соч.: В 20 т. — М. — Т. 14.
134. Шаталов В.Ф. Куда и как исчезли тройки. — М.: Педагогика, 1979.
135. Шепель В. Гуманістичні заповіді цивілізованого підприємця // Проблемы теории и практики управления. — 1992. — № 4. — С. 105
136. Шмаков С.А., Безбородова Н.Я. От игры к самовоспитанию: Сборник тр. –коррекций. — М.: Новая школа, 1993.
137. Шмелев Н. Авансы и долги // Новый мир. — 1987. — № 6.
138. Шрейбрег Ж.Л. Ремесло предпринимателя. — М.: Международные отношения, 1993.
139. Шостром Е. Анти-Карнеги, или человек-манипулятор / Пер. с англ. А. Малышевой. — М., 1994.
140. Штайнер Р. Лекція про вальфдорську педагогіку // Нова освіта України. — 1993. — № 4.
141. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопр. психологии. —1976. — № 4.
142. Эльконин Д.Б. Психология игры. — М., 1978.
143. Яковлев Н.М., Сохор А.М. Методика и техника урока: В помощь начинающему учителю. — М., 1985.
144. Макаренко А.С. Педагогическая поэма. — М.: Худ. литература, 1987.
145. Яценко Т.С. Активна соціально-психологічна підготовка вчителя до спілкування з учнями: Книга для вчителя. — К.: Освіта, 1993.