

Лекція № 2

Комунікативні навички. Аналітичне та критичне мислення. Когнітивні компетенції

1. Комунікація – означення, моделі, елементи.
2. Роль і функції спілкування в діяльності педагога.
3. Рекомендації для ефективної комунікації.
4. Види мислення.
5. Когнітивні (пізнавальні) уміння педагога.

1. Комунікація – означення, моделі, елементи

У класичній теорії менеджменту зазначено: **комунікація** – це обмін інформацією між двома і більше особами. При цьому ставиться мета забезпечити розуміння отримувачем інформації, яка є предметом обміну.

Процес комунікації може набувати різних форм залежно від кількості учасників, цілей сторін-учасниць, використовуваних каналів, засобів, стратегій. Тому існує велика кількість моделей комунікації.

Модель Аристотеля: виділяються три основні елементи комунікації – оратор – мова – слухач. Ці елементи відтворюються і в подальших моделях комунікації. В «Риториці» давньогрецький філософ зазначав: «Мова складається з трьох елементів: з самого оратора, предмета, про який він говорить, і з особи, до якого він звертається; воно-то і є кінцева мета всього (я розумію слухача)». В умовах усного мовлення на перший план висувається ораторське мистецтво. Однак слід зазначити, що за часів Аристотеля мова ораторів стала призначатися не тільки для проголошення, але і для читання. Про це Аристотель спеціально згадує у «Риториці» (кн. 3, гл. 12), відзначаючи самодостатність письмової мови.

Таким чином, дана модель універсальна – вона відображає комунікативний акт як в усній, так і в письмовій формах. У цьому акті виділяються три основних елементи комунікації: «оратор – мова – слухач». Ці елементи, хоча і в дещо зміненому вигляді, відтворюються і в подальших моделях комунікації. Грецька традиція мистецтва риторики залишалася практично незмінною аж до XX ст. Тільки з розвитком масових комунікацій через радіо, кіно, телебачення і під впливом потреби в удосконаленні методів пропаганди класична модель зазнала змін.

Модель Лассуелла: розкривається під час відповідей на послідовно виникаючі питання (рис. 2.1): хто та з яким наміром комунікує? що та як говорить? в якій ситуації відбувається комунікація? яка аудиторія? який результат?

Хто?	Що говорить?	Як?	Для кого?	Який результат?
комунікатор	повідомлення	канал	отримувач	ефект

Рисунок 2.1. Модель Лассуелла

Відповідно з цією структурою Г.Лассуелл виділяє наступні розділи дослідження комунікації, кожен з яких представляє відповідь на відповідне питання. Аналіз управління процесами масової комунікації: при відповіді на питання «Хто?» розглядаються фактори, які відкривають і направляють сам акт комунікації (в першу чергу це сам комунікатор). Аналіз змісту переданих повідомлень, сюди ж включається статистичний аналіз частоти згадувань тих чи інших фактів і подій у ЗМІ. Аналіз засобів і каналів, з використанням яких передаються повідомлення (для масової комунікації це аналіз роботи самих масмедіа); виявлення засобів, адекватних характеру переданих повідомлень і найбільш прийнятних для одержувача (наприклад, не використовувати телефон для спілкування з глухим абонентом або комп'ютерну зв'язок для передачі повідомлення сліпому). Аналіз аудиторії (масової, спеціалізованої), що є життєво важливим для результативної комунікації; до вирішення цього завдання залучаються соціологічні служби, результати діяльності яких використовуються професійними мовними корпораціями, рекламодавцями і т.п. Аналіз результатів («ефекту») комунікаційного впливу, для зручності часто об'єднують з попереднім розділом; оскільки дослідження Г. Лассуелла стосувалися діяльності засобів масової інформації, то в першу чергу вивчалось їх вплив на аудиторію; в цілому результативність комунікації оцінювалася на підставі такого інтересу змісту повідомлення або відсутності такого інтересу.

Розглянемо перший компонент схеми – комунікатор. У будь-якому комунікативному процесі особистість комунікатора займає центральне місце. У системі соціальної комунікації комунікатор виступає як узагальнений суб'єкт, з присутнім йому особистісними характеристиками. Він сприймається одночасно і як представник певної групи (наприклад, практичний психолог, вихователь), і як конкретна людина. Останнє відіграє важливу роль в ситуації публічного виступу педагога в закладі освіти, де його всі добре знають. Ефективність будь-якого публічного виступу повністю залежить від довіри конкретної аудиторії (слухачів) до того, хто реалізує комунікативну функцію і від авторитету комунікатора. Ефективними є роль оратора-лектора, лектора-співбесідника, манера подачі матеріалу, власне ставлення комунікатора.

Однією з важливих вимог до педагога є естетична виразність його зовнішнього вигляду. Зовнішній вигляд – це не тільки охайність і смак в одязі, це весь зовнішній образ людини, яка сприймається оточуючими. Зовнішній образ людини передає її внутрішній зміст. Так, сутулість, опущена голова, безпорадні рухи руками, метушливість свідчать про внутрішню невпевненість, слабкість,

які легко «прочитуються» іншими людьми. Виразна постава відображає внутрішню гідність особистості, правильна ходьба, чіткість рухів свідчать про впевненість у власних силах, міцності позиції. Ще більш інформативний зміст має міміка, мистецтво відображати свої думки, відчуття, настрої, ставлення за допомогою рухів м'язів обличчя. Дуже часто саме вираз обличчя (особливо погляд) здійснює більш сильний вплив ніж слова, підвищує емоційну значимість контакту. Міміка несе більшу інформацію, ніж мовне повідомлення, причому ця інформація відображає найглибинніші зміст і ставлення, які сигналізують про істинне значення цього повідомлення.

Поза в момент взаємодії повинна свідчити про повагу до співрозмовника, звертання саме до нього, відсторонення від інших побічних факторів. Крім того, поза повинна відображати характер взаємодії: за допомогою лише дистанції можна пережити цілу гаму емоцій. І, нарешті, поза не повинна протирічити особливостям взаємодіючих. «Автор» пози повинен чітко уявляти себе зі сторони. Рухи голови, шії, рук, всього корпусу повинні бути обмежені і керуватися характером взаємодії. Перевага надається стриманим жестам без широких помахів та гострих кутів. Округлі жести та скупа жестикуляція зазвичай підкреслює мовне (вербальне) повідомлення, надаючи йому додаткову силу впливу. Особливість пантоміміки в тому, що жести, як і інші рухи рук і корпусу, частіше за все попереджують хід висловлюваної думки, а не сліднують за нею. Тому неадекватна жестикуляція дезінформує співрозмовника, відволікає увагу.

Наступний компонент комунікативного процесу – повідомлення, матеріал, текст. Структура публіцистичного матеріалу (лекції, бесіди, методичного повідомлення) повинна відповідати основним дидактичним вимогам побудови виступу. Суттєво утруднює сприйняття інформації наявність в повідомленні спеціальної термінології. Будь-який невідомий реципієнту термін сприймається лише як інформаційний шум. Важко сприймається як лаконічний текст, так і дуже завантажений інформацією текст чи повідомлення.

Більшість особистісних особливостей комунікатора проявляються як в усному повідомленні, так і фіксуються в самому тексті. Переважання в повідомленні дієслів надає тексту і усному мовленню динамічності, прикметників – емоційної виразності. Велика кількість особових займенників виявляє риси соціальної інтроверсії. Негативно впливають на сприйняття і розуміння повідомлення звороти, які повторюються. Не сприймаються цитати в усному повідомленні, оскільки потребують спеціального звернення уваги: «Цитую...» і «Кінець цитати». Краще усні форми звернення до авторитетів подавати у формі непрямого цитування.

Третій компонент комунікативного процесу – канал. Інформація (повідомлення) поступає до реципієнта по певному каналу. В якості каналу може виступати теле- і відеоекран, монітор комп'ютера, газетна чи журнальна сторінка, мембрана радіорепродуктора чи простір між комунікатором і реципієнтом інформаційного повідомлення в конкретному приміщенні. Цим каналом (залежить від особливостей каналу передачі повідомлення) може здійснюватися і зворотній зв'язок. Під час безпосереднього спілкування двох суб'єктів в якості доповнення до «каналу постору» виступають їх органи чуття (сліх, зір, нюх).

Аудиторія, слухач, реципієнт інформації – наступний компонент схеми. Характеристика реципієнта повідомлення (аудиторії, слухача) також залежить від того, виступає він у даний момент як індивід, який приймає інформацію, як член згуртованої чи член дифузної групи. Найчастіше аудиторію прийнято розглядати як «узагальнений суб'єкт», враховуючи в даному випадку «узагальнені» характеристики. Важливим фактором виступає і поінформованість суб'єкта комунікації. Неоднакова поінформованість суб'єктів спілкування виступає фактором стимулюючого впливу. Велика за численністю аудиторія, яка сприймає інформацію, майже завжди неоднорідна. Відомі три підходи до отримання інформації слухачами, які проявляються у будь-якій аудиторії:

- частина аудиторії, яка схильна сприймати лише ту інформацію, яка співпадає з їх власною точкою зору (типова для авторитарних чи суб'єктів, які претендують на лідерство);
- частина аудиторії, для якої характерна схильність отримувати максимальну інформацію про усі сторони питання (найбільш продуктивна);
- частина аудиторії, яка схильна отримувати будь-яку інформацію про проблему, але в стислій, схематичній формі (розповсюджена серед бюрократів, чиновників і методистів).

Врахування зазначених характеристик аудиторії в значній мірі підвищує ефективність публічного виступу комунікатора.

Останній компонент схеми – ефективність. Ефективність будь-якого повідомлення найчастіше буває відстроченою, тому не слід повторювати помилку тих організаторів публічних виступів, коли вони запитують думку про виступ відразу по його закінченні. Це маніпулятивний прийом. Матеріал повинен відкlastися і засвоїтися. Ефективність бесіди чи публічного виступу багато в чому залежить від врахування комунікатором характеристик реципієнта інформаційного повідомлення (слухача, читача). Ефективності роботи з різним контингентом слухачів (батьки, вихованці) сприяє систематичність і плановість просвітницької діяльності а також використання крім усних форм інших каналів передачі інформації, наприклад, педагогічні публікації в пресі.

Модель Г. Лассуелла отримала широке визнання в якості однієї з провідних парадигм теоретичного осмислення комунікації. Це пояснюється її вдалим формулюванням, рамки якої дозволяють включити не тільки теоретичні міркування, а й великий масив емпіричних даних.

Один із дослідників теорії комунікацій Клауд Шеннон у праці «Математична теорія комунікацій» дає таке означення комунікації: «Це усі дії, за яких один розум впливає на інший».

Комунікація складається з таких елементів процесу обміну інформацією:

- відправник (особа що генерує ідею, або збирає та опрацьовує інформацію для передачі);
- повідомлення (інформація, подана вербально чи іншим чином за допомогою символів);
- канал (засіб передачі інформації);

- отримувач (адресат, якому призначена інформація);
- зворотний зв'язок (реакція).



Рисунок 2.2 Елементи процесу обміну інформацією

Комунікативні навички можна розділити на:

- а) уміння формувати інформаційне повідомлення (говорити, писати чи іншим чином висловлюватись);
- б) уміння адекватно реагувати на повідомлення (вміння слухати, осмислена реакція, емоційна реакція);
- в) уміння користуватися різними каналами комунікації (усна мова, лист, повідомлення, електронна пошта, соціальні мережі в Інтернет).

Як свого часу сказав Наполеон Бонапарт: «Хто не вміє говорити – кар'єри на зробиць». То ж вміння говорити і формулювати думку для того, аби донести свої ідеї, вимоги чи просто відчуття до інших – це один з основних показників розвитку комунікативних навичок. Звичайно, без цього неможливо працювати в жодному колективі чи виконувати будь-яку роботу.

2. Роль і функції спілкування в діяльності педагога

Опанування основами педагогіки і психології спілкування уможливиться врахуванням ними тенденцій змін функціональної структури і перебудови стосунків взаємодії. Знання наукових основ педагогіки і психології спілкування, його суті, структури, функцій, критеріїв, техніки, особливостей впливу на формування особистості, на вироблення позитивної «Я-концепції» культури професійного спілкування, причин виникнення конфліктів та шляхів їх розв'язання є детермінантою професійно-педагогічної діяльності. Для підвищення психолого-педагогічної підготовленості майбутніх педагогів, успішність діяльності яких детермінована рівнем професійного спілкування, педагогічні працівники повинні мати відповідні знання, уміння, навички щодо організації і управління комунікативним процесом.

Спілкування – життєво-важлива проблема кожної людини, необхідна для підвищення комфортності, взаєморозуміння, доброзичливих стосунків, успішної професійної діяльності. Один із найбагатших людей світу американський мільярдер Джон Рокфеллер вважав, що уміння спілкуватися з людьми – такий же товар, який купляється за гроші, як і інші товари. «Я готовий платити за уміння спілкуватися більше, аніж за всякий інший товар у цьому світі», – говорив він. Саме на таке поціновування спілкування звертає увагу Дейл Карнегі в праці «Як

завойовувати друзів впливом на людей». Названа праця була задумана ним як практичне керівництво для ділових людей. А сам автор був ректором Інституту ораторського мистецтва і людських стосунків в США в минулому столітті. Дейл Карнегі довів, що лише 15% фінансового успіху залежить від технічних знань спеціаліста, решта 85% – від культури спілкування.

Філософське розуміння спілкування як складової людської діяльності ґрунтується на тому, що людина живе для задоволення своїх власних потреб, для самореалізації, самовираження, самоутвердження, і водночас вона може жити для інших і лише у взаємозв'язку з іншими, в єдності з іншими. За висловом В. Сухомлинського від того, яке в людини спілкування з іншими людьми, до чого вона кличе думкуй волю, який світ людського відкривається перед нею залежить те, якою вона стане людиною. «Людське спілкування, – на його думку, – це надзвичайно широке, багатогранне задоволення потреби людини в людині». Саме «потреба у людині» є не що інше як вияв пронесеної через всю історію культури мрії про істинно людські стосунки людей – стосунки різних особистостей, які потрібні одна одній, розуміють одна одну, люблять одна одну.

Під впливом соціально-економічних, політичних, ідеологічних, духовних змін у суспільстві трансформуються соціальні стосунки, змінюються смаки, побут, інтереси, життєві орієнтири, що актуалізує проблему спілкування загалом і педагогічної, зокрема. Спілкування є головною умовою виживання та реалізує функцію навчання, виховання й розвитку, що своєю чергою є інтегральними функціями спілкування. Водночас психологи виділяють інші функції спілкування, такі як:

- контактну – встановлення контакту між партнерами як стану готовності до прийому і передачі повідомлення і підтримки, взаємозв'язку та взаємодії;
- інформативну – обмін повідомленнями, думками, ідеями, рішеннями;
- спонукальну – стимулювання партнера по спілкуванню чи навчанню, спрямування його активності на виконання певних дій;
- координаційну – взаємна узгодженість дій для організації спільної діяльності;
- розуміння – адекватне сприйняття суті повідомлення і намірів, установок, взаєморозуміння станів, переживання і т. п.;
- емотивну – свідомий чи несвідомий обмін емоціями;
- встановлення стосунків – усвідомлення свого місця в системі ділових, міжособистісних та інших зв'язків соціальної спільноти;
- здійснення впливу – зміна стану поведінки, ціннісно-мотиваційних утворень партнера (намірів, думок, рішень, уявлень, потреб).

Саме знання інтегральних функцій спілкування в індивідуальному розвитку людини допомагає виявити причини відхилень, порушень процесу спілкування, неповноцінність структури і форм спілкування, в які включається людина. Доведено, що окрім окреслених функцій педагогічне спілкування виконує функцію емоційного стимулювання, розрядки, полегшення, психологічного комфорту і контролю афекту, його нейтралізації, корекції і таким чином створює умови для творчої спільної діяльності (афективна функція).

Через спілкування людина має можливість презентувати себе, свої можливості і здібності. Названу функцію психологи окреслюють як самопрезентативну. Тобто педагогічне спілкування, як і загальнолюдське, є багатофункціональним. Центальною ланкою структури педагогічного спілкування є система особистісних відносин учителя і учня, що ґрунтується на прийнятті один одного як цінностей і оптимістичному прогнозуванні розвитку і самовдосконалення. Взаєморозуміння, взаємоповага, шанобливе ставлення до своїх учнів, індивідуальний підхід забезпечують ефективність спілкування.

Психологічною наукою доведено, що педагогічне спілкування є головним інструментом розвитку особистості учнів і педагогів, оскільки в процесі спілкування відбувається оволодіння досвідом людських надбань, розвиваються психічні процеси, формується самооцінка, усвідомлюється власне «я», виникає відчуття тотожності з іншими, здійснюється власна самоцінність особистості.

Визначаючи сутність педагогічного спілкування науковці відзначають, що це є професійне спілкування педагога з учнями на уроці і в позаурочний час, яке має певні функції, і спрямоване на створення сприятливого психологічного клімату, на оптимізацію навчальної діяльності і стосунків між педагогом і учнями (О. Леонтьєв). Автори підручника «Педагогічна майстерність» уточнюють, що спілкування є комунікативною взаємодією педагога не лише з учнями, але з їх батьками і колегами. А. Кузьмінський і В. Омельченко в підручнику «Педагогіка» підкреслюють, що педагогічне спілкування «спрямоване на створення оптимальних соціально-психологічних умов активної результативної життєдіяльності особистості».

Володіння професійно-педагогічним спілкуванням – важлива вимога до особистості педагога, особливо, в тому її аспекті, який стосується міжособистих взаємовідносин. Дослідження показують, що в сучасній педагогічній практиці всіх закладів освіти продовжує переважає суб'єктно-об'єктна модель взаємодії з її недоліками авторитарного стилю, педагогічного керівництва моралізування, стереотипність в оцінках і поведінці, переважання конформістської поведінки учнів, студентів, формалізм педагогічних заходів. Перехід від суб'єкт-об'єктної до особистісно орієнтованої парадигми освіти виводить проблему педагогічного спілкування на провідне місце у професійній педагогічній діяльності. Адже особистісно орієнтовна система навчання, за визначенням академіка О. Савченко, цілеспрямовано змінює позицію учнів і вчителів у спілкуванні, утверджує не рольове, а особистісне спілкування (підтримка, співчуття, утвердження людської гідності, довіра), що зумовлює потребу діалогу як домінуючої форми навчального спілкування, спонукання до обміну думок, вражень.

3. Рекомендації для ефективної комунікації

Розвитку комунікативних навичок приділяють багато уваги успішні бізнесмени, політики, громадські діячі. Часто саме завдяки цим навичкам вони й досягли успіху, стали тими, ким є. Отже, якщо скористатись рекомендаціями, сформульованими на основі досвіду відомих особистостей, комунікація буде більш ефективною.

«При комунікації потрібно бути лаконічним і чітко формулювати свої повідомлення» – радить Річард Бренсон, мільярдер і власник групи «Вірджин».

При підготовці презентації чи будь-якого письмового повідомлення варто пам'ятати: усе, що перевищує «одне текстове повідомлення для пейджера» – це надто багато. Бренсон зазначає, що «все що пишу, свідомо намагаюся висловити настільки стисло, щоб воно вмістилося у формат твіта. Навіть якщо мені вдається скоротити своє послання лише до пари сотень знаків, я гадаю, що висловив свою думку більш ефективно, ніж якби воно було вдсятеро довшим». Лаконічність при комунікації – це ознака гарного тону ще й тому, що показує – цінується час і власний, і своїх колег.

Уміння слухати для успішної комунікації не менш важливо, ніж вміння говорити. Р. Бренсон рекомендує: «Слухайте – так ви здаватиметесь розумними». Від того, що людина почує, а отже – сприйме, буде залежати, чи інформація отримана повною мірою. Втрати при сприйнятті будуть завжди, але потрібно намагатись, щоб вони були якомога меншими.

Розвиток комунікаційних здібностей передбачає і покращення вміння сприймати інформацію. Доброю звичкою є нотатки і короткі замітки, вони можуть освіжити чи розкрити додатковий зміст в подальшому спілкуванні. Вінстон Черчилль якось сказав: «Мужність в тому, щоб встати і говорити; мужність і в тому, щоб сісти і слухати».

Комунікації і коло спілкування потрібно постійно розширювати і змінювати, знайомлячись з новими людьми, підтримуючи комунікацію з колегами та друзями. В сучасному інформаційно-насиченому суспільстві чим ширше коло спілкування, тим успішніше реалізуються та розвиваються комунікативні здібності особистості. Часто саме випадкові комунікації стають початком успішних проектів чи стартапів. Наприклад, Ларрі Пейдж і Сергій Брін (засновники Google) познайомились випадково за філіжанкою кави саме тому, що обом не вистачило квитків до кінотеатру.

Для комунікативних навичок важливо і розвинуте вміння використовувати різні канали комунікації, залежно від ситуації, потреби або доцільності. Чи потрібно призначати зустріч, якщо можна вирішити питання в режимі телефонного спілкування? Чи викладати пропозицію на папері, якщо краще її обговорити? Завдяки розвитку технологій кожен має можли-вість обирати серед широкого вибору каналів комунікації. Бесіди віч-на-віч, телефонна розмова, відеозв'язок, переписка в чаті чи за допомогою «месенджера» – сучасні засоби комунікації між людьми, які потребують швидкої і адекватної реакції, роблять навички комунікації вкрай необхід-ними і важливими.

Варто також згадати про таке поняття, як розумна частота комунікації і взаємодії. Регулярність комунікацій для підтримки контактів, для інформованості щодо перебігу подій, для планомірного впливу чи лобіювання тощо залежить від конкретних ситуацій і об'єктів спілкування. Як правило, такі знання кожен отримує лише завдяки власному досвіду.

Педагогічне забезпечення успішного формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців визначатиметься: цілемотиваційною діяльністю суб'єктів освітнього процесу; ефективною його організацією на засадах взаємодії, розвитку творчої активності, пошуку нових сенсів; конструюванням змісту; добором методів і форм адекватних педагогічним цілям;

психолого-педагогічною компетентністю педагога, його знаннями про ефективну комунікацію, вміннями будувати взаєностосунки в педагогічному середовищі, комунікативними навичками. Комунікативна компетентність для будь-якого педагога є основною професійною характеристикою, від якої значною мірою залежить власний успіх, особистісне задоволення і, звичайно ж, ефективність педагогічної діяльності.

Педагогічне забезпечення кожного етапу професійного становлення й розвитку особистості передбачає виконання низки вимог. По-перше, включення учнів у процес формування цілей (діагностування ініціативних і власних цілей, мотивів, ціннісних орієнтирів) та опанування процедурою їх складання. По-друге, прогнозування педагогом розвитку особистості та її самореалізації через включення в ціле визначальну творчу діяльність на кожній фазі. По-третє, реалізацію управлінської функції педагога, його особистісних, методичних і технологічних можливостей. По-четверте, застосування педагогом тих видів і методів діяльності, що викликають в учнів позитивний емоційний відгук і стають засобами їхнього особистісного й професійного розвитку.

Розвиток особистості є виявом її власної активності у процесі взаємодії: із соціальним середовищем (Л. Виготський), з реальними об'єктами й науковою інформацією (Ж. Піаже), соціальної взаємодії з іншими суб'єктами навчання і виховання, міжособистісної взаємодії. Важливою особливістю міжособистісної взаємодії є здатність людини «приймати роль іншого», уявляти, як її сприймає партнер, та відповідно інтерпретувати ситуацію і конструювати власні дії.

Цілеспрямовану взаємодію і взаємовплив учасників педагогічного процесу характеризує інтерактивний процес. Успіх у спілкуванні досягається не лише через взаєморозуміння, але завдяки емоційному позитивному ставленню один до одного (атракції). Ознаки інтерактивного процесу:

- висока інтенсивність комунікації;
- змінність і різноманітність форм і способів діяльності;
- зміна станів учасників;
- цілеспрямована рефлексія учасниками власної діяльності та взаємодії.

Метою інтерактивного педагогічного процесу якраз і є розвиток особистості учня і педагога, а інтерактивні методи спрямовані на створення оптимальних умов розвитку учасників педагогічного процесу і на вдосконалення моделей поведінки учасників педагогічного процесу. Виявом інтерактивної педагогічної взаємодії є: полілог; діалог; миследіяльність; творення нового змісту; міжсуб'єктні стосунки; свобода вибору; ситуація успіху; позитивність, оптимістичність оцінювання, рефлексія. Інтерактивна педагогічна взаємодія характеризується також комплексом ознак, що суттєво відрізняють її від усталеного традиційного впливу.

Традиційна педагогічна взаємодія спрямована на виконання обов'язкової програми, трансляцію знань, формування умінь і навичок, визначених способів діяльності та поведінки. Інтерактивна педагогічна взаємодія спрямована на досягнення єдиної мети через реалізацію інтересів і потреб кожного учасника шляхом планування, контролю, корекції й координації їхніх дій, різноманітності

форм і способів діяльності, забезпечення співробітництва у міжособистісних стосунках.

До найпоширеніших методів інтерактивної взаємодії відносимо:

1. Методи створення сприятливої атмосфери, які стимулюють «комунікативну атаку», організацію педагогом спільної діяльності для оперативного включення кожного учасника педагогічного процесу у взаємодію, для їх самоактуалізації конструктивної адаптації до відповідної педагогічної ситуації.

2. Методи обміну діяльністю, які передбачають поєднання групової та індивідуальної роботи учасників педагогічної взаємодії, спільну активність їх у педагогічному процесі, тісну кореляцію діяльності педагогів і учнів.

3. Методи мисленнєвої діяльності створюють сприятливу атмосферу для взаємодії, мобілізації творчого потенціалу учнів і водночас – стимулюють активну мисленнєву діяльність, усвідомлений вибір виконання різних мисленнєвих операцій.

4. Методи творення сенсів провідною функцією яких є творення учнями свого індивідуального сенсу про майбутню професійну діяльність, обмін цими сенсами, розробка учасниками педагогічної взаємодії нового змісту професійної підготовки.

5. Методи рефлексивної діяльності спрямовані на фіксування учасниками педагогічного процесу стану свого розвитку, причин такого стану, оцінки ефективності здійснюваної діяльності на кожному етапі педагогічного процесу.

Розв'язання комплексу таких складних психолого-педагогічних проблем з очевидністю уможливлується забезпеченням цілісності педагогічного процесу. Відомо, що головним завданням педагогічного процесу є формування цілісної, соціально-активної, розвинутої особистості. На думку С. Гончаренка, проблема цілісності педагогічного процесу в освіті України гостро постала в умовах сучасних соціально-педагогічних реалій. Актуальність цієї проблеми вчений пов'язує з модернізацією і гуманізацією освіти, різноманітністю творчих інноваційних підходів до навчання і виховання, розвитком самостійності педагогів і учнів та демократизацією управління освітою з одного боку і підміною цілісного підходу функціональним – з іншого, що особливо часто спостерігається в педагогічній практиці. Функціоналізм же проявляється в перебільшенні значення одних педагогічних підсистем і недооцінюванні інших. У цьому зв'язку на особливу увагу заслуговують виділені С. Гончаренком теоретичні положення щодо розуміння наслідків дії закону формування і розвитку особистості в сучасних умовах демократизації суспільного життя. Оскільки суть особистості є виявом індивідуального буття та конкретно історичних суспільних відносин – з одного боку, суспільним способом існування людського буття, з іншого, закон формування розвитку особистості можна сформулювати як закон єдності спілкування і відособлення особистості в суспільстві. Оскільки характер дії закону повністю залежить від конкретно історичних умов, то сьогодні спілкуванню можна надати характеру виховних відносин, а відособленню – характеру самовиховання.

Отже, головне завдання виховання в сучасних умовах вбачається у формуванні механізму самовиховання, тобто психологічної системи індивіда, здатного самостійно розв'язувати свої життєві суперечності, здійснювати моральний вибір, самооцінку, самокерованість і креативність. На думку вченого, джерело цілісного педагогічного процесу слід шукати в характері спілкування, яке зумовлює й характер відособлення особистості, тобто володіння досвідом соціального життя, моральною, естетичною культурою.

Психологи доводять, що загальна і комунікативна культура включає в себе як мовну культуру, так і культуру невербальної поведінки. Невербальна поведінка особистості у спілкуванні і міжособистісному пізнанні багаторівнева і поліфункціональна: підтримує оптимальний рівень психологічної близькості між тими хто спілкується; забезпечує енергетичний обмін; створює образ партнера по спілкуванню; виконує випереджувальну функцію стосовно словесної мови, маніфестації психологічного змісту спілкування; виступає в якості і способів регуляції просторово-часових параметрів спілкування і маскування «Я» особистості в ідентифікації партнерів по спілкуванню; виражає якість та зміни взаємовідносин партнерів по спілкуванню, формує ці стосунки; виконує функцію економії мовних повідомлень; є індикатором актуальних психічних станів особистості, виступає в ролі уточнення зміни вербального повідомлення, посилення емоційного навантаження сказаного; виконує функцію контролю ефекту, його нейтралізації чи створення соціально значимого ефекту стосунків; є одним із показників загальної психологічної активності суб'єкта мислення

4. Види мислення

Аналітичне мислення – це вміння аналізувати отриману інформацію логічним чином. Його можна розглядати як аналіз і синтез даних та їхню оцінку, внаслідок чого отримані факти, проблеми і поняття доповнюються новим змістом. Замислюючись над засвоєним знанням, людина приходить до повнішого розуміння світу.

Аналітичне мислення неможливе без логіки, яка вказує правила, закони або норми, яким повинне підкорятися мислення для того, щоб бути істинним. Саме тому на аналітичному мисленні ґрунтується вся класична освіта. Крім того, у всіх наукових напрямках і течіях використовується принцип аналізу фактів, їх перетворення та отримання нових висновків.

Розвиток аналітичного мислення починається з раннього дитинства і триває все життя. Існує велика кількість методик і способів розвитку аналітичного мислення, більшість з яких полягає у тренуваннях на вирішенні тих чи інших задач з повсякденного життя. Щоб успішно застосовувати аналітичне мислення, треба володіти достовірними фактами і механізмом формулювання висновків з наявних фактів.

Логіка (від грецького *logos* – слово, думка) – це спосіб мислення, який полягає у отриманні висновку з набору припущень. Також логіка – це наука, що є галуззю філософії. У нашому випадку логіка цікавить як вміння мозку мислити певним чином і застосовувати це вміння в повсякденному житті та роботі.

Всім відомі вислови – «будь логічним», «скористайся логікою», що закликають до обдумування чи до процесу мислення як такого. Відділити смислове навантаження термінів мислення і логіка дуже важко, оскільки в класичному науковому сенсі перше без другого неможливе.

Новий виток розвитку логіки дала інформатика. На відміну від природничих наук, комп'ютерні науки отримали потужний стимул для широкої і безперервної взаємодії з логікою, що є ще одним вагомим аргументом, аби розвивати в собі логічне мислення.

Критичне мислення – це тип наукового мислення, що приводить, по-перше, до ухвалення добре обміркованих, виважених, усвідомлених рішень та, по-друге, до самовдосконалення. Вважається, що саме критичне мислення є тим типом мислення, що забезпечує науково-технічний прогрес.

Процес критичного міркування при вирішенні задачі такий (рис. 3.1):

I етап — породження проблеми та усвідомлення задачі;

II етап — спроба подолати проблему за допомогою відомих способів дій та знань;

III етап — переструктурування способів дії і знань та вироблення нового погляду, нових підходів, що завершується народженням ідеї;

IV етап — обґрунтування знайденого рішення та подання результатів розв'язку задачі.

I етап – усвідомлення задачі
II етап -спроба вирішення відомими діями і знаннями
III етап – пошук нових підходів
IV етап - обґрунтування знайденого рішення

Рисунок 3.1. Процес критичного мислення

Властивості критичного мислення: самостійність, усвідомлення, самоаналіз, цілеспрямованість, контрольованість, обґрунтованість, організованість.

Які були перші спроби визначення сутності критичного мислення? Якщо не зважати на те, що Сократ започаткував подібний підхід до навчання більше ніж 2000 років тому, то такі дослідження пов'язують з ім'ям Джона Дьюї, американського філософа, психолога та педагога, якого дехто вважає «батьком»

сучасної традиції критичного мислення. Д. Дьюї називав цей феномен «рефлексивним мисленням» і визначав як активний, наполегливий та ретельний розгляд людиною власних переконань, поглядів або певних знань з урахуванням підстав, на яких вони базуються, та подальших висновків, які вони дають змогу зробити (Dewey, 1909). Визначивши критичне мислення як «активний» процес, Д. Дьюї протиставляв його «пасивному» мисленню, в якому ви просто отримуєте ідеї й інформацію від когось. Для Д. Дьюї та інших дослідників, які згодом працювали у цій традиції, сутність критичного мислення полягає в тім, що воно є «активним» процесом – якщо ви думаєте про себе і для себе, самостійно стави запитання, знаходите відповідну інформацію тощо, а не навчаєтесь переважно пасивно від когось іншого. Визначаючи критичне мислення як «наполегливе» та «обережне», Д. Дьюї протиставляв його нерефлексивному мисленню, яке люди зазвичай використовують, наприклад, коли «перескакують» відразу до висновку або ухвалюють рішення, не обмірковуювши його. Іноді, звичайно, потрібно так вчинити, оскільки іноді щось вирішується швидко, або питання не є достатньо важливим, щоб вдаватись до «обережної думки».

Проте часто люди роблять так, коли насправді потрібно зупинитись і подумати, коли треба бути хоча б трохи обережнішими. Дуже важливим у визначенні Д. Дьюї є те, що він говорить про «підстави, які підтримують» переконання, й «подальші висновки, які вони дають змогу зробити». Іншими словами, головне – причини, через які люди вірять у щось і наслідки їхніх переконань. Не буде перебільшенням сказати, що міркування є дуже важливими для критичного мислення, так само, як й обґрунтування причин й оцінки власних думок, наскільки це можливо. Критичне мислення – це не лише уміння міркувати, однак воно є ключовим елементом.

Через 30 років Едвард Глассер, визначив критичне мислення як:

- 1) ставлення людини до здатності вдумливо розглянути проблеми та предмети, що належать колу її власного досвіду;
- 2) знання методів логічного дослідження та міркувань;
- 3) певна майстерність у застосуванні цих методів. Критичне мислення, на його думку, вимагає постійних зусиль для вивчення будь-яких переконань або знань у світлі доказів, що їх підтримують, та подальших висновків, до яких вони підштовхують.

Як бачимо, це визначення багато в чому подібно до визначення Дьюї. Е. Глассер вживає слово «докази» замість «підстави», але все інше – практично однакове. Перше речення говорить про «ставлення» або бажання бути вдумливими щодо проблем, і визнає, що ви можете застосовувати те, що він називає «методами логічного дослідження та міркувань» більш або менш «майстерно». У подальшому обидва елементи визначення будуть розвиватись, насамперед з погляду того, що критичне мислення частково пов'язано з певними навичками мислення, але це не просто набуття цих навичок, це також їх використання.

Як визначали поняття «критичне мислення» наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст.? Наприкінці 80-х – у 90-ті роки визначення критичного мислення змінювалося, адже до цієї сфери, яку попередньо вважали цариною когнітивних

психологів і філософів, приєднувалися психологи-біхевіористи, фахівці зі змісту й інші. Наведемо кілька прикладів, що ілюструють ці спроби: – спосіб аналізувати факти, генерувати та організовувати ідеї, захищати думку, здійснювати порівняння, робити висновки, оцінювати аргументи та розв’язувати проблеми;

- спосіб міркувань, що вимагає відповідного підтвердження своїх переконань і відмови від них, якщо відсутнє підтвердження;

- розумне, рефлексивне мислення, яке зосереджене на ухваленні рішення про те, в що вірити, або що робити;

- аналітичне мислення з метою оцінити (інтерпретувати) те, що прочитано;

- цілеспрямована, саморегульована система суджень, що використовуються для інтерпретації, аналізу, оцінки та формулювання висновків, а також для пояснення доказових, концептуальних, методологічних, критеріологічних чи контекстуальних міркувань, на яких сама ця система суджень заснована; критичне мислення є важливим як інструмент для дослідження;

- інтелектуально дисциплінований процес, що полягає в активній та вмілій концептуалізації, застосуванні, аналізі, синтезі та / або оцінці інформації, зібраної або згенерованої спостереженнями, досвідом, рефлексією, міркуваннями або спілкуванням, яке керує переконаннями та діями;

- розумне рефлексивне мислення, сфокусоване на рішенні, у що вірити та що робити, пошук здорового глузду – як розсудити об’єктивно й вчинити логічно з урахуванням, як своїх переконань, так й інших думок, вміння відмовитися від власних упереджень;

- майстерне, відповідальне мислення, яке сприяє правильним судженням, оскільки: 1) спирається на критерії; 2) є самокорегуючим 3) враховує контекст;

- використання таких когнітивних навичок і стратегій, які збільшують ймовірність отримання бажаного результату. Відрізняється виваженістю, логічністю й цілеспрямованістю. Інше визначення – спрямоване мислення.

Більшість визначень поняття «критичне мислення», що з’явилися у ХХІ столітті є модифікацією й розвитком поданих вище. Проте особливістю цього періоду досліджень поняття є спроби більшості авторів не лише подати й обґрунтувати визначення поняття, а й пристосувати його трактування для досягнення певної педагогічної мети або застосування визначеної педагогічної (освітньої) моделі. На сьогодні можемо також констатувати наявність характеристик критичного мислення/критичного мислителя, які напрацьовано кількома науковими школами з досліджень питань розвитку критичного мислення, з якими погоджується (на яких базується) більшість сучасних досліджень у цій площині.

Подамо кілька відповідних визначень критичного мислення:

- підхід до мислення, за якого особливу увагу приділено вмінню сформулювати самостійні твердження або думки й підкріпити їх аргументами (учні виявляють своє вміння критично мислити, коли вони в усній або письмовій формі роблять інтерпретації (тобто витлумачують щось) і підкріплюють це

своїми аргументами; учні використовують критичне мислення рецептивно, коли вони аналізують /критикують аргументи інших людей;

- самокероване, самодисципліноване мислення, яке прагне до міркувань на найвищому рівні та відкритості;

- критичні мислителі чітко розуміють мету й питання, що розглядається; ставлять під сумнів інформацію, висновки та погляди; прагнуть бути ясними, чіткими, точними й актуальними; прагнуть зануритися вглиб проблеми, бути логічними та справедливими; регулярно застосовують інтелектуальні стандарти до елементів міркування з метою розвитку інтелектуальних здібностей;

- мистецтво аналізу та оцінювання мислення з метою його постійного покращення (критичний мислитель ставить життєві питання, формулює їх правильно, збирає та оцінює відповідну інформацію, доходить до розумних висновків, думає відкрито, та здатний до розв'язання складних проблем;

- саморегульоване, самоконтрольоване й самокореговане мислення (воно вимагає самодисципліни, щоб ставити під сумнів нову інформацію та постійно аналізувати результати).

Що важливе для визначення критичного мислення як окремого феномена? Звичайно кожен з періодів і кожен з дослідників зробили значний внесок у загальне розуміння критичного мислення. Авторами з галузі психології пізнання окреслено сукупність операцій та процедур, що беруть участь у критичному мисленні людини. Вони працюють і над встановленням відмінностей між критичним мисленням та іншими типами мислення, такими, наприклад, як творче мислення. Філософи нагадують нам, що критичне мислення є процесом мислення відповідно до стандарту. Просто залучити людину до процесу критичного мислення неможливо. Це має бути зроблено з урахуванням належних умов і засобів, і повинно, зокрема, враховувати особливості формування її поглядів і переконань та впливом на цей процес нашої поведінки чи дії. Дослідниками психології поведінки запропоновано операційні визначення, пов'язані з критичним мисленням. Вони також визначають умови, процедури, пов'язані з його розвитком, і методи, які можуть використовувати педагоги для формування відповідної поведінки/діяльності учнів.

Серед сучасних дослідників вже є такі, які показують, як критичного мислення можна навчити в різних сферах змісту, таких як читання, література, суспільствознавство, математика та природознавство. З боку дидактики й методики навчання окремих предметів – це є особливо важливим, оскільки критичне мислення найкраще формується, коли учні працюють з певним змістом, а не лише викладається як окремий набір умінь/навичок. Основні характеристики критичного мислення, які було наведено нами вище, визначає більшість дослідників: активність мислення, його рефлексивний характер, логічність (відповідність критеріям, майстерність, дисциплінованість, виваженість), самостійність (саморегульованість, самоконтрольованість і самокорегованість), цілеспрямованість на розв'язання життєвих або навчальних проблем. Це дає змогу порівнювати його з іншими типами мислення й відрізнити від репродуктивного, інтуїтивного, образного та знаходити спільне з дискурсивним, логічним, продуктивним, теоретичним тощо.

Привернемо окрему увагу до особливості критичного мислення, з якою погоджується значна кількість педагогів і дослідників: єдиним реалістичним способом розвинути здатність критично мислити є «думати про своє мислення», рефлексувати щодо нього (така здатність ще називається «метапідзнанням») і свідомо намагатись покращити його, спираючись на певну модель «гарного» мислення.

Серед мисленнєвих операцій (процедур, умінь, стратегій), які застосовують критичні мислителі в процесі «гарного мислення», вчені називають здатність людини: бачити проблеми, аналізувати факти, порівнювати, робити висновки, генерувати та організовувати ідеї, оцінювати, формулювати інтерпретації й обґрунтовані судження, за допомогою яких захищати думку, розв'язувати проблеми, ухвалювати рішення. Подібно до того, як у спортивній грі тренер визначає деякі фундаментальні навички, важливі для того, щоб ефективно грати, ті, хто працювали у традиції «навчання мислення», визначили деякі фундаментальні навички для гарного мислення. Лише показавши учням неефективні способи і представивши ефективну модель мислення, яку вони відпрацьовують на уроці, можна сформувати у них окремі уміння/навички мислення, які вони використовуватимуть далі у відповідних ситуаціях. Результатом такого навчання й буде покращення мислення за рахунок набуття нових способів мислити, яких у людини раніше не було.

Нарешті серед дослідників є такі, які виокремлюють у критичному мисленні емоційноціннісний складник: прагнення до вдумливого розгляду проблем і явищ, відкритість до думок переживань, аргументів інших визнання власних помилок, здатність відмовитись від помилкових тверджень, переконань, вірувань, наполегливість у пошуку результату міркувань і відповідальність за цей результат. З педагогічного погляду, такі складники дефініції означають необхідність пошуку та добору форм і методів діяльності вчителя й учнів під час навчання, застосування яких може забезпечити як оволодіння учнями сукупністю перелічених умінь, так і формування відповідних інтелектуальних характеристик і рис особистості.

Як критичне мислення пов'язано з таксономією Б. Блума Б. Блум та його колеги розробили один із найбільш часто використовуваних педагогами інструментів для виявлення й оцінювання результатів навчання: таксономію навчальних цілей і результатів у когнітивній сфері. Якщо слідувати, розробленій Б. Блумом, таксономії, то знання учнів – це лише перший, найпростіший, рівень цієї класифікації. Далі йдуть ще п'ять рівнів цілей (результатів) навчання, при цьому перші три (знання, розуміння, застосування) є цілями нижчого порядку (мисленням низького рівня), а наступні три (аналіз, синтез, оцінювання) – вищого порядку (мисленням високого рівня). Система Б. Блума може бути представлена в такий спосіб (таблиця 3.1).

Таблиця 3.1

Система Б. Блума

Рівні навчальних цілей/результатів	Дії, що демонструють ці результати Учень, студент здатен...
Знання	відтворити раніше засвоєний матеріал на пам'ять
Розуміння	«перекласти» своїми словами та прикладами, з мови слів на графічну, математичну, короткий виклад, прогнозування
Застосування	використати вивчене в нових умовах чи ситуаціях, застосувати поняття, правила тощо
Аналіз	виділити частини та встановити взаємозв'язок між ними, структуру, логіку, схожість чи відмінність
Синтез	скомбінувати елементи об'єкта по-новому, щоб одержати нове ціле з іншими властивостями
Оцінка	оцінити значення, ефективність, вчинки людей, ідею, концепцію, аргумент тощо

Дослідження багатьох років загалом підтвердили, що перші чотири рівня результатів дійсно є справжньою ієрархією. Тобто, представлення учнем знань є простішим, ніж пояснення інформації своїми словами на рівні розуміння і т.д. до рівня аналізу. Проте у 90-ті роки ХХ ст. цю таксономію було піддано критиці у зв'язку з непослідовністю у двох останніх рівнях, які в багатьох дослідженнях розглядались або як такі, що належать до окремих типів мислення, або в іншій ієрархії. Результатом стала поява так званої «переглянутої» таксономії Блума.

Отже, критичне мислення можна визначити як окремий тип мислення, який характеризується активністю, цілеспрямованістю, самостійністю, дисциплінованістю та рефлексивністю та передбачає розвиток у процесі навчання здатності людини: визначати проблеми, аналізувати, синтезувати, оцінювати інформацію з будь-яких джерел, висувати альтернативи й оцінювати їх, обирати спосіб розв'язання проблеми чи власну позицію щодо неї й обґрунтовувати свої погляди, робити свідомий вибір і діяти. Таке визначення дає змогу побудувати навчання як поетапне формування кожного з названих мисленнєвих умінь з одночасною увагою до процесу розвитку характеристик самого процесу мислення учня. Нам потрібна така педагогічна модель процесу навчання, яка б враховувала когнітивний, емоційно-ціннісний і поведінковий аспекти критичного мислення й давала змогу забезпечити відповідні педагогічні впливи. Вона має передбачати чітке планування очікуваних результатів навчання як підвищення рівня критичного мислення (цілепокладання), організацію

активного навчання таким чином, щоб створити простір для самостійних міркувань і рішень, забезпечення позитивного клімату навчання, який створюватиме емоційні стимули для успішного навчання критичного мислення.

Отже, критичне мислення є важливою запорукою життєвого успіху в ХХІ столітті. Для розроблення педагогічної моделі розвитку критичного мислення потрібно детально визначити поняття «критичне» мислення та виокремити його з подібних концепцій, таких як «креативне» мислення або «логічне» мислення. У педагогічному аспекті важливим є визначення очікуваних моделей діяльності учнів – завдань і результатів навчання, пов'язаних із розвитком критичного мислення, враховуючи складну структуру цього феномена, й розроблення операційних технологічних структур, що їх можна впроваджувати в навчальний процес.

Критичне мислення є складною діяльністю, й хоча можна навчати критичного мислення та його компонентам як окремого предмета, вони формуються та використовуються найкраще у зв'язку з конкретною сферою знань (наприклад, математика або історія тощо). Розвиток критичного мислення може бути забезпечений лише, якщо у процес навчання вміщено розв'язання реальних проблем і прийняття рішень у різноманітних ситуаціях. Адже у сучасному швидко мінливому контексті, цінною є здатність розв'язувати реальні проблеми й ухвалювати оптимальні рішення, а не лише демонструвати набір умінь/ навичок у штучно структурованому навчальному середовищі.

5. Когнітивні (пізнавальні) уміння педагога

Будь-яка пізнавальна діяльність – педагогічна, художня, економічна, політична – завжди потребує необхідності розгляду якісної своєрідності її когнітивних схем. Під когнітивними схемами ми розуміємо, перш за все, особливості вичленення й опрацювання індивідом інформації при розв'язуванні пізнавально-професійних задач, спрямованих на стимулювання його пізнавально-професійної активності. Когнітивні схеми формуються під впливами віку, навчання, індивідуально-психологічних особливостей, безпосередньо професійної діяльності. Їх слід розглядати як внутрішні психолого-педагогічні умови, що впливають на процес і успішне виконання тієї чи іншої пізнавально-професійної діяльності.

При різному розвитку та співвідношенні інформації передбачається різниця в когнітивних тактиках, що пов'язана з різними рівнями обробки інформації. На думку деяких педагогів (Н. Чуприкова), різниця між педагогами художнього та мислительного типів проявляється в глибині такого розділення явищ внутрішнього та зовнішнього світу, де провідним чинником є слово. Узагальнення на першосигнальному рівні ґрунтується на цілісному паттерні збуджень, а з допомогою слова відбувається дроблення, розчленування цілісного чуттєвого відображення дійсності. Узагальненню на другосигнальному рівні передуює велика глибина аналітичного розчленування матеріалу, який сприймається.

Різниця в когнітивних схемах, у способах отримання та переробки інформації впливає на особливості еталонів пам'яті, що становить життєвий

досвід педагога, і факторів, що визначають його когнітивну тактику самостійної орієнтації в новому, незнайомому йому матеріалі. Однак говорячи про когнітивну сферу в культурній парадигмі педагога, слід відзначити, що ця парадигма передбачає не тільки знання та вміння в безпосередній педагогічній діяльності власне педагога, але й особливості когнітивної сфери та її диференціації в такій специфічній діяльності як учіння, тобто діяльності власне учня. Тут слід враховувати, що на успішність навчання розпізнаванню стилістичних категорій можуть вплинути не тільки категорії перцептивної абстракції, що полягають у самостійному виділенні тих або інших характеристик стилю як роздільних ознак, але й ефективність способів оперування з уже виділеними ознаками.

Педагогічна культура педагога передбачає виховання всебічно розвинутих особистостей, з якостями, що забезпечують їх активну соціально спрямовану життєдіяльність. Завдання полягає в тому, щоб виховати майбутнє покоління творчо активним, оптимістично налаштованим, зосередити зусилля на пошуку тих умов, які спонукають вихованню психологічно здорової особистості.

Суттєве місце в цьому процесі належить формуванню самооцінки особистості. Самооцінка являє собою особливий ступінь в розвитку самосвідомості, на якому виникає певне оцінювальне ставлення до себе, своїх здібностей, продуктів діяльності тощо. Таке оцінювальне ставлення проявляється в здатності оцінити себе критично, зіставити свої можливості з результатами діяльності, потреба діяти тільки відповідно до вимог навколишніх, але і на рівні власних вимог до себе – найважливіший ступінь у розвитку педагогічної культури.

У педагогічних дослідженнях наголошується, що серед численних мотивів, що побуджують навчальну діяльність учнів, суттєвою є оцінка вчителем засвоєних знань. Під впливом оцінювальних дій педагога формується така важлива і складна якість особистості як самооцінка і рівень домагань. У дослідженнях польських учених-педагогів (Богдан Суходольський, Зігмунд Влодарський) встановлено, що оцінка здійснює більш сильний вплив на самооцінку, аніж на безпосередні результати діяльності. Висока оцінка робить надзвичайно сильний, але односторонній вплив на самооцінку. Вона підвищує самооцінку навіть у тому випадку, якщо це вступає в суперечність з минулим досвідом. Оцінка, таким чином, є потужним чинником впливу, переважаючи навіть вплив об'єктивних результатів у діяльності.

У зв'язку з цим виникає важлива проблема пошуків оптимальних умов та прийомів, що допомагають вихованню адекватної самооцінки в умовах навчальної діяльності. Відомо, що як прийом у процесі виховання та навчання застосовується використання порівняння. Використання порівняння, як прийом пізнавальної діяльності, досить добре досліджено педагогами та психологами. Однак, як прийом виховання, порівняння досліджено недостатньо, хоча в реальній практиці виховання застосовується набагато частіше, аніж інші, і виявляється дуже ефективним засобом впливу. В. Сухомлинський, погоджуючись із важливістю виховання особистості, що мають власну гідність, надавав прийомам порівняння дуже велике значення. У роботі «Народження

громадянина» він пише: «Слід мати на увазі деякі підводні камінці самої логіки педагогічного процесу: навчання проникнуте постійною, подвійною перевіркою (контролем), щогодинним порівнянням успіхів одного учня з успіхами іншого. За усім цим ховається небезпека розчарування, невпевненості в своїх силах, замкнутості, байдужості, озлоблення, тобто таких душевних зривів, які призводять до озлоблення душі, втрати чуйності до слова та краси». Спостереження і спеціально організоване навчання показують, що постійне підкреслення недоліків одних учнів і досягнення інших несприятливо впливають на особистість розвитку дитини, зокрема на формування її самооцінки. В учнів, недоліки яких постійно підкреслюються, формується занижена самооцінка, а в тих, хто постійно демонструється як зразок – виховується почуття переваги над іншими. Цьому сприяє той мікроклімат, що створився в класі, та своєрідне ставлення друзів.

Проблеми культурної парадигми педагога належать до кола найбільш актуальних та дискусійних проблем у сучасній зарубіжній та вітчизняній педагогіці. Зумовлено це уже самою багатогранністю феномену особистості вчителя, в якій відображається об'єктивно наявна різноманітність проявів людської індивідуальності в історії суспільства та власного життя. Окрім того, окреслена проблема має міждисциплінарний характер, через що перебуває в полі уваги не лише педагогіки, але і психології, культурології, філософії, соціології, герменевтики, соціальної практики та духовно-матеріальної культури. Сьогодні ми є свідками об'єктивного зростання впливу особистості педагога, в першу чергу його культури, на перспективи історичного процесу, що закономірно ставить питання про колосальну відповідальність учителя за наслідки цього впливу перед минулим, теперішнім та майбутнім поколінням. На питання культурної парадигми педагога, різні вчені з різних галузей науки давали різні відповіді, і саме у різноманітті, однаково як і в суперечливості думок з цього питання, проявляється складність феномену особистості педагога. Зрозуміти культуру вчителя як цілісний феномен, що саморозвивається, – одне з кардинальних завдань педагогічної науки про особистість учителя галузі, яка, на цей момент, переживає процес динамічного розвитку і має велике майбутнє.

До загальних когнітивних вмінь відносять:

- уміння опрацювати великий обсяг інформації;
- уміння порівнювати отриману інформацію та проводити аналіз.

До базових когнітивних умінь відносять:

- уміння спостерігати;
- встановлення аналогій;
- зіставлення й протиставлення фактів і явищ, нового з відомим;
- структурування, систематизація та категоризація інформації;
- використання індукції, дедукції, абстрагування;
- конкретизація, аналіз і синтез.

Загальні когнітивні вміння виконують організаційні, забезпечувальні та виконавчі функції, наприклад, уміння планувати й організовувати свою науково-пізнавальну діяльність, рефлексивні вміння щодо ступеня результативності власної професійної діяльності, вміння здійснення самоконтролю та самооцінки.

Когнітивні компетенції, когнітивні вміння і їх природу та розвиток вивчає когнітивна психологія. Когнітивна психологія – це вчення у психології, що досліджує внутрішні розумові процеси, зокрема процеси вирішення проблеми, пам'ять та мовні процеси. Експерти з когнітивної психології досліджують те, як люди розуміють, виявляють причини та знаходять рішення проблем, займаючись розумовими процесами, що слугують сполучною ланкою між стимулом та реакцією.

Розвивати когнітивні вміння найкраще, поєднуючи теоретичні знання з практичними вправами. Тренінги і work-shop для цього підходять якнайкраще, оскільки поєднують теоретичні і практичні вправи в рамках одного заняття.

Використання здобутих знань ще називають мудрістю. З цього приводу влучно висловився професор фізики і публіцист Мічіо Кайку в книзі «Фізика майбутнього»: «У нашому суспільстві мудрість знайти непросто. Ми сьогодні тонемо в океані інформації, і тому найцінніший товар у сучасному суспільстві – це мудрість. На відміну від інформації, мудрість неможливо поширити через блоги чи інтернет-чати». Інший відомий письменник-фантаст Айзек Азімов якось сказав, що в сучасному світі наука накопичує знання швидше, ніж суспільство накопичує мудрість. Вміти застосовувати отримані знання для творення нових смислів чи для виробництва, творчості, мистецтва визначає ефективність особистості. Знання, що не використовуються, – це як інструмент, що з часом псується, якщо його не використовувати, або морально старіє і стає непотрібним в світі, що швидко змінюється.

Запитання до теми

1. Що таке комунікація?
2. Назвіть елементи процесу комунікації у моделях Аристотеля і Лассуелла.
3. Перелічіть елементи процесу обміну інформацією.
4. Який сучасний канал комунікації найпоширеніший?
5. Які уміння є складниками комунікативних навичок?
6. Яких правил потрібно дотримуватись, щоб комунікація була ефективною?
7. Яка для вас частота комунікації з друзями є прийнятною?
8. Яка роль фактів в процесі аналітичного мислення?
9. Що таке критичне мислення?
10. Які властивості критичного мислення?
11. Що вивчає когнітивна психологія?
12. Наведіть приклади загальних когнітивних вмінь
13. Наведіть приклади базових когнітивних вмінь
14. Які функції виконують когнітивні уміння?
15. На вашу думку, який рівень розвитку загальних і базових когнітивних вмінь ви маєте?