

18. Уайтсайд Р. О чём говорят лица.-С.П.Б.,1996.-160 с.
19. Фаст Дж. Язык тела.-М.,1995.-С.6.
20. Филонов Л.Б. Психологический контакт педагога и учащегося как условие успешной профилактики отклонений в поведении школьников // Психологическая профилактика недисциплинированного поведения учащихся.-К.,1989.-С.238-251.

О.І.Коница

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ДІАЛОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

В данной статье рассматривается история становления диалога, развитие умений диалогического взаимодействия. Автор статьи подчёркивает необходимость формирования у студентов умений вести диалог, многие из которых были определены ещё философами античности и средневековья.

In the given article the history of the dialogue foundation, development of the dialogue interaction skills are considered. The author of the article emphasizes the necessity of the formation of the students' skills to conduct a dialogue, many of which were already determined by the philosophers of antiquity and middle ages.

Важливою умовою життя людини в суспільстві й існування самого суспільства є спілкування на різних рівнях і в різних видах діяльності. Спілкування між людьми виникає з огляду на суспільні потреби. Будучи за своєю суттю процесом соціальним, воно виявляється в конкретних актах взаємодії між суб'єктами і є необхідним складником формування особистості. Людська поведінка і психіка загалом формуються завдяки наслідуванню, а також внаслідок стихійного й цілеспрямованого навчання. У процесі спілкування людина засвоює моделі поведінки, а також опановує історично усталені способи розумової та фізичної діяльності.

Протягом розвитку людства діалог відігравав значну роль у встановленні відносин між державами та людьми. Проте, незважаючи на те, що проблема діалогу не є новою, вона і сьогодні визнана актуальною і вивчається різними науками

(філософією, педагогікою, психологією, соціологією), кожна з яких розглядає певний аспект цієї багатокомпонентної проблеми.

Метою статті є з'ясування історико-педагогічного аспекту становлення та розвитку діалогу з метою подальшого використання результатів цього дослідження для формування вмінь діалогічної взаємодії майбутніх учителів.

Ще з античних часів філософи звертали увагу на діалогічну взаємодію, у ході якої розвивається творче мислення вчителя та учня. У діалогічних стосунках здобувалась істина. Античні мислителі цінували вміння правильно аргументувати власну думку, впливати на опонента, переконувати його, не ображаючи людину. Так, сучасники Піфагора назвали його так за те, що він умів “переконувати мовою”. Своїх учнів він навчав: “Бесіду треба вести так, щоб співрозмовників перетворювати з ворогів на друзів, а друзів – на ворогів” [8,46]. У деяких школах учасниками діалогу могли бути не всі учні, а тільки підготовлені. У школі Піфагора учні поділялись на “акусматиків”, яким дозволялось тільки слухати, і “математиків”, які мали дозвіл бачити вчителя і вести з ним наукові суперечки.

Досить значна кількість античних філософів не тільки обирала діалог як форму написання своїх творів, але й присвятила свої наукові дослідження розгляду таких понять, як “діалог” та “дискусія”.

Протагор – відомий давньогрецький філософ своїми творами у галузі риторики: “Наука суперечки”, “Істина, або слова, що спростовують”, “Велике слово”. Займаючись проблемою ведення дискусії, він зазначав: “Кожному судженню протиставляється рівнозначне судження” [8,103].

Представники софістики – вчителі мудрості, які навчали філософським, політичним та спеціальним наукам – удосконалили мистецтво переконання, аргументації, впливу на аудиторію, проте їх діяльність була скерована тільки на одержання перемоги над опонентом. Таким чином, захоплюючись мистецтвом перемоги у суперечці, софісти відкладали на друге місце пошук самої істини, а аргументоване спростування одних точок зору замінювалось іншими [2,4-5].

Як зауважено у великій сучасній енциклопедії “Педагогіка” [5], Сократ розробив метод творчості. Він вважав, що завдяки цьому методу активізуються в процесі співбесіди приховані здібності людей. На його думку, кожна людина здатна пізнати істину, але за умови, що їй будуть поставлені питання, які “оживляють” її пам’ять. Тобто йдеться про те, що в кожній людині закладені потенційні здібності пізнання істини. Саме тому “діалог Сократа – це і є його діалектика в дії” [5,133]. Сократ вважав, що діалектика – це філософське мистецтво обговорювати проблему.

Особливість діалогу за методикою Сократа складається з того, що всі учасники діалогу спільними зусиллями прагнуть розібратися в проблемі, що виникає. Важливим є те, що людина, яка знає більше про проблему, що обговорюється, має допомогти співрозмовникові на шляху пізнання.

Мистецтво вести діалог складається з того, вважає Сократ, що:

1. Необхідно виходити з того, що співрозмовнику вже відомо.
2. Не потрібно висловлювати співрозмовнику незнайому і невідому йому істину.
3. У розмові потрібно ставити навідні питання, з’ясовуючи межі знання і незнання співрозмовника.
4. Необхідно допомогти співрозмовнику згадати те, що йому вже відомо.
5. Використовуючи згадані знання, необхідно допомогти у розкритті сутності проблеми, яка обговорюється.

Відомо також, що Сократ не залишив ні однієї праці, оскільки проводив публічні діалоги в гімназіях, на форумах, на ринках, у місцях, де збирався народ. Ці діалоги записували інші, зокрема Платон, який був його учнем. Саме Платон розробив структуру діалогу, його форми та правила ведення. Він доводив, що учасники діалогу повинні бути розміщені у просторі так, щоб за ними було легко спостерігати. Як правило, вони розміщувались по колу, для ведучого місце не виділялось, оскільки він вважався рівноправним співрозмовником. Однією з умов ведення діалогів було те, що кількість учасників у ньому має бути невеликою (у порівнянні із сучасним діалогом – це співбесіда малої групи за “круглим столом”). До діалогу

допускались слухачі, але вони створювали друге коло на певній відстані від першого.

У своїх діалогах Платон порівнює мистецтво лікування з мистецтвом красномовства. Він наголошує: і в лікуванні, і в красномовстві, слід „розбиратися у природі”, в одному випадку – тіла, в іншому – душі, застосовуючи в першому випадку ліки та правильну їжу для збереження сил та здоров'я, а в другому – бесіди та певні заняття, для того щоб сформувати вміння переконання або „будь-яку іншу прекрасну якість” [6,210].

Давньогрецькі філософи не лише писали твори у діалогічній формі або досліджували дискусійні методи, вони застосовували діалог у навчанні. Свої погляди Платон втілював у життя у створеній ним в Афінах школі, яку називали “Платонівська Академія”.

З філософським діалогом нерозривно пов'язане поняття “риторики”. Особливої уваги при розгляді розвитку риторики заслуговує трактат Аристотеля “Риторика”, у якому узагальнено досвід з ораторського мистецтва, накопичений у Греції. Володіння мистецтвом риторики, на його думку, давало людині здатність, залежно від теми питання, що обговорюється, знаходити різні способи і прийоми впливу на співрозмовника та переконання його у своїй правоті. Аристотель сформував логіку висловлювань. Він розробив вчення про силогізми (від грецьк. – підсумовувати, робити висновки), у яких розглянув різні види умовиводів у процесі міркувань [8,184].

Епікур збирав своїх учнів у своєму саду (афінська школа “Сад”) і проводив бесіди, у яких могли брати участь всі бажаючі: чоловіки, жінки (вільні люди і раби). Він вважав, що заняття філософією є вправами для розуму, оскільки саме шляхом роздумів і співбесід розкривається сутність щасливого життя.

Г.Я.Буш, досліджуючи проблему “діалогіки та творчості”, приходять до висновку про взаємозв'язок розвитку діалогу з розвитком людини як суспільної істоти. Він зауважує: “не дивно, що в античний період одночасно з початком наукового осмислення проблем людини, почався й бурхливий розвиток діалогу” [1,54]. Античні філософи висловлювали точку

зору, що в діалозі потрібно бути стриманим, більше слухати, ніж говорити, ретельно обмірковувати те, що говориш.

Проблеми діалогу вивчались давньокитайськими філософами. Крім методів ведення діалогу, умов його виникнення, вони звертали увагу ще й на психологічні моменти діалогічного мовлення. Так, Сюнь-Цзи, розглянувши труднощі, що виникають у процесі переконання, зауважив, що найголовнішим і найскладнішим у переконанні є “пізнання почуттів того, до кого я звертаюсь і спромогтись підійти до нього...” [8,234]. Для багатьох китайських філософів мудрість ототожнювалась із мистецтвом ведення бесіди.

В епоху Середньовіччя предмету “Риторика” приділялась значна увага. Проте ораторське мистецтво у Давньому Римі спочатку зводилось просто до навчання гарно розмовляти. Лише з появою праць Цицерона, Сенеки та Квінтіліана ораторському мистецтву надавалось більшої уваги.

Першим твором Цицерона педагогічного характеру був посібник з риторики “Про підбір матеріалу”. Його педагогічні ідеї щодо ідеального образу оратора знайшли відображення у творі “Про оратора”. У ньому Цицерон зобразив ідеальний образ всебічно освіченого оратора-філософа, який має гнучкий розум та міркування. У майбутнього оратора, на його думку, мають бути виховані такі риси, як “тактовність, чуйність, мужність, помірність, розумність, справедливість, бажання служити суспільству, дружелюбність та інші” [3,78]. У творі “Тускуланські бесіди” Цицерон відмічає, що найкращою вправою, що тренує красномовство, є міркування “за та проти”, адже це ще є засобом пошуку істини [9,250].

Квінтіліан був першим римським учителем риторики на державному забезпеченні. Він був автором твору “Настанова оратору”, у якому він, починаючи з елементарного, виклав свої думки про навчання риторики.

На погляд Квінтіліана, дитину ще змалку слід навчити правильно вимовляти звуки та слова. Для того, щоб процес навчання дітей був для них цікавим, він пропонував серед методів та прийомів такі: організацію спільної діяльності, змагання у мистецтві проголошення промов і таке інше [3,79].

У період Відродження великого розквіту набув діалог як філософський жанр, особливо в Італії. Марсіліо Фічіно став основоположником Платонової академії у Флоренції.

Французькі філософи, вчені вважали діалог однією з найкращих форм доступного викладення думки, отримання знань і емоційних переживань. Рене Декарт досліджував діалог як спосіб отримання знань.

М.Монтень у вихованні дітей приділяв увагу корисності спілкування через збагачення розуму та духу в процесі зіткнення з іншими думками; визнавав бесіду як найбільш природну вправу для розуму. У вихованні дітей він приділяв увагу корисності спілкування з іншими, адже відбувається збагачення внутрішнього світу та відточується розум “у зіткненні з розумом інших” [7,196].

Французький філософ Франсуа де Ларошфуко визнавав бесіду з достойними людьми як найвище задоволення. Він наголошував на необхідності такої якості в людині, як вміння слухати та відповідати на питання. Адже більшість людей, на його думку, відповідають не на чужі судження, а на свої думки. Ф.Ларошфуко зауважує, що навіть вираз обличчя може видати відсутність інтересу до того, що повідомляє співрозмовник: „Мало хто розуміє, що таке намагання догодити собі – поганий спосіб догодити іншому” [4,51]. Філософ відмічав важливість жестів, інтонації, міміки та їх вплив на приємне або неприємне уявлення про людину. Він пов’язував рівень розвитку інтелекту з умінням правильно вести бесіду: “розумні люди вміють висловити багато в небагатьох словах, люди обмежені, навпаки, мають особливість багато говорити – і нічого не сказати” [4,51].

Французький вчений Блез Паскаль розглядав діалог як необхідний засіб для переконання опонентів, зауважуючи, що красномовство – це мистецтво говорити так, щоб ті, до кого ми звертаємося, слухали не тільки без напруження, але й із задоволенням, з метою більш глибокого проникнення в сутність проблеми [4,151].

Жан де Лабрюйєр, дослідивши проблему ведення бесіди у світському колі, відмічав: у спілкуванні можна знайти задоволення, якщо однаково спрямувати свої погляди на моральні обов’язки, проте по-різному дивитися на проблеми, що

вирішуються: бесіди допомагають співрозмовникам утвердитися у поглядах, довести свою думку або пізнати щось нове [4,321]. Він навіть підкреслював переваги усного мовлення над письмовим, зауважуючи, що усне мовлення може мати більш тонкий зміст [4,322].

Представники англійської філософії (Дж. Берклі, Д.Юм, Т.Гоббс) часто звертались до діалогу як до форми створення філософських творів. Дослідженням міжособистісної поведінки та розробкою маніпулювання співбесідника займався Ф.Бекон.

Німецькі філософи підкреслювали роль діалогу, відносин між людьми у пізнанні. І.Кант тлумачив діалог як найкращий спосіб навчання. Г.В.Лейбніц досліджував мову як відображення людського духу.

Серед американських філософів Б.Франклін підкреслював важливість спілкування для того, щоб розкрити свою індивідуальність.

В українській філософській спадщині діалог зустрічається часто. Багато творів усної народної творчості є прикладами спілкування з молодим поколінням. Вони містять поради, настанови, що звернені безпосередньо до слухача. Така форма створює враження, що народна мудрість спрямована на кожну людину індивідуально.

Збірник афоризмів “Бджола” містить цілий ряд порад щодо правильної поведінки у діалозі (“З одних вуст виходить і благословення, і прокляття. Краще ногами спіткнутися, ніж язиком”) та ставлення до співрозмовника (“У друзі вибирай не того, хто люб’язний з тобою, хто з тобою погоджується, а суворого порадника, який користь для тебе шукає і противиться твоїм необдуманим словам”) [81,45].

В українській філософській спадщині діалог зустрічається часто у творах видатного українського філософа, педагога, письменника Г.С.Сковороди, який діалогічну форму вважав найбільш вдалою для того, щоб з’ясувати істину. Він визнавав особливо дієвими для навчання розмови, бесіди, диспути, саме тому багато його творів було написано у формі діалогу.

Починаючи з ХУІІІ ст. у педагогічній науці з’являється інтерес до проблем взаємовідносин між вихователем та

вихованцями. М.І.Пирогов, К.Д.Ушинський вважали, що стосунки вихователів із вихованцями значно впливають на процес виховання. М.І.Пирогов цінував метод бесіди як засіб пробудження творчості у молоді.

Таким чином, філософи та педагоги всіх часів звертались до діалогу як до форми створення своїх творів, а для багатьох учених діалог чи окремі його аспекти ставали окремими предметами дослідження. Діалог широко використовувався і в педагогіці, а вміння діалогічно взаємодіяти хоча і відомі ще майже з давніх часів, проте ними, на жаль, сучасний учитель у більшості випадків не володіє.

Література

1. Буш Г.Я. Диалогика и творчество. – Рига: АВОТС, 1985. – 318 с.
2. Жданов А.В. Сократ как педагог // Математика в школе. – 2001. – №2. – С.2-8.
3. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учебное пособие для педагогических учебных заведений / Под ред. А.И. Пискунова. – М.: ТЦ Сфера, 2001. – 512 с.
4. Ларошфуко Ф., Паскаль Б., Лабрюйер Ж. Суждения и афоризмы / Сост. Н. Журмунская. – М.: Политиздат, 1990. – 384 с.
5. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Автор-составитель Е.С.Рапацевич. – Мн.: Современное слово, 2005. – 720 с.
6. Платон. Сочинения в 3-х т.: Пер. с древнегреч. / Под ред. А.Ф. Лосева, В.Ф. Асмуса. – М.: Мысль, 1970. – Т.2. – 611 с.
7. Монтень М. Опыты. О славе, совести, добродетели и гнев: Пер. с фр. – М.: ООО “Издательство АСТ”; Харьков: Фолио, 2003. – 747 с.
8. Таранов П.С. 120 философов. Жизнь. Судьба. Учение. Мысли: Универсальный аналитический справочник по истории философии: В 2 т. – Симферополь: Реноме, 2002. – Т.1. – 704 с.
9. Цицерон М.Г. Избранные сочинения: Пер. с латинского. – М.: Худ. литература, 1975. – 456 с.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНОГО ДІАЛОГУ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В СТАРШИХ КЛАСАХ

В статье рассматриваются особенности использования учебного диалога в ходе изучения английского языка на старшей ступени обучения. Автор приводит примеры мини-диалогов при изучении нового и закреплении изученного материала.

The article deals with the peculiarities of using educational dialogue in the process of studying English by senior pupils. The author gives the examples of mini-dialogues while studying new material and improving the previous one.

Потреба суспільства в якійсній освіті підвищує вимоги до сучасного навчання в практиці загальноосвітньої школи. Соціально-економічні зміни активізують процеси оновлення шкільної політики, зміни відношень сторін педагогічного процесу. У зв'язку зі стійкою тенденцією щодо демократизації навчального процесу значну роль у його структурі відіграє взаємодія вчителя та учнів.

Взаємодія має місце в тому випадку, якщо суб'єкти педагогічного процесу вступають у контакт один з одним. Характер цих контактів породжує протиріччя між збільшенням обсягу навчальної інформації та неефективними формами її переказу; потребою суспільства в людях, що відрізняються самостійністю, оригінальністю суджень та неформальним засвоєнням навчальної інформації учнями. Здолання цих протиріч передбачає пошук більш ефективних форм взаємодії вчителя та учнів у навчальному процесі. Саме тому актуальність в останній час здобуває діалогічний підхід до організації навчання та взаємодії вчителя та учнів на уроці. Даний підхід найбільш повно відображає природу дидактичної взаємодії, співробітництва та співтворчості, створює оптимальні умови для діалогічного спілкування в системі відносин "учитель-учні".

Проблема діалогу не є новою в педагогіці. Ще з давніх часів діалог розглядали як спосіб вирішення навчально-виховних проблем. Діалог трактували як спосіб взаємодії,

спілкування, духовної єдності та самоствердження особистості (Сократ, Платон, Аристотель) [1].

Пізніше діалог розглядали як спосіб філософствування, форму спілкування між людьми (Ф.Гемстергойс), спосіб самопізнання та самовдосконалення особистості (Ф.Шлейєрмахер) [1].

Сучасні педагоги (В.Ф.Литовський, С.Ю.Курганов) вбачають специфіку навчального діалогу у формулюванні та постановці учнями висловлювання-питання. Діалог розглядається як спільна мовленнєва творчість вчителя та учнів [3].

Розвивальна функція навчального діалогу обґрунтовується в роботах Л.Л.Челідзе. У процесі навчального діалогу учні розвивають логічну культуру, вчать міркувати, тобто категоричні знання їх змінюються ствердженнями-питаннями, ствердженнями-сумнівами [4].

Отже, діалогічне навчання – це спільна діяльність вчителя та учнів при ситуативному моделюванні навчальної інформації у формі діалогу. Діалогічний підхід передбачає перебудову педагогічного процесу, де в його основу покладено систему “особистість-вчитель – особистість-учень”. І педагог, і його учні є активними учасниками навчально-виховного процесу, який будується на взаємній повазі до особистості кожного.

Основу діалогічного навчання складають гуманітарні дисципліни, бо саме вони переносять людину в світ спільного існування, взаємодії, взаємовідношень та спілкування їх один з одним. Якість знань з гуманітарних дисциплін залежить від того, як учень може знайти вихід з нестандартної навчальної ситуації, побачити протиріччя та здолати їх, сформулювати навчальну проблему та самостійно досягнути очікуваного результату.

Навчальний діалог, разом із реальним досвідом відношень та спілкування у навчальній роботі, дозволяє активно розвивати свідомість та самосвідомість учнів; долати розрив, що існує між змістом гуманітарних дисциплін, де й досі викладаються основи наук, та самосвідомістю, самовизначенням особистості. Через гуманітарне знання в ході діалогічного

навчання відбувається розвиток учнів як особистості та суб'єкта діяльності. Навчальний діалог, забезпечуючи кожному учаснику активну позицію, сприяє розвитку інтелекту, емоційної сфери; впевненості у власних здібностях та можливостях; розвитку комплексу особистісних якостей, що дозволяє його учаснику реально оцінити свої можливості, розвивати здібності до співробітництва, толерантність, комунікабельність, контактність. У навчальному діалозі знання не є самоціллю. Вони лише засіб здобування його учасниками особистісних смислів, орієнтацій у комунікативних ситуаціях, способів діалогічного спілкування, виробки суб'єктної позиції.

Сьогодні ми працюємо в парадигмі гуманізації. Ідея гуманізації освіти має пряме відношення до мови. Вивчення іноземної мови як однієї з гуманітарних дисциплін дозволяє вирішувати пізнавальні, розвиваючі, духовно-моральні та інші завдання в сукупності. Основною рушійною силою навчального процесу у старших класах (10-11 кл.) є пізнавальні протиріччя між тим, що учень вже знає, та тим, що він ще має засвоїти (нові знання, вміння, навички). Учень оволодіває іноземною мовою в процесі діяльності, якою безпосередньо керує вчитель. Таким чином, рівень сформованих навичок, умінь та рівень розвитку учня зумовлені характером спільної діяльності того, хто навчає, і того, хто вчиться. Обидві ці сторони є динамічними та в процесі навчання включаються в складну систему взаємодії. Отже, ми приходимо до висновку: складність завдань, які вирішуються індивідуально та колективно, зумовлюють перехід від монологізації мовної форми розумової діяльності до її діалогізації [2].

Процес мовлення учнів старших класів здебільшого будується на вже вивченому матеріалі, однак, відповідно до наших спостережень, вони вільно користуються як засвоєним, так і новим матеріалом, майже без труднощів варіюють та комбінують його. У процесі діалогічного контакту учні можуть вирішувати більш складні комунікативні завдання, будувати більші за змістом висловлювання. У зв'язку з цим учителю необхідно застосовувати якомога більше різноманітних засобів формування діалогічного мовлення. І перш за все, слід будувати діалогічне спілкування на основі того лексичного матеріалу,

яким учні вже володіють з метою його активізації та вдосконалення. Завдяки цьому відбувається розподіл лексики на рецептивну та продуктивну, де кількість останньої значно зростає, що, у свою чергу, полегшує учням будувати речення та цілі висловлювання. Крім того, учні отримують значний мовленнєвий досвід, коли вони можуть вільно включати в своє висловлювання зовсім нові лексичні одиниці, які будуть засвоюватися безпосередньо в процесі спілкування. Більш змістовні висловлювання потребують вивчення більш складних граматичних явищ та форм, таких, як Sequence of Tenses, Subjunctive Mood (Conditional sentences), Infinitive Phrases, Gerund, Participle та інші. Саме завдяки діалогічному мовленню, яке виступає реальним актом спілкування, відбувається більш ефективно засвоєння та вдосконалення як лексики, так і граматичних явищ в англійській мові.

Використовувати діалогічне мовлення в навчальному процесі бажано, починаючи з міні-діалогів, які виконуються за зразком. У нашій статті ми продемонструємо кілька прикладів таких міні-діалогів з теми "Choosing the career", передбаченої шкільною програмою з іноземної мови. Учні пропонують декілька варіантів міні-діалогів, які вони спочатку відтворюють, а потім складають свої власні за даними зразками. Учні працюють у парах.

1.

- I want to become an astronomer.
 - Don't you? What made you choose the profession?
 - I like sky and everything connected with it, so I decided to combine hobby with job.
 - I see, but you haven't got any progress in Chemistry and Physics...
- Do I really need to know the subjects?

2.

- What do you intend to do after leaving school?
- I think I will go to the University.
- Really? I'm going to enter the University too.
- Which one?
- I haven't decided yet.
- Me too.

3.

- What is your father?
- He is a surgeon at our local hospital.
- Would you like to be the same?
- Oh, no. I'm afraid of blood.
- Are you? So what do you think of your future occupation?
- I want to be a teacher.

4.

- Hi, Peter. I hear you work at an engineering company?
- Yes, I'm a bricklayer.
- Why haven't you chosen the profession of your vocation? I remember you were good at cooking?
- It's only my hobby and has nothing to do with the job.
- Oh, I see.

5.

- I hear you are going to change your job?
- Yes, I'm. It suits me better.
- But it's not the job of your vocation .
- I've found one which is better-paid.
- You know money is not everything.

Дані приклади міні-діалогів демонструють, як можна вдосконалювати вивчення та закріплення вже відомих та нових лексичних явищ, використовувати прості та більш складні граматичні конструкції, притаманні реальному спілкуванню. Структуру та питання в цих міні-діалогах побудовано, враховуючи інтереси та невеличкий досвід самих учнів, що, у свою чергу, робить процес діалогічного мовлення більш живим та реальним. Важливо також і те, що дані міні-діалоги є базою для організації та відтворення справжніх діалогів, вони вчать учнів вільно реплікувати, що є вкрай важливим для формування вмінь вести непередготовлений, природний діалог.

Навчальний діалог містить у собі великі можливості для самовираження, самоствердження особистісного начала в навчанні. Позиція активного діяча забезпечує учням можливість не тільки здобувати знання, зумовлені шкільною програмою, але й перенести свої зусилля на розвиток творчого потенціалу власної особистості, на духовне та моральне становлення.

Самовираження в навчальному процесі засобами діалогу буде стимулювати потребу в оновленні знань, зріст пізнавальних інтересів та потреб, позитивне ставлення до навчання, що сприятиме підвищенню якості навчання гуманітарних дисциплін у практиці загальноосвітньої школи.

Література

1. Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. – М.: Политиздат, 1988. – 319с.
2. Купчинский Г.М. Диалог в процессе совместного решения мыслительных задач// Проблемы психологического мышления. – М.: Наука, 1981. – С.92-121.
3. Курганов С.Ю., Литовский В.Ф. Учебный диалог как форма обучения. – К., 1983. – Вып.22.
4. Челидзе Л.Л. Диалог Сократа и проблема равенства людей// Культура и общественное развитие. – Тбилиси, 1979. – С.100-101.

Л.Ю.Пузанова

ПОДОЛАННЯ КОНФЛІКТІВ У СИСТЕМІ “УЧИТЕЛЬ-УЧЕНЬ” ЗАСОБАМИ ГУМАНІСТИЧНОГО ПІДХОДУ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ

В статье рассматриваются возможности гуманистического подхода к организации педагогического процесса в преодолении конфликтных отношений между учителем и учеником.

The possibilities of the humanistic approach to the organization of pedagogical process in overcoming the conflict relations between the teacher and the pupil are considered in this article.

Нові тенденції гуманізації освіти пов'язані з пошуком та практичним втіленням положень особистісно-зорієнтованого навчання та виховання. Олюднення шкільного буття розглядається вагомим чинником гуманізації всього суспільства, яке насичене суперечностями, непорозуміннями і різноманітними конфліктними ситуаціями між людьми. Ускладнюються умови особистісного становлення молоді

людини, формується суперечливе середовище її соціалізації. Це, в свою чергу, загострює проблеми сімейного і шкільного виховання, породжує виникнення труднощів у спілкуванні між учителем і учнями, між дорослими і дітьми. Досвід дорослих немов би починає втрачати свою актуальність для молодших і в певних ситуаціях це стає причиною виникнення конфлікту.

Конфлікт, як ознака повсякденного шкільного життя охоплює усі його сторони і різних учасників. Учитель повинен розуміти природу конфлікту й уміти знаходити шляхи його вирішення. Разом з тим, психологічна і педагогічна готовність більшості учителів до компетентного розв'язання конфліктних ситуацій невисока. У зв'язку з цим актуалізується проблема формування у майбутнього учителя компетентності в питаннях конфліктології.

Метою даної статті є дослідження сутності і головного змісту конфліктів у системі "учитель-учень" та визначення психолого-педагогічних умов їх виникнення, попередження і подолання.

У найбільш загальному значенні поняття "конфлікт" у перекладі з латинської означає "зіткнення". Конфлікт можна визначити як зіткнення протилежно спрямованих, несумісних одна з одною тенденцій у свідомості окремого індивіда, у міжособистісних стосунках індивідів чи груп людей, яке супроводжується негативними емоційними переживаннями. За своєю філософською сутністю конфлікт означає граничне загострення протиріч. У педагогічному процесі найчастіше виникають такі види конфліктів: внутрішньо особистісні (інтраперсональні), міжособистісні (інтерперсональні), внутрішньогрупові, міжгрупові (інтергрупові).

За причинами, які їх породжують, усі конфлікти можна класифікувати так:

- конфлікт *ролей* – зіткнення різних соціальних ролей, які виконуються однією людиною;
- конфлікт *бажань* – зіткнення кількох бажань у свідомості однієї людини;
- конфлікт *норм поведінки* – зіткнення цінностей, норм поведінки, життєвого досвіду при взаємодії та спілкуванні людей.

Досліджуючи конфлікти в системі учитель-учень, особливу увагу ми приділили вивченню структури та динаміки конфліктів. Основними складовими цієї структури є сторони конфлікту, умови його перебігу, образи конфліктної ситуації, способи поведінки в конфлікті [8,46].

Зміст конфліктної ситуації та шляхи її розв'язання обумовлюються уявленнями про конфліктну ситуацію, які створюють собі її учасники, зокрема:

- уявлення учасників конфлікту про самих себе (потреби, інтереси, цінності, можливості тощо);
- уявлення про своїх противників у конфлікті (інтереси, потреби, цінності, можливості тощо);
- уявлення про тло розгортання конфлікту (позитивне, нейтральне або негативне);
- уявлення про наслідки конфлікту (до яких результатів може призвести конфлікт, його посилення або швидке розв'язання).

Особливим предметом нашого дослідження виступали можливі типи поведінки особи в конфліктних ситуаціях. Дослідники Н.Гришина, О.Єршов, Л.Карамушка, Н.Коломінський, О.Бондарчук визначили такі типи поведінки: відхід від конфлікту, поступливість, боротьба, компроміс, співробітництво. Реалізація того чи іншого способу в кожній конкретній ситуації залежить від особливостей конфліктної ситуації та індивідуально-психологічних характеристик учасників конфлікту.

Потенційно кожен конфлікт, що виникає в педагогічному процесі, може проходити такі стадії розвитку: виникнення об'єктивної конфліктної ситуації; її усвідомлення; перехід до конфліктної поведінки; розв'язання конфлікту. Але залежно від конкретних умов деякі з цих стадій можуть не розгортатися або "випадати" з контексту конфлікту.

Щоб розкрити природу конфліктів у системі "учитель-учень", треба розуміти ідеологічну основу сучасної школи. Незважаючи на всі запроваджені шкільні реформи, гуманізація педагогічного процесу залишається більшою мірою нездійсненими на сьогодні намірами; традиційним і дієвим у розв'язанні шкільних проблем виступає метод „батога і

пряника". Влучно про це зауважує І.Д.Бех: "Директивна педагогіка розглядає виховний вплив за схемою "вимога-сприймання-дія". Однак ця схема не розкриває суттєвих особливостей морального розвитку, не відображає всіх тонкощів реакцій індивіда на поставлену вимогу, применшує активну роль особистісно-моральних норм. Поведінка, яка організується за допомогою авторитарних вимог, штовхає дитину до пристосуванства; вона не розвиває позитивної мотивації вчинків. Виникає схильність до симуляції дій за переконанням" [1,4].

Підготовка майбутнього педагога до розв'язання конфліктів в системі "учитель-учень" привертає постійну увагу сучасних дослідників (Зязюн І.А., Мільто Л.О., Кондрашова Л.В., Сисоєва С.О. та ін.). Акцентується увага на важливості формування у вчителя майстерності управляти конфліктом, уміння орієнтуватися в конфліктних ситуаціях, критично оцінювати можливі наслідки своїх рішень, приймати рішення в невизначених ситуаціях.

Цінними для нашого дослідження є висновки про природу сімейних конфліктів, які безпосередньо відбиваються на процесі розвитку особистості дитини в системі внутрішкільних міжособистісних стосунків. Результати досліджень сімейної конфліктології, узагальнені В.І.Приходько, показують, що в конфліктних сім'ях у дітей легко формуються значні дефекти характеру і морального розвитку. Такі діти не мають позитивного досвіду співробітництва, кооперації, взаємних поступок і рішень, вони не відчувають глибокої взаємоповаги. У них можуть бути не сформованими альтруїстичні і гуманістичні якості і властивості, які так необхідні для безконфліктного існування. Усунення наслідків сімейних конфліктів може продуктивно відбуватися саме в системі "учитель-учень".

За результатами теоретичного дослідження нами виявлені фактори, які є непрямими стимулами виникнення конфліктів у системі "учитель-учень".

Це, перш за все, протилежність декларованих і реальних цінностей та ідеалів суспільства. "Подвійна мораль", яка міцно укорінилася в усіх соціальних сферах – від дитячого садочка до

найвищих інстанцій – є каменем перешкоди розвитку особистості зростаючої людини. Всім добре знайома ситуація, коли дитині в школі кажуть одне, а вдома й у тій самій школі вона бачить зовсім інше. Одні діти дуже легко засвоюють ці “правила гри” – привчаються лицемірити, пристосовуватися, цинічно ставитися до інших людей та до будь-яких ідеалів і моральних норм. Інші – тяжко переживають, намагаються зрозуміти ті протиріччя, що відкриваються перед ними, і часто, не зумівши подолати цю непосильну задачу, відмовляються взагалі від оволодіння соціальними нормами (“правилами гри”), протиставляють себе суспільству. Однак глибоко в підсвідомості у них назавжди залишається почуття ущербності, яке переходить у комплекс неповноцінності. Цей комплекс людина найчастіше компенсує в асоціальній поведінці, яка виявляється в конфліктних ситуаціях.

Інший фактор – неможливість задоволення потреби в персоналізації. Потреба в персоналізації, тобто потреба бути особистістю, є базисною, власне людською потребою. Необхідною умовою її задоволення є свобода. Адміністративно-командна система, що є різновидом тоталітарного суспільства, виключала можливість вільного розвитку особистості, творчої ініціативи, різноманітності шляхів самореалізації. Людина, яка від самого народження примушена була жити в рамках жорсткої регламентації поведінки, від якої вимагалось, перш за все, уміння підкорюватися і виконувати вказівки не розмірковуючи, вірити в те, що “заведено”, а не дошукуватися істини, не вмiла і не могла задовольнити потребу в персоналізації.

Серед чинників, які безпосередньо впливають на виникнення конфліктних ситуацій або їх неефективне розв’язання, слід передусім виділити психічний стан учителя. У літературі психічні стани, що виникають у процесі взаємодії учителя і учнів, майже не досліджені. Однак окремі праці демонструють значимість фактора взаємозалежних психічних станів у системі “учитель-учень”. Так, М.Д.Левітов у процесі спостереження за учителями на уроках виділив шість видів стійких психічних станів і особливості їх динаміки. До них віднесено:

- стан педагогічно невиправданої емоційної збудливості при недостатньому вольовому контролі;
- чергування протилежних психічних станів з різною їх динамікою (емоційної збудливості і спокійної форми реагування);
- рівний психічний стан за помірної і слабкої виразності у формі звернення;
- спокійний стан ділової зосередженості до учнів і розсудливості з переважанням вимогливості до учнів;
- стан яскраво вираженого захоплення педагогічним процесом.

Психічні стани, які виникають у навчанні, є відзеркаленням тих ситуацій, які мали місце в навчальному процесі в учня, з одного боку, і в учителя в його педагогічній діяльності - з іншого. Така закономірність характерна і для конфліктних ситуацій. У своїх дослідженнях А.О.Прохоров зробив цікаві висновки про те, що високий рівень розвитку професійно-педагогічних якостей зменшує інтенсивність негативно забарвлених емоційних станів і обумовлює актуалізацію позитивних психічних станів у педагогічній діяльності.

Учні чутливі до настрою учителя, він значною мірою визначає їх працездатність. Саме тому для учителя мусить бути характерним домінування позитивно забарвлених станів у педагогічній діяльності. У конфліктних же ситуаціях, які ускладнені міжособистісними стосунками, дана вимога набуває обов'язкового характеру. Роздратований або дуже суворий вигляд, льодяне мовчання з боку вчителя перешкоджає встановленню довірливих стосунків з учнем, що є важливою передумовою конструктивного розв'язання конфлікту. І навпаки, комфортний стан вселяє впевненість, створює спрямованість на успіх. Рівний, спокійний настрій без бурхливих проявів також допомагає учню прийти до правильних висновків і рішень щодо виходу з конфліктної ситуації.

Ускладнення процесу попередження і подолання конфліктів у системі "учитель-учень", ми пов'язуємо із синдромом "професійного вигорання" у вчителів. Синдром

“професійного вигорання” є стресовою реакцією, яка виникає внаслідок довготривалих професійних стресів середньої інтенсивності [3,28]. Проявляється цей синдром через загальне почуття втоми, вороже ставлення до роботи, загальне невизначене почуття занепокоєння, сприймання роботи як такої, що постійно ускладнюється та стає менш результативною. Педагог може легко впасти в гнів, дратуватися й почувати себе розбитим, приділяти багато уваги деталям і бути налаштованим надзвичайно негативно до всіх подій. Гнів, що він відчуває, може призвести до розвитку підозрілості. Окрім того, кожен, хто намагається допомогти, щось порадити, викликає роздратування. Такі симптоми не лише загострюють наявні конфлікти з учнями, а й призводять до появи нових.

Слід зазначити, що серйозною перешкодою на шляху попередження і розв’язання конфліктних ситуацій є поведінкові зміни і ригідність мислення учителя як наслідок “професійного вигорання”. Учитель зазвичай балакучий і нестриманий може стати тихою і відчуженою людиною. І навпаки. Ригідний педагог закритий до змін, оскільки це вимагає енергії й ризику, котрі є великою загрозою для вже виснаженої особистості. Проте в складних ситуаціях міжособистісної взаємодії учителя з учнями продуктивним може бути лише творче ставлення до проблеми, нестандартна поведінка, оптимістичне сприйняття ситуації та перспектив виходу з неї.

Досліджуючи природу конфліктів між учителем і учнем, слід зважувати і на такий фактор, як стереотипізація у пізнанні вчителем особистості учня. Оціночні стереотипи педагогів мають, як правило, суб’єктивний, індивідуальний характер. В їх основі лежить зафіксований досвід спілкування конкретного вчителя з учнями. Так, у педагогів під впливом власного досвіду формуються специфічні соціальні стереотипи відмінника, активіста, двічника тощо. Зустрічаючись уперше з незнайомим учнем, вчитель з більшою чи меншою ймовірністю прогнозує наявність у нього рис, зумовлених належністю до тієї чи іншої категорії. Це може допомагати в роботі, але одночасно може перетворюватися на гальмо в процесі попередження і подолання конфліктів. Стереотипи обмежують здатність учителя адекватно і різнобічно пізнавати особистість учня, що

негативно впливає на ефективність керування її розвитком. Для подолання конфліктів учителю слід насамперед володіти значною інформацією про дитину. Що глибше і всеосяжно вчитель знає учня, то менше стереотипи впливають на оцінку його особистості. Цим пояснюється необхідність системного і систематичного проведення учителем діагностичної роботи в учнівському колективі.

Найпоширенішим фактором, який сприяє виникненню і загостренню конфліктів, є бар'єри у спілкуванні, характерні для взаємодії вчителя з учнями (Д.Катц, Г.Ласвелл, М.Андерсон, Є.Кузьмін, Б.Паригін, Я.Коломінський та ін.). Ці труднощі можна описати як суб'єктивне переживання людиною порушень у здійсненні спланованого спілкування через неприйняття партнера, нерозуміння його дій та слів, зміну комунікативної ситуації або власного психоемоційного стану тощо.

Як свідчать експериментальні дослідження конфліктів в системі "вчитель-учень", труднощі у спілкуванні зумовлюються тим, що вчитель постійно використовує один і той самий метод без урахування його зв'язку з іншими; методи не пов'язані між собою, не відповідають особливостям і можливостям учнів та індивідуально-психологічним особливостям учителя.

Вище наведені фактори переконують у пріоритетній ролі учителя щодо попередження і розв'язання конфліктних ситуацій у стосунках з учнями. Особливо гостро це виявляється в умовах педагогічної взаємодії з учнями початкових класів, які є недосвідченими і несформованими достатньою мірою особистостями. Особливості молодшого шкільного віку поряд з іншими чинниками визначають специфіку передумов виникнення конфліктів та шляхи їх розв'язання. Тому успішне подолання конфліктних ситуацій між учителем і молодшим школярем вимагає правильного розуміння загальнопсихологічних особливостей учнів цього віку, в тому числі тих, які обумовлюють схильність до ускладненої поведінки.

Психологічна наука, зокрема, засвідчує, що вже до кінця дошкільного віку в дитині з'являється незадоволеність тим положенням, що вона займає; тими видами діяльності, які вона опанувала; тими відносинами, що у неї складаються з дорослими й однолітками. З'являється прагнення зайняти нове,

більш доросле положення, формується внутрішня позиція “бути школярем”. Так виникає криза семи років, що проявляється з моменту приходу дитини в школу.

У молодшому шкільному віці не тільки розширюються соціальні зв'язки дитини, змінюється ставлення до неї з боку дорослих і однолітків, з'являється нова діяльність, що стає для неї провідною – навчання. Воно значно розширює можливості для самопізнання. Вивчаючи предмети, дитина не тільки задовольняє свої пізнавальні потреби, але й встановлює стосунки з іншими школярами, учителем як суспільним дорослим. Спираючись на оцінки інших, учень вчиться оцінювати себе, свої здібності і можливості, аналізувати свої переживання з приводу успіхів і невдач не тільки в навчальній діяльності, але й в інших сферах життя; прагне взаємодії з учителями, батьками, однолітками. З одного боку, це є доброю основою для соціального розвитку дитини, але з іншого боку, нерідко стає підґрунтям виникнення конфліктів різної складності і змісту. Саме тому, що дитина не володіє достатнім досвідом аналізу конфліктних ситуацій, самостійного прийняття рішень щодо їх розв'язання, процес подолання конфліктів ускладнюється.

Ефективне розв'язання конфліктних ситуацій в роботі з молодшими школярами ми пов'язуємо передусім з психологічною компетентністю педагога. Проведене педагогічне спостереження показало, що компетентність більшості учителів початкових класів у попередженні і розв'язанні конфліктів в системі “учитель-учень” ґрунтується на авторитарних засадах. Це виявляється в директивному впливові на вихованця (через наказ - до безпосередньої відповідної дії учня), категоричності позиції учителя, його ігноруванні особистої думки школяра тощо. Така культура педагогічної дії відповідає рівню “монологіки” як найнижчому рівню організації педагогічного процесу.

Реалії і перспективи розвитку педагогічної практики формують нове, принципово інше бачення методологічної основи спільної діяльності учителя і учня. Мова йде передусім про організацію педагогічного процесу на діалогічному рівні, концептуальним підґрунтям якого виступають ідеї

гуманістичної психології і педагогіки. Лише на діалогічному рівні можливим стає цілісне розуміння і врахування особливостей психічного розвитку дитини. Як наслідок, учитель зможе обрати найбільш правильну стратегію розв'язання конфлікту, методи і форми педагогічного впливу на поведінку учня.

Учитель потребує спеціальної підготовки щодо розв'язання конфліктів, якими насичене шкільне життя. Ефективними, на наш погляд, є проведення ділових ігор, психологічних тренінгів з метою відпрацювання та коригування основних умінь – складових майстерності управління конфліктом. До таких ми відносимо:

- спілкуватися на формальній та неформальній основах та ефективно взаємодіяти з учнями;
- проявляти якості лідера, необхідні в спілкуванні з дітьми;
- орієнтуватися в конфліктних ситуаціях та правильно їх урегулювати;
- отримувати та опрацьовувати потрібну інформацію, оцінювати, порівнювати, засвоювати її;
- приймати рішення в невизначених ситуаціях тощо.

Вчителі повинні навчитися визначати в ситуації момент, коли можна було б помітити її перехід у конфлікт; розуміти, чому це не відбулося; аналізувати свою поведінку в конфліктній ситуації та допущені помилки тощо.

Визначення правильної стратегії у розв'язанні конфлікту потребує з боку учителя розуміння того, що молодший школяр часто має ускладнення у формулюванні своїх думок і почуттів, однак може розповісти про конфлікти з вчителем, однокласниками, про свої страхи. Це може відобразитися в його поведінці. Тому перед початком роботи над розв'язанням конфлікту учителю необхідно розпитати дитину та з'ясувати її ставлення до згаданої проблеми: "Кажуть, що ти занадто часто б'єшся, чи ти не хотів би спілкуватися з дітьми якось по-іншому?" тощо.

Після правильного встановлення контакту дитина рідко відмовляється від спільної роботи з психологом у ході корекції. У випадку категоричної відмови дитини від роботи над якоюсь проблемою необхідно припинити всі спроби прямого впливу.

Ознаками успішного вирішення проблеми може бути зміна емоційного стану дитини (“Я більше не буду боятися уроків математики” тощо) або її поведінки (“Я більше не б’юся з однокласниками”, “Я можу не лаятися з товаришами” тощо). Важливо, щоб усі учасники конфліктної ситуації сприймали ці ознаки однозначно та раділи успіху, а не висували одразу всю решту проблем. Бажано постійно заохочувати, “святкувати” будь-який успіх дитини, її просування в бажаному напрямку: “Ти мене дуже порадував вчора! Я бачила, як ти сперечався з Михайлом у коридорі, тобі хотілося битися, але ти утримався. Це чудово! Як тобі це вдалося?”

У мові педагога, який перебуває в конфліктній ситуації з учнем, неприпустимі слова “ти повинен”, “це обов’язково потрібно”; замість цього бажано використовувати вирази типу: “давай спробуємо”, “зробимо, якщо хочеш”, “ти можеш навчитися цьому...”. Бажано домовитися про подальші зустрічі з дитиною та проводити динамічне спостереження за нею.

Мета розв’язання конфлікту або його попередження, яка формулюється учителем, може бути неприйнятною для дитини, неспівпадаючою з її особистісними чи психофізіологічними особливостями. Наприклад, конфлікт між учителем і учнем загострився внаслідок некерованої поведінки учня на уроці. Учителька хоче навчити дитину сидіти нерухомо протягом всього уроку, хоча в дитини виражений синдром гіперактивності. У цьому випадку “добрі” наміри педагога лише підсилюють кризу їхніх стосунків. Тому потрібною є робота з мотивацією самої вчительки.

Ураховуючи всю складність ситуації, коли сам учитель є учасником конфлікту, ми дійшли висновку про необхідність свідомого і майстерного здійснення ним педагогічної підтримки школяра поряд з навчанням і вихованням. Підтримка – це внутрішня націленість педагога і дитини на значиму для обох спільну роботу, спрямовану як на розв’язання проблеми (конфлікту, утруднення, перешкоди) дитини, так і на продуктивну, творчу діяльність, у процесі якої дитина хоче і може приймати цілком самостійні рішення. Педагогічна підтримка завжди індивідуальна і має базуватися на зовсім

інших методах – не управління, не керівництво, не контроль, а забезпечення умов для самоврядування і самоорганізації.

Гуманістичність позиції учителя в конфліктній ситуації за умов здійснення ним педагогічної підтримки дій школяра виражатиметься у відмові від моралізаторства, жорстких вимог діяти саме так, а не інакше. Замість авторитарної позиції учитель демонструє наміри досягти порозуміння і компромісних рішень, навчаючи цього учнів.

Слід створювати нові механізми виховання і моральної саморегуляції школярів, а не культивувати ті, що вже склалися. У цьому плані перспективними видаються такі форми взаємодії у системі “учитель-учень”, які активізують закономірний процес зростання виховуючої ініціативи у дітей, який проявляється у висуненні і постановці виховних задач самими вихованцями, розширюючи рамки їхнього особистісного вдосконалюючого смислопокладання, зміцнюючи властиві їм ціннісні орієнтири.

Разом з тим, продуктивне розв'язання конфліктів в системі “учитель-учень” обумовлює необхідність моделювання ситуацій вільної, творчої співпраці. У виховних ситуаціях такої спрямованості вихованець сповна активізує вищий рівень своєї самосвідомості для самостійного винайдення і реалізації якісно нових, конструктивних способів просоціальної поведінки.

Література:

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-метод. посібник. – К.: ІЗІН, 1998. – 204с.
2. Горелова Г.Г. Кризисы личности и педагогическая профессия. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2004.- 320с.
3. Гринберг Дж. Управление стрессом. – СПб: Питер, 2002. – 496с.
4. Карамушка Л.М., Зайчикова Т.В. Синдром «професійного вигорання» у вчителів: гендерні аспекти. – К.: «Міленіум», 2003. - 40с.
5. Карамушка Л.М. Попередження та подолання конфліктів в установах середньої освіти. – К.: Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України, 1994. – 53с.
6. Проблема імітаційно-ігрового підходу до організації навчального процесу у вищій школі: Зб. наукових

матеріалів / Під ред. д.п.н., проф. Л.В.Кондрашової. – Кривий Ріг, 2001. – 184с.

7. Педагогічна майстерність: Підручник/ І.А.Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; За ред І.А.Зязюна. – К.: Вища шк..., 2004. – 422с.

8. Петровская Л.А. О понятийной схеме социально-психологического анализа конфликта // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии / Под ред. Г.М.Андреевой, Н.Н.Богомолова. – М.: Изд-во МГУ, 1977. – С. 126-143.

9. Сорока Г.І. Система педагогічної підтримки дітей в освіті. – Х.: Видав. Гр.. „Основа”, 2003. – 80с.

10. Хлебнікова Т.М. Ділова гра як метод активного навчання педагога. – Х.: Вид.група „Основа”, 2005. – 80с.