

АВТОРСЬКІ ПЕДАГОГІЧНІ  
ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТНЬО –  
ВИХОВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ВИЩОЇ  
ШКОЛИ

Колективна монографія

Вінниця – 2015

УДК 378.14  
ББК 74.58  
А 22

*Рекомендовано Вченою радою Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол №3 від 23.10.2014 р.)*

**Рецензенти:**

**Коломієць А. М.** – доктор педагогічних наук, професор Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

**Анцибор А. І.** – кандидат психологічних наук, завідувач кафедри психолого-педагогічної освіти та інновації Вінницького обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників

А 22 Авторські педагогічні технології в освітньо – виховному середовищі вищої школи: Колективна монографія. – Вінниця, ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015р. – 180 с.

*Монографія підготовлена колективом авторів:* Акімова О. В. (керівник), Каплінський В.В., Галузьяк В. М., Сапогов В. А., Столяренко О. В., Губіна С. І., Хамська Н. Б., Холковська І. Л., Шестопалюк О. В.

У колективній монографії викладачів дисциплін педагогічного циклу Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського представлені авторські технології навчання, виховання та взаємодії між педагогами та студентами. Наукова монографія пропонує шляхи вирішення проблем громадянського виховання студентської молоді, розвитку творчого потенціалу та особистісної зрілості майбутнього вчителя, формування його професійної майстерності, конфліктологічної компетентності, готовності до толерантної педагогічної взаємодії та здатності успішно орієнтуватись у складних педагогічних ситуаціях. Монографія адресована викладачам вищого навчального закладу, аспірантам та студентам магістратури. Її доцільно використовувати в процесі самоосвіти всім, кого цікавлять авторські інноваційні підходи до організації навчально- виховного процесу у вищому навчальному закладі.

**УДК 378.14**  
**ББК 74.58**

ISBN 978-617-7212-62-0

© Акімова О.В., Каплінський В.В., 2015

## Передмова

За роки незалежності в Україні визначено нові пріоритети розвитку освіти, що дало поштовх до її модернізації. Один із шляхів модернізації - впровадження новітніх педагогічних технологій, зокрема авторських. Саме авторські педагогічні технології, які відкривають нові можливості у розвитку студентів, пропонуються у цій колективній монографії.

Запропонований проф. О. В. Акімовою принципово новий підхід до вивчення педагогічних дисциплін у вищому навчальному закладі дозволяє закласти у зміст, форми і методи навчання ідеї пошуку шляхів розвитку нешаблонного, творчого мислення, його оригінальності і незалежності. Успішно реалізована основна ідея її авторської технології у навчально – виховному процесі ВНЗ, яка полягає у тому, що творчому мисленню відповідає лише активно-творчий тип засвоєння знань.

Розроблена доц. В. В. Каплінським авторська модель загально університетського конкурсу педагогічної майстерності як засобу професійного зростання майбутніх учителів забезпечує формування високого рівня їх професійної майстерності в основних її напрямках: майстерності усного мовлення, майстерності спілкування, майстерності проведення уроку та виховного заходу, майстерності володіння собою, а також майстерності розв'язання проблемних педагогічних ситуацій.

На основі аналізу доцентом В. А. Сапоговим багаторічного досвіду роботи у вищому навчальному закладі В.В. Каплінського визначено та узагальнено інші інноваційні аспекти його педагогічної діяльності: інноваційний підхід до використання у навчально-виховному процесі проблемних педагогічних ситуацій; мотивація студентів інституту фізичного виховання і спорту до вивчення педагогічних дисциплін на основі реалізації їх пізнавального та виховного потенціалу; спонукання студентів до самовиховання у процесі вивчення педагогічних дисциплін.

У авторській педагогічній технології доц. В. М. Галузяка розкрито зв'язок між особистісним розвитком учнів та рівнем особистісної зрілості педагога. Досвід застосованого ним тренінгу особистісної зрілості свідчить, що завдяки йому у студентів формується не тільки локальне позитивне ставлення до членів власної групи, а виробляється загальна гуманістична установка, яка проявляється у відмові від однобічної центрації на дидактичних і організаційних завданнях педагогічної діяльності та зосередженні уваги на проблемах особистісного становлення учнів.

Одним із пріоритетних напрямів вищої педагогічної освіти є підготовка кваліфікованого вчителя, здатного вирішувати нестандартні ситуації, що виникають у навчально-виховному процесі, використовувати конструктивні способи взаємодії під час розв'язання конфліктів. Застосування доц. Холковською І. Л. комплексу прийомів конфліктологічної підготовки сприяє усвідомленню майбутніми вчителями можливих стратегій поведінки в конфлікті, створює сприятливі умови для професійного самопізнання і

формування індивідуальних стратегій конфліктної взаємодії.

Важливим завданням педагогічної теорії й практики є формування у майбутніх фахівців соціальних умінь міжособистісної взаємодії на основі толерантності, яка характеризується високим рівнем мобільності, міжкультурних контактів і комунікацій, міжнародних зв'язків і стосунків. Шляхи розв'язання цього завдання запропоновано доц. О. В. Столяренко.

Авторська технологія Інструктивно-методичного збору, як однієї із форм підготовки студентів до позашкільної практики, розроблена доц. Хамською Н. Б., спрямована на розвиток педагогічної компетентності майбутніх учителів, професійного самовдосконалення і рефлексії, активності і самостійності, включення студента у професійну підготовку, яка набуває особистісного смислу. Як показує досвід, саме така організація підготовки до практики допомагає студентам упевнитися у власних силах, в умінні самостійно приймати рішення, розвивати організаційно-комунікативні можливості, формувати професійні якості, розвивати і збагачувати професійний досвід.

Інноваційний досвід проф. О. В. Шестопалюка з організації позааудиторної роботи, спрямованої на формування громадянської компетентності студентської молоді у взаємодії з інститутами громадянського суспільства, дозволяє на основі мобільності і оперативності у виборі виховних технологій та форм організації соціальної роботи забезпечувати формування у студентів навичок партнерства, конструктивної взаємодії, громадянської участі, формування в них таких громадянських якостей, як патріотизм, громадянська самосвідомість, громадянське мислення, громадянська відповідальність, почуття громадянської гідності, громадянська діловитість.

Метод проектів не є принципово новим у педагогічній практиці, але, разом з тим, його сьогодні відносять до педагогічних технологій ХХІ століття як такий, що передбачає вміння адаптуватися у постіндустріальному суспільстві, що стрімко змінюється і оновлюється. Значний вплив на такі зміни здійснює розроблена ст. викл. Губіною С. І. проектна технологія, за допомогою якої кожен студент навчається реалізовувати власні здібності та захоплення.

## **МОДУЛЬНО-ВАРІАНТНА ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН**

**О.В. Акімова**

Розвиток творчого мислення студентів вимагає технологічного забезпечення цього процесу. Для розробки власної технології нам необхідно було зробити аналіз тих технологій, які найбільш ефективно сприяють розвитку творчого мислення. При цьому ми виходили з такого розуміння навчальної технології: це цілісний алгоритм організації ефективного засвоєння знань, умінь і навичок, який характеризується оптимальною комбінацією основних навчальних компонентів (зміст, прийоми і методи, форми і засоби), і з урахуванням вимог наукової організації праці, збереження і зміцнення здоров'я

суб'єктів навчання забезпечує досягнення запланованих навчально-виховних результатів [11, с.75].

До основних ознак навчальної технології відносяться: постановка конкретних цілей, планування та організація їхнього виконання; використання системи раціональних способів у досягненні поставлених цілей навчання; система науково обґрунтованих дій активних учасників процесу навчання; взаємодія і цілісність трьох компонентів (організаційної форми, дидактичного процесу і кваліфікації вчителя); проектування навчального процесу і гарантований кінцевий результат; педагогічна система, яка підвищує ефективність навчання через використання відповідних засобів; системний метод організації процесу навчання і засвоєння знань через взаємодію технічних і людських ресурсів; алгоритмізація спільної діяльності вчителя та учнів [11, с. 73-74].

Важливою вимогою до навчальної технології, спрямованої на розвиток творчого мислення студента, є можливість забезпечення особистісного та професійного розвитку й саморозвитку особистості, її професійної й соціальної мобільності, конкурентноспроможності, адаптаційної гнучкості, а тому вона повинна задовольняти певним умовам: організаційним (сприяти ефективному впровадженню інтегрованих освітньо-професійних програм підготовки і перепідготовки фахівців, які спрямовані на їх гуманітарну фундаментальну та професійну підготовку); змістово-процесуальним (забезпечення наступності змісту, форм і методів в різних ранках неперервної професійної освіти); соціально-психологічним (сприяти підвищенню професійної мобільності майбутніх фахівців, їх здатності швидко адаптуватися до потреб ринку праці); гуманістичним (визнання людини як особистості та найвищої цінності суспільства, задоволення її освітніх, професійних потреб, розвитку творчих обдарувань [6, с. 49-50].

У педагогічній теорії та практиці існує велика кількість авторських технологій, але розглянемо декілька найважливіших для нашого дослідження.

*Кредитно-модульна технологія навчання.* Основою для обґрунтування цієї навчальної технології є два основних поняття: модуль і дидактичний кредит. Ми використали визначення цього поняття, яке наводить П. Сікорський в навчальному посібнику “Кредитно-модульна технологія навчання”. А саме, “модуль – це логічно завершена, системно впорядкована частина теоретичних знань і практичних вмінь із даної навчальної дисципліни, адаптованих до індивідуальних особливостей суб'єктів навчання, визначеним оптимальним часом на організацію їхнього засвоєння” [11, с. 26].

Далі автор визначає друге поняття. А саме, “дидактичний кредит – це один із критеріїв порівняння якості вищої освіти у різних навчальних закладах, який забезпечує студентам право вільного вибору навчальних дисциплін відповідно до структурно-логічних схем із метою вчасного і якісного їхнього засвоєння, крім того, він є числовою мірою повного навчального навантаження студента” [11, с. 26].

До специфічних принципів кредитно-модульної технології навчання П. Сікорський відносить такі: принципи гуманізації і гуманітаризації,

демократизації, кредитності, модульності, індивідуалізації, диференціації, інтеграції [11, с. 61]. Розглянемо їх.

Принцип гуманізації передбачає таку систему суб'єкт-суб'єктних діалогових взаємовідносин у навчально-виховному закладі, які створюють найсприятливіші умови для розвитку кожним суб'єктом педагогічного процесу своїх духовно-інтелектуальних сил і творчо-діяльнісних компонентів, неповторних національних, особистісних рис і засвоєння необхідної кількості знань, умінь і навичок, щоб стати добрим фахівцем [11, с. 63-64].

Принцип гуманітаризації спрямовує педагогічні процеси на індивідуальний розвиток і саморозвиток особистості, максимальне наближення до вивчення кожної навчальної дисципліни до майбутніх потреб студентів, формування системи морально-правових відносин, політичної культури, оптимальне поєднання загальнолюдських і національних цінностей, виховання на засадах християнської моралі [11, с. 65].

Принцип демократизації в освіті передбачає організацію діяльності навчально-виховних закладів на правових, громадсько-державних засадах, відкритих для батьків і громадськості, в яких забезпечується свобода слова і запитань, право вибору студентами навчальних дисциплін, а випускниками шкіл – освітніх закладів на процесуально-елективних засадах для продовження навчання [11, с. 66-67].

Принцип індивідуалізації передбачає таку технологію організації засвоєння знань, умінь та навичок, яка дає змогу кожному студентові навчатися і розвиватися за індивідуальним планом і програмами, використовуючи оптимальний термін навчання, який відповідає його психолого-фізіологічним можливостям [11, с. 67].

Принцип диференціації передбачає горизонтальне і вертикальне структурування навчального матеріалу і адаптування його до реальних психолого-фізіологічних можливостей студентів [11, с. 68].

Принцип кредитності дає змогу студентам вільно обирати навчальні дисципліни відповідно до структурно-логічних схем і рекомендацій куратора, спонукає студентів брати зобов'язання щодо вчасного і якісного їхнього засвоєння, а також уніфікує повне навчальне навантаження студента за курсами навчання [11, с. 69].

Дидактична інтеграція – це комплекс взаємопов'язаних із диференціацією процесів, які спрямовані на діалектико-методологічне вирішення суперечності між диференціацією й інтеграцією в освіті; включає в себе погоджену інтеграцію змістових компонентів (внутрішньо предметна і міждисциплінарна інтеграція, взаємозв'язок між циклами диференційованих та інтегрованих дисциплін навчального плану), прийомів, методів і форм навчальної роботи, споріднених професій [11, с. 69].

Принцип модульності передбачає організацію засвоєння навчального матеріалу у дискретно-неперервному полі за наперед заданою модульною програмою, яка складається з логічно завершених частин навчального матеріалу (модулів), зі структурованим змістом та цілісним навчально-управлінським циклом кожного модуля [11, с. 71].

Отже, робить висновок П. Сікорський, кредитно-модульна технологія навчання – це цілісний алгоритм повного засвоєння знань та умінь майбутніми фахівцями за структурно-інтегрованими освітньо-професійними програмами в кредитних вимірах, свідомим самостійним вибором студентами навчальних дисциплін з метою прикладання максимальних інтелектуальних зусиль для їх вчасного засвоєння за модульним принципом, з дотриманням психолого-педагогічних та кібернетичних вимог до навчального процесу в межах модуля, навчальної дисципліни, міждисциплінарного курсу і ступеня підготовки загалом [11, с. 84].

*Особистісно-орієнтовані технології навчання.* Головною ідеєю цього підходу є концентрація уваги педагога на цілісному розвитку людини, турбота про розвиток не тільки його інтелекту, громадянського почуття відповідальності, але й духовної особистості з емоційними, естетичними, творчими задатками і можливостями розвитку [7, с. 18].

Особистісно орієнтоване розвивальне навчання (І. Якиманська). Особливого значення надається такому фактору розвитку, який в традиційній педагогіці, а також у розвивальних системах Л. Занкова, Д. Ельконіна і В. Давидова майже не враховувався, ігнорувався – суб'єктному досвіду життєдіяльності, набутому особистістю поза навчанням, в конкретних умовах сім'ї, соціокультурного оточення. Цілі акцентуються на таких моментах, як: а) розвиток індивідуальних пізнавальних здібностей кожної особистості; б) максимально виявлення та ініціювання суб'єктного досвіду; в) допомога особистості пізнати себе, самовизначитися і самореалізуватися, а не формувати раніше набуті якості [10, с. 208-209].

Технологія особистісно орієнтованого навчання являє собою поєднання навчання, яке розуміється як нормативно-своєрідна діяльність суспільства, і навчання, як індивідуально значущої діяльності окремої дитини. Її зміст, методи, прийоми спрямовані головним чином на те, щоб розкрити і використати суб'єктивний досвід кожного учня, допомогти становленню особистісно значимих способів пізнання шляхом організації цілісної навчальної (пізнавальної) діяльності. Для кожного учня складається освітня програма, яка на відміну від навчальної носить індивідуальний характер, засновується на знанні особливостей учня як особистості зі всіма тільки їй притаманними особливостями [10, с. 209].

До особливостей технології слід віднести те, що освітній процес будується на навчальному діалозі викладача та студента, який спрямований на спільне конструювання програмної діяльності. При цьому обов'язково враховуються індивідуальна вибірковість студента до змісту, вигляду і форми навчального матеріалу, його мотивація, прагнення використати отримані знання самостійно, за власною ініціативою, в ситуаціях не заданих навчанням [10, с. 211].

*Технологія проблемного навчання (М. Махмутов, Т. Кудрявцев, О. Матюшкін).* Оскільки творче мислення розвивається в процесі вирішення педагогічних проблем і проблемних задач, для нашого дослідження є важливою технологія організації проблемних ситуацій. Відомо, що різні типи проблемних

ситуацій створюють різні умови для розвитку мислення, тому ефективно керування пізнавальною діяльністю студентів в процесі організації проблемного навчання залежать від знання основних типів проблемних ситуацій і способів їх створення.

За основу ми взяли розроблені в педагогіці найбільш типові підходи до організації проблемних ситуацій (Т. Кудрявцев, М. Махмутов) та адаптували їх стосовно підготовки майбутнього вчителя.

1. Проблема ситуація виникає при необхідності використовувати засвоєні педагогічні знання в нестандартних практичних умовах. Така проблемно-навчальна ситуація у підготовці майбутнього вчителя використовувалася для того, щоб студенти навчилися застосовувати знання з педагогіки в практичній діяльності, а також для того, щоб при спробі використання наявних педагогічних знань та умінь для вирішення практичних педагогічних задач, вони зіштовхнулися з фактом їх недостатності.

2. Основою для створення проблемної ситуації може бути суперечність між теоретично обгрутованим в педагогіці шляхом вирішення практичної задачі й неможливістю здійснити його на практиці.

3. Суперечність між практично досягнутим позитивним результатом виконання навчального педагогічного завдання і відсутністю у студентів знань для його теоретичного обгрутування також може бути основою для створення проблемної ситуації.

4. Проблема ситуація виникає у випадку усвідомлення студентами недостатності наявних знань для вирішення практичної педагогічної задачі. Змістова підготовка навчальних проблем здійснювалася нами на основі такої дидактичної класифікації:

а) за галуззю та місцем виникнення навчальних проблем (предметні проблеми, що виникають у межах одного навчального предмету; міжпредметні (стикові) проблеми, що виникають у результаті організації міжпредметних зв'язків; позаурочні проблеми, що вирішуються колективно або індивідуально під керівництвом вчителя; проблеми, що виникають і виконуються індивідуально без допомоги викладача);

б) у залежності від ролі в процесі навчання (це проблеми, які є основними по відношенню до всього матеріалу предмету, до певного його розділу, до певної теми, до певного заняття; конкретні (допоміжні) проблеми використовуються у випадку, коли є необхідність поділити матеріал на частини і ставити менші і більш конкретні проблеми);

в) у залежності від суспільної і педагогічної значимості (навчально-теоретичні проблеми, які вимагають для свого вирішення засвоєння нових, раніше невідомих знань; навчально-практичні проблеми, які вимагають уміння застосовувати вже відомі знання на практиці; суспільно-практичні, вирішення яких має суспільну значимість і є важливим засобом формування мотивів творчої діяльності; наукові проблеми, які вимагають для свого вирішення "абсолютно" нових знань, невідомих науці);

г) за способом організації процесу рішення (фронтальні проблеми, які висуваються перед всім колективом; групові проблеми, які вирішуються спільно



групами по три-чотири чоловіки; індивідуальні проблеми, які ставляться самим студентом і вирішуються самостійно) [5, с. 150-153].

Для практичної організації проблемних ситуацій необхідно враховувати психологічний аспект проблемного навчання, тому були використані такі психологічні типи навчальних проблем:

а) у залежності від характеру невідомих і викликаних труднощів (алгоритмічна проблема, для вирішення якої потрібно застосовувати готові алгоритми, але в нових умовах, стосовно до нових вхідних даних; евристична проблема, пошуки способів і прийомів евристичної діяльності – евристик; фіксована проблема, яка відображає механізм особливих випадків виникнення проблемної ситуації);

б) в залежності від способу вирішення (інформаційна проблема, в процесі якої учитель ставить проблему і пояснює спосіб її рішення; аналічна проблема застосовується для використання відомого способу рішення проблеми в новій ситуації, при новому поєднанні відомого і невідомого; гіпотетична проблема, яка вирішується шляхом розвитку ідеї, передбачення, гіпотези);

в) за характером змісту і співвідношення відомого і невідомого в проблемі повна (закрита) проблема або її інтерполяція, несе в собі майже всю необхідну інформацію “про себе”, тобто характеризується суперечливою інформацією; неповна (відкрита) проблема, або її екстраполяції, - це така проблема, яка виникає із ситуації (задачі), що містить в основному тільки дані (факти), а мета точно не встановлена (прогресивна екстраполяція);

г) вдавані (уявні) проблеми (передчасні проблеми, які виникають за логікою навчального процесу в ході теоретичної або практичної проблеми; повторні проблеми, які формулюються повторно як проблема, але вони вже вирішувалися; нереальні проблеми, які виникають у зв'язку з фантазією дітей в уявлених ними незвичайних ситуаціях) [5, с. 153-162].

На основі визначення типів проблемних ситуацій викладач може обрати *способи і прийоми створення проблемних ситуацій*. Формою реалізації того чи іншого способу є такі дидактичні прийоми, як постановка проблемного питання, завдання, проблемної задачі, демонстрація досліду, застосування поєднання слова і наочності.

1. Зіткнення студентів з явищами, фактами, які вимагають теоретичного пояснення. Зіткнення із зовнішніми невідповідностями між явищами викликає прагнення студентів до пояснення цих невідповідностей, що призводить до активного засвоєння нових знань.

2. Використання навчальних та професійних ситуацій, які виникають при виконанні студентами практичних завдань, на практиці в школі та ін. Проблемні ситуації в цьому випадку виникають при спробі студента самостійно досягнути поставленої перед ним практичної мети. Зазвичай студенти в результаті аналізу ситуації самі формулюють проблему.

3. Постановка навчальних проблемних завдань: на пояснення явищ або пошук шляхів його практичного застосування.

4. Спонування студентів до аналізу фактів і явищ професійної дійсності, що зіштовхують їх із протиріччями між життєвими уявленнями й науковими

поняттями про ці факти.

5. Висунення гіпотез, формулювання висновків та їх дослідницька перевірка.

6. Спонування студентів до порівняння, співставлення та протиставлення фактів, явищ, правил, дій, в результаті яких виникають пізнавальні ускладнення.

7. Спонування студентів до попереднього узагальнення нових фактів. Студенти отримують завдання розглянути деякі факти, явища, що містяться в новому для них матеріалі, порівняти їх з вже відомими фактами, явищами і зробити самостійні узагальнення.

8. Ознайомлення студентів із фактами, які носять ніби незрозумілий характер, довели в історії науки до постановки наукової проблеми.

9. Організація міжпредметних зв'язків. Часто матеріал навчального предмету не забезпечує створення проблемної ситуації. В цьому випадку слід використати факти і дані з інших наук, які мають зв'язок з цим матеріалом [5, с. 172-176].

М. Махмутов сформулював *шість основних вимог* до навчальної проблеми, з урахуванням яких можна створити найбільш ефективні типи проблемних ситуацій.

1. Навчальна проблема повинна логічно витікати не тільки з навчального матеріалу, але й з діяльності студента по аналізу фактів і явищ, що викликали проблемну ситуацію.

2. Навчальна проблема повинна відображати суперечливість інформації (безпосередньо у формулюванні питання, задачі або в навчальній ситуації).

3. Основним своїм змістом проблема повинна давати напрямок пізнавальному пошуку, вказувати напрямок шляхів її вирішення. Невідоме певними переходами повинно бути пов'язане з відомим знанням.

4. Проблеми повинні бути посильними, тобто не повинні бути занадто важкими для рішення, інакше вони не викличуть інтересу й студенти спробують просто обійти їх. Вони не повинні бути і занадто легкими: легкі проблеми швидко вирішуються і недостатньо активізують розумову діяльність студентів або зовсім не сприймаються як проблеми.

5. Мовне формулювання проблеми повинно містити слова, які визначають такі відомі студенту поняття, в яких містяться елементи, що мають зв'язок з невідомим у самій проблемі.

6. Проблемні питання, задачі і навчальні завдання, а також приклади, які наводяться викладачем при постановці проблем, повинні впливати на емоційний стан студента, зацікавити його в навчальному матеріалі, збуджувати до активної діяльності [5, с. 131-132].

Процес постановки навчальних проблем вимагає дотримання певних *дидактичних правил*. У літературі в якості таких правил використовуються зазвичай основні правила постановки наукових проблем, виходячи при цьому з факту взаємозв'язку наукової і навчальної проблеми: 1) відділення відомого від невідомого; 2) локалізація невідомого; 3) визначення можливих умов самостійного вирішення проблеми; 4) наявність у проблемі невизначеності [5,

с. 189].

1. Перше правило – відділення відомого від невідомого – пов'язане з актуалізацією попередніх знань і способів дії. Тому не можна ставити навчальну проблему без попередньої актуалізації тієї групи раніше засвоєних знань, яка безпосередньо пов'язана з матеріалом, що підлягає засвоєнню шляхом рішення проблеми. В протилежному випадку проблема або не буде сприйнята студентами, або її рішення не набуде творчого характеру. Це правило робить можливим також постановку перед студентами раніше використовувану проблему. В цьому випадку потрібно враховувати наступне:

- алгоритм рішення раніше вирішених проблем можна використати при рішенні нових важких проблемних задач;

- рішення вже використовуваних проблем, але не вирішених внаслідок недостатності знань, укріплює інтерес студентів до предмету, доводить, що практично можна вирішити будь-які проблеми, але для цього потрібно мати більше знань;

- раніше вирішені проблеми можна використовувати для вторинної постановки перед слабкими студентами для самостійного вирішення.

2. Друге правило – локалізація невідомого. Враховуючи дидактичний принцип доступності, викладач повинен ставити тільки такі проблеми, які будуть доступні розумінню студента і можуть бути прийняті ним як його суб'єктивно - особистісні проблеми.

3. Третє правило – визначення можливих умов для самостійного рішення її студентами. Для вирішення навчальної проблеми достатньо визначити тип проблеми і спосіб її рішення. Викладач визначає тип проблеми для того, щоб: а) правильно її поставити; б) знати раціональні варіанти способів її рішення; в) намітити прийоми керування діяльністю студента щодо самостійного вирішення проблеми.

4. Четверте правило – наявність в проблемі невизначеності. Невизначеність розглядається як наявність можливості мати різні варіанти формулювання проблеми, тобто можливість заміни в ході розгортання проблеми: а) раніше обраних конкретних відносин, визначених як необхідні для дослідження, новими, більш відповідними завданням дослідження; б) раніше вибраних методів, способів, прийомів новими для даного дослідження методами, в число яких можуть увійти методи, спеціально створені для рішення даної проблеми; в) незадовільних формулювань новими [5, с. 189-103].

Найважливішим елементом проблемного навчання є проблемний виклад матеріалу лекції Існує декілька підходів до визначення прийомів і способів проблемного викладу матеріалу. Ми взяли за основу методичний підхід М. Махмутова, в основі якого лежить твердження про те, що характер викладу навчального матеріалу учителем залежить від внутрішніх умов, якими є рівень проблемного засвоєння знань і рівень ефективності навчання. Він виділяє *три рівні проблемного викладу* навчального матеріалу.

1. *Метод монологічного викладу.* Він відрізняється від інформаційного викладу не просто наявністю питань, а застосуванням викладачем системи інформаційних і проблемних питань та участю студентів у їх обговоренні. В

основі цього методу лежить монологічний виклад із використанням питань або розмірковуючи викладання. Він являє собою поєднання інформаційно-повідомляючого і пояснювального методів викладання і прийомів створення проблемних ситуацій. Викладач хоча і пояснює сам у формі розповіді або лекції сутність нових знань, дає готові висновки, правила та ін., але, систематично створюючи проблемні ситуації, він викликає інтерес студентів до нової інформації, домагаючись участі в обговоренні поставлених питань. Студенти засвоюють логіку роздумів викладача.

2. *Метод показового викладу.* Викладач подає фактичний матеріал, залучаючи студентів до його аналізу і спілкування. В інших випадках викладач, створюючи проблемну ситуацію, організує аналіз студентами фактичного матеріалу, веде їх до самостійних висновків і узагальнень. Такими способами викладач демонструє самий шлях наукового пізнання, пропонуючи студентам слідкувати за ходом думки, бути співучасниками наукового пошуку.

3. *Метод діалогічного викладу.* Цей метод являє собою діалог викладача зі студентами. Він є одним із найважливіших способів організації проблемного навчання і має високий рівень ефективності. Сутність діалогічного методу викладання полягає в тому, що викладач залучає студентів до формулювання проблеми і пошуку шляхів її вирішення, до спільного висновку і “відкриття” нового. Діяльність викладача характеризується в цьому випадку постановкою проблемних питань і наданням навчальних завдань, які створюють рівень проблемності [5, с. 325-327].

Важливого значення для розвитку творчого мислення має моделювання організації самостійної пізнавальної діяльності студентів у межах проблемного навчання. Ці методи називаються – *методами вивчення.*

1. *Метод евристичного вивчення* являє собою передачу інформації у формі бесіди, задач і завдань. Викладач ставить перед студентами проблемні питання і задачі (завдання), самостійне рішення (виконання) яких здійснюється в ході евристичної (пошукової) бесіди, дискусії студентів і коментування або самостійного проведення експерименту. “Відкриття” нового здійснюється не викладачем за допомогою студентів, а самими студентами під керівництвом викладача. Відкриття нового виступає як результат аналізу даних задачі, узагальнення наданих викладачем фактів. У цьому головна відмінність евристичного вивчення від діалогічного викладу, де “відкриття” робить викладач при активній участі студентів.

2. *Метод дослідницького вивчення* забезпечує найвищий рівень ефективності учіння. Навчальний процес організується шляхом застосування вчителем системи теоретичних і практичних дослідницьких завдань, які характеризуються високим рівнем проблемності. При цьому всі етапи пізнавального процесу студенти “проходять” самостійно, використовуючи головним чином продуктивно-практичний і пошуковий методи учіння. Дослідницьке завдання, на відміну від пізнавальної задачі, передбачає повний цикл самостійних навчально-пізнавальних дій студентів: від збору інформації та її аналізу, самостійного встановлення проблеми для її вирішення, до перевірки рішення і застосування нового знання на практиці.

3. *Метод проблемно-програмованого вивчення.* Особливість програмованого навчання – це практична спрямованість, тобто є можливість такої організації процесу навчання, за яким студент, за допомогою підготовлених дидактичних засобів, може самостійно набувати нові знання і навички дії [5, с. 327-333].

Процес рішення навчальної проблеми передбачає необхідність складання *плану рішення* (письмового або розумового). Дамо план за М. Махмутовим [5].

1. *Складання плану рішення проблеми* обов'язково включає в себе вибір варіантів рішення. Існує два різновиди планів в інтелектуальній діяльності – систематичні і евристичні плани. Систематичні плани ототожнюються з алгоритмами. Альтернативою цього виду рішення задачі вважається шлях несистематичних, але ефективних евристичних пошуків.

2. *Висунення припущення і обґрунтування гіпотези.* Гіпотезою можна вважати не будь-яке припущення, а тільки обґрунтоване припущення. Воно є прийомом творчого уявлення і принципом рішення навчальної проблеми. Гіпотеза є невід'ємним елементом проблемного навчання саме тому, що вона визначає напрямок пізнавальної діяльності студента у створеній проблемній ситуації. Розвиток гіпотези, тобто логічний процес її висунення, обґрунтування і доведення йде у формі ланцюжка суджень двома шляхами: а) шляхом дедуктивного виведення її із вже відомих теорій, ідей, принципів, законів і правил; б) шляхом індуктивної побудови гіпотези на основі фактів, явищ, відомих із життєвого досвіду, отриманих в результаті спостережень і експерименту.

3. *Доведення гіпотези.* Цей процес включає в себе логічні прийоми (аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення) і логічні операції з судженнями і поняттями. Доведення має свою структуру: а) тезис – судження, істинність якого потрібно обґрунтувати іншими судженнями; б) аргументи – судження, за допомогою яких обґрунтовується істинність тезису; в) сам процес обґрунтування (демонстрація), що є логічним поєднанням аргументів із тезисом.

4. *Перевірка рішення проблеми.* Перевірка правильності рішення проблеми полягає в таких діях, як співставлення мети, вимоги задачі й отриманого результату. Відповідність теоретичних висновків практиці, успішне набуття знання в рішенні наступних проблем переконує в його істинності.

5. *Повторення і аналіз процесу рішення.* Проводиться для того, щоб спосіб рішення даної проблеми був усвідомлений студентами, запам'ятований алгоритм рішення такого типу проблем [5].

*Засобами організації проблемного навчання та керування ним є питання, задача, завдання, наочні засоби та їх поєднання.* Сутність активізації пізнавальної діяльності студентів при цьому полягає в тому, що при певних умовах ці поняття є формою виявлення проблемності.

**А. Питання викладача.** В активізації пізнавальної діяльності студента питання мають першочергове значення. Визначають два типи питань: інформаційні та проблемні. Питання стає проблемним за таких умов:

- викладач повинен в певній навчальній ситуації ставити такі питання, які

вимагають від студента періодично актуалізувати раніше засвоєний матеріал, виділяти основну суть вже вивченого;

- питання повинні вимагати від студента не простого відтворення засвоєного матеріалу, а творчого оперування попередніми знаннями для вирішення нової проблеми;

- питання повинні спрямовувати мислення студента на суттєві боки фактів, предметів, явищ і формувати творче мислення.

**Б. Пізнавальні задачі.** Задача характеризується: наявністю у студентів певної мети, прагненням отримати відповідь на питання, досягнути бажаного результату; врахуванням певних умов і вимог, необхідних для рішення задачі; застосуванням, відповідних меті і умовам, певних засобів або прийомів рішення.

Поняття “пізнавальна задача” диференціюють на проблемну і неproblemну в залежності від способів її постановки викладачем і за змістом. Внутрішня структура проблемної задачі визначається: а) методичним способом постановки задачі перед студентами; б) проблемним змістом задачі; в) особистісним відношенням до поставленої задачі [5].

**Обґрунтування авторської модульно-варіантної технології.** Сучасні підходи до розвитку творчого мислення студента пов'язані насамперед із створенням нових педагогічних технологій. Ми виходили із розуміння цього поняття, яке наводиться в монографії “Педагогічні технології у неперервній професійній освіті” [6]: “...під педагогічною технологією, насамперед, розуміється система найбільш раціональних способів досягнення поставленої педагогічної мети, наукова організація навчально-виховного процесу, що визначає найбільш раціональні і ефективні способи досягнення кінцевих освітньо-культурних цілей” [6, с. 27]. Педагогічна технологія повинна відповідати таким вимогам: системність, концептуальність і науковість, структурованість, керованість, відтворюваність, запланована ефективність, алгоритмічність, оптимальність витрат, можливість тиражування та перенесення в нові умови. Крім того, технологічні аспекти підготовки спеціалістів у професійних закладах освіти можуть бути представлені на рівні організації діяльності, вивчення навчальної дисципліни, представлення навчальної інформації, контролю та оцінювання знань, мотивації й стимулювання діяльності викладачів та студентів [6, с. 27].

Розглянувши деякі сучасні педагогічні технології, ми пропонуємо власний підхід до проблеми формування творчого мислення майбутнього вчителя, який пройшов експериментальну перевірку у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського. Результати оформлені як авторська модульно – варіантна технологія формування творчого мислення майбутнього вчителя в процесі вивчення педагогічних дисциплін.

**Мета представленої технології** – технологічне забезпечення процесу формування творчого мислення майбутнього вчителя як його ключової компетентності в умовах університетської освіти.

**Вихідні позиції авторського підходу.**

1. *Орієнтація на гуманістичну парадигму освіти.* Наша технологія визнає

сутність підходу до формування творчого мислення майбутнього вчителя як до процесу самотворчості, що функціонує на основі єдності свідомості і самосвідомості студента і спрямований на формування ним готовності до педагогічної творчості. Акцент у постановці цілей робиться на забезпеченні реалізації і самореалізації творчих можливостей суб'єктів педагогічної взаємодії, як студентів так і викладачів. Модульно-варіантна технологія, як засіб творчого професійного розвитку студентів, за своєю суттю є гуманістичною.

2. *Особистісна орієнтація розробленої технології.* Вона виявлялася в спрямованості на психолого-педагогічну допомогу студенту в становленні його суб'єктності і професійно-творчому самовизначенні. В нашій технології це забезпечувалося на основі таких положень:

- зміст матеріалу дисциплін педагогічного циклу був побудований таким чином, що забезпечував виявлення змісту суб'єктного творчого досвіду студента, включаючи наявний творчий досвід;

- процес навчання був спрямованим на забезпечення не тільки обсягу знань, його структурування, інтегрування, узагальнення, але й на постійне перетворення набутого суб'єктного творчого досвіду студента;

- педагогічна рефлексія забезпечувала самооцінку власного навчання, а її форми сприяли можливості самоосвіти, саморозвитку, самовиявлення в процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу;

- конструювання та організація змісту дисциплін педагогічного циклу забезпечували можливість кожному студенту обирати варіант його змісту, вид, форму та час виконання творчих завдань тощо;

- надання можливості студентам обирати способи творчої роботи таким чином, щоб вони були самостійними і продуктивними;

- варіативний і систематичний контроль та оцінка творчих робіт сприяли покращенню не тільки результату, але й продуктивності процесу навчання.

3. *Єдність технологічності і змісту професійно-педагогічної освіти.* В нашій технології змістові та процесуальні компоненти процесу навчання розроблялися в єдності цілей, змісту, методів, форм і засобів вивчення дисциплін педагогічного циклу. При цьому зміст педагогічних дисциплін, як його сутнісна характеристика визначала її процесуальну частину, тобто змістова та процесуальна частини модульно-варіантної технології адекватно відображають одна одну.

***Концептуальні положення:***

- педагогічна теорія – основа творчого розв'язання професійних проблем;
- педагогічна компетентність – інструмент творчого розв'язання;
- творчими здібностями наділений кожен студент;
- творче мислення, як ключову компетентність, можна розвивати в процесі спеціально організованого навчання;
- ефективність процесу формування творчого мислення залежить від створених педагогічних умов;

***Основні принципи авторської модульно-варіантної технології:***

*Принцип суб'єктності учасників навчального процесу.*

Особливістю розробленого нами модульно-варіантного навчання є ставлення до студента як до суб'єкта саморозвитку. Розглядаючи варіативність у процесі вивчення студентами педагогічних дисциплін як необхідну умову осмислення ними своєї активної ролі в розвитку власної особистості, ми виходили з того, що не викладач у вищій школі вчить студента, а студент сам навчається за допомогою викладача. А для такого навчання повинні бути створені умови, за якими чітко визначені можливі рівні навчання, як мінімальні, так і високі, що передбачають розв'язання творчих задач.

Умовою реалізації цього принципу нами була визначена вимога пріоритетної ролі студента в процесі навчання, а сутністю такого навчання визначена пізнавально-творча діяльності самого студента. Самостійний творчий освітній продукт студента, творче застосування отриманих знань визнаються як результат навчання, а відтворення готових знань вважаються лише допуском до виконання творчих завдань.

Принцип суб'єктності за своєю суттю передбачає необхідність диференціації навчання, орієнтації на особистість студента, його інтелектуальний і загальний розвиток. Тому наступним принципом ми обрали принцип диференціації, новизна нашого підходу полягає в тому, що це диференціація за вільним вибором.

*Диференціація за вільним вибором варіанта навчання, форм контролю і диференціація в часі (в межах вивчення курсу).* Відмінність нашого підходу полягає в тому, що ми не розподіляємо студентів на групи, як зазвичай прийнято, а надаємо можливість кожному вільно обрати варіант навчання. Цей підхід, на наш погляд, створює умови для усвідомлення і розвитку особистих творчих можливостей. Ми орієнтувалися на пошук таких способів орієнтації студента на більш якісне навчання, за яких він відчуває повну свободу вибору запропонованих шляхів набуття знань. Це вимагає від студента певних якостей, таких як, здатність самостійно ставити освітні задачі і планувати хід їх досягнення, знаходити оригінальні шляхи вирішення задач і способи презентації свого рішення.

*Варіативність змісту педагогічних дисциплін.*

Такий підхід до навчання вимагав перебудови навчальної програми, розробки всього курсу за трьома змістовими варіантами. З цією метою нами був розроблений “Навчально-методичний комплект для модульно-варіантного навчання з педагогічних дисциплін” [14], спрямований на розвиток творчого мислення студентів. Програма передбачала обов'язкову самостійну роботу студента з кожної теми лекційного і семінарського заняття на основі вільного вибору студентами варіанту навчання. В кожному варіанті передбачалося декілька завдань однакової складності для вибору за інтересами. Так забезпечувалася диференціація за вільним вибором, а також надавалася можливість кожному студенту виявити свої творчі здібності.

Студентам пропонувалося *три основні варіанти навчання* на підставі загальної обов'язкової програми:

- перший варіант підготовки, основний, передбачав репродуктивну діяльність студента на основі вивчення теоретичних питань теми;



- другий варіант, підвищеної складності, вимагав частково пошукову діяльність у підборі літератури, вивченні її, виконанні відповідних завдань тощо;

- третій варіант, творчий, передбачав розв'язання творчих задач, виконання завдань дослідницького характеру, які включали в себе порівняння різних поглядів, вивчення ідеї в її розвитку, написання творів-роздумів та ін.

*Основним критерієм виділення названих рівнів ми обрали рівень проблемності. При цьому, поняття "рівень проблемності" (М. Махмутов) відображав зміст навчального матеріалу, наявність в ньому навчальних проблем різної складності. Рівень проблемності ми визначали за допомогою двох показників: складністю проблемних задач, питань, завдань (з урахуванням їх кількості і якості) і співвідношенням трьох основних (за змістом навчального завдання) типів самостійних робіт студентів: а) репродуктивного; б) частково-пошукового; в) творчого.*

Варіанти навчання були виділені нами умовно, тому і в другому, і в третьому варіанті частково була присутня репродуктивна діяльність. Такий підхід був обраний нами з метою стимулювання переходу більшості студентів від основного до більш складних варіантів виконання інтелектуальних задач. Крім того, перший варіант був своєрідною основою, яка визначала зміст обов'язкових знань із кожної теми.

Були розроблені також форми організації і способи здійснення варіативного навчання. Основною формою диференціації в процесі підготовки до лекцій і семінарських занять була обрана індивідуально-диференційована робота студентів у ході самонавчання на основі розроблених інструкцій.

Семінарські заняття розрізнялися формами організації: презентація творчої роботи, дискусія, вирішення проблеми, круглий стіл, конференція тощо. Від заняття до заняття ускладнювалися способи здійснення варіативності з урахуванням набутого студентами досвіду участі в подібних заняттях, отриманих знань, зміни рівня розвитку творчих здібностей.

Так, на першому семінарі спосіб здійснення варіативності ґрунтувався на використанні різних шляхів методичної допомоги студентам у підготовці до заняття; на другому – здійснювався за допомогою диференційованих за обсягом, складністю і змістом індивідуальних занять; на третьому – шляхом організації групових форм навчальної діяльності з елементами взаємонавчання; на п'ятому – через різні форми контролю за виконанням диференційованих за складністю видів навчально-дослідницької роботи.

### ***Модульна побудова процесу навчання.***

Модульне навчання – центральний принцип, який визначає весь підхід до організації навчання в межах нашої технології: вибір цілей, змісту, форм і методів навчання. Сутність нашого підходу до реалізації модульного навчання полягає в тому, що студент самостійно працює над виконанням вільно обраного варіанту навчання на основі навчально-методичного комплекта для модульно-варіантного навчання з дисциплін педагогічного циклу. При цьому функції викладача залежать від обраного студентом варіанту навчання і змінюються від інформаційної та консультативної допомоги до творчо-координуючої.

*Особливостями нашого підходу є такі:*

1) зміст дисциплін педагогічного циклу представлений в комплексних модулях, які виконують як інформативну, так і методичну роль в керівництві по

його засвоєнню;

2) за допомогою модулів забезпечується усвідомлене і самостійне засвоєння обраного варіанту підготовки з педагогічних дисциплін;

3) сутність організованого модульного навчання сприяла дотриманню пріоритетних суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин між викладачами і студентами в процесі вивчення педагогічних дисциплін.

*Позитивними результатами модульної побудови процесу вивчення педагогічних дисциплін ми вважаємо такі:*

1) модульна програма з педагогічних дисциплін звільнила викладачів від чисто інформаційної функції викладання;

2) вона створила умови для вільного вибору студентом оптимального шляху свого навчання;

3) в процесі організованого модульного навчання створювалися умови для педагогічної рефлексії і самокерування студентами вивчення педагогічних дисциплін.

***Принцип спільно-продуктивної діяльності учасників навчального процесу (СПД).*** Ми адаптували до умов підготовки майбутнього вчителя відомий концептуальний підхід до навчання, розроблений В. Ляудіс [15].

Відповідно до трьох варіантів підготовки студентів з педагогічних дисциплін, ми визначили три рівневі фази взаємодії викладача і студента, як елементарні одиниці спільної продуктивної діяльності. Перехід від однієї фази взаємодії до наступної фази був пов'язаний із введенням студента в нову діяльність і одночасно в новий вид взаємодії. Характер поділу між викладачем і студентами функцій і спільних дій під час розв'язання педагогічних навчальних задач забезпечували становлення самокерування в цілому, вели до регуляції особистих позицій і відносин. У процесі цієї одночасної динаміки форм дидактичної взаємодії та рівня пізнавально-творчої діяльності студентів відбувався поетапний розвиток творчого мислення студентів.

Динаміка форм дидактичної взаємодії, що пов'язана зі зміною функцій викладача і студента на кожному етапі навчання, призводила до можливості самозміни студента, як суб'єкта навчання. Форми дидактичної взаємодії забезпечували поступове навчання визначати зміст цілей навчання.

Структурною одиницею СПД ми вважали ситуацію спільної продуктивної діяльності як основну форму засвоєння педагогічних знань, яка передбачала організацію процесу спільного рішення творчих педагогічних задач. У цій ситуації відбувалося становлення пізнавально-творчої позиції студента в єдності інтелектуальних, творчих і моральних складових його особистості. Позитивна динаміка розвитку творчого мислення в процесі такої форми співробітництва виникала і розвивалася лише на основі конструювання продуктивної, творчої, а не адаптивної, репродуктивної діяльності. Цей факт ми пов'язували з тим, що процес розв'язання творчих педагогічних задач утворював об'єктивну основу позитивної дидактичної взаємодії всіх учасників навчального процесу, навіть тих студентів, які не мали можливостей самостійного рішення, і створював стимул для участі в творчій діяльності, найчастіше це мотивація творчого досягнення. Використання творчих педагогічних задач в нашому дослідженні не виключало задач репродуктивних. Поетапне формування творчого мислення передбачало поступове підвищення інтелектуальної складності та креативної складової продуктивних творчих

завдань від етапу до етапу навчання, що сприяло посилення сутнісноутворюючої функції мотивів творчих досягнень.

Характер дидактичної взаємодії викладача і студентів суттєво відрізнявся на різних рівнях співробітництва. В репродуктивній навчальній ситуації дидактичну взаємодію в системі “викладач – педагогічна задача – студент” ми будували за типом суб’єктно-об’єктних відносин. У творчій навчальній ситуації позиції викладача і студента в процесі рішення педагогічної задачі рівноправні, а саме суб’єкт - суб’єктні. Функції студента не обмежувалися тільки засвоєнням знань, а пов’язувалися з необхідністю продукувати нові ідеї, задуми, гіпотези розв’язання творчої задачі, і таким чином отримання нових знань.

Названі принципи модульно-варіантної технології навчання стали визначальними при розробці її змістового компоненту, в якості якого був розроблений “Навчально-методичний комплект для модульно-варіантного навчання з педагогічних дисциплін” [14]. Для прикладу наводимо його частину, а саме фрагмент навчального комплекту з історії педагогіки.

Представлений навчально-методичний комплект для модульно-варіантного навчання з педагогічних дисциплін став змістовою основою технології.

Структуру технологічної моделі наводимо на рисунку 1.

Таким чином, технологічна модель розвитку творчого мислення майбутнього вчителя в умовах університетської освіти побудована у вигляді модульно-варіантної технології, вона має чітку структуру, теоретично обґрунтована, змістовно та методично забезпечена.

Представлена модульно-варіантна технологія виявилася більш ефективною при дотриманні визначених автором та експериментально перевірених ***педагогічних умов формування творчого мислення майбутнього вчителя.***

Будь-яка система освіти формує у студентів певний тип мислення. Традиційна система вищої педагогічної освіти розвиває в основному розмірковано-емпіричне мислення студентів і не забезпечує формування у них рефлексивного, творчого мислення. Для цього немає відповідних дидактичних та технологічних засобів організації пізнавального досвіду студентів. Постановка, а тим більш вирішення цих завдань, передбачає створення “іншої моделі мислення”, а для цього створення відповідних умов. Тому найперспективнішою проблемою професійної підготовки майбутнього вчителя є обґрунтування умов заміни типу мислення, який проектується системою традиційної освіти, вивчення умов формування у студентів основ рефлексуючого, творчого мислення.

**Умова 1. Забезпечення практично-професійної спрямованості процесу формування творчого мислення майбутнього вчителя на засадах компетентнісного підходу.**

Розробляючи теоретичну модель формування творчого мислення майбутніх учителів в умовах університетської освіти, ми виходили із загальної структури педагогічної діяльності, яка включає такі компоненти: цільовий, мотиваційний, змістовий, процесуальний, результативний. Педагогічні умови були розроблені таким чином, щоб посилити ефективність кожного компоненту щодо розвитку творчого мислення майбутнього вчителя.

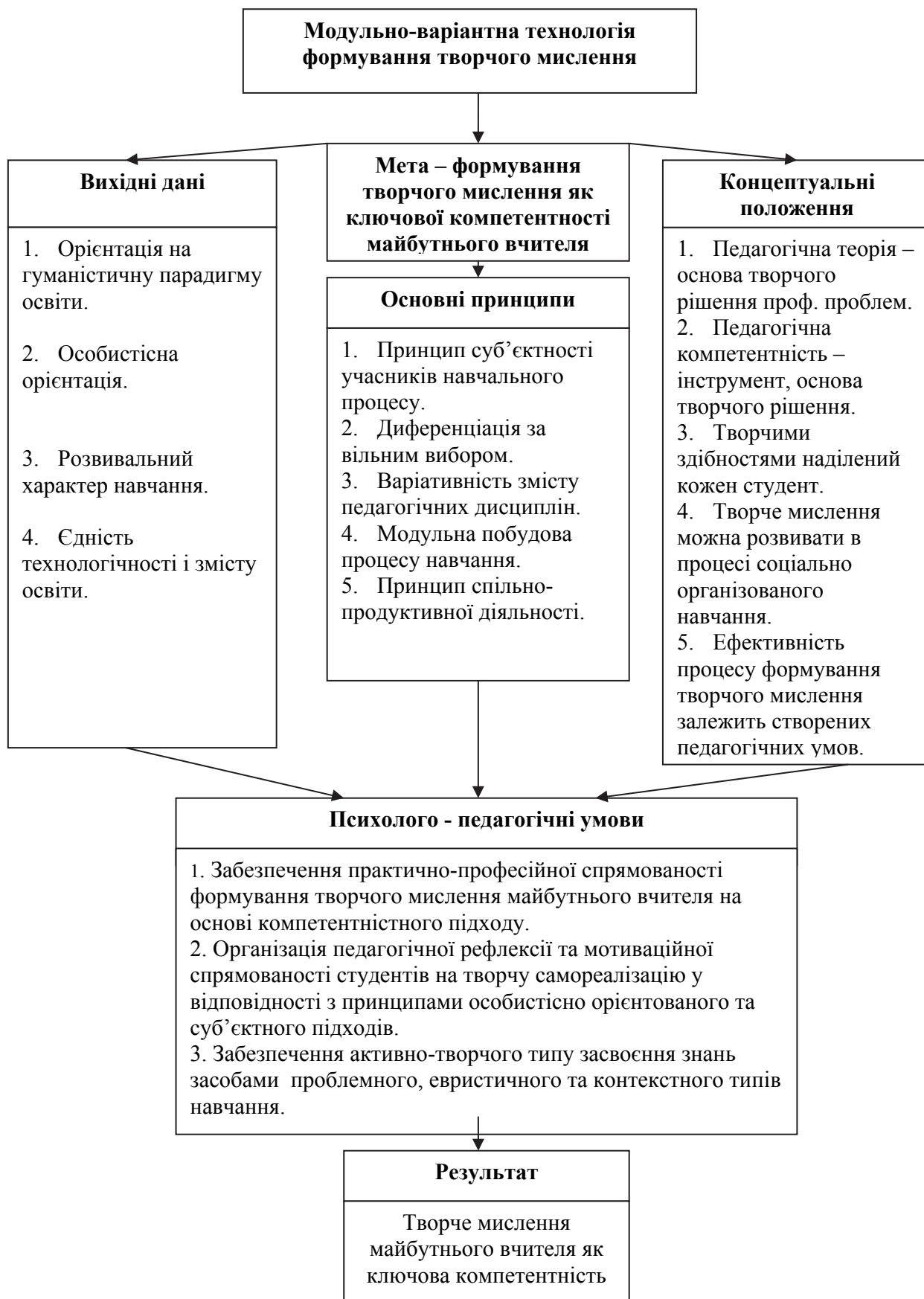


Рис.1. Технологічна модель формування творчого мислення студента

Орієнтація на нову парадигму освіти, на нові пріоритети сьогодення вимагає спрямовувати підготовку майбутнього вчителя на формування умінь оперувати власними педагогічними знаннями, управляти фаховою інформацією, активно і професійно діяти, швидко приймати рішення в нетипових педагогічних ситуаціях, тобто на формування педагогічних компетентностей, і, перш за все, творчого педагогічного мислення як ключової компетентності майбутнього вчителя. Тому першу умову ми побудували на засадах компетентнісного підходу, сутність якого ми розуміємо як спрямованість навчального процесу на розвиток ключових і предметних компетентностей майбутнього фахівця. Такі характеристики ми формували у студентів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу.

Перш ніж визначити сутність творчого мислення як ключової компетентності майбутнього вчителя ми проаналізували приблизний перелік ключових компетенцій, який був вироблений під час симпозіуму Ради Європи з теми “Ключові компетенції для Європи” [17, с. 108]. До нього включені такі складові:

- вивчати (вміти отримувати вигоду з досвіду; організовувати взаємозв'язок своїх знань і упорядковувати їх; організовувати свої власні прийоми вивчення; вміти вирішувати проблеми; самостійно займатися своїм навчанням);
- шукати (замовляти різні бази даних; отримувати інформацію; вміти працювати з документами і класифікувати їх);
- думати (організовувати взаємозв'язок минулих і сучасних подій; займати позицію в дискусіях і формувати свою особисту думку; вміти оцінювати твори мистецтва і літератури);
- співпрацювати (вміти співпрацювати в групі; приймати рішення; залагоджувати конфлікти);
- братися до справи (включатися в проект; входити в групу або колектив і робити свій внесок; вміти організовувати свою роботу);
- адаптуватися (вміти користуватися новими технологіями інформації; виявляти гнучкість перед швидкими змінами; показувати стійкість перед труднощами; вміти знаходити нові рішення) [17, с. 109-110].

Аналіз цього переліку компетентностей дає підстави стверджувати, що найголовнішою особливістю є їх креативна спрямованість. До суто креативних компетенцій з даного переліку можна віднести: “вміння вирішувати проблеми”, “займати позицію в дискусіях і формувати свою особисту думку”, “вміти знаходити нові рішення”.

Що стосується освітньої компетенції, сутність якої розкривається як “вимога до освітньої підготовки, виявлена сукупністю взаємопов'язаних смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності студента стосовно до певного кола об'єктів реальної дійсності, необхідних для здійснення особисто, соціально і професійно значущої продуктивної діяльності” [17, с.113], то до ключових належать такі освітні компетенції: ціннісно-смислова компетенція; загальнокультурна компетенція; навчально-пізнавальна компетенція; інформаційна компетенція; комунікативна

компетенція; соціально-трудова компетенція; компетенція особистісного самовдосконалення [17, с. 115-117]. Креативну спрямованість можна виявити лише в навчально-пізнавальній компетенції, яка включає елементи евристичної діяльності, вміння організації цілепокладання, генерації ідей, аналізу, рефлексії.

Важливим для нашого дослідження було визначення певної ієрархії компетентностей, що є основою для практичного запровадження компетентнісного підходу. У книзі “Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи” (ред. О. Овчарук) подається така система:

- так звані “надпредметні” (“міжпредметні”) компетентності, їх часто називають “ключовими”, “базовими”;
- загальнопредметні компетентності – вони набуваються упродовж вивчення того чи іншого предмета (освітньої галузі);
- спеціально предметні – ті, що їх набувають під час вивчення певного предмета протягом конкретного навчального року або ступеня навчання [3, с. 21]. Саме ця класифікація була покладена в основу нашого дослідження.

О. Пометун на основі аналізу реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн зазначає, що ключова компетенція – це така, що відповідає найширшому колу специфіки, універсальна для різних видів діяльності й може бути умовно названою як “здатність до діяльності”. Отже, поняття “компетенція” є інтегративним, що містить такі аспекти: готовність до цілепокладання; готовність до оцінювання; готовність до дії; готовність до рефлексії [3, с. 15].

До надпредметних компетентностей, як зазначає О. Пометун, європейські науковці відносять такі:

- продемонструвати творче мислення;
- застосувати різні види належності до різних видів спільнот;
- довести здатність пристосування до різних ситуацій;
- сприяти створенню якісного життя;
- зрозуміти й відповідно використати технології;
- розвивати здатність досліджувати та набувати власного досвіду;
- засвоєння комплексу індивідуальних і соціальних цінностей та орієнтація на них у власній поведінці і кар’єрі [3, с. 21].

Виділення в цьому переліку творчого мислення підтвердило наше припущення щодо можливості визначення в процесі нашого експериментального дослідження творчого мислення як ключової компетентності.

Міжнародна комісія Ради Європи в своїх документах розглядає поняття компетентності як загальні, або ключові, вміння, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, кроснавчальні вміння або навички, ключові уявлення, опори, або опорні знання. Компетентності передбачають:

- здатність особистості сприймати та відповідати на індивідуальні й соціальні потреби;
- комплекс ставлень, цінностей і навичок [3, с. 7].

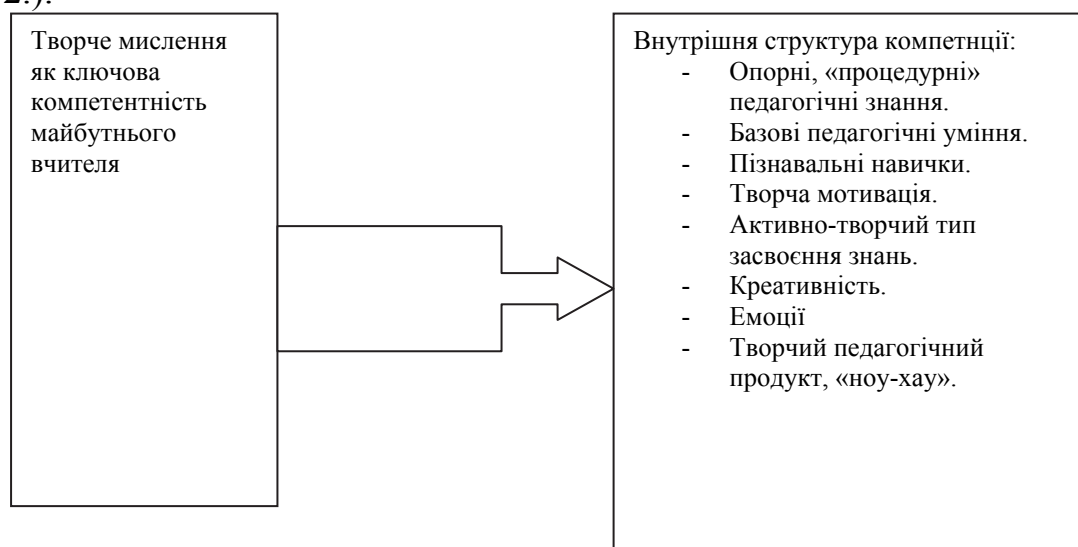
Експерти країн Європейського Союзу визначають поняття компетентностей як “здатність застосовувати знання й уміння” (Eurydice, 2002), що забезпечує активне використання навчальних досягнень у нових ситуаціях. В останніх публікаціях ЮНЕСКО поняття компетентності трактується як поєднання знань, умінь, цінностей і ставлень (Rychen & Tiana, 2004) [3, с. 7]. На останній конференції міжнародного рівня у 2004 р. дійшли згоди в трактуванні поняття компетентності як здатності застосовувати знання та вміння ефективно й творчо в міжособових відносинах – ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми як у соціальному контексті, так і в професійних ситуаціях [3, с. 7].

Експерти програми “DeSeCo” визначають поняття компетентності як здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання. Кожна компетентність побудована на поєднанні взаємовідповідних ставлень і практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і умінь, - всього того, що можна мобілізувати для активної дії [3, с. 9].

Як зазначає О. Пометун, кожна з ключових компетентностей складається з простіших операцій, які є показниками її розвиненості. Компетентність “продемонструвати творче мислення” передбачає:

- використання, оцінювання й постійне поліпшення власних стратегій розв’язання питань;
- розроблення деяких моделей дії та прийняття рішення в динамічному світі;
- формування й застосування навичок критичного мислення;
- використання різних прийомів аргументування в різних соціальних контекстах [3, с. 21].

Користуючись цими характеристиками, ми розробили власну будову внутрішньої структури компетенції “творче мислення майбутнього вчителя” (рис. 2.).



**Рис. 2. Внутрішня структура компетенції “Творче мислення майбутнього вчителя”**

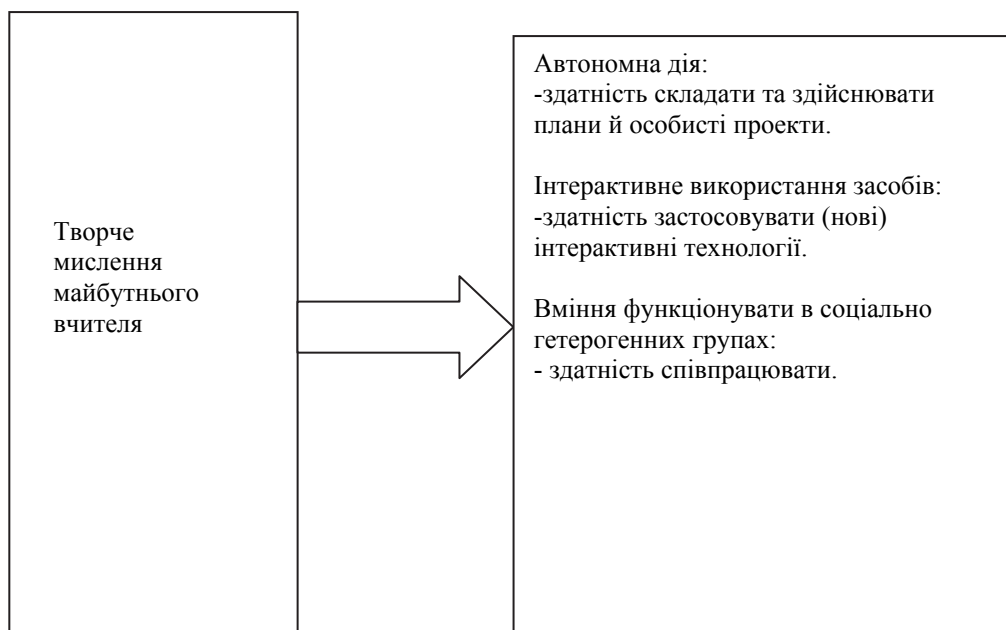
Таким чином, творче мислення як ключова компетенція в нашому дослідженні розглядається як:

- синтетичне утворення, що поєднує певний комплекс знань, умінь та відношень, що набувається протягом засвоєння всього змісту педагогічної освіти; вони дозволяють студенту розуміти, тобто ідентифікувати та оцінювати в різних контекстах, проблеми, що є характерними для педагогічної діяльності;
- вона містить як обов'язковий елемент “процедурні” або базові знання студентів, які формуються в них після того, як вони “забувають” фактичні знання;
- вона може бути метафорично визначена як персональний засіб, “ноу-хау”, тобто має місце певний творчий продукт.

Важливим теоретичним узагальненням є визначення представниками OECD трьох категорій ключових компетентностей (key competencies) як концептуальної бази. Ними стали:

- автономна дія;
- інтерактивне використання засобів;
- вміння функціонувати в соціально гетерогенних групах [3, с. 10].

На основі розробленого в літературі [180] інтегрованого підходу до визначення трьох категорій ключових компетентностей, ми зробили спробу показати співвідношення їх з творчим мисленням (рис. 3.).



**Рис. 3. Співвідношення творчого мислення з різними категоріями ключових компетентностей**

Як вважають експерти, така класифікація визначає критерії, на яких базуються основні переліки ключових компетентностей. Розглянемо детальніше ці категорії.

Автономна дія передбачає такі компетентності, як здатність складати та



здійснювати плани і проекти, визначати цілі діяльності, обґрунтовувати їх, мати власну позицію тощо.

Інтерактивне використання засобів передбачає здатність ефективно використовувати інформацію та знання, використовувати їх як основу для формування власних можливих варіантів діяльності, прийняття рішень та активних дій, здатність застосовувати інтерактивні технології.

Вміння функціонувати в соціальних групах передбачає здатність жити та взаємодіяти з іншими, тобто виявляти ініціативу, співпрацювати, досягати спільних цілей, роз'язувати конфлікти та ін. Тобто названі компетентності мають явну креативну спрямованість і безпосередньо взаємодіють із творчим мисленням.

Творче мислення, як і всі інші ключові компетентності, формується, в основному, через навчання в певній галузі, набуваючи в цьому процесі характеру засвоєння освітніх дій, які пов'язані з освітніми завданнями та змістом цієї галузі. В нашому дослідженні ми вивчали особливості компетентності “творче мислення” в процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу. На прикладі історії педагогіки вона передбачає:

- здатність ідентифікувати (розпізнавати) педагогічні проблеми та будувати адекватні форми й моделі (схеми) педагогічної взаємодії;
- підтримувати аргументами наукові погляди, спираючись на перспективи динамічного розвитку науки;
- розробляти гіпотези й перевіряти їхню достовірність шляхом педагогічного дослідження, експериментування й апробації.

Наступну ієрархічну складову системи компетентностей складають загальнопредметні компетентності, вони визначаються для кожного предмета і розвиваються протягом усього терміну його вивчення; вони відрізняються високим ступенем узагальненості та комплексності [3, с. 2]. В нашому прикладі - це загальнопредметна компетентність з історії педагогіки. Ми визначили її як здатність студента:

- визначати та розпізнавати педагогічні ідеї і проблеми;
- проводити історико-педагогічні дослідження ;
- розв'язувати сучасні освітні проблеми, пов'язані з актуалізацією історико-педагогічних знань;
- пояснювати педагогічні явища, використовуючи педагогічну термінологію та терміни, шляхом моделювання, проектування, доведення, екстраполяції;
- інтегрувати знання з історії педагогіки з іншими дисциплінами педагогічного циклу.

Спеціалізаційні компетентності визначаються для кожного предмета, вони розвиваються для кожного року навчання, ґрунтуючись на загальнопредметних компетентностях, і є стадіями, рівнями їх набуття [3, с. 22]. В нашому дослідженні ми визначили два семестри вивчення курсу історія педагогіки, як дві стадії, або два рівня набуття компетентності “творче мислення”.

Таким чином, наша експериментальна робота передбачала ґрунтовну

розробку творчого мислення як системи компетентностей різного рівня, що було пов'язано із змістом і структурою знань і формувалося поступово залежно від дисципліни, освітньої галузі, року навчання.

Формування компетентності “творче мислення майбутнього вчителя” в процесі вивчення педагогічних дисциплін ми побудували як процес розв’язання педагогічних задач. При розробці програми розвитку педагогічної компетентності студента були використані концепції професійної компетентності вчителя, представлені в роботах Н. Кузьміної, А. Маркової, В. Шадрикова та ін. У змісті компетентності творчого мислення студента ми визначили процесуальні і результативні показники. В процесуальному компоненті було виділено три блока: 1) цілепокладання в педагогічній діяльності; 2) мотивація навчальної діяльності; 3) інформаційна компетентність майбутнього вчителя; 4) розробка програм педагогічної діяльності та прийняття педагогічного рішення; 5) компетенції в організації навчальної діяльності; 6) особистість майбутнього вчителя.

В результативному – “новітні базові навички” як єдність знань, умінь, навичок і ставлень. Розроблена нами експериментальна програма включала сукупність об’єктивно необхідних для майбутньої педагогічної діяльності знань і умінь, систему педагогічних задач та показники розвиненості компетентності творчого мислення майбутнього вчителя. Наводимо фрагмент експериментальної програми розвитку компетентності педагогічного мислення.

Фрагмент програми розвитку педагогічної компетентності “Творче мислення майбутнього вчителя” в процесі вивчення педагогічних дисциплін.

<b>№</b>	<b>Базові педагогічні компетентності</b>	<b>Зміст педагогічних задач</b>	<b>Показники розвиненості творчого мислення</b>
1.	Цілепокладання в педагогічній діяльності	Задача 1: забезпечити реалізацію “суб’єкт-суб’єктного” підходу. Задача 2: визначити педагогічні цілі і задачі відповідно до вікових та індивідуальних особливостей дітей.	Вміння перевести тему уроку в педагогічну задачу. Вміння визначити педагогічні цілі і завдання відповідно до віку та індивідуальних особливостей дітей.
2.	Мотивування у навчальній діяльності	Задача 1: забезпечити мотивацію навчальної діяльності шляхом забезпечення успіхів у навчанні. Задача 2: показати роль і значення вивченого матеріалу в реалізації особистих планів учня.	Вміння ставити навчальні задачі відповідно з можливостями учня.  Вміння перетворювати навчальну задачу в особистісно значиму.

3.	Інформаційна компетентність	Задача 1: використати різні бази даних в освітньому процесі. Задача 2: використати персоналії для розв'язання певної проблеми.	Вміння вести самостійний пошук інформації. Інформаційна культура.
4.	Розробка програм педагогічної діяльності та прийняття педагогічних рішень	Задача 1: розробити програми різного рівня складності. Задача 2: обґрунтувати вибір підручників і навчальних посібників. Задача 3 на прийняття педагогічних рішень, типу: - як встановити дисципліну; - як викликати інтерес у конкретного учня; - як забезпечити розуміння; - як мотивувати активність.	Аналітичні уміння.  Вміння критично мислити.  Вміння приймати рішення в різних педагогічних ситуаціях.
5.	Компетенції в організації навчальної діяльності	Задача 1: забезпечити розуміння навчального матеріалу шляхом демонстрації його практичного застосування. Задача 2: поєднати оцінку учнів з самооцінкою викладання.	Вміння практичного мислення.  Вміння перейти від педагогічного оцінювання до самооцінки.
	Особисті якості	Задача 1: створити гуманістичну ситуацію віри в сили і можливості дитини. Задача 2: доведіть вашу позитивну спрямованість на педагогічну діяльність.	Вміння розробляти індивідуально-орієнтовані гуманістичні проекти. Усвідомлення цілей і цінностей педагогічної діяльності, рівень професійної самооцінки.

**Умова 2. Організація педагогічної рефлексії та мотиваційної спрямованості студентів на творчу самореалізацію відповідно до принципів особистісно орієнтованого та суб'єктного підходів.**

Для експериментального вивчення ролі рефлексії в процесі розвитку творчого мислення ми використали методику І. Семенова і С. Степанова [13]. В дослідженні організації творчого мислення особистості студента в якості завдань, які мали властивості проблемності, використовувалися творчі завдання з історії педагогіки [14]. Ці завдання дозволили моделювати особливі, унікальні щодо суб'єктів умови експериментальної ситуації, в яких їхній особистісний інтелектуальний досвід не тільки був недостатнім, але і слугував своєрідною перешкодою в досягненні поставленої мети. При цьому проблемність творчої задачі розкривалася як інтелектуальна суперечність, яка актуалізувалася у вигляді зіткнення відомих досліджуваному знань і умінь з тими особливими умовами предметної ситуації (описаної у вигляді задачі), в якій суб'єкт здійснює доступні йому способи дії. Разом з тим під час розв'язання творчої задачі виявлялася її конфліктоутворююча властивість, тобто суперечність особистісного характеру між формами поведінки суб'єкта як особистості (тобто перед лицем іншої людини, в даному випадку викладачем), які склалися в ситуаціях дослідження і тими реальними вимогами, які ставить до нього як досліджуваного конкретна ситуація рішення. Сутність творчої задачі, таким чином, полягала в тому, що в процесі її розв'язання виникала суперечність між ресурсами "Я" (тобто інтелектуальними та особистісними стереотипами) і унікальністю умов і вимог ситуації задачі. Самостійне переборення студентом цієї суперечності і виступило в результаті як творче відкриття принципу розв'язку задачі і одночасно – як його особистісний і інтелектуальний розвиток, який виявився в активній самоперебудові особистості і реорганізації мислення.

Наше дослідження підтвердило основні положення теоретичного пошуку щодо рефлексивного механізму формування творчого мислення, а саме: породження у студентів інтелектуальних продуктів (ідей, знань) у пізнавально-творчому процесі опосередковано появою відповідних особистісних новоутворювань, які виявляються в зміні студентом уявлень про свій статус в групі, університеті, тобто в соціокультурному контексті, а тому, зрештою, в перевтіленні власної особистості. Тому, ми розглядаємо розвиток творчого мислення як процес формування цілісного образу творчої особистості майбутнього вчителя в ситуації рішення творчої педагогічної задачі. Завдяки рефлексії відбувається переосмислення студентом у процесі мислення інтелектуального змісту навчання, тобто образів предметної ситуації задачі, та особистісних змістів, тобто образів особистості, з якими ототожнює себе студент під час розв'язання задачі. Таким є механізм рефлексії під час вирішення студентом творчої педагогічної задачі, сутність якого полягає в активному саморозвитку та самозмінах студента, переосмисленні ним як теоретичних положень при застосуванні їх на практиці, так особистих можливостей.

У нашому дослідженні використовувалася також методика організації творчого мислення через культивування рефлексії [13]. Експеримент складався із декількох етапів і проводився з групою студентів. Перше заняття включало в себе опитування студентів за чотирма питаннями: про педагогічну творчість, творчу особистість вчителя, творчу педагогічну задачу і творче педагогічне

рішення. Потім пропонувалося розв'язати констатуючу задачу без акцентування уваги студентів на тому, що вона є творчою з обов'язковою вимогою розв'язати її, розмірковуючи вголос, або записувати основні положення рішення задачі. Після чого кожен студент звітував про власне розв'язок педагогічної задачі, роблячи акцент на поетапних рішеннях, висловлював власну думку про задачу та її зміст. Потім викладач проводив власний аналіз педагогічної задачі, акцентуючи увагу на найбільш оптимальному рішенні, давав зрозуміти, що вона є нестандартною, тобто творчою і вимагає застосування знань в нестандартній ситуації. Відтак студентам пропонувалося дати самооцінку і критично осмислити власні можливості щодо розв'язання такого роду задач. При цьому матеріалом для розвитку рефлексії були запропоновані на початку заняття питання про творчість і надані на них відповіді студентів. Рефлексія спрямовувалася не тільки на інтелектуальний досвід роботи зі змістом педагогічної задачі, але й на характер поведінки в ситуації розв'язання творчої педагогічної задачі. Інакше кажучи, об'єктом психолого-педагогічного впливу ставала не лише інтелектуальна, але й особистісна рефлексія. Цей вид рефлексії, який відбувався в діалозі з викладачем, сприяв розумінню студентом необхідності удосконалення особистих можливостей з розв'язання творчих педагогічних задач, це одночасно слугувало джерелом внутрішньої мотивації до активної участі в експерименті на наступних заняттях.

Ефективність діалогічного формування рефлексії виявилася в тому, що принцип діалогічності став у деяких студентів одним з основних для здійснення рефлексивної самоорганізації. Таким чином були підтверджені попередні дослідження [13]. Показником ефективності слугувало, перш за все, збільшення кількості продуктивних розв'язків проблемних педагогічних ситуацій і педагогічних задач, а також були зафіксовані випадки суто творчого виявлення власної педагогічної позиції, що ми вважали особливим типом інтенсивного саморозвитку особистості майбутнього вчителя в проблемній педагогічній ситуації, або творчій педагогічній задачі. Одним із критеріїв творчого способу рішення педагогічної задачі ми вважали те, що студент визнавав запропоновану педагогічну задачу як умову розкриття його власних творчих можливостей, а запропоновану задачу – як творчу. Дидактичним середовищем, необхідним для розвитку рефлексії в під час розв'язання творчих задач, була система розвивальних відносин на заняттях, яка характеризувалася не авторитарним, не директивним розвитком усіх форм творчої активності студента; універсальністю стосовно навчального і позанавчального дидактичного спілкування і взаємодії викладачів і студентів; система розвивальних відносин створюється викладачами і студентами одночасно, але ініціатива належить педагогу.

Розроблена нами методика розвитку творчого мислення через організацію рефлексії передбачала зміну ролі викладача в освітньому процесі: він мав бути не стільки трансформатором змісту педагогічних дисциплін, скільки суб'єктом його розвитку в процесі педагогічної творчості, в процесі створення викладачем дидактичних умов для розвитку творчого мислення майбутнього вчителя, його творчої індивідуальності. Визначимо деякі

особливості нашого підходу.

1. Здійснення рефлексії вимагає обов'язкового перетворення свідомості студента, він має усвідомити себе суб'єктом власної пізнавально-творчої діяльності, суб'єктом саморозвитку.

2. Рефлексивні механізми передбачають реальну відкритість студента новому педагогічному досвіду, іншій точці зору на педагогічну проблему. Така співтворча позиція суб'єктів навчальної діяльності передбачає елементи критичного мислення щодо свого і чужого досвіду. Для цього вимагається створення рефлексивного середовища: для розвитку мислення – це створення проблемно-конфліктних педагогічних ситуацій; в діяльності – це установки на співпрацю, а на конкуренцію; в спілкуванні – це процес спільного пошуку.

3. Взаємодія студентів, як суб'єктів співтворчості пов'язана не стільки із взаємообміном досвіду і знань, скільки вплив кожного на розвиток творчої особистості іншого, тобто кожен стає каталізатором для розвитку іншого.

4. Для студентів, як суб'єктів розвитку творчого мислення, кожна педагогічна знахідка, кожен випадок педагогічної інновації стає лише приводом переходу до пошуку нових інновацій, а не кінцевою істиною.

Методику формування рефлексії у студентів ми заснували на виділенні трьох рівнів її організації, залежно від конкретного рівня досягнення. Ми використали обґрунтовані в науковій літературі рівні і адаптували їх для формування рефлексії у майбутніх вчителів у процесі педагогічної практики, а саме: об'єктний, задачний і проблемний [13].

На об'єктному рівні ми спостерігали акцентування свідомості на предметі педагогічної діяльності, яку виконували студенти на педагогічній практиці: студенти ще не “бачили” власної педагогічної діяльності, вони були не в змозі її аналізувати, всі зусилля витрачали на процесі її здійснення. Аналіз власної діяльності студенти, як правило, здійснювали через перерахування використаних методів і прийомів навчально-виховної роботи. Недоліки в діяльності вони пояснювали виключно через характеристику об'єктивних умов, обставин, до яких відносять: тему уроку, підготовленість класу, наявність навчального обладнання, ресурс часу тощо.

На задачному рівні свідомість студента виступала вже у формі мислення, яке створювало образ ситуації діяльності і переводило її в задачу як мету в даних умовах (О. Леонтьєв). Недоліки в діяльності розглядалися цими студентами як невдача у виборі способу досягнення поставленої мети (способу розв'язання педагогічної задачі). Аналіз недоліків передбачав рефлексивну діяльність.

На проблемному рівні студенти виступали суб'єктами власної професійної діяльності, вони активно шукали і конструювали педагогічний процес як засіб професійної самореалізації. Недоліки на цьому рівні вважалися наслідком неадекватності засобів їх реалізації.

Залежно від цих рівнів були визначені характерні для кожного рівня вектори розвитку, умови і механізми переходу з рівня на рівень.

Головним завданням розвитку професійної рефлексії на першому етапі ми вважали засвоєння майбутніми педагогами техніки рефлексивного аналізу

власної педагогічної діяльності. Для цього ми використали метод навчаючої експертизи. Студенти, які призначалися експертами для кожної конкретної ситуації, виступали в рефлексивній позиції з критикою діяльності студента, який проводив урок або виховний захід, представляли кожен фрагмент роботи мовою педагогічних методів, засобів і способів дії, тобто надавали йому можливість усвідомити, що він робив у процесі уроку. Таким чином відбувалася об'єктивація власної педагогічної діяльності. Основним механізмом переходу на задачний рівень розвитку педагогічної рефлексії ми визначили трансформацію колективного аналізу в індивідуально усвідомлений і прийнятий особистістю.

На другому етапі механізм трансформації колективних форм роботи в індивідуальні, ефективний на першому етапі, став неактуальним і неадекватним для нових завдань професійного розвитку. Тому основний зміст розвитку професійної рефлексії на другому етапі і механізм переходу на проблемний рівень був сконцентрований на формуванні власної педагогічної позиції кожним студентом. Для цього організовувалися спеціальні обговорення майбутньої професії, підготовки до неї у формі проблемно-позиційного семінару, де кожен мав обґрунтувати свою педагогічну позицію та виступити в обговоренні проблемних положень, висловлених іншими. Саме в цих випадках відбувалося зміщення уваги із зовнішніх умов педагогічної діяльності на формування власного професійного кредо, на визначення власних педагогічних можливостей, своєї готовності до професійної діяльності. В процесі такого обговорення власні цінності і цілі зіставлялися з цінностями і цілями інших студентів, заново ставилося і вирішувалося питання професійного вибору.

Таким чином, педагогічна рефлексія як умова формування творчого мислення, в нашому експерименті відбувалася в різних інтелектуальних системах групового, діалогічного та індивідуального розв'язання пізнавальних проблем та педагогічних задач.

У результаті проведених експериментів з вивчення особливостей евристичної функції емоційної активації, було виявлено, що існує достатньо суттєвий зв'язок між станами емоційної активації і знаходженням досліджуваним основного принципу розв'язку задачі. Одна з можливих інтерпретацій природи цього зв'язку полягає у наступному: досліджуваний знаходить принцип розв'язку, і у нього одразу ж виникає стан емоційної активації, останнє, таким чином, є наслідком успішного розв'язку. Друга інтерпретація така: стани емоційної активації включені в сам процес пошуку принципу розв'язку. Факт закономірного попередження станів емоційної активації називанню принципу рішення говорить на користь другої гіпотези. Таким чином, знаходження принципу рішення задачі є двофазним: спочатку – виділення приблизної галузі, де може бути знайдений принцип розв'язку, потім – знаходження цього принципу. Емоційна активація пов'язана з першою, попередньою фазою, яка визначає суб'єктивну цінність того чи іншого напрямку пошуку. Інтерпретація, згідно з якою стан емоційної активації сприяє знаходженню принципу розв'язання, не просто запобігає його вираженню в мові, а й підтверджує той факт, що стан емоційної активації, безпосередньо

попереджує висуненню гіпотези і готується своїм попереднім станом.

На експериментальному матеріалі вивчалось виникнення емоційних оцінок і їхній вплив на хід розв'язання пізнавальної задачі. Ми зробили висновок, що негативні емоційні оцінки не обов'язково виступають як перешкода для інтелектуальної діяльності людини, тому що можуть підготувати перехід до об'єктивно правильного загального задуму, але формуванню об'єктивно правильного загального задуму сприяє позитивне емоційне забарвлення дій, які є лише носіями об'єктивно правильного принципу і безпосередньо не ведуть до досягнення мети в даній конкретній ситуації. Позитивні емоційні оцінки виконують функцію “емоційного наведення” на об'єктивно правильні дії, що сприяє переходу до об'єктивно правильного загального задуму.

Використовувався також щодо проблеми емоційних оцінок у процесі творчого мислення “механізм емоційної корекції”. Суть його полягає у тому, що одна і та ж сама послідовність дій оцінюється з точки зору двох різних типів критеріїв: з точки зору одних – позитивно та емоційно, а з точки зору інших – тільки у вербальному плані і негативно. У подальшій розумовій діяльності відбувається розвиток суті ситуації в цілому, її окремих елементів і дій з ними. Емоційні оцінки в цьому механізмі корекції є “представниками” нового принципу розв'язання у свідомості суб'єкта і внаслідок цього можуть відігравати регулюючу роль в розвитку розумового процесу.

Інтерес для нашого дослідження має проведений аналіз деяких загальних умов виникнення інтелектуальних емоцій. На основі результатів проведеної експериментальної роботи було дано характеристики тієї галузі розумової діяльності, в якій найбільш вірогідне виникнення інтелектуальних емоцій. Досліджувані відзначали виникнення інтелектуальних емоцій (творчого натхнення) тільки в процесі виконання завдань творчого типу. Цим самим процесам відповідають найбільш високі середні оцінки за ступенем інтересу і ступенем труднощів. Насамкінець, у цих самих процесах емоційний компонент кількісно переважає за об'єктивними індикаторами емоцій. Таким чином, процеси розумової діяльності, в яких виникають інтелектуальні емоції, є відносно складними і носять очевидно виявлений творчий характер. Дані цього дослідження показують, що наявність творчого процесу є найзагальнішою умовою виникнення інтелектуальних емоцій у розумовій діяльності. В свою чергу, тип завдання є однією із зовнішніх умов реалізації творчого процесу, а тому і виникнення інтелектуальних емоцій.

Таким чином, найбільш вірогідною галуззю виникнення інтелектуальних емоцій є творча розумова діяльність на відміну від рутинних форм діяльності; в творчих процесах у порівнянні з відносно рутинними переважає емоційний компонент.

Розумінню процесу творчого мислення як процесу саморозвитку і саморуху сприяють результати дослідження співвідношення процесу цілепокладання та інтелектуальних емоцій у процесі розв'язання розумових задач. Саме в проблемі цілепокладання об'єднано різні аспекти розумової діяльності – пізнавальний, мотиваційний, емоційний. Мета – це усвідомлене,



тобто виявлене в словах передбачення майбутнього результату дії і в той же час передбачення тільки тоді стає метою суб'єкта, коли воно набуває особистісного сенсу для нього. Особистісний сенс, а саме мета, спочатку презентуються свідомості у формі емоційного переживання. Проведене експериментальне дослідження показало, що в процесі розв'язання складних (творчих) розумових задач обов'язково виникають емоційні процеси. При цьому останні не просто супроводжують розумову діяльність і не лише активізують або гальмують її розвиток, а є важливими механізмами, що регулюють пошук розв'язку. Емоційна регуляція стає можливою завдяки тому, що емоції активно включені в розумовий процес.

Важливого значення для розвитку творчого мислення має виявлення впливу різної мотивації на емоційні процеси, які виникають у структурі розумової діяльності. Спираючись на розподіл мотивації на внутрішню і зовнішню, яка існує в психологічній літературі, ми застосували подібний розподіл до аналізу розумової діяльності. При цьому під зовнішньою мотивацією ми розуміли спонукання, що виходило не від предмета, на який спрямована розумова діяльність, а від зовнішнього щодо нього утворення (наприклад, перемога у змаганні). Під внутрішньою ми розуміли мотивацію, яка виходила від самого предмета, на який спрямована діяльність. Відповідно до такого розподілу мотиви поділялися на внутрішні та зовнішні. Внутрішній мотив розумової діяльності збігався з предметом цієї діяльності, зовнішній мотив відрізнявся від предмета, на який спрямована діяльність. Відповідно до цього було виділено три різні структури діяльності: 1) з домінуванням зовнішнього мотиву; 2) з домінуванням внутрішнього результативного мотиву; 3) з домінуванням внутрішнього якісно-процесуального мотиву.

В результаті проведеного експерименту, було зроблено такі висновки:

1. Три розглянуті структури діяльності відрізняються між собою за показниками емоційної насиченості. В першому і другому типах діяльності він вищий, ніж у третьому. З'ясувалося, що види діяльності, в яких формується конфлікт, є більш емоційно насиченими.

2. Виявлене різне співвідношення попередніх і констатуючих емоцій. В третьому типі діяльності попередні емоційні явища, пов'язані з активним пошуком і перетворенням наявної ситуації, значно кількісно перевищують констатуючі емоційні явища, пов'язані з результативними аспектами діяльності.

3. Крім цього виявлено різну предметну віднесеність емоцій успіху – невдачі, які зумовлені тим, що вони сигналізують про різні змістові утворення. Так, у першому типі діяльності вже незначна перемога і невдача набували того чи іншого емоційного забарвлення. В другому типі діяльності тільки значні перемоги і невдачі набували змісту успіху і невдачі і відображалися відповідними емоціями. В третьому типі діяльності емоційні оцінки були вибірково пов'язані з реалізацією цільових структур або з невдачами в розкритті задуму супротивника. Випадкові виграші і невдачі, навіть дуже значні, не набували змісту успіху і невдачі.

Що стосується формування мотивації творчої діяльності, ми вивчали це

питання на прикладі формування мотиву досягнення. У результаті самозадоволення від реалізації певних цілей у людини посилюється мотивація досягнення – намагання докласти більше зусиль, необхідних для досягнення більш складних цілей.

Психологи, які досліджували мотивацію досягнення (А. Бандура, Б. Вайнер, Дж. Парсонс), визначили чотири фактори, які на неї впливають: значення досягнення успіху, надія на успіх, суб'єктивна оцінка ймовірності досягнення успіху, суб'єктивні еталони досягнення. Що стосується першого фактора, вони визначили, що мотивація досягнення і поведінка, спрямована на досягнення, не завжди однакові і залежать від ситуації. При цьому рівень мотивації залежить як від галузі діяльності, так і від часу, коли ця діяльність здійснюється, а успіх виконання творчих робіт залежить, в першу чергу, від ступеня значення певної діяльності в конкретній ситуації. Надія на успіх, у першу чергу, впливає на формування в особистості почуття ефективності, яке сприяє кращій роботі. Проведені дослідження свідчать про те, що кращим показником майбутньої успішності учня є його уявлення про свої здібності, яке засноване на минулому досвіді успіхів та невдач. Досліджуючи третій фактор – імовірність досягнення успіху, – вчені припустили, що уявлення людини про причини особистих успіхів і невдач може впливати як на рівень очікувань, так і на способи діяльності. Були сформульовані основні причини успіхів і невдач:

- здібності (або їх відсутність);
- наполегливість (або її відсутність);
- складність (або легкість) завдання;
- удача (або її відсутність).

Еталон досягнень формується в процесі порівняння результатів діяльності з особистим минулим досвідом (автономний еталон) або з досягненнями інших людей (соціальний еталон). У результаті цього порівняння рівень очікувань стає більш реальним, підвищується рівень домагань, а перевага віддається більш складним завданням, але одночасно посилюється страх перед невдачею [16, с. 143-146].

Спираючись на ці фактори, Х. Хекхаузен на основі довготривалого теоретико-експериментального дослідження розробив 12 показників розвитку мотивації досягнення. Перші чотири були отримані шляхом аналізу найбільш загального визначення поняття мотивації досягнення – “співвідношення з високим стандартом якості”. До них належать такі показники:

- 1) центрування на самостійно досягнутому результаті діяльності;
- 2) зв'язок результату діяльності з особистими можливостями і самооцінкою;
- 3) співвідношення ступеня складності завдання з особистими можливостями;
- 4) виділення детермінантів здібностей і зусиль.

Показники розвитку 5-7 конкретизують когнітивні умови відповідно до моделі вибору ризику (за Аткинсоном), а саме це:

- 5) суб'єктивна ймовірність успіху;
- 6) зв'язок між очікуванням і привабливістю успіху;

7) формування рівня домагання.

Показники 10-12 пов'язані з когнітивними умовами, які залишають можливість для прояву індивідуальних особливостей у мотивах. Ці показники відповідають концепції мотиву досягнення як системи самооцінки:

10) індивідуальні особливості в привабливості успіху і запобігання невдачі;

11) домінуючі особистісні стандарти;

12) індивідуальна різниця в оцінці причинних факторів [16, с. 270-310].

Таким чином, можна визначити аспект, який на сьогоднішній день, незважаючи на свою актуальність, є ще недостатньо вирішеним. Це аспект впливу індивідуально-психологічних характеристик особистості на процес розумової діяльності, до яких належать, в першу чергу, різні типи мотивації досягнення.

Головна мета проведеної роботи полягала в тому, щоб дослідити вплив деяких особистісних індивідуально-психологічних характеристик мотивації досягнення на процес розумової діяльності, які були визначені на основі аналізу низки зарубіжних робіт у галузі теорії мотивації. В структурі мотивації досягнення прийнято розрізняти мотив прагнення до успіху і мотив запобігання невдачі. Ці типи мотивів ми розглядали як індивідуальні відмінності досліджуваних за мотивом досягнення. Найбільш загальне передбачення полягало в тому, що індивідуально-психологічні відмінності в мотивації досягнення при включенні в процес вирішення студентами творчих завдань будуть впливати на самооцінку і результати творчого мислення.

В основу нашого дослідження була покладена адаптована до умов пізнавально - творчої діяльності студентів базова модель мотивації досягнення – модель вибору ризику Х.Хекхаузена [16,с. 5-10]. Суть її полягала в тому, що індивід з тим чи іншим ступенем виявлення мотивів має завдання, яке він з певною імовірністю може вирішити, при цьому успіх або невдача не мають для нього ніяких інших наслідків, крім впливу на самооцінку (усвідомлення особистої компетенції). Для такого спрощеного випадку модель вибору ризику покликана пояснити різні параметри мотиваційної поведінки, перш за все, індивідуальні особливості у виборі ступеня складності завдання (вибір завдань і рівень домагань), довготривалість і орієнтацію майбутніх дій з їх вирішення, а також особливості в зусиллях і досягнутих результатах.

У нашому дослідженні ми виводили мотивацію із поведінки, спрямованої на досягнення, тобто на вибір складного завдання, намагання його виконати, йдучи до педагогічної майстерності. Мотивація досягнення розумілася нами також як прагнення все зробити якнайкраще і вільно оцінити результати зробленого.

В авторській моделі модельно-варіантного навчання ми використали ідею вільного вибору студентами творчих завдань різного рівня складності. З цією метою весь курс педагогіки й історії педагогіки було розроблено в трьох варіантах складності:

1) основний, що передбачав засвоєння навчального матеріалу на рівні державного стандарту;

2) підвищеної складності, орієнтований на вивчення додаткової літератури з теми, розв'язання педагогічних завдань, виконання мікро-рефератів та інших робіт;

3) творчий, розрахований на самореалізацію студента, передбачав виконання оригінальних робіт з навчання і виховання учнів, написання творів-роздумів з приводу різних підходів до вирішення складних педагогічних проблем та ін.

Ця модель передбачала участь самого студента в оцінюванні знань. Разом із вибором варіанта навчання студент обирав і бажану оцінку залежно від своїх домагань та можливостей. За виконання теми у варіанті 1 – оцінка “задовільно”, у варіанті 2 – “добре”, у варіанті 3 – “відмінно”.

Ураховуючи те, що мотиваційні відношення на рівні творчості відрізняються від відношень, які складаються на інших, більш елементарних рівнях організації мотивації і поведінки в цілому, ми намагалися створити позитивну емоційну, комфортну атмосферу на заняттях, засновану на особистому бажанні студентів брати участь у роботі.

Спеціалістам відомо, що творчу діяльність неможливо безпосередньо піддавати експериментальному дослідженню, для цього її потрібно моделювати. Причому при моделюванні ситуації творчого завдання бажана участь самого експериментатора, тоді буде зрозуміло, що саме стало причиною такого рішення. Для ефективного моделювання ситуацій творчих завдань нами був розроблений навчальний посібник “Навчально-методичний комплект для модульно-варіантного навчання з педагогічних дисциплін” [12].

Не менш важливою є необхідність моделювання не тільки умов творчого завдання, але й умов творчої діяльності. Тобто психологічне моделювання творчої діяльності – це не тільки постановка перед студентом умов певного творчого завдання, але й організація самої діяльності. Запропонований навчально-методичний комплекс дозволив кожному студенту вільно визначити свій варіант навчання на семестр, свій особистий темп подачі творчих робіт, урахувати власні можливості і здібності.

В узагальненому вигляді наша модель характеризувалася такими елементами:

1. Вона розроблена для вивчення мотивації досягнення в ситуаціях вирішення творчих завдань, коли не впливають будь-які інші мотиви й результати діяльності не мають для студентів ніяких інших наслідків, крім безпосередньої самооцінки на професійну компетентність у зв'язку з успіхом або невдачею діяльності.

2. Акцентування уваги та привабливості самої діяльності досягнення, тобто мотивуючий вплив зведений виключно до очікування ефективної самооцінки після успіху або невдачі у виконанні професійно спрямованих творчих завдань. Використання інших стимулюючих засобів заборонялося.

3. Забезпечення об'єктивної імовірності успіху, а саме: творчі завдання повинні відповідати творчим можливостям студентів.

Експеримент проводився на 1 курсі інституту філології та журналістики, де підсумковим контролем передбачався залік, для отримання якого достатньо

було виконати завдання лише 1-го варіанта складності. Ніякі інші мотиви, крім самооцінки на професійну компетентність, не впливали на вибір студентами творчих завдань більш високого рівня складності.

Ми поставили завдання вивчення мотивації досягнення студентів у процесі вільного вибору творчих завдань різного рівня складності. На основі попереднього вивчення усі студенти були умовно поділені на дві групи: орієнтовані на успіх, орієнтовані на запобігання невдачі (Х.Хекхаузен) [16].

У першу групу увійшли, в основному, високомотивовані на професійно-педагогічне навчання студенти, в другу – слабо і недостатньо мотивовані студенти.

Запропонована система навчання викликала досить високу активність студентів. Уже на початку експерименту виявилось, що більшість із них прагне до високих варіантів навчання. А саме 80% студентів обрали для себе 2-ий і 3-ій варіанти навчання. Подальше вивчення показало, що серед них 45% - орієнтовані на успіх і 35% - орієнтовані на запобігання невдачі.

У процесі спостережень виявилось, що при виборі завдання певного рівня складності оцінка імовірності успіху студентами найчастіше засновувалася на особистому досвіді участі в подібній діяльності. Якщо студент ще не мав достатнього досвіду у виконанні творчих завдань, як правило, він проводив певний перспективний аналіз можливих результатів. При цьому він виходив із свого розуміння об'єктивної складності завдання і зіставляв його з уявленням про особисті здібності. При цьому стимулюючу роль виконував мотив привабливості ймовірного успіху.

Проведений аналіз показав, що студенти з переважанням мотиву успіху оцінювали ймовірність успіху при виконанні складних завдань вище, ніж це робили студенти з переважанням мотиву запобігання невдачі.

Студенти з мотивацією успіху, як правило, віддавали перевагу завданням високої або середньої суб'єктивної ймовірності успіху і відповідно обирали реальний рівень домагань. Що стосується студентів із мотивацією запобігання невдачі, то вони віддавали перевагу, або найлегшим, або дуже складним завданням. Серед них ми вирізнили декілька типів виборів, залежно від загальної мотивації. Мотивовані на запобігання невдачі студенти з одночасно високим рівнем загальної мотивації схильні до завищених вимог, студенти ж із низьким рівнем загальної мотивації – до занижених.

Було виявлено, що при виконанні творчих завдань чергування успіху і невдачі також здійснює свій вплив. Якщо на початку частотність успіху швидко зростала, то студент оцінював ймовірність подальших досягнень вище, ніж в ситуаціях, коли успіх з'являвся значно рідше. Звідси ми зробили висновок, що об'єктивна і суб'єктивна ймовірність успіху тим більше відповідають один одному, чим швидше студент після початкового періоду навчання досягає вищого рівня досягнення і розглядає його як таке.

Крім того, виявилось, що особиста невдача знижує ймовірність успіху сильніше, ніж її підвищує особистий успіх. Тобто, зазнавши одного разу невдачі, студент, як правило, вже не повертався до виконання складного завдання й обирав той рівень, де його чекав успіх. Але успіх не завжди був

гарантією подальшого вибору складних завдань.

У ході експериментальної роботи визначився також зв'язок між оптимальним вибором рівня складності завдання з таким особистісним конструктом, як внутрішній і зовнішній контроль діяльності. Студенти з внутрішнім локусом контролю (за Роттером) відчують більшу відповідальність за результати своїх дій, ніж студенти із зовнішнім локусом контролю, і тому аналіз особистих очікувань успіху і невдачі є більш реальним. Таким чином, формування мотивації досягнення в певній мірі залежить від характеру орієнтації студента на певний вид контролю.

Деякі студенти взагалі вагалися при виборі певного варіанта навчання. Невизначеність вибору студентом завдання певного рівня складності, як правило, підтверджувалася деякими суб'єктивними характеристиками відповіді. Для їх визначення у своїй роботі ми фіксували час, необхідний для підготовки творчої роботи, а також ступінь упевненості суджень і міркувань. Як ми й очікували, максимум часу на підготовку завдання та мінімум упевненості, як правило, збігалися у слабо мотивованих і орієнтованих на запобігання невдачі студентів. Більшість із цих студентів після подібних спроб схильні були переоцінити ймовірність свого успіху на цьому рівні складності і висловлювали більш реальні судження щодо своїх можливостей і переважно обирали завдання меншого рівня складності, тобто робили більш реальний вибір.

Таким чином, використана нами модель вибору ризику розкриває лише найпростіший варіант вивчення мотивації досягнення творчої діяльності. У ній враховується лише зміна самооцінки після завершення виконання творчих завдань. При цьому самооцінка складається із суб'єктивної імовірності успіху (ступінь складності завдання), привабливості успіху і запобігання невдачі. Так, серед студентів, орієнтованих на успіх, на початок експерименту 75% зробили реальний вибір варіанта навчання, що було підтверджено серією виконаних протягом семестру творчих робіт. 25% - на основі самоаналізу перейшли на нижчі варіанти. Серед студентів, орієнтованих на запобігання невдачі, лише 55% правильно обрали варіант навчання.

У цілому можна відзначити, що використання методик навчання й розвитку мотивації досягнення у процесі пізнавально-творчої діяльності студентів має велике значення для теорії і практики формування творчої особистості майбутнього учителя.

**Умова 3. Забезпечення активно-творчого типу засвоєння знань засобами проблемного, евристичного та контекстного типів навчання.**

Експериментальне формування творчого стилю мислення пов'язане із створенням принципової нової моделі навчальної діяльності, здатної розвивати творчі потенціали і формувати творчу особистість. Ми виходили з припущення про те, що формуванню творчого мислення студентів у найбільшій мірі сприяє організація навчання. При цьому ми спиралися на фактори творчого мислення, розроблені А. Рахімовим. Він зазначає, що творчість – природна функція мозку, тому творчі потенціали закладені в кожній дитині і можуть бути розвинені в процесі цілеспрямованого виховання; про творче мислення він говорить не як

про вид, а як про стиль діяльності, який необхідний в будь-якій галузі суспільного життя людини. Це положення можна назвати першим фактором творчості. По-друге, розвиток творчої особистості відбувається лише при відповідній організації навчальної діяльності: навчитися творчому стилю мислення студент може тільки в процесі практичного розв'язання творчих задач, для чого потрібна особлива форма організації навчальної діяльності, де навчання повинно перетворитися в “квазідослідницьку діяльність” [9, с. 15].

М. Махмутов зазначає з цього приводу, що в залежності від характеру організації навчального процесу навчальна діяльність учнів різко варіює, і засвоєння знань йде принципово різними шляхами: або репродуктивним з деяким мінімумом елементів творчості, або творчим з елементами репродуктивного засвоєння. На його думку, таким принципово новим типом організації творчого навчання може бути проблемне навчання [5, с.251].

Стратегічним напрямом активізації навчання, на думку А.Вербицького, є не збільшення об'єму навчальної інформації, або прискорення процесів її вивчення, а створення дидактичних і психологічних умов усвідомленості навчання, включення в нього самого студента на рівні не тільки інтелектуальної, але й особистої активності. Цього можна досягнути, на думку автора, лише за умови розуміння навчання як особистісно опосередкованого процесу взаємодії і спілкування викладача і студентів, спрямованого на досягнення об'єднуючої їх мети – формування творчої особистості фахівця [8, с. 41].

В традиційній психології продуктивного мислення було встановлено, що головною, об'єктивно необхідною умовою, за якою розумовий процес набуває властивості продуктивності, є проблемність ситуації задачі, яку вирішує людина. Це дало можливість розглядати дану умову або об'єктивну передумову в якості основного засобу педагогічного впливу на природний хід мислення з метою його розвитку. В деяких дослідженнях, проведених в межах цього підходу, процедури психолого-педагогічних впливів обмежувалися лише підбором для досліджуваних поступово ускладнених проблемних завдань. В інших дослідженнях робилися спроби активного втручання в природний процес творчого мислення за допомогою так званих евристичних прийомів розв'язання задач. Але навіть в другому випадку досягнути значного підвищення ефективності творчого процесу не вдавалося. Це пов'язано з тим, що процедури психолого-педагогічного впливу мали частковий характер, обмежувалися впливом на розумовий процес лише через варіювання різних зовнішніх факторів його ходу.

А. Вербицький виділяє два напрями розробки систематичних основ активного навчання. Перший з них був закладений на рубежі 70-х років у дослідженнях психологів і педагогів з проблемного навчання (В. Оконь, О.Матюшкін, Т. Кудрявцев, М. Махмутов, І. Лернер та ін.). Другий, який виник відносно незалежно від понять проблемного і активного навчання, виявився в появі так званих активних методів навчання, до числа яких відносять перш за все навчальні ділові ігри, метод аналізу конкретних ситуацій, розігрування ролей, екскурсій на виробництво та ін. Але розробки велись, в основному, на

матеріалі шкільного навчання [1, с. 44].

В ході проблемного викладу студенти поставлені перед необхідністю контролювати переконливість руху думки викладача, слідкувати за логікою доведень, що обов'язково веде до засвоєння способу розв'язання проблемних задач. Саме тому, на думку Л. Лузіної, "...проблемна лекція навчає не просто знати, запам'ятовувати, але навчає мислити, пізнавати, тому що в процесі проблемного викладу лекційного курсу у студентів виникають сумніви, питання, що стосуються логіки і переконливості як доведень, так і самого розв'язку. Більше того, проблемна лекція супроводжується участю студентів у прогнозуванні наступного кроку розмірковувань" [4, с. 59].

Але, на думку автора, "чудеса" творчого мислення не здійснюються самі по собі. І проблемний виклад може залишити без відгуку студентську аудиторію. Виникає питання "...про активізацію розумової діяльності кожного студента, створення ситуації, коли не думати, не шукати неможливо" [4, с. 60].

В педагогіці існує визначення поняття *активно-творчого типу засвоєння знань*, який розуміється як постійна розумова діяльність, пошук, творча дія, що стає досвідом. Цей досвід потім позитивно впливає на практичну педагогічну діяльність. Знання, набуті таким шляхом, характеризуються дієво-перетворюючою силою, стають основою педагогічної діяльності [4, с. 67-68].

З активно-творчим типом засвоєння знань співвідносяться прийоми і процес розв'язання творчих педагогічних задач. Цей тип засвоєння знань відповідає самій природі мислення як "процесу, спрямованого на відкриття нових закономірностей, шляхів реалізації пізнавальних і практичних проблем". Але доведеним є факт, що розв'язання студентами творчих педагогічних задач продуктивний за умови застосування теоретичних положень [4, с.61].

Важливою умовою використання педагогічних задач є орієнтація на кінцевий результат навчання, на професійно-педагогічну діяльність. Тому на основі вивчення матеріалу з педагогіки студенти повинні навчитися вирішувати різні типи педагогічних задач, виявивши при цьому низку професійних якостей:

- відбирати необхідну і достатню інформацію для розв'язання педагогічної задачі;
- обґрунтовувати теоретично свій вибір і вказувати взаємозв'язки і взаємозалежності педагогічних явищ в запропонованій педагогічній задачі;
- диференціювати і інтегрувати педагогічні явища і бачити в них учня;
- враховувати і найкращим чином використовувати свої індивідуальні особливості і можливості [4, с. 56-57].

Існує думка, що за таких психолого-педагогічних умов, процес розв'язання творчих задач як психологічний тип засвоєння знань сприяє формуванню творчого мислення, породжує потребу в творчому пошуку, інтерес до знань [4, с. 67].

Інше рішення проблеми формування творчого мислення пропонується алгоритмічним підходом до навчання, який склався під впливом інженерно-технологічної орієнтації. В ідейному плані цей підхід виходить із уявлень про можливість алгоритмічного опису мислення за аналогією з роботою ЕОМ.



Припускалося, що якщо можливо представити розумовий процес у вигляді послідовності елементарних операцій, то можливим є навчання алгоритму їх виконання. Основним критерієм правильності виділення алгоритму слугувало логіко-математичне моделювання розумових операцій, яке дозволяло скласти програми ефективного розв'язання задач на ЕОМ. У загальній психології реалізація інженерно-технологічної орієнтації призвела до утворення таких галузей вивчення мислення, як евристика і когнітивізм. Але оскільки виявилось, що творче мислення неможливо розкласти на ряд послідовних операцій або елементарних пізнавальних актів, то його формування при алгоритмічному підході багатьом науковцям здається недоцільним [8, с. 40-41].

У руслі цієї ж інженерно-технологічної орієнтації розвивався не тільки алгоритмічний підхід до навчання. Ця ж орієнтація значно вплинула і на становлення програмованого навчання. При цьому підході враховувалося не тільки уявлення про керованість і можливість формалізації розумових процесів, але й про соціальну обумовленість мислення. Воно розглядалося не як сукупність елементарних інтелектуальних операцій, а як складно організовану діяльність. В межах цього підходу досягнуте значне просування в розробці проблеми формування творчого мислення. А саме, проведено навчання узагальненому методу розв'язання задач неалгоритмічного типу через формування знань у досліджуваних про інваріантну структуру пізнавальної діяльності і забезпечення її реалізації через формування інтелектуальних навичок. Ефект при такому формуванні розумової діяльності досягається шляхом зведення творчих задач до нетворчих за рахунок формування способів аналізу предметного змісту задачі переважно на початковому етапі розуміння її умов. Конструктивні ж процеси, тісно пов'язані з особистісною обумовленістю мислення як його суто творчі компоненти, залишаються при цьому за межами дослідження, а тому не можуть достатньо ефективно формуватися [8, с. 41].

Таким чином, вироблені при цьому підході засоби в своєму психолого-педагогічному доробку забезпечують організацію розумового процесу через формування системи спеціальних знань і умінь, але при такому навчанні інтелектуальним способам і прийомам здійснення розумової діяльності творчі задачі вирішуються, по суті, як типові задачі, хоча і відрізняються особливою складністю. Сам процес мислення при цьому залишається позбавленим своїх суто творчих характеристик: самостійності (реалізація алгоритмів або дія згідно запропонованому інваріантному методу), інсайтності (неочікуваності моменту відкриття принципу рішення), конфліктності (відчуття напруги пошуку) та ін.

На продуктивну діяльність в ході вирішення проблем спрямовані пошукові моделі навчання (М. Кларін) [2]. Визначальною тенденцією дидактичних пошуків у руслі пошукового підходу до навчання є те, що вони розвиваються на основі рефлексивної діяльності учнів, яка характеризує як процесуальну, так і змістовну сторону навчання.

Останнім часом в психології і педагогіці все більше уваги приділяється вивченню особистісної обумовленості пізнавальних процесів, що свідчить про появу гуманістично орієнтованих досліджень. При цьому виділяється різні особистісні аспекти мислення: цінності, мотиваційний, емоційний, вольовий та

ін. Очевидно, всі вони виконують певні функції в мисленні, але виступають при цьому, як правило, лише в якості загальних, неспецифічних умов його протікання, тобто в основному вони пов'язані із зовнішніми передумовами творчого мислення. На думку психологів, ця особливість названих аспектів не дозволяє концептуально і органічно вбудувати уявлення про них в теорію творчого мислення в якості внутрішньо наданих йому механізмів або компонентів його структури і примушує розглядати їх тільки у вигляді зовнішніх факторів розумового процесу [8, с. 42].

А. Вербицький зазначає з цього приводу, що найбільш характерним напрямом підвищення ефективності вузівського навчання і є створення таких психолого-педагогічних умов, в яких студент може зайняти активну особисту позицію і в найбільш повній мірі розкритися як суб'єкт навчальної діяльності. Без певного рівня активності людини, яка виявляється хоча б в елементарних актах уваги, не може здійснитися навіть найпростіший факт пізнання. Тому мова повинна йти не про протиставлення "активний" – "пасивний", а про рівень і зміст активності студента на рівні сприйняття і пам'яті, уявлення і творчого мислення, активності репродукції, створення нового [1, с. 45].

Творче мислення, на думку багатьох вчених, найчастіше передбачає діяльність, вільну від будь-яких жорстких меж. Тобто, творче мислення і педагогічна творчість є виявленням свободи. В той же час, педагогічна творчість детермінована знаннями, і перш за все психолого-педагогічними знаннями. Знання забезпечують творчості майбутнього педагога певну спрямованість. Але така роль належить лише тим знанням, які стали здобутком і особистості, і внутрішнього «Я» за умови особливого, творчо-активного способу їх засвоєння. В такому застосуванні знання вчителя завжди є вільним вибором, але він не безмежний: необхідно обрати оптимальний, відповідний рівню науки, і певній ситуації варіант [4, с. 17].

Система освіти орієнтує студентів на засвоєння тих ідей, які вже сформувалися як аксіоми, і при цьому практично мало уваги приділяється цілеспрямованому розвитку творчої потенції. Бажання дати якнайбільше знань призводить до інформативного характеру навчання за рахунок розвитку творчих здібностей. Ми виходили з переконання в тому, що формування творчого мислення передбачає оволодіння студентами деякими його принципами. До них можна віднести такі:

- 1) усвідомлення домінуючих ідей, зміна їх, або відмова від них;
- 2) знаходження іншого підходу до явищ;
- 3) вихід за межі логічного мислення;
- 4) сприйнятливості до явищ випадковості та ін. [9, с. 15].

Якщо виходити з того, що творча індивідуальність реалізується в творчій діяльності, то лише вона і наділена формуючими можливостями. Провідна діяльність студентів – навчання, йому і потрібно надавати творчого характеру. В дослідженні Л. Лузіної доведено, що у випадку, коли навчання перетворюється у творчість, в ньому не тільки виявляється індивідуальність кожного студента, але відбувається її становлення на новому, більш високому рівні. "Якщо професійне становлення майбутнього вчителя здійснюється в

творчому процесі навчання, то формується індивідуальність – спеціаліст найвищого рівня професійної підготовки”, - так сформульована автором інтегральна умова формування творчої індивідуальності вчителя [4, с. 27]. Але далі вона дає уточнення, що не всяке включення в творчу діяльність робить людину творчою, а лише те, в якому вона стає суб’єктом діяльності [4, с. 29].

В дослідженні Л. Лузіної було перевірено і підтверджено досвідом також положення: навчальний процес є продуктивним лише в тому випадку, якщо здійснюється з урахуванням індивідуального стилю мислення і діяльності кожного студента [4, с. 54]. Взявши за основу такий підхід, ми перевірили це положення щодо розвитку творчого мислення студентів.

У результаті нашого дослідження ми дійшли висновку, що творчому мисленню відповідає лише активно-творчий тип засвоєння знань. Виходячи з цього, нами був запропонований і впроваджений у практику принципово новий підхід до вивчення педагогічних дисциплін у вищому навчальному закладі: в самому змісті, формах і методах навчання ми заклали ідеї пошуку шляхів до нешаблонного, творчого мислення, його оригінальності і незалежності.

### *Література*

1. Вербицкий А. А. Проблема трансформации мотивов в контекстном обучении / А. А. Вербицкий, Н. А. Бакшаева // Вопросы психологии. – 1997. – № 3. – С. 12-22.
2. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках/М.В.Кларин.–М.: Изд-во“Арена”, 1994.–222 с.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : “К.І.С.”, 2004. – 112 с.
4. Лузина Л. М. Формирование творческой индивидуальности учителя в педагогическом вузе / Л. М. Лузина. – Ташкент : ФАН, 1986. – 95 с.
5. Махмутов М. И. Проблемное обучение : основные вопросы теории. / М. И. Махмутов. – М. : Педагогика, 1975. – 368 с.
6. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія / С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк та ін.; за ред. С. О. Сисоєвої. – К. : ВПОЛ, 2001. – 502 с.
7. Полат Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. вузов / Е. С. Полат. – М. : Академия, 2007. – 368 с.
8. Психология творчества : общая, дифференциальная, прикладная / Я. А. Пономарев, И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов и др. ; отв. ред. Я. А. Пономарев. – М. : Наука, 1990. – 222 с.
9. Рахимов А. З. Сущность творческого мышления учащихся / А. З. Рахимов // Формирование творческого мышления школьников в учебной деятельности. – Уфа, 1985. – С. 15-98 с.
10. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Г. К. Селевко. – М. : Нар. образование, 1998. – 256 с.
11. Сікорський П. І. Кредитно-модульна технологія навчання : навч. посібник / П. І. Сікорський. – К. : Вид-во Європ. ун-ту, 2004. – 127 с.
12. Слостенин В. А. Учебно-методический комплект для модульно-вариантного обучения по педагогическим дисциплинам : учебное пособие / В. А. Слостенин, М. М. Милькаманович, О. В. Акимова, В. А. Сапогов. – М. : МГПУ, 1999. – 101с.
13. Степанов С. Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций / С. Ю. Степанов ; РАН Ин-т психологии, Ин-т рефлексивной психологии сотворчества. – М. : Наука, 2000. – 174 с.

14. Учебно-методический комплект для модульно-вариантного обучения по педагогическим дисциплинам : учебное пособие / В. А. Сластенин, М. М. Милькаманович, О. В. Акимова, В. А. Сапогов. – М. : МГПУ, 1999. – 101 с.
15. Формирование учебной деятельности студентов / В. Я. Ляудис, Х. Варнеке, И. И. Ильясов ; под ред. В. Я. Ляудис. – М. : Ихд-во МГУ, 1989. – 239 с.
16. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность : В 2т. : пер. с нем. / Х. Хекхаузен, под ред. Б. М. Величковского. – М.:Педагогика, 1986. – 392с.
17. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

## **ТРЕНІНГ ОСОБИСТІСНОЇ ЗРЛОСТІ ЯК ІННОВАЦІЙНА МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ**

*В.М. Галузяк*

Гуманізація сучасної освіти пов'язується з впровадженням у навчально-виховну практику особистісно орієнтованого підходу, який забезпечує становлення суб'єктності вихованців – їх здатності свідомо, самостійно і творчо визначати власний життєвий шлях, нести відповідальність за свій вибір. Особистісний розвиток учнів, у свою чергу, можливий лише за умови відповідного рівня особистісної зрілості педагога: «для правильного особистісного розвитку дітей необхідно передусім, щоб учителі самі володіли адекватною особистісною організацією» [1, с. 350]. Якими б педагогічними методиками, методами і прийомами не володів учитель, він повинен, перш за все, виступати у спілкуванні з учнями як зріла особистість, вільна від психологічних комплексів, відкрита для співпраці, налаштована на партнерську взаємодію.

Розвиток особистісної зрілості майбутніх учителів вимагає переосмислення традиційних орієнтирів їх підготовки, які зазвичай вбачаються в формуванні різних аспектів предметної компетентності, вдосконаленні методичної майстерності, оснащенні студентів арсеналом засобів педагогічного впливу тощо. Як слушно зазначає О. Орлов, необхідно відмовитись від уявлень про педагогічну майстерність як про сукупність безособових професійних знань, умінь і навичок, що передаються в процесі навчання. Натомість її слід розглядати як результат особистісного зростання вчителя у своїй професії, удосконалення його цілісного творчого й особистісного потенціалу, нерозривно пов'язаного зі специфікою особистісної позиції в соціально-психологічному контексті навчально-виховного процесу [2, с. 153]. Потрібне не звичне «вдосконалення сфери професійних знань, умінь і навичок», а розробка засобів педагогічної підтримки особистісного становлення майбутніх учителів. У зв'язку з цим у психолого-педагогічних дослідженнях і педагогічній практиці намітилася тенденція переходу від традиційних методів підготовки вчителів, спрямованих переважно на вдосконалення їх методичної майстерності та предметної компетентності, до соціально-психологічних, психотехнічних і навіть психотерапевтичних процедур, які створюють умови для загального особистісного становлення студентів (Ф. Василюк, Ю. Гіппенрейтер, Л. Мітіна,

О. Орлов, Л. Петровська, С. Співаковська, Р. Бернс, Т. Гордон, К. Роджерс, К. Рудестам, Т. Яценко та ін.). Обґрунтовано теоретичні засади застосування різних інтерактивних практик у професійній підготовці майбутніх учителів: соціально-психологічного тренінгу (Б. Девятко, Л. Петровська та ін.), навчально-тренувальних груп (Ю. Ємельянов), активного соціального навчання (Г. Ковальов), активного соціально-психологічного навчання (Т. Яценко), відеотренінгу (Х. Міккін), професійного вчительського тренінгу (А. Маркова), професійно-педагогічного тренінгу (С. Єлканов, В. Кан-Калик, В. Кузнецов, О. Леонтєв), тренінгу педагогічної взаємодії (В. Ясвін), акмеологічного тренінгу (О. Ситников), рефлексивного тренінгу (В. Анікіна) тощо. Розроблені програми тренінгу для студентів педагогічних ВНЗ спрямовані на розвиток різних аспектів їх професійної готовності: комунікативної компетентності, основ акторської майстерності, окремих комунікативних якостей (емпатії, сензитивності, діалогічності), мотиваційного потенціалу, професійної спрямованості, самосвідомості, рефлексії, емоційної гнучкості, ставлення до себе та інших, навичок саморегуляції, соціальної адаптації, перцептивних умінь тощо.

Найбільшого поширення у підготовці майбутніх учителів набули поведінковий і ситуаційний тренінги, в яких основна увага зосереджується на оволодінні «технологією» педагогічного спілкування, розвитку перцептивних та інтерактивних умінь, моделюванні конкретних педагогічних ситуацій. Здебільшого зазначені різновиди тренінгу містять вправи та ігри, спрямовані на розвиток культури мовлення, комунікативної компетентності, спостережливості, оволодіння способами спілкування в типових ситуаціях педагогічної взаємодії, формування умінь імпровізації, постановки і розв'язання педагогічних задач тощо.

Акцентування уваги на формуванні когнітивного та поведінкового аспектів професійної готовності майбутніх учителів нерідко супроводжується недооцінкою важливості розвитку їх загальної особистісної зрілості. Очевидно, що такий підхід є недостатнім, оскільки не враховує особистісної детермінації педагогічної діяльності. Ю.Ємельянов справедливо зазначає, що навчаючи студентів лише способів і прийомів комунікативної поведінки без переживання ситуацій міжособистісної взаємодії, можна сформувати маніпуляторський тип спілкування, який не зможе компенсувати брак відвертості та довір'я до людей [5]. Зосередження уваги на вдосконаленні лише поведінкового аспекту діяльності без корекції особистісної сфери призводить до перетворення індивідів з авторитарною спрямованістю на маніпуляторів. Тобто, авторитарний педагог, зберігаючи власні цілі і ціннісні настанови, у спілкуванні з учнями буде реалізовувати їх за допомогою інших комунікативних засобів і маніпуляторських прийомів.

Таким чином, існує потреба в обґрунтуванні можливостей застосування інтерактивних технологій навчання, у тому числі групового тренінгу, з метою формування не тільки окремих, парціальних елементів професійної готовності майбутнього вчителя, а забезпечення його цілісного особистісного розвитку як суб'єкта педагогічної діяльності.

Активізації особистісного розвитку майбутніх учителів суттєвою мірою може сприяти розроблена нами методика тренінгу особистісної зрілості – форми соціально-психологічної роботи, що забезпечує становлення суб'єктної позиції студентів, формуванню цілісної особистості на основі внутрішньогрупової взаємодії та застосування спеціальних вправ. Один із основоположників гуманістичної психології, К. Роджерс, стверджував, що у людини є здатність і тенденція, якщо не явна, то потенційна, рухатися вперед до більшої зрілості. У відповідній психологічній атмосфері ця тенденція вивільняється і стає не потенційною, а актуальною. Формування такої атмосфери забезпечується в умовах тренінгу особистісної зрілості, який вивільняє природне прагнення студентів до особистісної самоактуалізації.

Тренінг особистісної зрілості майбутніх учителів операціоналізує основні поняття обґрунтованого К. Роджерсом людиноцентрованого психотерапевтичного підходу стосовно педагогічного контексту. Основний постулат, на якому базується такий тренінг, полягає в тому, що якість педагогічного процесу визначається якістю міжособистісного спілкування вчителя і учнів, яка в свою чергу залежить від рівня особистісної зрілості педагога. Відтак головне завдання тренінгу – сприяти розвитку і гармонізації особистості вчителя, а завдяки цьому – гуманізації педагогічного процесу.

Під час тренінгу особистісної зрілості моделюються реальні ситуації міжособистісного професійно орієнтованого спілкування, але при цьому створюється особливе безпечне навчальне середовище, що дозволяє майбутнім учителям усвідомити свої глибинні життєві та професійні установки, шаблони мислення, способи вирішення проблем для того, щоб змінити їх і тим самим підвищити свою ефективність. Завдання, які може вирішувати тренінг особистісного розвитку, полягають у: визначенні та осмисленні студентами своєї життєвої та професійної позиції; виявленні та аналізі наявних проблем, визначенні ресурсів подальшого особистісного та професійного зростання; усвідомленні цінності власної особистості, набутті впевненості в собі, формуванні позитивного ставлення до професійної діяльності та життя в цілому; формуванні навичок саморегуляції, набутті внутрішньої стійкості і цілісності; навчанні вмінням виражати свої почуття конструктивним способом; виробленні вміння будувати гармонійні міжособистісні відносини, конструктивно вирішувати конфлікти; розвитку психологічної культури студентів.

Реалізації зазначених завдань у процесі тренінгу особистісної зрілості майбутніх учителів сприяє низка психологічних чинників:

- зростання мотивації до самопізнання в результаті впливу групових норм, що активізують рефлексію і самоаналіз;
- усвідомлення власних потреб, можливостей, професійних інтересів і цінностей;
- створення позитивних образів і перспектив професійного та особистісного майбутнього, постановка цілей для підтримки і розвитку професійного образу Я;
- надання студентам максимального зворотного зв'язку щодо їх

особистісних проявів у діяльності та спілкуванні;

– міжособистісне пізнання (завдяки тому, що учасники групи відверто висловлюють свої думки один про одного, пояснюють, яке враження вони справляють, у них формується адекватніший образ Я, розуміння того, якими їх бачать оточуючі);

– катарсис (можливість відкрито сказати в групі про те, що турбує, замість того, щоб стримуватися, розвиває здатність конструктивно виражати свої емоції, негативні або позитивні почуття до інших людей);

– згуртованість групи (приналежність до групи людей, які розуміють і приймають навіть коли учасник розповідає про свої недоліки, сприяє самоприйняттю, формуванню позитивного ставлення до себе);

– саморозуміння (групова взаємодія сприяє кращому розумінню себе, відкриттю і прийняттю своїх раніше невідомих або неприйнятних сторін, способів і стереотипів свого поведіння з іншими людьми);

– екзистенціальні чинники (груповий досвід спілкування сприяє прийняттю особистістю відповідальності за свій спосіб життя незалежно від того, критикується чи підтримується він іншими);

– універсальність переживань (розуміння того, що інші теж відчувають аналогічні проблеми, емоційні і міжособистісні труднощі, вселяє надію, підвищує віру в свої сили, посилює мотивацію особистісного самовдосконалення);

– альтруїзм (допомагаючи іншим, учасники групи починають більше поважати себе);

– обмін досвідом (засвоєння конкретних способів розв'язання життєвих і професійних проблем, які пропонуються іншими учасниками групи);

– саморозкриття (згуртованість послаблює психологічний захист і спонукає до саморозкриття, формує обстановку відвертості і щирості, завдяки чому поведінка учасників групи стає відкритою для точного спостереження і коментування).

Одним із центральних механізмів, який визначає становлення суб'єктної позиції майбутніх учителів в особистісно-професійному розвитку є рефлексія. С. Рубінштейн, характеризуючи два основні способи існування людини і, відповідно, два способи ставлення до життя, вказує, що за першого способу «індивід перебуває усередині життя, будь-яке його ставлення – це ставлення до окремих явищ, але не до життя в цілому. Відсутність такого ставлення до життя в цілому пов'язана з тим, що людина не виключається з життя, не може зайняти в думках позицію поза нею для рефлексії над нею. Другий спосіб існування пов'язаний з появою рефлексії. Вона мов би припиняє, перериває цей безперервний процес життя і виводить людину подумки за його межі. Людина мов би займає позицію поза ним» [10, с. 347-348]. Такий рефлексивний вихід робить можливим самоаналіз і особистісно-професійне самовдосконалення особистості.

Стимулюванню рефлексивних процесів, спрямованих на осмислення майбутніми вчителями власних особистісних особливостей у контексті професійної діяльності, може сприяти така форма роботи, як письмовий аналіз

кожним студентом даних особистісних тестів. Аналіз великої кількості тестових даних, що стосуються власної особистості, сприяє розумінню індивідом свого Я більшою мірою, ніж проста інтроспекція. На думку С. Жуларда, особистість поглиблює саморозуміння лише розкриваючись перед іншою людиною. Тому важливо, щоб кожен студент мав можливість обговорити результати самотестування з кимсь іншим. Кількість студентів у групах унеможливує обговорення з кожним даних його особистісних тестів. Подолати це обмеження можна за допомогою процедури письмового самоаналізу, яка дозволяє студентам принаймні висловити свою реакцію на результати тестування. Слід підкреслити, що роль такої форми роботи не зводиться лише до засвоєння студентами інформації про себе. Рефлексивна діяльність, спрямована на виявлення значення тестових даних та його пояснення іншій людині, сприяє також поглибленню саморозуміння, усвідомленню студентами слабких і сильних сторін своєї особистості. Як свідчать результати досліджень, у результаті обговорення самовідчуттів і самоустановок помітно зростають показники самоактуалізації студентів, зменшується розрив між їх ідеальним і реальним Я, зростає впевненість у собі, власних можливостях долати життєві та професійні проблеми.

Організації рефлексивно-сміслової активності майбутніх учителів, у ході якої здійснюється самопізнання і виробляється професійно-опосередковане ставлення до себе, сприяє постановка перед студентами низки актуальних питань, що потребують особистісно-професійного самовизначення:

1. Чи вважаю я себе завершеною, повністю сформованою особистістю, чи є у мене резерви внутрішнього росту і розвитку? Останнє передбачає, що вчитель психологічно відкритий для засвоєння нового досвіду, готовий перебудувувати свої соціальні відносини й змінюватися інтелектуально в результаті реальної оцінки проблем, що виникають у педагогічній діяльності. Як зазначає К. Роджерс, безперервний розвиток особистості передбачає в першу чергу її готовність приймати зміни навколишнього світу і внутрішньо змінюватися самій [9].

2. Чи достатньо я впевнений у собі? Як свідчать дослідження, ефективність педагогічної діяльності значною мірою залежить від емоційної зрілості і впевненості вчителя у собі. Поведінка впевненого у собі педагога відрізняється більшою спонтанністю, ініціативою, емпатією, толерантністю.

3. Чи здатний я терпимо сприймати різні точки зору? Чи достатньо у мене інтелектуальної гнучкості, щоб уникати догматизму і не стверджувати, що є тільки один метод вирішення певного завдання, тільки один підручник, де та чи інша тема викладена правильно, тільки один спосіб навчитися чогось тощо? Неадекватне сприйняття різноманітності, нетерпимість до альтернативних точок зору виявляється зазвичай у роздратуванні, в бажанні обірвати дискусію і швидко сформулювати потрібну відповідь замість того, щоб виявити різні позиції учнів, їхні інтелектуальні можливості і здатність аргументовано відстоювати свою думку. Вчитель має бути готовий створювати у класі таку атмосферу, щоб кожен учень був впевнений, що його не принизять, якщо він висловить незвичайну думку, навіть якщо вона розходиться з точкою зору



вчителя.

4. Чи вважаю я себе здатним приймати на свою адресу критику, необхідну для мого особистісного і професійного розвитку? Чи можу я відкрито обговорювати з іншими свої особисті та професійні проблеми? Намагаючись поглянути на себе з боку, студенти зазвичай виявляють, що деякі їхні цінності і уявлення про педагогічну діяльність можуть бути поставлені під сумнів. Важливо, щоб майбутні учителі усвідомили, що їх особистісний розвиток може стримуватися надмірною напруженістю, яка проявляється у вразливому самолюбстві і дріб'язкових образах, у невпевненості в собі, у схильності до суперництва, в постійному побоюванні виявитися неспроможним.

Відповідаючи на ці та інші питання, майбутні вчителі можуть глибше розібратися у власній особистості, осмислити особливості та можливі наслідки власної діяльності, що є необхідною передумовою як адекватного самопізнання, так і розуміння інших. Обговорення таких питань вимагає від студентів неабиякої сміливості, а також достатньої об'єктивності, щоб прийняти результати саморефлексії, якими б вони не були.

Важливе значення в контексті розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів має об'єктивація та корекція властивої їм системи професійно-ціннісних орієнтацій, які визначають зміст і спрямованість професійного спілкування. З цією метою необхідно проводити спеціальну роботу, спрямовану на усвідомлення студентами власних професійно-ціннісних орієнтацій, співставлення індивідуальних систем цінностей, обговорення їх ролі і значення в регуляції педагогічного спілкування, визначення пріоритетності різних за змістом професійних орієнтацій, обговорення негативних наслідків односторонньої орієнтації на той чи інший тип професійних цінностей і т.д.

Після того, як студенти досягнуть адекватного усвідомлення продуктивних і непродуктивних особливостей власного стилю педагогічного спілкування, розуміння обумовлюючих їх особистісних факторів (структура ціннісних орієнтацій, імпліцитні теорії педагогічного спілкування, особливості Я-концепції та ін.) та механізмів психологічного захисту, вони за допомогою керівника групи складають індивідуальні програми самовдосконалення, розвитку в себе якостей, необхідних для успішної педагогічної взаємодії.

Наступний – проєктивний – етап передбачає створення студентами при допомозі педагога індивідуальних планів корекції особистісних диспозицій, які характеризують рівень їх особистісної зрілості. Оскільки корекція особистісного розвитку передбачає здійснення індивідуального підходу, значна увага на цьому та інших етапах має надаватися принципу самовизначення.

На експериментально-конструктивному етапі важливо створити умови для випробування студентами нових способів, прийомів і моделей поведінки шляхом моделювання педагогічних ситуацій, участі в рольових іграх, групових дискусіях. Потрібно забезпечити кожному студентові можливість випробувати різноманітні способи, стратегії та моделі педагогічного спілкування, розширити, збагатити індивідуальний репертуар способів і прийомів міжособистісної взаємодії, скорегувати професійно-ціннісні орієнтації, мотиви, імпліцитні теорії професійної діяльності. Тренінгова група на цьому етапі

повинна перетворитися в своєрідну творчу лабораторію, яку її учасники можуть використовувати для пошуку й апробації нових моделей і способів поведінки. В умовах реального педагогічного процесу такого роду експерименти можуть бути досить ризикованими, в тренінговій групі ж ризик зменшується за рахунок створення атмосфери взаємної відкритості, доброзичливості та психологічної захищеності. Рольове моделювання сприяє зняттю механізмів психологічного захисту, розкріпаченню та підвищенню спонтанності учасників тренінгу, які, прийнявши на себе певну роль, виходять за рамки звичних шаблонів поведінки і випробовують нові способи та прийоми спілкування.

Реалізація завдань експериментально-конструктивного етапу забезпечується за рахунок використання низки спеціальних методів, процедур і технік. Основними з них є групова дискусія і рольова гра. У процесі групової дискусії активізуються психологічні механізми і соціально-психологічні ефекти взаємодії, які забезпечують корекцію індивідуальних позицій, професійно-ціннісних орієнтацій та установок студентів. Роль дискусії як засобу впливу на мотиваційну сферу особистості була продемонстрована ще К.Левіном. У сучасній літературі дискусія розглядається в основному в контексті проблем соціально-психологічного впливу. Ми використовуємо цей метод з метою корекції властивих студентам неадекватних професійно-ціннісних орієнтацій, які визначають спрямованість і процесуальні особливості їх спілкування.

В основу корекції ціннісних орієнтацій покладено розроблений у руслі гуманістичної психології підхід до розвитку особистісних цінностей – «values clarification» (осмислення цінностей). Він являє собою спробу практичної реалізації ідей Г.Олпорта, А.Маслоу, К.Роджерса та інших представників гуманістичної психології. Основний акцент у контексті цього підходу ставиться на тому, щоб допомогти суб'єкту використати раціональний аналіз і емоційні переживання для осмислення власних способів поведінки, з'ясування й обґрунтування їх особистісної цінності. Оцінка власних цінностей – це процес самоактуалізації, який включає підпроцеси вільного вибору серед альтернатив, прогнозування і оцінювання наслідків цих альтернатив та відповідну поведінку на основі зроблених виборів. Методика осмислення цінностей детально описана в роботах Саймона, Хова і Кіршенбаума.

Спочатку студентам пропонується індивідуально самовизначитися стосовно прийнятності для себе наступних тверджень: «Я вважаю, що всі свої зусилля учитель повинен спрямовувати на навчання учнів, забезпечення їх пізнавального розвитку», «Я вважаю, що основною метою вчителя має бути моральне виховання учнів», «Я вважаю, що найважливіше для учителя – авторитет, повага учнів», «Я вважаю, що основне у педагогічній діяльності – «поставити себе», добитися від учнів дисципліни і виконання вимог», «Я вважаю, що учитель насамперед повинен цікаво викладати, викликати в учнів інтерес до свого предмету», «Я вважаю, що основне у діяльності вчителя – дружні, відверті стосунки з учнями», «Я вважаю, що учитель насамперед має зберігати внутрішній спокій та врівноважений стан душі», «Я вважаю навчання другорядною справою, основне, – щоб учень був вихованим», «Я вважаю, що основне у діяльності вчителя – повага колег та шкільної адміністрації».

Наведені твердження відображають репертуар стихійно сформованих у студентів професійних позицій, які досить часто характеризуються однобічністю та суперечливістю.

Після індивідуального самовизначення студентам пропонується шляхом групового обговорення знайти спільну відповідь на питання: «До чого повинен прагнути учитель у своїй діяльності, якими мають бути його провідні орієнтири?». Пошук відповідей на це питання вимагає особистісного самовизначення, свідомого та відповідального вибору альтернативних смислів на основі їх відповідності або невідповідності власній Я-концепції. Саме в процесі такої суб'єктної активності формуються особистісні цінності: «особистісними цінностями стають ті смисли, стосовно яких суб'єкт самовизначився» [3]. Тобто, особистісні цінності формуються в результаті переходу на більш високий рівень тих смислових утворень, які могли і до цього бути значущими психічними регуляторами діяльності і спілкування суб'єкта, але набувають ціннісного статусу лише за умови спрямування його особистісних зусиль на свою смислову сферу, на власне Я. Для того, щоб певним чином поставитись до своїх смислів, суб'єкту необхідно не тільки пережити, відчувати їх, але й осмислити, об'єктивувати хоча б у формі внутрішнього мовлення.

Ідея про те, що становлення особистісних цінностей пов'язане з динамікою процесів усвідомлення, вербалізації та спрямування пізнавально-особистісних зусиль на власну смислову сферу, знаходить відображення в дослідженнях таких феноменів смислоутворення, як ієрархізація мотивів, вирішення задач на смисл, особистісні вибори. На рівні зрілої, тобто «самоусвідомлюваної особистості», смислова динаміка проявляється в упорядкуванні свого внутрішнього світу, коли власна смислова сфера стає об'єктом перетворення особистості [2].

Суб'єктна активність, спрямована на аналіз та освоєння особистістю власного внутрішнього світу, стимулюється в умовах групової дискусії, в якій відбувається не тільки співставлення різних точок зору як значущих позицій, але й аналіз наслідків їх прийняття особистістю, не лише переоцінка особистісно значущого, але й певна гра зі смислами, примірювання до них ролі потенційних регуляторів своїх вчинків. Самовизначення студентів стосовно власних професійних орієнтацій вимагає їх усвідомлення, вербалізації та обґрунтування, співвіднесення з ієрархічно вищими рівнями цінностей, зафіксованими в Я-концепції. У процесі групового обговорення в учасників «виникає рефлексивний аналіз не тільки своєї точки зору при розробці аргументації на її захист або усвідомлення її помилковості, але й аналіз позицій партнерів по обговоренню з метою їх правильного розуміння» [4, с.40].

У процесі колективного обговорення, публічного відстоювання та аргументації власних поглядів створюються також умови для актуалізації специфічного механізму корекції мотиваційно-смислової сфери особистості, відкритого в руслі досліджень когнітивного дисонансу [0]. Йдеться про феномен редукції когнітивного дисонансу в умовах недостатнього виправдання власних дій. Якщо індивіда спонукати до добровільного вибору такої дії, до

якої він за власним бажанням при відсутності зовнішнього тиску не вдався б, то він переживатиме неприємний стан когнітивного дисонансу, викликаного усвідомленням суперечності між власними установками та поведінкою. Якщо зовнішніх підстав, достатніх для виправдання своїх дій немає, то єдиний спосіб зменшення когнітивного дисонансу полягає в зміні власної позиції, приведенні її у відповідність з поведінкою. Таким чином, реальна поведінка індивіда, що суперечить його установкам, може зумовлювати зміни в його установках і орієнтаціях. Ми використовуємо цей механізм з метою корекції неадекватних, односторонніх орієнтацій і установок студентів у сфері педагогічного спілкування. Для цього їм пропонується в ході групової дискусії відстоювати, доводити істинність точок зору, протилежних їх позиції. Наприклад, тим, хто орієнтований на формально-рольову, закриту модель спілкування з учнями доручалося доводити переваги відкритого, особистісного, довірливого спілкування; орієнтованим на панібратське, фамільярне спілкування пропонувалося аргументувати необхідність дотримання певної соціально-психологічної дистанції у взаємодії з учнями; односторонньо орієнтованим на директивне, домінантне спілкування пропонувалося відстоювати важливість надання учням свободи вибору, можливостей для прояву самостійності та ініціативи і т. д. Публічне відстоювання «авторитаристами» демократичної моделі спілкування спонукає їх переглянути свої позиції не тільки заради зменшення когнітивного дисонансу, але й завдяки всебічному аналізу різних точок зору, глибшому осмисленню позитивних і негативних наслідків різних стилів, в тому числі тих, які суперечать їхнім орієнтаціям.

Таким чином, в умовах структурованої групової дискусії актуалізуються механізми смислоутворення, які забезпечують корекцію та гармонізацію професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх учителів.

У тренінговій роботі з студентами доволі ефективними є як класичні неструктуровані дискусії, що передбачають аналіз поточних процесів міжособистісної взаємодії в групі (згідно з принципом «тут і тепер»), так і тематичні, спрямовані на групове обговорення конкретних педагогічних ситуацій, типових проблем педагогічного спілкування, пошук продуктивних шляхів їх вирішення. Матеріалом для групового аналізу можуть виступати як спонтанно виникаючі у процесі міжособистісної взаємодії ситуації, конфлікти, способи реагування, так і запропоновані керівником рольові ігри, педагогічні ситуації, психотехнічні вправи, результати соціально-психологічної діагностики тощо.

Комплексне застосування різних форм проведення групових дискусій дає змогу ефективно розв'язувати наступні завдання: формувати у майбутніх учителів уміння аналізувати на основі психологічних знань педагогічні ситуації; уточнювати та корегувати їх професійно-ціннісні орієнтації, імпліцитні теорії педагогічного спілкування; розширювати поле усвідомлення можливих способів спілкування в різноманітних ситуаціях педагогічної взаємодії; демонструвати варіативність рішень, характерну для більшості педагогічних ситуацій; розвивати вербальні та невербальні комунікативні уміння; формувати уміння слухати, аргументувати, доводити свою точку зору,

активно відстоювати власну позицію, продуктивно взаємодіяти з іншими учасниками дискусії.

Важливе значення в процесі педагогічної підтримки розвитку особистісної зрілості студентів мають сюжетно-рольові ігри, в яких учасниками розігруються, моделюються різноманітні ситуації міжособистісної та професійно-педагогічної взаємодії. Предметом обговорення виступають не ситуації самі по собі, а ігрова взаємодія учасників: їх моделі спілкування, способи вирішення проблемних ситуацій і конфліктів, їх ефективність, позиції, соціальні та міжособистісні ролі і т.д. Студентам варто пропонувати для розігрування здебільшого ситуації, що мають проблемний характер і вимагають рефлексивного аналізу та самовизначення.

Групове обговорення поведінки учасників рольової гри дозволяє їм об'єктивувати ситуацію взаємодії та особливості свого спілкування, зробити їх об'єктом рефлексії. При цьому відбувається усвідомлення власних способів спілкування та їх внутрішніх детермінант, більш глибоке розуміння мотивів партнера і його ставлення до ситуації та самого себе і т. д. Характерною особливістю рефлексивного аналізу є його спрямованість передусім на особливості власного спілкування в різноманітних ситуаціях міжособистісної та професійно-педагогічної взаємодії. Рефлексивний аналіз ситуації, тобто осмислення відношення «Я-в-ситуації», дозволяє не просто бути учасником ситуації, але й активно створювати її, здійснюючи цілеспрямовані впливи, що організують та розвивають як ситуацію, так і самого суб'єкта спілкування. Рефлексивний аналіз приводить до кращого розуміння себе, партнерів, ситуації, сприяє вибору більш адекватних способів та прийомів спілкування.

Техніка рефлексивного аналізу стильових особливостей педагогічного спілкування ґрунтується на прийомах «рефлексивного виходу», тобто такого повороту свідомості, в результаті якого суб'єкт починає бачити себе і особливості свого спілкування мов би зі сторони, з позиції спостерігача. Вона включає в себе зупинку процесу спілкування, що не приводить до успіху, його фіксацію, об'єктивацію і всебічний аналіз, в ході якого виявляються нові способи організації спілкування і подолання труднощів. Ця техніка демонструється ведучим при обговоренні рольових ігор, проблемних ситуацій, які виникають у тренінговій групі. Окремі її елементи відпрацьовуються за допомогою спеціальних вправ, прийомів, завдань, спрямованих на розвиток умінь децентрації, «входження в роль іншого», емпатії і т. д. Важливе значення при цьому відіграє прийом «дискусія з приводу дискусії», який дозволяє не лише осмислити актуальну ситуацію в групі, але й отримати досвід практичного використання результатів рефлексивного аналізу в організації управління процесом групового обговорення проблем.

У рамках психодрами і соціодрами розроблено ряд технічних прийомів, застосування яких в рольових іграх сприяє активізації рефлексивних процесів у спілкуванні та перебудові його поведінкових і когнітивно-емоційних передумов. Такими прийомами є «зміна ролей», «двійник» і «монолог». Прийом «зміна ролей» допомагає учаснику поглянути на себе з боку, «увійти в роль» партнера, глибше усвідомити ситуацію взаємодії, особливості своєї

поведінки. Його суть полягає в тому, що в певний момент гри ведучий здійснює рольовий обмін – пропонує учасникам помінятися ролями і повторити тільки що зіграну сценку. Інший варіант цього прийому передбачає початкову перестановку ролей (наприклад, коли учителю пропонують грати роль учня).

Приєм «двійник» полягає в тому, що один з учасників психодрами в усьому імітує протагоніста (основну дійову особу), перебуваючи весь час поряд з ним, копіюючи його дії. «Двійник» володіє правом самостійного голосу і діє як «друге Я» протагоніста. Він може вголос розмірковувати з приводу дій протагоніста, вступати з ним у діалог, розвивати лінію поведінки, яку протагоніст має на увазі, але з якихось причин не реалізує її.

Приєм «дублювання» виступає як засіб розкриття думок і почуттів учасника рольової гри. При використанні техніки «дублювання» член групи або ведучий психодрами, який виступає в ролі дубля, стає позаду протагоніста і від першої особи виражає його невербалізовані думки і почуття. Даний прийом дозволяє розкрити внутрішні переживання, цінності та домінуючі уявлення індивіда, сприяє глибшому пізнанню себе. Схожий ефект забезпечують прийоми «діалог з самим собою», «презентація самого себе», «презентація іншого».

Розвитку рефлексивного ставлення до власного спілкування сприяють також прийоми «дистанціювання» та «децентрування». Перший полягає в об'єктивації власних комунікативних проблем, емоційних переживань, відчуженні їх від власного «Я» і виділенні в якості об'єкта аналізу. Другий прийом передбачає зміну точки зору на проблему (наприклад, учителю пропонується проаналізувати ситуацію з позиції учня).

У рольових іграх поряд з прийомом «обмін ролями» доцільно використовувати техніку «дзеркало». Так, наприклад, при розігруванні ситуації спілкування учителя з учнями під час уроку група зображує некерований шкільний клас. Як правило, дана сцена просто розігрується в ролях, в деяких ситуаціях можна провести обмін ролями. Приєм «дзеркало» полягає в тому, що спеціально підготовлені учасники групи – «допоміжні Я» – спостерігають за особливостями спілкування учасника, який грає роль учителя. По закінченню гри вони наслідують, відтворюють його манери, стиль спілкування, в той час як група намагається поводити себе, як у попередньому сеансі гри. Таким чином, вся сцена уроку подається виконавцю ролі учителя ніби в дзеркальному відображенні. Якщо його власна поведінка в якийсь момент видається йому незграбною, неадекватною, неправильною, він тут же може увійти замість «допоміжного Я» в роль учителя і здійснити нову, більш вдалу спробу впоратися з роллю.

Завдяки використанню вказаних прийомів тренінг особистісної зрілості виступає ефективним засобом педагогічної підтримки особистісно-професійного становлення майбутніх учителів, розширення їх особистісного досвіду, корекції професійних установок, позицій, професійної ідентичності. Спеціально організована міжособистісна взаємодія в групах соціально-психологічного тренінгу дає можливість студентам відчувати себе психологічно більш захищеними, впевненими у собі, здатними до співпраці, підвищує їх

готовність до прийняття себе та учнів. Усе це значно полегшує майбутнім учителям вирішення складних проблем спілкування з учнями, робить менш напруженим зіткнення з реаліями шкільного життя. Участь у тренінгу особистісної зрілості сприяє також корекції студентами професійних стереотипів, формуванню здатності до більш об'єктивного, неупередженого і глибокого розуміння себе та учнів. Типовими ефектами тренінгової роботи з майбутніми вчителями є: тенденція приділяти відносинам з учнями стільки ж уваги та значення, скільки змісту навчального предмета; прагнення приймати новаторські, творчі ідеї учнів, а не реагувати на них як на загрозу власному авторитету, схильність вирішувати міжособистісні проблеми разом з учнями, а не традиційними дисциплінарними засобами; загальна гармонізація особистості.

Характерний для тренінгу особистісної зрілості емоційний клімат суб'єкт-суб'єктного спілкування – відвертого, відкритого, безпечного, ґрунтованого на взаємному прийнятті, довірі, емпатії, – разом з наданою групою можливістю глибше зрозуміти себе стає важливим імпульсом розвитку гуманістичної спрямованості майбутніх учителів. Безпосередніми формами її прояву є емпатія, теплі почуття, дружнє ставлення учасників тренінгової групи один до одного. Наш досвід застосування тренінгу особистісної зрілості свідчить, що завдяки йому у студентів формується не тільки локальне позитивне ставлення до членів власної групи, а виробляється загальна гуманістична установка, яка проявляється у відмові від односторонньої центрації на дидактичних і організаційних завданнях педагогічної діяльності та зосередженні уваги на проблемах особистісного становлення учнів. Майбутні вчителі стають менш категоричними і критичними, більш толерантними до психологічної своєрідності школярів, чутливими до їх внутрішніх переживань і проблем, готовими зрозуміти точку зору іншого, поважати його інтереси та прагнення.

### *Література*

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 422 с.
2. Братусь Б.С. Нравственное сознание личности: психологическое исследование / Б. С. Братусь. – М.: Знание, 1985. – 64 с.
3. Будинайте Г.Л. Личностные ценности и личностные предпочтения субъекта / Г. Л. Будинайте, Т.В. Корнилова // Вопросы психологии. – 1993. – №5. – С. 99-105.
4. Галкина Н.В. Проблема психологических функций рефлексии в игровом обучении // Игровое моделирование: Методология и практика. – Новосибирск: Наука, 1987. – С. 38-48.
5. Емельянов Ю.Н. Обучение общению в учебно-тренировочной группе / Ю.Н. Емельянов // Социальная психология в трудах отечественных психологов. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – С. 414-424.
6. Кан-Калик В.А. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования / В.А.Кан-Калик, Г.А. Ковалев // Вопросы психологии. – 1985. – №4. – С. 9-17.
7. Митина Л.М. Психологические особенности внутриличностных противоречий учителя / Л.М.Митина, О.В.Кузьменкова // Вопросы психологии. – 1998. – №3. – С.3–16.
8. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики / А.Б. Орлов. – М.: «Академия», 2002. – 272 с.

9. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.Роджерс. – М.: Прогресс, 1994. – 388 с.
10. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. – 423 с.
11. Фестингер Л. Введение в теорию диссонанса // Современная зарубежная социальная психология. Тексты. – М.:Изд-во Моск-го ун-та, 1984.- С.97-110.

## **ПРОЕКТНА ТЕХНОЛОГІЯ ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПІД ЧАС ПРОХОДЖЕННЯ ІНСТРУКТИВНО- МЕТОДИЧНОЇ ПРАКТИКИ**

**Губіна С.І.**

**Історична довідка.** З метою визначення сутності та змісту проектної технології, необхідно охарактеризувати особливості її виникнення та розвитку. Генеза проектної технології навчання бере свій початок з 20-х років ХХ ст. в США, коли в педагогіці під впливом соціально-економічних та науково-педагогічних чинників формується нова філософія освіти, у рамках якої виникають ідеї прагматичного навчання (Дж. Дьюї, Д. Каттерік, В. Кілпатрик, Е. Колінгс, В. Монда, А. Папандреу, Д. Снезден). У Росії ідеї проектного навчання виникли практично паралельно з розробками американських педагогів під керівництвом російського вченого С. Шацького в 1905 р.

Реалізацією «методу проектів» займалися Е. Кагаров, М. Крупеніна, В. Шульгін, проте зміст навчання за «методом проектів» було змінено у відповідності до ідей трудової школи радянських часів. Проектне навчання було абсолютизоване, що й стало основною причиною його вилучення із системи навчання у 30-х рр. ХХ ст. У той же час зарубіжна педагогічна наука та шкільна практика продовжують застосовувати «метод проектів» та різні варіанти прагматичного навчання.

У Великій Британії, США, Бельгії, Фінляндії, Німеччині та багатьох інших країнах ідеї Дж. Дьюї знайшли широкий відгук і втілення. Рациональне поєднання теоретичних знань та їхнє практичне використання в проектній технології можна проілюструвати тезою: «Я знаю, що мені потрібно, де і як я можу використати все те, що я знаю».

**Аналіз останніх досліджень.** У сучасній педагогіці метод проектів досліджували російські вчені В. Гузеєв, Д. Левітес, Є. Полат, Г. Селевко та українські К. Баханов, А. Касперський, Т. Кручиніна, О. Пехота, О. Пометун та ін. Практичні аспекти використання методу проектів детально розробили автори системного курсу «Intel® Teach to the future (Навчання для майбутнього)».

Вагомим для нашого дослідження є те, що існують різні підходи до трактування даного поняття. Зокрема, на сьогодні науковці розкривають сутність розуміння «методу проектів»: як методу навчання (Г. Ващенко, С. Пілюгіна, Є. Полат), як форми організації навчання (С. Гончаренко, І. Дуженько, Л. Кондратова), як технології навчання (Т. Буджак, Г. Ісаєва, Н. Поліхун, С. Сисоєва, І. Чечель, Н. Шиян), як засобу досягнення певних



якостей та характеристик особистості у навчанні (С. Генкал, І. Єрмаков, Н. Чайченко).

Вважаємо, що таке різнопланове потрактування деталізують сучасні вітчизняні та зарубіжні науковці К. Баханов, В. Гузеєв, М. Епштейн, Ю. Жилиєва, Л. Кондратова, О. Круглова, Ю. Олькерс, М. Павлова, Н. Пахомова, Дж. Пітт, Є. Полат, Н. Поліхун, Г. Селевко, М. Чанов, І. Щebro, які розглядають проект як технологію навчання, що сприяє оволодінню студентами методологічними знаннями, уміннями та навичками подальшої самоосвіти; як засіб розвитку їхніх здібностей, дослідницьких умінь, соціальних навичок.

Нами проаналізована низка наукових праць, присвячених різним аспектам даного питання. Аналіз педагогічних досліджень виявив, що проектна технологія розроблялася як засіб: реалізації особистісно-зорієнтованого навчання (І. Джужук, В. Логвін, С. Сисоєва); формування ключових компетенцій (І. Єрмаков, І. Зимня, В. Ницета, В. Хуторський); розвитку пізнавальних інтересів (О. Волжина, О. Онопрієнко), пізнавальної активності, творчості старшокласників (Т. Белявцева, С. Генкал, Т. Лобас, Н. Поліхун); формування наукових та інтелектуальних здібностей (Н. Браташ, Т. Буджак).

Слід наголосити, що у зв'язку зі зміною освітніх парадигм (предметно зорієнтованої на особистісно зорієнтовану), останнім часом стають популярними технології, що ґрунтуються на інноваційних засадах.

Необхідно підкреслити значущість для нашого дослідження теоретичних і методичних напрацювань К. Баханова, Т. Беркалієва, С. Гончаренка, І. Гусь, О. Дем'яненка, І. Дичківської, І. Єрмакова, Ю. Загуменнова, Є. Заір-Бека, І. Зозюк, І. Іонової, Г. Ісаєвої, І. Калмикової, С. Клепка, Г. Ковганича, В. Корнеєва, Н. Крилової, С. Кримського, В. Логвіна, І. Олейничук, О. Паламарчука, О. Пехоти, Л. Пироженко, І. Погорілої, Є. Полата, Г. Селевка, С. Сисоєвої, Г. Столяренка, Г. Токмань, О. Тряпціної, А. Хуторського, М. Чанової, С. Шацького, Г. Шварца, С. Шевцової, Л. Шелковича. Аналіз поглядів зазначених науковців дозволив зробити висновок, що метод проектів є інноваційною (особистісно зорієнтованою) педагогічною технологією. Однак на сьогодні в дидактиці метод проектів розроблений лише з погляду створення певного об'єкту, продукту пошукової, дослідницької діяльності.

**Сутність проектної технології.** Слово «проект» запозичене з латинської і походить від слова «proectus», яке буквально означає «кинутий уперед». У сучасному розумінні проект – це намір, який буде здійснено в майбутньому. «Кинутий уперед» – є точним перекладом слова «проект».

Мета проекту – «навчити учнів самостійно здобувати знання й застосовувати їх на практиці, розвивати критичне мислення, формувати навички співпраці в групі».

Варто зазначити, що в «Українському педагогічному словнику» метод проектів визначається як «організація навчання, за якою студенти набувають знань і навичок у процесі планування й виконання практичних завдань – проектів. Метод проектів зможе забезпечити розвиток творчої ініціативи й самостійності й сприятиме здійсненню безпосереднього зв'язку між набуттям

знань та застосуванням їх у розв'язанні практичних завдань» [3, 205].

Погоджуємось з узагальненням науковців про те, що технологія проектування визначається як педагогічна діяльність, спрямована на виховання вільної, відповідальної, життєво компетентної особистості як суб'єкта.

На основі аналізу дослідницьких напрацювань ми визначили **цілі й завдання проектної технології**:

- не тільки передати студентам суму знань, а ще й навчити здобувати ці знання самостійно, застосовувати їх для розв'язання нових пізнавальних і практичних завдань;
- сприяти формуванню в студентів комунікативних навичок;
- прищепити студентам уміння користуватись дослідницькими прийомами: збирання інформації, аналізу її з різних позицій, висування гіпотез, уміння робити висновки.

На нашу думку, **мета навчання на основі проектної технології** полягає у формуванні *когнітивного компонента*, який включає стратегічну компетенцію (уміння самостійно здобувати знання, обирати ефективні навчальні стратегії) та дискурсивну компетенцію (уміння працювати з текстом, виділяти головне, аналізувати, робити узагальнення, висновки, а також уміння працювати з довідковою літературою); *особистісного компонента*, який передбачає формування у студентів під час роботи над проектом творчих умінь (уміння генерувати ідеї, знаходити декілька варіантів розв'язання проблеми, вміння прогнозувати результати рішення) та соціалізацію.

Слід зазначити, що **базовими положеннями** технології є формулювання ключових (становлять суть проектів, торкаються сутності навчального предмета, пов'язують його з іншими дисциплінами, з реальною дійсністю) і тематичних питань (указують шлях розкриття ключового питання, покликані активізувати студентів), а також розробка операційних карт для опрацювання тематичних питань проектів. Операційні карти відіграють роль певних алгоритмів діяльності, пам'яток.

Проектна технологія характеризується розширенням, поглибленням знань, реалізацією прикладної спрямованості знань, умінь та навичок пізнання об'єктів навколишнього середовища, міжособистісною взаємодією учасників у роботі ініціативної проектної групи та в гуртовому проекті.

Досвід показує, що показниками ефективності проектної технології є мотивація діяльності, пізнавальний інтерес, самостійність студентів, практична спрямованість їхніх знань, умінь, навичок.

Аналіз практики застосування проектної технології в навчальних закладах виявив різні **підходи до її впровадження**: 1) виконання проекту на занятті (чи декількох заняттях, або тижні проектів); 2) робота над проектом об'єднує аудиторну та позааудиторну діяльність студентів; 3) проектна діяльність студентів організується в позанавчальний час, уключається у роботу позашкільних закладів освіти.

Робота над проектом, як правило, виходить за рамки заняття, що свідчить про оптимальність позааудиторної форми організації проектної діяльності студентів для створення зв'язку між навчальним матеріалом заняття,

особистими їхніми запитами (навчального, пізнавального, ужиткового характеру) та навколишнім середовищем. Це створює сприятливі умови для успішної реалізації особистісно зорієнтованого, компетентнісного, діяльнісного підходів до навчання.

Беручи до уваги позиції науковців В. Галузьяка, А. Розенберга, М. Сметанського, В. Шахова [6, 400; 7, 169], ми визначили такі **вимоги до використання проектної технології**:

- 1) важливість проблеми, що потребує дослідницьких пошуків для її розв'язання;
- 2) практична, теоретична та пізнавальна цінність результатів проекту;
- 3) структурування виконання проекту на проміжні етапи;
- 4) організація самостійної реалізації проекту;
- 5) використання дослідницьких методів;
- 6) оформлення результатів проекту.

Слід також зазначити, що організація проектної технології ґрунтується на **принципах** добровільної участі студентів, високому рівні їх самостійності, урахуванні індивідуальних особливостей, запитів і потреб, налагодженні конструктивних міжособистісних стосунків; має пізнавальний, навчальний, виховний, профорієнтаційний, інтеграційний потенціал; компенсує прогалини у знаннях, розкриває зв'язок навчального матеріалу з практичним, життєвим досвідом учасників, ґрунтується на пошуковій активності студентів з метою задоволення пізнавальних інтересів шляхом отримання особистісно значущого результату.

На нашу думку, успішна реалізація проектної технології вимагає створення на занятті сприятливої атмосфери діалогізму, розкнутості, невимушеності; захист-презентацію учасниками проектів; комплексне оцінювання проектів відповідно до заздалегідь визначених критеріїв.

Важливу роль в організації навчально-виховного процесу відіграє те, що проектна технологія спрямовує його на виявлення й задоволення студентами особистих пізнавальних запитів, інтересів шляхом планування, реалізації та презентації їхніх проектних задумів, що сприяє усвідомленню практичної значущості змісту роботи, забезпечує формування пізнавальної самостійності та активної позиції студентів у різних сферах діяльності.

Поняття «навчальний проект» конкретизоване як система самостійних організаційних та пізнавальних дій, в основі яких лежить розробка плану та практична реалізація проектного задуму, ідеї, проблеми, що стимульовані прагненням студентів отримати значущий для них результат.

Варто зазначити, що навчальна діяльність, організована за проектною технологією, носить пошуково-пізнавальний характер і передбачає поетапне планування роботи. Прагматичний зміст роботи над проектом спрямовує студентів на отримання конкретного практичного результату, який має для них особистісне значення. Процес розробки, реалізації та презентації проектного задуму є провідним, бо саме він становить основу досвіду практичної діяльності, який у результаті здобуде студент.

На нашу думку, новизна проектної методики полягає в тому, що

студентам надається можливість самим конструювати зміст ігрової діяльності, визначати теми і той матеріал, що призначається для активного засвоєння.

Психолого-педагогічними передумовами реалізації проектної методики навчання є: комплексна мотивація навчання, орієнтація на „зону найближчого розвитку” студентів, особистісно-діяльнісний підхід до навчання, проблемність та індивідуалізація навчання. Методичними передумовами проектної методики навчання є такі її характеристики: комунікативна спрямованість навчання, взаємопов’язане навчання усіх видів діяльності та інтегративність навчання, яка передбачає залучення знань, навичок і вмінь студентів з інших навчальних предметів.

Отже, проектування та його головне концептуальне вираження – проект – найдієвіший акт переходу від теорії до практики, від минулого до майбутнього, від потенційного до актуального.

Доречно розглянути **два способи навчання на основі проектів: лінійний та інтегративний**. За лінійним способом (Calvin M. Woodward) студенти спочатку вивчають необхідний матеріал з конкретної теми чи проблеми, виконують вправи на формування й розвиток необхідних навичок і вмінь із цим матеріалом, а в кінці циклу занять їм пропонується для виконання проект як “практика”. Інтегративний спосіб (Charles R. Richards), передбачає, що студентів ознайомлюють із завданням проекту на початку вивчення теми. Вони планують свою діяльність у проекті і послідовно її реалізують на кожному етапі навчального процесу: на етапі формування навичок, етапі їх удосконалення та на етапі формування умінь. За такого способу, навички й уміння формуються та розвиваються в ході роботи над проектом.

Як правило, **класифікують проекти** за такими типологічними ознаками: домінуючий вид діяльності й вид кінцевого продукту, предметно-змістова галузь проекту, характер координації проекту, характер контактів студентів у проекті, кількість учасників, тривалість проекту, характер спілкування, опора на підручник і структура проекту.

Основною типологічною ознакою є домінуючий у проекті вид діяльності й вид кінцевого продукту. За цією ознакою розрізняють виробничі, інформаційно-дослідницькі, організаційно-ігрові проекти та проекти-огляди.

Специфіка проектної методики полягає в спрямованості на створення певного виокремленого кінцевого продукту (письмового звіту, журналу, доповіді, плакату, фільму), що ґрунтується на власному досвіді студентів та знаннях.

За змістом та характером виконання робіт розрізняють такі типи проектів: дослідницькі, інформаційні, творчі, ігрові, практико-орієнтовані. Заслуговує на увагу позиція С.Пальчевського [6, 402], який підкреслює, що в практико-орієнтованих проектах чітко визначений результат діяльності учасників орієнтується на їхні соціальні інтереси. Це передбачає складання відповідних програм, рекомендацій. Для цього створюється детальний сценарій, згідно з яким передбачається відповідна діяльність усіх учасників та визначається функція кожного з них. Важливе значення надається поетапним обговоренням проекту, презентації його результатів, визначенню шляхів упровадження їх у

практику.

ЗА ДОДАТКОВИМИ КРИТЕРІЯМИ РОЗРІЗНЯЮТЬ ТАКІ ТИПИ ПРОЕКТІВ: ЗА ПРЕДМЕТНО-ЗМІСТОВОЮ ГАЛУЗЗЮ – МІЖПРЕДМЕТНІ ТА МОНОПРЕДМЕТНІ; ЗА ХАРАКТЕРОМ КОНТАКТІВ СТУДЕНТІВ У ПРОЕКТІ – ВНУТРІШНІ, РЕГІОНАЛЬНІ Й МІЖНАРОДНІ; ЗА КІЛЬКІСТЮ УЧАСНИКІВ – ГРУПОВІ Й ІНДИВІДУАЛЬНІ ПРОЕКТИ; ЗА ТРИВАЛІСТЮ ПРОЕКТУ – НЕТРИВАЛІ, СЕРЕДНЬОЇ ТРИВАЛОСТІ Й ДОВГОТЕРМІНОВІ (Є.С.ПОЛАТ); ЗА ХАРАКТЕРОМ СПІЛКУВАННЯ – ПРОЕКТИ З БЕЗПОСЕРЕДНІМ СПІЛКУВАННЯМ, КОРЕСПОНДЕНТСЬКИМ СПІЛКУВАННЯМ, АБО ІЗ СПІЛКУВАННЯМ ЧЕРЕЗ АВТЕНТИЧНІ ХУДОЖНІ ТВОРИ ЧИ ПРЕСУ (М.LEGUTKE, Н.ТНОМАС).

Дослідники О. Блажко, С. Генкал, Є. Полат, Л. Ревацька, О. Ярошенко за кількісним складом учасників визначили індивідуальну, парну, групову та масову форми проектної діяльності.

На нашу думку, **перевагами групової роботи** над проектом є: комплексний характер вирішення проблеми проекту, вибір студентами сфери діяльності у проекті за інтересами та здібностями, розвиток комунікативних навичок учасників, формування умінь співпраці, можливість створення різнорівневих груп.

Значущим для нашого дослідження є те, що групова проектна діяльність повною мірою ураховує пізнавальні інтереси, професійні нахили, індивідуальні потреби і можливості студентів за рахунок міжпредметного змісту знань та вільного вибору видів діяльності, відображених у розподілі обов'язків (ролей) учасників проекту. Групова форма організації реалізується у роботі ініціативної проектної групи та здійсненні гуртової роботи над проектом, коли у рамках одного проекту окремі групи учасників вивчають його різні аспекти.

**Специфіка структури** й етапів проекту, за якими відбувається пошук учасниками способу вирішення центральної проблеми, втілення ідеї, задуму, відзначається певним порядком дій і призводить до конкретного запланованого результату, важливою складовою якого є досвід практичного застосування знань для розв'язання проблемних ситуацій.

Тематику проектних робіт варто спрямовувати на здобуття учасниками нових знань у тісному зв'язку з їх пізнавальними інтересами, навчальними завданнями, реальною життєвою практикою, формування у них специфічних умінь і навичок прикладної спрямованості.

Слушною є думка Л.Столяренко [11, 57], яка визначає проектування як багатоступеневу діяльність, яка складається з трьох етапів: моделювання (створення моделі, розробка цілей і основних шляхів їх досягнення), проектування (створення проекту, розробка моделі і доведення її до рівня практичного використання), конструювання (деталізація створеного проекту, що наближає його до використання в конкретних умовах).

Загалом у технології проектів дослідники виділюють **чотири етапи**: постановки проблеми-задачі, самостійна дослідницька робота студентів, оцінка поетапних результатів, створення проекту та його захист.

На етапі *постановки проблеми-задачі* викладач підводить студентів до

усвідомлення проблеми, мети діяльності, добирає орієнтовну назву проекту, пропонує операційні карти з розробки тематичних питань; студенти усвідомлюють проблему, визначають мету діяльності, придумують варіанти назв проекту, знайомляться з операційними картами.

На етапі *самостійної дослідницької діяльності* викладач організує групову дослідницьку роботу студентів, застосовуючи активні та інтерактивні методи, стежить за їхньою індивідуальною роботою; студенти обговорюють у групах аспекти тематичних питань.

На етапі *критичної оцінки проміжних результатів* викладач організує обговорення тематичних питань, створює сприятливу психологічну атмосферу, стежить за логікою думок студентів, коригує їхню розумову діяльність, тактовно виправляючи помилки, висловлює побажання, підводячи до певних висновків, формулює домашнє завдання, вказуючи термін виконання; студенти висловлюють думки щодо аспектів тематичних питань, розкриваючи різні погляди на проблеми, займають певну позицію згідно зі своїм життєвим досвідом, переконаннями, особистісними орієнтаціями, оцінюють роботу один одного.

На етапі *захисту проектів* студенти створюють власні проекти, відповідно оформлюючи, готуються до їх захисту, викладач організує захист проектів, виставляє підсумкову оцінку.

Таким чином, **роль викладача** як керівника проектною діяльністю студентів полягає в консультуванні, допомозі, координації їхньої самостійної пізнавальної діяльності.

Цінним для нашого дослідження є те, що використання методу проектів надає можливість викладачеві реалізувати свої функції. Він виступає у різних ролях: як ініціатор пропонованих тем проектів і бере участь у виборі кращих тем проектів; як консультант – провокує питання, роздуми, самостійну оцінку діяльності, моделює різні ситуації, організує доступ до інформаційних ресурсів; як ентузіаст – надихає і мотивує студентів на досягнення мети; як фасилітатор – не тільки передає знання і вміння, які можна практично реалізувати в проектній діяльності, але й, оцінюючи, вказує на недоліки або помилки виконавців; як спостерігач – відстежує психолого-педагогічний ефект проектною діяльності, тобто формування особистісних якостей, рефлексії, самооцінки, вміння робити усвідомлений вибір, осмислювати його наслідки; як спеціаліст – володіє знаннями й вміннями в декількох галузях; як керівник – розщв'язує питання планування часу; як координатор групового процесу та експерт аналізує результати виконаного проекту [9, 9].

Реалізація проектною методики навчання є особливо **доречною для студентів**. Це пояснюється психологічними особливостями, притаманними представникам цієї вікової групи. Дослідження з вікової психології свідчать, що психічний розвиток і формування особистості студентів характеризується певними змінами в емоційній, регулятивній та когнітивній сферах, а саме, з'являється прагнення й здатність до самовираження, самоствердження та самостійності в навчанні.

Отже, проектна технологія навчання має певні **особливості**. По-перше,

проект здебільшого буває міжпредметним і потребує актуалізації знань з різних галузей, і тим самим сприяє інтеграції різних предметів. По-друге, процес виконання проекту уможливорює поєднання різних видів діяльності: дослідницькою, трудовою, естетичною. По-третє, робота над проектом передбачає поєднання самостійної індивідуальної діяльності студента з парною, груповою і фронтальною творчою діяльністю з розв'язання певної проблеми, що потребує вмінь ставити проблему, намічати способи її розв'язання, планувати послідовність дій, підбирати необхідний текстовий матеріал, обговорювати його з членами групи, систематизувати, визначати способи його презентації і, нарешті, уміння усної презентації проекту широкому загалу.

Студенти оволодівають міждисциплінарними знаннями, навичками та уміннями, що забезпечують їхню соціальну та професійну адаптацію в суспільстві. Таким чином, залучення їх до різних видів діяльності дає можливість всебічного розвитку особистості.

У сучасній дидактиці вважається, що вміння використовувати проектну технологію є показником високої кваліфікації вчителя. У цьому сенсі говорять про технологію проектування як технологію XXI століття. Вивчення практики навчання у загальноосвітніх навчальних закладах показало, що лише 15 % опитаних педагогів ознайомлені із можливостями проектної технології навчання та особливостями її впровадження. Тому виникла необхідність **використання проектної технології під час проходження майбутніми учителями «Навчальної інструктивно-методичної практики».**

Вагомою частиною підготовки студентів до роботи в літніх оздоровчих закладах є індивідуальні завдання. За методикою Н.Олійник, індивідуальні навчально-дослідні завдання студентів виконуються у формі проектів, звітів, методичних розробок та рекомендацій для впровадження у дитячих оздоровчих закладах [4].

Підготовка студентів передбачає використання ігрової, проектної, проблемної, особистісно-орієнтованої, інтерактивної технології навчання і проходить за двома блоками:

- теоретичним (отримання необхідних знань, умінь та навичок на заняттях з педагогіки, методики виховної роботи, на семінарах з підготовки до позашкільної практики);
- практичним (практично-методична підготовка на заняттях з курсу «Навчальна інструктивно-методична практика», удосконалення умінь та навичок під час проходження навчального інструктивно-методичного табірної збору, пропедевтичної та позашкільної практики).

Вивчення курсу «Навчальна інструктивно-методична практика», передбачає розгляд актуальних питань, а саме: особливостей виховної роботи з дітьми у літніх оздоровчих закладах; її змісту, форм та методів; охорони життя та здоров'я дітей; організації самоврядування в дитячому колективі; планування виховної роботи в літній період; організації спілкування з дітьми в умовах роботи тимчасово створеного колективу; особливостей виховної роботи

з соціально-дезадаптованими школярами, дітьми з дитячих будинків, шкіл-інтернатів.

Проектна технологія забезпечує розвиток у студентів професійного мислення, здатності розв'язувати завдання, максимально наближені до професійних, що є передом «від монологу до діалогу, від одновимірності до багатовимірності, від суб'єктивної до суб'єкт-суб'єктної парадигми, від фіксування до попередження, від пасивного засвоєння знань до активного пошуку з використанням інформаційних технологій» [5, 101].

Також навчаються студенти застосовувати принцип співробітництва, співтворчості вихователя й вихованця, спрямованих на опанування останніми усіх складових культури: знань, досвіду діяльності, людських взаємин, адже майбутні вожаті – активні співучасники навчально-виховного процесу в усіх його компонентах: від планування мети й до отримання результатів [5, 76].

У рамках проектної технології використовується метод «Джиг-со» [2, 153], що надає можливість студентам, розподілившись на 4 підгрупи, протягом короткого проміжку часу опрацювати великий обсяг навчального матеріалу. Кожна підгрупа отримує літературу та певну тему для опрацювання (наприклад, «Зміст і форми роботи в таборі», «Способи дисциплінування під час літніх канікул», «Образ ведучого», «Тематичний день»). Завдання полягає в опануванні темою на рівні, достатньому для обміну цією інформацією з іншими підгрупами.

Такий підхід дає змогу формувати в третьокурсників творче сприйняття; розвивати активність, педагогічне інноваційне мислення, спрямоване на пошук, продукування й розробку нових форм роботи; виробляти вміння імпровізувати, долати труднощі як змістовного, так і організаційного плану, оперативно й доцільно розв'язувати нестандартні завдання, що виникають у виховному процесі, швидко приймати самостійні рішення на основі детального аналізу ситуації; структурувати накопичені психолого-педагогічні знання. Це сприяє кращому засвоєнню форм і методів роботи з дітьми, поглибленню мотивації до професійної діяльності, причому спроможності не тільки легко включатися в інноваційні процеси, а й виступати їхнім ініціатором.

Активізація навчання через проектну технологію сприяє інтенсифікації пізнавальної діяльності студентів на основі інтеграції теоретичного, організаційного й особистісного підходу. Це, насамперед, робота з цікавим навчальним матеріалом і його професійна спрямованість, збільшення обсягу і швидкості передачі інформації, підвищення інформаційної культури, розвиток творчих здібностей студентів, удосконалення колективної й індивідуальної форм організації навчання, подолання схильності до конформізму, страху перед власною некомпетентністю, низького рівня самооцінки, упередженого ставлення до нововведень, почуття загрози втрати статусу, нездатність до прийняття самостійних рішень [10, 189].

Рефлексія індивідуальних якостей дає можливість визначити причини успіхів і невдач, перспективи професійного самовдосконалення, а також розвиває у майбутніх вихователів здатність до саморегуляції. Це відбувається завдяки використанню трьох взаємопов'язаних характеристик процесу



самовизначення особистості, що ґрунтується на саморозвитку, самовдосконаленні й саморегуляції: самопізнання, самооцінки, самопрогнозування.

Особистісно-орієнтований характер проектної технології з курсу «Навчальна інструктивно-методична практика» ґрунтується на суб'єкт-суб'єктних відносинах, поширює міру свободи та індивідуальних переваг, утверджує самоактуалізацію, саморозвиток особистості майбутнього вихователя, а також характеризується спрямованістю на формування множинності суб'єктних картин світу, смислопошуковий діалог, структурування особистісних знань, а також на організацію творчої та самостійної пізнавально-пошукової діяльності студентів на основі розвитку навичок самостереження, самопізнання, рефлексії, самоосвіти.

Важливим фактором професійного становлення виступає реалізація особистісного потенціалу студентів-педагогів у межах їхньої підготовки до позашкільної практики в дитячих оздоровчих таборах. Тому під час занять доречно використовувати проектну технологію, в основу якої покладено ідеї гуманістичного напрямку у філософії освіти, обґрунтовані Дж.Дьюї. Найбільш вагомою з них є: здійснювати навчання на активній основі шляхом організації практичної діяльності студентів, враховуючи їхні особисті інтереси.

Так, тема індивідуальних практико-орієнтованих проектів «Як я можу реалізувати своє захоплення в таборі», пов'язана з життєво важливими практичними проблемами, що вимагають застосування знань з різних предметів, дослідницьких умінь і навичок творчого мислення. Виконання проекту розбивається на окремі проміжні етапи [7, 171-172] з визначенням результатів на кожному з них.

*1-й етап. Виявлення й формулювання загальної проблеми.* На вступному занятті з «Навчальної інструктивно-методичної практики» студентам дається домашнє завдання: скласти індивідуальний проект реалізації в різних видах табірної діяльності власних інтересів та захоплень, що потребує певних дослідницьких пошуків.

*2-й етап. Виділення часткових проблем (підпроблем).* Майбутні практиканти приймають рішення, яке захоплення обрати, чи планувати реалізацію всіх захоплень.

*3-й етап. Обґрунтування гіпотез щодо можливих шляхів розв'язання проблеми.* Третьюкурсники прогнозують, де і як в таборі можна використати власні захоплення.

*4-й етап. Визначення методу збору й опрацювання літератури для підтвердження висунутих гіпотез.* На цьому етапі відбувається опрацювання рекомендованої літератури, знайомство з особливостями роботи в таборі, з досвідом інших студентів, вивчення матеріалів звітної документації з позашкільної практики.

На перших чотирьох етапах студенти самостійно виконують індивідуальні завдання. На подальших етапах – організовується групова діяльність студентів, спрямована на реалізацію індивідуальних практично-орієнтованих проектів. Майбутні вихователі працюють у стабільних малих групах по 4-5 осіб,

об'єднуючись навколо тих одногрупників, які вже мають досвід роботи з дітьми.

*5-й етап. Збір результатів.* На цьому етапі кожен студент захищає власний проект у малих групах.

*6-й етап. Аналіз і обговорення отриманих результатів.* Узагальнивши отриману інформацію, на основі індивідуальних проектів малі групи студентів створюють груповий проект для реалізації спільних захоплень.

*7-й етап. Перевірка гіпотез* здійснюється під час організації дозвілля дітей різного віку, які перебувають в обласній дитячій клінічній лікарні.

*8-й етап. Формулювання понять, узагальнень, висновків.* Студенти аналізують свою роботу з дітьми, зокрема ефективність реалізації власних захоплень, а також корегують індивідуальні проекти з урахуванням зроблених висновків.

*9-й етап. Практичне застосування висновків* розпочинається тоді, коли результати виконаних студентами індивідуальних проектів готові до впровадження. Прогнозовані результати проекту «Як я можу реалізувати своє захоплення в таборі» мають практичну, теоретичну та пізнавальну цінність, адже виявляють шляхи реалізації власних захоплень, визначають принципи ефективної самореалізації, формують потребу в самопізнанні та в здобутті нових знань.

*10-й етап. Реалізація проекту.* Кожен студент, ідучи на практику в літній оздоровчий табір, отримує індивідуальне завдання, пов'язане із впровадженням власного проекту щодо реалізації своїх захоплень.

*11-й етап. Оформлення та аналіз кінцевих результатів.* Після проходження позашкільної практики майбутні педагоги організують звітну конференцію, де представляють свої звіти, відеоматеріали, фотографії, поробки, відгуки дітей, обговорюють власні проекти та ефективність їхньої реалізації.

Можливість реалізації особистісного потенціалу під час занять сприяє тому, що студенти відчують зацікавленість у знаннях, бачать їхню практичну цінність, життєву важливість. Крім того, завдяки використанню проектної технології, вдається не лише раціонально поєднати теоретичні знання студентів і їхнє практичне застосування, а й сприяти досягненню практикантами кращих результатів у безпосередній роботі з дітьми.

Однією з можливостей реалізації захоплень студентів є керівництво гуртковою діяльністю табору. Щодо організації та проведення гуртків на обговорення студентів виносяться наступні питання: яку обрати тематику гуртка, як скласти план його роботи, як обліковувати діяльність його учасників, як підводити підсумки гурткової роботи та ін.

Опрацювавши програми та врахувавши особливості роботи гуртків, студенти складають орієнтовний план занять на 20 годин (див. табл. 1.), в якому кількість годин та змістове наповнення може змінюватись і корегуватись. Назва гуртка має відповідати захопленням студента, його індивідуальному проекту. Програма гуртка повинна мати орієнтовний характер: у залежності від кліматичних та природних умов, від оснащення технічними засобами, рівня

**Орієнтовний тематичний план гуртка**

№ П/п	Т е м а	Кількість годин	
		Теорія	Практичні заняття
1.	Правила поведінки в оздоровчому таборі	0.5	–

Також студенти навчаються організовувати змагання дітей в гуртку, визначати їхні конкретні цілі, встановлювати терміни їх досягнення, форми морального та матеріального стимулювання. Третьокурсники здобувають уміння підводити підсумки роботи гуртків на засадах конкретності, вчасного обліку, педагогічного контролю, гласності, підготовки оперативних бюлетенів «Хто попереду», повідомлення «Гарна ініціатива, корисні справи». Під час занять майбутні вихователі переконуються, що добре організоване змагання веде весь колектив уперед, робить його більш вихованим, діяльним, творчим. Невміла організація може зашкодити: посіяти нездорове суперництво, змагання за принципом «хто кого», намагання будь-яким способом зайняти призове місце. Вихователі навчаються вести справу так, щоб діти думали не про нагороду й заохочення, а про успіх спільної справи, прагнули покращити життя колективу, зробити його більш змістовним, гарним.

Багатьом студентам у таборі важко досягти рівня виконання продуктивної діяльності, оскільки під час проходження позашкільної практики студенти зустрічаються з такими проблемами, як відсутність досвіду виховної роботи, невміння виявляти активність у часто змінюваних умовах, повна розгубленість при спілкуванні з дітьми з неординарною поведінкою. Нерідко студенти скаржаться на труднощі у спілкуванні з дітьми зі шкіл-інтернатів, оскільки вони мають певні особливості, на які мало налаштовані майбутні вихователі.

Тому ми доречно використати запропоновану А.Розенбергом громадську діяльність, яка покликана закріпити набуті знання й привести їх у дію. Вона сприяє виробленню на основі знань практичних умінь і початкових навичок виховної роботи з дітьми, ознайомленню з деякими формами виховної роботи, усвідомленню вимог, що ставить життя перед вихователем [8, 44-45].

Серед різних форм позааудиторної роботи студентів (виконання домашніх завдань, науково-дослідна робота, безпосередня участь у конференціях, змаганнях, іграх, педагогічна практика, участь у роботі гуртків, робота в літньому таборі відпочинку, керівництво гуртком або секцією в школі, будинку творчості, організація змагань, диспутів, круглих столів, допомога соціальним службам) слушною є співпраця з обласною дитячою клінічною лікарнею, що передбачає практично-орієнтований підхід до навчання. Такий вид роботи найбільше відповідає умовам проходження майбутньої практики, адже працювати доводиться з дітьми різного віку, до того ж не знайомими між собою. Сприятливою для практичного навчання студентів є та особливість, що часто діти в лікарні більш піддатливі виховним впливам, оскільки знаходяться

далеко від дому, друзів, мають багато вільного часу.

Під час теоретичних занять «Навчальна інструктивно-методична практика» студенти отримують практичне завдання, яке полягає в тому, щоб організувати дозвілля хворих дітей. Виконання такого завдання здійснюється поетапно. Протягом підготовчого, основного та завершального етапів студенти працюють у стабільних малих групах по 4-5 осіб, об'єднуючись навколо тих однокласників, які вже мають досвід роботи з дітьми.

На підготовчому етапі майбутні вихователі обирають форму проведення дозвілля, складають програму заходу, підбирають необхідні матеріали, проводять репетицію, здійснюють аналіз проведеного під час репетиції заходу, удосконалюють обрану форму роботи. Студентам потрібно скласти рекламу заходу для запрошення дітей в ігрову кімнату відділення, створити музичний супровід, візуальний ефект свята, забезпечити позитивні емоції учасників, у захід внести елементи змагань та продумати нагороди переможцям.

Основний етап роботи полягає у проведенні обраного заходу. Після короткого інструктажу, проведеного вихователями лікарні щодо використання приміщень, особливостей хворих дітей, студентів розподіляють у вісім відділень лікарні. Під час організації дозвілля вихователі надають студентам методичну допомогу й одночасно виступають експертами в оцінюванні проведених заходів та участі кожного студента. По завершенні роботи студенти роблять спільні фотографії з вихователями лікарні, батьками та їхніми дітьми, а також беруть у них інтерв'ю з приводу вражень від проведеного дозвілля.

На завершальному етапі підводяться підсумки проведеної роботи та аналізуються її ефективність і доцільність. Цей етап складається з двох частин: перша проходить безпосередньо в лікарні – одразу ж після проведеного заходу кожен студент висловлює свою думку щодо здійсненої роботи; друга – через певний проміжок часу в навчальній аудиторії, коли здійснюється обговорення ефективності такої форми позааудиторної колективної роботи.

Кожна мала група студентів готує відео та фоторепортаж із власними враженнями від роботи з дітьми. Виготовлена стінгазета оцінюється за такими критеріями: змістовність, достовірність, емоційність, здоровий гумор та художнє оформлення. Обов'язковими рубриками є наступні: «Виконання запланованого», «Що було найважче?», «Нам найбільше сподобалось...», «Чого ми навчилися?», «Поради наступним поколінням студентів», «Відгуки дітей, батьків та вихователів».

Відвідування закладів такого типу надає студентам можливість ознайомитись з умовами побуту, правилами внутрішнього розпорядку, режимом проведення санітарно-гігієнічної роботи закладу, спостерігати специфіку проявів вікових та індивідуальних особливостей вихованців, стану їхнього здоров'я, умов життя та виховання, їхньої роботи по самообслуговуванню. Третьюкурсники здобувають певні навички організації колективно-творчої діяльності в галузі розвитку пізнавальних інтересів дітей та підлітків, морального, естетичного, трудового виховання, спортивно-оздоровчої роботи, а також проведення індивідуальної бесіди з вихованцями. Це надихає студентів на ґрунтовну підготовку до роботи в таборі не лише методично, а й

психологічно.

Майбутні вихователі на власному досвіді переконуються, що така громадсько-педагогічна діяльність є однією із важливих складових професійної підготовки фахівців. Вона дозволяє випробувати свої сили, навчитись використовувати в професійній діяльності отримані знання та стимулює виробляти в собі гуманістичні риси психолого-педагогічного характеру.

Контроль за позааудиторною роботою студентів є опосередкованим та органічно вписаним у навчальний процес. Використовуються такі методи контролю, як спостереження, фронтальне опитування, письмові роботи, анкетування та метод експертних оцінок. Експертами стають вісім вихователів та методист закладу, які тісно співпрацюють зі студентами, надаючи їм консультації. Вихователі відділення виставляли студентам у відомість оцінки за чітко розробленими критеріями (див. табл. 2.).

Таблиця 2.

**Відомість проведення дозвілля студентами  
в обласній дитячій клінічній лікарні**

Відділення \_\_\_\_\_  
(назва відділення)

Вихователь \_\_\_\_\_  
(Прізвище, ім'я, по батькові вихователя відділення)

№	Прізвище та ім'я студента	Оцінка	Підпис вихователя відділення
1)			
2)			
3)			
4)			
5)			

**Критерії оцінювання роботи студентів вихователем відділення:**

1. Змістовність заходу.
2. Врахування вікових та індивідуальних особливостей дітей.
3. Чіткість і послідовність проведення.
4. Емоційність, дружня атмосфера.
5. Дотримання чистоти, порядку та регламенту.

Навчити студента стати хорошим учителем неможливо, як слушно зазначав А.Макаренко, «якщо дати йому тільки книжку в руки..., навчити виховувати можна лише в практиці на прикладі. Якою б талановитою не була людина, а якщо не буде навчатися на досвіді, ніколи не стане хорошим педагогом» [3, 145]. Особливо актуальною стає ця думка під час практичної підготовки вихователів оздоровчих таборів, оскільки теоретична підготовка студентів до позашкільної практики має логічним продовженням інструктивно-методичний збір, де створюються умови максимального наближення навчального процесу до майбутньої педагогічної діяльності. Його ознаки – розвиток і збагачення професійного досвіду студентів, що набуває

особистісного смислу; самореалізація студентів; співробітництво з викладачами, педагогічна підтримка; суб'єкт-суб'єктні стосунки, побудовані на добровільному взаємному спілкуванні.

Головними засадами, на яких будується робота збору, є створення сприятливої атмосфери для саморозвитку особистості, професійного самовизначення на основі гуманних та демократичних стосунків, суб'єкт-суб'єктної взаємодії, поваги один до одного, значущості кожного у колективі, різноманітної діяльності, її оцінювання та психолого-педагогічного аналізу, створення умов для самореалізації кожного студента шляхом проведення колективних творчих справ. Ця атмосфера вирізняється високим емоційним забарвленням, захопленням цікавою діяльністю, творчим підходом, мажорним настроєм, де кожен відчуває себе комфортно, затишно, і відчуває свою необхідність бути «тут і тепер». Для цього стимулюється неординарність, оригінальність ідей, дається свобода вибору змісту діяльності, працюють педагоги-наставники, які показують гідний приклад для наслідування.

Щоб слабші студенти в такому середовищі не «ховались за спинами» сильніших, розроблено індивідуальні завдання, які полягають у реалізації особистісного потенціалу на основі проектів, розроблених самими студентами. Це стало підґрунтям для чіткого розподілу обов'язків між членами загону. Вони об'єднані у групи із спільними захопленнями, які найкраще можуть реалізувати під час роботи творчих майстерень: «Справи в загоні» (організація самоврядування в тимчасово створених групах дітей); «Марафон ігор» (методика використання ігрових форм роботи в умовах табору); «Масово-затійна робота» (моделювання та захист творчих програм); «Пісенний вернісаж» (розучування пісень); «Рухливі ігри» (спортивно-масова робота в таборі); клубів: «Діалог» (соціально-психологічна підготовка студентів до спілкування з вихованцями при вирішенні конфліктних ситуацій); «Підліток» (робота з важковиховуваними дітьми в умовах табору); «Турист» (організація туристсько-краєзнавчої роботи в таборі); «Здоров'я» (робота з дітьми щодо запобігання шкідливих звичок); студій: «Ритміка» (розучування танців); «Художньо-прикладне мистецтво» (методика виготовлення поробок, аплікацій, оформлення та випуск преси).

Це свідчить про ефективність застосування методу проектів під час підготовки майбутніх вихователів до роботи в літніх оздоровчих таборах. Можливість реалізації особистісного потенціалу під час занять сприяє тому, що студентам ефективніше вдається використати свої здібності в таборі. Кращій реалізації захоплень студентів допомагає те, що до початку практики вони практично обізнані з умовами роботи оздоровчих закладів, системою роботи вожатого та особливостями дітей різного віку. Крім того, завдяки використанню проектної технології, вдається не лише раціонально поєднати теоретичні знання студентів і їх практичне застосування, а й сприяти досягненню практикантами кращих результатів у безпосередній роботі з дітьми.

У результаті змінюється ставлення майбутніх вихователів до професійної діяльності, поживляється їхній інтерес до професії, до роботи в колективі,

зростає потреба в спілкуванні з дітьми, в самовизначенні і самореалізації. Значний вплив на такі зміни здійснює використана проектна технологія, за допомогою якої кожен студент навчається реалізовувати власні здібності та захоплення. Завдяки цьому підготовка до роботи в літніх оздоровчих таборах набуває особистісного смислу для кожного студента. Найбільших труднощів зазнають ті студенти, які не виявили в собі певних захоплень. Вони усвідомлюють, що зацікавити дітей у таборі їм буде значно складніше, тому потрібно докладати більше зусиль для роботи над собою.

### **Використана література:**

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У.Гончаренко. – К.: «Либідь», 1997. – 374 с.
2. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / Автор-укладач Н.П.Наволокова. – Х.: Вид. група «Основа», 2009. – 176 с.
3. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8-ми т. Т.7./ Сост.: Л.Ю.Гордин, А.А.Фролов. – М.: Педагогіка, 1986. – 320 с.
4. Олійник Н.Я. Підготовка студентів педагогічних вищих навчальних закладів до виховної роботи з дітьми у дитячих оздоровчих закладах у контексті вимог Болонського процесу / Н.Я.Олійник // Вісник Житомирського державного університету ім.І.Франка. – 2005. - №24. – С. 114-117.
5. Паламарчук В.Ф. Першооснови педагогічної інноватики. В 2 т. Т.2. / В.Ф.Паламарчук. – К.: «Освіта України», 2005. – 504 с.
6. Пальчевський С.С. Педагогіка: Навчальний посібник / С.С.Пальчевський. – К.: Каравела, 2007. – 576 с.
7. Педагогіка: навч. посіб. / В.М.Галузьяк, М.І.Сметанський, В.І.Шахов. – 4-е вид., випр. і доп. – Вінниця: ДП «Державна картографічна фабрика», 2007. – 400 с.
8. Розенберг А.Я. Підготовка студентів до роботи з піонерським загonom / А.Я.Розенберг. – К.: Вища школа, 1983. – 59 с.
9. Самойленко Н.Б. Підготовка вчителів гуманітарних дисциплін до застосування методу проектів у професійній діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04. «Теорія та методика професійної освіти» / Н.Б.Самойленко. – К., 2008. - 20 с.
10. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. – М.: ИИП. Изд-во "Магистр", 1997. – 224 с.
11. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология / Л.Д.Столяренко. – Р/Д: Феникс, 2006. – 542 с.

## **АВТОРСЬКИЙ ПРОЕКТ КОНКУРСУ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙТЕРНОСТІ ЯК ЗАСОБУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ**

### **В.В.Каплінський**

Завершальним етапом вивчення педагогіки в педагогічному вузі є курс “Основи педагогічної майстерності”. Оволодіти змістом цієї важливої для майбутнього педагога дисципліни означає, щонайперше, засвоїти рекомендований навчальною програмою обсяг знань.

Методологія науки виділяє різні типи знань: декларативні (описові), аксіологічні (оцінювальні), атрибутивні (визначають властивість тих чи інших

предметів), проблемні та процедурні [1, с.37].

З позицій вивчення основ педагогічної майстерності нас цікавлять насамперед знання процедурного характеру, або, як їх називає М.С.Бургін, “прагматико-процедурні”. Саме вони, на думку вченого, розкривають діяльнісний характер науки та існують у формі когнітивних дій (застосувань) або засобів, які забезпечують такі дії. Інакше кажучи, це знання науково-практичного характеру, або знання про способи діяльності (типу “як”). Їхнє значення образно можна виразити такими метафорами:

- “По-справжньому знає камінь не той, хто його роздобув і пізнав таємницю структури, а той, хто з нього храм побудував”;
- “Якщо ви дасте голодній людині рибу, вона буде ситою лише один день, але якщо ви навчите її ловити рибу – вона може бути ситою все своє життя”.

Саме такі знання стають основою формування професійних умінь майбутнього педагога й забезпечують успішність його педагогічної діяльності. Тому в процесі вивчення цього курсу головний акцент робиться на засвоєнні тих знань, які стають керівництвом до успішних дій спочатку на практиці в школі, а потім у самостійній професійній діяльності.

Рівень оволодіння досвідом пошуково-творчої діяльності, в основі якої лежать засвоєні під час вивчення курсу процедурні знання, перевіряється під час проведення конкурсів педагогічної майстерності, які спочатку відбуваються в академічних групах, пізніше – в інститутах. Завершальний загальноуніверситетський конкурс педагогічної майстерності представляє кращих з кращих і стає яскравим педагогічним дійством, а насправді – школою педагогічної майстерності, оскільки в процесі його проведення переможці демонструють плоди власної педагогічної творчості, які визрівають протягом всього часу вивчення цього курсу.

Наша мета полягає в розкритті змісту та авторської методики організації оцінювально-результативного етапу вивчення основ педагогічної майстерності, яким і виступає конкурс педагогічної майстерності, а йому своєю чергою передують підсумкові заняття з пропедевтичної практики, спрямовані на формування навичок публічного виступу та самопрезентації в ситуаціях першого знайомства.

Опираючись на багаторічний досвід школи педагогічної майстерності академіка І.А.Зязюна, продовжений і розвинутий його послідовниками М.В.Гриньовою, О.А.Лавріненком, Н.М.Тарасевич та ін., представляємо власний досвід організації завершального етапу вивчення основ педагогічної майстерності, початок проведення якого сягає 1993 року.

Знання, здобуті студентами на лекціях, семінарах та лабораторних з курсу “Основи педагогічної майстерності”, стають теоретичними позиціями при підготовці до конкурсних завдань, які охоплюють головні аспекти професійної діяльності педагога: майстерність організації навчальної діяльності, майстерність виховного впливу, майстерність володіння усним словом, майстерність розв’язання проблемної педагогічної ситуації,



майстерність володіння собою.

Кожному з вищеподаних напрямів діяльності педагога відповідають конкурсні завдання, до виконання яких залучається кожен студент, оскільки міні-конкурси педагогічної майстерності спочатку проводяться в академічних групах.

Виходячи з того, що головною зброєю педагога є усне слово, велика увага приділяється майстерності володіння саме усним словом. У зв'язку з цим, конкурсу педмайстерності передують два останніх заняття з пропедевтичної практики, на яких кожен студент виступає з підготовленою заздалегідь усною промовою на одну з запропонованих тем.

Перше заняття знайомить студентів з кращими зразками публічних виступів майстрів усного слова. Його мета полягає у формуванні вмінь здійснювати аналіз публічних виступів, які вони спостерігають на екрані й аналізують за нижче представленою схемою.

1. Оцініть зміст виступу. Чи викликає він інтерес у слухачів? Чим саме?
2. Які ораторські вміння допомагають підтримувати інтерес і увагу слухачів?
3. Оцініть зовнішню техніку лектора. Що саме вас приваблює в ній?
4. Оцініть майстерність усного мовлення лектора (звукову чіткість, інтонаційну виразність, емоційність, образність).
5. Які прийоми застосовує оратор для активізації уваги слухачів.
6. Оцініть побудову виступу, його композиційну оформленість. В чому їхнє значення?
7. Чи є зміст виступу переконливим? Що саме сприяє його переконливості?
8. Чи є у вас зауваження до продемонстрованого публічного виступу в плані його удосконалення? Які саме?

Після аналізу зразків публічних виступів студенти отримують домашнє завдання: підготувати публічний виступ до 7 хвилин, з яким вони виступають на наступному занятті. Перелік тем публічних диспутів студенти отримують заздалегідь.

1. Виступ перед випускниками на святі останнього дзвоника.
2. Виступ на тему: «Як удосконалити самого себе».
3. Виступ перед батьками на одну з актуальних проблем виховання:
  - Як забезпечити духовний контакт?
  - Таємниці виховного впливу.
  - Умови ефективного переконування.
  - Типові помилки сімейного виховання.
  - Причини та способи розв'язання конфліктних ситуацій.
4. Виступ перед першокурсниками на посвяті в студенти.
5. Виступ перед випускниками на святі вручення дипломів.

На другому занятті заслуховуються й аналізуються публічні виступи, підготовлені студентами. Це заняття передбачає оцінювання:

а) майстерності виступу перед аудиторією; б) основних компонентів майстерності усного мовлення: 1) звукової чіткості; 2) інтонаційної виразності;

3) емоційності мовлення; в) ораторських умінь (вибір оптимального варіанту початку виступу; уміння забезпечувати логічний зв'язок між окремими частинами інформації; чіткість та ясність викладу інформації; яскравість та переконливість прикладів; почуття міри; уміння акцентувати увагу на головному та суттєвому; підтримка зворотнього зв'язку з аудиторією і відповідне корегування дій; використання (за необхідності) елементів розумного та доречного гумору; уміння висловлюватись стисло, відсікаючи зайву інформацію; грамотне використання елементів мовленнєвої техніки (пауза, сила та тембр голосу, темп, логічний наголос); г) умінь здійснювати аналіз та самоаналіз публічного виступу.

Після виступу студента здійснюється колективний аналіз публічної промови, її самоаналіз та оцінка викладачем за чітко визначеними заздалегідь критеріями: 1) змістовність; 2) композиційна оформленість; 3) виразність та культура мовлення; 4) вільне володіння змістом.

Слід зазначити, що заняття з пропедевтичної практики відрізняються від академічних занять тим, що студенти дійсно практикуються в тому чи іншому виді діяльності, зокрема, у майстерності усного виступу перед аудиторією. Така практика готує студентів до виконання **першого конкурсного завдання** загальноуніверситетського конкурсу педагогічної майстерності, яке має назву «Притча, що відображає моє життєве або професійне кредо». Акцент робиться саме на майстерності словесного впливу. Це головна вимога конкурсу, в якому не має бути театралізації, тих чи інших наочних засобів, в жодному разі – елементів шоу, а лише учасник, який уміє впливати на аудиторію з допомогою суто вербальних та невербальних засобів усного мовлення. Лише конкурсант, лише його слово, його почуття, переживання, його думка та фантазія. Саме ця вимога ставиться в основу визначення критеріїв оцінювання конкурсу членами журі, до якого входять кращі викладачі, які читають курс «Основ педагогічної майстерності», вчителі-предметники, студенти-переможці минулорічних конкурсів на чолі з завідувачем кафедри педагогіки. Перше конкурсне завдання оцінюється за чітко визначеними критеріями: 1) прояв індивідуальності учасника; 2) емоційний контакт з аудиторією; 3) виразність та культура мовлення; 4) вільне володіння змістом; 5) дотримання регламенту (до 4 хв).

**Друге конкурсне завдання** виявляє майстерність педагога орієнтуватись у складній педагогічній ситуації, оскільки професійна діяльність вчителя являє собою процес розв'язання численних педагогічних ситуацій, що здебільшого виникають непередбачено. Як справедливо зауважує в статті «Поняття режисури гри в педагогіці» С.Смирнов, «справжній педагог – не той, хто знає матеріал, і навіть не той, хто добре володіє цим матеріалом, а той, хто може в обставинах шкільного життя, яке щосекунди змінюється, знаходити оптимальні рішення, хто вміє орієнтуватись у непередбаченій педагогічній ситуації» [5, с.35].

Це найскладніше творче завдання, оскільки необхідно діяти миттєво. Ситуація демонструється на екрані й зупиняється на проблемі, яку миттєво потрібно розв'язати, а точніше запропонувати оптимальний варіант

продовження ситуації, змодельовати спосіб подальшої педагогічно доцільної поведінки вчителя (не **що** потрібно далі робити, а **як** діяти, щоб забезпечити успіх). Ситуації добираються таким чином, щоб забезпечити їхню рівноскладність для учасників. Здебільшого – це ситуації першого знайомства, в яких учні намагаються випробувати вчителя, або чинять йому опір. Мета педагога – здійснити педагогічно доцільну самопрезентацію, тобто справити на учнів позитивне враження, викликати симпатію, забезпечити взаємний контакт, організувати їх на відповідну діяльність. Ситуація вимагає педагогічної кмітливості учасника, нестереотипного підходу, інколи почуття розумного та доречного гумору, володіння прийомами педагогічної взаємодії (натяк, іронія, удавана байдужість, залучення до цікавої діяльності). Все вищесказане визначає відповідні критерії оцінювання способу поведінки майбутнього педагога в ситуації.

- Відповідність запропонованого варіанту змісту ситуації та спрямованість на розв'язання проблеми, а відображеної в ній.

- Відповідність віковим та індивідуальним особливостям учнів, умовам протікання ситуації.

- Чи не є дії вчителя такими, які викликають протидію (повчальними, моралізаторськими і т.п.).

- Чи зумів учитель справити позитивне враження на учнів (словами, діями, обраним способом впливу).

- Результативність запропонованого варіанту (чи зумів педагог зняти проблему й викликати позитивне ставлення до себе, забезпечити взаємний контакт, організувати учнів на відповідну діяльність і т.п.).

Характер методики проведення конкурсу не є усталеним, а з року в рік оновлюється.

Останнім часом практикується, після запропонованого учасником власного варіанту розв'язання ситуації, демонструвати на екрані той педагогічно доцільний варіант, який мав місце насправді в сюжеті фільму чи в реальному житті. Такий підхід дозволяє учасникам, членам журі й глядачам оцінити коефіцієнт корисної дії обох варіантів, порівнявши їх. З іншого боку, така методика реалізує освітньо-виховні цілі й посилює мотивацію до професійної діяльності педагога. Оскільки ситуації добираються такі, що демонструють після виникнення проблеми блискучий педагогічно грамотний варіант її розв'язання педагогом.

Наведемо приклади пропонованих учасникам ситуацій з виникненням проблеми та її подальшого розв'язання педагогом.

### **Ситуація №1.**

*Коли Світлана Сергіївна вперше переступила поріг учительської фізико-математичного ліцею, вчителі їй поспівчували, оскільки знали ставлення до літератури майбутніх математиків з 10-Б. В учительській вона переважно мовчала. Але це мовчання було змістовним. Непарма ще в університеті студентку Світлану називали майстринею змістовних пауз.*

*До уроку в 10-Б залишалась майже година. Світлані Сергіївні цього було досить, щоб обмірковувати свою першу зустріч з десятикласниками. Вони*

також готувались гідно зустріти нову вчительку.

З порога Світлана Сергіївна кинула погляд на дошку, вицент списану формулами. Всі демонстративно виконували завдання, написані на дошці. Староста сказав, одночасно продовжуючи писати в зошиті: “Сьогодні у нас директорська контрольна. Ми маємо до неї підготуватись. Наш ліцей спеціалізований, фізико-математичний. А тому ми Вам пропонуємо таку форму співробітництва: Ви нам розповідаєте літературу, а ми розв’язуємо задачі. І нам буде вигідно, бо ми займатимемось головною своєю справою, і Вам непогано, бо будемо сидіти спокійно, не порушуючи дисципліну”.

Світлана Сергіївна розуміла, що заклики, моралізування тут тільки зашкодять. “Я зараз мушу так на них подіяти, щоб у них з’явилась потреба і в моєму предметі”, – думала вона. Потім підійшла до вікна і...

Варіант подальшої поведінки педагога, який демонструється після варіанту, запропонованого учасником.

Оглянувши клас і витримавши паузу, Світлана Сергіївна стримано сказала:

- Гарзд. Я дозволяю вам займатися своєю улюбленою справою. Але дозвольте і мені, коли я розповідатиму вам, стояти тут і дивитись у вікно, щоб нікого не непокоїти.

Наступна її пауза була наповнена вже іншим змістом: емоціями, очікуванням, зародженням інтересу до її особистості.

Дивлячись у вікно і відчуваючи, що увага з математичних завдань приховано переключалась на неї, вона розпочала урок:

Снова выплыли годы из мрака  
И шумят, как ромашковый луг.  
Мне припомнилась нынче собака,  
Что была моей юности друг.  
Нынче юность моя отшумела...

У класі стояла Тиша. Поезії Сергія Єсеніна змінювались цікавими фактами його життя, спогадами сучасників. Стримано. Ненав’язливо. Інтригуючи.

Перед Світланою вже були не дерева за вікном, а допитливі очі переможених десятикласників. Навіть не помітила, як відійшла від вікна і вже стоїть біля столу...

А наприкінці навчального року поряд з портретами визначних фізиків та математиків у шкільному коридорі висіли портрети поетів та прозаїків.

## **Ситуація №2.**

Її призначили класним керівником 9-А класу. Директор попереджав про те, що при першій зустрічі учні будуть випробовувати, оскільки цей клас випробовує всіх учителів. Те, що трапилось, перевершило всі сподівання. Коли Марина Максимівна розповідала про Януша Корчака, про його жертвність ради дітей-сиріт і відвернулась до дошки, щоб щось на ній написати, хтось з учнів поціливі їй з рогачки в потилицю...

Варіант подальшої поведінки педагога, який демонструється після варіанту, запропонованого учасником.

*Вчителька, опустивши руки, стояла спиною до класу. Потім поставила після перерваного на півслові напису три великі крапки. Повернулася обличчям до класу і запитала: “Хто?” Звичайно ж всі мовчали. Запитала вдруге: “Хто?” Відтак, витримавши паузу, додала: “Що ж, лише жалюгідний боягуз, вже звиклий до свого боягузтва, може так спокійно ховатись за спинами інших. А втім, він двічі боягуз: вистрілив у спину і боїться в цьому зізнатись. Якщо це йому подобається, то його варто лише пожаліти. Розпочнімо наше знайомство...”*

Конкурсному завданню «Майстерність розв’язання педагогічної ситуації» також передують два заняття з пропедевтичної практики, присвячені ситуаціям першого знайомства.

Мета першого заняття – набуття досвіду організації першого знайомства з учнями на основі аналізу відеоситуацій першої зустрічі з класом.

Студенти знайомляться з продемонстрованими на екрані ситуаціями першого знайомства й аналізують їх за наступною схемою: 1) визначте причини успіху або невдачі педагога; 2) відповідність дій педагога віковим та індивідуальним особливостям учнів; 3) чи не є дії вчителя такими, що викликають протидію? В чому її причини?; 4) результативність (чи уміє педагог викликати позитивне ставлення до себе, забезпечити взаємний контакт, мотивувати, включити учнів у відповідну діяльність); 5) які здібності та особистісні якості педагога допомагають йому забезпечити успіх: а) професійний рівень, ерудиція, кругозір, б) рівень внутрішньої культури, в) прихильність та любов до дітей, г) наявність педагогічного такту, д) прояв індивідуальності, е) почуття міри, є) уміння спілкуватись на рівних, не підкреслюючи своєї вищості, ж) почуття розумного та доречного гумору); 6) оцінка техніки та культури мовлення вчителя, його невербальної поведінки; 7) оцінка методичної майстерності вчителя (опори на принципи виховання, використання оптимальних способів виховної взаємодії).

Наприкінці заняття студентам дається домашнє завдання: змоделювати варіант першої зустрічі з учнями середніх або старших класів.

На другому занятті відбувається мікрОВикладання (демонстрація власних моделей педагогічно доцільної самопрезентації на початковому етапі педагогічної практики).

Заняття передбачає: формування умінь і навичок педагогічно доцільної самопрезентації на основі демонстрації власних варіантів першого знайомства з класом, їх аналіз та самоаналіз за такими критеріями: 1) змістовність; 2) уміння зацікавити учнів та забезпечити взаємний контакт; 3) прояв індивідуальності педагога; 4) контакт з аудиторією; 5) зовнішня техніка педагога; 6) внутрішня техніка; 7) техніка та культура мовлення; 8) впевненість.

**Третє конкурсне завдання** – з театральної педагогіки, при виконанні якого студенти демонструють техніку усного мовлення, інтонаційну виразність та театральні здібності на основі поетичних текстів з українського національного фольклору (скоромовок, лічилок, дитячих забавлянок, прозивалок, українських жартівливих пісень). Тексти навмисно відбираються цікаві та веселі з метою створення в залі під час їх читання з різними

інтонаціями піднесеної емоційної атмосфери. Текст супроводжується п'ятьма завданнями. Перше – вимагає виразно прочитати його в максимально швидкому темпі, що дає можливість оцінити звукову чіткість мовлення конкурсанта. Наступних чотири завдання перевіряють інтонаційну виразність та театральні здібності, оскільки текст читається з заданими інтонаціями, які вимагають створення певного театрального образу, адекватного вказаній інтонації. Окрім інтонації, журі оцінюють мімічну та пантонімічну виразність. Виконання таких завдань є досить важливим для педагога, тому що інтонація буває важливішою за інформацію, і її невиразність чи неадекватність змісту часто знижують коефіцієнт корисної дії інформації. Наведемо кілька прикладів конкурсних завдань з театральної педагогіки.

Лічилка:

Кульба-баба,  
Кульба-дід  
Посідали за обід:  
Та за ложку,  
Та за миску.  
А дід бабу  
Хляп по писку.

Прочитати

1. Виразно в максимально швидкому темпі.
2. Захоплено.
3. Підозріло.
4. З обуренням.
5. З любов'ю.

Із родинно-побутової пісні:

А те дівча напалося,  
Впало з печі, забилося.  
А той баран круторогий,  
Поламав він пану ноги,  
А той гиндик, диндин-диндик,  
А та гуся, гуся-сюся.

Прочитати:

1. Виразно в максимально швидкому темпі.
2. З жахом.
3. Захоплено.
4. З жалем (співчуттям).
5. З презирством.

Народні глузування з хлопців:

Льонька-шпонька вкрав коралі,  
Сидів місяць в криміналі,  
Туди миші забігали,  
Льонці носа покусали,  
Відкусили бульку з носа,  
Причепили від барбоса.

Прочитати:

1. Виразно в максимально швидкому темпі.
2. Підозріло.
3. Співчутливо.
4. Задирливо („вызывающе”).
5. З інтонацією „по вуха” закоханої людини (захоплено).

### З дитячого українського фольклору

*Мидір, Сидір і Каленик  
Збудували тут куреник.  
У куренику сидять,  
По варенику їдять.  
А Іван-балабан  
Усе в носі колуна,  
Колунає, колунає,  
Бо ума зовсім не має.*

#### Прочитати:

1. Виразно в максимально швидкому темпі.
2. Підозріло.
3. Пошепки.
4. Пихато.
5. З образою.

### Із дитячого українського фольклору:

*Качка дика без'язика  
Загубила черевика.  
Васичинські голопути  
Посідали коло купи,  
Наїлися лободи,  
Дрибуль-дрибуль до води.*

#### Прочитати:

1. Виразно в максимально швидкому темпі.
2. З почуттям любові.
3. Урочисто!!!
4. Трагічно.
5. З любов'ю.

Критерії оцінювання конкурсу членами журі: 1) звукова чіткість; 2) адекватна передача інтонації №1; 3) адекватна передача інтонації №2; 4) адекватна передача інтонації №3; 5) адекватна передача інтонації №4.

**Тема четвертого конкурсного завдання** з року в рік змінюється. Спочатку це була самопрезентація учасника, потім презентація факультету (інституту), пізніше презентація спеціальності «Я і моя спеціальність». Сьогодні – реклама «Моя професія», мета якої – викликати інтерес до професії педагога взагалі, або вчителя якоїсь певної спеціальності. При підготовці цього конкурсного завдання розкриваються творчі здібності конкурсанта, вміння зорієнтувати на вибір професії педагога, переконати слухача та глядача шляхом розкриття привабливих сторін цієї професії, актуалізувати її серед інших професій. Учасник працює не лише над відбором цікавого змісту, звертаючись до фактів з життя знаменитих педагогів, поезії, цікавих педагогічних ситуацій, відеофрагментів про діяльність педагога, а і його композиційним оформленням, що має неабияке значення для реклами. При цьому більша частина рекламної інформації має звучати зуст самого учасника чітко, щиро, виразно, емоційно (знову ж таки, робиться ставка на майстерність володіння усним словом).

Пропонуємо варіант реклами професії вчителя, в основу якої покладені факти з життя та педагогічної діяльності А.С.Макаренка, подані в контексті сьогодення.

*Конкурсант: Уявіть лікаря, який уводить собі сильну вакцину, щоб перевірити її небезпечність для організму. Лише після цього вводить її хворим.*

*Герой моєї професії – лікар людської душі. Спосіб її лікування він спочатку випробовував на собі. Змнив себе. Потім змінив своїх вихованців. А після – всю науку виховання.*

*Він не просто виховував, навіть не перевиховував. Він будував людські характери заново, як вибудував заново свій власний характер.*

На екрані висвічується фото його першої зустрічі з вихованцями. Звучить

«Місячна соната» Бетховена. На фоні тихої музики звучать слова: «А я стоял перед ними. Всмотривался в эту массу беспризорщины. В черновато-грязном море клифтов, всклокоченых причесок круглыми пятнами стояли лица безучастные, первобытные, с открытыми ртами, с шороховатыми взглядами, с мускулами, сделанными из пакли. Поначалу я даже растерялся. Никто ведь не заставляет людей делать паровозы из старых вёдер или консервы из картофельной шелухи. А я должен был сделать не паровоз, не консервы, а настоящего человека... Из чего?!!

С отвращением и злостью я думал тогда о педагогической науке. Сколько лет она существует! Какие имена! Какие блестящие мысли! Песталоцци, Руссо, Натто, Блонский. Сколько имен! Сколько бумаги! Сколько слов! А в то же время... ничего нет. С одним хулиганом нельзя управиться. Нет метода, ни инструмента, ни логики. Просто ничего нет. Какое-то шарлатанство. И... страх.

И тогда мою голову посетила дерзкая мысль. Может быть, самая дерзкая в истории педагогики: прошлое ребенка, точнее, дурное прошлое не должно входить в его будущее».

Далі статична картинка першої зустрічі оживає і продовжується в коротеньких відеофрагментах «Педагогічної поеми»: Макаренко показує вихованцям їхні особові справи, запечатані сургучем:

Фрагмент 1. «Здесь все ваше прошлое! Но оно меня не интересует. И вы должны его забыть. Пусть наша колония станет вашим родным домом. Вы будете учиться и работать. Только предупреждаю: дисциплина будет строгой.»

Фрагмент 2. А.Макаренко призначає Задорова командиром з охорони дороги:

– Значит, решили: командиром по охране дороги назначим Задорова. Будешь с собой брать мой наган.

- Я?

- Да, ты.

Фрагмент 3. Голова РККП: – И где ты таких хлопцев набрал?

Макаренко: - Сами делаем.

Фрагмент 4. А.Макаренко доручає С.Калабаліну привести гроші:

- Вот доверенность. Поедешь в город и получишь в финодтеле деньги.

- Две тысячи? И что?

- И больше ничего. Привезешь их мне.

- А если я не привезу денег?

- Пожалуйста, без идиотских разговоров. Тебе дают поручение, поезжай и сделай. Нечего тут психологию разыгрывать. Поедешь верхом. Вот тебе револьвер на всякий случай.

Фрагмент 5. С.Клабалін (після того, як привіз гроші):

«Ох, и хитрый же вы, Антон Семенович».

Фрагмент 6. М.Горький: «Удивительный вы человечиче, Макаренко! Хочется от души поблагодарить вас за ваш умный, прекрасный труд».

Пройде час. І ЮНЕСКО цілком справедливо визнає Антона Семеновича



Макаренка кращим педагогом ХХ ст. А його «Педагогічну поему» – найкращим художнім твором про виховання.

Продовження цих відофрагментів – наше сьогодні. І твоє особисте майбутнє. Адже лише вибір професії педагога дає тобі шанс. Шанс створити власну «Педагогічну поему» і стати кращим педагогом ХХІ століття. Не втрачай його. Зроби свій вибір сьогодні, бо запізнитись можна назавжди.

**Основні конкурсні завдання** – проведення фрагменту уроку або виховного заходу та їхня оцінка за відповідними критеріями. При підготовці до фрагменту виховного заходу особлива увага акцентується на тому, що виховний захід повинен виховувати, а не розважати і в жодному разі не перетворюватись на шоу. Під час його проведення має проявлятися майстерність саме виховного впливу, тобто впливу на емоційну сферу особистості. Його завдання: спонукати до роздумів про моральні цінності, смисл життя; викликати потребу в самовихованні; дати поштовх до позитивних змін у структурі особистості, до боротьби зі своїми недоліками. Це обумовлює відповідні критерії оцінювання: 1) відповідність змісту поставленим цілям; 2) рівень реалізації його виховного потенціалу; 3) техніка та культура мовлення; 4) емоційний контакт із аудиторією; 5) вільне володіння змістом.

При проведенні фрагменту уроку акцентується увага на реалізації певної дидактичної ідеї, яка має бути представлена й розвинута в процесі мікророзкладання.

Основний акцент робиться на забезпеченні зустрічної активності учнів, зокрема студентів аудиторії, для яких проводиться фрагмент уроку. Оцінюється за такими критеріями: 1) науковість (оцінка змісту); 2) оптимальність методичних засобів; 3) забезпечення контакту з аудиторією; 4) вільне володіння навчальним матеріалом; 5) дотримання регламенту.

Запропонований підхід до проведення загально університетського конкурсу педагогічної майстерності як засобу професійної підготовки майбутніх учителів забезпечує формування високого рівня професійної майстерності в основних її напрямках: майстерності усного мовлення, майстерності спілкування, майстерності проведення уроку та виховного заходу, майстерності володіння собою, а також майстерності розв'язання проблемних педагогічних ситуацій. Про ефективність такої форми свідчать високі успіхи студентів Вінницького державного педагогічного університету на Всеукраїнських олімпіадах з педагогіки. Щороку конкурс переростає у свято педагогічної майстерності, на якому демонструються педагогічні таланти всіх нових і нових молодих майстрів педагогічної справи. Основи успіху яких закладаються на заняттях з «Основ педагогічної майстерності».

### ***Література:***

1. Бургін М.С. Наукова теорія і її підсистеми / М. С. Бургін, Кузнецов В.І. // Філософська думка. – 1987. – №5. – С. 34-46.
2. Бургін М.С. Поняття и функции методологии педагогики / М. С. Бургин // Советская педагогика. – 1990. - №10. – С.74-77.
3. Макаренко А.С. Сочинения. В 7-ми томах. – Том 1. Педагогическая поэма. / А. С. Макаренко. – М. : Из-во академ. пед. наук, 1957.

4. Педагогічна майстерність : Підручник / За ред. І.А.Зязюна. – К. : Богданова А.М., 2008.
- 5.Смирнов С.А. Понятие режиссуры игры в педагогике / С.А.Смирнов // Вестник высшей школы. – 1987. - №6. – С.34-39.

## ІННОВАЦІЙНІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В. В.КАПЛІНСЬКОГО

Сапогов В.А.

Аналізуючи новаторські підходи освітян подільського краю, ми поставили собі за мету віднайти серед них педагога вищої школи, який реалізує у навчально-виховному процесі власні новаторські ідеї і діяльність якого ще не була досліджена. При виборі такого педагога ми виходили з наступних міркувань: освітянин, досвід якого ми вивчатимемо, повинен бути практикуючим викладачем з великим досвідом роботи у вищій школі; з нетрадиційним підходом до професійної діяльності; науковцем; автором власної новаторської методики; цікавою та авторитетною особистістю серед студентів та викладачів.

Здійснивши аналіз посібників, численних наукових статей, дисертації, методики проведення лекцій та практичних занять, ми виявили викладача, який: *по-перше*, ламає в студентів усталені стереотипи про професію педагога, формує інтерес та любов до неї; *по-друге*, володіє сучасними дієвими способами педагогічної взаємодії зі студентами, створюючи сприятливі умови для внутрішньо вмотивованого вивчення педагогіки; *по-третє*, будує вивчення педагогічних дисциплін на принципі зв'язку з життям, розкриваючи їхню значущість не лише для педагога; *по-четверте*, насичує педагогічні дисципліни змістом, який стає особистісно значущим для студентів, та оновлює методи його успішного засвоєння.

Підґрунтям для оцінки новаторства професійної діяльності обраного нами викладача стали праці Ш.Амонашвілі, І. Баженової, Є.Ільїна, С.Соловейчика, В.Шаталова та ін.

Вищезазначені фактори, а також актуальність і недослідженість проблеми новаторства педагога в контексті вищої школи визначили тему дослідження: «Інноваційні аспекти професійної діяльності педагога В.В.Каплінського», об'єктом якого стала педагогічна діяльність викладача В.В.Каплінського, а предметом – інноваційні підходи В.В.Каплінського до викладання педагогічних дисциплін. Перед нами постала мета дослідити, проаналізувати та висвітлити теоретичні засади та практичний досвід інноваційної діяльності В.В.Каплінського у викладанні педагогічних дисциплін.

Відповідно до мети нами визначено такі завдання:

- визначити та охарактеризувати основні напрями інноваційної діяльності педагога В.Каплінського;
- з'ясувати особливості змісту, форм та методів новаторської діяльності В.Каплінського;
- висвітлити взаємозв'язок та взаємопроникнення новаторських підходів В.В.Каплінського.

При розв'язанні поставлених завдань ми застосовували наступні методи: теоретичні: аналіз наукових праць вітчизняних та зарубіжних авторів з проблем новаторства в педагогіці; аналіз наукових праць В.В. Каплінського; узагальнення та систематизація його практичного досвіду; порівняння із досвідом та поглядами інших діячів педагогіки сучасності. Історико-педагогічні: ретроспективний – з метою виявлення специфіки діяльності педагога-новатора, системно-структурний – для узагальнення досвіду педагога. Емпіричні: спостереження за викладацькою діяльністю, анкетування, аналіз документації, аналіз результатів діяльності.

Василь Васильович Каплінський розпочинав свій педагогічний шлях на Вінниччині, у с. Попівці Барського району як старший піонервожатий сільської школи. Закінчивши філологічний факультет Вінницького педагогічного університету, молодий учитель російської мови та літератури повертається у Попівці, де з 1977 по 1982 рр. працює заступником директора школи з виховної роботи. Саме в той час, за словами Василя Каплінського, він усвідомив важливість і місце виховної роботи в підготовці майбутнього педагога, що врешті й визначило коло його майбутніх наукових інтересів. У 1982 році він повернувся на роботу до рідного інституту, де працює вже понад 30 років. Сьогодні В.В.Каплінський – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, читає лекційні курси з дисциплін: «Педагогіка», «Основи педагогічної майстерності», «Методика виховної роботи», «Методика викладання у вищій школі», «Основи виховної діяльності вчителя фізичної культури», «Виховна діяльність викладача вищого навчального закладу». Лекції та практичні заняття виходять за рамки традиційних занять, гармонійно поєднуючи високу науковість, академічність та інноваційність. Результати його новаторської професійної діяльності викладені в 70 наукових працях, опублікованих у вітчизняних та закордонних фахових виданнях. Лише за останній рік його наукові доробки знайшли своє відображення у восьми зарубіжних збірниках наукових праць у Росії, Польщі, Канаді. Василь Каплінський - автор посібників «Основи виховної діяльності вчителя фізичної культури» та посібника «100 складних ситуацій на уроці та поза уроками: шукаємо рішення».

Основними аспектами інноваційної діяльності В.В.Каплінського є: інноваційний підхід до використання в навчально-виховному процесі проблемних педагогічних ситуацій; мотивація студентів інституту фізичного виховання і спорту до вивчення педагогічних дисциплін на основі реалізації їх пізнавального та виховного потенціалу; організація конкурсів педагогічної майстерності як засобу професійного зростання майбутнього педагога; розвиток професійних здібностей майбутнього вчителя засобами педагогічного театру; спонукання студентів до самовиховання в процесі вивчення педагогічних дисциплін.

Вихідною тезою для аналізу першого аспекту цієї діяльності для нас стали слова відомого вченого Ю.М. Кулюткіна про те, що: «... рівень компетентності педагога ... може бути визначений передусім мірою сформованості його вмінь розв'язувати професійні педагогічні задачі.» [17, 86].

Розв'язуючи під керівництвом педагога відібрані ним ситуації за критеріями проблемності, емоційної насиченості, пізнавального та виховного потенціалу, особистісної значущості майбутні педагоги одночасно: розвивають фахове мислення, аналітичні та комунікативні здібності; формують кмітливість, необхідну в складних умовах шкільної дійсності; оволодівають досвідом пошукової та творчої діяльності; поглиблюють знання теорії педагогіки, творчо застосовуючи їх на практиці; знайомляться із різноманітними способами педагогічного впливу.

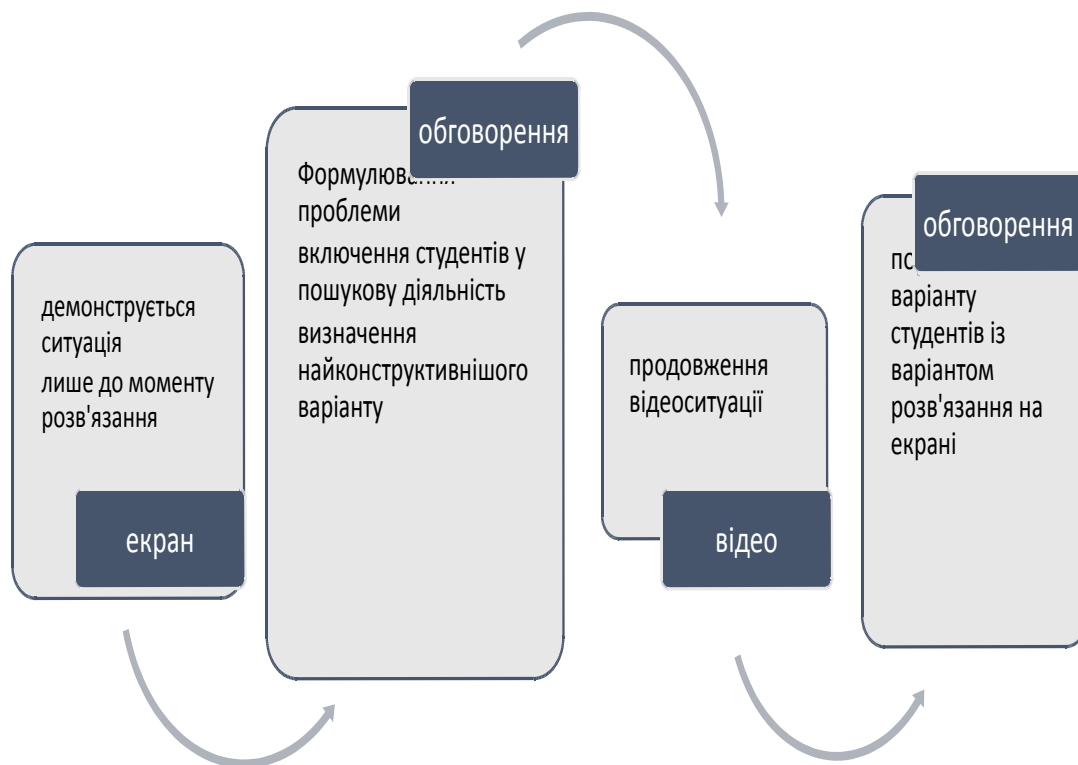
Як завжди підкреслює В.В.Каплінський, професійна діяльність вчителя являє собою процес розв'язання численних педагогічних ситуацій, які здебільшого виникають непередбачено. Саме тому її успіх певною мірою залежить від уміння продуктивно розв'язувати ці ситуації. «Справжній педагог» — справедливо зауважує в статті «Поняття режисури гри в педагогіці» С. Смирнов, — не той, хто знає матеріал, і навіть не той, хто добре володіє цим матеріалом, а той, хто може в обставинах шкільного життя, яке щосекунди змінюється, знаходити оптимальні рішення, хто вміє орієнтуватись у непередбаченій педагогічній ситуації» [18,34]. Саме ці слова бере на озброєння доц. Каплінський В.В., часто напам'ять цитуючи студентам короткий монолог педагога із художнього фільму про американську школу режисерів Дона Сімпсона та Джері Брукхаймера «Небезпечні думки»: «Моя головна мета — навчити вас думати. Мозок — це також м'яз. І щоб бути сильним, могутнім — треба тренувати його. Кожен новий факт, кожна нова ідея допомагає вам розвивати новий м'яз. І ці м'язи роблять вас по-справжньому сильними. Це ваша зброя! У цьому неспокійному світі я хочу озброїти вас. Якщо до кінця року ви не станете розумнішими, кмітливішими, спритнішими — ви нічого не втратите. А якщо ви станете такими — ви матимете в своїх руках цінну зброю».

Використання педагогічних ситуацій є невід'ємним компонентом педагогічної системи багатьох педагогів. Такий метод відомий у практиці як «метод кейсів». Новаторство Василя Каплінського полягає в тому, що він, беручи за основу метод кейсів, змінює форму роботи. Він розробив методику використання живих педагогічних ситуацій з документальних та художніх фільмів про школу, яка спрямована на оволодіння технологією застосування в навчальному процесі частково-пошукового методу навчання на прикладі організації розв'язання проблемних ситуацій (див. схему1)

З дисциплін педагогічного циклу Василем Васильовичем відібрано, змонтовано та впорядковано близько 300 відеоситуацій з десятків фільмів на педагогічну тематику різних часів і країн.

У чому ж ефективність використання таких ситуацій? Аналізуючи заняття В.В. Каплінського, помічаємо такі їхні особливості: вони нагадують майстерно зрежисовану популярну телепередачу, у якій активно обговорюються дії, вчинки тих чи інших героїв, аналізується їхня поведінка. Сприйняття вчителя чи учня не з книги, а «вживу», за допомогою яскравих виражальних засобів аудіовізуального мистецтва має величезний потенціал впливу. На нашу думку, ефективність такої форми пояснюється тим, що саме розв'язання педагогічних ситуацій і є тими потребами, які знаходяться на

вершині піраміди Маслоу (вирішення проблем, творчість, самовираження). Студент має можливість пережити ситуацію, стати її живим свідком, приміряти до себе, порівняти вчинки героїв з власними моделями поведінки, переконатись у значущості теорії, яка стає інструментом розв'язання проблем, відображених у ситуаціях.



### Схема 1. Організація роботи із відеоситуацією (за В.В.Каплінським)

Не лише пізнавальна активність, а й співчуття, переживання, емоційний відгук, рефлексія, ототожнення кіногероїв із собою, пошук відповіді на запитання «Хто винен і що робити», порівняння та вибір варіантів: все це одночасно зреалізовується в процесі аналізу відеоситуацій.

Анкетування студентів на заняттях з педагогіки, методики виховної роботи, основ педагогічної майстерності та навчально-виховної практики засвідчило, що однією з головних причин недостатнього інтересу до змісту педагогічних ситуацій є їхня академічність, сухість, часта повторюваність. Їхні джерела, як правило, – одні й ті самі навчальні посібники та збірники з педагогіки. Часто вони на заняттях звідти ж зачитуються, що ще більш посилює їхню академічність та відірваність від живого навчально-виховного процесу.

Новаторство Каплінського полягає у виборі саме таких педагогічних ситуацій, які б хвилювали своєю нетрадиційністю та новизною. Він спрямовує у практичне русло справедливе твердження Г.І.Щукіної: "...ситуація новизни відіграє роль стартового механізму в актуалізації емоційної сфери і є важливим чинником забезпечення пізнавального інтересу..." [19,130].

У цьому плані досить цікавими для студентів виявляються численні ситуації з власного досвіду В.В.Каплінського в школі та виші. Особливу увагу

привертають ситуації, які одночасно озброюють студентів тими чи іншими методами та прийомами виховного впливу. Так, розглядаючи тему «Прийоми педагогічної взаємодії», педагог звертається до досить цікавих для студентів ситуацій з власного досвіду роботи з успішного застосування саме тих прийомів, які аналізуються на занятті. Наведемо приклади застосування прийому вибуху та організації успіху в навчанні з власного досвіду В.Каплінського.

### **Використання В.В.Каплінським ситуації вибуху в навчально-виховному процесі університету:**

Під час лекції з теми «Самовиховання» помітив, що один студент відволікає інших і сміється. Розповідав про щось серйозне, і це вимагало відповідної серйозної реакції. Усі уважно слухали. Відчувався емоційний відгук аудиторії. Стояла тиша. Я зробив паузу й зупинив погляд на обличчі цього студента. На деякий час він припинив сміх, але невдовзі знову почав відволікати своїх сусідів, сміючись. Тоді я попросив його піднятися, не стримав негативних емоцій і вигнав з аудиторії, принизивши перед усім курсом.

Студентам був наочно продемонстрований антипедагогічний прийом, поєднаний з нетактовністю викладача, який досі постійно акцентував увагу на необхідності дотримання принципів безумовного позитивного ставлення до особистості вихованця, поєднання поваги з вимогливістю. Враз своїми діями викладач перекреслив ті педагогічні цінності, які постійно декларував студентам.

Наступного дня студент прийшов на кафедру просити вибачення: через кілька тижнів на нього чекав екзамен. Але за зовнішньою ознакою «Простіть мене» приховувалася озлобленість і ненависть.

Усвідомленість моєї педагогічно недоцільної поведінки посилилася. У хлопця було гостре почуття власної гідності, і я враз відчув те, що він приховував: «Я ніколи не забуду, як ви мене принизили перед усім потоком. Моя озлобленість не пройшла. Я вам не простив».

Остання пара з педагогіки виходила за рамки традиційних. Це був калейдоскоп яскравих миттєвостей, які ми пережили з ними протягом усього процесу вивчення педагогіки (ситуації, цитати, події, відеофрагменти тощо).

Це було не звичайне повторення, а відновлення на новому емоційному рівні пережитих подій і миттєвостей.

Серед них я згадав і таке: 26 жовтня... Четвер... Лекція на особливо серйозну тему «Самовиховання» ...Я вигнав з лекції Толю Ч.

Студент здригнувся. А я до нього з такими словами: «Анатолію! Те, що я зараз скажу, не сприймай як слабкість. Слабкі й непорядні люди, навпаки, мстять. Сильні люди – великодушні. Якщо вони були не праві, то вони знаходять у собі сили попросити вибачення. Саме це я хочу зараз зробити. Прости мене за те, що я тоді принизив тебе, а студентам продемонстрував спосіб впливу, який сам засуджую. Але, Толю, на такій серйозній лекції так несерйозно...» Цю фразу я не встиг завершити. Її завершив сам Анатолій коротким і тихим «Простіть». Це вже був інший студент. В його очах я побачив замість недавньої озлобленості тепло і вдячність.

На екзамені Анатолій відповідав набагато краще, ніж я очікував. Упевнений, якби не було цієї ситуації, його відповідь була б, як завжди, досить посередньою. А через рік державний екзамен з педагогіки він склав на «відмінно».

### **Використання В.Каплінським прийому організації успіху в навчанні:**

На семінарах з педагогіки став помічати, що Денис, відповідаючи на питання, починає хвилюватися, робить велику паузу, після якої йому буває важко продовжити відповідь.

Я відчував, що він готується до занять, однак не знав, як допомогти йому бути впевненим. Група, в якій вчився Денис, була сильною, і йому, як майстрові спорту з боксу хотілося також бути на рівні з іншими не тільки в спорті, а й у навчанні.

Допоміг мені в цьому один прийом педагогічного впливу, сутність якого з того часу я навмисно не розкриваю студентам на лекції, а свідомо приховую, щоб у разі необхідності знову використати можливості його ефективного впливу.

Одного разу я попросив Дениса, який покидав аудиторію останнім, залишитися і сказав йому: «Денисе, я впевнений, що ти вмієш берегти таємниці. Те, що я хочу тобі зараз запропонувати, має залишитися між нами». Заінтригований Денис слухав уважно продовження моєї пропозиції. Я розкрив перед ним план наступного семінару, вибрав одне із питань і запропонував: «Ти знаєш, що я не часто звертаюся до списку. Наступного разу на перші два питання я викликатиму за бажанням. А тебе викличу за списком. Ти маєш усіх здивувати своєю впевненою, логічною та глибокою відповіддю, ведучи себе так, щоб ніхто про нашу домовленість не здогадався. Це має бути зразкова усна відповідь. Якщо чогось не розумітимеш, підійди й запитай мене». Денисові дуже сподобалась моя ідея.

На семінарі після обговорення перших двох питань за бажанням я сказав, що хочу перевірити, чи всі готувались до семінару, і глянув у журнал. Називаю нібито випадковий номер, той, який заздалегідь зафіксував у пам'яті.

Виходить Денис. Усі в очікуванні його звичайної посередньої відповіді. Денис на диво відповідає чітко, повно, впевнено, логічно. Студенти приголомшені. Такого ніколи не було. Що трапилось? Про хитрість прихованого впливу ніхто не здогадався. Денис був окрилений першою перемогою над своєю невпевненістю й хвилюванням.

Дивлюся на обличчя найсильніших студентів, у яких читаю прихований підтекст: «Невже Денис перевершив мене? Не може цього бути! Треба і мені постаратися наступного разу».

На наступному семінарі помічаю, що ситуація успіху, яка була спеціально створена для Дениса, дає свої плоди: Денис став упевненішим у собі, а рівень підготовки окремих студентів зріс.

Методом незакінчених речень ми перевірили вплив занять В. Каплінського з використанням ситуативного методу на мотиваційно-ціннісну сферу особистості студентів, що вже закінчили вивчати курс педагогіки. Фразу

«особисто для мене педагогіка була предметом, який...», студенти, не пишучи своїх прізвищ (обов'язкова умова), продовжують так:

“Знання деяких предметів зразу ж після екзамену чи заліку вивітрюються. Я не сказав би, що знання з педагогіки надовго запам'яталися. Однак таке відчуття, що ці знання не вивітрились, а, навпаки, поглибились, і обов'язково виручать, допоможуть, коли опинишся в складній ситуації...”; “У педучилищі я не любила педагогіку. Вона була надто сухою. Відкрити її як життєво значущу науку допомагали ситуації з фільмів. Завдяки їм матеріал з підручника, що здавався надто відірваним від реалій шкільного життя, оживав...”; “Фрагменти фільмів ніби оживляли педагогіку й допомагали збагнути всю красу і велич виховного процесу...”

«Переглядаючи калейдоскоп відомих сюжетів, я думав про життя, яке можна прожити нецікаво, перебуваючи у сплячці і думаючи, що все ще попереду. Приміряючи їх до себе, починаєш краще себе розуміти, який ти є насправді. Наче бачиш той шлях, по якому і тобі треба йти. А найважливіше – робиш для себе висновки, що головний день досягнення успіху – сьогоднішній...»

Та найяскравішим, на нашу думку, доказом правильності шляху використання педагогічних ситуацій не лише як засобу навчання, але й як потужного виховного засобу слугують наступні роздуми:

Я палила з 9 класу. Свою звичку не вважала шкідливою, хоча багато чула, читала, знала про негативні наслідки паління. Коли на парі з методики виховної роботи стала йти про це мова, подумала: «Знову про це... Нічого нового не почую...». Однак її зміст на мене сильно вплинув, особливо вразив кульмінаційний відеофрагмент. Факти приголомшили й викликали серйозні роздуми про те, що я роблю... Дзвоник з пари... Перерва... Вийшла за межі університету, взяла цигарку... Перед очима фрагмент фільму, колір шкіри маленької дитини, жах... Не хочу палити! Не буду палити! Не можу! Я вдячна долі, випадку, що так вчасно почула й побачила цю відеоситуацію (див. додаток 3).

Відгуки студентів свідчать про ще один (найважливіший) новаторський аспект професійної діяльності В.Каплінського: реалізація виховного потенціалу педагогічних дисциплін. Унікальність цього явища у тому, що він зумів викликати величезний інтерес до проблем виховання у студентів інституту фізичного виховання і спорту, у яких педагогіка за рейтингом вже багато років на першому місці серед інших дисциплін, у тому числі спеціальних. У названому інституті завершується вивчення педагогічних дисциплін авторським курсом В.Каплінського «Основи виховної діяльності вчителя фізичної культури». У чому ж саме інноваційність?

Педагог В.В.Каплінський на вимогу часу готує не просто вчителя-предметника, а вчителя, який сам створює навчальне середовище.

Що ж досить часто гальмує успішність процесу навчання, заважає запустити його, перешкоджає включенню учнів у навчальну діяльність? У чому ж може приховуватись пусковий механізм успішної навчальної діяльності? Такі запитання ставить Каплінський майбутньому педагогу, переходячи від



емоційного перегляду фільму до аналізу й синтезу нових форм педагогічної взаємодії, доходячи висновку, що «... пусковим механізмом успішного, внутрішньо мотивованого навчання може бути лише вплив на мотиваційно-ціннісну сферу особистості, тобто виховання у вузькому розумінні. Спочатку виховний вплив на ту сферу, яка включає в себе потреби, погляди, переконання, почуття, а потім навчання. Навчання через виховання, через здійснення виховних впливів» [16, 6].

В.Каплінський дивиться на зміст своїх занять не лише очима програми, а й очима студентів, керуючись принципом, який Д. Карнегі назвав «принципом суниці з вершками»: «Я люблю суницю з вершками, а риба любить черв'ячків. Але коли я йду на риболовлю, я думаю не про те, що я люблю, а про те, що любить риба».

Однак педагог не підлаштовується під смаки студентів, а наповнює визначені програмою теми життєво значущим змістом, орієнтацією на його якісну характеристику, опираючись на новаторський досвід педагога Є.М.Ільїна, на думку якого «... розум будь-якими способами чинить опір абстрактному знанню, яке ні сьогодні, ні завтра, ні тут, ні там ніяк себе не проявить...» [1, 135].

На наш погляд, новаторство педагога полягає і в тому, що він розширює границі компетенції майбутнього тренера. «... Викликати інтерес, заінтригувати, сформулювати потребу, заставити замислитись, включитись у самостійний пошук, викликати післядію, переконати у важливості, вплинути на емоційну сферу...» [16, 9] – все це цілі, які супроводжують його педагогічну діяльність.

Нові підходи знайшли своє відображення в авторському навчальному посібнику, створеному без жодного використання інтернет-ресурсів «Основи виховної діяльності вчителя фізичної культури», особливістю якого є те, що подана в ньому друкована інформація – це лише частина змісту посібника, функція якої: "А тепер давайте простежимо, як це робиться на практиці". Він містить відеоситуації з кожної теми, відеоілюстрації теоретичних положень тієї чи іншої теми. Більшість із них відображають специфіку діяльності вчителя фізичної культури. Однак є багато педагогічних ситуацій з досвіду організації навчально-виховного процесу вчителів інших навчальних дисциплін, що дозволяє виходити за межі своєї вузької спеціальності, розширювати та поглиблювати психолого-педагогічну компетентність. Такий підхід розвиває асоціативне мислення, дає змогу запозичати й адаптувати до своєї спеціальності педагогічний досвід учителів інших предметів і не перебувати під впливом усталених стереотипів. Інформація на електронних носіях не лише доповнює друкований зміст посібника, а й гармонійно поєднується з ним, виступаючи або його логічним початком, або практичним продовженням.

Якісними характеристиками дієвості даного підходу, на нашу думку, можуть слугувати численні відгуки студентів про роботу за методикою В.В.Каплінського, в основі якої – реалізація виховного потенціалу названої вище авторської навчальної дисципліни та інших педагогічних дисциплін.

... Цей предмет я полюбив ще з першого заняття. До цього я був немов у тумані. Але з появою ОВР моє життя змінилось. Я став по-іншому дивитись на людей, змінив своє ставлення до них. У мене є молодший брат, і я бачу, що мої батьки неправильно його виховують. Він чинить їм опір. Однак мене він слухає. Він став моїм «піддослідним кроликом», на якому я практикую виховну роботу. Потім розповів усе батькам і теж помітив зміни...

...після кожної пари, прийшовши в гуртожиток, сидимо і ділимося враженнями. Але навіть самі цього не усвідомлюємо, що наші розмови є післядією занять з основ виховної діяльності.

Практична спрямованість навчальної дисципліни “Основи виховної діяльності вчителя фізичної культури” має своє продовження і на державному іспиті, який виходить за рамки традиційного.

Інноваційний характер комплексного державного екзамену, що включає в себе “Основи виховної діяльності вчителя фізичної культури” полягає у тому, що одне з екзаменаційних завдань передбачає аналіз живої педагогічної ситуації, яка демонструється на екрані (див. додаток 3). Причому, відеоситуації не повторюються (їхня кількість значно перевищує кількість студентів, що складають державний іспит). Відбір відеоситуацій здійснюється за такими критеріями: 1) відповідність змісту ситуації програмному змісту державного екзамену; 2) проблемність; 3) спрямованість на професійні функції вчителя фізичної культури; 4) можливість застосування теоретичних положень при аналізі та розв’язанні ситуації; 5) лаконічність.

Таким чином, здійснивши аналіз інноваційних наукових праць та професійної діяльності педагога В.Каплінського, ми визначили її основні інноваційні аспекти: інноваційний підхід до використання у навчально-виховному процесі проблемних педагогічних ситуацій; мотивація студентів інституту фізичного виховання й спорту до вивчення педагогічних дисциплін на основі реалізації їх пізнавального та виховного потенціалу; організація конкурсів педагогічної майстерності як засобу професійного зростання майбутнього педагога; спонукання студентів до самовиховання в процесі вивчення педагогічних дисциплін.

Новаторство професійної діяльності педагога В.Каплінського полягає в тому, що при вивченні педагогічних дисциплін він задіює не лише інтелектуальну, а насамперед мотиваційно-ціннісну сферу, що сприяє переходу змісту цих важливих дисциплін у внутрішній план особистості майбутнього педагога, викликаючи післядію і стаючи керівництвом успішної самостійної практичної діяльності. Наведемо приклади застосування В.В.Каплінським методу виховних ситуацій (природніх) у виховних цілях і підведемо підсумки дослідженню його новаторського досвіду відгуками студентів.

**Ситуація - подолання В.В.Каплінським негативного ставлення студентів-істориків до педагогіки.**

Прийшовши до студентів-істориків на заміну, я одразу ж відчув негативне ставлення до педагогіки. Інтуїція мене не підвела: невдовзі залунали недобррозичливі репліки про Макаренка. Один хлопець, Олег, безумовний лідер групи, взагалі відмовився відповідати на питання семінару: «Мені це не

потрібно. Це декларативні мертві знання. Яка з них користь?» Інші його підтримали.

Тут панувала цілковита свобода думок. То були часи перебудови. На кожному кроці чулись слова: «застій», «загнивання», «новаторство», «прискорення». Історики висловлювались так вільно, мабуть, ще й тому, що я прийшов до них на одне заняття й вони від мене жодним чином не залежали. Я тоді подумав: «Інколи замінювати корисно. Від студентів, з якими працюєш постійно і які з тобою пов'язані майбутнім екзаменом, нечасто почуєш правду».

Мої співрозмовники відкрито зізнались, що педагогіку називають дзяблiстикою (від прізвища доцента Дзяблика, який читав в них цей курс). Я розумів причину такого ставлення, бо добре знав доцента Дзяблика, його професійний рівень, методика викладання. Мій колега, наприклад, полюблив питання типу: «Що таке вчитель?», на яке потрібно було відповідати абзацем на півсторінки з конспекту його лекції... Я дипломатично намагався переключити розмову з особистості викладача на зміст семінару, однак відчував, що і я для них був «дзяблiстом», оскільки також читав цей «нудний» предмет.

Як змінити їхнє ставлення до педагогіки? Насамперед, керуючись відомою закономірністю, що сприйняття виховних впливів залежить від ставлення до людини, яка їх здійснює, мені необхідно було змінити ставлення до себе, вплинути на їхнього лідера, паралельно переконати їх у тому, що педагогіка, яку вони вважали «декларативною мертвою наукою», насправді жива, цікава і необхідна.

— Досі я слухав вас. Уважно. Не перебиваючи. Дозвольте тепер висловити свою власну думку.

Мені сподобалась ваша відкритість, прямота. Я ціную це в людях. Хтось з великих говорив: «Спіратись можна тільки на те, що чинить опір». Я не сумніваюсь, що ви такі ж сміливі і в присутності викладача, якого я сьогодні замінюю (іронія).

Однак ніколи не кваптесь з узагальненнями. Давайте спробуємо подивитись на педагогіку з іншого боку. Не така вона вже й декларативна і мертва, як вам здається. Щоб переконати у цьому, я хотів би поставити вас в умови, коли миттєво потрібно прийняти рішення. Хотів би чути від вас не **що** можна робити, а **як** потрібно діяти. Отож спробуйте знайти вихід.

Ви, Олеже, уявіть себе батьком дорослого сина, який мало не вкоротив собі віку...

Ви, Андрію, поставте себе на місце слідчого, який має схилити людей до свідчення...

Ви, Оксано, вже закінчили університет, отримали диплом, потім захистили дисертацію й приходите на першу свою лекцію, скажімо, з новітньої історії, а один студент спить...

Ви, Світлано, студентка-практикантка. Проводите урок історії, і раптом учень зауважує, що на столі лежить шпаргалка...

Даю п'ять хвилин на роздуми, а потім ви маєте запропонувати оптимальний спосіб впливу. Згадайте: педагогіка і є наукою про способи впливу на людину.

Спочатку я вислухаю вас, потім запропоную свої моделі можливої поведінки.

Я відчув, як щось змінилося, щойно почав призначати кожному із студентів індивідуальні завдання — дійсно цікаві та життєві.

Коли дійшла черга до Олега, я настільки був здивований його варіантами розв'язання ситуації, що вмить забув і пробачив йому злі репліки щодо Макаренка, доцента Дзяблика та педагогіки взагалі.

До кінця заняття залишилось кілька хвилин, і я сказав:

— Скоро дзвінок. Ми з вами попрощаємось. А чи зустрінемось ще — не знаю. Кращі варіанти запропонував Олег. Кожен з них я хочу оцінити окремою п'ятіркою. Сьогодні у нас була особлива пара. І п'ятірки особливі. Хочу залишити їх у вашому журналі. Немає? Хай староста принесе.

В аудиторії стояла тиша. Кілька хвилин мовчки чекали. Я згадав початок заняття. Тепер переді мною сиділи зовсім інші студенти.

Прошло кілька років. Був червень. Після державних екзаменів я чекав біля Будинку офіцерів маршрутне таксі. Зупинилась чорна іномарка, клацнули двері, і чоловічий голос, звернувшись по імені та по батькові, запросив мене сідати. У водієві я одразу ж впізнав колишнього студента-історика Олега. Розмова почалась із запізнілого його вибачення. А дорогою ми згадували ту «пару», яка, за його словами, залишила світлий слід не тільки в пам'яті, а й у душі.

**Ситуація з досвіду роботи В.Каплінського в школі: спомини з двома невідомими:**

На початку 1980-х років мені запропонували посаду завуча середньої школи з особливим педагогічним колективом, в якому кожний п'ятий вчитель колись був директором.

Особливо виділявся Григорій Никифорович — останній «колишній», якому ще й досі хотілося зберегти директорські права. Його «виховні монологи», звернені до «надто самостійних» учнів, дуже часто ставали тим батоном, що, за словами В. О. Сухомлинського, «торкаючись ніжного тіла, обпікає, залишаючи на все життя грубі рубці».

Але одного разу лідер десятикласників Сашко не витримав чергової образи та сміливо захистив свою гідність. Мене тішив цей вчинок.

У напівпорожній учительській я мирно розмовляв з директором школи. Раптом різко відчинились двері, і розлючений Григорій Никифорович заштовхнув Сашка до кімнати.

Директор, звичайно ж, став на захист свого попередника, і вони обидва дивляться на мене: мовляв, твоя черга «вчитувати» Сашка. Якщо я це зроблю, я зраджу себе й свого учня, зруйную так нелегко встановлений контакт із лідером класу. До речі, саме в цьому класі мій наступний урок...

Пригадую, у виставі за повістю Б. Васильєва «Завтра була війна» обвинувачкою ні в чому не винного учня була завуч школи Валентина Андронівна (Валендра), а директор мав виголосити виховний монолог. Актор А. Болтнев, що грав директора, перед тим, як почати говорити, непомітно для Валендри показав учневі піднятий вгору великий палець — мовляв, молодець!

— і підморгнув, тобто підтримав і підбадьорив хлопця, а потім заходився докоряти йому як годиться. Учень дивився на директора-однодумця з розумінням, очі його сяяли.

А я тоді не захистив Сашка, не виявив сміливості. Його погляд, спрямований на мене, був злий, сповнений ненависті.

Коли я почав урок у Сашковому класі, на мої питання ніхто не відповідав. Наступного дня в класі так само стояла нестерпна тиша. Десятикласники не могли пробачити мені відсутність мужності, яку б я мав проявити «не на словах, а на ділі», як вони потім писали.

Що ж робити? Чекати, що все налагодиться само собою? За небажання відповідати всіх карати незадовільною оцінкою? Поговорити з Сашком наодинці, щоб «повернув» мені клас?

Подальша мета полягає в тому, щоб повернути собі повагу учнів і відновити нормальні стосунки з ними. Отже, я йду до класу, який вирішив оголосити мені бойкот, і пересвідчуюся, що мовчанка триває...

...І раптом, цілком несподівано для себе, я вирішив вдатися до них по допомогу — щиро, від душі. Я вибачився, що маю вийти на кілька хвилин, пішов до учительської, взяв тридцять чистих аркушів паперу і повернувся до класу.

— Шановні, я прийшов зараз зовсім з іншими намірами і темою уроку. Дуже шкодую, що мій вчинок, вірніше його відсутність, зруйнував наші стосунки. Я не хочу повторити цю помилку. Напишіть, будь ласка, на цих чистих аркушах фразу: «Якби вчителем був я і опинився у подібній ситуації, я б...» Це є тема нашого сьогоднішнього уроку-роздуму. Ваша порада для мене надзвичайно важлива. А якщо комусь важко подолати бар'єр недовіри до мене, можете просто посидіти, подумати. З'явиться бажання — тоді писатимете. Такий самий чистий аркуш я візьму й для себе, буду разом з вами аналізувати те, що сталося.

На початку наступного уроку без будь-яких коментарів я зачитав уривки з письмових роздумів десятикласників. Певен: таких порад не зміг би дати жодний методичний посібник. Учні самі допомогли зняти з наших стосунків наліт іржі.

Яскравим і переконливим свідченням дієвості авторської методики професійної діяльності В. В. Каплінського у вищому навчальному закладі є численні анонімні відгуки студентів інституту фізичного виховання і спорту про значення навчальної дисципліни «Основи виховної діяльності вчителя фізичної культури».

...Коли ми спочатку дивились живі фрагменти, а потім звертались до неживої теорії, то ця теорія оживала. І ще вона оживала тому, що проникала в мене не через голову, а через душу. Саме душею я починав розуміти її необхідність.

...Многое переосмыслил, многое открыл, а пацаны говорят, что стал мягче.

...Як правило, інші нас повчають, говорять, що потрібно робити це, а це потрібно робити так. На тих заняттях все було по-іншому. Спочатку нам розповідали, а потім казали: «А тепер подивіться, як це робиться».

...Раніше між поняттями «вчитель» і «вихователь» я не бачив жодних відмінностей... Тепер я зрозумів, що вихователь – це окрема наука. І виявляється, що ця наука досить цікава, корисна й сучасна.

...Я завжди приходив додому й розповідав своїй сім'ї про те, що я сьогодні почув на занятті з основ виховної діяльності.

...Фрагменти фільмів, які ми переглядали на цих заняттях, були досить сильним поштовхом до виконання дій. Їх наповненість серйозним смислом спонукала до серйозних вчинків.

...Коли ви на парі натискали паузу на пульті й ставили нам запитання, тоді відкривались двері в мою свідомість.

...Відеоситуації були підібрані таким чином, що допомагали побачити себе і свої помилки, заряджали енергією й спонукали до самовдосконалення.

...Ця дисципліна навчила мене розв'язувати проблеми без конфліктів, стримано, спокійно й педагогічно грамотно, а також виходити переможцем зі складних ситуацій.

...Ця навчальна дисципліна допомагає мені в спорті. Дивно, але це правда.

...Особисто для мене слово «виховання» було просто словом, яке залишалось поза рамками моїх життєвих та майбутніх професійних інтересів. На одній з перших лекцій я збагнув секрети виховання й вони мене зацікавили. У мені прокинувся інтерес до таємниць цього процесу, який з кожним наступним заняттям закріплювався й збільшувався. Особливо його стали підігрівати педагогічні фільми, я став цікавитись книгами з проблем виховання, я став помічати, що його методи і прийоми такі ж справжні й дієві, як і прийоми боротьби, якою я займаюсь...

...Знання, які я отримую, діють. Я їх часто практикую з молодшою сестрою і маленькою племінницею. Не завжди виходить, але приємно отримувати результати й переконуватись у їхній значущості.

...Ця дисципліна змінила моє ставлення до сім'ї і сім'ї до мене. Зі своїм старшим братом я часто конфліктував. Недавно вирішив звернутись до одного з прийомів виховної взаємодії і отримав результат: брат погодився, що помилявся, і попросив вибачення. Я теж перепросив його, і зараз ми найкращі друзі, справжні брати. Думаю, що цей приклад – лише початок збагачення мого досвіду та змін у моїй поведінці.

...Відеоситуації, які ми аналізуємо, допомагають мені в житті приймати правильні рішення й часто застерігають від неправильних дій.

...Ловлю себе на думці, що сам стаю вихованішим.

...Мені, юнаку, ця наука «реально вставила мізки».

...Я раніше не надавав серйозного значення слову «виховання», поки не побачив силу його дії, спочатку у фрагментах фільмів, які ми аналізували, а потім в реальному житті.

...На першій парі ви створили для мене педагогічну ситуацію і поставили мене в роль батька. Я її розв'язав по-своєму, а потім, прийшовши додому, запропонував її своїм батькам. Але вони розв'язали її не моїм способом, а вашим. Це мене здивувало й переконало в тому, що наші заняття спрямовані в правильне русло.

...Цей предмет робив мене сильнішим у тому плані, що вчив мене перемагати інших не з допомогою грубої конкуренції і малоефективних дискусій, а з допомогою знань і розуму.

...Мені було цікаво й корисно, тому що в кожній відеоситуації я шукав себе і думав, як би я вчинив на місці того чи того педагога.

...В одній із відеоситуацій я побачив себе. Там тренер вигнав хлопця з команди. Жалкую, що не побачив її раніше. Вона б мені дала прекрасний приклад моєї подальшої поведінки і боротьби з собою. Я б також тоді постарався спочатку перемогти себе, а потім його. На жаль, я в цій ситуації вчинив по-іншому... і програв.

...Ця дисципліна ніби дала мені право на самостійне володіння автомобілем. Раніше мені вказували, куди їхати, де повернути, з якою швидкістю їхати, де гальмувати. Тепер я сам можу обирати, куди прямувати, де повернути, а особливо, де потрібно гальмувати.

...Цей предмет надав мені реальну допомогу в моїй тренерській роботі. Я збагнув, який важливий той аспект нашої діяльності, що називається вихованням. Це умови, без яких коефіцієнт корисної дії наших зусиль низький. Я працюю в комерційній спортивній установі з дітьми заможних батьків. Випробовував на них те, що зміг запам'ятати, і все на 100% спрацьовувало. І ще предмет відкрив для мене «потаємні ходи підходу» до батьків.

...Особисто мені найбільше сподобалась тема «самовиховання». Як на мене, то це найважливіша тема. Я збагнув, як важливо побороти найголовнішого свого ворога – своє «я». І результати цієї перемоги найприємніші.

...Цей предмет надихнув мене бути не просто тренером, а тренером-вихователем. Без цього я не зможу стати позитивним героєм у житті своїх вихованців, авторитетом і майже рідною людиною. Але не лише надихнув, а й неабияк підготував.

...Цей предмет спонукав мене до досить важливого кроку в моєму житті. Якби мені хтось сказав, що це станеться після лекції, я б над ним дуже посміялась. Я п'ять років палила. Зупинитись не вистачало сили волі. На лекції ви розповідали про свою викладачку, дуже цікаву людину, яка палила й померла від раку легенів (останнє було сказане між іншим, але з підтекстом, особливо остання фраза: «Вона не здогадувалась, що ті білі запашні цигарки, які вона щоденно виймала з красивої пачки, можуть невдовзі стати її вбивцями»). Це мене пробило й заставило прийняти серйозне рішення.

...Ця дисципліна стала для мене маленьким початком великого продовження.

...Я повірив у велику силу виховання. Насамперед тому, що відчував його сильний вплив на себе самого. Я не встиг отямитись, як почав змінюватись із

середини. І це тому, що в моєму житті з'явився авторитет. Кожна пара – це ніби окрема частинка мозаїки, склавши яку, я зрозумів, що став зовсім іншою людиною.

...На лекції із самовиховання я зрозумів, як можна боротись зі шкідливими звичками й поганими думками – головне, не відкривати їм дверей. І ще зрозумів, що сила волі – це коли не хочеш, а робиш; коли не можеш, а робиш; це коли хочеш одного, а робиш те, що потрібно.

...Дивно, але ці заняття і цей предмет зробив мене сильнішим. Сьогодні остання пара – фініш. Але попереду нелегка дистанція життя. Якби не цей предмет – я б досі перебував би в застої, як та механічна птаха, що застрягла між гіллям. Тільки що прозвучали слова пісні: «Мгновенья раздают, кому позор, кому бесславье, а кому бессмертье» і застрягли у свідомості. Спасибі, що дали поштовх і можливість прозріти.

### *Література:*

1. Ильин Е.Н. Искусство общения / Е.Н. Ильин. – Москва: Педагогика, 1982. – 199 с.
2. Каплинский В.В. Педагогические ситуации как средство развития умственных способностей будущих учителей и воспитательного воздействия на учащихся / В.В.Каплинский // «Педагогика и психология: тренд, проблемы, актуальные задачи». Сборник научных статей. Международная научн.-практ. конференц. – Краснодар, – 2013. – С.62-69.
3. Каплинский В.В. Развитие общепедагогических способностей студентов в процессе преподавания педагогических дисциплин / В.В.Каплинский // Формирование личности советского учителя: Тезисы докладов научно-практической конференции. – Кривой Рог, 1990. – С.81-82.
4. Каплінський В.В. 100 складних ситуацій на уроках та поза уроками: шукаємо рішення. Навчальний посібник для майбутніх учителів / В.В. Каплінський. – Вінниця, 2003. – 79 с.
5. Каплінський В.В. Аналіз природних виховних ситуацій як метод підготовки та перепідготовки класних керівників / В.В. Каплінський // Наукові записки ВДПУ ім. М.Коцюбинського. – Вип. 33. – Вінниця, 2010. – С. 248-254.
6. Каплінський В.В. Використання відеоситуацій у процесі вивчення педагогіки / В.В.Каплінський // Наукові записки. ВДПУ ім. М.Коцюбинського. – Сер.: Педагогіка і психологія. – Вінниця, 2002. – С. 142-146.
7. Каплінський В.В. Використання художніх фільмів у процесі вивчення педагогіки (з досвіду роботи) / В.В. Каплінський // Сучасні вимоги до виховної діяльності вчителя початкових класів / Матеріали III регіональної науково-практичної конференції. – Вінниця, 2006. – С. 35-42.
8. Каплінський В.В. Вплив на емоційно-ціннісну сферу особистості майбутнього вчителя в процесі вивчення педагогіки / В.В. Каплінський // Виховання молоді на принципах християнської моралі. – Матеріали регіональної наукової конференції 16 лютого 2012 р. – Вінниця, 2012. – С. 24-27.
9. Каплінський В.В. Конкурс педагогічної майстерності як засіб професійної підготовки майбутніх учителів / В.В. Каплінський, Т.М. Кошолар // Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. – Сер.: Педагогіка і психологія. – Вип. 36. – Вінниця, 2012. – С. 191-198.
10. Каплінський В.В. Критерії відбору педагогічних ситуацій для лабораторних та практичних занять з дисциплін педагогічного циклу / В.В. Каплінський // Наукові записки. ВДПУ ім. М.Коцюбинського. – Вип. 4. – Сер.: Педагогіка і психологія. – Вінниця, 2001. – С. 50-53.



11. Каплінський В.В. Навчально-методичні матеріали до державного кваліфікаційного екзамену (освітньо-кваліфікаційний рівень «спеціаліст») / В.В. Каплінський. – Вінниця, 2010. – 70 с.
12. Каплінський В.В. Реалізація виховного потенціалу змісту педагогічних дисциплін / В. В. Каплінський // Наукові записки ВДПУ ім. М.Коцюбинського. – Вип. 10. – Сер.: Педагогіка і психологія. – Вінниця, 2004. – С. 131-135.
13. Каплінський В.В. Реалізація виховного потенціалу лекцій та практичних занять з організації самовиховання / В.В. Каплінський // Наукові записки ВДПУ ім. М.Коцюбинського. – Сер.: Педагогіка і психологія. – Вип. 35. – Вінниця, 2011. – С. 116-123.
14. Каплінський В.В. Різновиди педагогічних ситуацій та їх використання на заняттях з дисциплін педагогічного циклу/ В.В. Каплінський // Наукові записки. ВДПУ ім. М.Коцюбинського. – Вип. 6. – Сер.: Педагогіка і психологія. – Вінниця, 2002. – С. 177-180.
15. Каплінський В.В. Спрямованість дисципліни педагогічного циклу на розвиток мотиваційно-ціннісної сфери особистості / В.В. Каплінський // Психолого-педагогічні проблеми розвитку особистості в сучасних соціо-культ. Умовах. – Зб. матер. Всеукр. науково-практ. конференції. – Вінниця, 2011. – С. 142-147.
16. Каплінський В.В., Основи виховної діяльності вчителя фізичної культури: Навчальний посібник / В.В. Каплінський, І.О.Асаулук. – Вінниця: ПП «ТД «Едельвейс і К», 2014. – 294с.: іл.
17. Кулюткин Ю. Н. О подходах к исследованию структуры профессиональной педагогической деятельности / Ю.Н.Кулюткин – Л., 1997. – 86 с.
18. Смирнов С.А. Понятие режиссуры игры в педагогике / С.А.Смирнов. Вестник высшей школы. – 1987 – №6 – С.34-39.
19. Щукина Г.И. Проблемы познавательного интереса в педагогике / Г.И.Щукина. – М: Педагогика,1971 –150 с.

## **ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ТОЛЕРАНТНОЇ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

**Столяренко О. В.**

Актуальність проблеми пов'язана із тими демократичними процесами євроінтеграції, які зумовлюють підвищення вимог щодо якості підготовки майбутніх фахівців; з розумінням нової гуманітарної концепції освіти. Особливого значення набуває формування умінь толерантної міжособистісної взаємодії у студентської молоді, яка характеризується високим рівнем мобільності, міжкультурних контактів і комунікацій, міжнародних зв'язків і стосунків. Для багатьох студентів характерними є раціональний тип мислення, прагматичні інтереси, індивідуалістичні та егоїстичні настрої, подекуди й прояви агресивності, зневаги стосовно тих, хто відрізняється ходом своїх думок, дотриманням інших звичаїв і традицій. Вони часто стикаються з труднощами в процесі спілкування. Студенти мають не досить чіткі уявлення про духовність особистості, високу моральність, толерантні взаємини. Деяким із них важко вступити в діалог з малознайомою людиною. Під час міжособистісної взаємодії вони націлені на предмет спілкування, а не на особистість співрозмовника. Студентам цієї категорії властиві аергічність (вужкість кола спілкування, відсутність бажання контактувати з іншими людьми, прагнення займатися своїми справами, заглиблюватися у віртуальний

світ комп'ютерних мереж); предметність спілкування, незалежність від групової думки, зорієнтованість на себе. Висловлені міркування доводять, що формування у майбутніх фахівців соціальних умінь міжособистісної взаємодії на основі толерантності є невідкладним завданням педагогічної теорії й практики.

Підготовка молоді до активної, творчої, професійної діяльності, виховання толерантності в людських стосунках є важливим завданням Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття»), Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки, Указу Президента України «Про основні напрями реформування вищої освіти України». Напрямами державної політики в галузі виховання студентської молоді стали принципи гуманістичної педагогіки, сформульовані в Законі України «Про освіту», Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Концепції національного виховання, дослідженнях НАПН України (І. Бех, С. Гончаренко, В. Кремень, О. Сухомлинська). Закладена в них методологія виховання надає пріоритет різнобічно розвиненій особистості, її життєвому й професійному самовизначенню, самореалізації, життєтворчості відповідно до гуманістичних і національних цінностей. Це актуалізує гуманістичні аспекти вузівської підготовки майбутнього фахівця в контексті оптимальної самореалізації його морально-особистісного потенціалу. Від рівня сформованості гуманістичних якостей залежить результативність їхньої подальшої професійної діяльності, що вплине не лише на ефективність розвитку освітянської сфери, а й в цілому – на якість життя.

Виховна робота у вищому навчальному закладі створює для молодого спеціаліста додатковий резерв особистісного самотворення: він повинен оволодіти навиками професійної взаємодії із суб'єктами навчально-виховного процесу, із членами соціуму загалом, на основі послідовної й глибоко усвідомленої толерантності. Це складне інтегративне утворення науковці розглядають у загальній стратегії розвитку особистості (І. Бех, О. Асмолов, С. Бондирєва, М. Ліпман, Д. Колесов, О. Клепцова, О. Кононко, В. Маралов, К. Роджерс, В. Сітаров, У. Солдатова, Л. Шайгерова). Орієнтири виховання молоді в цьому напрямку запропонували класики педагогічної думки (Я. Коменський, Я. Корчак, А. Макаренко, М. Монтессорі, В. Сухомлинський, К. Ушинський, С. Френе, Р. Штайнер). Проблеми виховання молоді на основі принципів толерантної поведінки досліджували О. Хижняк, О. Зарівна, І. Жданова, Т. Білоус, Я. Довгополова, О. Батуріна, Ю. Грачова, П. Комогоров, О. Пугачова, О. Рибак. Про те, що до означеної проблеми інтерес значно підвищився свідчать результати досліджень, захищених в Україні лише за останнє десятиліття кандидатських дисертацій (М. Андрєєв, Л. Бернадська, О. Волошина, О. Грива, А. Гусєв, О. Зарівна, Е. Койкова, І. Кушніренко, О. Орловська).

У процесі теоретичного обґрунтування проблеми виховання толерантності студентської молоді, як опори в організації міжособистісних взаємин нами були визначені концептуально-методологічні засади досліджуваної проблеми, розроблені провідними українськими ученими:

*людиноцентризм* в освіті В. Кременя як напрям розвитку духовності нації; *соціокультурні домінанти*, які, на думку О. Сухомлинської, визначають тип соціальності, що залежить від рівня техніко-економічного розвитку; соціально-класову стратифікацію суспільства; етнонаціональну диференціацію; багатоманітність світоглядних орієнтацій, детермінованих релігійними, ідейними, філософськими, науковими установками; *антропологічний підхід*, що набуває дедалі більшої популярності й застосовується, на думку М. Богуславського, у розрізі розвитку педагогічної думки в контексті вивчення людини як особистості; концепція становлення особистості в системі «індивід – суспільство» В. Муляра; *інваріанти* ціннісного ставлення до людини І. Беха; *філософська концепція* «педагогіки добра» І. Зязюна.

Розробляючи модель процесу формування навиків толерантних взаємин в майбутніх учителів, яка повною мірою розкриває всі його етапи й структурні елементи, ми виходили із позиції, що виховання міжособистісної толерантності відбувається під час послідовної зміни змістового, процесуального та результативного компонентів. А відтак, усі етапи цього процесу узгоджуються з логікою організації навчання і виховання у ВНЗ. Це актуалізація засвоєння знань, розуміння студентами сутності феномену толерантності, формування в них толерантних почуттів та набуття необхідних умінь і навичок толерантної міжособистісної взаємодії.

*Змістовий компонент* передбачає реалізацію трьох кроків: формування моральної свідомості за когнітивним критерієм, що конкретизується у виявленні обізнаності студентів з поняттям толерантності, толерантної міжособистісної взаємодії, усвідомлення її сутності та важливого значення, переконання в тому, що якість виступає не лише загальнолюдською цінністю, а й невід'ємним атрибутом майбутньої професійної діяльності; установлення належного рівня рефлексивності (інтраперсональності) та соціальної перцепції (інтерперсональності). Другий крок спрямований на формування толерантних почуттів за емоційно – вольовим критерієм, зміст якого полягає у формуванні здатності студентів вищих навчальних закладів керувати своїм емоційним станом, стримувати імпульсивність, роздратування чи агресію, проявляти емоційну чуйність (емпатію) стосовно іншої людини. Зміст третього кроку полягає у формуванні належного рівня толерантної поведінки майбутніх учителів за практичним критерієм, що конкретизується в таких завданнях, як виявлення в них здатності до конструктивної комунікації, співпраці (кооперування) та злагодженості в спілкуванні на основі техніки толерантної суб'єкт-суб'єктної взаємодії; виявлення ступеня асертивності та проявів толерантної поведінки в конкретній діяльності й практиці організації взаємин з учасниками педагогічного процесу.

Окреслені етапи змістового компоненту педагогічної моделі виховання навиків толерантної взаємодії у студентів співвідносні із завданнями *процесуального компоненту*, сутність якого полягає в забезпеченні продуктивних педагогічних умов виховання толерантності в майбутніх учителів, адже від них значною мірою залежить результат організованого виховного процесу. Визначені нами (у якості продуктивних) педагогічні умови

виховання толерантності в студентів педагогічних вищих навчальних закладів передбачають організацію суб'єкт-суб'єктної особистісно-зорієнтованої міжособистісної взаємодії й створення в академічних групах атмосфери колективної співпраці та довіри; оптимізацію взаємин за рахунок розвитку у вихованців здатності до розуміння й прийняття власної особистості (рефлексивності) та стійкості до зовнішніх негативних впливів (емоційної стабільності); активізацію зусиль, спрямованих на розвиток здатності студентів до прийняття іншої людини: емпатії та асертивності. Дієвими факторами, важелями досягнення окресленої мети є сукупність спеціальних організаційних заходів, що в нашому дослідженні передбачають застосування розробленої методики й такої форми виховної роботи, як семінар-тренінг «Потік соціальних умінь міжособистісної толерантної взаємодії», що включає традиційні та інноваційні інтерактивні методи виховання (дискусія, серендипіті, рольові та ділові ігри (моделювання), діалогова взаємодія, аналіз ситуацій морального вибору, соціодрама), з допомогою яких ми досягли підвищення рівня готовності до толерантної міжособистісної взаємодії студентів. Це знайшло свій вияв у кращому розумінні різних аспектів і сутності цього феномену, оволодіння усіма групами вмінь, що впливають із структури міжособистісної толерантності.

*Результативний блок* у моделі передбачає проведення підсумкового зрізу рівнів сформованості толерантної свідомості, толерантних почуттів і толерантної поведінки у студентів вищих навчальних закладів та аналіз динаміки зростання позитивних зрушень (рис).

Домінантою роботи на формувальному етапі також стало виокремлення й доведення продуктивності педагогічних умов виховання толерантності в майбутніх учителів у процесі позааудиторної роботи на виховних годинах. Ми розуміли, що умови – це явища зовнішнього (соціокультурний простір) і внутрішнього (прояви суб'єкта діяльності) середовища, що найбільше впливають на розвиток психолого-педагогічного процесу, опосередкованого активністю особистості, групи [12, с. 125]. Якщо семантика слова «формування» має на увазі наявність суб'єкта діяльності та об'єкта, на який спрямована діяльність, то «виховання» – «соціальне, цілеспрямоване створення умов – матеріальних, духовних, організаційних – для розвитку людини» [20, с. 165]. Враховуючи наявні визначення, під педагогічними умовами виховання толерантності в студентів вищих педагогічних навчальних закладів ми вважали сукупність факторів, які свідомо створюються в навчально-виховному процесі й впливають на його результативність. Зазначимо, що в нашому дослідженні ми розглядаємо толерантність у міжособистісних взаєминах як складну багатокомпонентну якість, виховання якої у студентів залежить від багатьох факторів.

Формувальний етап дослідницької роботи, насамперед був спрямований на перевірку продуктивних *педагогічних умов* виховання толерантності в міжособистісних взаєминах майбутніх учителів, які враховують її основні аспекти. До таких умов ми віднесли: *по-перше*, забезпечення особистісно-зорієнтованої суб'єкт-суб'єктної взаємодії і створення ситуацій колективного

співробітництва та довіри; *по-друге*, оптимізацію міжособистісного спілкування студентів в академічних групах за рахунок розвитку в них здатності до розуміння й прийняття власної особистості (прояву рефлексивності) та стійкості до зовнішніх негативних впливів (емоційної стабільності); *по-третє* активізацію сприйняття іншої людини: розвиток у вихованців емпатії та асертивності.

У процесі роботи ми орієнтували студентів на розуміння толерантності як загальнолюдської гуманістичної цінності та формування в них відповідної активної моральної позиції. Моральні цінності ми асоціювали з тими реальностями і вчинками, що не просто схвалюються, а оцінюються як позитивні й бажані і до складу яких відносять гуманістичні якості, що визначають позицію особистості [13, с. 56]. Остання вказує на різні аспекти структурної організації людини як єдиного цілого [8, с. 567], а психологічну її основу визначають ідеї гуманістичної психології [17; 24; 21]. Розвиток особистості обумовлений характером зв'язків і взаємин, які визначають моральні вчинки [27, с. 202]. Для виховання толерантності в студентів важливо враховувати, що «особистість виступає об'єктом соціальних відносин...і формується в процесі спільної діяльності та спілкування» [8, с. 193]. Адже успішний розвиток суспільства можливий лише за умови взаєморозуміння, розвитку толерантних відносин [11 Кон, с. 56]. У громадянина як члена суспільства толерантність зумовлюється прагненням відповідати його нормам прихильного ставлення до людей. Формування такої позиції можливе лише завдяки створенню відповідних зовнішніх умов, наприклад, спеціально організованого виховання. На рівні особистості позиція толерантності, набуваючи морального змісту, переростає в стійке прихильне ставлення до інших, що характеризується взаємодією з людьми, природою, зовнішнім світом на засадах миролюбності і досягається за допомогою вільного й відповідального вибору, відмовою від відкритих або прихованих форм примусу, розвитком здатності до ненасильницьких дій і ненасильницького опору» [10, с. 92].

Важливу роль з погляду становлення особистості майбутнього фахівця відіграє відповідна професійна підготовка. На нашу думку, формування індивідуально-ціннісних властивостей і навичок толерантної поведінки в студентів педагогічних вищих навчальних закладів повинно відбуватися паралельно з вихованням у них відповідних особистісних якостей або випереджати їх у розвитку. Отже, студент, що займає позицію толерантності, – це самодостатня з усіх поглядів людина, яка вміє стримувати дратівливість та агресивність, формує у свідомості наміри, що не пов'язані з насильницькими діями, не вдається до образ і звинувачень, емоційно стійка, упевнена в собі, щира, прихильна до іншого, його думок і переконань; людина, що вміє долати власний егоцентризм, наділена здатністю розширювати межі суб'єктивної свободи, узгоджувати прагнення та цілі інших людей з власними й обирає асертивні форми реагування.

Система освіти у процесі свого розвитку поступово переорієнтовується в суб'єктну площину. Ураховуючи це, ми вважаємо, що однією із провідних умов

формування толерантності в студентів вищих навчальних закладів технічного профілю є забезпечення особистісно-зорієнтованої суб'єкт-суб'єктної міжособистісної взаємодії, колективного співробітництва та довіри. Характер відносин, які складаються між учасниками педагогічного процесу, ставлення суб'єктів міжособистісних взаємин один до одного активно впливають на процес особистісного становлення кожного із них. На нашу думку, формування толерантності в студентів – майбутніх учителів має відбуватися на підставі суб'єкт-суб'єктного принципу взаємодії [19; 18; 22; 28]. Зокрема, В.М'ясищев підкреслює, що спілкування – це процес взаємодії [19, с. 76]. Суб'єкт-суб'єктний її характер полягає у взаємній гуманістичній установці, активності співрозмовників, взаємопроникненні у світ почуттів і переживань іншого. Такій взаємодії притаманні: особистісна зорієнтованість (здатність бачити і розуміти співрозмовника) та рівність психологічних позицій суб'єктів процесу комунікації: виключення домінування, визнання права іншої людини на власну думку, готовність прийняти її погляди [14, с. 213]. Б. Ананьєв називає довіру психологічним фоном взаємодії, що передбачає авансування можливостей розвитку будь-якої людини, моделює реальну ситуацію успіху в діяльності, і приносить максимальне задоволення суб'єктові, стає для нього фактором особистісного розвитку [2, с. 265].

У процесі дослідження ми переконалися, що завдяки суб'єкт-суб'єктній взаємодії спілкування набуває особистісно зорієнтованого характеру. Воно передбачає виконання викладачем нормативно заданих функцій з виявом особистого прихильного ставлення до студентів [4, с. 263]. Важливу роль відіграє створення відповідного сприятливого для розвитку середовища, ознаками якого є гуманізація педагогічного процесу, в умовах якої студент не втрачає власної індивідуальності; взаємодопомога, взаємоповага суб'єктів спілкування [23, с. 65]. Головне завдання викладача полягає у створенні таких умов, які б сприяли молодій людині у визначенні стосовно інших людей, себе, навчальної та майбутньої професійної діяльності ціннісної позиції – суб'єкта, автора, ініціатора власного життя. До таких умов, на думку М. Бітянової [5] та Т. Чиркової [29], належить визнання безумовної цінності внутрішнього світу вихованця, пріоритетність його потреб, цілей і цінностей його розвитку. У ситуації співпраці долається індивідуалізм і формуються риси колективіста [7; 16]. Співпраця стала предметом спеціального аналізу в контексті проблеми формування колективу і партнерських відносин. У колективі спільна діяльність спрямована на досягнення соціально-значимих цілей; у ньому панує рівноправність і взаємна допомога [8, с. 865]. Потрібно дотримуватись таких принципів, як розуміння і повага до особистої гідності кожного, толерантне сприйняття чужих думок, переконань, цінностей, способу життя; усвідомлення міцного взаємозв'язку між усіма членами колективу; здатність до взаємодії й спілкування; усвідомлення не лише прав, але і обов'язків, що покладені на кожну людину стосовно інших. Зокрема, ці принципи (суб'єкт-суб'єктні зв'язки) знаходять своє відображення в педагогіці співробітництва і партнерства [26; 30; 31; 3].

У процесі роботи ми на кожному кроці переконувалися в тому, що навички

співпраці, які виникали в студентів, прискорювали їхній інтелектуальний та емоційний розвиток, розвивали почуття соціальної відповідальності та солідарності з тими, чії думки, погляди, поведінка чимось відрізняються. Насамкінець, це призводило до дотримання принципів рівності в повсякденній поведінці, «елементарних правил та процедури дискусії і формування суджень, що ґрунтуються на раціональному аналізі відповідних фактів» [1, с.75].

Визначені педагогічні умови ми перевіряли під час апробації другого практичного блоку програми семінару-тренінгу «Потік соціальних умінь міжособистісної толерантної взаємодії» для студентів педагогічного університету. За цією формою роботи ми розробили алгоритм використання системи вправ розвитку соціальних умінь толерантної міжособистісної взаємодії, метою яких була допомога студентам в оволодінні основними соціальними уміннями, які визначаються суб'єкт-суб'єктною міжособистісною взаємодією. У процесі виховної роботи за нашою програмою були використані такі активні методи виховання толерантності: Сократівська бесіда, дискусійна гойдалка, діалогова взаємодія, серендипіті, дискусія, ділові і рольові ігри (моделювання), соціодрама, аналіз проблемних ситуацій морального вибору. Організаційними формами було обрано ті, які активізують формування толерантної свідомості, гуманістичних почуттів, толерантної поведінки вихованців. Це мозкова атака, конференція, прес-конференція, інтелектуальна естафета, брейн-ринг, флеш-моб, участь у проведенні «Дня добрих справ», акції «Подаруй людям радість», реалізації проекту «Епідемія доброти і толерантності».

Опора на провідні концептуальні положення педагогіки співпраці допомогла нам розробити методикку й створити власну модель виховання в студентів навичок конструктивної міжособистісної взаємодії. З метою залучення кожного учасника експерименту до активної практичної діяльності, спрямованої на досягнення спільної мети, турботу про свій колектив та один про одного, формування в молодих людей навичок співпраці, ми керувалися технологією колективного творчого виховання І. Іванова [Соловейчик С. Л. Воспитание по Иванову / С. Л. Соловейчик. – Москва : Педагогика, 1989. – 352с.].

У процесі підготовки колективних творчих справ (КТС) найбільш оптимальним варіантом була організація роботи у мікрогрупах, у яких, власне, студенти й працювали за нашою методикою під час тренінгу, розвивали навички толерантної взаємодії. Це був певною мірою адаптований варіант технології бригадно-індивідуального навчання, що передбачав включення до моделі освітнього процесу навчального колективу в ролі суб'єкта діяльності. Ця технологія була розроблена у 80-ті роки ХХ ст. в Університеті Джонса Гопкінса (США) і так само, як і система колективного творчого виховання, передбачає роботу вихованців у малих групах і спрямування педагогічних зусиль на виховання толерантних взаємин у співпраці. Експериментальна робота за цією системою показала, що атмосфера доброзичливої підтримки, можливість засвоювати щось нове у власному темпі позитивно впливають на результативність і самооцінку студентів, причому значно поліпшуються й самі

міжособистісні стосунки Отже, виховання в співпраці розвиває дух колективізму і цілеспрямованість учасників експерименту.

У процесі дослідження ми переконалися, що оптимізація міжособистісної взаємодії студентів можлива передовсім за рахунок розвитку в них здатності до розуміння і прийняття власної особистості (рефлексивності), упевненості в собі та стійкості до зовнішніх негативних впливів (емоційної стабільності), що ми визначили як наступну педагогічну умову. Аналізуючи рефлексію як механізм усвідомлення себе, ми можемо стверджувати, що вона є основним фактором становлення особистості як суб'єкта спілкування та неодмінною умовою розвитку толерантності як особистісної якості. «Пізнання зовнішніх об'єктів обов'язково передбачає певне ставлення суб'єкта до самого себе. Без самосвідомості неможливо з'ясувати об'єктивний стан речей» [15, с. 47]. Рефлексію Н. Лекторський вважає механізмом самопізнання. Розуміння і прийняття людиною самої себе (особистісної рефлексії) тісно пов'язано з самоакцептацією, що є проміжною ланкою між визнанням за собою права на існування і прийняттям себе. «Любов до себе в розумінні самоакцептації – точна протилежність егоїзму й себелюбства. Саме тоді, коли людина ще не визнала за собою право на рівноправне існування і не усвідомила власного «Я», вона не здатна... забути про себе заради інших, присвятити себе іншій людині, радіти чужим успіхам» [6, с. 212]. Процес розвитку в студентів особистісної рефлексії досить складний, а тому вони потребують допомоги педагога. Для реалізації цієї умови наша експериментальна програма включала систему вправ, спрямованих на формування в студентів таких умінь, як прийняття та розуміння себе, власної особистості. За результатами дослідження особистісної рефлексії ми виявили її специфіку, що полягає в тому, що оволодіти нею в процесі навчання неможливо – вона має бути пережита людиною. Як зауважив С. Рубінштейн: «Робота над собою... може дати бажаний результат лише за умови залучення до діяльності, спрямованої на розв'язання життєво важливих завдань» [25, с. 68]. З цією метою ми застосували коло додаткових вправ, аналіз проблемних ситуацій морального вибору, наприклад, «Як самоакцептувати себе», «Листи-подяки», форум-театр. Виконуючи функцію усвідомлення власного внутрішнього світу, рефлексія виступає основою самосвідомості, що становить інтегративну єдність самопізнання, ціннісного ставлення до самого себе та саморегуляції поведінки (витримки, самовладання, самоконтролю), і входить до структури емоційної стабільності, стійкості стосовно деструктивних впливів. Це один із психологічних факторів надійності, ефективності та успіху діяльності в екстремальних ситуаціях [8, с. 387]. Емоційна стійкість досягається насамперед завдяки здатності особи до саморегуляції (від лат. «regulare» – налагоджувати [9, с. 743]), під якою розуміють систему свідомих актів, дій, спрямованих на підтримку, досягнення необхідного психічного стану, управління своєю психікою [12, с. 85]. Складні життєві ситуації, професійна діяльність, стрес, конфлікти вимагають витрат емоційних ресурсів особистості. Для майбутніх інженерів проблема емоційної нестійкості стоїть досить гостро. У зв'язку зі специфікою сучасного виробництва, яке висуває високі вимоги до емоційних ресурсів молодих спеціалістів, виникає необхідність навчання і



розвитку емоційної стійкості вже на початковому етапі навчання професії.

Юнацький вік є найбільш сенситивним до саморегуляції і самоконтролю [12, с. 145]. Це полегшує процес розвитку емоційної стійкості. Саморегуляція досягається завдяки самопереконанню, самонавіюванню, самонаказам, самопримусу в процесі систематичного тренування. Цьому можна навчити з допомогою спеціальних вправ, участі в тренінгах. Добровільне й самостійне прагнення до дотримання норм, що відображає здатність людини до саморегуляції, насамперед, відбувається в ситуаціях морального вибору. Ми пропонували майбутнім учителям розв'язувати проблемні ситуації під час розробленого нами тренінгу. Вправи, метою яких був контроль гніву, ми використовували, щоб допомогти студентам оволодіти засобами самоконтролю, навчити стримувати негативні емоції, поводити себе толерантно. Адже дуже важливо відчувати інших людей, розуміти, ставити себе на їхнє місце. А відтак, наступною педагогічною умовою виховання толерантності в студентів ми визначили активізацію педагогічних зусиль, що спрямовані на розвиток у них здатності до прийняття іншої людини: емпатії та асертивності. Багато видатних учених досліджували ці процеси (К. Роджерс, В. Дільтей, А. Маслоу, Л. Виготський) [24]. «Бути в стані емпатії – означає точно сприймати внутрішній світ іншої людини», – нагадує К. Роджерс [24, с. 214]. Це здатність людини подумки перевтілитися в будь-який об'єкт і при цьому переживати те, що він може відчувати [24, с. 214]. Емпатія суттєво впливає на характер взаємодії особистості зі світом, собою, іншими людьми, регулює процес її соціалізації. Люди з розвиненою здатністю до емпатії, швидше досягають взаєморозуміння в спілкуванні, а значить більш гармонійно вписуються в соціум. Емпатія стає стимулятором просоціальної поведінки і альтруїзму [8]. Емпатійна проникливість – досить рідкісне явище. У процесі професійного становлення людина більше налаштовується на діяльність і менше реагує на те, що відчуває інший. Вона звертає увагу головним чином на поведінку, а не на почуття і переживання. Подібні твердження ми знаходимо в працях Г. Дьяконова, А. Кемпінськи, В. М'ясищева. Звичним явищем у взаєминах стає маскування, приховування істинних почуттів, ставлень під личиною добропорядності. Ми вбачаємо вихід із такої ситуації у вихованні гармонійно розвиненої особистості, коли емпатійне проникнення в стан іншої людини стане закономірним результатом її розвитку. Для повноцінного формування здатності співпереживати, співчувати, допомагати іншій людині необхідна атмосфера щирих, дружніх відносин. У дослідженнях з проблем формування емпатії та шляхів її розвитку наголошується на розвитку гуманітарної спрямованості особистості, використанні в роботі з вихованцями таких методів і прийомів, які сприяють розширенню та усвідомленню емоційно-чуттєвого досвіду людини, розвивають потенціал її чуйності і творчу уяву. Стимулювання розвитку механізму емпатії ми здійснювали за допомогою ігор («Візуалізація», «Вільний танець», «Картина (фотографія)», «Подарунки», «Як ти себе відчуваєш?» та ін.). У нашому дослідженні здатність до прийняття іншої людини включає в себе її розуміння, прояв до неї емпатії та розвиток асертивних форм поведінки. Асертивна людина є вільною в проявах власної

особистості, спілкується з іншими відкрито, прямо, чесно, поводить себе гідно, урахувавши при цьому свої бажання й потреби. У процесі експериментального дослідження нами, ми використали техніки асертивності, застосування яких, на нашу думку, сприяло більш якісному формуванню навичок успішного розв'язання конфліктних ситуацій: «Зіпсована платівка», «Перманентна відмова», «Прохання про послугу», «Відкриті двері».

Обґрунтовані педагогічні умови сприймаються нами не як ізольовані, а як такі, що доповнюють одна одну. Їх упровадження здійснювалося під час проведення семінару-тренінгу «Потік міжособистісних умінь толерантної взаємодії», що передбачав використання інтерактивних методів, прийомів, спеціальну систему вправ, які сприяли забезпеченню умов формування навичок та умінь толерантної міжособистісної взаємодії в майбутніх учителів. З метою апробації визначених нами педагогічних умов ми запропонували авторську методику виховної роботи на основі алгоритмізації, використання інноваційних методик і тренінгів. Зважаючи на те, що сьогодні досліджувана проблема є надзвичайно актуальною й пріоритетною, ми з легкістю відшукали багато цікавих та оригінальних ідей. Проте конкретних розробок у системі виховної роботи, метою яких був би розвиток умінь та навичок толерантної взаємодії студентів виявилось вкрай недостатньо. Г. Солдатова розробила програму занять з підлітками «Жити в злагоді із собою та іншими». Нам імпонувало те, що вона передбачила знайомство з поняттям толерантності, її критеріями; усвідомлення сутності прояву толерантності по стосовно самого себе; створення реальних життєвих ситуацій, у яких необхідно навчитися діяти, проявляти повагу до особистої гідності інших людей, розуміти партнерів зі спілкування. Оскільки в дослідницько-експериментальній роботі ми мали справу з вихованцями юнацького віку, то методика Г. Солдатової потребувала суттєвого доповнення. Ми використали також фрагменти тренінгових методик В. Маралова й В. Сітарова [16]. Особливу цінність у профілактиці агресивності в студентському середовищі склали спеціальні тренінгові вправи формування особистісної моделі взаємодії педагога з вихованцями, яка виключала будь-які прояви насилля. Під час розробки власної методики ми використали ідеї М. Мітіної, яка запропонувала модель зміни поведінки школяра шляхом впливу на мотиваційну, інтелектуальну, афективну та поведінкову сферу особистості за допомогою спеціально підібраної системи вправ, у результаті чого зовнішня детермінація життєдіяльності змінюється на внутрішню. Останнім часом активні методи навчання, до яких ми відносимо й тренінгові заняття, широко застосовують у різних сферах життєдіяльності людини, зокрема, у виховній роботі зі студентською молоддю (С. Борисова, А. Вербицький, С. Вершиловський). Вітчизняна наукова школа відносить до активних методів виховної роботи заняття з навчально-тренувальною групою (Ю. Ємельянов), активне соціальне навчання (Г. Ковальов), активне соціально-психологічне навчання (Т. Яценко), соціально-психологічний тренінг (Л. Петровська), тренінг-семінар (Л. Мітіна). До цієї категорії методів також належать соціально-психологічні, психокорекційні, психотерапевтичні тренінги; ділові ігри, герменевтичні та дискусійні методи групового прийняття рішень,

індивідуального консультування. За кордоном з цією метою використовують дидактично-досвідний підхід (Кархуфф); міжособистісну живу лабораторію (Іген); тренінг психологічних умінь, включаючи зміцнення стосунків (Герні); мікротренінг (Іві та Осієр); програмоване самонавчання (Булмер). Деякі із цих ідей ми були адаптували й успішно використали в процесі обґрунтування власної методики виховання толерантності в студентів ВНЗ. У ході дослідження ми виявили, що на початку 70-х років минулого століття активно використовувався інакший підхід до психолого-педагогічного впливу на особистість, який базувався на нових принципах тренінгу формування умінь. Сприймаючи того, хто потребує корекції поведінки, педагог припускає, що індивід наділений слабкими уміннями, які потрібні для ефективного міжособистісного спілкування; і його завдання полягає не в інтерпритації, рефлексії чи підсиленні, а в активному та свідомому навчанні бажаним моделям поведінки. Замість втручання у внутрішній світ людини (психотерапія) або консультації виникає новий вид педагогічного впливу на вихованця – тренінг вироблення умінь. У світі існують навчальні заклади, де проводять курси, метою яких є розвиток умінь міжособистісного спілкування та інших важливих навичок людини. У вихованні вони керуються моделлю «Дерево навичок» (skill tree) тому, що постійно виникає потреба у їхньому застосуванні. Звичайно, зарубіжні навчальні заклади мають сприятливі умови, краще забезпечені усіма засобами стимуляції, потрібними для запровадження тренінгу соціально-психологічних умінь. За багато років функціонування тренінгу «Потік соціальних умінь», який був призначений для психолого-педагогічної підтримки дорослих, він набув надзвичайної популярності й останнім часом почав викликати інтерес щодо можливостей його застосування до інших вікових груп, зокрема, студентської молоді. Використання «Потоку умінь» у молодіжних аудиторіях дало позитивні результати, про що свідчать зрізи оцінки його ефективності, отримані як нами, так і іншими науковцями (Гольдштейн і Мак-Гінніс). Ці дослідження відіграли велику роль для подальшого оновлення і апробації, розробки методики «Потік умінь», оскільки їх результати важливі не лише для перевірки продуктивності методу, але й для зміни, удосконалення та адаптації програми до умов експерименту. Отже, вивчаючи проблему використання активних форм і методів у вихованні моральних якостей особистості, а зокрема толерантності у міжособистісних взаєминах студентів, ми переконані, що саме така форма виховної роботи, як семінар-тренінг «Потік соціальних умінь міжособистісної толерантної взаємодії» допоможе реалізувати усі визначені нами педагогічні умови успішного виховання толерантності, набуття особистісного досвіду та подолати труднощі, які заважають індивідуальному розвитку особистості вихованця, а також сприятиме налагодженню конструктивних, толерантних міжособистісних взаємин студентів з іншими людьми. Ми здійснили спробу розробити власну систему вправ розвитку соціальних умінь толерантної міжособистісної взаємодії, що входить до структури нашого семінару-тренінгу виховання толерантності. Результати виконаної нами роботи на констатувальному етапі дослідження свідчать, що чимала кількість студентів

потребують допомоги з боку педагога під час переорієнтації на особистісну суб'єкт-суб'єктну модель взаємодії з іншими членами колективу. Розв'язати цю проблему з допомогою поодиноких акцій, одномоментно неможливо, проте допомогти студентам цілком реально, на що ми і спрямували наші зусилля. Виконуючи роботу ми мали чітке переконання, що семінар-тренінг формування толерантності в міжособистісних взаєминах студентів повинен бути логічно побудованим і мати чітку структуру. В ідеалі, на нашу думку, він має складатися із двох етапів або блоків, які доповнюють один одного. Оптимальна програма семінару-тренінгу повинна включати такі форми роботи, з допомогою яких досягається підвищення рівня готовності до толерантної міжособистісної взаємодії студентів. Учасники мають зрозуміти сутність, усвідомити основні поняття, оволодіти усіма групами умінь, що впливають із структури міжособистісної толерантності. Метою *першого (теоретичного) блоку* є набуття знань про толерантність та її роль у взаємодії людей. Він має інформативний характер. Висвітлювалися питання, які стосувалися досягнення миру й злагоди, гуманістичних відносин, милосердя, патріотизму, необхідності розвитку рис гуманної, миролюбної, толерантної особистості. У процесі експериментальної роботи з групами студентів ми дійшли висновку, що вступна бесіда з відповідною тематикою сприяє відповідним чином налаштуванню молодих людей на потребу культивування в собі цінностей гуманізму, толерантності, миролюбності, доброзичливості до будь-якої людини, зокрема й до тієї, яка чимось відрізняється від нас. Ми здійснювали короткий екскурс в історію наукової думки, вивчали досвід, у якому відображається багата філософсько-етична спадщина минулих часів: ідеї любові й добра, прихильності до людей, толерантності, моральні взірці першоджерел, пророків Ізраїлю, Індії, Будди, грецьких філософів, відомих православних мислителів, ідеї благоговіння перед життям Л. Толстого, М. Реріха, А. Швейцера. Участь студентів в інформативних зустрічах сприяла переосмисленню власних поглядів на взаємини з іншими людьми, спонукала переглянути ставлення до себе й близького оточення, внутрішньо підготуватися до прийняття позицій толерантності та ненасильства, формування, насамперед, психологічної готовності до прихильного ставлення до інших. Як новацію під час проведення першого етапу семінару-тренінгу для студентів ми презентуємо адаптований варіант зарубіжної методики «серендипіті» з обов'язковим переглядом кінофільму на тему, яка стосується проблеми виховання толерантності. Ця методика є дуже популярною під час проведення тренінгів у студентському середовищі. Термін «серендипність», або інстинктивна прозорливість - (англ. «serendipity» - серендипіті) був запозичений з англійської мови й означає здатність робити глибокі висновки на основі спонтанних вражень від побаченого, під час довільного спостереження за ходом подій, можливість знаходити те, на що не була націлена увага (Oxford Dictionary of English). В українській мові аналогічний за змістом термін поки що не прижився. На сьогоднішній день це досить рідкісне явище, однак деінде трапляється його вживання у вигляді безпосередньої транслітерації «серендипіті» або напівкальки «серендипність». Уперше ми знаходимо

вживання цього слова в перському епосі. У притчі герої пройшли глибокий курс навчання, зуміли дедуктивно описати за одними відбитками ноги зовнішні ознаки загубленого верблюда, якого вони ніколи не бачили («кульгавого, сліпого на одне око, того, що втратив зуб та везе вагітну жінку, на одному його боці вантаж меду, на іншому олія»). Схожі до цього сюжети є в літературі і фольклорі багатьох народів. Перше трактування слова «серендипіті» представлено в приватному листі англійського письменника Хораса Уолпола від 28 січня 1754 р.. Він визначив його як «дуже виразне слово, що характеризує відкриття, зроблене спонтанно, без навмисних дій». Однак частіше це слово почало використовуватися лише в першій половині ХХ століття, коли винахідницька діяльність і її методологія набули активного розвитку. Серед найвідоміших прикладів серендипіті називають відкриття рентгенівського випромінювання В. Рентгеном, а також виявлення Ерстедом взаємозв'язку між електрикою й магнетизмом. Цей список може бути доповнений іменами Архімеда, Галілея, Д. Менделєєва, Ньютона (який, до речі, у своїх наукових працях згадує про серендипіті як «про спонтанне відкриття») і, головне описує, які почуття виникають у людини під час цього. Найбільш яскраво в літературі принцип навчання серендипіті відображений у циклі історій Артура Конан-Дойля, у творах якого показано, як на базі цього принципу розвинений талант спостереження в Шерлока Холмса. В американському словнику «The American Heritage Dictionary of the English Language» термін «серендипність» має три самостійні значення: здатність «випадково» робити вдалі відкриття; факт виникнення такого відкриття; стан у момент його здійснення. Поступово сфера застосування серендипіті розширювалася тому що творчість, винахідництво, відкриття нового притаманні багатьом галузям людської діяльності, зокрема ця методика стала цікавою й для педагогіки, яка активно почала використовувати її з 1996 р. «Історія про трьох принців з острова Серендип» відкрила Хоррасу Уолполу секрет навчання. Він зробив висновок, що за допомогою цього методу інтенсивно можуть навчатися представники сучасного покоління, яким завжди не вистачає часу. Особливо актуальною методика серендипіті може бути для тих, хто не любить навчатися в групах, а надає перевагу індивідуальному графіку в отриманні знань, а для цього методика повинна бути особливою. На думку зарубіжних учених, перевага серендипіті полягає в тому, що вона може застосовуватися у процесі будь-якої діяльності, наприклад, під час подорожі потягом, читання книги тощо, а в отриманні освіти це важливо без відриву від навчального процесу можна вивчати будь-яку дисципліну. Незаперечним є той факт, що різні покоління сповідують свої цінності, а отже й потреби у їхньому навчанні не однакові. Згідно з теорією, що була розроблена Нейлі Хоувом і Вільямом Штраусом, нинішні студенти належать до нового, так званого «покоління Х», що прийшло на зміну «бебібумерам». Воно характеризується мобільністю, готовністю до сприйняття будь-яких змін, глобальною поінформованістю, технічною грамотністю. Молоді притаманний індивідуалізм, прагнення до пошуку оптимальних шляхів виживання, неформальних стосунків, навчання протягом усього життя, пошук яскравих

емоцій, прагматизм, сподівання лише на себе. Класичний тренінг базується на цінностях роботи в команді. Нове покоління («Іксери») шукають будь-які нові можливості для професійного та особистісного зростання; швидко перебирають на себе роль експертів з організації навчання і здатні на власний вибір. Вони вірять у знання і навички. Ця особливість допомагає їм швидко переймати все нове, удосконалювати технології та одразу ж застосовувати їх у відповідній галузі. Мозок сучасного студента перебуває в умовах перенасичення інформацією. Завдання молодій людині полягає в тому, щоб у цьому великому інформаційному полі виявити найважливіше. Навколо вирує життя. Усе, що оточує тренінг. Отже, для нового «покоління X» серендипіті - одна із сходинок в оволодінні навичками навчання. Класичний тренінг змінює свій формат, з'являється методика серендипіті з елементами кінотренінгу. Це порівняно нове в методиці навчання явище. За час півторагодинного перегляду фільмів-серендипіті й подальшого обговорення побаченого студенти отримують таку ж кількість інформації (а «просунуті» учасники оволодівають ще й уміннями та навичками), як після шестимісячного курсу аудиторних занять у навчальному закладі. При цьому не витрачається час на утворення групи, відпадає багато емоційних проблем, конфліктів, пов'язаних з необхідністю відповідати очікуванням групи чи фасилітатора. Актуальність кінотренінгу пов'язується з пристрасстю молодих людей до екрана. Коли дорослі переймаються сімейними проблемами, молодь проживає своє життя разом з героями фільмів. Телевізор (а тепер комп'ютер) завжди був і дотепер залишається доступним і знаходиться в повному розпорядженні молодих людей. Обмеження перегляду викликає ще більшу пристрассть до потоку інформації, що надходить з екрана. Сучасне покоління не звикло приділяти стільки уваги колективному перегляду фільмів. Для них важливіше діставати їх у записі на дисках. Інтернет, у якому є багато фільмів у вільному доступі, дав багато переваг для поширення кінотренінгів з навчальною метою. Найбільш цінними й унікальними у вихованні є бесіди під час обговорення переглянутих тематичних фільмів. Згідно з методикою серендипіті у ролі стимулювального візуального матеріалу для тренінгу виступає документальний або художній фільм. Кількість учасників дискусії може варіюватися від 4 і більше (але потрібні технічні умови для її організації). Тема тренінгу у нашому випадку – формування в студентській молоді прихильного ставлення до людей, тобто виховання кращих рис толерантності. Методика серендипіті передбачає дотримання п'яти правил і відповіді на запитання. Серендипіті це мимовільне навчання. Основні правила роботи і запитання, на які має бути знайдена відповідь, необхідно ще до початку перегляду озвучити і розмістити в тренінговій залі на аркушах фліпчарта. Це своєрідний простір навчання. *Першим* правилом серендипіті є обговорення лише того фільму, який переглянули. Навіть якщо виникають асоціації і хтось із учасників спробує порівняти його з іншим, це заважає методиці. *Другим* правилом є обов'язковість дії, тому для перегляду обирається такий фільм, у якому є герой (чи декілька) і проблема, з якою він (вони) стикаються в міжособистісних взаєминах. Документальні, мультиплікаційні, трилери й фільми жахів підходять для серендипіті менше. *По-третє*, сюжет має

передбачити один або й два підсумкових варіанти ситуації: герой подолав проблему або стався інший розв'язок. *Четверте* правило: «Герой фільму повинен змінитися». Або: а) герой змінюється, і це нам подобається; б) трапляється те ж саме, але ми це не схвалюємо, в) герой не змінюється і це нам подобається, г) герой не змінився, і ми не задоволені. Емоції, що виникають під час перегляду, відіграють у нашій методиці дуже важливу роль. *П'ятим* правилом серендипіті є увага до дрібниць. Це дослівний переклад з англійської. Під час обговорення усіх деталей, учасники роблять висновки, тобто навчаються завдяки цьому.

*Одним* із найважливіших *питань*, на яке потрібно відповісти у результаті застосування серендипіті є те, як вплине розв'язок проблеми на особистість учасника, чи погоджується він з вибором героя, чи пропонує, як вирішити проблему краще і у який саме момент героєві можна було так вчинити. *Друге питання* для учасника: «Як вплинув фільм на розвиток власної особистості?». Часто під час перегляду згадуються незакінчені справи, які вирішувалися не належним чином, а в процесі обговорення відбувається усвідомлення кращого, більш продуктивного варіанта завершення проблемної ситуації. Звичайно, воно може мати вигляд короткого заклик, наприклад: «Треба зателефонувати...», або «Я не мав рації у цій ситуації, попрошу пробачення завтра». Серендипіті – це найкращий стимул для пошуку варіантів розв'язання будь-яких проблем у спілкуванні, які потрібно обов'язково фіксувати в блокноті.

Застосування технології серендипіті передбачає попередню підготовку, *по-перше*, створення так-званої романтичної аури, оформлення приміщення за допомогою трьох видів картинок: листків, квіток і яблук, що символізує метафору логічної послідовності їх виникнення на дереві. *По-друге*, кожному учаснику пропонувалося обрати один маркер, аркуш паперу і за одну хвилину відповісти: «Про що я хочу дізнатися?» або «Чому я маю навчитися сьогодні на занятті за тематикою «Толерантність?» Далі ми розподіляли й розміщували тексти очікувань учасників у порядку їх розгляду під картинками. У результаті такої роботи з'явилася власна програма системи занять, у створенні якої брали участь самі студенти. Пояснимо, як саме ми використовували серендипіті під час фільму. Аркуші ділимо на дві частини, для чого проводимо ручкою вертикальну лінію. У лівому стовпчику глядачі розміщують інформацію «Дії героя», у правому «Емоції, почуття, що виникли в результаті його поведінки». Після перегляду відбувається обговорення, учасники аналізують враження, емоційні стани, почуття, зумовлені побаченням. По завершенню рефлексії знімаємо поділені на групи тексти очікувань, які знаходилися під малюнками, і роздаємо у мікрогрупи як питання для складання списків відповідей, на що відводилося десять хвилин. Новачки, що довідалися про серендипіті вперше, за цей час дають шість-сім відповідей. Більш досвідчені учасники, з ким уже не раз проводилися тренінги за цією методикою, видають до тридцяти. Кожна група студентів презентує свої відповіді, після чого інші доповнюють те, що вони помітили у фільмі додатково. Педагог, який виступає в ролі тренера, узагальнює список відповідей і на його основі формує модель, схему чи таблицю з результатами. Після презентації один із учасників бере на себе

функцію набрати в текстовому редакторі отримані і згруповані в моделі відповіді, та розсилає їх іншим. Метою кінцевого етапу за методикою серендипіті є взаємний обмін почуттями, ідеями, практичними знахідками, що виникли в учасників і пропозиціями, як вони застосовуватимуть їх у власній поведінці, конкретних життєвих ситуаціях.

На початку опрацювання цієї методики нам здавалося, що кінофільмів, які можна було б використовувати в якості навчальних для виховання толерантності в міжособистісних взаєминах студентів під час кінотренінгу не дуже багато. Проте, як виявилось, у результаті спільних пошуків, їх назбиралася достатня кількість. Ми підготували цілу вибірку (більше 20) рекомендованих художніх фільмів, що стосуються проблем толерантності, рівноправності, стереотипів, забобонів та способів їх розв'язання. Наприклад: «Вавілон» (англ. «Babel»), Мексика, США, Франція, 2007; «Сутичка» (англ. «Crash»), Німеччина, США, 2005; «Американська історія Ікс» (англ. «American History X»), США, 1998; «Час убивати» (англ. «A Time to Kill»), США, 1996; «Борат» (англ. «Borat»), США, 2006; «Лак для волосся» (англ. «Hairspray»), США, 2007; «Скіни» (англ. «Romper Stomper»), США, 1993; «Ісус - це чудо» (англ. «Jesus is Magic»), США, 1993; «Смажені зелені помідори» (англ. «Fried Green Tomatoes»), США, 1991; «Якби стіни могли говорити - 2» (англ. «If these walls could talk 2»), США, 2000; «Це - Англія» (англ. «This is England»), Великобританія, 2006; «Щасливі разом» («Happy together – Chun gwong chasit»), Гонконг, 1997; «Горбата гора» (англ. «Brokeback mountain»), США, 2005; «Чоловіки не плачуть» (англ. «Boys don't cry»), США, 1999; «Обізвись! Навколо така темрява!» (англ. «Speak up! It's so dark!»), Швеція, 1993; «Нижний поцілунок» («A Fond Kiss»), Німеччина, Великобританія, 2004; «Ненависть» (франц. «La haine»), Франція, 1995; «12», Росія, 2007; «Курс молодого бійця» (англ. «Basic training»), США, 1986; «Код невідомий» («Code Unknown»), Франція, Німеччина, Румунія, 2000; «Заручниця» (англ. «Taken»), Франція, 2008; «Ліля назавжди» (англ. «Lilja forever»), Швеція, Естонія, 2002; «Моє велике грецьке весілля» (англ. «My big fat Greek wedding»), США, 2002; «Гран Торіно» (англ. «Gran Torino»), США, Австралія, 2008.

Кожен з цих фільмів несе певну інформацію, чомусь навчає, може бути використаний з виховною метою під час організації активного обговорення.

Такий насичений обмін інформацією в малих групах за досить короткий проміжок часу провокує молодь на максимальне включення у розв'язання проблеми. Після таких занять студенти прагнуть продовжувати спілкування з іншими учасниками групи, у них формуються нові моральні цінності, опора на гуманістичні ціннісні орієнтації, вони починають усвідомлювати значення толерантності та її роль у міжособистісних взаєминах. У студентів формується потреба в розвитку практичних навичок розуміння й спілкування з іншими людьми, а зокрема з тими, які чимось від них відрізняються.

*Другий блок за системою наших занять - (практичний), метою якого, у кінцевому рахунку, є розвиток у студентів особистісної суб'єкт-суб'єктної моделі міжособистісних взаємин, опанування ними основними елементами техніки толерантної взаємодії, здатності до кооперування й співробітництва.*



Цей блок, який ми умовно назвали «Потік соціальних умінь толерантної міжособистісної взаємодії», спрямований на допомогу студентам в оволодінні низкою основних соціальних умінь, які можна назвати уміннями міжособистісної взаємодії і які передбачають набуття компетентності в спілкуванні (елементарних умінь толерантної взаємодії), формування здатності до прийняття та адекватної оцінки власної особистості, а також іншої людини в процесі взаємодії, прояв до неї ширих почуттів, розуміння та емпатії, здатності стримувати власний гнів та інші негативні емоції, розвиток умінь асертивної поведінки, здатності співпрацювати, що разом являють собою вищі уміння толерантної взаємодії, яка є суб'єкт-суб'єктною за своїм характером.

Оскільки за методикою серендипіті ми виділяємо теоретичну і практичну частину, то умовно й називаємо таку форму роботи - семінар-тренінг. Він поєднує в собі ознаки і першого, і другого. Семінар це вид заняття, де обговорюються теоретичні питання за темою, у процесі якого не тільки поповнюється запас знань з означеного кола питань, а й загалом розширюється загальний кругозір учасників. Тренінг - особливий різновид активних форм навчання, метою якого є закріплення отриманих знань або набуття нових, вироблення практичних умінь та навичок взаємодії, партнерських толерантних відносин його учасників. Семінар-тренінг як одна із навчальних форм роботи є надзвичайно інтенсивною, завдяки якій учасники здобувають знання, виробляють практичні уміння та навички, розвивають компетентність у розв'язанні конкретних завдань соціальної діяльності завдяки власній активній участі та взаємодії. Під час занять відбувається активне соціально-психологічне навчання, яке ґрунтується на моделюванні життєвого досвіду міжособистісної взаємодії та реалізується за допомогою колективних ділових і сюжетно-рольових ігор та інших форм групової роботи у конкретній поведінці. Найважливіше у цьому процесі самостійне навчання учасників та інтенсивна групова взаємодія. Основна увага зосереджена на одержанні динамічного знання. Ще у 80 – 90-ті роки минулого століття було винайдено техніку відкритої фасилітації, яка була покладена в основу другого блоку нашого тренінгу. У різних джерелах ця методика зустрічається під різними назвами, але сутність у них одна - це такий вид занять, де всі учасники водночас виконують функцію тренерів, мають повну свободу дій, самі можуть визначати мету навчання і разом з педагогом-фасилітатором несуть відповідальність за кінцевий результат. Ми вважаємо, що лише за таких умов можна розраховувати на позитивні зрушення у засвоєнні цінностей толерантної поведінки. Забезпечення процесу оволодіння студентами знаннями під час тренінгу також має значення, проте такі теоретичні «вкраплення», як правило, мають короткочасний характер і мають на меті допомогти краще розібратися в досліджуваній проблемі.

Розроблений нами тренінг-семінар передбачає формування групи; забезпечення активної участі кожного учасника, завдяки чому студенти

оволодівають необхідними компетентностями міжособистісної толерантної поведінки, краще пізнають один одного; адже результат залежить більше від особистого внеску члена групи і меншою мірою – від знань та вмінь ведучого; навчання має бути побудоване так, щоб головна увага була приділена переживанням учасників; це дає можливість кожному із них відкрити для себе, що знаєш, умієш і відчуваєш набагато більше, ніж думав до цього, і отримати шанс навчитися чогось від інших людей, від яких цього не очікував. Запропонована нами програма мала на меті виявлення ефективних педагогічних умов виховання толерантності в міжособистісних взаєминах студентів. Цю мету реалізували конкретні завдання. По-перше, це підвищення сенситивності студентів до ідей ненасильства та толерантності як загальнолюдських гуманістичних цінностей; по-друге, розвиток активної моральної позиції щодо проявів толерантності та ненасильства студентів (внутрішнього прагнення відповідати нормам толерантного ставлення і зовнішнього, що виявляється в поведінці стосовно до друзів, батьків, інших людей, суспільства), тобто формування готовності до прояву толерантності; по-третє, орієнтація на особистісну суб'єкт-суб'єкту модель міжособистісної взаємодії, у межах якої розвивається здатність до усвідомлення та прийняття власної особистості, усвідомлення своєї унікальності в процесі міжособистісної взаємодії, розвиток емоційної стійкості та практичних умінь контролювати власний гнів та інші негативні емоції, проявляти урівноваженість у напружених та конфліктних ситуаціях і приймати інших членів колективу на базі механізмів емпатії, асертивності; по-четверте, оптимізація взаємин з оточенням, зокрема з членами студентського колективу на принципах толерантності та взаєморозуміння.

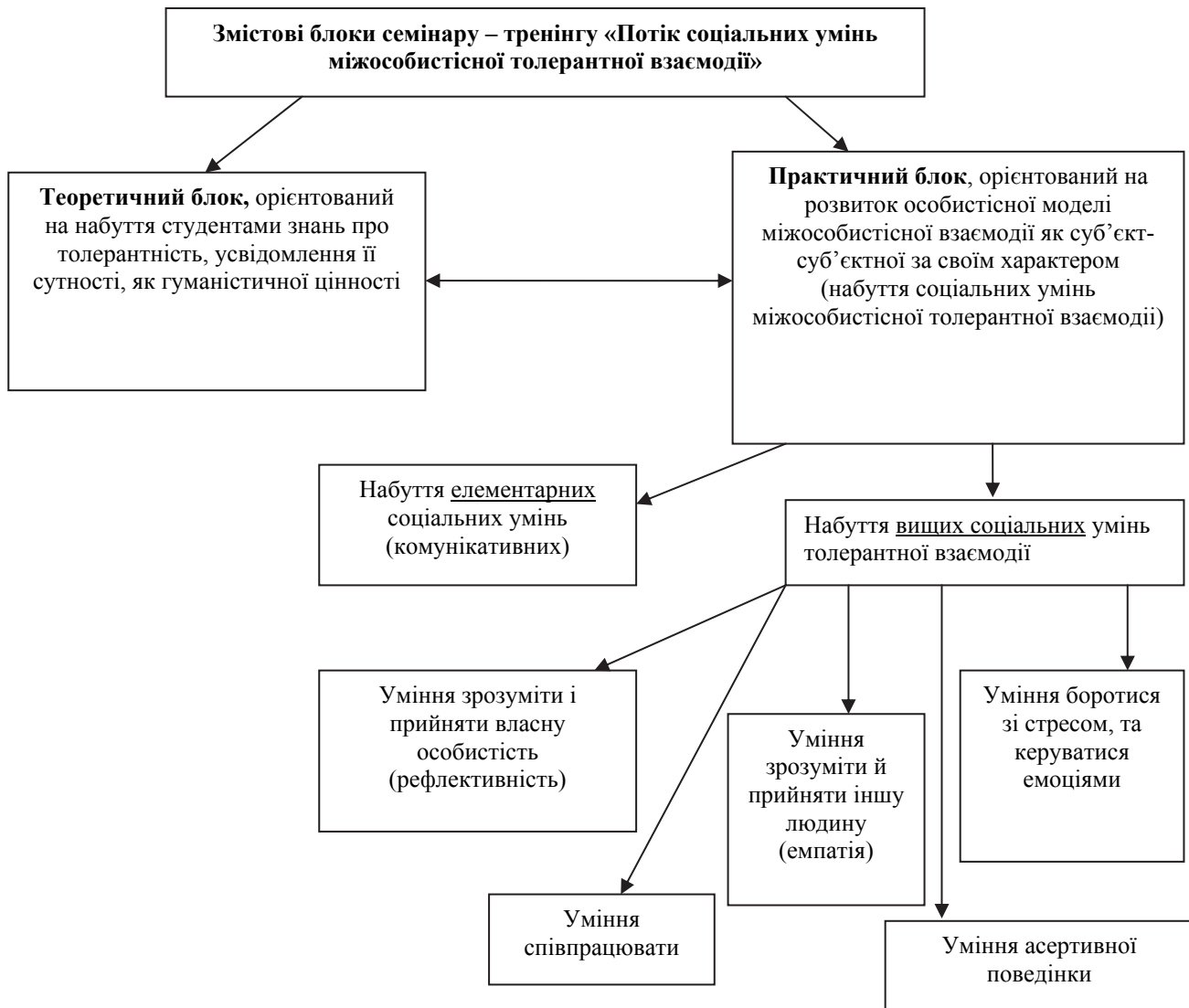
Ми провели оглядовий аналіз найбільш поширених тренінгових пакетів і методик, на основі чого з'ясували, що в них головним чином, використовують один або декілька прийомів, акцент роблять на розвиткові одного або декількох складників тієї чи іншої якості. На нашу думку, процес формування міжособистісної толерантності потребує врахування та розвитку всіх її компонентів. На думку Роджерса, навчання, наприклад, лише емпатійному спілкуванню або розвитку уміння контролювати свій гнів не в змозі охопити повністю (тобто всі компоненти) структуру толерантності, «дає можливість засвоїти лише зовнішню форму, а не внутрішній зміст, дає «скелет без плоті», і часто, як наслідок, ми отримуємо лише механічну карикатуру просоціального аттитюдю» [24, с. 60]. Оскільки толерантність є складною особистісною якістю, що структурно, на нашу думку, складається із чотирьох основних компонентів, ми вважаємо, що тренінг формування цієї якості має здійснюватися за такою програмою, яка передбачає посилену увагу відносно кожної із складових. Ми зробили припущення, що успішне виховання толерантності можливе завдяки психолого-педагогічному втручанням в мотиваційну, когнітивну, емоційну, вольову та поведінкову сфери особистості студента. Отже, кожний компонент толерантності набуває свого розвитку

завдяки моделюванню відповідних умінь, які ми умовно поділили на шість груп. Педагогічна енциклопедія визначає уміння, як здатність виконувати певні дії, набуті в результаті навчання або життєвої практики відповідно до мети та умов, у яких потрібно діяти. При подальшому тренуванні вміння трансформуються в навичку, тобто таку автоматизовану дію, яка підконтрольна свідомості й вироблена за допомогою вправ, за тривалої відсутності яких вона поступово втрачається. В. Давидов, К. Платонов визначають уміння як певну діяльність, спрямовану на досягнення конкретної мети; Д. Ельконін, Н. Лошкарьова, А. Новіков, А. Усова - як здатність до цілеспрямованої і результативної діяльності. На думку О. Абдуліної, уміння - це якість особистості.

Уміння толерантної міжособистісної взаємодії ми сприймаємо як особливу діяльність, спрямовану на вироблення відповідної компетентності в спілкуванні, а саме прийняття власної особистості та іншої людини, емпатії, здатності до емоційної стійкості, асертивності, готовності до співпраці. Отже, у нашому дослідженні ми розглядаємо «Потік соціальних умінь міжособистісної толерантної взаємодії» як психолого-педагогічний виховний підхід до навчання багатьом просоціальним умінням толерантної взаємодії, коли групам учасників тренінгу: а) демонструють зразки поведінки, а також уміння, яких помітно не вистачає вихованцям (моделювання); б) надають можливість набути міжособистісних умінь (рольова гра); в) встановлюють зворотний зв'язок щодо вправності використання вміння в рольовій грі (виконавська майстерність вихованця); г) заохочують ті види діяльності, які забезпечують стійкість, сталість і доступність набутих під час тренінгу вмінь (перенесення вишколу в життя). Дотримання таких етапів тренінгу сприяє навчанню молодих людей основним соціальним умінням толерантної поведінки в міжособистісних взаєминах, умовно зведеним нами у два підрозділи і шість груп. Перший підрозділ складають **елементарні соціальні вміння** толерантної взаємодії. До нього відносимо ГРУПУ I. Комунікативні уміння: знайомство з іншими та приєднання до гурту; уміння слухати, розпочинати розмову й підтримувати її; дякувати, робити компліменти; вести діалог і ставити запитання; просити вибачення; уміння відрекомендуватися, здатність до самопрезентації; уміння відрекомендувати визначену особу («промоушин»); надавати і приймати допомогу; пояснювати і переконувати інших. Другий підрозділ **вищі соціальні вміння** толерантної взаємодії: ГРУПА II це уміння зрозуміти й прийняти себе, власну особистість: здатність усвідомити свою унікальність, зрозуміти й прийняти сильні і слабкі сторони, адекватно оцінити; усвідомлювати власні почуття й керуватися ними у складних ситуаціях; уміння побачити себе очима іншої людини; схвалювати, винагороджувати (заохочувати) себе. ГРУПА III включає вміння зрозуміти й прийняти іншого: здатність визнати унікальність іншої людини; зрозуміти й прийняти тих, хто відрізняється від нас; розуміти й адекватно оцінювати чужі почуття (емпатія); сприймає погляди іншої людини;

співчувати, виявляти свою приязнь та щирі почуття; готовність заступитися за когось; долати упередженість, стереотипність. ГРУПА IV – уміння боротися зі стресом, давати раду власним емоціям (саморегуляція, самоконтроль): уміння скаржитися, реагувати на скаргу, здатність привітати суперника з перемогою; реагувати на чужий гнів, долати збентеження та розчарування; тримати удар, поводити себе в ситуації ігнорування, знехтування; реагувати на невдачу, на звинувачення, сприймати суперечливі повідомлення; переконування; вміння налаштуватися на складну розмову, зосереджуватися на завданні; витримувати груповий тиск, долати страх, реагувати на образи та глузування; уміння уникати сварок. ГРУПА V – уміння асертивної поведінки: бути впевненим у собі, готовим переконувати інших, відстоювати власну позицію без шкоди іншій людині; вільно виражати свої думки й почуття; поводити себе незалежно від зовнішніх впливів і оцінок, самостійно регулювати власну поведінку й нести за неї повну відповідальність; досягати балансу інтересів; приймати взаємно вигідні рішення; вільно та щиро спілкуватися з людьми на всіх рівнях (з незнайомими, друзями, родичами); уміння ставити мету й досягати її. ГРУПА VI – уміння співпрацювати: брати участь у суспільно-корисних справах; з'ясувати те, що спричинило труднощі, уміння чітко поставити завдання; здатність оцінювати власні можливості; збирати інформацію; упорядковувати проблеми за рівнем їх складності; приймати рішення; допомагати іншим, звертатися по допомогу; переконувати; обстоювати свої права; ділитися з іншими; досягати згоди та компромісу в спільній діяльності.

Кожне із визначених у шести групах умінь програми толерантної взаємодії для студентської молоді ми розвивали за відповідною технологією. Ми були розробили окремі алгоритми (поведінкові кроки), зразки (моделі) яких демонструвалися педагогами і програвалися кожним учасником під час практичних занять «Потоку міжособистісних умінь толерантної взаємодії». Хоча соціально-психологічні тренінги є доволі популярною і поширеною формою роботи для студентської молоді, між тим для деякого із учасників вони виявилися новими та незвичними. Тому для забезпечення входження кожного студента в експериментальну тренінгову групу обов'язковою була підготовча вступна частина. Це знайомство учасників між собою (за умови, якщо є новачки або студенти інших спеціальностей), тренера з групою або розминка, встановлення правил роботи. Для цього були розроблені спеціальні вправи, які ми використовували у якості вступних на кожному занятті семінару-тренінгу, спрямованого на розвиток толерантності і взаєморозуміння у міжособистісних взаєминах студентів. Це легкі за змістом вправи презентаційного характеру, спрямовані на формування першого позитивного взаємного враження про тренінг, формування елементів міжособистісного пізнання, встановлення невимушеної доброзичливої атмосфери, досягнення внутрішньогрупової довіри, відкритості й згуртованості членів групи, сприяння розкутості учасників.



**Мета:** виховання толерантності в студентів вищих навчальних закладів

**Завдання:** - формування в студентів поняття про толерантність, усвідомлення її сутності як моральної гуманістичної цінності та формування в них відповідної позиції;  
 - забезпечення особистісно зорієнтованої міжособистісної взаємодії студентів як суб'єкт-суб'єктної за своїм характером, створення обстановки колективної співпраці;  
 - оптимізація міжособистісної взаємодії студентів за рахунок розвитку в них здатності до розуміння й прийняття себе (рефлексивності) та стійкості до зовнішніх негативних впливів (емоційної стабільності);  
 - розвиток здатності студентів до прийняття іншої людини, емпатії, асертивності.

**Результат:** - розвиток толерантності  
 - набуття знань про толерантність, усвідомлення її сутності  
 - набуття практичних соціальних умінь толерантної міжособистісної взаємодії

Рис. 1. Змістові блоки семінару-тренінгу «Потік соціальних умінь міжособистісної толерантної взаємодії»

На початку роботи ми встановили правила, без яких важко регулювати поведінку групи. Реалізація деяких із них передбачає розвиток у студентів елементарних комунікативних умінь. Ми також визначили найважливіші моменти в організації проведення ефективних занять «Потоку соціальних умінь толерантної взаємодії» з елементами тренінгу: складання переліку основних шести груп міжособистісних умінь толерантної взаємодії, їх колективне обговорення, забезпечення ефективної роботи педагога-тренера, визначення частоти занять і тривалості реалізації програми, підготовка аудиторії й необхідних матеріалів. Визначення основних умінь толерантної взаємодії ми здійснювали за допомогою інтерв'ю, бесід, анкетування, тестування, соціометричних процедур, рольових ситуативних ігор, інших випробувань (традиційних і нетрадиційних), прямого спостереження й контрольних зрізів. Однак ми встановили, що найефективнішими із них є опора на безпосереднє особисте спостереження й подальший контрольний зріз розвитку міжособистісних умінь. Спостереження має особливе значення, оскільки викладачі, які щотижня систематично працюють зі студентами, мають можливість бачити їх у процесі змін, активної взаємодії з іншими. Спостереження віддзеркалюють компетентність кожного студента в уміннях, які проявляються за різних обставин. Заслугове на увагу й такий варіант відбору умінь, як заповнення анкети «Потік умінь: контрольний реєстр», де визначені основні міжособистісні вміння, і студент мусить визначити, як часто він звертається до кожного із них. Були запропоновані такі варіанти відповідей: «Майже ніколи», «Рідко», «Інколи», «Часто» чи «Майже завжди». Для отримання об'єктивних результатів анкету заповнює не лише сам студент, а й викладач, батьки, однокласники. Отже зводиться до мінімуму упередження в суб'єктивних оцінках розвитку толерантності, які асоціюються з певним джерелом інформації. Траплялися випадки, що ми отримували зовсім протилежні результати про наявність у студента того чи іншого міжособистісного вміння, проте така інформація є важлива для діагностики недостатнього рівня розвитку певних міжособистісних умінь або виявлення його відсутності. Брак тих чи інших умінь нерідко призводить до ситуативних проявів толерантності, що в студентському середовищі є вкрай небажаним явищем.

Наступним кроком до досягнення мети стало колективне обговорення основних міжособистісних умінь, що як ми переконалися, є одним із найпотужніших засобів мотивації студентів до участі в програмі їхнього розвитку. У процесі дослідницько-експериментальної роботи ми дійшли висновку, що чимала кількість молодих людей перекладають відповідальність за власні антисоціальні та аморальні вчинки на інших, вдаються до образ та звинувачень або визнають недостатній рівень розвитку в себе лише декількох просоціальних міжособистісних умінь. Така інформація є надзвичайно цінною для педагога-тренера. Навчання таким умінням (на додаток до вибраних раніше за програмою) засвідчило їх неоціненний мотиваційний потенціал для студентів – учасників тренінгу. Замість того, щоб запропонувати модель для наслідування, ми пропонуємо їм те, чого вони прагнуть самі. У цьому випадку

індивідуальну роботу ми розпочинали із запитань «Що нового у вас сталося, що змінилося після того, як ми з вами востаннє бачилися?» або «Як Ваші справи?» У результаті короткого обговорення викладач отримує інформацію про труднощі, які переслідують студента у вираженні його становлення (удомо, в університеті, на вулиці). Далі наголошувалося на тому, що всі згадані проблеми можна вирішити завдяки умінням толерантної взаємодії, які спільно визначають та демонструють. Обговорення програми бажано розпочати у групі якомога раніше. На першому занятті «Потоку міжособистісних умінь толерантної взаємодії» ми побачили, що відкрите обговорення особистісних проблем у спілкуванні викликає почати зняковіння, тому запропонували студентам записати на дошці ті вміння, які найчастіше згадувалися в анкетах. Особливо ефективною є тактика, коли тренер після цього переліку інформує групу про те, що перше вміння для вишколу обирають самі учасники. Незважаючи на те, що в класичному варіанті тренінгів групи веде один тренер, ми дійшли висновку і рекомендуємо, де це можливо за програмою під час реалізації тренінгу «Потік міжособистісних умінь толерантної взаємодії» працювати двом педагогам. Молоді люди, яким бракує просоціальних умінь толерантної взаємодії, нерідко мають проблеми з контролем над власною поведінкою, що значно ускладнює проведення семінару-тренінгу. Навіть для найбільш досвідченого тренера непросто організувати й провести рольову гру між двома вихованцями та одночасно наглядати за іншими учасниками, які легко відволікаються. Набагато краще впораються з цим завданням два тренери. Один із них працює з групою і проводить рольову гру, а другий – включений у групу і сприймає процес роботи зсередини, поруч з тими студентами, які найбільш схильні зривати заняття або проявляють найменший інтерес до процесу його проведення. Якщо двох тренерів знайти важко, можна запросити й підготувати помічників з числа кращих студентів або батьків. Ми встановили, що два заняття на тиждень було б оптимальним варіантом для розробленого нами тренінгу, але не в усіх групах це виходило. Не завжди нам вдавалося знайти вдалий час, крім виховної години, і створити сприятливі умови для організації повноцінних тренінгів після занять. Хоча бажані могли працювати з нами і у свій вільний час (за індивідуальною програмою), оскільки розуміли, що необхідно якомога швидше оволодіти комунікативними вміннями толерантної взаємодії. Тривалість програми «Потік міжособистісних умінь толерантної взаємодії» може бути різною. Найкоротша в нашому експерименті складала два дні, а найдовша три роки. Дводенні програми застосовували у тих випадках, коли студенти набували одне або декілька умінь толерантної взаємодії, яких їм найбільше бракувало. Трирічні або довготривалі тренінги можуть функціонувати в режимі відкритих груп, до роботи яких постійно долучаються нові члени. У нас є приклади позитивних напрацювань і в цьому напрямку, але зосередимо увагу на конкретних завданнях дослідження. У процесі організації семінару-тренінгу ми використовували різні форми: а) роботу з групою обирали в ситуаціях: забезпечення учасників інформацією (лекція першого блоку тренінгу), організації дискусії, підведення підсумків («коло ідей та досягнень») після виконання окремих завдань або наприкінці

дня, по завершенні тренінгу; б) роботу в малих групах - під час проведення рольових ігор, виконання творчих завдань, організації груп підтримки; в) роботу в парах; г) індивідуальну роботу у вигляді навчально-терапевтичної демонстрації або під час аналізу власної особистості. Найчастіше наші заняття проходили в групах від п'яти до десяти осіб, що, на нашу думку, підсилювало ефект співпраці й стимулювало творчий запал учасників. Засвоювати уміння потрібно так, щоб вони могли ефективно застосовуватися у різноманітних ситуаціях не лише в лабораторних умовах, а й у повсякденному житті. Ми розробили програму «Потік міжособистісних умінь толерантної взаємодії» у такий спосіб, щоб усунути необхідність її повного (від початку до кінця) проведення. Хоча програма нараховує близько 50 соціальних умінь, проте це не означає, що кожному окремо взятому із них будуть навчати на тренінгах. Для деяких груп повною навчальною програмою є робота над формуванням лише декількох умінь, а для інших набагато більшої кількості. Значною перевагою є те, що існує можливість навчати лише тим умінням, у яких студенти відчують гостру потребу. В ідеалі ж ми в дослідженні ставили за мету навчати всім визначеним умінням толерантної взаємодії в конкретних експериментальних групах. Незважаючи на те, якої кількості умінь треба навчати, перехід на наступний етап можливий лише тоді, коли попереднє завдання буде повністю виконаним, (свідченням цього є вдалий вибір студентом поведінки в рольових іграх та педагогічних ситуаціях під час виконання вправ), а також коли його будуть регулярно застосовувати в реальних умовах повсякденного життя (або гарно виконана домашня робота). Для повноцінного закріплення, вправляння тих чи інших умінь та навиків толерантної поведінки під час моделювання зразка, участі в рольовій грі, необхідно не лише звертати увагу на процес розвитку відповідних навичок на одному занятті з «Потоку міжособистісних умінь толерантної взаємодії», а навчати до автоматизму, доки вони не отримають практичного втілення. Для роботи була спеціально обладнана аудиторія. Меблі були розташовані по колу для забезпечення якомога більшої активності учасників; інколи у вигляді підкови для кращого спостереження за демонстрацією тренером поведінкових кроків того чи іншого умінь, написаних на дошці, плівці або ватмані. Перед початком були підготовлені усі необхідні для проведення занять матеріали (класна дошка, аудіо та відеозаписи, ватман, картки соціальних умінь для кожного учасника, на яких зазначені уміння та основні кроки їх розвитку. Також в аудиторії і в коридорах ми розвішували плакати, де був представлений запропонований перелік основних умінь толерантної взаємодії, які нагадували вихованцям основні правила конструктивної міжособистісної взаємодії, а викладачам, які не мають статусу до програми тренінгу та її проведення - можливість спостерігати, заохочувати деяких студентів, і, коли буде доречно, допомагати тренувати вихованців. Алгоритм нашого дослідження на другому етапі «Потоку міжособистісних умінь толерантної взаємодії» передбачав реалізацію чотирьох видів робіт: а) моделювання зразків поведінки; б) рольові ігри; в) напрацювання умінь толерантної взаємодії; г) рефлексія, зворотний зв'язок. Під час проведення семінару-тренінгу «Потік



міжособистісних умінь толерантної взаємодії» педагоги-тренери спрямовують роботу на вироблення в учасників конкретного уміння з послідовним дотриманням таких дев'яти кроків: 1) визначення вміння толерантної взаємодії на відповідному етапі роботи; 2) демонстрація зразків поведінки щодо вправління конкретного типу уміння; 3) вивчення мотивів і виявлення потреби студента у визначених уміннях толерантної поведінки; 4) вибір учасників рольової гри; 5) організаційна підготовка до її проведення; 6) рольова гра; 7) зворотний зв'язок щодо майстерності гри; 8) домашнє завдання у напрацюванні уміння і застосуванні навичок певних елементів толерантної поведінки в ситуаціях повсякденного життя; 9) вибір наступного учасника рольової гри. Нами розроблена детальна технологія реалізації усіх кроків набуття навичок толерантної поведінки у студентів.

Під час тренінгу за нашою методикою відбувалося активне соціально-психологічне навчання, яке ґрунтувалося на моделюванні життєвого досвіду міжособистісної взаємодії та реалізовувалося за допомогою колективних ділових і сюжетно-рольових ігор, соціодрами, аналізу ситуацій та інших форм групової роботи. Але найважливішим у цьому процесі стало самостійне навчання учасників та інтенсивна групова взаємодія. Основну увагу ми зосереджували на одержанні динамічного знання. Кожна група протягом тижня виконувала певне доручення (зокрема, практикувалася в умінні, якого їм бракує). Через тиждень відбувався обмін дорученнями. Чергуючи їх, студенти-учасники протягом місяця мали змогу попрацювати за усіма напрямками нашої програми, вчилися самостійно організовувати своє життя, будувати конструктивні міжособистісні взаємини, керуватися принципами гуманізму й толерантності.

### ***Використана література:***

1. Алфімов Д. В. Виховання лідерських якостей учнів у сучасній загальноосвітній школі : [ монографія] / Д. В. Алфімов ; Східноукр. нац. ун-т ім. Володимира Даля. – Донецьк : Каштан, 2011. – 352 с.
2. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – М. : Наука, 1977. – 379 с.
3. Амонашвили Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников / Ш. А. Амонашвили. – М. : Педагогика, 1984 – 296с.
4. Бех І. Д. Виховання особистості : [підручник] / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848с.
5. Битянова М. Р. Социальная психология : наука, практика и образ мислей ; [Уч. пособие] / М. Р. Битянова. – М. : Изд-во «ЭКСМО-Пресс», 2001. – 576 с.
6. Гвардини Р. Конец Нового времени. Попытка найти свое место /Р. Гвардини // Самосознание культуры и искусства XX века. М. ; СП.б. : Университетская книга. Культурная инициатива, 2000. – С.169 – 226.
7. Гжегорчик А. Духовная коммуникация в свете идеала ненасилия / А. Гжегорчик // Вопросы философии, 1992. – №3. – С. 54 – 64.
8. Головин С. Ю. Словарь практического психолога / Головин С. Ю. – Минск : Харвест, 1998. – 2007с.
9. Дворецкий И. Х. Большой латино-русский словарь / И. Х. Дворецкий. – М. : Изд-во «Русский язык», 1976. – 1088с.

10. Клепцова Е. Ю. Психология и педагогика толерантности : учебное пособие / Е. Ю. Клепцова. – Москва : Академический проект, 2004. – 353с.
11. Кон И. С. Социология личности / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1984. – 383 с.
12. Конюхов Н. И. Словарь-справочник практического психолога / Н. И. Конюхов. – Воронеж : Из-во НПО «МОДЭК», 1996. – 224 с.
13. Кувакин В., Гинзбург В. Международное гуманистическое движение и «Гуманистический манифест 2000» / В. Кувакин, В. Гинзбург // Современный гуманизм : Материалы и исследования. – М. : Изд-во РГО, 2000. – 217 с.
14. Легун О. М. До питання про суб'єкт-суб'єкту взаємодію у педагогічному процесі / О. М. Легун // Збірник наукових праць. НПУ ім. М. П. Драгоманова, випуск 14. – Психологія. – К., 2001. – С. 280 – 286
15. Лекторский В. А. О толерантности, плюрализме и критицизме / В. А. Лекторский // Вопросы философии. – 1997. – № 11. – с. 46–54.
16. Маралов В. Г., Ситаров В. А. Педагогика и психология ненасилия в образовании / В. Г. Маралов, В. А. Ситаров. – М. : Изд-во «Юрайт», 2-е изд., перераб. и доп., 2012. – 424с.
17. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб. : Евразия, 1999. – 478 с.
18. Мясищев В. Н. Личность и неврозы / В. Н. Мясищев. – Л. : Изд - во ЛГУ, 1960. – 462 с.
19. Мясищев В. Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека / В. Н. Мясищев // Психологическая наука в СССР. – М., 1960. – Т. 2. – С. 110 – 125.
20. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка : 80000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М. : РАН : Рос. фонд культуры. – 2-е изд., доп. и перераб., 1994. – 928 с.
21. Перлз Ф. Гештальт-семинары / Ф. Перлз ; [перевод с англ.]. – М. : Институт Общегуманитарных исследований, 2007. – 352 с.
22. Петровский А. В. Принципы отражения субъективности в психологическом исследовании личности / А. В. Петровский // Вопросы психологии. – М., 1985. – № 4. – С. 17-18.
23. Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому закладі освіти : кол. монограф. дослідж. / П. В. Мельник [та ін.] ; наук. ред. Н. В. Ківенко, Ю. П. Чорноморець ; Держ. податкова адмін. України, Нац. ун-т держ. податкової служби України. – Ірпінь: [б. в.], 2010. – 255 с.
24. Роджерс К. Клиентоцентрированная терапия / К. Роджерс. – М. : Изд-во МГУ, 1997. – 324с.
25. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1976. – 416с.
26. Соловейчик С. Л. Воспитание по Иванову / С. Л. Соловейчик. – Москва : Педагогика, 1989. – 352с.
27. Столин В. В. Самосознание личности / В. В. Столин – М. : Издательство Московского университета, 1983. – 288 с.
28. Ухтомский А. А. Заслуженный собеседник: Этика. Религия. Наука / А. А. Ухтомский. – Рыбинск : Рыбинское подворье, 1997. – 576 с.
29. Чиркова Т. И. Учет индивидуально – психологических особенностей детей / Т. И. Чиркова // Дошкольное воспитание. – 1986. – №5. – С.38-42.
30. Шаталов В. Ф. Педагогические парадоксы / В. Ф. Шаталов. – Донецк : ДИСО. – 2004. – 236с.
31. Щетинин М. П. Объять необъятное. Записки педагога / М. П. Щетинин. – М. : Педагогика, 1986. – 305с.

## **ДОСЯГНИ СВОГО АКМЕ** (авторська технологія інструктивно-методичної практики студентів)

**Н. Б. Хамська**

**Вы можете быть с ними сухи до последней степени, требовательны до придирчивости, вы можете их не замечать, если они торчат у вас под рукой, можете даже безразлично относиться к их симпатии, но если вы блещете работой, знанием, удачей, то спокойно не оглядывайтесь: они все на вашей стороне, и они не выдадут...**

**А.С. Макаренко**

Сучасне педагогічне мислення свою загострену увагу спрямовує на прикладну педагогіку – ту частину педагогічної науки, яка відповідає на питання, як забезпечити безпосередню реалізацію педагогічних засад у практичній життєдіяльності особистості. І цей підхід не випадковий. Адже на початку ХХІ століття проблеми виховання ускладнюються в зв'язку із соціальною напругою, збільшенням психологічних навантажень, підвищенням вимог до рівня розвитку особистості. А відтак, виникає потреба в мистецтві тонкого дотику до особистості, тобто потреба в такій методиці, яка забезпечить науково обґрунтований вплив на суб'єкта виховання. Таке бачення цього процесу покладено в основу розробки технології проведення інструктивно-методичної практики студентів.

Інструктивно-методична (навчальна) практика студентів – проміжна ланка теоретичної та практичної підготовки майбутніх педагогів до виховної роботи з дітьми в літніх оздоровчих закладах. Під час її проведення майбутній педагог оволодіває методикою організації дозвілля дітей у період їхнього оздоровлення та відпочинку, знайомиться із специфікою роботи установи, особливостями виховної роботи в тимчасових різновікових колективах, набуває вмінь та навичок виховної роботи з дітьми, поглиблює і закріплює теоретичні, методичні знання, отримані в процесі вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу. Цей вид практики є важливим фактором формування в студентів стійкого інтересу, поваги до професії вчителя-вихователя; виробленні творчого, дослідницького підходу до педагогічної діяльності.

Технологія базується на ідеях педагогів-класиків. А.С. Макаренко підкреслював, що вміння виховувати мистецтвом гарної гри на скрипці чи роялі, гарного написання картини, бути гарним токарем є обов'язковим. Такої ж професійної майстерності майбутній вчитель може набути в процесі педагогічної практики [4]. В.О. Сухомлинський розглядав педагогічну практику не лише як засіб формування професійних умінь і навичок, але і як засіб креативного закріплення знань [6]. К.Д. Ушинський писав, що метод викладання можна вивчити з книг чи зі слів викладача, але здобути навичку використання цього методу можна лише тривалою практикою [7].

Сьогодні ця проблема не втрачає своєї актуальності. Низка досліджень з питань практичної підготовки майбутніх педагогів висвітлюється на сторінках

сучасних наукових видань: це праці М.Ю.Бутенко, Н.В. Казакової, М.К. Козій, Л.О.Хомич, В.М.Чайки. Приваблюють дослідження викладачів Львівської політехніки, які активно вивчають та впроваджують зарубіжний досвід практичної підготовки майбутніх фахівців [3].

Як свідчить аналіз теоретичних та емпіричних досліджень, організація та проведення цього виду практики здійснюється на основі традиційних підходів, за яких більшість питань розв'язуються на ремісничому рівні. Проте не інструкції і рецепти, а, насамперед, принципи практичного втілення відкриває педагогічна технологія.

Новизна технології полягає в тому, що на основі гуманістичного, діяльнісного, особистісно-зорієнтованого, комунікативного підходів до навчання розроблено та впроваджено авторську методику проведення інструктивно-методичної практики, яка сприяє створенню комфортного навчально-виховного середовища і дає позитивні результати у формуванні професійної компетентності майбутніх педагогів.

Розробляючи технологію проведення інструктивно-методичної практики, ми враховували те, що студентська молодь – це покоління, яке виросло в самостійній незалежній Україні. Саме студентство заявляє про гуманність, демократичність, право, свободу, пріоритет загальнолюдських цінностей. На цьому підґрунті формується незалежність суджень, почуття власної гідності, критичність мислення, осмисленість моральних цінностей (прагнення, почуття, дії, вчинки дорослого зіставляються з їхніми словами).

Інструктивно-методична практика студентів, форма й зміст якої утверджує десятилітні традиції кафедри педагогіки, не втрачає значимості й сьогодні. Відгуки про неї переходять від минулих поколінь студентів до сьогоднішніх. Вони говорять про цей період як про найяскравішу сторінку студентського життя. Що ж так об'єднує студентів і викладачів під час практики? Передусім, це навчально-виховне середовище, яке створюємо. Воно вирізняється високим емоційним забарвленням, захопленням цікавою діяльністю, творчим підходом, мажорним настроєм, де кожен відчувається комфортно, затишно, відчуває свою необхідність бути тут і тепер. Для цього стимулюється неординарність, оригінальність ідей, дається свобода вибору змісту діяльності.

Така форма організації практики створює дивний колорит психологічних взаємин. Він складається з інтонації, поглядів, із напруженої творчої мисленнєвої роботи кожного, інтересу всіх до кожного й кожного до всіх. Колорит початкового педагогічного досвіду збагачується відкритістю, яка доходить до одкровення.

Варто виділити ряд основних положень, які покладено в основу організації та проведення цього виду практики.

– принцип зворотного зв'язку теоретичного навчання і практики, з одного боку, осмислення і застосування теоретичних знань про людину і суспільство, отриманих в процесі вивчення навчальних дисциплін, визначення їх значущості для професійної діяльності, а з другого боку – закріплення у процесі вивчення теоретичних дисциплін та організації навчально-дослідної роботи емпіричних знань, одержаних на практиці;

- послідовність – поетапне засвоєння всього комплексу професійних умінь і навичок, почергове оволодіння всіма професійними функціями;
- наступність – змістовний взаємозв'язок усіх видів практики, коли освоєння нового здійснюється на основі досвіду набутого студентами на попередніх етапах практичної підготовки;
- динамічність – поступове ускладнення завдань різних видів практики, розширення спектра соціальних ролей і видів діяльності, в які включається студент; збільшення обсягу й ускладнення змісту діяльності, що від курсу й до курсу стає все ближчими до роботи професіонала;
- поліфункціональність – одночасне виконання в ході практики будь-яких професійних функцій й оволодіння різними професійними ролями;
- перспективність – знайомство зі сферами педагогічної діяльності з урахуванням їх перспективного розвитку. Реалізація цього принципу вимагає ретельного підбору баз практики. Ефективна робота студента в установі може стати поштовхом до зацікавленості студентом майбутньою педагогічною діяльністю;
- воля вибору – врахування інтересів і потреб як студентів, так і керівників практики. Цей принцип вимагає, щоб у програмі практики студентам, пропонувалися як обов'язкові завдання, так і завдання на вибір;
- співробітництво – створення під час практики таких умов, при яких стосунки між студентом і керівником практики будуються на пріоритеті довіри і партнерства [98, с. 67-69].

Варто зазначити, що особливістю технології є – професійна спрямованість діяльності – розвиток її мотивів: професійні інтереси, потреби, переконання, установки, ціннісні орієнтації, професійне самоствердження, формування духовності, моральних норм поведінки й стосунків.

Гуманізація стосунків у колективі: визнання цінності й унікальності кожної особистості, створення умов для прояву на оптимальному рівні її інтелектуально-вольового й морального потенціалу; природність, щирість, відвертість педагога у вираженні своїх почуттів; турбота й сприйняття учасників навчального процесу такими, якими вони є, повага; емпатія, здатність розуміти почуття іншого. Тут не виключається вимогливість, проте змінюється її характер. Вимогливість стосується тих справ, які виконують учасники процесу.

Поділ колективу на групи, мікрогрупи з метою участі кожного в навчально-виховній діяльності. Умовний колектив літньої оздоровчої установи поділяється на групи (загони), групи на мікрогрупи. На цих рівнях кожен учасник, відповідно до своїх здібностей, нахилів, уподобань пропонує, обговорює, планує, готує, презентує, аналізує. Система доручень формується відповідно до програми практики на основі врахування індивідуальних здібностей, інтересів учасників процесу. Усі без винятку охоплені дорученнями.

Через різноманітність діяльності забезпечується практична підготовка майбутнього педагога до розумового, художньо-естетичного, морального, фізичного, трудового виховання.

Особливість і в тому, що кожен студент виступає активним учасником цього процесу. Тому таку форму навчання слід розглядати за цілями (розвиток і збагачення професійного досвіду, що набуває особистісного смислу для студента), суттю (самостійне засвоєння знань), засадами (самореалізація та саморозвиток студента), характером взаємин (суб'єкт-суб'єктні стосунки, побудовані на добровільній взаємодії, спілкуванні, співробітництві та педагогічній підтримці) та позицією студента (студент – суб'єкт власної освіти).

Психологи відзначають, що будь яка свідома діяльність людини складається з трьох етапів: мотиваційно-орієнтувальний (підготовка до виконання певної діяльності з метою досягнення бажаних результатів), діяльнісно-виконавчого (здійснення дій, які повинні забезпечити досягнення бажаного результату), контрольно-корекційного (порівняння отриманого результату з бажаним і внесення змін у разі їх невідповідності).

Розроблена нами технологія охоплює три етапи, кожен із яких містить певну мету, передбачає певні шляхи їхнього досягнення, а також рівні сформованості професійної готовності до виховної роботи з дітьми у літній оздоровчий їх період.

Протягом року триває ретельна підготовка до проведення практики: розробляється її програма, здійснюється підбір кадрів, проводиться інструктаж щодо роботи загонів. На кафедрі педагогіки створюється методична рада з організації та проведення інструктивно-методичної практики.

**Початковий етап** підготовки студентів до виховної роботи у дитячій оздоровчій установі ми характеризуємо як мотиваційно-орієнтувальний. Він охоплює вивчення психолого-педагогічних дисциплін і проведення такого виду практики, як пропедевтичної. На цьому етапі виконується низка завдань, спрямованих на формування професійної спрямованості особистості, її морально-гуманістичних рис, ознайомлення із системою професійних знань, умінь, навичок майбутнього педагога, ціннісного ставлення до формування педагогічної професії.

Велика увага на цьому етапі приділяється аналізу мотиваційно-ціннісної сфери особистості як необхідної умови формування професійної готовності до виховної роботи з дітьми у літній період.

Професійна підготовка майбутніх фахівців базується на певних теоретичних засадах, з урахуванням специфіки діяльності позашкільної установи:

1) виховний процес планується і здійснюється з урахуванням того, що діти відірвані від сім'ї, батьківського піклування й захисту;

2) усі види діяльності здійснюються в тимчасових різновікових колективах дітей, які мають різний соціальний досвід, умови життя й виховання, з сільської і міської місцевості проживання та будуються на принципах їхньої добровільної участі в різних справах;

3) виховна робота триває в сприятливих умовах природного середовища й соціального оточення, а також спрямована на збереження та відновлення духовних і фізичних сил дитини;

4) комплекс виховних завдань, які потрібно виконати протягом зміни, створюють напружений ритм роботи всього педагогічного колективу, мобілізують його творчі сили й допомагають у досягненні основної мети [2, 14].

Виходячи з особливостей роботи оздоровчої установи, нами виявлено, що змістову сторону діяльності студента в період позашкільної практики можна об'єднати в такі види:

- організаційно–педагогічну (ознайомлення з умовами побуту, правилами внутрішнього розпорядку, традиціями оздоровчого закладу, зі складом загону, плануванням роботи дитячого колективу, формуванням органів самоврядування тощо);
- вивчення специфіки проявів вікових та індивідуальних особливостей вихованців, стану їхнього здоров'я, умов життя та виховання;
- організацію колективно-творчої діяльності за всіма напрямками виховання (розумового, морального, естетичного, трудового, фізичного, екологічного);
- забезпечення активного відпочинку дітей, дотримання режиму проведення санітарно-оздоровчої роботи та роботи з самообслуговування;
- проведення індивідуальної виховної роботи з дітьми та підлітками.

Підготовка до цього виду діяльності на даному етапі здійснюється шляхом застосування мотиваційних та репродуктивних технологій. Основою таких технологій є діяльність, яка характеризується як алгоритмічна дія за описаними правилами, інструкціями у заздалегідь відомих умовах. Такі технології забезпечують успіх у діяльності студента, а це викликає інтерес до майбутньої професії. На цьому етапі необхідно засвоїти мисленнєве моделювання дій. Цьому сприяють такі види роботи, як аналіз планів, схем, процес їхнього складання (плани виховних заходів, схем педагогічних характеристик, опис проведення окремих форм і методів взаємодії педагога і учня тощо).

До активних методів навчання на першому етапі ми відносимо такі методи стимулювання та мотивації навчання:

- формування інтересу до навчання (ділові, сюжетно-рольові, імітаційні ігри, тренінги, навчальні дискусії);
- формування обов'язку і відповідальності в навчанні (заохочення, висування навчальних вимог);
- організація і здійснення навчальних дій і операцій;
- комунікативні вправи.

Ефективним методом є проблемний. Основні методичні прийоми, які використовуються викладачами для створення проблемних ситуацій:

- підведення студентів до суперечності та самостійний пошук способу її вирішення;
- зіткнення протиріч практичної діяльності;
- виклад різних точок зору з однієї й тієї ж проблеми;
- спонукання студентів робити порівняння, узагальнення, висновки;

На цьому етапі студенти оволодівають професійним світом, засвоюють

Його з допомогою отримання професійно значущої інформації, збагачують та вносять в нього свої уявлення, знання, вміння, стосунки. Реальним стає процес професійної саморегуляції – володіння максимальною концентрацією уваги, мислення, впливу на об'єкти професійного середовища; професійного самоконтролю – здатності до самоконтролю професійних відносин, професійних знань, психічного стану; професійного проектування – уміння вибирати професійні цілі, розподіляти професійні ролі, визначати стратегію розв'язання професійних завдань. Цьому сприяли практичні методи навчання – вправи (конструювання за стандартом – складання плану індивідуальних бесід, консультацій на основі готових схем і прикладів), практичні роботи, спрямовані на набуття умінь аналізу, порівняння, узагальнення, знаходження об'єктів (аналогів), які мають суттєву схожість із пізнавальними об'єктами професійного середовища (за формою, структурою, функціями); методи контролю і самоконтролю (усний, письмовий).

Використання таких методів роботи сприятиме розвитку уявлень студентів про виховну діяльність педагога у період літнього оздоровлення дітей.

**Другий етап** – основний (діяльнісно-виконавчий). На цьому етапі студенти знайомляться з програмою роботи, аналізують навчально-методичну літературу з питань організації літнього відпочинку і оздоровлення дітей. У цей період проходить вивчення теоретичного курсу «Методика організації дозвілля дітей в умовах роботи літньої оздоровчої установи». Під час занять розглядаються актуальні питання, а саме: особливості виховної роботи з дітьми в літніх оздоровчих закладах; її зміст, форми та методи; охорона життя та здоров'я дітей; організація самоврядування в дитячому колективі; планування виховної роботи в літній період; організація спілкування з дітьми в умовах роботи тимчасово створеного колективу; особливості виховної роботи з соціально-дезадаптованими школярами, дітьми з дитячих будинків, шкіл-інтернатів.

Ця діяльність реалізується через діагностичну, прогностичну, рекреаційну, виховну функції. Практика відображає види, методи професійної діяльності й систему професійних умінь.

Робота майбутніх педагогів на заняттях активізується через інтерактивне та проблемне навчання, метод проектів, що сприяє самостійному засвоєнню знань, а студент стає суб'єктом власної освіти.

На цьому етапі проводиться інструктивно-методичний збір, який забезпечує поєднання теоретичної підготовки майбутніх учителів з їхньою практичною діяльністю. Його ознаки – розвиток і збагачення професійного досвіду студентів, що набуває особистісного смислу; самореалізація студентів; співробітництво з викладачами, педагогічна підтримка; суб'єкт-суб'єктні стосунки, побудовані на добровільному взаємному спілкуванні.

Для створення атмосфери дитячого оздоровчого закладу ми моделюємо майбутню діяльність за принципом його роботи й даємо можливість студенту бути учасником усіх справ, які вони будуть проводити з дітьми в літній період. Кожен загін обирає назву, девіз, речівку, пісню, емблему, форму.

Проводяться вибори органів дитячого самоврядування. Загони очолюють



обрані командири та їхні заступники, які з викладачами-наставниками входять до складу керівного штабу тимчасового колективу.

А розпочинається збір із рядків: „Я розповім вам про прекрасний табір, про який ви не прочитаете в жодній книжці, у жодному довіднику, не знайдете його навіть на конкретній карті України, і все таки він є. Запитайте у стежинок, які привели вас у цей зал, запитайте у дерев під вікном, які стали свідками задушевних розмов, пісень, освідчень.

Прислухайтеся, послухайте себе – це є початком чогось дуже важливого у вашому житті. Ця зала вітає вас: «Привіт, Літо!» і за доброю традицією скажемо один одному: «Привіт, наш табірний збір! Спочатку тихо. Голосніше. Голосно!».

У нас вироблені закони, які передаються із зміни на зміну і яких ми дотримуємось.

1. Самостійність. Вас не водять за руку. Ви самі господарі збору.
2. Активність. Всі думають. Всі творять.
3. Колективізм. Нам сумно один без одного.
4. Чуйність. Ми вчимося щирості, доброзичливості, милосердя.
5. Оптимізм. Наші друзі – гумор і гарний настрій.
6. Тут живуть лише доброзичливі життєрадісні люди.

На зборі є ще одна традиція. Ми не пропонуємо педагогів-наставників – їх приймають у загін.

Ми долучаємо до проведення практики кращих фахівців із числа педагогів, які мають досвід роботи в позашкільних установах. Це самовіддані, закохані у свою справу працівники, які є прикладом для майбутніх вихователів.

Педагоги-практики організують і проводять роботу в так званих творчих майстернях, студіях, клубах з організації самоврядування в тимчасово створених групах дітей: майстерня «Справи в загоні» (Додаток А); методики використання ігрових форм роботи в умовах табору: майстерня Марафон ігор»; моделювання, захист творчих програм та розучування пісень: майстерня «Масово-затійна робота», «Пісенний вернісаж» (Додаток Б); спортивно-масової роботи в таборі: майстерня «Рухливі ігри»; соціально-психологічної підготовки студентів до спілкування з вихованцями при вирішенні конфліктних ситуацій: клуб «Діалог» (Додаток В); роботи з важковиховуваними дітьми в умовах табору: клуб «Підліток»; роботи з дітьми щодо запобігання шкідливих звичок: клуб «Здоров'я»; методики виготовлення поробок, аплікацій, оформлення та випуск преси: студія «Художньо-прикладна»; розучування танців: студія «Ритміка».

Студенти мають можливість розвивати організаторські, комунікативні, артистичні, перцептивні, творчі здібності, набувати досвіду проведення колективних творчих справ.

Наприклад, презентація загонів. Під час її проведення учасники тимчасово-створених колективів доносять ідею назви загону через яскраві символи, атрибути, оригінальну авторську театралізацію. Так, загін «Wake up» презентував ідею, яка закладена в його назві, а саме: пробуджуйся, вставай. не будь байдужим до зла, жорстокості, ненависті, агресії, насилля.

Презентація загонів оцінюється за відповідність назви загону девізу, речівці, пісні; соціально-гуманістичну спрямованість змісту; оригінальність захисту; активність учасників. Загони-переможці відзначаються в номінаціях „Найяскравіші”, „Найоригінальніші”, „Найорганізованіші”, „Найартистичніші” тощо.

На святі акторської майстерності „Світ театр, а ми в ньому – актори” учасники збору мають можливість відтворити справжній театр, переконатись у тому, що кожен є неповторним. Адже студенти виражають себе в різних видах театрального мистецтва (продовження сюжету картини, інсценізація пісні та танцю, шумовий оркестр, казка на новий лад, дружній шарж на відомих акторів, співаків). Щороку ми урізноманітнюємо цей вид творчої діяльності. А тому наступним кроком до удосконалення акторських здібностей майбутніх педагогів є організація та проведення театрального фестивалю. Його учасники планують, готують, презентують програми театру оригінального жанру (театр тіней), народного театру, театру казки, детективу, пісні, пародії. Учасників вразила авторська інтерпретація поеми Т.Г. Шевченка «Тополя», зміст якої набув сучасного звучання, постановки сюжету театру тіней «Пам'яті небесної сотні».

Виступи загонів оцінювались за змістовність та оригінальність сюжету, артистизм, вербальну й невербальну виразність. По завершенні свята загони відзначалися у номінаціях «Знавці бездоганної композиційної побудови твору», «Майстри емоційної виразності в театрі «Зрима пісня», «Бездоганність театрального таланту «За віру в чудеса», «Нестандартне втілення видовищного театралізованого сюжету» тощо. Ми позбулись низькопробності презентації виховних проєктів завдяки проведенню постійного обговорення цих заходів спільно зі студентами.

У програмі „Барви літа” передбачається моделювання та презентація тематичних днів у таборі. які оцінюються за відповідність змісту меті, виховний ефект, творчість, забезпечення контакту з аудиторією.

Ми моделювали майбутню діяльність за принципом дитячого оздоровчого закладу й давали можливість студенту бути учасником усіх справ, які вони будуть проводити з дітьми в літній період. Студенти охоче готували і цікаво проводили тематичні дні, зокрема, «Справжній політ фантазії», «Найщиріші українці», «Супермодельєри оздоровчої дитячої зміни», «Шанувальники природи», «Перлини сміху», «Донкіхоти табірною збору».

Створюючи виховні проєкти, ми опиралися на вихідні положення проєктування як особливого виду навчальної діяльності: активність у виборі завдання та його опрацюванні; практичної спрямованості проєкту, його суспільно-корисної значущості; інтересу студентів до роботи; здатності до створення нових ідей; самостійності; творчості; колективної діяльності.

У процесі виконання проєктів формується індивідуальний досвід майбутньої професійної діяльності педагога; виробляються уміння самостійної організації виховної роботи; створюються умови для формування комунікативної компетентності, тобто здатності до організації спілкування різних форм:

індивідуальної, групової, колективної.

Після проведеної презентації проектів визначаються кращі заgonи в номінаціях: «Досконала варіація запропонованої теми», «Новизна в режисерському підході до завдання», «Актуальність творчого задуму», «Чарівно-харизматичне рольове виконання завдання».

Цікавою знахідкою збору є конкурс малюнка на асфальті «Щастя України в посмішці дитини», «Якби я був чарівником», де заgonи можуть зобразити свою мрію змінити світ на краще, виявивши дотепність, оригінальність, фантазію, техніку виконання. Головна ідея захисту малюнка – добро врятує планету. Чарівник – це мрія дитини. Він творить світ без голоду, свавілля, жорстокості, але з турботою про людину, з маминою посмішкою. Захист малюнків проходить з елементами театралізації. Студенти демонструють особистісне ставлення до прекрасного, через віршовані рядки доводять, що в кожного є вибір між добром і злом та віра в перемогу добра, виражають глибокі почуття любові до землі. Оцінюється малюнок за оригінальність змісту, техніку виконання, відповідність темі, майстерність захисту. Переможцям конкурсу призначаються атрибути: «Художня вишуканість представленого творчого задуму», «Креативність у презентації творчої роботи», «Україна в дитячих долонях», «Високий прояв колективної творчої роботи заgonу», «Яскравість втілення ідеї творчої роботи».

На зборі студенти набувають досвіду організації роботи прес-центру в умовах діяльності дитячого колективу, навчаються виявляти фантазію, робити добірку матеріалів для стіннівки. Конкурс загонових газет оцінюється за відповідну наповнюваність та оригінальність змісту рубрик газети, техніку виконання, грамотність поданого матеріалу. Переможці огляду-конкурсу „Прес-центр” відзначаються в таких номінаціях, як: «Натхнення», «Барвисті фантазії», «Кольорові мрії», «Цікава скарбниця», «Оригінальний задум», «Райдужне літо».

Закінчується збір відзначенням кращих заgonів, їхніх командирів та заступників, найактивніших студентів і викладачів-наставників.

Під час практики ми створюємо такі умови, щоб кожен студент не лише розумом, а й серцем торкнувся справжньої педагогіки. А щоб ця ідея захопила, об'єднала студентів, ми плануємо кожен крок, ретельно разом з ними створюємо власні виховні проекти, пронизані ідеями краси, гармонії, загальнолюдських цінностей, патріотизму. Дуже важливо, що до справ, які проводимо, долучається кожен студент, реалізуючи власні здібності та уподобання.

По закінченні кожного робочого дня засідає штаб, що підводить підсумки роботи за день, яка обліковується у маршрутних листах кожного заgonу. Крім того, робота заgonів оцінюється при реалізації колективних творчих проектів. З цією метою до кожного заgonу розроблені чіткі критерії оцінювання з урахуванням його особливостей. Так, робота заgonів у клубах, студіях, творчих майстернях оцінюється за критеріями відповідальності, дисциплінованості, творчості та активності студентів на заняттях.

Досвід підтверджує, що поєднання колективної, групової та індивідуальної форм навчальної діяльності під час підготовки до позашкільної практики є найбільш оптимальним підходом у процесі засвоєння знань і умінь, розвитком навичок співробітництва, комунікативної компетентності, критичного мислення, уміння розв'язувати проблеми.

**Групова навчальна діяльність забезпечує позитивну взаємозалежність між членами групи, яка виявляється в емпатії до одногрупників у процесі реалізації спільної мети, наприклад, колективного захисту малюнка на асфальті, презентації виховного проекту «Барви літа». Цей підхід забезпечує взаємну підтримку, готовність слухати та позитивно сприймати один одного.** Позитивна взаємозалежність дає можливість учасникам процесу оптимально використати індивідуальні можливості, реалізувати себе в певних її видах, розвивати інтереси, здібності, співпрацювати.

Одна з переваг групової навчальної діяльності полягає в тому, що вона дозволяє студентам підтримувати один одного, працюючи в зоні найближчого розвитку, а не просто виконувати певне завдання заради позитивної оцінки. Це сприяє формуванню внутрішніх мотивів навчальної діяльності: допитливості, прагнення до самовдосконалення. У результаті навчальна діяльність набуває для них особистісного смислу. При цьому заохочення викладача стає вторинним. Це не означає, що ми протиставляємо зовнішнє заохочення (оцінку) внутрішній мотивації, яка породжується безпосередньо процесом навчальної діяльності. Якщо зовнішнє заохочення слідує за внутрішнім і доповнює (а не замінює) його, конфлікт між ними не спостерігається. Більше того, зовнішнє заохочення може підтримувати учасників у ситуації, коли внутрішня мотивація навчальної діяльності не сформована достатньою мірою.

Ця форма навчання передбачає розвиток та поєднання індивідуальної і групової відповідальності. Такий підхід сприяє усвідомленню, що внесок кожного є важливим і необхідним для успіху групи. За таких умов формуються такі якості, як стимулювання пізнавальної активності студентів і формування мотивації їхньої навчальної діяльності важливо створити ситуацію індивідуальної відповідальності за результати власної роботи: кожен студент повинен відповідати за виконання групового завдання. Індивідуальний характер оцінювання навчальних досягнень членів групи дозволяє підвищити пізнавальну активність кожного з них, посилює відповідальність студентів за результати власної роботи, стимулює формування відносин взаємної вимогливості та взаємодопомоги, позитивно позначається на ставленні до групової навчальної діяльності.

Групова робота передбачає індивідуальну оцінку діяльності студентів. Індивідуальні результати можуть демонструватися для оцінювання викладачеві або товаришам по групі. Оцінка не обов'язково має бути у формі числового бала. Визнання товаришів по групі, їхні критичні зауваження, схвалення або змістовне виправлення викладача інколи не менш значущі для студентів, ніж оцінки.

Групова рефлексія – це організований, цілеспрямований процес, у ході якого члени групи обговорюють досягнення поставлених навчальних цілей і

аналізують групові взаємини. При цьому студенти виявляють, які з дій групи та її учасників були ефективними, а які невдалими, приймають рішення, які з цих дій варто використовувати надалі, які удосконалити, а від яких відмовитися. Завдання рефлексії полягає в тому, щоб внести можливі спрощення в робочі процедури, усунути неефективні дії, сприяти удосконаленню навичок спільної роботи всіх членів групи.

Рефлексія дозволяє вчитися на своєму досвіді, допомагає звернути увагу на ті навички групової роботи, які слід удосконалювати.

Спочатку студентів необхідно спеціально навчати технології рефлексії так само, як іншим умінням групової взаємодії. Як свідчить практика, рефлексію групової роботи доцільно здійснювати за такими етапами:

1. Формулювання мети, яка стояла перед групою. При цьому важливо переконатися, що всі члени групи згодні з цим формулюванням.

2. Складання переліку дій групи. На цьому етапі слід утримуватися від оцінки та обговорення групових дій.

3. Аналіз і обговорення (власне рефлексія) дій кожного члена групи: які з них сприяли досягненню мети, а які – ні. Важливо акцентувати увагу на позитивному, вказуючи на недоліки, виявляти толерантність і конструктивність, концентруватись на можливих шляхах їх подолання.

4. Прийняття рішення щодо того, які з дій можна використовувати й надалі, а які бажано змінити. Доцільно призначити відповідального за реалізацію кожного пункту плану.

Успішність навчання на зборі залежить від взаємної активності тих, хто навчається, і того, хто навчає, тому великого значення набуває його психологічна атмосфера. Її основними ознаками є заохочення ініціативи, творчості та самостійності учасників, забезпечення толерантності у взаємодіях. У зв'язку з цим, роль викладача полягає в допомозі під час навчання, сприянні розвитку власної активності, підвищенні ефективності навчання. Підготовка до позашкільної практики в умовах інструктивно-методичного збору вимагає високого рівня педагогічної компетентності її організаторів, значних затрат сил і часу педагогів.

Діяльність студентів під час збору можна розглядати у взаємозв'язку емоційного, когнітивного й діяльнісного аспектів. Емоційний аспект виявляється в задоволенні членством у колективі та станом взаємин у ньому, стилем керівництва й професійного спілкування, результатами спільної педагогічної діяльності. Когнітивний аспект полягає в усвідомленні цілей і завдань спільної діяльності, узгодженні педагогічних поглядів учасників. Діяльнісний аспект проглядається через спосіб професійної самореалізації в колективі, рівень активності його членів.

**Третій етап** – узагальнювальний .

На цьому етапі професійна підготовка студентів передбачає розробку та захист методичного комплексу, який містить наступні блоки: справи в загоні, ігрова діяльність, діагностика і профілактика конфліктів в дитячому колективі, тренінги на подолання конфліктності, стресу, негативного психологічного стану дітей, підвищення самооцінки дітей, організація купання дітей,

організація туристсько-краєзнавчої роботи, методика роботи з дітьми в дощову погоду, робота з важковиховуваними дітьми в умовах літньої оздоровчої установи, методи роботи з дітьми щодо запобігання шкідливих звичок, методика виготовлення поробок, аплікацій, оформлення та випуск преси.

Оцінюємо роботу студента за такими показниками:

- рівень сформованості професійних умінь;
- рівень теоретичного осмислення студентами своєї практичної діяльності;
- рівень професійної спрямованості майбутніх педагогів (інтерес до професії, любов до дітей);
- ставлення до педагогічної практики (систематичність, самостійність, творчість);
- активність і якість роботи на конференціях і консультаціях;
- якість ведення та оформлення звітної документації.

У переліку показників оцінки практики важливим є перший, оскільки саме він дозволяє якісно оцінити готовність студента до професійної діяльності.

Про ефективність інструктивно-методичної практики як форми підготовки до позашкільної практики в оздоровчих установах свідчать позитивні відгуки 72-х студентів інституту іноземних мов ВДПУ. За відповідями анкет корисними для майбутньої діяльності майбутніх педагогів стали конкурси й змагання (29 чол.), атмосфера згуртованості (21 чол.), акторська діяльність (19 чол.), відчуття свята (18 чол.), дружня атмосфера (12 чол.), відчуття себе дітьми (12 чол.), організація знайомства (12 чол.).

НА ІНСТРУКТИВНО-МЕТОДИЧНОМУ ЗБОРІ СТУДЕНТИ РОЗВИНУЛИ ОРГАНІЗАТОРСЬКІ (31 ЧОЛ.), ПЕРЦЕПТИВНІ (26 ЧОЛ.), КОМУНІКАТИВНІ ЗДІБНОСТІ (23 ЧОЛ.), НАВЧИЛИСЬ ПРАЦЮВАТИ В КОЛЕКТИВІ (30 ЧОЛ.), РОЗВ'ЯЗУВАТИ КОНФЛІКТИ (13 ЧОЛ.), ОРГАНІЗОВУВАТИ ДОЗВІЛЛЯ ДІТЕЙ (12 ЧОЛ.), ІМПРОВІЗУВАТИ, ВИСТУПАТИ ПЕРЕД АУДИТОРІЄЮ; УДОСКОНАЛИЛИ ТАКІ ОСОБИСТІСНІ РИСИ, ЯК: УПЕВНЕНІСТЬ (7 ЧОЛ.), ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ (2 ЧОЛ.), ЕНТУЗІАЗМ, ВІНАХІДЛИВІСТЬ, ПРАГНЕННЯ ДО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ (5 ЧОЛ.), САМОСТВЕРДЖЕННЯ ТА САМОРЕАЛІЗАЦІЇ (5 ЧОЛ.), ТОЛЕРАНТНОСТІ; ЗДАТНІСТЬ ДО БЕЗПОСЕРЕДНЬОГО ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОГО ВПЛИВУ НА ДІТЕЙ, А ТАКОЖ ПОЗБУЛИСЬ БАГАТЬОХ КОМПЛЕКСІВ.

СЕРЕД КЛУБІВ, СТУДІЙ, МАЙСТЕРЕНЬ НАЙБІЛЬШ КОРИСНИМИ ДЛЯ РОБОТИ З ДІТЬМИ СТУДЕНТИ НАЗВАЛИ „РУХЛИВІ ІГРИ” (37 ЧОЛ.), „МАРАФОН ІГОР” (34 ЧОЛ.), „МАЙСТЕРНЯ КТС” (31 ЧОЛ.), „ХУДОЖНЬО-ПРИКЛАДНЕ МИСТЕЦТВО” (30 ЧОЛ.), „ПІДЛІТКОК” (29 ЧОЛ.), „СПРАВИ В ЗАГОНІ” (21 ЧОЛ.), „ПІСЕННИЙ ВЕРНІСАЖ” (20 ЧОЛ.), „МАСОВО-ЗАТІЙНА” (19 ЧОЛ.), „ЗДОРОВ'Я” (7 ЧОЛ.), „ТУРИСТ” (5 ЧОЛ.).

У ПРОЦЕСІ ДОСЛІДЖЕННЯ ВРАХОВУВАЛАСЯ САМООЦІНКА СТУДЕНТІВ ДО ІНСТРУКТИВНО-МЕТОДИЧНОГО ЗБОРУ Й ПІСЛЯ НЬОГО ЗА П'ЯТИБАЛЬНОЮ ШКАЛОЮ.

САМООЦІНКА СТУДЕНТІВ	ДО ЗБОРУ	ПІСЛЯ ЗБОРУ
„1”	1	-
„2”	8	-
„3”	36	3
„4”	24	21
„5”	3	48
<b>ЯКІСНИЙ ПОКАЗНИК</b>	<b>37%</b>	<b>96%</b>

Крім того, за шкалою самооцінки студентів виявлено рівень професійного зростання. І як результат – у 21 студента зросла самооцінка до „4”, у 48 студентів – до „5”, що свідчить про результативність такої форми роботи. Підтвердженням цьому є також і оцінка студентів інструктивно-методичного збору. По завершенні його роботи вони відзначали, що збір їх здружив, збагатив цікавими знахідками в педагогіці дозвілля. Вони навчилися організовувати та проводити туристичні походи, оформляти інформаційні матеріали, рекламу, організовувати роботу загону, запобігати шкідливим звичкам, працювати з проблемними дітьми, проводити ігрові програми. Більшість випускників ВНЗ згадують інструктивно-методичний збір як одну із найяскравіших сторінок студентського життя.

Велика кількість виховних завдань, які потрібно виконувати протягом інструктивно-методичної практики, створюють напружений ритм роботи всього колективу, мобілізують його творчі сили й допомагають у досягненні основної мети: створення позитивного емоційного середовища, внесення настрою гри, романтики в повсякденне життя; виявлення інтересів, захоплень студентів, розвиток потреби в нових знаннях, уміннях, навичках; залучення до корисних справ.

Під час практики в студентів розвивається почуття відповідальності за доручену справу, поглиблюється інтерес до педагогічної професії, формуються такі риси, як відповідальність, вимогливість, наполегливість, рішучість. Це допомагає глибше зрозуміти важливість врахування вікових та індивідуальних особливостей дітей, виробляє уміння вільного спілкування, прийняття оптимальних рішень у різних педагогічних ситуаціях.

**СТУДЕНТИ ЗАСВОЮЮТЬ ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ ВИХОВНОЇ РОБОТИ В ДИТЯЧОМУ КОЛЕКТИВІ, РОЗШИРЮЮТЬ І ЗАКРІПЛЮЮТЬ УМІННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ГРОМАДСЬКО-КОРИСНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ, ВИКОРИСТОВУЮТЬ ОТРИМАНІ ЗНАННЯ ТА ВМІННЯ ДЛЯ ПРОВЕДЕННЯ РІЗНОМАНІТНИХ КОЛЕКТИВНИХ ТВОРЧИХ СПРАВ. САМЕ НА ЗБОРІ ЇМ НАДАЄТЬСЯ МОЖЛИВІСТЬ ПОВПРАВЛЯТИСЯ В ОРГАНІЗАЦІЇ ЦІКАВОГО ДОЗВІЛЛЯ УЧНІВ, РІЗНОПЛАНОВИХ ОСВІТНЬО-ВИХОВНИХ ЗАХОДІВ.**

Як показує досвід, саме така організація практики допомагає студентам упевнитися у власних силах, в умінні самостійно приймати рішення, розвивати організаційно-комунікативні можливості, формувати професійні якості, розвивати й збагачувати професійний досвід, тобто досягати свого власного акме.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Гайдук Н.М. та ін. Соціальна робота: практична підготовка студентів на освітньо-кваліфікаційному рівні «бакалавр» / Н.М.Гайдук, Л.Є.Клос, С.Г.Ставкова, С.Я.Беляєва: навч. посіб. – Львів: Вид-во Нац. ун-ту «Львівська політехніка», 2007. – 164 с.
2. Казакова Н.В. Практична підготовка майбутнього вчителя початкових класів в умовах ступеневої освіти // Педагогічний процес: теорія і практика: Збірник наук. праць. – К. – 2004. – Вип.2.: Видавництво П/П "ЕКМО". – С.52–59
3. Козлов Н.И. Формула личности – СПб.: Издательство “Питер”, 2000. – 368 с.
4. Мазоха Д.С. На шляху до педагогічної професії (Вступ до спеціальності): Навч. посібник. – К: Центр навчальної літератури, 2005. – 168с.
5. Макаренко А. С. Электронный архив произведений А.С.Макаренко / А. С. Макаренко. – Режим доступа : [www.makarenko.edu.ru](http://www.makarenko.edu.ru)
6. Педагогіка літнього оздоровчого табору. Методичні рекомендації студентам-практикантам, вожатим, вихователям. /В.М.Солова, Н.І.Яковець. – Ніжин: НДПУ, 2000. – 71 с.
7. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5 –ти т. Т. 5. Статті. К., «Радянська школа», 1977. – 639 с.
8. Сухомлинський В.О. Шкільний колектив. Принципи його виховання // Вибрані твори: В 5-ти т.К.: “Рад. школа”, 1976. - Т.1. – 420 с.
9. Ушинський К.Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології / Вибр. тв.: В 2 т.– К.: Рад. шк., 1983. – Т.1. – С. 192-472.
10. Чайка В. М. Професійно-практична підготовка майбутнього вчителя: стан і шляхи вдосконалення / Чайка В. М. // Педагогічний альманах. – 2011.– випуск 10.- С. 125-137

## ДОДАТКИ

### ДОДАТОК А

#### Творча майстерня

#### «Масово-затійна робота. Пісенний вернісаж»

**Керівники:** Ніколаєць Валерій Олексійович, *спеціаліст вищої категорії, директор приватного закладу «Ор Менахем Вінниця»*; Ніколаєць Світлана Олександрівна, *спеціаліст вищої категорії, учитель-методист* – організатори літнього відпочинку та оздоровлення дітей ДЮСОБ «Колос» міста Вінниці (1992 – 1998 рр.), ПДЗОВ «Космос» с. Рибаківка Березанського району Миколаївської області (2005 – 2014 рр.).

#### **Тема: організація загальнотабірного вогника знайомств**

**Мета:** сприяти підготовці вожатських кадрів для роботи в дитячих таборах оздоровлення та відпочинку; формувати в студентів уміння мобілізувати аудиторію, розвивати комунікативні та організаторські навички, мотивацію до творчої діяльності.

**Завдання майстер-класу:** дати можливість майбутнім вожатим відчувати особливу атмосферу вечірнього загальнотабірного заходу, ознайомити зі змістом, структурою вогника знайомств, специфікою його проведення та підготувати до участі в подібному заході в якості вожатого загону чи ведучого-аніматора; ознайомити з традиційним табірним пісенним репертуаром, вивчити популярні анімаційні танці.

**Місце проведення:** актовий зал педуніверситету.



## **Хід заняття**

**Світлана (далі – С.):** Усім доброго дня!

**Валерій (далі – В.):** Вітаємо вожатський збір сезону 2014!

**С. Я – Світлана,** педагог-організатор дитячого оздоровчого табору.

**В. А я – Валерій,** діджей та керівник табірної інформаційно-технічного центру.

**С. За якихось півтора місяці ми знову вирушаємо до нашого літнього табору,** за яким дуже скучили...

**В. ...і хто скучив за нами за довгу зиму!**

**С. Починаємо пакувати валізи вже зараз,** щоб не забути чогось дуже важливого?..

**В. Валізи спакувати завжди встигнеш – не вперше,** давай краще потурбуємось, з ким цього року ми поїдемо до табору.

**С. Ти, як завжди, правий – адже до нашого вожатського кола в новому сезоні вже готові долучитися півтисячі нових колег!**

**В. Є кому передавати наш двадцятилітній досвід!**

**С. А тут я готова посперечатись: вожатський досвід у кожного свій,** а от поділитися ідейками та особливим літнім табірним настроєм буде до речі.

**В. Гаразд, починаймо просто зараз!**

**С. До якого б табору ви не потрапили, там обов'язково буде...**

**В. ...їдальня!**

**С. Безумовно, але я не про те. Обов'язково буде місце, де ввечері збиратиметься весь табір – літня естрада, кіноконцертна зала, ангар...**

**В. ...чи просто майданчик, де ви проведитимите основні загальнотабірні заходи...**

**С. ...вечірні вогники...**

**В. ...ігрові та музично-розважальні програми...**

**С. ...конкурси та розваги!**

**В. Тож сьогодні наша зала перетвориться саме на таку літню естраду, де в перший чи другий вечір табірної зміни зберуться всі – і діти, і дорослі – на загальнотабірний вогник знайомств.**

**С. Знайомства в загонах уже відбулись, час познайомитися з усім табором: адміністрацією, вожатими інших загонів, працівниками медичної служби, харчоблоку, господарчої частини.**

**В. А головне – відчути себе частиною великої табірної родини!**

**С. І почнете ви, звичайно, з привітання. Ти не забув, як вітаються по-табірному?**

**В. Наприклад, так: доброго дня всім, хто народився взимку!**

**С. Наші вітання тим, хто з'явився на світ навесні!**

**В. Привіт усім літнім іменинникам!**

**С. А тепер тим, у кого день народження восени!**

**В. Вітаємо всіх тих, хто любить морозиво!**

**С. І тих, хто хоч раз у житті був закоханим!**

**В. (пошепки) І тих, хто хоч раз прогуляв пару в університеті!**

**С. А тепер скажемо «Здрастуйте!» і підтримаємо посмішкою тих, хто трохи боїться їхати в табір...**

**В.** А зараз наші нові друзі в залі привітаються між собою: хай кожен з вас потисне руку сусіду праворуч!

**С.** Ласкаво смикне за вушко сусіда ліворуч!

**В.** Плесне по плечу сусіда з переднього ряду!

**С.** Пошле повітряний поцілунок куратору свого загону!

**В.** А коли загони вже матимуть свої назви й девізи, на вогнику можна привітатися так: я називаю номер загону, а ви відповідаєте своєю назвою. Отже, доброго дня, перший загін!..

**С.** А ще кожную вечірню програму ви можете розпочинати музичними віталочками. Заглядаймо до своїх пісенників, співаймо разом і виконуймо всі рухи, що підказує пісенька! (*Виконуємо пісеньку-віталочку «Треба разом привітатись» на мотив «Козацького маршу»*).

**С.** А ще можемо привітатись у ритмі вальсу, тож співаймо пісню-масовку *«А нумо всі дружно...»*.

**В.** А ще в таборі можемо вітатися за допомогою танців-масовок: всі діти піднімаються зі своїх місць, вожаті займають місця перед своїми загонами й увесь табір виконує танець-привітання (*танець-масовка Наталії Мієдиної «Опа-опа»*).

**С.** Такі загальні танці ми називаємо масовками або анімаційними танцями, анімашками. Вивчивши блоки простих рухів, їх може танцювати навіть той, хто впевнений, що танцювати не вміє. У нашому таборі вожатська команда разом із хореографом ще до початку зміни розучує близько 15 анімаційних танців, щоб виконувати їх разом з вихованцями під час загальнотабірних заходів, на пляжі, навіть як різновид ранкової гімнастики. Такі танці допомагають згуртувати колектив, у потрібний момент активізують увагу дітей та просто створюють позитивний настрій (*демонструємо слайд-шоу «Анімаційні танці в таборі»*).

**В.** Привітатись – привітались, а тепер давайте знайомитись. Хай кожен із вас на рахунок «три» голосно-преголосно вигукне своє ім'я. Раз, два, сто сорок... (Ой!) Будьте уважні! Спробуймо ще раз. Раз, два, три!

**С.** Приємно познайомитися! Але цього літа ви будете не просто Таня, Влад чи Віктор Петрович.

**В.** Кожен з вас одержить найгучніший та найвагоміший титул!

**С.** Як же називатимуть кожного з вас у таборі? (...)

**В.** Дійсно, це найгучніший та найшанованіший титул, слово коротке й водночас надзвичайно ємке та світле – вожатий! Вожатий – це тато, мама і бабуся в одній особі...

**С.** Це добрий старший друг, порадник, режисер і творець, майстер на всі руки і талановитий актор, наставник, що надихає, і носова хустинка, в яку можна поплакатись...

**В.** А ще – це Людина Літа, яка створює дух і стиль табору!

**С.** І на першому табірному вогнику вожаті всіх загонів обов'язково піднімуться на сцену, щоб діти одразу могли зрозуміти, у компанію яких кмітливих, творчих, енергійних людей вони потрапили.

**В.** Тому зараз ми запрошуємо на сцену командирів загонів, які сьогодні виконають роль вожатих. І одразу для них звучить перше завдання: взяти із собою один предмет, який, на їхню думку, є найважливішим у роботі вожатого, та вмотивувати свій вибір оригінально та з гумором.

*Знайомство з командирами загонів, презентація «найнеобхідніших» предметів.*

**С.** Бачимо, що наші майбутні колеги вміють вирізняти головне, та й з почуттям гумору в них все гаразд. А чи зможуть вони швидко налагодити контакт із своїми вихованцями, так, щоб ті розуміли їх навіть без слів?

**В.** Саме час перевірити. Наступне випробування для вожатих: без слів дати зрозуміти своїм загонам, куди ви збираєтесь їх запросити!

*Засобами пантоміми командири показують загонам, куди вони їх запрошують: до лісу, на стадіон, до їдальні чи на дискотеку тощо.*

**В.** Хто був найкращим у цьому випробуванні?

**С.** Усі загальнотабірні конкурси та ігрові програми – прекрасна можливість сформуванню командний дух, навчити дітей уболівати за своїх і разом з тим проявляти повагу до інших загонів, в азарті змагання не забуваючи про етику взаємин!

**В.** Із взаєморозумінням у нас, здається, все на рівні! А от чи достатньо розвинена в майбутніх вожатих увага?

**С.** Дійсно, увага та швидкість реакції – це якості, без яких у таборі теж не виживеш: як інакше ти зможеш утримувати в полі зору сорок вихованців і встигатимеш виконувати всі завдання путівки дня? Перевіримо, як наші майбутні колеги впораються з наступним анімаційним танцем – грою на увагу, а головне, як зуміють залучити до його виконання свій загін.

*Масовий танець-анімація «Соку-бачі-віра».*

**В.** Відпускаємо наших вожатих на кілька хвилин до своїх загонів: хай хвилинку відпочинуть, почують слова підтримки і, поки звучатиме наступна пісня, підготують своїх помічників до парадного вожатського дефіле (завдання для вожатського дефіле команди одержали за 10-15 хвилин до початку програми, щоб мати час підготувати потрібний реквізит та зібратися з думками).

**С.** А поки згадуємо, що вожаті в усі часи були справжніми романтиками та мрійниками, уявляємо себе навколо табірної вогнища в колі друзів. Звучить гітара, світять зорі, а ми співаємо пісню, яка вже протягом кількох десятиліть залишається гімном усіх справжніх друзів, романтиків та шукачів пригод.

*Пісня «Как здорово, что все мы здесь...» (Изгиб гитары жёлтой...)*  
*Демонструємо слайд-шоу «Вожатські будні й свята».*

**В.** А тепер оголошуємо парадне вожатське дефіле (моделі займають місце біля сходинок на сцену).

**С.** Перед вами – ранкова модель вожатого. Обов'язковим її атрибутом є зубна щітка та рушник. Особлива ознака – напівзаплющені очі. Зранку лише вожатий може знайти дорогу до умивальника із закритими очима.

**В.** Модель вожатого під час ранкової зарядки. Потрібно підбадьорювати вихованців добрим словом та власним прикладом та демонструвати активність та оптимізм, коли так хочеться спати...

**С.** Модель вожатого під час обіду: чисті руки, порожній шлунок і турбота про те, щоб всім вистачило порцій, виделок і табуреток, щоб Віка їла суп. Крім того, потрібно підкріпитися самому...

**В.** Модель вожатого перед вечірнім загальнотабірним заходом: весь реквізит, що буде на сцені, зараз можна побачити в руках, кишенях і навіть на голові у вожатого.

**С.** А тепер до вашої уваги – модель вожатого на батьківський день: в одній

*руці – 10 олівців, у другій – 35 заяв від батьків, а поруч – двоє дітей, до яких батьки не приїхали.*

**В.** *І нарешті – модель вожатого після відбою. Ця модель визнана фахівцями найфункціональнішою, адже потрібно встигнути попиту чаю, вкрити дітей, оформити загоновий куточок, написати план дня, сходити в душ та ще встигнути трішки поспати.*

Сподіваємось, ви сприйняли це дійство з гумором та робили правильні висновки!

**С.** Анімаційні танці – річ незамінна під час будь-яких програм: вони не дають засиджуватись глядачам, ними можна заповнити будь-яку паузу, зрештою, вони згуртовують і дарують гарний настрій усім.

*Виконуємо наступний анімаційний танець («Помогатор» – за мотивами популярного мультсеріалу «Фіксики»).*

**В.** Бути справжніми «помагаторами» – надійними помічниками, у потрібний момент простягнути руку підтримки, відчувати лікоть одне одного, розуміти й співчувати – надзвичайно важливо для майбутніх вожатих. Як зуміють спрацюватись у вожатських парах, чи зможуть стати частиною команди наші нові знайомі, спробуємо з'ясувати, зігравши в гру «Сиамські близнюки».

*Гра «Сиамські близнюки»: на сцені по два представники кожного загону утворюють пари «сиамських близнюків». На кожену пару надіваємо яскравий балахон так, що вільними залишаються ліва рука одного й права рука іншого учасника. Працюючи двома руками з чотирьох, пари повинні виконати дії, які вимагають спільної координації: наприклад, надіти сорочку на свого вихованця, застібнути на ній гудзики, зав'язати галстук. Девіз конкурсу: ліва рука повинна знати, що робить права!*

**С.** А ще вожатий – це творча особистість, здатна творити дива з нічого, це актор, сценарист та режисер в одній особі!

**В.** Пропонуємо створити шедевр прямо на цій сцені!

*Граємо в театр-експромт, залучаючи до виконання ролей представників різних загонів.*

**С.** Літній табір – це місце, де народжується справжня дружба, де друзі пізнаються не лише в труднощах, але й у спільних радощах та досягненнях. Навчаймо своїх вихованців не тільки співчувати ближньому в біді, а щиро радіти успіхам своїх товаришів чи навіть суперників.

**В.** А яка ж із наших сьогоднішніх команд найдружніша?

**С.** Можливо та, яка зуміє створити найдовший та найзгуртованіший танцювальний потяг? Пропонуємо учасникам, ставши в колони та поклавши руки на плечі тим, хто попереду, зобразити «танцюючий потяг», активно рухаючись під динамічну музику та демонструючи оригінальні танцювальні рухи.

**В.** Наш потяг вирушає в дорогу...

**С.** У захоплюючу мандрівку під назвою «Літо – 2014»!

**В.** Ми бажаємо, щоб це літо стало для кожного з вас часом нових відкриттів!

**С.** Щоб головним відкриттям цього сезону стало відкриття в собі найголовнішого вожатського таланту – таланту творити, любити, розуміти та прагнути до висот!

*Завершуємо програму однією з відомих пісень про дружбу.*

## Побудова ефективних стосунків з підлітками в оздоровчій установі

Авторська програма практикуючого сімейного психолога – Євсєєвої Людмили.

### I. Вступна частина.

1. Мозговий штурм «Підліток – це...» ( слова- асоціації, психологічні характеристики підлітків).
2. Збір ідей про варіанти та правила спілкування з підлітками, виходячи з підібраних асоціацій.

Підліток	Асоціації, психологічні характеристики	Відповідні правила взаємодії

3. Обговорення запропонованих тренером «Правил поведінки вожатого (вихователя)» ( роздатковий матеріал кожному студенту)

### Правила для вожатого (вихователя).

1. Свої оцінні судження про інших міцно тримай при собі ( не вмієш – навчайся!)
2. Контролюй погляд, міміку, власну мову ( інтонацію, темп та тембр голосу). ( Не вмієш – знову – навчайся!)
3. Завжди говори від свого імені (правило «**Я – висловлювання**») та про свої почуття («**Мені...**»).
4. Пам'ятай імена дітей і ЗАВЖДИ звертайся до них по імені. Забув, вибачся, та запитай ім'я дитини знову.
5. **Спілкуйся** – на спільні теми, якщо знаєш їх, **запитуй** відверто та зацікавлено – якщо тобі вони не знайомі. Запитувати й бути незацікавленим – викликати агресію!!!
6. Зроби винятки з власного мовлення – не вживай **нецензурні** слова ( ти ж знаєш що вони означають?) Опануй навички **саморегуляції** та навчи це робити підлітків.
7. Добтримуйся **дружньої** відстані в спілкуванні з підлітками, не « панібратствуй» і не «задирайся».
8. Виставляй вимоги та правила взаємодії **для всіх** дітей **однакові** – улюбленців немає. Для цього **задумайся** над власними принципами взаємин з іншими завчасно.
9. Обов'язково **хвали** кожного за успіхи, навіть невеликі, і роби це **публічно**, а **критикуй – без свідків**.
10. У разі конфліктної ситуації – розв'язуй **одну** проблему й не згадуй всі промахи.
11. Завжди пам'ятай – твій зовнішній вигляд повинен відповідати атмосфері, в якій ти перебуваєш.
12. Поцікався (пригадай) завчасно нюансами психологічного розвитку підлітків. Вам може стати у пригоді сайт [www.psychology.ru](http://www.psychology.ru) (Личко А.Е. «Психопатии и акцентуации характера у подростков» и др.)

11. Визначення **завдань** для вожатого (вихователя).

Мозговий штурм: (розуміння власних можливостей та вдачі у професії; спілкування з дітьми; навчання їх умінь ефективного виживання в якості неформального авторитету тощо).

### II. Основна частина

#### 1. Інформаційне повідомлення.

Що означає для підлітка – приїхати до табору відпочинку? Які почуття може переживати дитина? Чи володіє вона навичками, що допомагають справлятися з подібним станом?

#### 1.1. Зняття емоційного напруження від зміни обстановки.

Показ та проведення елементів техніки «КЛЮЧ».

- Вправа «*Лижник*» - захлест руками по плечах, повороти тулуба, махи руками і т.п.

Перевірка на наявність стресу: руки витягнуті вперед на рівні грудей, розслаблені; очі закриті; уявіть, що руки розводяться в різні боки. Якщо руки дійсно розводяться – стресс відсутній, а якщо залишаються на місці – є ознаки наявності стресу.

- Вправа «*Шалтай Болтай*».

Правило виконання: думай про проблему, виконуй ті рухи, які хоче тіло, поки не відчуєш, що проблема перестала тебе хвилювати.

- Вправа «*Поплавок*» - погойдування головою, як поплавок на воді.

## 2. *Аналіз важливості проведення знайомства в загоні в перший день табірної зміни.*

- Що ми досягнемо, якщо методично грамотно проведемо знайомство між учасниками загону?

- Знімемо емоційне та фізичне напруження в дітей,
- отримаємо більше інформації про кожну дитину в ігровій ситуації,
- зможемо використовувати знання про підлітка протягом всього часу його відпочинку в таборі;
- покажемо пріоритети такого відпочинку – розширення кола друзів, навчання якісному спілкуванню та самореалізації та інше.

### 2.1. Знайомство з учасниками загону.

- Вправа «*Що означає моє ім'я?*». (Хто мене так назвав? Як би я хотів, щоб мене називали в таборі?) + 3 якості мого характеру на першу літеру мого імені ( або просто якості).
- Вправа «*Бінге*» ( молодші підлітки 12-13 років) або «*Сонечко*» (середні та старші підлітки 14 - 18 років). Вихователь бере участь у виконанні цієї вправи **ОБОВ'ЯЗКОВО**.  
*Необхідне для встановлення довіри в групі, знаходження спільних інтересів.*
- Вправа «*Порожній стілець*» або «*Поміняйся місцями*». (Вправа описана у О. Хрящової « Психогігієна психологічного тренінгу»). Вправа не підходить для групи з високим рівнем активності та істероїдності, а також демонстративності.
- Очікування від відпочинку – проговорювання або малювання.
- Вправа «*Сліпий та поводитир*» . Для старших підлітків. Мета гри – розуміння відповідальності в процесі спілкування

## 3. *Акцентуації характеру підлітків.*

**3.1. Теоретичний блок.** Використання матеріалу О. Лічко «Психопатії та акцентуації у підлітків». Робота з таблицями.

**3.2.** Театр спонтаності «*Покажи акцентуацію*».

### 3.3. Навчання навичкам саморегуляції та самовираження.

- Діагностика самопочуття (кожен день – вранці та ввечері). Додатки: 1. Малюнок з чоловічками на дереві. 2. Квітка настрою за Люшером.
- Вправа «*Вгадай емоцію*».
- Вправа «*Знайди пару*» умова – беруть участь всі члени групи.
- Вправа «*Напис на спині*» або «*Крокодил*».
- Навчання безоцінному судженню. Вправа «*Я бачу...*».
- Вправа «*Ярлики*» тривалість 40-60 хвилин. Необхідна рефлексія почуттів та переживань кожним учасником групи. Можливе проведення при чітких знаннях вихователя про правила рефлексії.
- **Завдання на саморегуляцію:**
  - Дихання спортсменів, йогів, вальсове дихання, з рахунком
  - Надування повітряних кульок до того часу, поки та не лопне ( робота з образами).
  - Ломання паличок, розривання паперу на дрібні частини (конфеті) і промовля образ, злість.

4. Малювання каракуль. Пошук образів у намальованому. Висновки- асоціації.
5. Крик наодинці в лісі; контрастний душ;и кричати, швидке ходіння, стрибки, копання, кидання м'яча в кошик, гра «Рубка дров».
6. Написати «Діету прощення» + 5 позитивних установок в теперішньому часі, порвати та спалити їх.
7. Вправа «Танець рук» або «Втримай рівновагу». Потребує обговорення почуттів.

### 3.4. Робота по згуртуванню колективу дітей.

- Вправа «Яйця» . Обладнання: 1 сире куряче яйце, 1 м скотчу, 20 пластмасових трубочок для коктейлю, газета. Можлива робота всієї групи, а можливо розділити на 2 команди.  
Час для роботи - 10 хвилин: спорудити навколо яйця таке облаштування, щоб воно не розбилося, коли кинемо його з висоти свого зросту  
Обговорити почуття учасників під час роботи. Переживання перемоги/поразки.
- Вправа «Корабельна аварія». Обладнання: список предметів, які залишились у вас після того, як корабель потонув. Групі необхідно вирішити та проранжувати, які из них найбільш важливі для вашого виживання, аргументувати.  
**Обов'язкова рефлексія почуттів:** Як ви домовлялись? Що відчували, коли були не праві або не могли довести свою правоту?
- Виготовлення колажів на будь яку тему: «Кохання», «Дружба», «Майдан», « Як закінчити війну». (необхідні журнали, газети, маркери, олівці, кольоровий папір, клей).

### 3.5. Закріплення позитивного досвіду від перебування в таборі

Одна з вправ на вибір вожатого, але обов'язкова для проведення в кінці табірної зміни.

- Вправа «Дерево зростання»
- Вправа «Конверт відвертостей»
- Вправа «Чемодан побажань на прощання». Обладнання: невеличка коробочка, гарно розмальована, аркуші паперу для запису. Вибираємо по бажанню дитину, кожен пише йому побажання на прощання. Озвучує і кладе в коробку. Коло закінчується, підліток забирає побажання і дякує всім. Процедура повинен пройти кожен член загону – отримати свої побажання.
- Вправа «Слова подяки за....»

## **III. Завершення заняття**

- Що стало для вас важливим у роботі?

- Чи зможете ви використати ці знання для власної ефективності, як вожаті/вихователі?

*« В житті немає ні друзів, ні ворогів – є лише вчителі. І від того наскільки ми здатні зрозуміти уроки- ми здатні щасливо прожити життя!»* Усвідомлюючи себе, свої бажання та потреби –ми робимо менше помилок, очікуючи, що інший зрозуміє нас краще ніж ми самі!

Успіхів вам! Підліток, це та людина, яка найбільше потребує гарного друга, а гарний друг – розумний, відвертий та чесний, інколи строгий, але завжди ЧЕСНИЙ з іншими і з собою.

## **Рекомендовано до читання:**

1. Хосе Стивенс «Приручи своїх драконів» (обрати недостатки в достоїнства).
2. Рэтт Годфрей «Код тинейджеров, или Как с нами говорит про ... всё!»
3. Личко А.Е. «Психопатии и акцентуации характера у подростков»
4. С.Гиппиус «Психологический тренинг «Гимнастика чувств»
5. Под ред. Н.Ю.Хрящёвой «Психогимнастика в тренинге»
6. Е.Жариков, Е.Крушельницкий «Для тебя и о тебе» М.Пр.91
7. Углов Ф.Г. «Из плена иллюзий» ( о вреде алкоголя и наркотиков)

ДОДАТОК В  
**Кузнєцова Н.В., заступник директора  
з навчально-виховної та методичної роботи  
Вінницького міського палацу дітей та юнацтва  
імені Лялі Ратушної**

### **Організаційний збір загону**

Відомо, що в перші дні перебування в таборі діти відчують стан дезадаптації, загальної емоційної напруженості, часто спричинений браком інформації про закони й норми життя під час відпочинку, про вожатих, про своє місце в новоутвореному колективі.

Тому метою педагогів у цей період є згуртування дитячого колективу для того, щоб зробити його в подальшому інструментом виховання й розвитку особистості, організувати життя дітей, створити сприятливу психологічну атмосферу, налагодити ефективне педагогічне спілкування.

Власне, з цією метою й проводиться організаційний збір загону. Окрім створення формальних ознак загону (назва, емблема, девіз, пісня), його педагогічними завданнями є:

- допомогти дітям швидше пізнати один одного, познайомитися з вожатими;
- допомогти розкритись у кращих своїх нахилах, широті інтересів, здібностей, знань і вмінь;
- виробити загальні цілі, завдання, перспективи спільної діяльності;
- виробити норми, вимоги колективу щодо взаємин у загоні;
- визначити неформальних лідерів, організувати дитяче самоврядування;
- забезпечити вікові потреби в самоствердженні та самореалізації, громадській діяльності, сформуванню активну позицію кожного члена колективу.

При проведенні першого загонового збору доцільним є практичне застосування особистісно – орієнтованих технологій, методики колективної творчої діяльності, створення ситуації успіху, пошуку, вибору, креативу.

Отже, пропоную такий алгоритм проведення організаційного збору загону:

1. Розрахуватись до «5», потім відповідно до особистих номерів переміститись на загоновому місці й утворити мікрогрупи (група перших номерів, других і т.д.).
2. Знайомство в мікрогрупах (назвати по колу свої імена, і, передаючи один одному будь-який предмет, представитись таким чином: «Можливо, ніхто з вас не знає, але я знаю..., я вмію..., я захоплююсь..., я можу вас навчити тощо).
3. Придумати назву своєї команди й потім голосно та дружно прокричати її.
4. Відповідно до назви створити емблему своєї команди, намалювати її на аркуші паперу й потім захистити (розшифрувати свій малюнок).



5. Відповідно до назви команди дібрати девіз (кричалку), вивчити його й продемонструвати згуртовано й голосно. Не забути основні функції девізу (кричалки): він розкриває назву команди, є ритмічним і має позитивний зміст.
6. Виробити правила життя загону. Кожна група пропонує 3 правила, з них вибираються найважливіші. Це можуть бути: закон піднятої руки, закон території, правило гарного настрою, закон єдиної родини, закон толерантності (взаємоповаги), правило активності тощо.
7. Виконання творчих завдань. Найпопулярнішим з них є колективна творча справа «Естафета – ромашка». Для її проведення вожаті заздалегідь виготовляють «ромашку» – картонне коло жовтого кольору діаметром 15см. і 5 пелюсток з білого цупкого паперу. Кількість таких «ромашок» – 3, відповідно до 3-х етапів гри. Перед початком гри вожатий кладе на стіл або в центр кола першу «ромашку» так, щоб пелюстки були повернуті тим боком, на якому немає тексту.

I етап – 1 «ромашка»:

За сигналом вожатого представники команд біжать до «ромашки», відривають по одній пелюстці, на якій написано початок прислів'я. Команда повинна дописати прислів'я і повернути пелюстку на місце. Перша «ромашка» готова.

Приклади прислів'їв:

1. Не родися красивою, а...
2. Чим багаті, тим ...
3. Не плюй у криницю, ...
4. Яблуко від яблуньки ...
5. Що посієш, те...

II етап – 2 «ромашка»:

За сигналом вожатого представники команд відривають по одній пелюстці другої ромашки. На кожній пелюстці – українська народна загадка. Команда повинна відгадати загадку й повернути пелюстку на місце. Коли «ромашка» готова, вожатий зачитує всі загадки й відгадки.

Приклади загадок:

1. Поле не міряне, вівці не лічені, а пастух рогатий (небо, зорі, місяць).
2. Без ніг, а біжить, без рук, а рукава має (річка).
3. Сімсот соколят на одній подушці сплять (соняшник).
4. Сидить Марушка в семи кожушках, хто її роздягає, той сльози проливає (цибуля).
5. Стоїть хлопчик під пеньком – накрив голову брильком (грибочок).

III етап – 3 «ромашка»:

За сигналом вожатого представники команд відривають по одній пелюстці від третьої «ромашки», і кожна команда готує – одночасно з рештою, але таємно від них – творче завдання. На це дається приблизно 20 хвилин, після чого всі команди знову збираються на загонному місці й по черзі

демонструють, як вони виконали завдання. Таким чином, знову складається третя «ромашка».

Зразки творчих завдань:

1. Зобразити пантомімою сюжет будь-якої відомої пісні. Команди-глядачі повинні відгадати цю пісню.
2. Написати вірші за заданою римою (буріме).
3. Зобразити живу скульптуру на тему: «Велика перерва» з коментарем до неї.
4. З підручних засобів створити шумовий оркестр і заграти якусь популярну мелодію.
5. Придумати розповідь за даним початком, наприклад: «Одного разу під час уроку за моєю спиною почулось шарудіння. Повертаюсь, а там...»

Звісно, зміст завдань вожаті добирають або вигадують відповідно до вікових можливостей своїх вихованців. Гра закінчується загальними оплесками.

Але збір загону на цьому не завершується. Вожатий робить короткий підсумок і пропонує в кожній групі визначити 1-го учасника, який був найактивнішим (генерував ідеї, пропонував рішення, фактично організував команду).

Таким чином, кожна команда визначає свого лідера. Він і буде капітаном команди в подальшому.

Далі з 5-ти лідерів також за допомогою будь-якої гри «на виліт» обирається один. Він і буде командиром загону (замість нього в команді обирається інший активний учасник).

Вожатий представляє щойно обране врядування загону: це командир загону і 5 його помічників – капітани команд. Їхнє завдання – після збору залишитись на першу раду разом з вожатими, після якої вони будуть готові запропонувати назву загону, емблему, девіз, пісню та інші атрибути. На наступний день загін готовий презентувати себе на організаційному зборі дружини.



*Закриття інструктивно-методичної практики*



*Заняття в майстерні Справи в загоні*



*Конкурс малюнка на асфальті*



*Презентація загонів*



Робота пресцентру



*Свято Барви літа*



*Театральний фестиваль*

## ПЕДАГОГІЧНІ ПРИЙОМИ ФОРМУВАННЯ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

І.Л. Холковська

Підготовка кваліфікованого вчителя, здатного вирішувати нестандартні ситуації, що виникають у навчально-виховному процесі, використовувати конструктивні способи взаємодії під час розв'язання конфліктів, закладаючи тим самим фундамент подальшого виховання в учнів умінь толерантного, поважливого ставлення один до одного, є одним із пріоритетних напрямів вищої педагогічної освіти. Важливе місце в цьому процесі займають питання організації навчання – методів і прийомів взаємодії викладача і студентів, які б сприяли ефективності підготовки майбутніх учителів до попередження і розв'язання конфліктів у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи.

В наш час необхідність конфліктологічних знань і умінь визнається всіма, а підготовка у галузі конфліктології є невід'ємною частиною навчання майбутніх фахівців. Різні аспекти конфліктологічної підготовки фахівців були об'єктом уваги вчених: визначені сутність і зміст понять «конфліктологічна компетентність», «конфліктологічна культура» (Д. В. Івченко, Н. В. Самсонова, Т.М. Черняєва, З.З. Дринка, Г.М. Болтунова, Н.В. Куклева, О.Є. Єфімова, Є.П. Хорошилова); розроблені підходи, зміст і методи формування конфліктологічної компетентності і конфліктологічної культури фахівців різних галузей (О.І. Кротов, Д.В. Івченко, Н.В. Самсонова, Т.М. Черняєва); визначені концептуальні засади конфліктологічної підготовки майбутніх учителів (О.А. Іванова, В.В. Базелюк); розроблені підходи, зміст і методи формування готовності майбутніх учителів до розв'язання окремих видів професійно-конфліктологічних завдань (О.М. Лукашенок, З.З. Дринка, Г.М. Болтунова, М.І. Реутов, Д.В. Горелова, І.С. Пилипець, Є.П. Хорошилова).

Водночас аналіз теорії і практики конфліктологічної підготовки майбутніх учителів дозволив виявити низку недоліків. В цілях професійної підготовки педагогів загальноосвітньої школи конфліктологічний компонент представлений контекстно. Зміст навчання, спрямованого на досягнення вищеокреслених цілей, не відображається у спеціальній дисципліні («Конфліктологія»), а має фрагментарний, дифузний характер (окремі теми у соціально-гуманітарному циклі та дисциплінах професійної і практичної підготовки), що не забезпечує відповідного рівня підготовленості педагогів до роботи з конфліктами в школі. Таким чином, актуальним питанням професійної підготовки майбутніх учителів є розробка концептуальної моделі формування конфліктологічної готовності педагогів, важливою складовою якої є зміст та способи використання педагогічних прийомів взаємодії викладача і студентів на занятті.

Набуття студентами педагогічного університету конфліктологічних знань, умінь, формування професійно важливих для попередження і розв'язання педагогічних конфліктів особистісних якостей орієнтує навчальний процес не на механістичну передачу-прийняття навчальної інформації, а на

розвиток здатності тих, хто навчається, осмислювати, інтерпретувати, трансформувати досвід, який отримується на заняттях завдяки використанню різних прийомів організації навчальної взаємодії.

Розглянемо сутність та способи використання прийомів взаємодії викладача і студентів, спрямованих на формування в майбутніх учителів конфліктологічної готовності.

1. *Мотиваційно-спонукальні прийоми.* В ході реалізації цих прийомів викладачеві необхідно залучити увагу майбутніх учителів до актуальних проблем конфліктології, збудити інтерес і бажання до розв'язання поставлених навчальних завдань. Використання цієї групи прийомів передбачає чотири послідовні етапи взаємодії викладача і студентів [2]:

А. Створення ситуації успіху. Цей етап розпочинається з конкретного практичного завдання, яке ґрунтується на вже існуючому досвіді студентів у сфері вирішення педагогічних конфліктів. Завдання викладача полягає в створенні ситуації успіху, коли майбутні вчителі використовують вже відомі їм способи розв'язання конфліктних ситуацій. Важливе значення має спонукання студентів до рефлексії, яка слугує сходинкою до подальшого розгортання навчальної діяльності на занятті.

Б. Виникнення ситуації «розриву». На цьому етапі викладач пропонує студентам для аналізу конфліктну ситуацію, яка за зовнішніми ознаками схожа на ту, що раніше використовувалася для створення ситуації успіху, але рівень складності не дозволяє вирішити її відомими способами. Таким чином виникає певний «розрив» між тим, що майбутні вчителі вже знають і чого вони ще не вміють. Студенти переконуються, що способи діяльності, які раніше приводили до успіху, перестають «працювати» в новій конфліктній ситуації. На цьому етапі майбутні вчителі завдяки рефлексії усвідомлюють обмеженість власних знань у галузі попередження і розв'язання педагогічних конфліктів.

В. Фіксація місця «розриву». На попередньому етапі майбутні вчителі відчували недостатність своїх можливостей у вирішенні конфліктних ситуацій, які пропонує викладач. Тепер їм належить визначити, чого бракує для успіху, тобто сформулювати цілі і завдання розвитку власної конфліктологічної компетентності. Фіксація проблеми відбувається таким чином: спочатку виявлений «розрив» аналізується в результаті загальної дискусії, а потім студентам пропонується в малих групах схематично відобразити проблему на папері. Відбувається обговорення способів фіксації проблеми, обирається варіант, який влаштовує всіх.

Г. Формулювання цілей і завдань розвитку конфліктологічної компетентності. Після фіксації проблеми студенти разом з викладачем повертаються до словесного формулювання проблеми, презентованої малими групами у вигляді схем і малюнків. Студенти самі формулюють цілі і завдання, які їм належить вирішити, визначають знання і уміння, якими необхідно оволодіти для конструктивного розв'язання конфліктних ситуацій.

2. *Приєм розробки і використання алгоритмізованої схеми аналізу конфліктних ситуацій* розвиває рефлексивне і алгоритмічне мислення майбутніх учителів. Алгоритм аналізу конфліктної ситуації студенти



створюють спільно з викладачем. З одного боку, вони дістають можливість ще раз переконатися в дієвості отриманих конфліктологічних знань: логіка розвитку конфлікту, вікові особливості суб'єктів конфліктної взаємодії, активні і пасивні стратегії поведінки в конфлікті, стилі конфліктної поведінки і особливості їх презентації в різних педагогічних ситуаціях, методи і прийоми попередження і розв'язання конфліктів, методики діагностики конфлікту і його складових. З іншого боку, створення алгоритмізованої схеми аналізу конфлікту припускає чітке розуміння способів використання отриманих знань для вибудовування правильної черговості дій учителя в конфліктній ситуації, усвідомлення професійної готовності до продуманих педагогічних рішень.

Алгоритмізована схема аналізу конфліктної ситуації передбачає слідування за такими етапами: 1) опис конфлікту, що виник (учасники, їх вікові та індивідуальні особливості; місце і час виникнення конфлікту; діяльність учасників); 2) визначення причин конфлікту; 3) визначення типу конфлікту; 4) аналіз ситуації з позицій учня і учителя; 5) встановлення в ситуації моменту, коли вчитель міг би попередити її перехід у конфлікт; 6) визначення прийомів взаємодії, які могли б попередити переростання конфліктної ситуації у конфлікт; 7) відбір способів управління конфліктом з метою його розв'язання; 8) аналіз інформації, яку отримує вчитель відносно успішності-неуспішності своїх дій; 9) аналіз варіантів стосунків з учнем після конфлікту.

3. *Приєм рефлексивного втілення* спрямований на розвиток у студентів умінь критичного аналізу і розв'язання конфліктних ситуацій. Цей прийом передбачає аналіз конфліктної ситуації з використанням розробленої алгоритмізованої схеми спочатку в письмовій, а потім в усній формі. Завдяки цьому в майбутніх учителів розвивається здатність до самоаналізу, рефлексивного мислення, яке відіграє важливу роль у пошуку конструктивних способів вирішення конфліктів. Особливість прийому полягає в тому, що студенти повинні спочатку для промовляння процесу розв'язання конфліктної ситуації використати внутрішню мову, одночасно фіксуючи своє бачення подій на папері, а потім вимовити все це вголос, тим самим закріплюючи в пам'яті алгоритм дій у конфліктній ситуації.

4. *Приєм багатоступінчастого вибору* спрямований на осмислення власного досвіду і самооцінку конфліктологічної компетентності, створення умов для самопізнання суб'єктів освітньої діяльності завдяки оволодінню методом рефлексії. Майбутнім учителям пропонуються картки з завданнями з конфліктології, серед яких: а) завдання репродуктивного характеру на застосування знань у відомій конфліктній ситуації; б) завдання на застосування знань у незнайомій конфліктній ситуації; в) завдання на застосування знань у новій конфліктній ситуації на основі часткової переробки відомого способу дій; г) завдання на застосування знань у новій ситуації на основі пошуку нових способів дій.

Інструкція до використання прийому передбачає виконання студентами таких навчальних дій: 1) вибрати із запропонованих конфліктну ситуацію, яка могла б статися з авторитарним учителем, і вирішити її відповідно до установок такого педагога; 2) вибрати конфліктну ситуацію, обставини якої виглядають

надуманими (книжними, художньою вигадкою), і вирішити її відповідно до можливої стратегії дій Ідеального Вчителя; 3) вибрати і вирішити конфліктну ситуацію, типову для сучасної школи; 4) вибрати будь-яку конфліктну ситуацію, трансформувати її відповідно до свого бачення специфіки взаємодії у сучасній школі і вирішити з позицій власного стилю професійної діяльності.

Різноманітність і варіативність завдань, які складають суть цього прийому, акцентують увагу студентів на індивідуальних особливостях школярів, необхідності врахування специфіки системи цінностей, стилів спілкування і управління, важливості усвідомлення характеристик індивідуального стилю професійної діяльності.

5. *Прийом творчого вибору* допомагає студентам визначити обсяг власних знань з конфліктології, існуючі «перекуси», що є індикаторами несформованості певних компонентів конфліктологічної компетентності, через що ті, хто вчать, обирають завдання тільки певної спрямованості (з певною кількістю балів). Одночасно цей прийом може використовуватися як своєрідна форма самонавчання студентів.

Прийом припускає проведення контрольної роботи, яка складається з чотирьох блоків: 1) термінологічного, 2) завдань на встановлення пропущеного етапу в аналізі ситуації, 3) завдань на виявлення фактичних знань - імен учених, конфліктологічних концепцій тощо, 4) твору на задану тему, яка розкриває власне бачення студентом тих або інших конфліктологічних проблем. Студентам надається можливість вибрати три завдання з чотирьох. Правильне виконання кожного завдання оцінюється в 4 бали. Максимальна кількість балів, яку може набрати студент, - дванадцять. Таким чином, студенти не лише зміцнюють власні знання і уміння, але й виявляють одночасно завдання, яких вони намагаються уникати. Це сприяє самопізнанню і визначенню завдань професійного самовдосконалення.

6. *Прийоми активного осмислення (дискусії, дебати, круглі столи, «мозковий штурм»)* мають важливе значення для формування конфліктологічної компетентності майбутніх учителів, оскільки дозволяють прояснити власну позицію відносно вирішення конфліктних ситуацій, вислухати думки інших учасників навчальної взаємодії і завдяки цьому усвідомити багатовимірність проблеми попередження і розв'язання конфліктів.

Можна виокремити універсальні етапи дискусії, яких доцільно дотримуватися в процесі обговорення конфліктних ситуацій і пошуку способів їх розв'язання: 1) визначення проблеми або утруднення, які можуть бути вирішені завдяки обговоренню в групі; 2) формулювання проблеми в ході її групового аналізу; 3) поглиблення розуміння проблеми завдяки виявленню пов'язаних з нею фактів і обставин; 4) спроби знайти вирішення проблеми (обговорення, збір даних, залучення зовнішніх джерел інформації); 5) узагальнення попередніх «робочих» висновків, які свідчать про можливість досягнення консенсусу між учасниками дискусії; 6) формулювання загальних висновків; 7) обговорення і перевірка остаточного рішення; 8) презентація резюме.

7. *Прийоми творчого моделювання* сприяють розвитку у майбутніх

учителів прогностичних умінь, педагогічної інтуїції, дивергентного мислення в конфліктній ситуації. Студентам на занятті пропонується: 1) змодельовати у вигляді схеми, малюнка, графіку ситуації виникнення конфлікту; 2) спрогнозувати вірогідні стратегії поведінки учасників конфлікту; 3) змодельовати можливі методи і прийоми попередження конфліктів; 4) визначити можливі методи і прийоми вирішення конфліктів; 5) спрогнозувати варіанти конфліктної взаємодії у разі розвитку конфлікту по горизонталі, по вертикалі; 6) змодельовати стратегію дій «Ідеального Вчителя» в конфлікті.

8. *Прийоми емпатійної співучасті* засновані на техніці розуміння почуттів опонента і співчуття йому в конфліктній ситуації. Результативність їх використання в конфліктологічній підготовці майбутніх учителів зростає, якщо викладач вчасно зупиняє інтелектуальні інтерпретації і одночасно створює передумови для максимального прояву студентами інтуїтивних відчуттів. Передувати цим прийомам можуть вправи на розвиток фантазії, педагогічної уяви, рефлексії [1].

9. *Прийоми творчої інтроспекції* спрямовані на розширення уявлень майбутніх учителів про внутрішній світ іншої людини, усвідомлення реальних психологічних характеристик і переживань учасників конфлікту, які співвідносяться з науковими положеннями про психологію конфлікту (врахування вікових, статевих особливостей, чинників темпераменту, характеру). Студент, що є учасником змодельованої конфліктної ситуації, завдяки роботі педагогічної уяви ставить себе на місце опонента, а потім вербалізує почуття, які, на його думку, переживає опонент у цих обставинах. Після творчої інтроспекції, спрямованої на психологічну імітацію внутрішнього світу опонента в конфлікті, студенти узагальнюють свої думки у вигляді висновків про мотиви і зовнішні спонуки конфліктної поведінки.

10. *Приєм лунно-вербалізації* спрямований на розвиток емоційно-експресивної сфери, саморегуляції, самоконтролю майбутніх учителів. Група студентів отримує завдання змодельовати дії учасників конфліктної ситуації. За кожним членом групи закріплюється його «луна» - учасник іншої групи, який відтворює вголос почуття, стани, думки свого візаві. Після кожної репліки конфліктантів робиться стоп-кадр, під час якого звучить голос учасника-«луни», який повідомляє про ті або інші мотиви, що спонукали опонентів діяти певним чином у цій ситуації. Після знаходження способу вирішення змодельованого конфлікту обидві групи аналізують його ефективність. До обговорення залучається вся група студентів, які завдяки позиції зовнішніх спостерігачів змодельованого конфлікту виявляють більшу об'єктивність. Групове обговорення сприяє більш адекватній оцінці майбутніми вчителями рівня розвитку вмінь саморегуляції, самоконтролю і адаптаційної мобільності.

11. *Приєм «крок за кроком»* сприяє розвитку у майбутніх учителів умінь і навичок вислуховування співрозмовника, прогнозування ситуацій, а також вибору оптимальних варіантів розв'язання конфліктів. Студенти працюють у парі, моделюючи конфліктну ситуацію в діадах «учитель-учень», «учень-учень», «учитель-батьки», «учитель-представник адміністрації». Після того, як

перший з учасників конфлікту вимовляє репліку, другий її повторює, а потім на неї відповідає. Так само діє і опонент.

Завдяки використанню прийому «крок за кроком» студенти усвідомлюють типову помилку учасників конфлікту, які не слухають опонента, а замість цього обмірковують власну репліку у відповідь. Необхідність повторювати за співрозмовником його слова змушує студентів прислухатися спочатку тільки до слів опонента, а потім вчитися розуміти його почуття, мотиви, можливі приховані особистісні проблеми. При цьому відповіді один одному в конфліктному діалозі набувають іншого змісту та емоційного забарвлення.

12. *Прийом драматизації.* Завдяки високій емоційній насиченості, близькості переживань учасників драматизації конфлікту до реальних почуттів конфліктантів на занятті з'являється можливість: 1) діагностувати індивідуальні особливості поведінки майбутніх учителів у конфлікті; 2) виявити глибинні особистісні проблеми, які можуть надалі вплинути на можливість розв'язання педагогічних конфліктів; 3) формувати нові установки і моделі поведінки в конфлікті. Сумарним результатом використання прийому драматизації можна вважати формування конструктивного підходу студентів до власної професійної ролі у педагогічному конфлікті.

13. *Прийом рольового моделювання:* в умовах презентації конфліктної ситуації, яка відображає реалії шкільного життя, кожен з учасників по черзі діє в усіх можливих ролях. Таким чином досягається більш глибоке розуміння індивідуальної поведінки, її мотивів кожним з учасників взаємодії. Такий спосіб аналізу конфліктної ситуації не лише дозволяє побачити її «зсередини» завдяки «включеності» учасників у перебіг подій кожного разу в іншій ролі, але й активізує обговорення способів попередження і розв'язання конфліктів.

14. *Прийоми конструктивної комунікації:*

А. Перед студентами на занятті ставиться завдання - опанувати активні стратегії поведінки в конфлікті (суперництво і співпраця). З цією метою моделюється конкурентна взаємодія студентів у процесі полемічного обговорення проблем педагогічної конфліктології. Кожному учасникові в процесі полеміки доручається дотримуватися певної стратегії: суперництва або співпраці. Орієнтовними проблемами для обговорення можуть слугувати: способи презентації правил поведінки учнів; способи стимулювання навчальних досягнень; способи використання вчителем своєї влади/авторитету; способи структуризації навчального заняття; способи висунення вимог до роботи учнів; системи заохочення-покарання у вихованні.

Б. Тренінг конструктивної критики: студенти відповідно до запропонованої ситуації дають критичну оцінку виконаного учнем завдання, використовуючи різні прийоми: критика-надія, критика-аналогія, критика-схвалення, критика-співпереживання, критика-жаль, критика-здивування, критика-іронія, критика-докір, критика-натяк, критика-виклик, критика-застереження, критика-стривоженість.

В. Прийом «бумеранг»: студенти підтримують конструктивну суперечку, в якій один з них є вчителем, а інший - учнем. Необхідно звернути їх увагу на

форму та зміст критики аргументів опонента-учня, а також на технічний аспект критики його можливої демонстративної поведінки.

Г. Студенти спочатку створюють методичні поради щодо того, як діяти в конфліктних ситуаціях, а потім апробовують їх у навчальній аудиторії: 1) учень «розмиває» межі конкретної проблеми, виводить її за межі дискусії; 2) учень веде розмову про дріб'язкові речі, не бажаючи обговорювати головну причину конфлікту; 3) учень «підтасовує» факти з метою надалі звинуватити вчителя в непрофесійності і непоінформованості; 4) учень намагається вказати на некомпетентність учителя, ігноруючи конкретні факти і тенденційно трактуючи слова дорослого; 5) учень постійно намагається перебивати вчителя в розмові з приводу конфлікту, який відбувся в класі.

15. *Прийом евристичних питань* доцільно використовувати в умовах необхідності отримання додаткової інформації, аналізу конфліктної ситуації або для впорядкування тієї інформації, яка вже зібрана для творчого розв'язання конфліктологічного завдання. Евристичні питання, які можуть формулювати і викладач, і студенти, стимулюють формування нових стратегій і тактик вирішення конфлікту. Евристичні питання рекомендував використовувати в науковій і практичній діяльності ще давньоримський філософ Квінтіліан, який вважав, що для збору повної інформації про події або людину потрібно поставити і вирішити сім ключових питань: хто? що? чому? де? чим? як? коли? У наш час евристичним питанням приділяв багато уваги американський математик і педагог Д. Пойя. Перевагами прийому є простота і ефективність використання для розвитку інтуїції, логічного мислення і винахідливості студентів у процесі вирішення конфліктних ситуацій.

16. *Прийом синектики* є ефективним способом розвитку діалогічних і творчих здібностей студентів, що відіграють важливу роль у пошуку способів вирішення конфлікту (синектика в перекладі - «об'єднання різнорідних елементів»). У застосуванні цього прийому варто уникати чіткого формулювання проблеми, яке випереджає виконання завдання, тому що це нейтралізує подальший пошук рішення. Обговорення доцільно розпочинати не з самого завдання (проблеми), а з аналізу деяких загальних ознак, які поступово вводять у ситуацію постановки проблеми, уточнюючи її зміст.

17. *Прийом незакінчених речень* може бути застосований у процесі формування всіх компонентів конфліктологічної компетентності майбутніх учителів. Викладач складає незакінчені речення, зміст яких торкаються сутності і структури конфліктологічної компетентності. Студентам пропонується продовжити думку і закінчити незавершені речення, обґрунтувавши свої висловлювання. Таким чином студенти усвідомлюють рівень сформованості у себе як окремих компонентів конфліктологічної компетентності, так і загальної готовності до попередження і розв'язання конфліктів. У свою чергу, викладач отримує інформацію щодо успішності конфліктологічної підготовки майбутніх учителів, яка може бути використана для планування подальшої роботи за цим напрямом діяльності.

18. *Прийоми самопізнання* сприяють розумінню студентами логіки розгортання предметного змісту конфліктологічної підготовки і усвідомленню

шляхів удосконалення у галузі педагогічної конфліктології. Майбутнім учителям пропонується скласти так звану «Карту знань», яка представляє логіку розгортання предметного змісту в процесі набуття конфліктологічної компетентності. Одночасно така карта є засобом фіксації власних досягнень кожного студента з вказівкою «відкриттів», «труднощів», «питань», «поворотних ходів», «зупинок для більш глибокого занурення в море знань». Аналіз власного руху до конфліктологічної компетентності оформлюється у вигляді педагогічного твору, планом до якого слугує «Карта знань».

Результативність використання розглянутих прийомів у процесі підготовки майбутніх учителів до попередження і розв'язання конфліктів багато в чому залежить від викладача, його майстерності, такту, винахідливості, уміння стимулювати творче мислення студентів. Майбутні вчителі при цьому зміцнюють свої знання у галузі конфліктології, розширюють поле власної конфліктологічної компетентності, розвивають особистісні якості, важливі для успішного вирішення педагогічних конфліктів. Застосування комплексу прийомів конфліктологічної підготовки сприяє усвідомленню майбутніми вчителями можливих стратегій поведінки в конфлікті, створює сприятливі умови для професійного самопізнання і формування індивідуальних стратегій конфліктної взаємодії.

### *Література*

1. Оларь Ю.В. Воспитание творческого отношения будущего учителя к организации образовательного процесса: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ю.В. Оларь. – Екатеринбург, 2004. – 205с.
2. Сгонникова Е.М. Развитие конфликтологической компетентности будущих учителей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е.М. Сгонникова. – Шадринск, 2010. – 198с.
3. Хорошилова Е.П. Формирование готовности студентов педагогического вуза к конструктивному разрешению конфликтов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е. П. Хорошилова. – Ставрополь, 2004. – 171с.

## **МЕТОДИКА РОЗВИТКУ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ**

**Шестоपालюк О.В.**

Важливу роль у формуванні громадянської компетентності майбутніх учителів відіграють позааудиторні форми роботи. На відміну від аудиторної роботи, спрямованої здебільшого на громадянську освіту студентів, позааудиторна діяльність дає можливість зреалізувати своєрідний *громадянський тренінг* через залучення студентів до різних форм соціальної активності (соціальне проектування, громадянські акції, організація самоврядування тощо).

Зауважимо, що оскільки метою виховної позааудиторної роботи з розвитку громадянської компетентності студентів є формування особистості з суспільно важливою позицією, то в центрі уваги педагогів повинні перебувати

завдання особистісного становлення майбутнього вчителя, а не самі виховні справи. Конкретні методики є лише засобами, за допомогою яких повинні досягатися завдання особистісного й професійного розвитку студентів. Відмовившись від проведення виховних заходів як самоцілі, ми на перший план поставили такі питання: з якою конкретно і актуальною для цього студентського колективу педагогічною метою проводяться такі заходи, яке місце в системі виховної роботи їм належить, чим можуть вони прислужитися майбутнім учителям у плані їхнього громадянського становлення, які громадянські якості ними розвиваються, чим поповнюється їхній життєвий досвід.

Будь-яке спілкування молодих осіб, зрештою, набуває характеру навчально-виховного взаємного впливу. Якою мірою важливим є цей досвід, корисним для становлення майбутнього члена суспільства, – це залежить не тільки від кількості та якості проведених заходів, але також і від логіки їхньої реалізації, місця в системі формування громадянської компетентності.

Загальновизнано, що від чіткості й продуманості планування системи виховання залежить успіх у досягненні її мети. Тому ми спеціально проаналізували досвід планування позааудиторної роботи викладачами й кураторами університету. Проведений аналіз виявив чимало недоліків у цьому напрямі виховної практики вищої школи: відсутність аргументації стосовно вибору тих або інших форм діяльності, стереотипність у використанні методів і засобів формування громадянської компетентності, невміння чітко й конкретно сформулювати виховні завдання, прагнення великою кількістю заходів охопити всі аспекти виховання громадянськості. Отже, існує потреба в удосконаленні планування, а відтак – і в реалізації позааудиторної роботи, спрямованої на формування громадянської компетентності студентів. На наш погляд, в основу планування заходів з формування громадянської компетентності студентів варто покласти принцип поділу на тематичні періоди як основні структурні одиниці виховної роботи. При цьому логіка внутрішньої побудови самого періоду повинна відображати специфіку студентства як вікової групи, особливості факультетів, динаміку розвитку діяльності від взаємодії в первинному колективі до великих форм колективно-творчих справ.

Позааудиторна робота охоплює різні види діяльності студентів, які можуть мати громадянський зміст: інтелектуально-пізнавальну, ціннісно орієнтовану, трудову, художньо-мистецьку, фізкультурно-спортивну, ігрову, вільне спілкування тощо.

Позааудиторна робота передбачає також діяльність студентів у різних просторових діапазонах і колективах: можна діяти в масштабі всього університету, факультету, невеликою ініціативною групою, індивідуально, у складі гуртка, спрямовуючи свою діяльність на благо своєї групи, вишу, дитячого будинку, міста тощо.

Ефективність позааудиторної роботи з формування громадянської компетентності студентів у сучасному ВНЗ значною мірою залежить від наставників (кураторів) груп. На жаль, громадянсько-виховна діяльність наставників академічних груп часто є фрагментарною й поверховою в плані її

змісту. Реалізація навчальних завдань визнається сьогодні й професорсько-викладацьким складом, і студентами, і їхніми батьками більш важливою, ніж громадянське або будь-яке інше виховання, оскільки лише освітній компонент вузівського навчання може забезпечити студентам високу успішність, а в майбутньому – конкурентоспроможність на ринку праці. Тобто сьогодні виховна компонента вузівського навчання (на відміну від освітньої) не має чітких змістових і формально визначених критеріїв її соціальної важливості та необхідності як для кожного окремого студента чи педагога, так і для ВНЗ загалом.

Проте лише на позааудиторному рівні можуть бути розв'язані такі важливі завдання формування громадянської компетентності, як:

- поєднання понять і переконань з досвідом реальної громадянської дії;
- формування в студентів досвіду активної участі в житті ВНЗ і його розвитку як інституту демократії і моделі громадянського суспільства;
- повноцінне формування таких якостей, як громадянська активність, відповідальність, толерантність, правова свідомість тощо;
- формування досвіду «турботи» (за І. Івановим і В. Сухомлинським) у діяльності груп;
- забезпечення умов для соціальної самореалізації студентської молоді.

Реалізація названих завдань виявляється якнайповнішою в рамках інституційної моделі формування громадянської компетентності, яка найбільшою мірою відповідає позааудиторному рівню його організації. У таких випадках передбачається моделювання у ВНЗ елементів життя громадянського суспільства або приведення основних елементів вузівського життя – стилю навчання, характеру спілкування з викладачами, особливостей контролю за рівнем знань – у відповідність з базовими демократичними цінностями.

Педагогічний колектив повинен створити для студентської молоді умови, за яких можна було б відкрито сповідувати основні громадянські цінності, виявляться потрібними, за яких можна було б набути навичок громадянської поведінки. У цьому контексті важливо, щоб самі викладачі демонстрували високий рівень громадянської компетентності, брак якої поки що є, мабуть, однією з основних перешкод на шляху поширення інституційної моделі формування цієї особистісної здатності. Інституційна модель важлива й незамінна з погляду мотивації свідомого ставлення педагогічного й студентського колективів до формування громадянської компетентності у вузькому значенні, тобто розуміння власної ролі й відповідальності за долю країни та місцевої громади. Це спричиняється до важливої інституційної ролі ВНЗ у формуванні досвіду соціально відповідальної і правової поведінки студентів у реальних життєвих ситуаціях.

Враховуючи досвід упровадження інституційної моделі формування громадянської компетентності студентів, можна вважати найважливішою умовою її реалізації створення в університеті демократичної організаційної культури, що, зокрема, передбачає:



– перетворення виховного простору ВНЗ, форм його організації й управління в засіб розв’язання виховних завдань;

– розвиток не лише методологічної, але й соціально-психологічної компетентності працівників освіти.

Аналіз планів виховної роботи в академічних групах засвідчує: завдяки цілеспрямованій роботі з викладацьким складом, до числа пріоритетних напрямів формування громадянської компетентності студентів були включені: діяльне оволодіння основами соціально-економічного життя, участь у моделюванні соціальних процесів, практичне засвоєння навичок ведення дискусій і відстоювання своїх поглядів. Таким чином, суспільствознавча складова формування громадянської компетентності доповнюється соціально-проектною і комунікативною складовими.

На наш погляд, найбільш перспективним напрямом удосконалення формування громадянської компетентності студентської молоді є перебудова всієї системи роботи вищого навчального закладу на демократичній основі, переорієнтація на демократичні стосунки в університетському житті. При цьому основними критеріями демократизації життя навчального закладу, на наш погляд, є:

– ідея пріоритетності права, яка пронизує усі контексти відносин між суб’єктами університетського життя;

– демократизація управління у вищій школі, посилення її педагогічного потенціалу, забезпечення широкої участі членів колективу в управлінні закладом, створення можливостей для громадянської діяльності студентів не тільки в навчальному процесі, але й поза ним;

– перетворення університету на співтовариство, відкрите як для зовнішнього світу, так і для суб’єктів внутрішнього освітнього процесу;

– широка участь студентів у розв’язанні вузівських, місцевих і громадських проблем;

– створення у ВНЗ середовища взаємоповаги, взаємної відповідальності всіх учасників педагогічного процесу, конструктивного спілкування, діалогу, узгодження інтересів усіх суб’єктів університетського життя, серед них – батьків і громадськості, заохочення вільного й відкритого обговорення організаційних принципів життя колективу;

– створення в університеті середовища самовдосконалення й оновлення, правового простору (системи формальних норм і традицій), розвиток студентського самоврядування, моделювання інститутів демократії;

– врахування вікових особливостей і можливостей громадянського становлення студентів.

Таким чином, найважливішим завданням стає формування розвивальної моделі ВНЗ як єдності освітнього середовища й певного типу організаційної культури. Важливість розв’язання цього завдання визначається самотійною роллю у формуванні громадянських якостей соціально-психологічного мікроклімату й культури вишу. Університетський устрій повинен розглядатися і як умова, і як самотійний засіб формування громадянської компетентності.

Для вищої школи це нове й проблемне завдання. Його розв'язання ускладнюється неопрацьованістю поняття «тип вузівської (організаційної) культури», традицією авторитарного стилю навчання, суб'єкт-об'єктними стосунками викладачів і студентів. За умов суспільної нестабільності мікроклімат університету може бути основною організаційною цінністю.

Враховуючи те, що соціальний розвиток особистості відбувається лише в процесі її активної участі в суспільному житті, одним із найважливіших аспектів виховання громадянськості студентів треба вважати суспільну діяльність, спрямовану на посильну участь у розбудові громадянського суспільства. Така робота потребує відповідної підготовки студентів. Формами активізації студентів, їхніх суспільно-політичних, правових, фахових знань на підготовчому етапі можуть слугувати евристична бесіда, імітаційна ділова гра, якими визначаються умови для реалізації громадянських і професійних прагнень.

Аналіз педагогічної літератури, досвіду організації формування громадянської компетентності студентів дає змогу певним чином класифікувати активні методи, які можуть використовуватись у процесі позааудиторної роботи (табл. 1). З таблиці видно, що до активних методів формування громадянської компетентності входять як вербальні (наприклад, рефлексивні, дискусійні), так і діяльнісні (наприклад, ігрові, проектні) методи.

Ефективним методом розв'язання завдань формування громадянської компетентності є рольові та ділові ігри. Їхній виховний потенціал пояснюється тим, що ігри дають можливість студентам проявити свої творчі здібності; спробувати власні сили в умовах конкуренції; набути навичок поведінки в різних життєвих ситуаціях. Можливість самостійності дій, рішень є ключовим елементом гри, яка, поза сумнівом, приваблює молодь. Гра може перетворюватися на змагання, процес розв'язання певного завдання або самореалізацію внутрішніх потреб і схильностей людини. «Проживаючи» різні ситуації у грі, студенти можуть по-новому усвідомити власні проблеми, способи реагування, ставлення до подій, цінностей, до конкретних осіб. Тим самим відкриваються нові можливості для соціальної та громадянської самореалізації.

Прикладом ефективною рольової гри в сучасній вітчизняній практиці формування громадянської компетентності може слугувати гра «Нова цивілізація». Це політико-економічна гра, у якій моделюються міжнародні відносини за різними напрямками діяльності.

Гра «Нова цивілізація» зорієнтована, насамперед, на позааудиторну діяльність студентів. Технологія підготовки й проведення гри охоплює низку послідовних етапів. Загалом алгоритм дій передбачає 21 послідовний крок. У ході гри моделюються соціально-педагогічні ситуації, які передбачають створення різних держав з власними кордонами, урядами, грошовими системами, а також їхню взаємодію на міжнародному рівні з метою розв'язання проблем, що виникають у внутрішній політиці, економіці, а також у зовнішніх стосунках.

**Класифікація активних методів формування громадянської компетентності студентів**

<b>№</b>	<b>Методи</b>	<b>Змістова характеристика</b>
1.	Ситуативні	Розгляд реальної або вигаданої ситуації
2.	Дискусійні	Обговорення тієї чи іншої проблеми, цілеспрямований обмін ідеями, думками
3.	Рефлексивні	Самоаналіз, осмислення й оцінка власних дій або дій групи
4.	Пошукові	Отримання певної інформації з різних джерел, моделювання наукового дослідження
5.	Асоціативні	Опора на асоціативне мислення
6.	Аналітичні	Аналіз, синтез, дедуктивне та індуктивне мислення, узагальнення
7.	Ігрові	Імітація, моделювання реальних або вигаданих ситуацій
8.	Проектні	Соціально-педагогічний проект

Під час проведення гри педагоги й студенти стають її рівноправними учасниками. Взаємодія ігрових команд студентів і викладачів відбувається на основі договірних стосунків. На економічному етапі гри кожна Держава (команда студентів) і Транснаціональні корпорації (команда педагогів) виступають в однакових ролях – розгортають свою економічну діяльність відповідно до правил гри «Партнерство заради освіти». Зміст ділової економічної гри «Партнерство заради освіти» полягає в тому, що уряд кожної держави прагне збільшити національне багатство своєї країни, підвищити її економічний потенціал і забезпечити життєвий рівень населення за рахунок організації ефективного виробництва всередині країни, активної фінансової діяльності на міжнародному ринку, взаємовигідної торгівлі з іншими країнами.

На етапі політичної діяльності педагоги виступають у ролі відомих PR-агентств, які виконують замовлення передвиборчих штабів з підготовки й проведення рекламних акцій за допомогою мультимедійних технологій під час виборчої кампанії по виборах депутатів Генеральної Асамблеї Організації Об'єднаних Знань. Замовлення виконуються на підставі договору між PR-агентством і делегацією Держав щодо створення слайдової презентації кандидатів, виготовлення плакатів і листівок з використанням комп'ютерної техніки, а також консультацій з написання передвиборчої програми.

Студенти в ігровій формі поглиблюють розуміння політико-правового устрою сучасних держав, осмислюють фактори, які впливають на економічні стосунки в середині країни та за її межами, витoki соціальних проблем і шляхи їх подолання. Такий досвід сприяє формуванню активної громадянської позиції майбутніх фахівців.

Суспільне значення гри передбачає створення соціальних проектів на тему «Моя Батьківщина – мій дім», де викладачам пропонуються ролі спеціалізованих проектних фірм, які надають послуги з написання проектів.

Таким чином, в основі рольової гри «Нова цивілізація» лежить ідея соціального партнерства, у яке «вживаються» і студенти, і викладачі, внаслідок чого такий різновид суспільного досвіду стає важливим компонентом громадянської компетентності особистості.

Дещо по-іншому реалізуються в практиці формування громадянської компетентності ділові ігри громадянського змісту: «Сучасна молодь», «Бізнес у нашому місті», «Робота мерії». Ділові ігри виступають своєрідним імпульсом розвитку волонтерства: студенти збирають книги, журнали, речі, сувеніри й передають зібране в дитячі будинки та інтернати міста. Таким чином, ділові ігри, будучи вбудованими в широку систему позааудиторної роботи з формування громадянської компетентності, виявляють свій максимальний педагогічний ефект.

До ігор з громадянським змістом студенти долучаються як до соціально важливої, організаторської, законотворчої діяльності, об'єднуються за конкретною метою викладачі та студенти, стосунки між якими набувають характеру взаємної відповідальності й взаємного підпорядкування. Унаслідок участі в рольових і ділових іграх громадянського спрямування студенти глибше усвідомлюють правила життя в громадянському суспільстві, конструктивні способи й форми соціальної взаємодії; набувають досвіду спільної діяльності, громадянської відповідальності.

Потужним виховним потенціалом формування громадянської свідомості студентів у процесі позааудиторної діяльності наділені групові форми виховання, відомі як колективні творчі справи (КТС). Такими формами виховної роботи забезпечується органічний взаємозв'язок трьох основних аспектів громадянськості студентів: когнітивного (формування знань, поглядів, переконань); емоційно-вольового (розвиток громадянських почуттів, емоцій, прагнень) і дієвого (формування вмінь і навичок організації творчих справ, професійних прагнень, активності).

Колективна творча діяльність сприяє формуванню особистості студента, його громадянській активності, оскільки молодь виявляє самостійність і активність у розв'язанні загальних справ, виступає як суб'єкт реальних дій, завдяки чому набуває досвіду громадянської поведінки.

Розвивальні можливості колективних творчих справ великі, проте, як свідчить педагогічна практика, лише системна реалізація колективної творчої діяльності може забезпечити реалізацію цих можливостей.

Класична колективна творча справа являє собою ланцюжок з п'яти етапів: спільне рішення про проведення справи, колективне планування, колективна підготовка, проведення справи, колективний аналіз, висновок про наслідки колективної діяльності. На наш погляд, найбільшим виховним потенціалом у формуванні громадянської компетентності майбутніх учителів володіє технологія особистісно орієнтованої колективної творчої справи (табл. 2).

Мета особистісно орієнтованої КТС полягає в стимулюванні громадянського самовизначення студентів, формуванні в них організаторських здібностей, умінь працювати в команді, у створенні умов для прояву громадянської відповідальності. Стадії особистісно зорієнтованої КТС громадянської спрямованості визначені на основі врахування принципу «зміни ролей» і залучення всіх студентів до виконання таких організаційних дій, які сприяють їхньому громадянському становленню.

1. Створюється тимчасова ініціативна група, рада справи, яка розробляє план майбутнього заходу. Виховний результат: систематична участь у виборах подібного тимчасового органу самоврядування, коли з'являється потреба в мотивації висування кожної кандидатури, формує в студентів досвід самоуправління, привчає їх до оцінки й самооцінки особистісних якостей, спричиняється до емоційного переживання довіри й почуття відповідальності у тих, кого обирають до групи.

Таблиця 2

**Традиційна і особистісно орієнтована колективна творча справа (КТС)**

Етап	Традиційна КТС	Особистісно орієнтована КТС
1. Колективне цілепокладання	Соціально-педагогічні причини вибору справи	Справа як потенціал розвитку особистої громадянської відповідальності
2. Колективне планування	Акцент на груповій роботі, груповому внеску	Акцент на індивідуальних внесках, на авторстві ідей
3. Колективна підготовка	Акцент на дружній груповій роботі	Акцент на добровільності прийняття ролей і доручень
4. Проведення колективної справи	Участь груп, команд. Загальне дійство. Участь як реалізація загального плану	Можливості для особистої участі, структура справи з урахуванням самовизначення студентів відносно ролей, доручень і відповідального виконання зобов'язань
5. Колективний аналіз	Основні питання: як ми організували справу, як ми проявили свою колективність, який внесок кожного в загальну справу	Акцент на важливості розуміння розвитку себе як індивідуальності у вихованні громадянської відповідальності

2. Тимчасова ініціативна група планує, визначає композицію майбутнього заходу. Учасники групи вносять пропозиції, обговорюють їх, колективно складають загальну програму майбутньої справи.

3. Тимчасова ініціативна група після опрацювання композиції справи складає список підготовчих дій, коштів, матеріалів, потрібних для реалізації задуму. Виховний результат: у студентів розвивається практичність, діловитість, уміння передбачати умови, які забезпечують успіх майбутньої справи.

4. Ініціативна група розподіляє між учасниками справи завдання, доручення, щоб забезпечити виконання кожного пункту програми. Індивідуальні, парні, групові доручення розподіляються так, щоб ними були охоплені всі без винятку студенти. Виховний результат: формування широкого діапазону соціальних умінь, розвиток організаторських якостей особистості.

5. Студенти, отримавши завдання, приступають до підготовки колективної справи. Виховний результат: набуття учнями досвіду пізнавальних, організаторських, технічних, трудових дій, розвиток ділових якостей учнів.

6. Проведення підготовленої справи. Виховний потенціал заходу за такої організації розширюється залученням до його планування й підготовки всіх студентів групи. Замість педагогічного «сеансу» організовується більш-менш тривала колективна, групова або індивідуальна діяльність, під час якої відбувається розвиток громадянських якостей студентів. Виховний вплив заходу визначається його ідейною насиченістю, змістом і якістю проведення.

7. Засідання тимчасової ініціативної групи після завершення справи. Група обговорює реалізацію всього, що нею планувалося. Аналізуючи наслідки проведеної колективної справи заходу, студенти відповідають на питання: «Що в нас вийшло?», «Кому ми повинні подякувати?», «Що не вдалося й чому?», «Що потрібно врахувати надалі, в майбутньому?». Виховні наслідки: формується вміння самоаналізу особистої і колективної діяльності, студенти набувають досвіду практичної оцінки дій, умінь, звичок обов'язково оцінювати результати своєї діяльності, досвіду дотримання єдності задуму та його реалізації.

Практичних умінь громадянської участі в суспільному житті студенти набувають у процесі роботи над соціальними проектами, мета яких – надати реальну допомогу суспільному оточенню, місцевій громаді. Студенти засвоюють правила життя громадянського суспільства, способи й форми взаємодії з представниками влади, засобами масової інформації, залучаються до колективної діяльності, накопичують особистий досвід реалізації суспільних проблем. Багаторічна практика роботи вітчизняної і зарубіжної вищої школи в галузі формування громадянської компетентності засвідчує, що однією з найбільш ефективних форм її організації є діяльність студентського самоврядування. Варто зауважити, що у виховній практиці можуть використовуватися різні моделі самоврядування, які різняться своїм виховним потенціалом. О. Газман, зокрема, виділяє три типи самоврядування в навчальних закладах:

1. *Імітаційний (ігровий) тип*, який розроблявся і впроваджувався в практику Дж. Дьюї, Р. Кершенштейнером, Я. Корчаком, В. Сорокою-Росинським. На думку О. Газмана (з якою ми не повністю згодні), для цього типу самоврядування властиве домінування форми над змістом, недостатність реальних повноважень суб'єктів самоврядування. У будь-якому випадку, цей тип самоврядування як особлива форма розвитку громадянської компетентності

важливий тим, що ним моделюються певні інститути громадянського суспільства (президент, парламент, громада, республіка, суд, право).

2. *Псевдоділовий (бюрократичний)*: набув поширення в 1970-80-і рр. Самоврядування цього типу характеризувалося створенням рад, штабів, комісій, які обиралися на тривалий термін, але не були зайняті реальною соціально корисною діяльністю.

3. *Демократичний*: розроблявся в радянські часи А. Макаренком, С. Шацьким, І. Івановим («комунарська методика»). Цей тип самоврядування ґрунтується на демократичних принципах взаємодії молоді й «дорослого» самоврядування школи; гуманістична, демократична спільна діяльність суб'єктів виховного процесу [4].

«Бюрократичний» тип самоврядування припинив своє існування разом з колишніми бюрократичними органами управління радянської держави, діяльність яких він деякою мірою моделював. У зв'язку з цим, у сучасній практиці формування громадянської компетентності можна спостерігати два типи самоврядування в навчальних закладах: імітаційний (котрий тяжіє до проектної моделі формування громадянської компетентності) та демократичний (який розвивається, в основному, у руслі інституційної моделі).

Розглянемо рівні студентського самоврядування (табл. 3).

Таблиця 3

**Рівні студентського самоврядування**

III рівень Освітня установа	Ректор		
	Загальні збори учасників освітнього процесу		
	Вчена рада	Загальні збори студентів	Студентські ради, центри, штаби за напрямками діяльності
II рівень Первинний колектив освітньої установи	Ради факультетів (інститутів)	Загальні збори групи	Рада групи
I рівень Окремий учасник освітнього процесу	Участь у самоврядуванні	Участь у самоврядуванні, переважно, за рекомендацією групи, куратора, педагогів, члена студентського самоврядування	Участь у самоврядуванні, переважно, за запрошенням адміністрації, куратора
	Педагоги	Студенти	Батьки

Зважаючи на взаємодію між членами студентського самоврядування й студентською громадою, ми виділяємо такі компоненти: розпорядчо-

організаційний, взаємоузгоджувальний, корекційно-регулювальний.

Розпорядчо-організаційним компонентом визначаються командно-підлеглі стосунки між членами студентського самоврядування й студентами. Полягає він у тому, що члени студентського самоврядування опрацьовують способи досягнення цілей, доводять їх до відома учасників виконуваних проектів. Це взаємодія в системі *член студентського самоврядування – підлеглий*.

Взаємоузгоджувальним компонентом передбачається функціонально рівноправний характер взаємодії членів студентського самоврядування, а корекційно-регулювальним відтворюється єдність прийнятих членом студентського самоврядування зобов'язань і тих можливостей, якими володіє студент як суб'єкт своєї діяльності. У студентському самоврядуванні присутні всі три компоненти, хоча один із них може бути домінуючим.

Педагогічний досвід переконує в тому, що не досить обрати студента на ту або іншу посаду та проінструктувати, що він повинен робити. Перед членами студентського самоврядування постає завдання допомогти молодим людям визначити коло конкретних зобов'язань, які покладаються на них в органах самоврядування, зафіксувати розподіл доручень. З цією метою може використовуватися поетапний метод вправ (доручення, організаторська робота, реалізація відповідального завдання), розроблений В. Коротовим. Така методика є достатньо дієвою за нинішніх нових соціально-економічних і політичних умов, коли перестали «трудитися» комсомольські й партійні організації у ВНЗ. Під час виховання громадянської відповідальності студентської молоді в процесі виконання доручень, організаторської роботи, реалізації відповідальних завдань нами визначено три етапи й форми взаємодії членів студентського самоврядування та студентів.

На першому етапі студенти оволодівають організаційними вміннями, виконують вказівки органів студентського самоврядування, їхні прямі накази. Це важливий, відповідальний етап, який, своєю чергою, складається з кількох елементів, котрі вимагають від членів студентського самоврядування застосування спеціальних прийомів навчання. Спочатку проводиться інструктаж, який по можливості супроводжується практичним показом способів виконання тих або інших дій. При цьому особливо важливо звернути увагу студентів на послідовність дій, характерних для того чи іншого прийому діяльності, розібратися в кожній з таких дій окремо. Потім члени студентського самоврядування організують практичне виконання прийому роботи кожним із студентів. Виконання складної дії проводиться за окремими її компонентами. Дії студентів контролюються, до них вносяться відповідні корективи, за наявності відхилень від найбільш раціонального способу дій.

На другому етапі студенти самостійно виконують окремі дії, які раніше здійснювалися членами студентського самоврядування. Тепер представники органів студентського самоврядування обмежуються тим, що дають завдання і, не втручаючись у процес виконання, вже після його закінчення контролюють роботу студентів.



На третьому етапі передбачається долучення окремих дій до системи загальної діяльності студентів. Його особливість полягає в тому, що студентів доручається не виконання певного конкретного завдання, а певна ланка загальної справи, коли потрібно, зважаючи на конкретні умови, самостійно обирати ті чи інші дії. Завдяки цьому в студентів формується здатність до самостійного орієнтування в умовах роботи, уміння правильно обирати потрібні засоби й прийоми для розв'язання нових завдань.

Формування громадянської відповідальності студентської молоді в процесі організації самоврядування проводиться відповідно до компонентів розробленої моделі.

Необхідною умовою ефективної організації студентського самоврядування є визначення реєстру доручень і кола відповідних обов'язків членів самоврядування. Педагогічна практика свідчить, що реєстр студентських доручень може бути досить широкий: лідер групи; менеджер; член ради, центру, штабу, клубу, комітету; лідер центру, ради, штабу, клубу, комітету; організатор творчої групи; політінформатор; капітан спортивної команди; книголюб; витівник; черговий; інформатор; організатор зустрічей; організатор спортивної діяльності; валеолог; консультант; репетитор; організатор дозвілля; редактор; еколог; суддя студентських змагань; інструктор; літописець; вожатий; скарбник; ведучий тощо.

Наведемо приклади обов'язків і повноважень членів студентського самоуправління, розроблених студентами і представлених у документі: «Положення про студентське самоврядування».

«Лідер групи»: організовує і керує діяльністю Ради групи; виступає провідником ідей, пропозицій, вироблених у колективі; відповідає за інформування студентів про діяльність Ради групи; проводить збір інформації, соціологічні опитування з питань студентського життя; обробляє й аналізує отриману інформацію: оперативно доводить до відома студентів, викладачів одержані відомості; бере активну участь у роботі органів самоврядування.

Pr-менеджер: встановлює зв'язок із засобами масової інформації; створює сприятливий імідж групі; зв'язок із студентами інших груп, адміністрацією ВНЗ, громадськістю мікрорайону; бере активну участь у роботі органів самоврядування вишу; виступає організатором справ, які стосуються підтримки свого власного іміджу й реноме групи.

Педагогічна практика переконує в тому, що завдання формування громадянської компетентності вимагають внесення змін у традиційну модель студентського самоврядування. Громадянська відповідальність формується лише за умови розширення повноважень студентів, делегування їм реальних прав і можливостей впливати на організацію власної життєдіяльності в університеті. Порівняльну характеристику традиційної й особистісно орієнтованої моделі студентського самоврядування подаємо в табл. 4.

Варто зауважити, що формування громадянської свідомості студентської молоді нерідко гальмується низьким рівнем соціального партнерства в рамках виховного простору ВНЗ. Наявні партнерські зв'язки, як правило, розрізнені, недиференційовані відповідно до потреб, інтересів студентів, а в багатьох

випадках у навчально-виховному процесі взагалі відсутнє соціальне партнерство, здатне об'єднати зусилля у сфері формування громадянської компетентності.

Організацією соціального партнерства передбачається участь студентів у діяльності адміністративних, освітніх, виховних, соціально-педагогічних і економічних установ і структур місцевого самоврядування й вищого навчального закладу, реалізація спільних проектів.

Система позааудиторних засобів формування громадянської компетентності не повинна обмежуватися участю студентів у внутрішньому самоврядуванні вищого навчального закладу. Важливо також використовувати можливості формування громадянських якостей студентів у соціальному середовищі за межами вищого навчального закладу, в ширшому соціальному контексті. У цьому випадку перспективними виявилися такі напрямки роботи:

– залучення студентів до реальної, «неадаптованої» соціальної практики з усіма її проблемами й суперечностями у формуванні громадянськості;

інтеграція представників громадськості й ресурсів позааудиторного освітнього контексту (загальноосвітні школи, громадські організації, соціальні служби) у процес формування громадянської компетентності, у тому числі як партнерів із соціальних проектів (ідея «соціального партнерства»).

Виходячи з положення про те, що розвиток особистості відбувається в процесі її активної участі в перетворенні довколишньої дійсності, одним з важливих напрямів виховання громадянськості треба вважати соціально-активну діяльність студентів, спрямовану на посильну участь у розвиткові демократичних засад сучасного суспільства.

Вихованням громадянськості в позааудиторний час передбачається широкий спектр видів виховної роботи: участь студентів у діяльності різних асоціацій, клубів, культурних і політичних заходів, у виставках плакатів, конкурсах, у проведенні тематичних тижнів (наприклад, «Права людини»), в організації туристичних походів, тематичних і розважальних заходів, різних змагань, виступів перед педагогами, колективами шкіл, громадськими організаціями, випуск стіннівок, підготовка радіопрограм, участь у суспільно-корисних справах. Усіма названими видами діяльності у студентській молоді формується здатність діяти самостійно, розв'язувати реальні життєві завдання, виробляються навички соціальної співпраці.

Відомо, що ціннісна позиція особистості виникає не внаслідок певних «педагогічних дій», а внаслідок організації суспільної практики, до якої залучено певну особу. Такою «школою дії» слугують різні форми суспільної роботи, види продуктивної праці, типи індивідуальної діяльності, які сприяють формуванню в студентів уміння підпорядковувати свої інтереси й волю спільним інтересам, водночас відстоювати власні погляди, ставити цілі й досягати їх.

### Особливості традиційної і особистісно орієнтованої моделей студентського самоврядування

Компоненти	Традиційна модель студентського самоврядування	Особистісно орієнтована модель студентського самоврядування
Цільовий	Спрямованість на засвоєння членами студентського самоврядування прийнятих у суспільстві цінностей, норм стосунків і зразків поведінки, формування соціально типового в особистості.	Цільові установки пов'язані насамперед з розвитком індивідуальності особистості, проектуванням і становленням її громадянської свідомості.
Змістовий	Зміст засідання органів студентського самоврядування становить соціально-схвалюваний досвід діяльності, спілкування і стосунків. Ним регламентуються нормативно-програмні документи. Суб'єктами визначення змісту засідань є адміністрація ВНЗ, педагог-організатор, зрідка суб'єкту роль виконують члени студентського самоврядування.	Зміст засідання органів студентського самоврядування є особистісно-важливим. Він поєднує в собі матеріал, необхідний для самореалізації особистості, формування її громадянської відповідальності. У визначенні змісту засідань органів студентського самоврядування повноваженнями володіють всі: і студенти, і педагоги.
Організаційно-діяльнісний	Головним і часто єдиним організатором роботи органів студентського самоврядування виступає адміністрація, окремий педагог. Взаємодія учасників будується на основі монологу; суб'єкт-об'єктних стосунків між організатором і підлеглими. Спільна діяльність, як правило, чітко регламентується і проводиться в повній відповідності до розробленого організатором плану засідання.	Рядові члени є повноправними організаторами роботи студентського самоврядування. Акцент зроблено на активності й зацікавленості кожного учасника студентського самоврядування, розвитку його громадянської відповідальності. Організатор піклується про створення для студентів ситуації вибору й успіху. Переважають су'єкт-суб'єктні стосунки, діалогічні форми спілкування.
Оцінно-аналітичний	Під час аналізу результативності роботи студентського самоврядування увага звертається на обсяг, новизну й громадянську цінність інформації, яка передається студентам, на культуру і оригінальність її викладу, якість засвоєння.	Критеріями оцінки результативності роботи органів студентського самоврядування виступають прояви громадянської відповідальності, індивідуально-особистісна важливість засвоєної інформації, вплив її на розвиток індивідуальності, активність і доброзичливість взаємодії.

Ураховуючи принцип розвитку особистості в процесах її діяльності, громадянське виховання студентів варто будувати як пошук, вибір і колективне планування діяльності, корисної для суспільства і особисто для студентів, як спільну організацію діяльності (підготовку заходів, відповідальних доручень,

коригування, завершення, аналіз, оцінка), організацію взаємин у діяльності (допомога в конфліктних ситуаціях, виховання терпимості й поваги до кожної особистості).

Досить ефективною формою залучення студентів до соціальної діяльності громадянського спрямування є клуби й гуртки за інтересами. Студентський клуб, на відміну від гуртка, є самостійною організацією, в якій молодь має можливість проявляти ініціативу, проводити своє дозвілля в розумних захопливих заняттях, реалізувати суспільну активність. Мета клубної діяльності – підвищення соціальної активності студентства, формування його громадянських якостей, відповідальності за все, що відбувається навколо. Участь у клубній діяльності озброює студентів знаннями й розумінням духовних цінностей суспільства, сприяє виробленню здатності захищати свою позицію в повсякденному житті. Клубна діяльність може об'єднувати студентів різних курсів, педагогів, сприяючи тим самим налагодженню соціального партнерства між суб'єктами виховного процесу.

Особливо важливим є наповнення змісту діяльності студентських клубів громадянською проблематикою. Наприклад, клуб «Громадянин» може спрямовувати свою діяльність на аналіз політичних подій, які відбуваються в країні, на з'ясування засад розбудови демократичного громадянського суспільства, формування компетентності, критичного мислення й громадянсько-правової культури, чітких уявлень про загальнолюдські цінності, громадянські свободи й відповідальність. Клубна діяльність повинна спрямовуватися не тільки на оволодіння студентами комплексом громадянсько-політичних знань, але й на вироблення ціннісних орієнтацій, що ними визначається поведінка відповідального громадянина. Насамперед, йдеться про такі демократичні цінності, як справедливість, рівність, відповідальність, свобода, мир, право. Розуміння їх має бути свідомим і ґрунтуватися на досвіді й почуттях. Засвоєння таких понять допомагає виховувати гідність і відчуття відповідальності як основоположних громадянських якостей особистості, спонукає і спрямовує інтерес людини на себе, свій внутрішній світ, на систему потреб, установок, що слугує однією з психологічних основ громадянського самовиховання.

Завдяки традиційним та інноваційним формам роботи під час клубної діяльності студенти мають можливість набути знань, які стосуються:

- реалізації основних прав, обов'язків і зобов'язань, закріплених у міжнародному й українському законодавствах;
- взаємозв'язку міжнародного й українського законодавств у сфері захисту прав і свобод людини і дитини;
- способів і механізмів захисту прав і свобод людини на міжнародному, державному і місцевому рівнях.

Головна мета діяльності клубу «Громадянин» полягає в розв'язанні завдань, спрямованих на формування людини-громадянина, інтегрованого в сучасне суспільство:

- готувати студентів до життя й діяльності в правовій державі;

- формувати політичну активність, виховувати майбутніх виборців;
- показати основну захисну роль права;
- інформувати про права, свободи та обов'язки людини й громадянина, які потрібні для розвитку особистості відповідно до демократичних, гуманних ідеалів;
- формувати правову культуру й сприяти відповідальному ставленню кожного студента до прав, громадянських обов'язків;
- зміцнити почуття власної гідності й самоповаги;
- формувати патріотизм і толерантність;
- розвинути етичну культуру й культуру спілкування на основі усвідомлення громадянських цінностей співжиття;
- виховувати творчо й критично мислячу особистість.

Як відомо, педагогічні впливи вихователя опосередковуються середовищем і досвідом особистості, її психікою. Варто віднаходити такі засоби, методи й форми організації клубної діяльності, за яких студенти самі б ставили перед собою соціально важливі завдання й вимоги до себе. Ефективними в цьому плані є технології активного навчання, які дають змогу розвивати в студентів уміння:

- устанавлювати з іншою людиною конструктивні, не засновані на диктаті стосунки;
- аналізувати конфлікти системним чином і пропонувати різні варіанти їхнього розв'язання ненасильницьким способом;
- брати на себе відповідальність;
- вільно виражати свої думки, вести дискусію й вислуховувати думку іншого, критично оцінювати різні питання, обстоювати власну позицію, змінювати її з урахуванням нових відомостей, фактів;
- створювати власні судження на основі добору й вивчення матеріалів з різних джерел, серед яких – засоби масової інформації; аналізувати отримані матеріали для того, щоб доходити на їхній основі об'єктивних і зважених висновків; уникали упереджених думок, забобонів, стереотипів;
- впевнено спілкуватися з людьми, розуміти й поважати інші культури, уникаючи агресивності й дискримінації.

Для підвищення пізнавальної активності студентів у процесі клубної та гурткової роботи з формування громадянської компетентності можна використовувати й спеціальні прийоми та методики, наприклад, методику мозкового штурму, яка дозволяє знаходити вихід зі складних життєвих ситуацій, системно підходити до аналізу суспільних проблем, долати стереотипність мислення. Будучи простим і ефективним способом об'єднання студентського колективу, одним зі шляхів розвитку нестандартного й творчого мислення, така методика дозволяє переходити від настроїв змагальності в гуртку до продуктивної співпраці. Після закінчення мозкового штурму проводиться аналіз і відбір найбільш цінних пропозицій, перевага надається ідеям, які мають аргументовану цінність.

Для організації самостійної роботи студентів можуть використовуватися

також індивідуальні дослідницькі завдання, до складу яких входять діагностичні елементи (складання анкет, проведення анкетування, соціологічного опитування, аналіз одержаних результатів), а також різного роду творчі завдання: підготовка творчих звітів, проектів, програм, бесід, ігрових і тренінгових фрагментів, зустрічей з цікавими людьми. Важливо надати кожному студенту право вибору власного варіанту завдання з урахуванням мотивів діяльності та індивідуальних інтересів студента.

Формуванню активної громадянської компетентності студентів значною мірою сприяє психологічний мікроклімат, який утворюється в процесі клубної і гурткової діяльності. Взаєморозуміння, доброзичливість, зацікавлене ставлення до громадських проблем забезпечують максимальний контакт між педагогами й вихованцями, що слугує запорукою інтенсифікації процесу формування громадянської компетентності.

Процеси демократизації й гуманізації освіти вимагають від сучасних викладачів переосмислення власної ролі в організації позааудиторної навчально-виховної роботи зі студентами: викладачі зобов'язані працювати не тільки над пошуком ефективних шляхів передачі теоретичного матеріалу, але й удосконалювати форми й методи виховної роботи з молодими людьми, демонструвати приклади зрілої громадянської поведінки. Справжній професіоналізм пройнятий усвідомленням високого соціального призначення, відчуттям відповідальності, розумінням етики взаємин зі студентською молоддю.

Викладачі, які організують формування громадянської компетентності студентів у позааудиторній діяльності, повинні самі виявляти високий рівень громадянської компетентності, власний педагогічний професіоналізм, гуманістичні й демократичні переконання; мати ціннісні орієнтації, які ґрунтуються на пошані до особистості, її прав і свобод, на вмінні синтезувати в єдине ціле етичні, правові, психолого-педагогічні й соціальні проблеми суспільства й студентства. Крім того, викладачам потрібні й такі вміння, як:

- знаходження індивідуального підходу до кожного студента;
- вміння створювати етично-правовий простір у процесі виховання кожного студента;
- вдосконалення методики спілкування зі студентами на основі суб'єкт-суб'єктного підходу;
- використання в роботі нових педагогічних технологій і активних методів навчання.

Гуманістично орієнтований педагог, виявляючи безумовне позитивне ставлення до студентів, повинен уміти застосовувати методи, які стимулюють творчу уяву студентів, їхню суспільну активність, спрямовують їх на виконання своїх громадянських обов'язків, користування власними правами й свободами одночасно з визнанням і повагою прав інших громадян.

Перспективною формою формування громадянської компетентності студентів старших курсів у позааудиторній діяльності є тренінг – форма організації виховного процесу, заснована на рефлексії, поєднанні традиційних та інтерактивних методів і прийомів. Обов'язковими складовими тренінгу є

підготовчий етап, моделювання ситуацій, ділова гра, визначення підсумків кожної з форм такої діяльності.

Важливою умовою успішного проведення тренінгу є правильне визначення його завдань: від цілей формування окремих громадянських якостей – до цілей виховної програми; від цілей циклу занять – до цілей конкретної вправи. У процесі формування громадянськості студентів можна використовувати цикл тренінгових занять, об'єднаних загальною темою і метою.

Для ілюстрації наведемо приклад тренінгової програми, спрямованої на формування в студентів критичного ставлення до засобів масової інформації. Такий напрям роботи зумовлений однією зі стратегічних цілей громадянської освіти: формувати критичне ставлення до того величезного потоку інформації, з яким кожен стикається в повсякденному житті і до якого традиційно більшість осіб ставиться довірливо. У рамках тренінгу відбувалася презентація творчих проектів, соціологічних досліджень, диспутів, рольових ігор, результати яких подавалися у вигляді рефлексії стосовно власного розуміння ролі ЗМІ у громадянському вихованні, критичного ставлення до інформації, яка надходить з джерел ЗМІ.

Після закінчення тренінгу підводяться підсумки: студенти аналізують висловлені на початку роботи мотиви, порівнюють їх з принципами, розробленими в процесі тренінгу, обговорюють те, як змінилася їхня думка про громадянські цінності та якості після тренінгу.

Наші спостереження переконують у тому, що напружена творча робота під час активного обговорення актуальних соціальних проблем, проектування, аналізу ідей суттєво впливає на громадянське самовизначення студентів. Під час роботи в групі студенти виявляють лідерські якості, здатність до творчої діяльності, глибше пізнають один одного, вчаться говорити й слухати, узагальнювати, знаходити компромісні рішення. При обговоренні підсумків тренінгу студенти вели мову також і про те, що їхня думка про демократію та демократичні принципи управління не відповідали тому, що вони дізналися під час практикуму, а також тим висновкам, до яких вони самостійно дійшли завдяки дискусіям, моделюванню ситуацій і їхньому аналізу.

Проведений тренінг дозволив надалі за його підсумками розробляти індивідуальні плани розвитку, рекомендації, в яких указувалося на потребу розвитку тих або інших особистісних якостей і навичок студентів, на бажані для них види діяльності громадянського спрямування.

Використання активних форм у програмі тренінгу, який проводився на початку навчання у ВНЗ, дозволило вже на діагностичному етапі стимулювати пізнавальні інтереси студентів, підвищити рівень розвитку їхніх навичок самостійної роботи, спрямувати юнаків і дівчат на творче розв'язання завдань, активізувати самовиховання, сформувати позитивне ставлення до цінностей громадянського суспільства. Таким чином, тренінг як форма розвитку громадянської компетентності відповідає мотиваційним, пізнавальним, діяльнісним і ціннісним критеріям формування громадянської компетентності студентської молоді.

Проведення тренінгових занять дозволяє студентам моделювати свої дії і вчинки в ситуаціях, з якими їм доведеться зіткнутися на практиці. Можливість в аудиторії прийняти на себе роль суб'єкта громадянського суспільства, відповідального за свої рішення, розвинути навички організаційної, управлінської, виховної і просвітницької діяльності підвищує ефективність формування громадянської компетентності майбутніх учителів. Важливо, щоб уявлення про професіоналізм у студентів були тісно пов'язані з цінностями громадянської самореалізації. У цьому сенсі тренінг повинен спрямовуватися на реалізацію навчальних, аксіологічних і розвивальних функцій формування громадянської компетентності студентів.

Одна з важливих умов ефективності формування громадянської компетентності студентів, на наш погляд, полягає в залученні їх до різних форм соціальної діяльності, зорієнтованої на громадянські цінності. Тому організацією позааудиторної роботи зі студентами обов'язково має передбачатися їхня активна участь у різноманітних соціальних, благодійних, громадянських акціях, спрямованих на утвердження гуманістичних цінностей. Значні можливості для цього відкриває волонтерський рух, яким передбачається добровільна участь студентів у роботі органів міського самоврядування, громадських організацій, у яких вони разом із дорослими працюють з важкими й бездоглядними дітьми, проводять соціологічні опитування, виступають ініціаторами екологічних акцій, поширюють корисну інформацію тощо.

З метою організації і педагогічного керівництва соціальною діяльністю студентів потрібно спеціально готувати їх до підготовки й проведення різного роду соціальних акцій. Важливо ознайомити їх із типовим алгоритмом проведення масового заходу, який, на нашу думку, дозволить уникнути багатьох організаційних помилок: у визначенні мети заходу; вибору найбільш оптимальної форми; у створенні оргкомітету; вибору місця й часу проведення; у з'ясуванні формальних моментів (дозвіл у муніципалітеті тощо); у створенні програми, сценарію, кошторису; у проведенні рекламної кампанії; у підготовці наочності (листівок, плакатів, оформлення приміщення); у запрошенні офіційних осіб і преси; у складанні прес-релізу. У різний час і з урахуванням конкретних обставин послідовність і обсяг таких форм дій може змінюватися.

Потреба у визначенні кола соціальних проблем місцевого значення, у розв'язанні яких можуть взяти участь студенти, створює можливості для залучення студентів до дослідницько-пошукової роботи. Під час соціологічного дослідження, яке передбачає проведення анкетування, опитування студенти визначають актуальні проблеми, що можуть стати основою того чи іншого соціального проекту чи акції (наприклад, організації культурного дозвілля молоді, формування здорового способу життя, профілактики алкоголізації населення, боротьби з безпритульністю дітей і наркоманією серед молоді, озеленення міста, спрямування зусиль громадськості на очищення міста, його парків та лісопаркових зон від сміття тощо).

Студентів належить орієнтувати на налагодження продуктивної взаємодії з органами місцевої влади й громадськими молодіжними об'єднаннями задля



розв'язання спільних проблем.

Готуючи студентів до участі в соціальній роботі, важливо дотримуватися принципів, основою яких слугує визнання за молодими громадянами їхніх прав і обов'язків, визначення й окреслення змісту й правил діяльності молодіжних громадських організацій, які виступають не підопічними, а партнерами міських органів самоврядування. Такими принципами диктуються нові вимоги як до викладачів, котрі проводять виховну роботу зі студентами, так і до працівників міських органів влади і громадських організацій, з якими співпрацює студентство.

Наш досвід організації позааудиторної роботи, спрямованої на формування громадянської компетентності студентської молоді у взаємодії з інститутами громадянського суспільства, дозволяє нам стверджувати й таке: мобільністю й оперативністю у виборі виховних технологій, форм організації соціальної роботи забезпечується формування в студентів навичок партнерства, конструктивної взаємодії, громадянської участі, розвиток у них таких громадянських якостей, як патріотизм, демократизм, громадянська самосвідомість, громадянське мислення, громадянська відповідальність, почуття громадянської гідності, громадянська діловитість.

### *Література*

1. Болотина, Т. В. Гражданское образование: методология, содержание и методы обучения / Т.В. Болотина. – М. : АПК и ПРО, 2002. – 166 с.
2. Васильев, В. Проектно-исследовательская технология : развитие мотивации / В. Васильев // Народное образование. – 2000. – №9. – С.177-180.
3. Виховання громадянина : психолого-педагогічний і народознавчий аспекти : навч.-метод. посіб. / П. Р. Ігнатенко, В. Л. Поплужний, Н. І. Косарева, Л. В. Крицька. – К. : ІЗМІН, 1997. – 252 с.
4. Газман, О. С. Гуманизация воспитания в современных условиях / О. С. Газман. – М., 1995. – 53 с.
5. Гаязов, А. С. Формирование гражданина : теория, практика, проблемы : монография / А. С. Гаязов. – Челябинск, 1995. – 238 с.
6. Гражданское образование / под ред. Н. Воскресенской, И. Фрумина. – М. : АПК и ПРО, 2000. – 186 с.
7. Гражданское образование : содержание и активные методы обучения / под ред. С. Шехтера, Н. Воскресенской. – 2-е изд. – М. : За гражданское образование, 1998. – 190 с.
8. Гражданское образование и социальное проектирование / под ред. Н. М. Воскресенской. – М.: Новый учебник, 2003. – 160 с.
9. Гражданское образование: содержание и активные методы обучения / под ред. С. Шехтера и Н. Воскресенской, при участии А. Йоффе и Ч. Уайта. – М., 1997. – 190 с.
10. Гревцева, Г. Я. Гражданское воспитание учащихся : учебно-метод. пособие / Г. Я. Гревцева. – Челябинск : Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2003. – 224 с.
11. Громадянська освіта : проблеми й методичні пошуки // Шкільний світ. – 2007. – №9 (377). – С.2-24.
12. Дем'янюк, Т. Інноваційні технології громадянського виховання / Т. Дем'янюк, Т. Умурзакова // Директор школи : Шк. світ. – 2003. – № 9. – С. 5-6.
13. Дурдуківський, В. Дитяче шкільне самоврядування / В. Дурдуківський. – Київ : Слово,

1923. – 126 с.
14. Єлагіна Т. Форми та методи формування громадянських якостей особистості / Тетяна Єлагіна // Рідна шк. – 2005. – № 6. – С. 34–36.
  15. Килпатрик, У. Х. Метод проектов : Применение целевой установки в педагогическом процессе / У. Х. Килпатрик ; пер. с англ. ; изд. Е. Н. Янжул. – Л. : Изд-во Брокгауз-Эфрон, 1925. – 43 с.
  16. Мошер, Р. Воспитание гражданина: демократические школы / Р. Мошер, Р. Кенни, Э Гаррод. – М. : Народное образование, 1996. – 232 с.
  17. Новикова, Т. А. Проектные технологии на уроках и во внеурочной деятельности / Т. А. Новикова // Школьные технологии. – 2000. – № 2. – С. 43-52.
  18. Романова Л. М. Роль шкільного самоврядування у громадянському вихованні учнів / Л. М. Романова, Ю. А. Посмітна // Виховна робота в шк. – 2005. – № 11(12). – С. 30-33.
  19. Хозе, С. Е. Взрослеть в делах: (Проблемы школы самоуправления) / С. Е. Хозе. – М.: Знание, 1980. – 96 с.

## Зміст.

Модульно-варіантна технологія розвитку творчого мислення студентів у процесі вивчення педагогічних дисциплін. <i>Акімова О.В.</i> .....	4
Використання проектної технології з метою формування у майбутніх учителів навичок діалогічної взаємодії. <i>Губіна С. І.</i> .....	44
Тренінг особистісної зрілості як інноваційна методика професійної підготовки майбутніх учителів. <i>Галузяк В.М.</i> .....	56
Авторський проект конкурсу педагогічної майстерності як засобу професійної підготовки майбутніх учителів. <i>Каплінський В.В.</i> .....	71
Інноваційні аспекти педагогічної діяльності В.В.Каплінського. <i>Сапогов В. А.</i> .....	82
Підготовка майбутніх учителів до толерантної міжособистісної взаємодії у педагогічній діяльності. <i>Столяренко О. В.</i> .....	97
Авторська технологія інструктивно-методичної практики студентів. <i>Хамська Н. Б.</i> .....	123
Педагогічні прийоми формування конфліктологічної готовності майбутніх учителів. <i>Холковська І.Л.</i> .....	151
Методика розвитку громадянської компетентності майбутніх учителів у процесі позааудиторної роботи. <i>Шестопалюк О.В.</i> .....	158

# **АВТОРСЬКІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТНЬО – ВИХОВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ВИЩОЇ ШКОЛИ**

*Колективна монографія*

**Відомості про авторів:**

**Акімова О. В. - доктор педагогічних наук, професор, зав. кафедри педагогіки;  
Галузяк В.М. – кандидат педагогічних наук, доцент каф. педагогіки;  
Губіна С. І. – кандидат педагогічних наук, ст. викл. каф. педагогіки;  
Каплінський В. В. - кандидат педагогічних наук, доцент каф. педагогіки;  
Сапогов В. А. - кандидат педагогічних наук, доцент каф. педагогіки;  
Столяренко О.В. - кандидат педагогічних наук, доцент каф. педагогіки;  
Хамська Н. Б. - кандидат педагогічних наук, доцент каф. педагогіки;  
Холковська І. Л. - кандидат педагогічних наук, доцент каф. педагогіки.  
Шестопалюк О. В. – доктор педагогічних наук, професор.**

Підписано до друку 27.01.15.  
Формат 84х60/16. Папір офсетний.  
Друк офсетний. Гарнітура Times New Roman.  
Умов. друк. арк. 11,25. Обл.-вид. арк. 10,46.  
Наклад 300 прим. Зам. № 6334.

Віддруковано з оригіналів замовника.  
ФОП Корзун Д.Ю.

Видавець та виготовлювач ТОВ «Нілан-ЛТД»  
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до  
Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів  
видавничої продукції серія ДК № 4299 від 11.04.2012 р.  
21027, а/я 8825, м. Вінниця, вул. 600-річчя, 21.  
Тел.: (0432) 69-67-69, 603-000.