

В. В. Каплінський

Методика викладання у вищій школі

Навчальний посібник

Вінниця – 2015

УДК 378.016(075.8)
ББК 74.58 я 73
К 20

Рекомендовано Вченою радою Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол №10 від 25.03.2015р.)

Рецензенти:

Тарасенко Г. С. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільного виховання Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

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

В.В. Каплінський.

К 20 Методика викладання у вищій школі: Навчальний посібник /В. В Каплінський. – Вінниця: ТОВ «Ніланд ЛТД», 2015 – 224 с.

ISBN 978-617-7212-95-8

У навчальному посібнику лаконічно й системно викладено теоретико-методичні основи методики викладання у вищій школі. Рекомендовано студентам магістратури спеціальності «Педагогіка вищої школи», викладачам вищих навчальних закладів та вчителям-предметникам.

УДК 378.016(075.8)
ББК 74.58 я 73

Навчальний посібник
Каплінський Василь

Методика викладання у вищій школі

Підписано до друку 08.04.15. Формат 84х60/16. Папір офсетний.
Друк офсетний. Гарнітура Times New Roman.
Умов. друк. арк. 14,00. Обл.-вид. арк. 13,02. Наклад 100 прим. Зам. № 7515.

Віддруковано з оригіналів замовника.
ФОП Корзун Д.Ю.

Видавець та виготовлювач ТОВ «Ніланд-ЛТД»
Свідцтво 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.

ISBN 978-617-7212-95-8

©Каплінський В. В. 2015

Зміст

| | |
|---|-----------|
| Передмова..... | 6 |
| Тема 1. Предмет, завдання, основні категорії та актуальні проблеми методики викладання у вищій школі..... | 8 |
| 1.1. Предмет та завдання методики викладання у вищій школі..... | 8 |
| 1.2. Основні категорії методики викладання у вищій школі..... | 9 |
| 1.2.1. Метод і прийом..... | 9 |
| 1.2.2. Уміння і навички..... | 9 |
| 1.2.3. Сформованість умінь не дає діяльності « застигнути в стереотипі»... 11 | |
| 1.2.4. Чим свідоміший характер умінь, тим вищий їхній рівень..... | 12 |
| 1.2.5. Первинні та вторинні уміння..... | 12 |
| 1.2.6. Співвідношення понять знання та уміння..... | 13 |
| 1.2.7. П'ять умов, при яких знання стають фундаментом умінь..... | 14 |
| 1.2.8. Глибина знань..... | 16 |
| 1.2.9. Про взаємозв'язок умінь та здібностей..... | 17 |
| 1.2.10. Від розвитку здібностей залежить рівень сформованості умінь..... | 20 |
| 1.2.11. Інтелектуальні уміння..... | 20 |
| 1.2.12. Функції умінь та здібностей..... | 21 |
| 1.2.13. Основні характеристики уміння..... | 22 |
| 1.2.14. Актуальні проблеми методики викладання у вищій школі..... | 23 |
| Тема 2. Удосконалення змісту навчальних дисциплін в контексті методики їх викладання..... | 27 |
| 2.1. Компоненти змісту освіти в контексті методики їх викладання..... | 27 |
| 2.2. Дидактичні вимоги до формування змісту навчальних дисциплін..... | 33 |
| 2.3. Критерії відбору змісту навчальних занять..... | 34 |
| 2.4. Опора на ідеї Я. А. Коменського при організації засвоєння змісту освіти..... | 38 |
| 2.5. Шляхи удосконалення змісту освіти..... | 40 |
| Тема 3. Методика підготовки та проведення лекції у вищій школі..... | 42 |
| 3.1. Лекція як організаційна форма навчання у ВНЗ, її види та функції..... | 42 |
| 3.2. Підготовка викладача до лекції..... | 44 |
| 3.3. Роль першої лекції з нової навчальної дисципліни..... | 45 |
| 3.4. Активізація уваги студентів на лекції..... | 47 |
| 3.4.1. Як зацікавити студентів на початку лекції і чому це важливо?..... | 47 |
| 3.4.2. Реально діючі прийоми активізації уваги студентів на початку та в процесі лекції..... | 52 |
| 3.4.3. Як ще можна викликати увагу до змісту лекції зразу ж? Що ще допомагає зробити інтригуючим та втягуючим у лекцію її початок?..... | 54 |
| 3.4.4. Прийоми, які допомагають зберегти увагу студентів до змісту лекції..... | 55 |
| 3.4.5. Що сказати? і Як сказати?..... | 55 |
| 3.5. Ораторські вміння, що допомагають викладачу забезпечити ефективність лекції..... | 56 |
| 3.5.1. Вміння викладати інформацію ясно і доступно..... | 56 |

| | |
|---|------------|
| 3.5.2. Уміння урізноманітнити зміст лекції фактами, прикладами, порівняннями, що активізують його сприйняття..... | 57 |
| 3.5.3. Уміння дотримуватися логіки при викладі змісту і підводити до логічного його сприйняття..... | 57 |
| 3.5.4. Вміння ефективно використовувати виразні, образні засоби та інтонаційне багатство мови..... | 58 |
| 3.5.5. Уміння виявляти емоційне ставлення до повідомлюваної інформації..... | 60 |
| 3.5.6. Уміння акцентувати увагу на головному, істотному..... | 60 |
| 3.5.7. Уміння скорочувати фрази до “розміру” думок..... | 61 |
| 3.5.8. Уміння грамотно використовувати невербальні засоби для більш точної передачі змісту, почуттів, переживань..... | 62 |
| 3.5.9. Уміння використовувати елементи розумного і доречного гумору..... | 63 |
| 3.5.10. Уміння викладати інформацію проблемно..... | 64 |
| 3.5.11. Уміння слідувати за викладом інформації і реакцією слухачів..... | 65 |
| 3.5.12. Уміння дотримуватися почуття міри..... | 66 |
| 3.5.13. Уміння ефективно застосовувати паузу як засіб комунікації..... | 67 |
| Тема 4. Методика проведення практичних занять у вищій школі..... | 71 |
| 4.1. Дидактичні цілі та функції практичних занять..... | 71 |
| 4.2. Використання на практичних заняттях сучасних інноваційних технологій..... | 73 |
| 4.3. Чим вищий інтерес, тим вищий коефіцієнт корисної дії практичного заняття..... | 79 |
| 4.3.1. Фактори, що сприяють виникненню та формуванню інтересу студентів до змісту практичних занять..... | 81 |
| 4.4. Різноманітні форми завдань для практичного заняття..... | 89 |
| 4.4.1. Різноманітні форми завдань для опитування студентів на практичному занятті..... | 90 |
| 4.4.2. Проблемні запитання як спосіб активізації пізнавальної активності студентів на практичному занятті..... | 91 |
| 4.4.3. Приклади проблемних питань з педагогіки..... | 95 |
| Тема 5. Методика розв'язання педагогічних ситуацій на практичних заняттях у вищій школі..... | 99 |
| 5.1. Педагогічні ситуації як складова виховного процесу та їх різновиди...99 | 99 |
| 5.2. Методичні рекомендації щодо розв'язання педагогічних ситуацій..... | 101 |
| 5.3. Застосування теоретичних знань з педагогіки для успішного розв'язання педагогічних ситуацій..... | 104 |
| 5.4. Типові помилки та педагогічно недоцільні дії викладача в проблемній ситуації..... | 108 |
| Тема 6. Реалізація виховного потенціалу навчального процесу у вищому навчальному закладі..... | 112 |
| 6.1. Чому виховання – це особлива діяльність викладача?..... | 112 |
| 6.2. Чому без реалізації виховної функції навчальний процес є не повноцінним?..... | 113 |
| 6.3. Як здійснювати виховний вплив у процесі викладання?..... | 117 |
| 6.3.1. Чому непрямий вплив ефективніший?..... | 118 |

| | |
|---|------------|
| 6.3.2. Коротко про одну з форм опосередкованого виховного впливу..... | 120 |
| 6.3.3. Як забезпечувати особистісну значущість змісту навчальних занять?..... | 120 |
| 6.3.4. Як забезпечувати виникнення емоційних станів?..... | 122 |
| 6.3.5. Уміння створювати ситуації, які спонукають до самоаналізу..... | 123 |
| 6.3.6. Уміння підводити до самостійних висновків, не нав'язуючи їх..... | 124 |
| 6.3.7. Уміння забезпечувати взаємний контакт..... | 125 |
| 6.3.8. Вміння справляти позитивне враження особистісними якостями..... | 125 |
| 6.3.9. Уміння психологічно налаштувати на сприйняття повідомлюваної інформації..... | 127 |
| 6.4. Опора на знання з теорії та практики виховання для забезпечення ефективності виховного впливу?..... | 128 |
| 6.5. Як здійснювати прихований виховний вплив?..... | 132 |
| Тема 7. Комунікативне забезпечення навчально-виховного процесу у вищій школі..... | 140 |
| 7.1. Система комунікативних умінь викладача ВНЗ..... | 140 |
| 7.2. Різновиди взаємного контакту..... | 141 |
| 7.3. Забезпечення взаємного контакту в ситуаціях першого знайомства..... | 143 |
| 7.4. Причини виникнення конфліктних ситуацій у педагогічному процесі та шляхи їх розв'язання..... | 145 |
| 7.5. Особливості комунікативної поведінки в процесі спілкування..... | 147 |
| Тема 8. Професійна майстерність викладача вищого навчального закладу..... | 155 |
| 8.1. Складові авторитету викладача вищого навчального закладу..... | 155 |
| 8.2. Педагогічні здібності та їх роль у забезпеченні успішності навчально-виховної діяльності викладача вищого навчального закладу..... | 159 |
| 8.3. Інші важливі складові педагогічної майстерності викладача..... | 162 |
| 8.4. Конкурс педагогічної майстерності як засіб професійного становлення педагога..... | 169 |
| Тема 9. Самовиховання як шлях професійного самовдосконалення майбутнього спеціаліста..... | 184 |
| 9.1. Від виховання до самовиховання..... | 184 |
| 9.1.1. Самовиховуючий потенціал змісту..... | 185 |
| 9.1.2. Спонукає до самовиховання..... | 186 |
| 9.1.3. Студентські творчі проекти з самовиховання як засіб професійного самовдосконалення..... | 188 |
| 9.2. Організація цільового та організаційно-діяльнісного етапу самовиховання..... | 193 |
| 9.2.1. Об'єктивна самооцінка – ознака мудрості..... | 194 |
| 9.2.2. Перемога над собою починається з правильно поставленої цілі..... | 196 |
| 9.2.3. Фізична перемога над собою починається з перемоги моральної..... | 197 |
| 9.2.4. Тактика самовдосконалення..... | 198 |
| 9.3. Рушійна сила самовиховання..... | 200 |
| 9.4. Умови ефективності самовиховання..... | 201 |
| Післямова..... | 207 |
| Додатки..... | 209 |

Передмова

Більшості з нас більше запам'ятовується не те, чому нас вчать, а те, як нас вчать (Е. Севрус)

Розвиток і освіта, за переконливими словами вчителя німецьких учителів А. Дістервега, жодній людині не можуть бути дані або повідомлені ззовні. Кожний, хто бажає до них прилучитися, повинен досягти цього власною діяльністю, власними силами, власною напругою. Ззовні майбутній спеціаліст може отримати тільки поштовх. Саме ця ідея пронизує зміст пропонованого посібника.

Закласти міцний фундамент умінь, що є стратегічною метою методики викладання, неможливо шляхом «прямих поставок» навіть цінних і актуальних для майбутнього викладача вищого навчального закладу знань, оскільки стати їх носієм ще не означає вміти, тобто набути відповідного досвіду діяльності. Людина прямою передачею знань ніколи не навчиться діяти. Тільки ті знання стануть способом успішних дій, які будуть не просто передані і засвоєні у формі готових висновків, а набуті шляхом власних зусиль, оскільки самі собою висновки не мають цінності без того розвитку, який до них призвів і того розвитку, до якого вони призведуть далі. Саме тому головний критерій формування змісту посібника полягав у відборі проблемних або «проблемно-евристичних» знань.

На відміну від директивних установок, які часто сковують розумову активність і стають гальмом самостійних дій, новаторських рішень у методиці, проблемні знання дають простір для критичного ставлення до таких установок, для заперечення застарілого, для виникнення нових, оригінальних способів діяльності, тобто забезпечують можливість успішно орієнтуватись у нестандартних ситуаціях, освоювати все нові і нові проблеми, знаходити оптимальні способи їх розв'язання.

Інакше кажучи, саме проблемні знання, орієнтуючи на критичне ставлення до змісту, який подається у підручнику або ж повідомляється, формують пошуково-творчу поведінку, яка і є критерієм високорозвинених умінь. Значення їх й в тому, що разом з ними закладається прагнення до подолання стереотипів.

Проблемний характер змісту навчального посібника обумовлений ще й тим, що методику раз і назавжди «створити» неможливо і вивчити неможливо. Вона потребує постійної творчості і оновлення.

Особливість пропонованого посібника на відміну від інших посібників з методики викладання у вищій школі у тому, що при висвітленні ключових тем, зокрема традиційних та нетрадиційних форм, методів та прийомів навчання і виховання, вони не лише декларуються та характеризуються, а й обов'язково демонструються («До сих пір я вас знайомив з сутністю, а далі давайте подивимось, як це робиться»).

У посібнику чітко визначені актуальні проблеми, пов'язані з методикою викладання у вищій школі в умовах сучасного розвитку суспільства, їх причини та шляхи розв'язання. Багато уваги приділено формуванню досвіду аналізу та

розв'язання педагогічних проблем, що виникають у педагогічній діяльності викладача вищого навчального закладу; формуванню готовності до ефективного впровадження в навчальний процес традиційних та інноваційних методів навчання, виховання та контролю за навчально-пізнавальною діяльністю студентів; досвіду організації професійного самовдосконалення та самовиховання майбутнього викладача ВНЗ; формуванню умінь і навичок використання в навчально-виховному процесі вищої школи сучасних мультимедійних технологій; розвитку інтересу до викладацької діяльності, спонуканню майбутніх викладачів до педагогічної творчості.

Особливість навчального посібника – в лаконічності викладу теоретичних положень та насиченні ілюстраціями(фактами та ситуаціями з багаторічного досвіду роботи автора у вищому навчальному закладі, цитатами, афоризмами, які відображають аспекти методичної діяльності викладача, уривками з художніх творів та педагогічних фільмів).

Зміст посібника викладено в такий спосіб, щоб сприяти:

- поєднанню теорії з практикою й включенню теоретичних знань у діяльність;
- усвідомленню потреби в оволодінні теоретичними знаннями для розв'язання проблем, пов'язаних із методикою викладання у вищій школі;
- розвитку аналітичних здібностей та педагогічного мислення, створенню сприятливих умов для задіяння інтелектуальних ресурсів особистості студента;
- ознайомленню з живими зразками організації навчально-виховного процесу у вищій школі, кращим методичним досвідом педагогів-практиків.,
- спонуканню до самооцінки та особистісного і професійного самовдосконалення.

Оскільки посібник адресовано магістрам спеціальності «Педагогіка вищої школи», автор надає перевагу змісту, пов'язаному з дисциплінами психолого-педагогічного циклу.

Тема 1. Предмет, завдання, основні категорії та актуальні проблеми методики викладання у вищій школі

1.1. Предмет та завдання методики викладання у вищій школі

Особливості навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі потребують від викладача єдності педагогічних знань та педагогічної дії. Основна ціль методичної підготовки – не самі собою теоретичні знання, а знання як інструмент побудови ефективної педагогічної взаємодії в різноманітних умовах, які постійно змінюються.

Теорія « озброює спеціаліста надзвичайно потужним та ефективним знаряддям пізнання, виступаючи в сучасних умовах фактично в якості найбільш ефективного інтелектуального інструмента вирішення протиріч, що постійно виникають на практиці. Долаючи їх, теорія розвивається і стає здатною до вирішення більш глибоких протиріч» (З, с.73).

Одне із найважливіших завдань методики викладання у вищій школі – спрямування надбань теорії у практичне русло.

А. Дістервег у статті «Про учительську освіту» акцентував увагу на тому, що викладач має разом із теорією передавати і ті способи, якими майбутні педагоги будуть викладати, і це буде сприяти не лише засвоєнню навчального матеріалу, а й правильних методів його викладання. Це вимагає від усіх викладачів, наголошував він, стати практичнішими у своїй діяльності.

При вивченні зі студентами методів та прийомів навчання і виховання важливо не лише декларувати їх, а обов'язково демонструвати. Тому вони мають бути в арсеналі професійної діяльності самого викладача («до сих пір я вам говорив, а зараз покажу, як це робиться»). Лише тоді буде усвідомлюватись їх значущість, практична необхідність, їх сила впливу.

Педагог-новатор М. П. Щетінін говорив про методику як про науку, яку раз і назавжди «створити» неможливо і вивчити неможливо. Вона потребує постійної творчості. Успіх сьогодні не гарантує успіху на завтра, оскільки завтра – нове випробовування.

Однак найвищий рівень методичної майстерності педагога настає тоді, коли методика зникає в його особистості і коли з цієї особистості з'являється кожного разу абсолютно самостійно той прийом, який потрібен у даному випадку. Такий педагог уже творить методику, а не керується нею; він вже досяг її джерела – глибоко усвідомленої педагогічної ідеї.

Предметом навчальної дисципліни «Методика викладання у вищій школі» є вивчення основ методики викладання навчальних дисциплін у системі вищої педагогічної освіти.

Завдання методики викладання у вищій школі:

- визначення актуальних проблем, пов'язаних з методикою викладання у вищій школі в умовах сучасного розвитку суспільства та шляхів розв'язання;
- формування досвіду аналізу та розв'язання педагогічних проблем, що виникають у педагогічній діяльності викладача вищого навчального закладу;

- відбір і систематизація форм, методів і прийомів організації навчально-виховної діяльності у вищому навчальному закладі;
- вивчення та впровадження в педагогічний процес вищої школи передового педагогічного досвіду;
- формування у майбутніх викладачів вищих навчальних закладів готовності до ефективного впровадження в навчальний процес традиційних та інноваційних методів навчання, виховання та контролю за навчально-пізнавальною діяльністю студентів, методів та прийомів ефективно організації самостійної роботи студентів, досвіду організації професійного самовдосконалення та самовиховання майбутнього викладача ВНЗ;
- формування умінь та навичок використання у навчально-виховному процесі вищої школи сучасних мультимедійних технологій;
- формування професійно-педагогічної спрямованості особистості викладача вищого навчального закладу;
- розвиток педагогічного мислення та професійної самосвідомості викладача вищого навчального закладу;
- формування інтересу до викладацької діяльності, спонукання майбутніх викладачів до педагогічної творчості;
- розробка методичних рекомендацій щодо ефективно організації навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі.

1.2. Основні категорії методики викладання у вищій школі

1.2.1. Метод і прийом

Я. А. Коменський писав: «... яка користь від того, що ми губимся серед різних поглядів про речі, коли питання ставиться про знання речей, якими вони є насправді».

Оскільки сутність понять *метод* та *прийом* достатньо повно розкриті у підручниках та посібниках з загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, лише нагадаємо, що *метод* – це спосіб досягнення мети, або шлях до мети. З огляду на те, що навчання – двостороння діяльність, **метод навчання** – це спосіб взаємопов'язаної діяльності викладача та студентів, спрямований на засвоєння знань, формування умінь і навичок, розвиток професійних та інтелектуальних здібностей студентів як майбутніх спеціалістів. **Прийом** – це окремий компонент методу, який підсилює його ефективність, тобто підсилювач методу.

У зв'язку з тим, що методика викладання спрямована щонайперше на засвоєння знань як керівних принципів ефективно організації навчально-виховного процесу, умінь, навичок та здібностей, що забезпечують його успішність, розкриємо сутність цих основних категорій в контексті створення умов для їх ефективного формування.

1.2.2. Уміння і навички

Проблема формування будь-яких практичних умінь, зокрема професійних умінь викладача вищої школи, вимагає, перш за все, чіткого з'ясування суті поняття в м і н н я , здавалось би, вже достатньо дослідженого і зрозумілого, яке чи не найчастіше вживається нами у професійній діяльності та повсякденному житті.

Теоретичне осмислення цієї проблеми ставить її в залежність від розв'язання проміжних проблем, пов'язаних з нечітким розмежуванням у теорії, зокрема і в педагогічній, умінь та навичок, умінь та здібностей, а також відсутністю чіткого теоретичного обґрунтування логіки взаємозв'язку вмінь та знань. Це стає перешкодою їхнього успішного формування на практиці. Звідси впливає необхідність комплексного аналізу названих понять в їх взаємозалежності, можливого з позицій структури особистості, тобто того цілого, якому вони належать і компонентами якого виступають. В нагромадженому наукою досвіді дослідження вмінь та навичок не існує спільної думки щодо сутності і структури названих понять. Їх нечітке розмежування в теорії знижує ефективність формування вмінь на практиці, спрощуючи нерідко цей процес до передачі знань та їх відпрацювання на основі певної системи дій.

Використовуючись в одному словосполученні «знання, вміння, навички», останні два поняття найчастіше зливаються в одне. Підмінюючи їх, ми таким чином розмиваємо поняття «вміння» і спрямовуємо його формування в рамки того шляху, по якому здійснюється формування навичок. Пошук особливого шляху формування вміння, адекватного його сутності, вимагає їх чіткого розмежування.

Головні відмінності між цими поняттями в свій час досліджував К. К. Платонов, який бачив їх в тому, що вміння випереджається і супроводжується процесом мислення. Воно може проявлятися «так і інакше», однак повторюється досить рідко, оскільки постійно змінюються ті умови, в яких воно реалізується і в яких «так» (звична на основі минулого досвіду дія) не спрацьовує і не призводить до успішного результату.

Навичці ж передують, відпрацьоване на основі багаторазового повторення, «розпорядження» виконувати ту чи іншу дію «тільки так, а не інакше», тобто вона забезпечує стереотипну автоматизовану дію, яка протікає в колі подібних ситуацій (15, с.102).

Що стосується навички, то в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях не існує розбіжностей щодо цього поняття. Це зумовлено її простою та однорідною психологічною будовою, з одного боку, а з другого, – проявом в більш-менш постійних, стабільних ситуаціях. Розбіжності щодо визначення поняття «вміння» виникають тому, що не існує спільної думки, чи вважати вміння первинними стосовно навички, чи навпаки.

Деякі вчені (Т. А. Ільїна, П. А. Рудик, Н. Д. Левітов та ін.) вважають, що вміння – це перехідна сходинка до навички, тобто незавершена навичка, а людина, яка оволоділа вміннями, знаходиться на нижчому етапі розвитку, у порівнянні з людиною, яка оволоділа навичками.

Ці судження дозволяють зробити висновок про те, що в результаті тренування вміння автоматизуються і стають навичками. А це наводить на ще один висновок: вивести особистість на вищий рівень діяльності, успішно оволодіти нею – означає сформувати навички.

1.2.3. Сформованість умінь не дає діяльності «застигнути в стереотипі»

Однак, хоч і автоматизовані дії складають значну частину нашого повсякденного життя, вони все ж відображають штучно вибудовану ситуацію, оскільки людина по суті запрограмована природою на гнучку, пошукову поведінку в динамічному світі, що постійно змінюється (17, с.13).

Педагогічна діяльність тим більш не може ґрунтуватись на стереотипах, бо вона не відбувається в стандартних умовах, а, навпаки, пов'язана з виникненням нестандартних, неочікуваних ситуацій, в яких дії неможливо запрограмувати або передбачити заздалегідь. Кожний її елемент вимагає нестандартного підходу.

Навички ж пов'язані зі стереотипними діями, які стають перешкодою в умовах, що змінюються. На цю складність вказував у свій час відомий фізіолог І. П. Павлов, стверджуючи, що стереотип стає косним, важко піддається змінам і долається в нових умовах. «Підганяючи живу педагогічну діяльність, яка постійно оновлюється, під свої «мертві формули», і ставлячи її в залежність від них, він (стереотип) наносить їй велику шкоду. В результаті – педагог, що повторює з року в рік одні і ті ж стандартні операції, взагалі втрачає здатність педагогічного бачення і перестає бути педагогом-творцем, художником, стаючи ремісником» (1, с.103). Ця теза набуває особливого значення, коли мова йде про методику викладання тієї чи іншої дисципліни у вищому навчальному закладі.

Звичайно, цілком зрозуміло, що будь-якій діяльності, зокрема і педагогічній, властиві й алгоритмічні компоненти, для вдалого здійснення яких достатньо володіти навичками. Але її своєрідність полягає в тому, що вона вимагає гнучкості, постійних переглядів застарілих поглядів, оновлення і творчого вдосконалення.

Ці міркування дозволяють зробити висновок про необхідність надати перевагу тому підходу, відповідно з яким вміння є творенням нового, своєрідним творчим моментом у практиці суб'єкта. Саме такі вміння, які мають свідомий характер з можливістю переходу в творчість і вимагають не автоматичного, а творчого використання знань та навичок, за вдалих висловлюванням В. М. М'ясищева, не дають діяльності «застигнути в стереотипі» (13, с.10).

В основі їх формування лежить шлях, який вимагає не стільки тренування і закріплення одних і тих самих способів діяльності, скільки тренування та напруження розуму. Нестереотипні і неалгоритмічні дії – його прерогатива. І успішність їх здійснення буде цілком залежати від того, наскільки свідомо вони будуть плануватись і моделюватись.

Серед учених, які займають дану позицію, також не існує єдиної думки щодо визначення поняття «вміння». Мабуть тому, що це поняття є досить багатозначним, зі складною психологічною структурою і пов'язане з іншими компонентами особистості (її емоційною та вольовою сферами, мисленням, особливостями характеру та ін.), з багатофункціональністю та різноманіттям педагогічної діяльності, якщо мова йде про вміння педагогічне.

Отже, **вмінням** називають: *знання*, які включені в певну діяльність (Гоноболін Ф. М.); *застосування* знань та навичок (Самарін Ю. А.);

володіння системою психічних і практичних дій (Бургін М. С.); *спосіб* виконання дій (Вайнцвайг Поль); *систему* операцій і дій (Бодальов А. А.); *можливість* виконувати дії (Кузнецов В. І); *готовність* свідомо і самостійно вирішувати те чи інше завдання (Давидов В. В.); *здатність* виконувати будь-яку діяльність (Кузьміна Н. В.).

Найпереконливішою є точка зору вчених, які визначають вміння через здатність людини виконувати певну діяльність на основі набутих знань та навичок з акцентом на свідомий і творчий характер цього поняття.

Такі ж самі характеристики впливають і з лінгвістичного аналізу поняття «уміння», оскільки його морфемний склад – це корінь «ум» і суфікс «ін» («єнї(э)» – рос.), що утворює іменники зі значенням дії. Таким чином, *уміти* – значить здійснювати певну дію, виконувати її розумно, свідомо, а *вміння* – те, що забезпечує результативність цієї дії в нових умовах.

Рівень навички визначається автоматизмом дії або системи дій, рівень уміння – рівнем участі у виконанні дій інтелектуальної сфери особистості.

1.2.4. Чим свідоміший характер умінь, тим вищий їхній рівень

Аналіз сутності вмінь дозволяє виділити три рівні їх прояву в діяльності:

Перший рівень: дії можуть мати відображувально-репродуктивний характер, тобто здійснюватись за шаблоном, копіюючи чужий, винайдений іншим, або повторюючи власний спосіб діяльності. Зупинившись на цьому рівні, педагог, як правило, губиться в непередбачуваній новій педагогічній ситуації, і намагання «відкрити старим ключем новий замок» не дає успішного результату.

Другий рівень: частково-пошуковий характер дій; це вибір на основі співставлення і аналізу альтернативних, багатоваріантних рішень найоптимальнішого варіанту.

Третій рівень: творчий характер здійснюваної дії, який базується на глибокому аналізі певних ситуацій та умов їх протікання, в результаті чого виникає новий варіант вирішення (новоутворення) або ж відомий спосіб гнучко пристосовується до нових умов, набуваючи нових якісних характеристик.

Саме такі вміння відкривають можливість легко і швидко знаходити і приймати вірні рішення в непередбачуваних ситуаціях, які досить часто виникають в професійній діяльності педагога, зокрема викладача вищого навчального закладу.

1.2.5. Первинні та вторинні уміння

Розрізняють вміння первинні і вторинні (більш досконалі, які формуються на основі первинних). Перші ґрунтуються на конкретних практичних знаннях або алгоритмах і забезпечують проміжні дії, в результаті багаторазового повторення яких формується навичка, а їх усвідомленість поступово зникає. Навичка ж стає автоматизованим компонентом більш складного вміння.

Різниця між простим і складним умінням полягає в тому, якого характеру і складності дії вони забезпечують і якого об'єму знань потребують. Рівень

складності вмінь є прямо пропорційним рівню складності дій, які вони забезпечують.

Первинні вміння, що є передумовою для переходу елементів знань в навичку, взаємодіючи між собою, з новими знаннями та навичками, які формуються на їхній основі, постійно ускладнюються і набувають нових характеристик. Причому вони тим багатші і різноманітніші, чим багатші знання і навички, які лежать в їх основі.

Таким чином, класичний ланцюжок «знання – вміння – навички», як справедливо зазначає К. К. Платонов (16, с.81), неповно відображає кінцеву мету педагогічного процесу. Більш повно і правильно буде представити його у такому варіанті: «знання – первинні вміння – навички – знання – вторинні вміння».

Таким чином, аналіз сутності та чітке розмежування понять «вміння» і «навички» при підготовці педагога сприяє цілеспрямованій орієнтації даного процесу на набуття вторинних умінь, які формуються не шляхом вправ, а на основі взаємозв'язку знань та навичок, перетворюючись в гнучкі структури, що спроможні забезпечити результативність такої ж гнучкої за своїм характером педагогічної діяльності.

1.2.6. Співвідношення понять знання та уміння

При розгляді зазначеної проблеми виникають проміжні проблемні питання: реалізуються знання в процесі функціонування того чи іншого вміння як його компонент, чи забезпечують це функціонування?; чи можна вважати вміння застосуванням знань на практиці?; які знання і за яких умов перетворюються в фундамент високорозвинених вмінь?

Питання про те, чи є знання функціональним структурним компонентом вмінь чи вважаються їх основою, має принципове значення.

Якщо знання, поряд з навичками, вважати двома головними структурними компонентами вмінь, то для оволодіння останніми достатньо засвоїти необхідний запас знань і сформувані навички.

Однак багаточисельні факти свідчать про те, що досить часто, добре засвоївши програмовий матеріал, тобто отримавши все необхідне для здійснення тієї чи іншої діяльності, а також озброївшись навичками, людина губиться в нових нестандартних умовах. Навіть при великому їх запасі вона не орієнтується в ситуаціях, які вимагають самостійного, непередбаченого заздалегідь рішення.

Таким чином, при наявності того, що разом складає структуру вмінь (знань і навичок), відсутні самі вміння, які пов'язані з діями в нових умовах.

З іншого боку знання часто перетворюються в самоціль замість того, щоб бути засобом для досягнення мети. Стратегічна ціль (формування вмінь) декларується або «мається на увазі», а на практиці вирішуються тільки тактичні цілі: засвоїти знання і сформувані навички.

Було б невірно вважати вміння дією або системою дій, яка складається з названих вище структурних компонентів, оволодіння якими призводить само

по собі до формування вмінь. На наш погляд, знання – це ті теоретичні позиції, якими керується людина, плануючи, організовуючи і контролюючи дії.

Така позиція дозволяє зробити висновок про те, що визначення вміння як застосування (використання) знань на практиці не відображає суті даного поняття: людина може застосовувати знання на практиці все життя, так і не володіючи вміннями, тобто не вмючи переносити засвоєний раніше досвід в змінні умови.

1.2.7. П'ять умов, за яких знання стають фундаментом вмінь

Питання про те, які знання і за яких умов перетворюються в фундамент вмінь і стають керівництвом до дій в нових умовах, також має принципове значення, бо дуже часто знання – це тільки «засвоєна інформація», від якої студент звільняється після екзамену, або вона залишається мертвим багажем, не викликаючи ніякої післядії.

Аналіз психолого-педагогічної літератури в аспекті розв'язання поставленого питання дозволив прийти до наступних *висновків*.

По-перше, предметні знання нерідко взагалі не торкаються свідомості і не відображаються в ній, а проходять повз і зникають, не залишаючи сліду, або на якийсь час відображаються у свідомості, механічно приєднуючись до наявного досвіду, але ніяк не розвиваючи людини, не впливаючи на її поведінку, з чисто прагматичних цілей: відповісти на семінарі, скласти екзамен і тощо.

Основою ж вмінь і подальшого розвитку особистості можуть стати лише ті знання, які не тільки прийняті і відображені, але й збережені. Однак збережені не в формі гіпотетичних, словесних знань, які ніяк не визначають поведінки і діяльності людини, а знань дієвих, тобто таких, які є реальним керівництвом до дій та регулятором поведінки.

Такими знаннями можуть стати лише *особистісно значущі* знання. Як і в процесі фізичного розвитку людини її організмом може бути засвоєна лише їжа з цінними мікроелементами, а не просто та, яка заповнює шлунок, так і бути основою вмінь, тобто «прорости в особистість» і стати керівництвом до дій можуть лише ті знання, які набувають особистісного, суб'єктивного смислу.

Таким чином, як доречно наголошує В. Є. Чудновський, «для того, щоб знання стали діючими, необхідно, щоб їм передувало переживання істинності цих знань, їх необхідності, потреби в практичній реалізації» (22,с.40).

По-друге, закласти міцний фундамент вмінь неможливо шляхом «прямих поставок» навіть цінних і актуальних для особистості знань, оскільки стати їх носієм ще не означає вміти, тобто набути відповідного досвіду діяльності. Людина прямою передачею знань ніколи не навчиться діяти. Тільки ті знання стануть способом успішних дій, які будуть не просто передані та засвоєні у формі готових висновків, а набуті шляхом власних зусиль, оскільки самі по собі висновки не мають цінності без того розвитку, який до них призвів і того розвитку, до якого вони призведуть далі.

На думку В. В. Давидова, навіть навчальна діяльність не може здійснюватись на основі «деяких вже сформованих знань, переданих в готовому вигляді», хоча і виконується «певна навчальна робота» (8, с.81).

Отже, в основу вмінь можуть бути покладені лише ті знання, які не нав'язуються ззовні у формі готових висновків, а які «дозрівають», формуються в результаті створення таких умов, за яких особистість вмело підводиться до самостійних висновків, стаючи не пасивним їх споживачем, а активним творцем.

По-третьє, у зв'язку з тим, що «...вміння являють собою не механічну комбінацію, а все «новий і новий сплав» знань, навичок, досвіду і творчих можливостей» важливо створювати умови для такого сплаву у кожній новій ситуації (10, с.26).

Це стає можливим лише у тому випадку, коли опанування знаннями як основою вмінь передбачає обов'язкове оперування ними, *вільне* володіння. А ще краще, коли це одночасний процес, при якому засвоєні знання відразу «вмикаються в роботу», функціонують. Інакше нерідко вони так і залишаються знаннями відображального, фотографічного плану, а коефіцієнт їх корисної дії досить низький. «Знання не повинні лежати в нас мертвим вантажем, а весь час крутитись, кипіти, зв'язуватись між собою, перевірятись спостереженнями» (14, с.54).

Таким чином, тільки такі діяльні і гнучкі знання допоможуть успішно орієнтуватись в непередбачуваних умовах, а їх засвоєння має забезпечуватись створенням умов для їх паралельного функціонування, «оскільки система знань без достатньої динаміки веде до педантизму, до застою і до шаблону» (20, с.369). Акцентуючи на цьому особливу увагу, відомий психолог Ю. Самарін у книзі «Психологія розуму» продовжує: «Однак і динамічність розумової діяльності, яка не опирається на міцно засвоєну систему знань, умінь і навичок, створює лише ілюзію розумової діяльності і не може привести до ефективного результату (20, с.369).

По-четверте, опираючись на структурно-номінативну модель наукового знання, можна зробити ще один висновок: умінь не можуть базуватись лише на знаннях, що в методології науки називаються «логіко-лінгвістичними» (3), засвоєння яких нерідко відбувається на чисто термінологічному рівні з установкою на завчання і відтворення.

Окрім них в основу вмінь має бути покладена система знань «прагматико-процедурних» (3), тобто *знань методів і способів* теоретичних і практичних дій. Не йдеться «про методи і способи», оскільки знати про методи і способи – це знову ж таки залишатись на рівні «логіко-лінгвістичної» системи («декларативних» знань, до яких відноситься визначення методів, їх класифікація і т.п.) і не вміти ними користуватись на практиці. Такі знання ще не формують самого методу.

Слід зауважити, що надійною опорою для формування вмінь є система знань «проблемно-евристичних» (5). На відміну від догматичних установок, які часто сковують розумову активність і стають гальмом самостійних дій, новаторських рішень, проблемні знання дають простір для критичного

ставлення до таких установок, для заперечення застарілого, для виникнення нових, оригінальних способів діяльності, тобто забезпечують можливість успішно орієнтуватись в нестандартних ситуаціях, вирішувати все нові і нові проблеми, знаходити оптимальні способи їх розв'язання.

Інакше кажучи, саме проблемні знання, орієнтуючи на критичне ставлення до змісту, який надрукований в підручнику або ж повідомляється, формують пошукову і творчу поведінку, яка, як вже було відмічено вище, є критерієм високорозвинених умінь. Значення проблемних знань і в тому, що разом з ними закладається прагнення до подолання стереотипів.

По-н'яте, якщо вміння, на відміну від навички, пов'язане з «неповторною дією», оскільки в кожній новій ситуації воно проявляє себе по-новому, значить в основу його повинні бути покладені знання не рецептуального, а принципового характеру, що являють собою вихідні теоретичні позиції, які забезпечують вибір оптимального варіанту дій. Саме такі знання (не у формі окремих рецептів, правил, а у формі принципів) зможуть відкрити перед їх володарем альтернативу дій.

У зв'язку з цим теза І. С. Бургіна про доцільність виділення такого наукового розділу, як методологія педагогічної практики, який би давав вчителю або викладачу ВНЗ «загальні стратегічні орієнтири в їх роботі» (5, с.76), прямо стосується проблеми вмінь.

1.2.8. Глибина знань

Цілком очевидно, що сама по собі ерудованість не може бути показником високорозвиненого вміння, бо його рівень визначається не стільки обсягом знань, скільки глибиною проникнення людини в їх сутність, а знань – в свідомість. Отже, вони повинні бути не лише закарбовані в пам'яті, а, ґрунтуючись на потребах та інтересах, заглибитись в людину настільки, щоб стати структурним компонентом її особистості. Якщо знання залишаться поверховими, неглибокими, то вони утворюють вміння такого ж рівня і характеру.

Чим глибше людина заглиблюється в знання, тим глибше вони проникають в неї. З одного боку, це сприяє утворенню все нових і нових асоціативних зв'язків та комбінацій з уже відомими знаннями, що стає основою нових вмінь. З іншого боку, такі знання вступають у взаємозв'язок з глибинними якостями особистості, які наповнюють їх творчим змістом і розширюють, за словами С. Л. Рубінштейна, діапазон нових можливостей особистості до засвоєння нових знань, їх застосування і творчого розвитку (18, с.138).

Така логіка міркувань дає відповідь на питання: «Чому знання нерідко стають мертвими, а значить неспроможними матеріалізуватися в спосіб діяльності та стати керівництвом до дії?»

Одна з причин, на наш погляд, якраз і полягає у відсутності глибини знань, бо «енергетичний заряд», тобто здатність функціонування, вони отримують, вступаючи у взаємодію з глибинними якостями особистості, зокрема, зі здібностями, які В. Д. Шадріков визначив як «властивості

функціональних систем, що реалізують окремі психологічні функції», які проявляються в успішності та якісній своєрідності виконання дій (23, с.40).

Таким чином, щоб домогтись успішного засвоєння студентами основних компонентів змісту освіти у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу, викладачу вищої школи важливо знати, що не всі знання стають базою, основою вмінь, а тільки ті, які являють суб'єктивну цінність; мають характер висхідних теоретичних позицій, якими керується людина, діючи в тій чи іншій нестандартній ситуації. Дані теоретичні позиції неможливо нав'язати і вкласти в готовому вигляді у свідомість майбутнього спеціаліста в формі простого механічного переносу – вони повинні дозріти самостійно в результаті пошукової поведінки під керівництвом викладача.

Поряд з суб'єктивним значенням ці знання повинні мати проблемний характер, а також являти собою певну систему, яка включає в себе не тільки «декларативні (описові)», але й процедурні знання. Маючи проблемний характер, такі знання активізують глибинні якості особистості, тобто здібності, які створюють внутрішні умови для вдосконалення вмінь.

Урахування взаємозалежності між знаннями та здібностями, з одного боку, а також між знаннями, навичками та уміннями, з іншого, є, на наш погляд, важливою умовою досягнення цілей навчального процесу у вищому навчальному закладі.

1.2.9. Про взаємозв'язок умінь та здібностей

Методика викладання у вищій школі також вимагає глибокого розуміння сутності категорії «здібності». В результаті нечіткого розмежування понять «здібності» та «вміння» в психолого-педагогічній літературі їх часто взаємозамінюють. Одна з причин такого явища полягає в тому, що вони, як правило, вивчаються ізольовано одне від одного і від того цілого, якому належать, тобто відірвано від цілісної структури особистості.

Вивчення даних понять поза їх взаємозв'язком, а також поза зв'язком з особистістю в цілому повністю виключає можливість їх успішного формування, так як неможливо формувати будь-який окремий структурний компонент особистості, який являє собою складну систему, без впливу на цю систему в цілому. В основу їх розмежування нами було покладено згадану структуру особистості, яку розробили М. С.Бургін та С. У. Гончаренко (4, с. 3-12). Якщо схематично представити саме той фрагмент цієї структури, який нас цікавить в плані диференціації вмінь і здібностей, то він буде мати такий вигляд:

| |
|------------|
| Діяльність |
| вміння |
| здібності |

Схема наочно вказує на те місце, яке займають дані структурні компоненти відносно одне одного і особистості в цілому. Так, здібності відносяться до глибинного рівня особистості, до її ядра і носять латентний

характер. Це психологічні резерви особистості. На рівні здібностей базується рівень вмінь. Рівень діяльності – зовнішній стосовно здібностей та вмінь.

Подібний підхід дозволяє уникнути помилок у визначенні вмінь як дій, оскільки дії, хоча і забезпечуються вміннями, але відносяться вже до рівня зовнішнього плану (рівня діяльності) і являють собою процес. А вміння забезпечують цей процес і надають йому якісної характеристики.

Для більш чіткого розмежування понять «знання», «навички», «вміння», «здібності» їх необхідно вивчати не за принципом: «знання-вміння», «навички-вміння», «вміння-здібності», як це найчастіше роблять, а представити в єдиному ланцюгу взаємозв'язків, без врахування якого неможливо продуктивно здійснювати процес формування вмінь.

Отже, знання – це той вихідний матеріал (сировина), засвоюючи і переробляючи який, майбутній спеціаліст формує вихідні позиції, які стають керівництвом до дій на практиці, їх регулятором і передумовою для подальшого розвитку особистості.

Засвоєні знання стають, з одного боку, основою для відпрацювання навичок шляхом багаторазового повторення дій, а з другого, вступаючи в певні взаємозв'язки з навичками і новими знаннями, народжують нові більш складні і досконалі структури – вміння.

Слід зазначити, що для навички знання мають значення лише в процесі її формування, бо в майбутньому навички автоматично забезпечують виконання дії без контролю свідомості та необхідності здійснення розумових операцій. Що стосується вмінь, то вони не можуть спрацьовувати механічно, виключаючи попередні і супроводжуючі їх розумові процеси, оскільки забезпечують не лише самі дії, але й їх планування, організацію та регулювання в залежності від умов і обставин, що змінюються.

Отже, якщо знання людини – це те, що вона засвоїла, навички – те, що вона шляхом багаторазового повторення відпрацювала і закріпила, то вміння – це те, чим вона в результаті цього оволоділа. А «вміння найвищого рівня – це результат узагальнення власних спостережень, власних спроб, вдач і невдач, власної творчості. Це результат роздумів, спроб і нових роздумів, які ведуть до нових узагальнень і нових диференціацій вмінь. Це результат серйозної розумової роботи, яка захоплює всю людину, всі її сили» (19, с.51).

Особливе місце в даному ланцюгу взаємозв'язків належить тим якостям особистості, які забезпечують відносну легкість і високу якість оволодіння і здійснення виконуваної діяльності – здібностям.

З д і б н о с т і – властивості особистості, які забезпечують, з одного боку, успішність оволодіння діяльністю, з другого, – її успішне здійснення, тобто роблять людину здатною до успішного виконання будь-якого виду діяльності, одночасно виступаючи «внутрішніми умовами» успішного засвоєння знань, формування навичок і вмінь, які необхідні для певного виду діяльності.

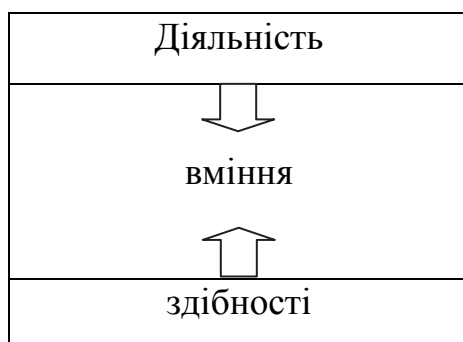
Якщо вміння – поняття більш широке і більш складне, ніж «навичка», то «здібність» – поняття ще складніше, ніж «вміння», оскільки воно, за С. Л. Рубінштейном, разом з більш чи менш чіткою і відпрацьованою

сукупністю способів, якими здійснюється певна діяльність, включає якості процесів, якими регулюється функціонування цих операцій (18, с.128).

Це положення має принципове значення для формування вмінь, бо не можна турбуватись про зовнішню відпрацьованість і злагодженість дій, «залишаючи поза полем зору культуру внутрішніх процесів, якість яких і являє собою здібність як таку» (18, с.140).

Отже, чим ефективніше протікають ці внутрішні процеси, тим більш творчого характеру набуває вміння, тобто піклуючись про розвиток здібностей, ми тим самим сприяємо якісним змінам в структурі вмінь.

Однак, визначаючи розвиток уміння, здібність в нього не перетворюються, а тільки наповнюють його зміст новою якістю, залишаючись здібністю, але вже не потенційною, а актуальною, функціонуючою. Уміння – це той фокус, в якому концентруються, з одного боку, набуте ззовні (знання, навички), і з другого – те, що визріває з середини (здібності, задатки), тобто єдність набутого і саморозвинутого, як це показано на мал. 1.



Мал. 1

Таким чином, формуючись в діяльності, вміння є наслідком діяльності і здібностей особистості, а вже виявляючись в діяльності, вони, ґрунтуючись на здібностях, стають її передумовою.

Подальше дослідження уміння в контексті екстенсивно-кільцевої моделі особистості допомагає глибше розкрити зміст цього поняття і представити його як єдність двох сторін: внутрішньої (базової) і зовнішньої (діяльнісної).

Внутрішня сторона – це володіння певною ідеальною моделлю, що випереджає і саму діяльність, і її результат. Назвемо її власне умінням, яке має психологічну структуру і яке визначає можливість і правильність здійснення конкретних дій. Причому ця можливість розуміється нами як динамічна, оскільки мова йде про оціночну, плануючу, випереджаючу, прогнозуючу і регулюючу функції вмінь.

Зовнішня сторона – це те, що реально виявляється в діяльності, видима сторона вмінь, яка не є інваріантним вираженням власне уміння, а забезпечується ним, тобто забезпечується тою ідеальною моделлю, що являє собою в згорнутому вигляді і саму діяльність, і її результат.

1.2.10. Від розвитку здібностей залежить рівень сформованості умінь

В процесі формування вмінь, як правило, увага головним чином приділяється видимій (вторинній) стороні, а первинна, на жаль, дуже часто залишається поза увагою, оскільки вона невидима і нематеріальна.

Таке зведення процесу формування вмінь до оволодіння людиною лише певною системою дій, призводить до того, що вони «недостатньо пластичні і лабільні, що і виявляється в нових умовах» (2, с.134).

Навіть успішно володіючи тією чи іншою дією, або системою дій та операцій, людина може так і не оволодіти відповідними вміннями на рівні властивостей особистості, одним із показників якості яких є можливість їх «переносу» у змінні умови.

Таким чином, оволодіння системою реальних конкретних дій обов'язково повинно завершуватись їх перетворенням в гнучкі структури, тобто в систему можливих дій та їх різноманітних модифікацій у змінених умовах. Кінцевий результат оволодіння вміннями – це можливість перетворення і перебудови вихідних ідеальних моделей, які відображають зміни реальних діяльнісних структур.

1.2.11. Інтелектуальні уміння

Аналіз внутрішньої сторони вміння був би неповним у відриві від інтелектуальних умінь, які забезпечують успішність логічних операцій: порівняння, аналізу, синтезу, абстрагування, узагальнення та класифікації.

Названі операції мають свою специфіку і відносяться до процесу мислення, одночасно виступаючи внутрішнім компонентом «ідеальної моделі» будь-яких інших вмінь. Це твердження ґрунтується на тому, що вміння завжди усвідомлені, а їх психологічною основою, за словами К. К. Платонова, є встановлення «взаємовідношень між метою діяльності, умовами і засобами її виконання» (15, с.10).

Встановити такі відношення неможливо, якщо людина не володіє інтелектуальними вміннями, за допомогою яких вона більш точно оцінює умови, які постійно змінюються, моделює оптимальний спосіб поведінки в них, або пристосовує до них відомі способи діяльності.

На жаль, обмежуючи вивчення інтелектуальних вмінь тільки властивими їм рамками, у відриві від вмінь в широкому значенні, в тому числі від професійних, ми таким чином звужуємо вивчення останніх.

Погоджуючись з думкою З. І. Ходжави про те, що «дією вміння є саме розумовий процес» (20, с.8), інтелектуальні вміння можна вважати загальною передумовою продуктивного виконання будь-якої діяльності і головною умовою встановлення функціональних зв'язків в структурі будь-яких вмінь (15,с.101).

Звідси випливає висновок, що формування вмінь повинне здійснюватись в тісному зв'язку з розвитком мислення, бо будь-яка інтелектуальна операція або система операцій формується не сама по собі, а лише в ході мислення як безперервного живого процесу.

Якщо ж людина звикла мислити стереотипно і шаблонно, тоді вона не зможе правильно та успішно зорієнтуватися в нетиповій ситуації. А оперативність її рішення буде залежати від інтенсивності розумових операцій, які випереджають дії, тобто тих операцій, за допомогою яких практичні операції та дії регулюються.

Необхідно зазначити, що в процесі формування вмінь не можна абсолютизувати і внутрішню сторону (див. с. 20), бо, відірвавшись від конкретних дій, вона абстрагується і в результаті втрачає спроможність забезпечити їх результативність.

1.2.12. Функції умінь і здібностей

Конкретизуючи роль та місце здібностей у відношенні до вмінь (і ті, і інші є властивостями особистості), ми бачимо їх відмінність у виконанні різних функцій. Функція здібностей полягає у перетворенні ідеальних моделей діяльності з метою досягнення їх відповідності реальній структурі діяльності. Перетворення вихідних ідеальних моделей, яке диктується реальними умовами діяльності, призводить до їх розмноження. Потім з отриманої кількості моделей суб'єкт вибирає таку, яка найбільше відповідає реальній структурі діяльності, і тим самим забезпечує її успішність (11, с.24).

Отже, саме вміння, включаючи адекватне відображення реальної структури діяльності, забезпечують конструювання дій, та їх доцільність і правильність, а здібності – їх успішність на основі перебудови відносно стійкої системи ідеальних моделей і приведення їх у відповідність із зміненими умовами. Цю функцію здібності, як зауважує Н. В. Кузьміна, виконують завдяки їх специфічній чутливості до об'єкту, процесу і результатів, які дозволяють знаходити (тобто творити) найпродуктивніші шляхи вирішення завдань в умовах, які змінюються (12, с.54).

Отже, аналіз та узагальнення в аспекті екстенсивно-кільцевої моделі особистості досвіду відомих вчених (Б. М. Теплова, С. Л. Рубінштейна, Ю. А. Самаріна, К. К. Платонова та ін.) про співвідношення понять «знання», «навички», «вміння» та «здібності» дозволяє схематично виразити діалектику взаємозв'язку цих понять (див. мал. 2).

В структуру вміння в широкому його розумінні ми включаємо: а) внутрішню ідеальну модель поведінкової діяльності суб'єкта в згорнутому вигляді та її результат (власне уміння); б) поведінковий компонент вміння.

Внутрішня модель, з одного боку, має когнітивну основу для вироблення власних практичних рішень, а з другого – є результатом постійної розумової роботи, тобто інтелектуальних дій і операцій, які утворюють структуру даної моделі (систему добре організованих зв'язків) на основі засвоєних знань та навичок. Завдяки здібностям (інтелектуальним та іншим) відбувається вільне та швидке приведення цих структур у відповідність з новими умовами відкриття нових шляхів діяльності.



Мал. 2.

1.2.13. Основні характеристики уміння

Отже, вміння – це володіння добре організованими гнучкими структурами (ідеальними моделями) майбутніх дій та їх системами, які забезпечують результативність діяльності в нових умовах.

Основні характеристики вміння:

- 1) усвідомленість (вміння тісно пов'язані з мисленням і не існують поза мисленням, бо дії, які ними забезпечуються, вимагають обов'язкового і паралельного осмислення);
- 2) гнучкість (порівняно з навичками структура вмінь постійно змінюється і поновлюється, пристосовуючись до нових умов діяльності);
- 3) синтетичний характер (їх структура формується на основі складних взаємодій знань, навичок, особистісних якостей, а також здібностей шляхом конструювання все нових і нових зв'язків);
- 4) багаторівневість (дане поняття містить в собі широкий діапазон вмінь: від елементарних до творчих);
- 5) багатофункціональність (функція оцінки, планування, проектування, регулювання діяльності).

Таким чином, дослідження взаємозв'язків між поняттями «здібності» та «вміння» з позицій екстенсивно-кільцевої моделі особистості дозволило:

- 1) глибше проникнути в суть самого поняття «вміння», його психологічну структуру, визначити характерні ознаки цього поняття, врахування яких сприятиме успішному формуванню вмінь в широкому розумінні та професійних умінь викладача вищої школи зокрема;
- 2) створювати внутрішні умови формування вмінь за рахунок розвитку відповідних здібностей з метою надання їм якісної характеристики.

Врахування вище викладених положень допоможе викладачу вищого навчального закладу визначити умови більш успішного засвоєння знань, формування умінь і навичок його професійної діяльності та розвитку педагогічних здібностей, які стануть передумовами успішності цієї діяльності.

1.2.13. Актуальні проблеми методики викладання у вищій школі

Подолання усталених методичних шаблонів та стереотипів в організації навчально – виховного процесу (проведенні лекцій, семінарів, практичних та лабораторних занять, організації самостійної роботи). Потрібно вчасно, за переконливим твердженням педагогічного критика С. Соловейчика, побачити обмеженість звичного, вчасно розірвати цю обмеженість, замінити звичне новим і зробити це нове звичним.

Розвиток інтелектуальної, вольової та емоційної сфери особистості студента, майбутнього викладача вищого навчального закладу. В значній мірі традиційна методика спрямована на те, щоб ознайомити, запам'ятати, навчити, відтворити. Однак, з огляду на те, що мозок гарно упорядкований краще, ніж гарно наповнений, не менш важливим завданням методики викладання має бути максимальне розкриття потенційних можливостей особистості майбутнього спеціаліста. *«Ви нічому не можете навчити людини. Ви можете тільки допомогти їй відкрити це в собі»* (Галілей).

Діти стомлюються, наголошував К. Д. Ушинський, не від діяльності, а від бездіяльності або від нудної діяльності, психологічно ненасиченої. *«Заберіть з класу нудьгу, і всі ці дитячі порушення зникають безслідно, самі собою»*. Без всіляких сумнівів, замінивши слово «діти» на слово «студенти», отримуємо ще одну проблему методики викладання у вищій школі, один із шляхів вирішення якої – формування внутрішніх мотивів навчально-пізнавальної діяльності.

Д. Карнегі говорив, що є лише один спосіб заставити людину що-небудь зробити. І він полягає у тому, щоб заставити її саму захотіти це зробити. Іншого способу немає. Лише таким шляхом здобуті знання будуть реально регулювати практичні дії майбутнього викладача вищої школи, оскільки такі знання здатні перетворюватись у внутрішнє надбання педагога, в його особистісне знання, в його переконання, емоційно ним пережите і практично апробоване. *«Ніяка діяльність не може бути успішною, якщо в ній немає основи для особистого інтересу»* (Л.Толстой).

Наведемо кілька мудрих думок, з яких випливає наступна проблема методики викладання у вищій школі:

- ✚ Щоб бути цікавим, потрібно бути зацікавленим.
- ✚ Не бути як «інші» – секрет успіху.
- ✚ Жартувати слід для того, щоб здійснювати серйозні справи (Арістотель).
- ✚ Сучасний викладач через свій зовнішній вигляд зобов'язаний передавати студентам заряд бадьорості, оптимізму, мажорного настрою, організованості, впевненості.
- ✚ Двох речей дуже складно уникнути – тупоумства, якщо замкнутись у своїй вузькій спеціальності, і ґрунтовності, якщо вийти з неї (Гете)

✚ Кожна людина, яку я зустрічаю, в якійсь мірі перевершує мене, і у цьому сенсі я можу в неї повчитись (Емерсон).

✚ Все, що дається легко, без зусиль, являє собою вельми сумнівні цінності (Леонов, рос.письменник).

✚ Учні недовго йдуть за тим педагогом, який поманить, але вести не вміє (Є.М.Ільїн)

Отже, дефіцит або відсутність цих та інших особистісних характеристик навіть при досить високому науковому рівні викладача вищого навчального закладу знижує коефіцієнт корисної дії його викладацької діяльності. Тому проблема професійного самовдосконалення та самовиховання викладача також є однією з актуальних проблем методики викладання.

Пошук у змісті навчального матеріалу розвивальних і виховних можливостей та їх реалізація в навчально-виховному процесі – ще одна актуальна проблема методики викладання у вищій школі.

Практичне заняття № 1.

Предмет, завдання, основні категорії та актуальні проблеми методики викладання у вищій школі

I. Обговорення питань.

1. Які із завдань методики викладання у вищій школі, на ваш погляд, є найважливішими? Обґрунтуйте свій вибір.

2. Які прийоми використовують викладачі, що читають у вас лекції, для підсилення їх ефективності?

3. Якими прийомами можна підсилити метод демонстрації?

4. Поясніть взаємозв'язок і взаємозалежність між категоріями: знання, уміння, навички в контексті методики викладання у вищій школі.

5. За яких умов знання стають фундаментом умінь?

6. Поясніть взаємозв'язок і взаємозалежність між категоріями: уміння та здібності з позицій структури особистості.

7. Назвіть серед актуальних проблем методики викладання у вищій школі, поданих у параграфі 1.3., найактуальніші на сучасному етапі розвитку суспільства.

8. При яких умовах методика викладання забезпечує глибину знань?

II. Індивідуальні завдання.

1. Поясніть взаємозалежність між категоріями методики викладання у вищій школі, що схематично відображена на мал.2.

2. *«Сформованість умінь не дає діяльності « застигнути в стереотипі».* Розкрийте зміст цієї тези, сформульованої психологом В. М. Мясіщевим.

3. Яке значення у навчальній діяльності викладача вищої школи має розуміння взаємозалежності між трьома структурними компонентами особистості: здібностями, уміннями, діяльністю (див. мал.1).

4. *«Жартувати слід для того, щоб здійснювати серйозні справи».* Як ви розумієте сутність цього вислову Арістотеля в контексті методики викладання у вищій школі?

5. «Ніяка діяльність не може бути успішною, якщо в ній немає основи для особистого інтересу». Ваше розуміння цього афоризму Л. Толстого в контексті методики викладання у вищій школі?

6. Перегляньте художній фільм за повістю І. Грекової «Кафедра» і дайте письмові відповіді на запитання: 1). *Методика викладання якого викладача вас найбільше приваблює і чим?* 2). *Методика викладання якого викладача вас не приваблює і чому?*

7. Оцініть методику викладання вашого улюбленого викладача за розробленими вами критеріями на основі поданого вище змісту цієї теми.

Використана література

1. Босенко В.А. Воспитать воспитателя / Борисенко В.А. – К.: Лыбидь, 1990. – 322 с.
2. Брушлинский А.В. Деятельность субъекта и психическая деятельность / А. В. Брушлинский // Деятельность: теории, методология, проблемы. – М.: Политиздат, 1989. – С. 129-143
3. Бургин М.С. Аксиологические аспекты научных теорий / М.С. Бургин, В. И. Кузнецов. – К.: Наук. думка, 1991. – 183 с.
4. Бургин М.С., Гончаренко С.І. Методологический уровень практических задач педагогики / М.С. Бургин, С.І. Гончаренко // Философская и социологическая мысль. – 1989. - № 4. – С. 3-12
5. Бургин М.С. Понятия и функции методологии педагогики / М.С. Бургин // Сов. педагогика. – 1990. - №10. – С. 74-77
6. Галузьяк В.М. Педагогіка / В.М. Галузьяк, М.І. Сметанський, В.І. Шахов. – 2-е вид., випр. і доп. – Вінниця: «Книга-Вега», 2003. – 416 с.
7. Горбатов Г.С. Умения и навыки: о соотношении содержания этих понятий / Г.С. Горбатов // Педагогика. – 1994. - №2. – С. 15-19
8. Давыдов В.В. Научное обеспечение образования в сфере нового педагогического мышления // Новое педагогическое мышление / В.В. Давыдов / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1989. – С. 64-89
9. Ильин Е.Н. Рождение урока / Е.Н. Ильин. – М.: Педагогика, 1986. – 175 с.
10. Кисельгоф С.И. Формирование у студентов педагогических умений и навыков в условиях университетского образования / С.И. Кисельгоф – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1973. – 152 с.
11. Кудряшова Л.Д. Каким быть руководителю: Психология управленческой деятельности / Л.Д. Кудряшова. – Л.: Лениздат, 1986. – 160 с.
12. Кузьмина Н.В. Профессионализация личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М.: Высш. Шк., 1990. – 118 с.
13. Мясичев В.Н. О связи склонностей и способностей / В.Н. Мясичев // Склонности и способности/ под ред. В.Н. Мясичева. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1962. – С. 3-14
14. Педагогика для всех: Афоризмы и мысли. – Минск: Нар. асвета, 1984.–183 с.
15. Платонов К.К. О знаниях, навыках и умениях / К.К. Платонов // Сов. педагогика. – 1963. - №11. – С. 98-103

16. Платонов К.К. Структура и развитие личности / К.К. Платонов. – М.: Наука, 1986. – 255 с.
17. Ротенберг В.С. Мозг, обучение, здоровье / В.С.Ротенберг, С.И.Бондаренко. – М.: Просвещение, 1989. – 239 с.
18. Рубинштейн С.Л. Проблема способностей и принципиальные вопросы психологической теории / С.Л. Рубинштейн // Тез. докл. на I съезде общества психологов. – М., 1959. – Вып. 3. – С.138-140
19. Самарин Ю.А. Знания, потребности и умения как динамическая основа умственных способностей / Ю.А. Самарин // Проблемы способностей. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. – С. 42-52
20. Самарин Ю.А. Очерки психологии ума / Ю.А.Самарин. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 493 с.
21. Ходжава З.И. К вопросу о понятии умения в советской психологии / З.И. Ходжава // Вопр. психологии. – 1955. - №3. – С.3-12
22. Чудновский В.Э. Актуальные проблемы психологии становления убеждений / В.Э.Чудновский // Вопр. психологии. – 1990. - №5. – С. 40-48
23. Шадриков В.Д. О содержании понятий «способности» и «одаренность» / В.Д. Шадриков // Психол. журнал. – 1983. – Т. 4. - № 5. – С. 3-10

Рекомендована література

1. Дубасенюк О. А. Методика викладання педагогіки: курс лекцій / О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – 328 с.
2. Границкая А. С. Научить думать и действовать / А. С. Границкая. – М.: Просвещение, 1991. — 172 с.
3. Мистецтво бути викладачем: Практич. посібн./А. Брінклі, Б. Дантес, С. Флемм, С. Флемінг, Ч. Форсі, Е. Ротшильд / За ред. О. С. Сидоренка. – К.: Навчально-методичний центр «Консорціум із удосконалення менеджмент- освіти в Україні», 2003. – 144 с.
4. Нагаєв В.М. Методика викладання у вищій школі: Навчальний посібник / В. М. Нагаєв. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 232 с.
5. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: навчальний посібник для вищих навчальних закладів/ В.А. Семиченко. –Київ: Вища школа, 2004.– 335с.
6. Туркот Т. І. Психологія і педагогіка вищої школи в запитаннях і відповідях: Навчальний посібник / Т. І. Туркот. – К.: Кондор, 2011. – 516 с.

Тема 2. Удосконалення змісту навчальних дисциплін в контексті методики їх викладання

2.1. Компоненти змісту освіти в контексті методики їх засвоєння

Розглядаючи структуру змісту освіти в широкому його розумінні, або зміст тієї чи тієї навчальної дисципліни зокрема, акцентуємо увагу на його головних структурних компонентах.

1. Одним з важливих компонентів змісту освіти є той обсяг знань, які потрібно засвоїти. Знання у методології науки визначаються як *узагальнений соціальний досвід, усвідомлений людиною, який вона може відтворити та передати іншим*. Цей компонент є основою, тобто фундаментом змісту освіти. Про знання таджицький поет Рудакі писав так:

С тех пор как существует мирозданье,
Такого нет, кто б не нуждался в знанье.
Какой мы ни возьмем язык и век,
Всегда стремился к знанью человек.
А мудрые, чтоб каждый услышал их,
Хваленья знанью высекли на скалах.
От знания в сердце вспыхнет яркий свет,
Оно для тела - как броня от бед.

До речі, слово студент дослівно перекладається як «жадібний до знань». Одне з найважливіших завдань методики викладання - переконати студента у тому, що будь-яким практичним діям передують знання. Вміння – це знання у дії. Якщо, наприклад, спортсмен виконує якусь дію невміло, то тут винні не м'язи, а голова. Моделі майбутніх фізичних вправ моделюються спочатку в голові на основі знань.

Необхідно розрізняти знання теоретичного характеру (типу "що?") і практичного (типу "як?"), тобто описові знання і знання про способи діяльності. Різницю можна проілюструвати такими двома висловами:

• "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".

Однак, якщо даний компонент змісту розглядати з позицій формування особистості педагога, то до цих двох видів знань необхідно додати ще і *розширення загального кругозору*. Адже викладач-предметник – це лише частина викладача. Справжній викладач той, який виходить за рамки свого предмету у світ, у життя. Американський педагог Джон Стюарт Блеккі в своїй книзі "Про самовиховання моральне, розумове, фізичне" цілком справедливо стверджує: "Немає сумніву в тому, що так званий чистий спеціаліст завжди людина обмежена" (1, с. 18). Вона ніколи не буде знати достатньо, якщо не буде знати більше, ніж достатньо. В цьому плані цікавим є і вислів Ліхтенберга: "Хто не розуміє нічого, окрім хімії, той і її розуміє недостатньо". Так, одного разу до професора медицини звернувся студент - першокурсник із запитанням: "Що мені необхідно читати для того, щоб стати гарним лікарем?" - "Читайте "Дон Кіхота". Відповідь була настільки несподіваною і парадоксальною, що

студент від здивування крикнув: "Як же так, професоре, невже медицина не заслуговує на належну увагу, і мені необхідно читати тільки Сервантеса?" – "Ні, - відповів професор, - ви абсолютно не зрозуміли суті моєї поради. Я хотів вам сказати, що окрім медицини як науки вам, як майбутньому лікарю, необхідно збагнути велику таємницю Дон Кіхота". А відомий вчений А.Ейнштейн стверджував, що для його наукових відкриттів письменник Ф.Достоевський давав набагато більше, ніж відомий математик і фізик Гаус, якого він вивчав як спеціаліст.

У сучасних умовах дуже важливо працювати з *логічною структурою* знань. Однак часто студенти мають справу не з знаннями, а лише з певною інформацією, краще або гірше організованою. А основний спосіб роботи з інформацією – запам'ятовування. Щоб інформація перетворилась у знання, студент повинен зрозуміти її сутність, добре осмислити. Г. Спенсер говорив, що «не те знання цінне, яке накопичується у вигляді розумового жиру, а те, яке перетворюється в розумові мускули».

«Будь-який вищий навчальний заклад, – пише у книзі про виховання вихователя В.О.Босенко, – повинен навчитись так вчити свого підопічного, щоб знання його були не просто цінним вантажем, а методом пізнання, способом освоєння будь-якої *нової* ситуації» (2, с. 95). А оскільки ми не знаємо, які проблеми нас чекають попереду, ми повинні навчити знанням *фундаментальним*, тому що лише вони можуть стати теоретичними позиціями розв'язання все нових і нових проблем. Про це досить образно говорив ще Я. А. Коменський: «...архітектор, плануючи побудувати міцну будівлю, заготовляє не соломку, не болото, не лозу, а каміння, цеглу, міцне дерево і тому подібний матеріал». А садівник, який «бажає, щоб поле, виноградник, сад давали плоди, засіває їх не бур'янами, не кропивою, не чортополохом, а благородним насінням і рослинами» (6, с.272)

2. Як правило, ми орієнтуємо студента (навіть під час організації самостійної роботи) переважно на знання, а по суті, на засвоєння чужих думок в той час, коли основною метою освіти, як стверджував Герберт Спенсер, є не знання, а дії на основі цих знань. Ще відомий Епікур у свій час виголошував думку про те, що найголовнішою ознакою повного знання є вміння *швидко* користуватись набутими знаннями на практиці. А один із афоризмів твердить: знання – це ще не мудрість, мудрість – це застосування знань.

Знання – це лише один з компонентів змісту навчальної дисципліни і освіти в широкому її розумінні. «Щоб отримати статус знань, - зауважує Вербицький, – інформація з самого початку має примірятись до дії, засвоюватись в її контексті» (4). З іншого боку знання лише тоді стають керівництвом для дії, коли вони є перевіреними практикою, коли є результатом пізнання дійсності, її адекватним відображенням.

Перш за все, мається на увазі *досвід репродуктивної діяльності*, який проявляється в вміннях відтворювати знання та елементи тієї чи іншої діяльності за певним заданим зразком, тобто копіювати відомі способи діяльності. Однак, якщо процес вивчення того чи іншого предмета обмежити лише засвоєнням знань і формуванням репродуктивних вмінь, то такий процес

не стає механізмом розвитку особистості. Він, навпаки, може гальмувати цей розвиток певними рамками усталеної системи дій. Зупинитись на репродуктивному рівні засвоєння знань - значить губитись у новій, незвичній ситуації, будучи нездатним вийти за рамки завченого, звичного, стереотипного. Нерідко ж зміст страждає від декларативності, схематизму, описовості, надмірного вживанням цитат і орієнтує студента на лише репродуктивний рівень його засвоєння.

Психолог А. М. Матюшкін говорив, що зазубрені способи дій у багатьох випадках стають психологічним бар'єром, що закриває доступ до нового способу дії (9).

Часто ми застигаємо в усталених рамках, в стереотипі, що стає перешкодою до дальшого творчого росту. Саме тому, боячись звикнути до шаблону, окремі художники, які досягають піку слави, пишуть картину під чужим іменем, а потім спостерігають, як її оцінюють.

3. Важливість третього компоненту змісту можна підкреслити поетичними рядками поета М.Рилєнкова:

Хоть выйди ты не в белый свет,
а в поле за околицу,
Пока ты шел за кем-то вслед,
дорога не запомнится.
А вот куда б ты ни попал,
и по какой распутице,
Дорога та, что сам искал,
вовек не позабудется.

Мова йде про *досвід пошуково - творчої діяльності*, який проявляється в:

- перенесенні знань і умінь в нову ситуацію;
- пристосуванні відомих способів діяльності до нових умов;
- баченні нових проблем у знайомій ситуації;
- створенні принципово нового, власного способу розв'язання проблеми.

У свій час у « Спортивні газеті» було надруковано інтерв'ю зі срібним призером Барселонської олімпіади, вінничанином Павлом Хникіном:

«В сучасному плаванні, напевно, важко створити щось нове, якийсь новий спосіб, щоб перейти межі можливого», - запитала кореспондент.

«Справжній плавець – завжди творець, - відповів Павло.

І він згадав унікального російського плавця Дениса Панкратова. У 25 – метровому басейні він пропірнав майже всю доріжку і робив перед поворотом єдиний грибок. Це правилами не було заборонено. А якби заборонили, він би вигадав щось нове.

Даний компонент змісту формується шляхом розв'язання проблемних ситуацій, нестандартних творчих завдань, які повинні бути закладені в підручники з навчальних дисциплін, окрім самого навчального матеріалу та завдань на його відтворення. Досвід пошуково-творчої діяльності найкраще набувається при застосуванні проблемних методів навчання, які від пояснювально-ілюстративних відрізняються тим, що включають учнів у самостійний пошук знань, у навчання через відкриття. Порівняйте, як своїх пташенят годує ластівка, передаючи їжу у готовому виді з рота до рота (пояснювально-ілюстративне навчання), і квочка, яка не дає курчатку зернини до рота, а кидає на землю і вчить брати її самостійно.

За словами відомого педагога А. Дістервега, поганий вчитель подає істину у готовому виді, а гарний вчитель вчить знаходити її самостійно. В одній зі своїх книг він пише: "Розвиток і освіта жодній людині не можуть бути дані або повідомлені ззовні. Кожний, хто бажає до них прилучитися, повинен досягти цього власною діяльністю, власними силами, власною напругою. Ззовні він може отримати тільки поштовх..." (3, с.374).

Усім нам відомі поетичні рядки відомого українського поета М. Т. Рильського: «Ми працю славимо, що в творчість перейшла». Перефразувавши їх в контексті творчого компоненту змісту освіти, можна сказати: «Ми пошук славимо, що в творчість перейшов». Для формування названого компоненту у зміст практичних занять обов'язково повинні бути закладені творчі завдання, проблемні педагогічні ситуації і т. ін.

Досліджуючи теоретичні та методичні аспекти проблемного навчання, А. В. Фурман у книзі «Проблемні ситуації в навчанні» (12) чітко характеризує змістовні компоненти навчальної проблемної ситуації (див. табл.1).

Таблиця 1

| | | |
|-------------|------------------|--|
| Формування | 1. Виникнення | Зіткнення з незрозумілим утрудненням, виникнення здивування, бажання дізнатись, зрозуміти. Загострення суперечності, невідповідності. Пізнавальна потреба в новому знанні, чи способі дії. |
| | 2. Становлення | Аналіз зв'язків, відношень та інших характеристик пізнавального об'єкту. Приблизне розмежування відомого і невідомого у проблемній ситуації. Утворення пізнавального мотиву, словесне формулювання проблеми. |
| | 3. Розв'язування | Висунення припущень щодо напрямку розв'язання проблеми. Формулювання гіпотез. Доведення основної гіпотези. |
| Розв'язання | 4. Зняття | Перевірка розв'язку. Перенесення виявлених способів дії на розв'язок інших проблемних задач; використання здобутих знань у нових умовах. |

Зауважимо, що не кожна проблемна ситуація формує досвід творчої діяльності. Інколи проблемна ситуація може так і залишитись ситуацією «в собі», не реалізувавши своїх потенційних можливостей щодо розвитку творчого мислення. Завдання викладача : *потенційну проблемну* ситуацію перетворити в *реальну* і формувати на її основі досвід пошукової аналітичної діяльності.

Даний процес має чітку послідовність:

1. *Чітке формулювання* викладачем проблеми, що дає можливість *збагнути* її сутність *зацікавитись* нею та викликати *бажання* її розв'язати.

2. *Включення* студентів у пошукову діяльність.

3. *Розгортання* проблемної ситуації та *спрямування* студентів за допомогою навідних питань та аналогій на вірний шлях її розв'язку. Тобто *вміле керування* процесом пошуку.

4. *Розв'язання* проблемної ситуації, тобто знаходження оптимального варіанту її вирішення. Розв'язання може здійснюватись двома шляхами:

а) на основі зовнішньої стимуляції, навідних питань, аналогій студент *конструює (моделює)* особистий варіант розв'язку.

б) викладач *демонструє* зразок, який стає надбанням особистості студента у вигляді провідної ідеї, що перетворюється у конструктивний принцип дій у подібних ситуаціях.

Необхідною умовою для будь-якої творчості є обмеженість для більш глибокого проникнення в сутність поставлених завдань. Про це переконливо сказав Гете: « Кто много хочет, будь готовым к бою ; закон творит свободные создания, и мастер тот, кто пыл свой ограничил».

4. Наступний компонент – *досвід емоційного-ціннісного ставлення* до навколишньої дійсності (система морально-естетичних поглядів, цінностей, що виражають ставлення особистості до світу, діяльності, до людей, до самої себе, а також до тих знань, якими їй необхідно оволодіти, вивчаючи той чи інший предмет).

Знання успішно будуть засвоюватись лише тоді, коли викладач буде дивитись на них не лише "очима програми", а, перш за все, "очима самих студентів", інакше кажучи, навчальний матеріал має відповідати інтересам та потребам студентів, бути для них особистісно значущим. Оскільки, як стверджував Є. М. Ільїн, "здоровий розум... усякими способами чинить опір абстрактному знанню, яке ні сьогодні, ні завтра, ні тут, ні там ніяк себе не проявить" (7)

Як і в процесі фізичного розвитку людини її організмом може бути засвоєна лише їжа з цінними мікроелементами, а не та, яка лише заповнює шлунок, так і "прорости в особистість" і стати регулятором її діяльності зможуть тільки ті знання, які набудуть особистісного, суб'єктивного смислу. «По-справжньому будеш знати лише те, що любиш», – теза Є.М. Ільїна, яка повинна стати одним із керівних принципів формування змісту освіти та його вивчення.

В. Тендряков у своїй повісті "Ніч після випуску" говорив про нелюбов учнів до навчального предмету, який неможливо було не любити, і пояснював це тим, що вивчення цього предмета (літератури) перетворювалось у засвоєння одних і тих самих готових формул. "Вся література, – писав він, – набір сухих формул, які неможливо ні любити, ні ненавидіти. Література, яка не хвилює, – вдумайтесь! Це така ж сама нісенітниця, як, скажімо, піч, яка не гріє, ліхтар, який не світить".

Говорячи про дисципліни педагогічного циклу, слід особливо підкреслити, що педагогіка – та сфера, до якої має стосунок кожний. Саме тому дуже важливо здійснювати пошук загальнозначущої думки. Вона і зв'яже викладача зі студентом, а студента з навчальною дисципліною (педагогікою).

Закладаючи базисний компонент змісту навчального предмета (знання), необхідно орієнтуватись не стільки на їх кількісну, скільки на якісну характеристику. Мова йде про знання на їх особистісному рівні, тобто ті, які мають стати власним надбанням особистості. Звісно ж, що однією з найважливіших умов якості знань учнів є якість знань самого викладача, який організовує процес їх переводу у внутрішній план особистості студента.

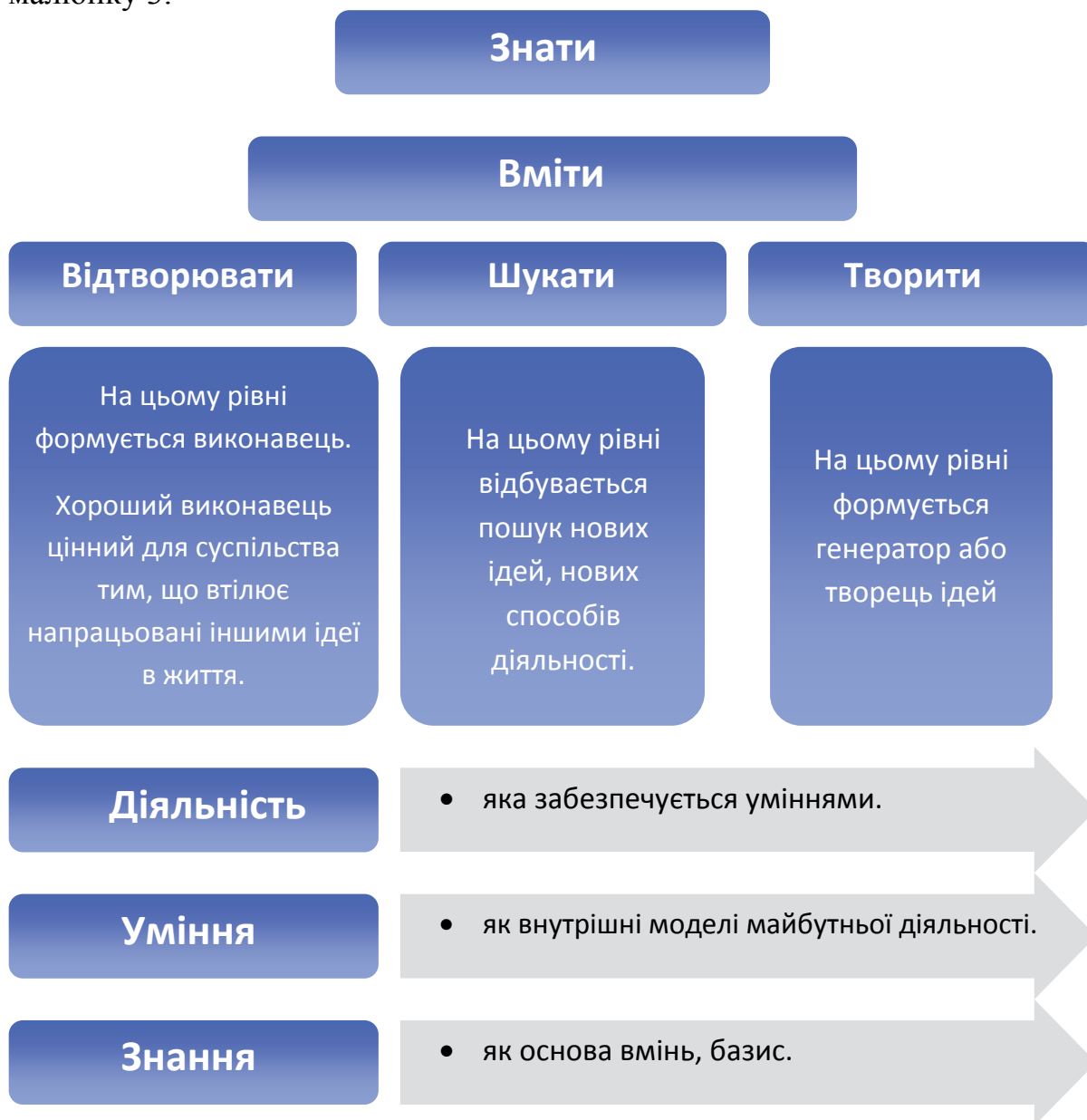
Однак, в наш час, як стверджує автор в одній із своїх книг з духовного виховання в сучасних умовах, надзвичайно поширеним є таке явище: все духовне життя людини і починається, і закінчується тільки в голові, не доходячи до серця; входять моральні знання через слух, через розум, прокручуються у свідомості, переосмислюються, часто переінакшуються по-

своєму і зразу ж через язик виносяться назовні. Але такі знання, не випробувані, не вистраждані діяльним життям, боротьбою, - пусті. Людина, яка повчає не з духовного досвіду, а з книжкою, за словами одного із старців, подібна художнику, який пропонує воду людині, що відчуває спрагу, малює її фарбами на стіні.

Існують знання, глибокої сутності яких неможливо збагнути одним розумом. Навіть наймудріший із мудреців премудрий Соломон радив: «Не покладайся на розум твій» (Притч. 3, 5). Способом пізнання таких знань є духовний досвід. Англійський філософ Бекон Веруламський писав: "Ми повинні наш дух розширювати до величі таємниць Всевишнього, а не таємниці звужувати до вузьких границь нашого розуму".

Таким чином, якщо знання деяких навчальних дисциплін здобуваються зусиллями інтелекту, то «духовна мудрість відкривається тільки через досвід діяльного життя, пізнається по мірі духовного зростання, по мірі очищення розуму і серця, а не від зусиль інтелекту».

Кожен названий компонент змісту освіти відображено схематично на малюнку 3.



Мал. 3

На відміну від знань *уміння* – внутрішні моделі майбутньої діяльності, які забезпечують її результативність в умовах, що постійно змінюються, іноді зовсім непередбачуваним чином.

На відміну ж від *умінь навички* забезпечують стереотипні, механічні дії у відносно стабільних умовах.

Якщо *уміння* розглядати як компонент структури особистості, то вони знаходяться між знаннями і діяльністю:

Зауважимо, що майже в усьому світі пафос навчання такий: *знати, щоб вміти робити*. Одним з недоліків вітчизняної системи освіти, на жаль, є те все ще для великої кількості студентів рушійною силою навчання є оцінка, документ (диплом). Саме тому як учень, так і студент часто зацікавлений не в знаннях та практичних *уміннях*, а в оцінці.

2.2. Дидактичні вимоги до формування змісту навчальних дисциплін

Щоб успішно оволодівати основними компонентами змісту освіти, студенти, перш за все, мають ці компоненти знати і усвідомлювати їх значущість. Спочатку нагадаємо, що зміст освіти дає відповідь на питання «Чому навчати?» і являє собою систему знань, *умінь* і навичок, які студенти опановують у процесі навчання.

Процес відбору та формування змісту навчальних дисциплін надзвичайно відповідальний. Особливо необхідно боятись того, щоб він не перетворився для студентів лише в певну порцію знань, які потрібно просто вивчити здати на екзамені і забути. Так, згадуючи про навчання у духовній семінарії, митрополит Веніамін (Федченков) писав у одній із книг про те, що якщо Біблія була таким самим підручником, як й інші (історія, алгебра, геометрія, психологія та ін.), то і ставлення до неї було абсолютно подібним: холодним. Раз підручник, то вже нецікаво! От якби було б щось заборонене, недозволене, тоді інша справа. І внутрішньо Біблія семінаристів ніколи не захоплювала.

З цієї ж причини поет О.Твардовський у свій час виступав категорично проти того, щоб його поему "Василь Тьоркін" включали до шкільної програми, мотивуючи це тим, що його улюблений герой, який чудом вижив на фронті, у школі "загине".

Зміст навчальної дисципліни можна розглядати на різних рівнях: академічному; предметному(рівні того навчального матеріалу, який закладений у програму та підручник); на рівні його реалізації, або процесуальному (передачі та засвоєння), а також на особистісному рівні, коли зміст переходить у внутрішній план особистості спочатку викладача, а потім студента і стає регулятором його діяльності та поведінки.

Процесуальний рівень – рівень його розгортання, динамізації, образно кажучи, це шлях змісту освіти до внутрішнього плану особистості студента, де він вже набуває особистісного характеру (спортивну форму, в якій він рухався в процесі його *засвоєння* особистістю, зміст освіти замінює на індивідуальну одягу). Саме на цьому рівні особлива роль належить методиці викладання.

Дуже уважним необхідно бути до змісту на рівні його передачі та засвоєння, оскільки саме тут коефіцієнт його корисної дії можна звести до нуля.

Так, одна учениця написала у своєму творі наступне: "Після того, як ми закінчили вивчати О.С. Пушкіна, у мене склалось дивне враження: ніби Пушкіна вбив не Дантес, а моя вчителька".

2.3. Критерії відбору змісту навчальних занять

1. Перш за все, це *відповідність змісту потребам суспільства*. Особливо слід акцентувати увагу на врахуванні перспективних потреб, тобто відбір змісту з прицілом на майбутнє суспільства, оскільки зміст – категорія змінна. Зміни в потребах суспільства викликають зміни у змісті. Тому він періодично має переглядатися.

2. Разом з тим зміст не буде відповідати потребам та інтересам особистості студента, це може стати перешкодою для його переходу у внутрішній план особистості. Першу реакцію студентів на зміст можна передати двома словами: «Для чого?». Звідси другий критерій: *відповідність змісту потребам та інтересам особистості*.: В опануванні змісту навчальних предметів, за переконливим твердженням відомого вченого А. М. Леонтьєва, вирішальне значення має те, яке місце в житті людини займає саме знання: чи дійсно воно є частиною її життя, чи лише зовнішньо нав'язане. Щоб знання не були формально засвоєні, треба не "відбути" навчання, а "прожити" його; потрібно, щоб навчання увійшло в життя, щоб воно мало життєвий сенс для учня (8, с.12). Як правило, емоційний ефект викликає той зміст, що входить в коло особистісно значущих проблем студента. В протилежному випадку, як свідчать результати анкетування та спостережень, студенти нерідко займають позицію "поза змістом", оскільки, не викликаючи суб'єктивного, життєвого інтересу, він, як правило, не викликає навчального інтересу. А процес його засвоєння в кращому випадку є виконанням чужої волі – волі викладача.

Тому *особистісна значущість* змісту, або його відповідність інтересам, потребам та життєвому досвіду студентів є одним з найважливіших критеріїв його відбору. Піклуючись про те, щоб навчальний матеріал відповідав темі заняття, ми одночасно маємо "приміряти" його і до потреб студентів, забезпечуючи відповідність змісту тому колу проблем, з якими стикається студент у повсякденному житті та у сфері взаємодії з іншими людьми.

Це допомагає забезпечити такі аксіологічні відносини: студент→ зміст, за яких він виступає не як щось зовнішньо задане, а як те, що внутрішньо спонукає до його засвоєння. Саме тому при відборі змісту освіти потрібно із сирової руди вибрати крупинки золота, оскільки не так важливий обсяг знань, як їх цінність.

Однак, наближаючи зміст освіти до потреб та інтересів особистості, ми не повинні виходити за загальноприйняті рамки пристойності, як, наприклад, у задачі одного з посібників з математики, умова якої починається так: *кілер під'їхав за п'ять метрів до місця зустрічі з замовником...*

У контексті яскравого відображення даного критерію при формуванні змісту сучасного навчального посібника для студентів вищого навчального закладу доцільно звернутись до підготовленого нами навчального посібника

«Основи виховної діяльності вчителя фізичної культури»(5), який за своїм змістом та формою виходить за рамки традиційних посібників з педагогіки.

Особливістю навчального посібника є те, що подана в ньому друкована інформація – це лише частина змісту, функція якої: «А зараз 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.

Другою особливістю посібника є форма викладу матеріалу: навчальний матеріал деяких тем подано традиційно, зміст інших тем – у формі питань і відповідей, спосіб викладу окремих тем індуктивно – дедуктивний (спочатку рекомендується звернутись до практичних завдань та ілюстрацій, зробити власні узагальнення й висновки, а потім – звернутись до теоретичного блоку інформації і зіставити їх з власними висновками, тобто перевірити себе).

Третя особливість посібника в тому, що ми цілеспрямовано не намагались перенасичувати його теорією, особливо визначеннями тих чи інших понять, науковою термінологією. Там, де було можливо, організовували процес засвоєння теоретичних положень, сутності наукових понять через практику аналізу педагогічних явищ та проблем, пов'язаних з виховною діяльністю педагога, а також через розв'язання педагогічних ситуацій.

Четверта особливість – в алгоритмізації змісту окремих тем. Якщо тема розпочинається з практичного завдання, яке спрямовує до електронного носія інформації, необхідно діяти послідовно за поданим алгоритмом. Спочатку закласти у комп'ютер диск, який є електронною частиною посібника; знайти за вказаним шифром ті електронні файли, на яких розміщено практичне завдання; переглянути їх у контексті сформульованих до них запитань; побачити, з'ясувати сутність та самостійно сформулювати проблему, відображену у відеоситуації; продумати шляхи її розв'язання. А вже після цього звернутись до теоретичного блоку інформації, який дає ключ до розв'язання проблеми.

П'ята особливість – у лаконічності викладу теоретичних положень. Загалом посібник побудовано в такий спосіб, щоб сприяти:

- поєднанню теорії з практикою й миттєвому включенню теоретичних знань в діяльність;
- усвідомленню потреби в оволодінні теоретичними знаннями для розв'язання проблем, пов'язаних із вихованням;

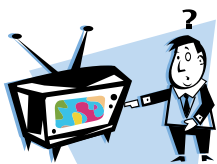
- розвитку аналітичних здібностей та педагогічного мислення, створенню сприятливих умов для задіяння інтелектуальних ресурсів особистості;

- ознайомленню з живими зразками організації виховної роботи та кращим досвідом виховної діяльності педагогів, зокрема вчителів фізичної культури та тренерів;

- спонуканню до самооцінки, вияву власних помилок та недоліків на підставі зіставлення своїх рішень з рішеннями, запропонованими педагогами у відеофрагментах, та подальшого професійного самовдосконалення.

З метою ілюстрації звернемося до початку першої теми навчального посібника «Ціль, структура та особливості виховної діяльності вчителя фізичної культури» (кожній темі посібника передуює алгоритм її засвоєння на основі аналізу відеофрагментів).

Форма викладу матеріалу: програмований виклад. Навчальний зміст розташовано на двох носіях інформації: електронні диски, які поєднуються з тематичними блоками інформації у друкованій формі. Спосіб викладу: індуктивно-дедуктивний. Алгоритм засвоєння: перший крок – ознайомлення з матеріалом на електронному носії інформації, у якому відображено ситуацію, що супроводжується питаннями, на які потрібно відповісти після її перегляду; другий крок – формулювання висновків на підставі побаченого; третій крок – зіставлення власних висновків з відповідним блоком інформації, поданої в посібнику; четвертий крок – засвоєння висновків після узагальнення побаченого й прочитаного.



Уважно перегляньте перших два відеофрагменти (1.1.1.; 1.1.2) і дайте відповідь на запитання:

1) що між ними спільного й відмінного?

2) у чому особливості взаємодії між педагогом та учнями в першій і другій ситуаціях? Переконайтесь у правильності своїх міркувань, звернувшись до блоку інформації №1.

Далі подається блок навчальної інформації, знайомлячись з якою, студенти переконуються в правильності чи неправильності своїх думок. Подібними завданнями супроводжується кожний параграф.

3. Один із критеріїв відбору змісту освіти – *відповідність можливостям особистості, її індивідуальним та віковим особливостям.*

Враховуючи те, що освіта – триєдиний процес, який включає навчання, виховання та розвиток, зміст освіти при відборі його викладачем для навчального заняття, обов'язково повинен оцінюватись як засіб впливу на особистість з метою її розвитку. Орієнтація на середнього студента чи учня при формуванні та засвоєнні змісту породжує проблеми, про одну з яких йдеться нижче. І це не лише проблема школи, а і вищого навчального закладу.

У навчальному процесі вітчизняної школи, на думку відомого письменника В.Тендрякова, відбувається систематичне обкрадання саме найбільш здібних. Адже коли педагог приступає до викладу матеріалу, перед ним сидять 30 - 40 учнів, і всі вони абсолютно різні за своїми здібностями. І

учитель тримає курс, орієнтуючись на "середнього" учня, під якого змушені підлаштовуватися найбільш талановиті: вони практично не мають можливості швидше засвоювати матеріал, їх розвиток ніби штучно призупиняється. «Я, продовжує у своїх спогадах письменник, в математиці був тугодумом, а п'ятірок домагався лише неймовірною посидючістю. Але от парадокс – після закінчення десятирічки у мене знання з математики були приблизно такі ж, як і у найбільш обдарованої учениці (пізніше вона стала доктором фізико-математичних наук). Чому ж тоді після школи вона знала стільки ж, скільки і я, людина, позбавлена інтересу і здібностей до математичних дисциплін? Тому, що вчитель і шкільна програма орієнтувалися на мене, а може, навіть на більш "тугих" в математиці, і ми, "середнячки", гальмували розвиток талановитих. Школа сама того не бажаючи, схильна до посередності і ображає здібних. Вона не надає переваги якомусь одному предмету. Вона твердо стоїть на тому, що учень у рівній мірі повинен знати все. У підсумку більше часу нелюбимій дисципліні (вона дається важче) і менше – любимій. Так в зародку вбивається інтерес, творча цілеспрямованість. Чи не тому багато випускників виходять зі школи, не знаючи, куди докласти свої сили і знання?».

4. Наявність у змісті освіти виховного потенціалу та його реалізація на процесуальному рівні – наступній критерій відбору.

Зміст освіти необхідно орієнтувати не лише на цілі навчання, спрямовуючи його на розвиток інструментальної сфери особистості студента, а й обов'язково на мету виховання, що полягає у забезпеченні всебічного розвитку особистості.

«Мене ніколи не цікавило, що мої діти несуть у школу, - говорив Є. М. Ільїн, виступаючи перед педагогами, - мене завжди цікавило інше: що вони понесуть з мого уроку додому».

5. Орієнтація на зміст як на засіб розвитку мислення, його проблемність

Часто зміст перетворюється в самоціль, замість того, щоб слугувати засобом для досягнення цілі. Досить цінним є зміст, який включає студентів у пошук. У цьому плані є цікавою теорія відбору змісту освіти з позицій комунікативної дидактики.

Комунікативна дидактика виникла у ФРН внаслідок інтересу до проблеми спілкування. Її теоретики Г. Шефер, В. Попп, Д. Бааке та інші. Вони визначають навчання як комунікативну дискусію. Метою освіти вважають вироблення *критичної позиції* по відношенню до всього оточуючого, зокрема, до вчителя, до змісту, до методів та до процесу навчання в цілому. *Критичність* введена в ранг принципу комунікативної дидактики.

Зміст навчального матеріалу цікавить представників комунікативної дидактики лише з точки зору вироблення в учнів критичної позиції, а також умінь орієнтуватись в соціальних ситуаціях. З цією метою часто учні аналізують та вирішують ситуації, які виникають на уроці і мають опосередковане відношення до теми заняття. Тобто весь педагогічний ефект змісту не в самому змісті, а в його комунікативному проговорюванні, в його дискусійності.

6. Висока наукова та практична значущість змісту.

Висновки про практичну значущість змісту навчальних дисциплін можна зробити, прочитавши лист однієї учениці до «Учительської газети»:

НАВИЩО ?

Я – старшокласниця, закінчила 9 класів. Що мені дала школа? Я порівнюю свою освіту з освітою Джейн Ейр і героїнь інших романів - ці дівчата вміють все: культурно розмовляти, правильно поводити себе в суспільстві, за столом. Уміють добре малювати, вишивати, грати на музичних інструментах. Знають іноземну мову. Що вмію я? У нас були уроки праці, але я не вмію шити. У нас були уроки музики, але я не знаю навіть музичної абетки. У нас були уроки малювання, але я не вмію добре малювати. У нас є уроки французької, але я не знаю так добре цю мову, щоб читати або говорити нею. Я не вмію танцювати.

Я не вмію користуватися столовими приборами (в їдальню у нас в школі галопом біжать). Я не можу у відповідному середовищі вільно говорити про літературу, про музику, про мистецтво. Ви подумаете, що я неук. Ні. Я хорошистка. Маю хороші бали. І не я одна така. Слово сірість неприємне, але воно є узагальненою характеристикою більшості моїх однокласників. Я не знаю, що я можу запропонувати. Але я б хотіла отримувати іншу, більш якісну, освіту. Я думаю, що це проблема не лише освіти середньої, а і вищої. Я розумію, повинна допомагати сім'я. Але якщо батько і мати не отримали хорошого виховання, і діти будуть такі, як вони, і діти дітей. Замкнуте коло? Може, щось можна придумати? Мій лист без підпису, і я боюся, що ви на нього не звернете уваги. Але так хочеться, щоб його люди прочитали і запропонували б вихід з цієї ситуації. Соромно усвідомлювати, що наша культура на низькому рівні, але це факт.

2.4. Опора на ідеї Я. А. Коменського при організації засвоєння змісту освіти

У процесі дослідження взаємозв'язку між поняттями «знання», «навички», «уміння», «здібності» виникає проблема: які знання і за яких умов зможуть забезпечити «умілість»? Адже, за наявності того, що в сумі складає структуру умінь, а саме знань і навичок, часто відсутні самі уміння, які ми пов'язуємо з діями в умовах, що змінюються, іноді зовсім непередбаченим чином.

Розвиваючи ідеї Я. А. Коменського в контексті вирішення цієї проблеми, приходимо до важливих у контексті методики формування та засвоєння змісту навчальних занять *висновків*:

1. Нерідко знання для студента – тільки «засвоєна інформація», від якої він звільняється після екзамену. Вона може відбитися у свідомості як щось «штучно поєднане, що не приносить ніякого плоду» (Я. А. Коменський). В основу ж формування вмінь і подальшого розвитку особистості зможуть лягти лише ті знання, які не тільки відображені, але й збережені в певній системі, за якої «одні одних підтримують, підкріплюють і збагачують» (Я. А. Коменський).

Абсолютно очевидно, що "фрагментарні", "уривчасті" знання при їх чисто кількісному накопиченні, без встановлення внутрішньої логіки, як правило, не

набувають нової якості, тобто не стають ні "стратегічними орієнтирами" в роботі, ні безпосереднім "керівництвом до дії".

Однією з найважливіших умов встановлення внутрішньої логіки між окремими елементами знань, є їх системне бачення на основі подання даних елементів, їх властивостей і відносин в єдиній більш-менш повній моделі. Відсутність такої моделі або використання недостатньо адекватної, за словами М. С. Бургіна, в кращому випадку веде до односторонньої картини знань, а в гіршому – дає надто спотворений образ як знань, так і того, що вони відображають.

2. Проте навіть закріплена у свідомості система знань не завжди стає керівництвом до дії в новій ситуації, якщо знання не *«проростуть»* в особистість, набувши *суб`єктивного* змісту. «А для проростання зерен знань, моральності нема необхідності ні в чому, крім легкого спонукання і розумного керівництва» (Я. А. Коменський).

3. Опіраючись на структурно-номінативну модель наукового знання, приходимо ще до одного висновку: уміння базуються не тільки і не стільки на описових знаннях, які в методології називають *«логіко-лінгвістичними»*, а і на операційних, або, як їх називають у методології науки, *«прагматико-процедурних»*. Саме система операційних знань складає основу діяльності.

Прагматико-процедурні знання дають операційну основу дій і поведінки у різних ситуаціях. Вони допомагають оцінювати ситуації та самі дії, вибрати кращі шляхи в досягненні мети. Це знання про те, як ставити цілі і як їх досягати. Разом з навичками їх використання прагматико-процедурні знання створюють перший план всіх умінь, включаючи комунікативні уміння, необхідні для забезпечення професійної діяльності викладача ВНЗ на високому якісному рівні.

Особливе значення в цьому аспекті має також система знань *«проблемно-евристичних»*, присутність яких у людини стимулює її пошукову поведінку, критичне ставлення до усної чи писемної інформації.

4. Для того, щоб знання стали фундаментом умінь, треба закласти *«фундамент під навчання»* (Я. А. Коменський), тобто *«викликати серйозну любов»* до них (Я. А. Коменський).

5. Подібний підхід, виключаючи нав`язування готових висновків, створює умови, за яких вони визрівають, а потім породжуються самою особистістю, яка стає *«сприйнятливою»* до них *«не з примусу, а добровільно»* (Я. А. Коменський).

Це пояснює ті багаточисленні випадки, у яких педагоги, володіючи, на перший погляд, достатньою мірою необхідними способами діяльності, не можуть забезпечити її успішність в тій чи іншій ситуації через те, що основа цих способів неглибока. *«Стійке те, що достатньо обгрунтоване»* (Я. А. Коменський).

6. Опанування знань як основи умінь передбачає обов`язкове оперування ними, тобто *вільне* володіння. А ще краще, коли це одночасний процес, у якому знання зразу ж включаються в роботу, *функціонують*. У

протилежному випадку вони так і залишаються знаннями відбиткового, фотографічного характеру, а коефіцієнт їх корисної дії дорівнює нулю.

Такий чином, проблема: які знання зможуть стати фундаментом умінь, керівництвом до дії? – може бути успішно вирішеною лише тоді, коли проявлятиметься належна увага з боку педагога до їх змісту і структури; коли вони будуть засвоюватись не з метою їх відтворення, а з метою володіння ними як фундаментом подальшого розвитку особистості; коли особистість буде не споживачем їх, а творцем; коли в неї запалюватиметься «внутрішнє світло», а не «світильники чужих поглядів» (Я. А. Коменський).

Лише такі знання, відкриваючи «джерела, які заглиблені у свідомості», і «живлячись силою кореня» особистості (Я. А. Коменський), формуються у внутрішні моделі можливих дій в ситуаціях, що постійно змінюються, тобто у педагогічні уміння.

Зміст даного параграфа засвідчує важливість обов'язкового використання методикою викладання кращих теоретичних та практичних надбань класиків педагогіки та їх адаптації до сучасних умов.

2.5. Шляхи удосконалення змісту освіти

1. Визначення базисного компоненту змісту освіти, тобто обов'язкового ядра, або чітко визначеного обсягу знань та способів діяльності, загальнолюдських цінностей, обов'язкових для оволодіння всіма випускниками. Це важливо тому, що на практиці кожен викладач, піклуючись про свою «частину», фактично не несе ніякої відповідальності за ціле, якого часто немає. Такий базисний компонент має бути чітко визначений і в кожній навчальній дисципліні зокрема.

2. Посилення в змісті національного компоненту та його реалізація на заняттях з метою формування патріотичних почуттів та національної свідомості. Однак при цьому українська культура має залишатись відкритою до інших культур, оскільки найстрашніше, як казав О. Гончар, національна самотність, національне сирітство».

3. Посилення в змісті освіти операційного компоненту. Дослідження психологів показують, що людина запам'ятовує 50% з того, що бачить, 10% з того, що чує, 90% з того, що робить. Деякі знання набуваються тільки в процесі безпосереднього виконання практичних дій. Звідси необхідність таких завдань, які б включали знання в роботу, сприяли їх функціонуванню. В змісті освіти обов'язково повинно бути представлено: сутність умінь, їх перелік, етапи формування.

4. Посилення інтегративних тенденцій змісту освіти, оскільки введення все нових і нових навчальних дисциплін, як це було характерно до реформи вищої освіти, означає перевантаження студентів. Давно вже виникла необхідність інтегрування кількох курсів в один.

5. Гуманітаризація змісту освіти, яка означає:

- поворот освіти до людини (олюднення освіти);
- підвищення статусу гуманітарних предметів та їх радикальне оновлення;

- звільнення змісту освіти від ідеологічних стереотипів;
- реабілітація духовного в навчанні.

Якщо вести мову про процесуальний рівень змісту освіти, то дуже важливий напрямок роботи – гуманізація знань, тобто їх олюднення. Олесь Гончар дуже точно сказав, що Чорнобиль – це поразка науки, відірваної від людини, від ідей гуманізму.

Запитання та завдання для самоконтролю

1. Як забезпечити особистісну значущість змісту навчальних дисциплін у ВНЗ?

2. Якими критеріями слід керуватись у відборі змісту навчальних занять у вищій школі?

3. Запропонуйте оптимальні методи оволодіння основними компонентами змісту освіти (для кожного компоненту зокрема).

4. На засвоєння яких компонентів змісту освіти звертається найменша увага у навчальному процесі вищого навчального закладу? Ваші ідеї щодо розв'язання цієї проблеми.

5. Ми, - писав педагог-новатор Є. М. Ільїн, - «не просто даємо знання, а прививаємо його, як живу гіллячку до дерева, щоб вона плодоносила». Як ви розумієте ці слова в контексті методики засвоєння змісту освіти?

6. Енштейн і Інфельд говорили, що сформулювати проблему часто важливіше і повчальніше, ніж вирішити її. Чи погоджуєтесь ви з ними? Якщо так, то чому?

7. Про важливість яких двох компонентів змісту освіти йдеться у наступній розповіді?

Письменник Бенжамін Констан, відомий перекладами на французьку мову багатьох класичних творів світової літератури, в дитинстві дуже не любив вивчати іноземні мови. Один із його вчителів, боячись залишитися без роботи, придумав наступне – порекомендував учню створити свою особисту, нікому невідому мову, якою будуть володіти тільки двоє: вчитель і учень.

Хлопчику сподобалася така пропозиція. Він почав мріяти про те, що стане винахідником нікому невідомої мови. Спочатку вчитель запропонував цікавий алфавіт. Потім удвох почали будувати слова, граматику. Мова вийшла багатою, цікавою. А потім учень дізнався, що вона не нова: це була грецька мова.

8. Чому саме, на ваш погляд, ідеї Я. А. Коменського (див. параграф 2.4.) запропоновано враховувати при формуванні змісту освіти у вищій школі?

Використана література

1. Блекки Джон Стюарт. О самовоспитании нравственном, умственном, физическом / Учительская газета. – 11 лютого. – 1992. – с. 18 .
2. Босенко В.А. Воспитать воспитателя / В. А. Босенко. – К.: Лыбидь, 1990. – 322 с.
3. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег. - М.: Учпедгиз, 1956. -374 с.

4. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
5. Каплінський В.В. Основи виховної діяльності вчителя фізичної культури: Навчальний посібник / В.В. Каплінський, І. О. Асаулюк. – Вінниця : ПП «ТД «Сдельвейс і К», 2014. – 294 с.
6. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения / Я. А. Коменский. – М.: Гос. учебно-педагогическое изд-во Мин. просв. РСФСР, 1955. – 474 с.
7. Ильин Е.Н. Путь к ученику / Е. Н. Ильин. – М. : Просвещение, 1988. – 224 с.
8. Леонтьев А. Н. О некоторых психологических вопросах сознательности учения / А. Н. Леонтьев // Хрестоматия по педагогической психологии. – М : Междун. педагог. академия, 1995. – С. 5 – 23
9. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / Матюшкин. – М.: Педагогика, 1972. – 207 с.
10. Сухомлинский В.А. О воспитании. – 4-е изд./ Вступ. очерк С.Соловейчика / В. А. Сухомлинский. – М.: Политиздат, 1982. – 270 с.
11. Ушинский К.Д.. Собрание сочинений / К. Д. Ушинский. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. – Т.9. – 628 с.
12. Фурман А. В. Проблемні ситуації в навчанні: Кн. для вчителя / А. В. Фурман. – К.: Рад. шк., 1991. – 191 с.
13. Честерфилд. Письма к сыну / Честерфилд. – М.: Наука, 1971. – 351 с.

Рекомендована література

1. Гордон Драйдер, Джаннет Восс. Революція в навчанні / Перекл. з англ. М. Олійник. – Львів : Вид-во «Літопис», 2001. – 541с.
2. Дидактика средней школы. Под ред. М. Н.Скаткина. – М.: Просвещение, 1982. – 324с.
3. Куписевич Ч. Основы общей дидактики / Пер. с польск. О. В. Долженко/ Ч. Куписевич.— М.: Издательский центр «Академия», 2007. — 352 с.
4. Леднев В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В. С. Леднёв – 2-е перераб. изд. – М. : Высш. шк., 1991. – 223 с.
5. Лернер И. Я. Базовое содержание общего образования / И. Я. Лернер // Сов. педагогика. – 1991. – № 11. – С. 15–21
6. Петти Д. Современное обучение. Практическое руководство / Джефф Петти; пер. с англ. П. Кириллова. – М. : Ломоносовъ, 2010. – 624 с.
7. Туркот Т. І. Психологія і педагогіка вищої школи в запитаннях і відповідях: Навчальний посібник / Т. І. Туркот. – К.: Кондор, 2011. – 516 с.

Тема 3. Методика підготовки та проведення лекції у вищій школі

3.1. Лекція як організаційна форма навчання у ВНЗ, її види та функції

Слово «лекція» походить від латинського *lectio* і означає «читання». Саме це значення було характерне для неї з самого початку (з XIII сторіччя лекція являла собою читання з коментарями наукових трактів, повідомлень). Отже лекція є найдавнішою формою організації навчання у вищому навчальному закладі і до сьогоднішнього дня посідає одне з найбільш важливих місць серед інших організаційних форм навчання.

Лекція як метод навчання реалізує наступні функції : інформаційну, орієнтовну, пояснювальну, переконувальну, виховну. Її сутність не в односпрямованій діяльності викладача, а у взаємодії зі студентами і обов'язково активній, спрямованій на сумісний навчальний пошук, а не в механічному поєднанні цих двох діяльностей. Ціль лектора полягає не стільки у тому, щоб повідомити певний обсяг знань студентам, скільки у тому, щоб забезпечити їхню *з у с т р і ч н у а к т и в н і с т ь*, тобто створити всі необхідні умови для того, щоб студент *з а х о т і в «взяти»* те, що пропонує викладач на лекції.

Лекції бувають за своїм змістом вступні, тематичні, оглядові, заключні. За способом викладу та засвоєння матеріалу студентами: пояснювально-ілюстративні, проблемні, лекції – прес-конференції, лекції – консультації, лекції – бесіди, лекції – дискусії. За характером передачі змісту: академічні, або традиційні, інноваційні, бінарні.

Аргументи «за» і «проти» лекції у ВНЗ

Серед науковців та викладачів немає однозначного ставлення до лекційної форми викладання. Ще А. Дістервег у свій час говорив: «Поганий вчитель передає готову істину, хороший – вчить її знаходити». А К. Д. Ушинський вважав, що самостійні думки витікають лише з самостійно здобутих знань. Досить важливим у цьому контексті є твердження відомого психолога С. Л. Рубінштейна: «Людина по-справжньому володіє лише тим, що сама здобуває власною працею».

Проти лекції висувують наступні аргументи:

- студент є лише споживачем готової інформації; у зв'язку з цим доречно згадати слова К. Прудкова про те, що *деякі люди нагадують ковбаси: чим їх наповнять, те вони носять у собі*, а ще такий афоризм: *«В мозок знання без інтелектуальної праці ніхто не вставить»*;

- пасивність студентів та можливість займатись власними справами(готуватись до наступного заняття, читати художню літературу, подорожувати по інтернету тощо); *так, одного разу викладач, йдучи на лекцію, став свідком розмови між двома студентками, одна з яких сказала: «Всю ніч в гуртожитку в'язала шарф, хоч відісплюсь зараз на лекції»*;

- замість непродуктивного способу передачі інформації в усній формі більш успішно можна передавати її в тих чи інших електронних версіях;

- нерідко на лекції студенти механічно сприймають навчальний матеріал, не осмислюючи його;

- великі потоки слухачів нерідко позбавляють викладача можливості ефективного управління процесом сприймання інформації;
- часто лекція гальмує бажання студентів опрацювати інші наукові джерела інформації окрім конспекту, звужуючи навчання у ВНЗ до школярства.

Однак, вдвічі більше аргументів наводять **за лекцію**, а саме:

- можливість викласти в узагальненому та систематизованому вигляді великий обсяг матеріалу;
- можливість паралельно з викладом змісту лекції пояснювати, роз'яснювати, коментувати тощо;
- економічність ознайомлення з навчальним матеріалом в часі, оскільки зміст лекції є результатом узагальнення і систематизації великого обсягу матеріалу та його сконцентрованості; в зв'язку з цим студент отримує можливість засвоїти значно більше інформації, ніж за той самий час самостійної роботи;
- можливість оперативно ознайомити слухачів з новітніми науковими досягненнями;
- можливість реалізувати виховний потенціал лекційного матеріалу, мотивувати студентів, підсилувати інтерес до навчальної дисципліни, плідно впливати на погляди та переконання слухачів, формувати в них уміння критично оцінювати отриману інформацію;
- відмова від лекцій – це відмова від багатих можливостей інтелектуального та особистісного впливу на студентів викладача, його прикладу, його майстерності, демонстрації його творчого самовираження та власного досвіду;
- лекція є незамінною для студента при дефіциті літератури;
- заміна лекції підручником чи електронними версіями обмежує можливості збагачення самого викладача, оскільки підготовка до лекції - це спосіб поглиблення спеціальних знань та розширення загального світогляду; з іншого боку, підготовка до лекції змушує викладача належним чином опанувати і творчо структурувати навчальний матеріал; на лекції завжди є можливість формулювати цікаві проблеми, співставляти різні позиції, звертатись до життєвого досвіду студентів;
- і, насамкінець, можливість спонукати до професійного самовдосконалення та самовиховання студентської молоді.

3.2. Підготовка викладача до лекції

Однією з найважливіших умов результативності лекції є ретельна підготовка до неї викладача. Коротко зупинемось на рекомендаціях, якими можна скористатись, готуючись до лекції:

1. Чітко визначіть місце лекції в структурі навчальної дисципліни, тему та завдання лекції, з урахуванням студентської аудиторії, в якій вона буде читатись.

2. Опрацюйте джерела інформації, узагальніть та систематизуйте її, відокремте основне та другорядне, визначіть ключові положення, обов'язково

віднайдіть матеріал для забезпечення ефекту новизни, цікаві факти для ілюстрації теоретичних положень, мотивації студентів.

3. Складіть розгорнутий план лекції та композиційно оформіть її зміст (що скажете на початку лекції, щоб зацікавити, заінтригувати, мобілізувати, забезпечити пізнавальну активність; що буде кульмінацією лекції; де використаєте мультимедіа; з якими запитаннями звернетесь до аудиторії; чим особливо здивуєте студентів; як завершите лекцію, щоб викликати післядію, тощо).

4. Виберіть оптимальний варіант початку лекції, щоб викликати увагу до її змісту, зацікавити та зразу ж включити студентів у роботу, створивши сприятливу психологічну робочу атмосферу.

5. Виокреміть в конспекті лекції основне та суттєве, що обов'язково необхідно повідомити студентам, продумайте прийоми його варіативного повторення з метою кращого їх розуміння та засвоєння.

6. Попрацюйте над змістом лекції з позицій його доступності для студентів, лаконічності та забезпечення логічного зв'язку між окремими частинами інформації, чіткої послідовності викладу, зв'язку з життям, з практикою, потребами та інтересами студентів.

7. Продумайте прийоми активізації уваги, пізнавальної та інтелектуальної активності студентів у процесі лекції.

8. Сформулюйте поради студентам щодо кращого засвоєння інформації на лекції, подальшої самостійної роботи над темою і змістом лекції.

9. Спрогнозуйте можливі запитання студентів та продумайте відповіді на них.

10. З метою уникнення мовних помилок в процесі повідомлення лекційного змісту визначіть наголоси, особливості вимови слів (орфоепічні норми) та їх правопис.

3.3. Роль першої лекції з нової навчальної дисципліни

Надзвичайно велике значення має перша лекція з навчальної дисципліни.

Як викликати і утримати інтерес до неї? Це перше питання методики викладання будь-якої дисципліни. Можна обрати традиційний шлях, знайомлячи на першій лекції з предметом навчальної дисципліни, її структурою, основними категоріями. Це цілком логічно, але не вигідно в плані мотивації. При такому підході студент сприймає, скажімо, педагогіку як ще одну навчальну дисципліну в розкладі, з якої проводитимуться лекції, практичні, модульний контроль.

Перша зустріч викладача зі студентами є важливою в плані педагогічно доцільної самопрезентації, мета якої, як відомо, викликати до себе позитивне ставлення, симпатію, довіру. Подібної презентації потребує і педагогіка, як нова, унікальна, важлива, жива і цікава за своїм змістом дисципліна. Це мають відчувати студенти на першій лекції, коли частина з них визначається: відвідувати чи не відвідувати заняття з цієї дисципліни далі.

Непродумана, традиційна, стереотипна презентація нової дисципліни спричиняє аналогічне ставлення до її змісту, який засвоюватиметься на чисто

термінологічному рівні з установкою: відповісти на семінарі, виконати тестові завдання, скласти залік, екзамен.

Такий зміст, не ставши особистісним, у кращому випадку певний час може й буде перебувати в інструментальній сфері особистості до тих пір, поки студент не складе екзамену і не «скине» тих знань, які він утримував до пори до часу, будучи мотивованим тим, що на нього попереду чекав екзамен.

Щоб зміст набув особистісного значення, ставав цінністю для майбутнього педагога, він спочатку має бути оціненим і прийнятим *мотиваційно-ціннісною сферою особистості*: чи варті ці знання того, щоб їх утримувати в довготривалій пам'яті.

Саме тому перша зустріч має бути спрямована на мотиваційно-ціннісну сферу особистості, ту сферу, де формується ставлення, яке передуює прийняттю чи неприйняттю змісту.

Значно посилюється інтерес до теорії, якщо її вивчення розпочинається з розгляду тих педагогічних явищ, ситуацій, які не можуть бути успішно розв'язаними без опори на теорію. Тому на початку лекції створюються ситуації, формулюються проблеми, які беруть за живе всіх студентів, а потім викладач звертається до них: *«Запишіть тему сьогоднішньої лекції, зміст якої допоможе вам успішно розв'язати поставлені проблеми. В кінці лекції повернемося до створених щойно ситуацій, а ви допоможете мені у її змісті знайти способи їх успішного розв'язання.»*

Наведемо приклад початку першої лекції з методики виховної роботи. Слухачі – студенти інституту іноземних мов. Викладач переконує їх у тому, що бути гарним спеціалістом з іноземної мови замало. Справжній педагог той, який виходить за рамки своєї вузької спеціальності, оволодіваючи секретами виховного впливу, зокрема засобами ефективного переконування.

Щоб підкреслити значення дисципліни, яку ми сьогодні розпочинаємо вивчати, хочу звернутись до одного реального прикладу з життя однієї вчительки англійської мови. Назвемо її Вікторія Сергіївна. Під час уроку один з учнів - мажорів намагався образити вчительку, робив недвозначні натяки на її скромний, недорогий одяг, заявляв, що йому взагалі нічого вчити не потрібно – батько все купить.

Вікторія Сергіївна не залишила це поза увагою, вона приділила цьому інциденту кілька хвилин уроку, давши незабутній моральний урок всьому класові. Вчителька без будь-якого роздратування, повчань та образ, просто і стримано звернулася до класу: «Зараз ви – просто діти своїх батьків. І те, в що ви сьогодні одягнені, які дорогі телефони і інші іграшки у вас є, що ви їсте на обід чи вечерю, де відпочиваєте, на яких машинах їздите – це не ваша заслуга, а заслуга ваших батьків. Впевнена, кожен з ваших батьків може розповісти свою історію «Як я став успішним» і те, скільки багато в цій історії було проблем і складностей. А що ж робите ви? Ви вихваляєтесь і гордитесь тим, до чого, за великим рахунком, маєте дуже віддалене відношення, і то лише в якості «користувача». Хвалитись чужими успіхами, м'яко кажучи, непристойно. І образити інших, вести себе так зверхньо, будучи ніким – дурний смак. Критика і зауваження від достойної, шанованої

людини – це інша справа. Можливо, колись ви самі станете КИМОСЬ, а не просто закінчите платний, дорогий і навіть дуже престижний ВНЗ (це теж буде не ваша заслуга). Тоді, коли ви реалізуєтесь у своїй професії чи в бізнесі, і вам буде що розповісти в своїй історії успіху, от тоді і поговоримо. А якщо вам і тоді буде здаватися, що ваш вчителька англійського мови не так одягнена, не вашого кола і рівня, я обов'язково вислухаю всі критичні зауваження від шанованої людини.

3.4. Активізація уваги студентів на лекції

3.4.1. Як зацікавити студентів на початку лекції і чому це важливо?

Якщо телевізійна передача не подобається, то можна виключити телевізор, якщо ж не подобається лекція, студент вимикає себе.

Одного разу розповідали про цікавий випадок: старенький викладач читав студентам лекцію. Читав з байдужим обличчям, оскільки те, що він читав, йому самому не подобалось. Лектор був втомлений і ... на деяку мить відключився (заснув). Коли отямився – злякався: «Що зі мною відбувається, я ж читаю лекцію». Підняв очі, подивився на студентів... і зразу ж заспокоївся: в залі ніхто навіть не побачив, що лектор відключився, тому що слухачі відключили себе ще на початку лекції.

Відомий англійський католицький письменник, мислитель к. ХІХ - поч. ХХ ст. Г. К. Честертон говорив: «Промова потребує захоплюючого початку і переконливої кінцівки. Завдання хорошого лектора – максимальне зближення цих двох речей». Стосовно початку лекції цінні поради дає Д. Карнегі у книзі «Як виробити впевненість у собі і впливати на людей, виступаючи публічно» (10): «Для того, щоб ваші прагнення стати хорошим оратором швидко й успішно були досягнуті, вам необхідно дотриматись таких правил:

Перше: начніть промову з сильним і наполегливим прагненням досягти своєї цілі. Це має набагато більше значення, ніж ви думаєте. Якщо ваші прагнення в'ялі і слабкі, ваші досягнення набудуть такого ж самого характеру. Якщо ж ви прагнете до своєї мети завзято, з енергією бульдога, що переслідує кішку, то ніщо у вашій галактиці не зможе вас зупинити. А для цього потрібно з великим бажанням займатись самовихованням.

Друге: потрібно твердо знати, про що ви збираєтесь говорити. Виступайте лише у тому випадку, якщо у вас є що сказати і ви добре це знаєте.

Третє: проявляйте впевненість».

Цілком доречно було б звернутись і до порад видатного оратора минулого Анатолія Федоровича Коні, який про початок спілкування лектора з аудиторією говорив так: «Перші слова лектора повинні бути надзвичайно простими, доступними, зрозумілими і цікавими. Вони мають викликати інтерес, зачепити увагу. Таких зачіплювальних «гачків – вступів» може бути досить багато: щось неочікуване, якийсь парадокс, якась дивина (на перший погляд не пов'язана, а насправді пов'язана зі змістом), неочікуване цікаве запитання до аудиторії тощо».

Першу лекцію з педагогіки знаменитий німецький педагог Й. Ф. Герbart розпочинав так: «Панове, можливо, ви чекаєте, що я почну ці лекції з

визначення їх предмета. Визначення може бути значним результатом цілого ряду міркувань, тільки після спроби відділити суттєве від випадкового.

Замість визначення я намагатимусь виділити із нерозробленої думки, пов'язаної зі словом «виховання», головні ознаки, бо це необхідно, щоб почати нитку подальшого дослідження.

Наука про освіту юнацтва сама є наукою юною. Вона перевіряє і вправляє свої сили, сподівається з часом дати щось добре, але поки-що охоче визнає, що у своїх спробах швидше пізнає, чого слід уникати, ніж навчається тому, що робити. У такій науці похвальні промови можуть стосуватися не дійсних її досягнень, а швидше надій, які покладаються на неї у майбутньому».

Досить важливо на початку лекції з д и в у в а т и. Арістотель говорив, що будь яке пізнання починається із здивування. Хочеш перемогти – здивуй! Наведемо кілька прикладів інтригуючого початку лекції.

Ілюстрація №1. Лектор розпочинає лекцію з цікавої цитати, яку записує на дошці і пропускає ключові слова, ставлячи замість них три крапки. Студенти мають назвати ті слова, які пропущено. Так, розпочинаючи, наприклад, тему з педагогіки «Процес виховання», викладач на початку лекції викликає до дошки студента і просить написати фразу: **«Знання можуть надати людині ваги, однак лише ... може додати їй блиску» (Честерфілд)**. Пропонується вписати пропущене слово, послухавши одну історію.

Одному керівнику торгівельної фірми потрібен був молодий хлопець для виконання різних доручень. Він з цього приводу дав рекламу у газету. В призначений час у його прийомній зібралось кілька десятків молодиків, бажаних влаштуватись до його фірми на роботу.

Англічанин викликав їх по черзі до себе в кабінет, проводив бесіду з кожним із них і в результаті без будь-яких вагань зупинився на одному хлопцеві.

Присутній при цьому друг керівника був здивований його вибором і запитав: «Чому ви вибрали цього хлопця? Адже у нього не було ні однієї рекомендації, в той час, як у багатьох були гарні рекомендації від солідних людей?»

«Ви помиляєтесь, мій друже, - відповів англічанин, - у цього хлопця було багато цінних і абсолютно достовірних рекомендацій таких, яких не було в інших. Я перерахую їх:

1) Коли цей хлопець зайшов до кабінету, то він тихо зачинив за собою двері, які інші або взагалі не зачиняли, або гримали ними.

2) Хоч хлопець був одягнений скромно, але вся одежа на ньому була чистою, охайною, чого не вистачало іншим.

3) Волосся у хлопця було підстриженим і причесаним, обличчя і руки абсолютно чистим, нігті на пальцях обрізані.

4) Він залишався стояти до тих пір, доки я не запропонував йому сісти, в той час, як інші самі сідали без запрошення.

5) Коли з мого столу впала бумага, він відразу ж підняв її з підлоги, чого не робили інші.

6) Увійшовши до кабінету, він одразу ж скинув кашкет і тримав його весь час у руці, тоді, як інші клали його мені на стіл.

7) Коли до кабінету увійшла жінка, хлопець негайно встав і запропонував їй свій стілець біля мого стільця.

8) Хлопець сидів на стільці прямо, «не розвалившись», як це робили інші.

9) Він ясно, точно і достатньо голосно відповідав на мої питання, дивлячись мені в обличчя і не говорячи нічого лишнього.

10) Коли я запропонував дати мені його адресу, то він написав її гарним почерком, акуратно і без помилок.

- Як бачите, мій друже, - підсумував англічанин, я отримав від цього хлопця цілих десять абсолютно надійних рекомендацій(10).

Далі студенти роблять висновок про те, що в наведеній ситуації і в цитаті Честерфілда мова йде про вихованість. «А вихованість, - продовжує викладач, - є результатом виховання, яке є ключовим поняттям того розділу педагогіки «Теорія виховання», який ми сьогодні розпочинаємо вивчати».

Ілюстрація №2 про початок лекції, присвяченій національному вихованню. Не повідомляючи теми лекції, викладач розповідає студентам історію з глибоким смислом, що спонукає до роздумів про важливість збереження національної пам'яті.

У цвинтаря Ана Беїт була своя історія. Її переказ починається з того, що жуань-жуани нападали на корінних жителів казахських степів і дуже жорстоко вели себе з полоненими воїнами. Особливо з тими, кого залишали у себе в рабстві. Вони знищували пам'ять раба страшними тортурами – накладанням на голову жертви ширі. Як правило, такому катуванню підлягали наймолодші воїни, найздоровіші хлопці, захоплені у боях.

Спочатку їм начисто збивали голову, ретельно вискрібали до кореня кожну волосину. Паралельно з цим забивали верблюда, виділяючи найтвердішу частину шкури, і в той час, коли вона ще парувала, надягали на бриті голови полонених хлопців, як накладають пластир. Це і означало надягнути ширі. Той, над ким здійснювали таку процедуру, або вмирав, не витримавши знуцань, або втрачав на все життя пам'ять, перетворюючись у манкурта, раба, який не пам'ятав свого минулого.

Після надягання ширі рабів відвозили подалі від людних місць, щоб ніхто не чув їх страждань, і залишали у відкритому полі під палючим сонцем, без води і їжі. Неймовірні муки тривали кілька днів. Шкіра, висихаючи, як металевий обруч, стискала голову. А вже через добу починало проростати брите волосся мучеників. Інколи волосини, не знаходячи виходу, знову загинались у шкіру голови, спричиняючи ще більші страждання. Той, хто виживав (1-2 найсильніших) ставав рабом-манкуртом, насильно позбавленим пам'яті, і тому дуже цінним, оскільки готовий був померти за свого господаря. Він, як безсловесна тварина підкорявся лише йому, був абсолютно покірним і безпечним, нездатним не підкорятись і бунтувати. Як собака визнавав лише свого господаря. Його вимоги виконував сліпо, старанно, неухильно.

Найстрашніше – знищити у людини пам'ять, зруйнувати розум, вирвати коріння того, що перебуває з людиною до останнього подиху: рідну мову, погляд матері, шум річки, образи людей, серед яких виріс, ім'я дівчини.

Одного разу Нейман-Ана довідалась від купців, що поблизу вони бачили манкурта, ще зовсім молодого, у якого щойно почали пробиватись вуса. Але він не пам'ятав нічого: ні батька, ні матері, ні того, що з ним зробили жуань-жуани. Весь час тримався за шапку, щільно натягнуту на голову.

Здригнулося серце матері. Вона запаслась їжею та водою і зібралась в дорогу. Коли побачила і впізнала свого сина, кинулась до нього, заридала гірко й страшно: «Сину мій рідний! Я шукаю тебе скрізь! Я твоя мати!». Вона все плакала і плакала приголомишена горем, сподіваючись, що син впізнає її. Однак син, ніби нічого не трапилось, безтямно і байдуже дивився на неї, тримаючись за шапку. Сльози і крик матері не викликали у манкурта і краплі співчуття.

Двічі приїжджали жуань-жуани. Двічі мати ховалась у глибокому яру. Потім вони почали бити манкурта. Він їм відповідав:

– Вона каже, що вона моя мама.

– Ніяка вона тобі не мама! У тебе немає мами! Ти знаєш, навіщо вона приїжджала? Вона хоче зірвати твою шапку і відпарити голову.

На цих словах манкурт зблід, схопився за шапку і став озиратись навкруги, як звір. Старий жуань-жуан вклав у його руки лук зі стрілами. Коли мати повернулась, вона ще встигла крикнути: «Сину мій! Не стріляй!», відчувши, як стріла увіннулася їй у лівий бік під руку. То був смертельний постріл(Ч. Айтматов).

Безліч разів доводилось переконуватись в тому, яке велике значення в роботі педагога належить умінню вибрати оптимальний варіант початку комунікації, що є запорукою подальшого успіху. На думку Честерфілда, не тільки успіху комунікації. «Мені, – писав він, – часто доводилось бачити як долю людини раз і назавжди вирішували перші слова, які вона промовляла у тому чи іншому товаристві, якщо її мова справляє погане враження спочатку, в оточуючих відразу ж з'являється упередженість і вони не бажають визнавати заслуги цієї людини, які, можливо, у неї є» (11, 63).

Те саме можна сказати про долю взаємного контакту між читачем та художньою книгою, невдалий початок якої, його зразу ж руйнує. Не випадково Л. М.Толстой 15 разів переробляв початок одного із найвідоміших своїх романів в, створюючи найбільш оптимальний варіант.

Говорячи про стадії процесу спілкування актора із аудиторією, цілком придатних, на наш погляд, до діяльності лектора, К. С. Станіславський у книзі «Робота актора над собою» три із п'яти стадій теж присв'ячує початковому періоду поведінки актора на сцені як запоруки успішного сприйняття глядачем його гри :

Перша стадія. Вихід артиста на сцену... Розглядання усіх присутніх. Орієнтування і вибір об'єкта.

Друга стадія. Підхід до об'єкту, привернення до себе його уваги.

Третя стадія. Зондування душі об'єкта щупальцями очей.

Тільки після цього *четверта стадія* – передача своїх бачень об'єкту (14, 388 – 389).

В такій же мірі це стосується і уроку, «інтригуючий початок» якого чи «емоційна зав'язка» допомагає зразу встановити контакт із класом і звести до мінімуму витрати часу, що пов'язані з переходом учнів, які знаходяться під враженням перерви, до навчальної роботи на уроці.

Особливо важливого значення назване вище вміння набуває в сфері діяльності «викладач – лектор», «викладач – оратор», оскільки від того, чи зуміє він викликати живу реакцію і «зачепити» свідомість, налаштувати і «приблизити» до себе аудиторію на початку лекції, і буде залежати подальше її комунікативне завоювання.

Так, порівняння відгуків слухачів двох різних аудиторій на лекцію – диспут «Живемо тільки раз...» (*ілюстрація №3*), що була проведена у свій час у Центральному лекторії м. Вінниці, показало, що набагато успішніше вона пройшла у складнішій за своїм складом аудиторії, завдяки незвичайному початку.

Напередодні лектора сповістили про те, що слухачі – школярі 8-10 класів трьох різних шкіл і учні одного з міських ПТУ. Передбачаючи труднощі, пов'язані із особливостями даного віку і тим, що на лекцію за власним бажанням прийдуть далеко не всі, довелось серйозно попрацювати над її змістом та композицією. Продуманий був варіант початку, який в останній момент був замінений іншим, імпровізованим.

Підїжджаючи до лекторію, лектор побачив афішу із назвою лекції – диспуту, в кінці якої стояв «!»... Увійшовши до зали, він замість того, щоб об'явити тему лекції, звернувся до «бурхливої» аудиторії із запитанням:

«Щойно, підходячи до лекторію, я побачив афішу із назвою теми нашої сьогоднішньої розмови і виявив там серйозну помилку. Хто з вас її помітив?»

Зразу ж запала тиша, така необхідна для продуктивного початку... Потім лектор поставив навідне питання, розповівши епізод із життя В. Гюго, який одного разу послав видавцю свій новий роман, додавши до нього листа із одним-єдиним знаком : «?». Відповідь кмітливого видавця, що позитивно оцінив роман, складалась теж із чистого аркушу паперу із одним-єдиним знаком : «!».

Хтось із слухачів згадав, що після назви теми стоїть знак оклику, що стверджує висловлювання «Живемо тільки раз» як абсолютну істину. І в цьому помилка.

«А який знак там найбільш доречний і чому?» – послідувало наступне запитання лектора. Така «дрібниця» і стала початком зацікавленої розмови.

У науково – методичній літературі із проблем ораторського мистецтва описано різні прийоми «втягуючого початку» лекції. Однак, на наш погляд, доцільним було б чітко вказати на деякі положення, без врахування яких можуть « не спрацювати» навіть найцікавіші з них.

По – перше. Перші слова тільки в тому випадку зможуть «включити» аудиторію в комунікативний процес, якщо будуть наповнені актуальним змістом, прямо чи непрямо пов'язаним із темою розмови або з комунікативною ситуацією.

По – друге. Початок лекції має бути спрямований і на те, щоб одразу «втягнути» слухачів у процеси мислення, а не просто чимось здивувати. Тому, як справедливо зауважує В.В. Іванихін, лекція повинна починатися не просто словами, а з думки. Думки оригінальної й глибокої, яка б закликала до роздумів, народжувала ідеї та здогади.

По – третє. Необхідно, як уже зазначалось, продумати не лише перші слова, але й перші невербальні засоби : перші жести, першу інтонацію, погляд і т.п.

По – четверте. Важливо не тільки привернути увагу, але й втримати її на протязі всього процесу комунікації, підтримуючи «магнетичний зв'язок» з обох сторін. Часто, викликавши інтерес спочатку, лектор розчаровує слухачів уже через декілька хвилин, якщо дане вміння не опирається на стійку когнітивну основу, якщо продовження лекції програє початку.

Ілюстрація №4. Запам'ятався випадок, який розповідав колишній диктор Українського радіо Вадим Бойко про застосування на початку однієї із лекцій вибухового прийому виховного впливу.

Програма семінару завершувалась лекцією про майстерність усного мовленн. Стомлені учасники, очікуючи традиційної лекції, яка була останнім пунктом плану семінару, зайняли свої місця в останніх рядах великого актового залу. Вийняли з портфелів газети, книги і «приготувались» слухати лекцію.

Коли лектор зайшов, то зрозумів, що читати буде важко з двох причин: перша – стомлені незадоволенні обличчя слухачів; друга – їх віддаленість від кафедри багатьма порожніми рядами стільців попереду.

Лектор вирішив діяти традиційним шляхом. Підійшов до слухачів і попросив пересісти ближче. Чийсь незадоволений голос промовив: «А ви хто такий?». «Лектор», – відповів В. Бойко. «А-а-а, ви лектор! То йдіть і читайте свою лекцію, а не займайтеся пересаджуванням. Це не ваша справа. Нам так зручно», – продовжував той самий голос. Нічого не сказавши у відповідь, лектор, якому було притаманне почуття розумного та доречного гумору, піднявся на сцену, зайшов за куліси, виставив звідти голову і почав читати лекцію.

Приголомшені такими несподіваними діями лектора слухачі стали відкладати вбік свої газети та книги і прислуховуватись до слів, які звучали з уст людини, що враз викликала до себе інтерес. У залі запанувала тиша. Це й потрібно було виступаючому на початку. Далі інформація ставала дедалі цікавішою. Слухачі пересіли ближче, а лектор підійшов до кафедри і продовжив лекцію у цілковитій тиші.

3.4.2. Реально діючі прийоми активізації уваги студентів на початку та в процесі лекції

Ознайомимо з окремими прийомами, успішність яких неодноразово була доведена у процесі багаторічної роботи у вищому навчальному закладі. Всі вони спрямовані на забезпечення психологічної установки, яка, по- перше, м о б і л і з у є свідомість; по – друге, а к т и в і з у є увагу до змісту лекції; по – третє, допомагає з б е р е г т и увагу студентів не лише на початку і в процесі, а й у кінці лекції, оскільки вона, як правило, розсіюється в очікуванні дзвінка; по

– четверте, сприяє з а к р і п л е н н ю змісту. Зупинимось на тих прийомах, які найчастіше застосовувались:

- Відеофрагменти, які я сьогодні використаю на лекції приховують у собі мудрі поради. Впевнений, що всі Ви будете мудрими. А мудрий не просто дивиться, а бачить, не просто слухає, а чує.

- На сьогоднішній лекції я навмисно допущу помилку, скажу нісенітницю, дурницю. Помітити її зможе лише той, хто зміст лекції буде осмислювати, а не лише механічно записувати. Перевірте свою уважність, а я в кінці лекції про це запитаю.

Насправді викладач може і не допускати помилок. Однак застосований прийом допомагає активізувати увагу.

- Викладач на початку лекції попереджає студентів, що в середині лекції зробить тайм-аут, або антракт і запропонує вікторину по тій порції матеріалу, яка прозвучить. Відповіді відповідно будуть оцінені певною кількістю балів.

- Надзвичайно важливе положення сьогоднішньої лекції я пропущу. Щоб знайти його, потрібно співставити текст лекції з відповідним параграфом підручника. Саме з цього положення буде розпочато шляхом постановки проблемного питання практичне заняття з теми лекції.

- Підводячи до важливого положення змісту лекції, викладач звертається до студентів: «Далі можете не слухати, а на те, що зараз прозвучить, акцентуйте особливу увагу».

- Те положення, яке зараз прозвучить, я попрошу особливо запам'ятати.

- В кінці лекції поставлю перед вами три питання, на які ви зможете відповісти лише тоді, коли уважно прослухаєте весь її зміст. Відповіді на питання будуть оцінені певною кількістю балів.

- По домовленості з викладачем студент на лекції піднімає руку і заперечує педагогу: «А я з Вами не погоджуюсь. Аргументуйте висунуте вами положення». Цей прийом не лише викликає інтерес до змісту та акцентує особливу увагу на тому чи іншому положенні, а й «оживляє лекцію». Пізніше викладач може розкрити цей секрет.

- Черговий сюрприз лектора може бути і таким: викладач на початку лекції звертається до аудиторії з такими парадоксальними словами: «Я вам сьогодні прочитаю найскучнішу лекцію в практиці моєї роботи». Далі викладач намагається сухий зміст наповнити цікавими фактами, проблемами, доводячи студентам, що будь – який зміст можна подати цікаво і проблемно.

- Прийом паралелі.

Пам'ятаю, як у свій час, розповідаючи дев'ятикласникам про героя роману М.Чернишевського Г. Рахметова, провів паралель з нашим сучасником.

Читаючи про Рахметова, я згадав свого близького знайомого Валентина. Якщо Рахметов – герой ХІХ ст., то Валентин був героєм нашого часу. Але в них було досить багато спільного, зокрема серйозна робота над самовдосконаленням. Валентин – студент технічного університету, сучасний хлопець у потертому джинсовому костюмі, зовні нічим не відрізняється від своїх однолітків. У той же час відрізняється своїм внутрішнім змістом і серйозним поглядом на життя. По-перше, він постійно удосконалює себе

фізично. Встає о 6-й ранку: починає день з плавання на озері. Здоровий, фізично розвинутий, задоволений життям, готовий до любих життєвих випробувань. По-друге, відрізняється своєю внутрішньою культурою та стриманістю. З ним приємно спілкуватися. Не вживає спиртних напоїв, бо вважає, що справжній чоловік повинен формувати силу волі й говорити «ні!» тому, що шкодить здоров'ю. По-третє, захоплюється серйозною музикою, мистецтвом, збагачує себе в духовному плані. По-четверте, любить працю і вміє працювати. Я не хотів би, щоб ви проходили повз таких людей. Саме таких потрібно обирати собі в друзі.

- Звернення до засобів мистецтва(поезії, музики).

... Одного разу, – згадує один із викладачів вищого навчального закладу, – мене попросили виступити перед учнями ПТУ з лекцією "Адміністративна та кримінальна відповідальність неповнолітніх". За півгодини до початку зустрічі я сидів у кабінеті заступника директора, який нарікав на велику кількість правопорушень, що скоюють учні, і просив говорити з ними суворіше. Потім мене запросили до зали. Хлопців було багато. Вони шуміли, бігали, ляскали сидіннями, кричали і свистіли, голосно сміялися, не звертаючи уваги ні на мене, ні на свого вихователя, який безуспішно намагався перекричати цей гамір. Не дочекавшись тиші, я якомога голосніше запитав: « Хлопці, чи знаєте ви, з якого віку настає кримінальна відповідальність?» У залі засміялися. Почулися вигуки: «Знаємо! З чотирнадцяти!» Шум посилювався. Я знову почав говорити, але мої слова про кримінальний кодекс, про недопустимість антигромадських вчинків поглинав загальний гамір, і я відчув, що перестаю чути свій голос... На хвилину замовк, вдивляючись в задні ряди. Піти? Ну, ні! Я все-таки змушу їх слухати... І почав читати Блока, якого дуже люблю. Вже другу строфу вірша я читав у повній тиші. А коли закінчив, то був несподівано винагороджений аплодисментами. Я не впізнавав підлітків. Куди зникли порожнеча, байдужість! Очі сяяли, світилися радістю, вдячністю, інтересом.

3.4.3. Як ще можна викликати увагу до змісту лекції зразу ж? Що ще допомагає зробити інтригуючим та втягуючим у лекцію її початок?

- Задати проблемне питання.
- Розповісти парадоксальний випадок.
- Зробити опору на інтереси студентів.
- Розпочати з цікавого епіграфу.
- Несподіваний факт.
- Цікава цитата.
- Зіткнення суперечливих думок.
- Жарт.
- Інтрига на початку лекції.
- Цитування *напам'ять* цікавих висловів.
- Демонстрація власного студентського конспекту і цитування з нього.

- Заохочення можливістю отримати бал за відповідь на запитання, з яким викладач звертається до аудиторії.
- Створити проблемну педагогічну ситуацію.

3.4.4. Прийоми, які допомагають зберегти увагу студентів до змісту лекції

- Голосова і емоційна модуляції (зміна інтонації, тембра, висоти, гучності мови).
- Модуляція темпу мовлення (витримування паузи, зміна швидкості мовлення).
- Образні приклади.
- Варіативне повторення.
- Зміна місця лектора в аудиторії.
- Композиційні особливості викладу матеріалу.
- Контрастне порівняння, співставлення.
- Акцентування уваги на головному, суттєвому.
- Навмисні помилки.
- Ліричний відступ, у контексті змісту лекції.
- Практична значущість змісту.
- Психологічні паузи (за словами одного із студентів: «зробити тишу перед тим, як сказати щось важливе»).
- Новизна змісту, методів, прийомів та їх урізноманітнення.

Важливу роль на лекції відіграє і емоційний вплив, який мобілізує, спонукає до роздумів та дій, забезпечує концентрацію уваги, полегшує формування поглядів, переконань, покращує самопочуття.

3.4.5. Що сказати? і Як сказати?

З н а т и матеріал – найперша умова успішної діяльності лектора, оскільки його свобода, впевненість, розкутість з'являються лише в результаті міцних знань. А незнання і напівзнання, навпаки, породжують невпевненість і скутість. Найперше знання породжують переконливість, а переконливість породжує бажання переконати інших.

Однак змістовна, цінна думка потребує досконалої форми. Можна співати ноти, але важливо доносити пісню. І в цьому допомагає форма. Нерідко лектор недооцінює форму і цим вбиває зміст. Деякі викладачі вищого навчального закладу (навіть досить ерудовані), надаючи перевагу знанням, майже повністю ігнорують форму і способи їх передачі. Звідси виникають проблеми, одна з яких – байдужість студентів.

«Стиль – це одежа наших думок, - зауважував Честерфілд, - і якими б вірними не були ці думки, якщо твій стиль необтесаний, вульгарний та грубий, це одразу ж відобразиться на твоїх думках. І їх так само погано приймуть, як і тебе самого, коли ти, будучи гарної статури, почнеш ходити брудним, обірваним і в облатках» (16, с.14). Будучи приємною, продовжує він, промова

стає переконливою. Звернемось до окремих порад афористичного характеру, які переконливо свідчать про те, що « як сказати» не менш важливе від «що сказати».

- Уміння висловити свої думки не менш важливі, ніж самі думки... Якими б мудримися не були твої думки, вони не принесуть навіть найменшої користі, якщо ти їх приглушиш і придушиш під час появи на світ (Честерфілд).

- Для інтелегентної людини дурно говорити є такою ж великою непристойністю, як невміння читати і писати. Саме тому навчання красномовству в справі освіти і виховання слід було б вважати вкрай необхідним (А.С. Чехов)

- Хто не вміє говорити, кар'єри не зробить (Наполеон)
- Вміння говорити – це вміння жити (Іржі Томан)
- Вміти правильно говорити...ще не заслуга, а не вміти – вже ганьба, тому що правильне мовлення ... не стільки достоїнство вправного оратора, скільки властивість кожного громадянина(Цицерон)

3.5. Ораторські вміння, що допомагають викладачу забезпечити ефективність лекції

3.5.1. Вміння викладати інформацію ясно і доступно

Це не тільки одне із найважливіших, але одне із найскладніших умінь, яке включає такі дії:

- попередньо осмислити і зрозуміти зміст та надати йому форми, найбільш доступної для розуміння та засвоєння;
- прогнозуючи труднощі, що можуть виникнути в процесі сприйняття інформації, вміти миттєво скоригувати зміст, а також способи і прийоми його передачі з метою забезпечення ясності і доступності.

Звісно ж, мова не йде про те, що в процесі викладення змісту обов'язково повинні ставитися всі крапки над "і". Інколи, навпаки, зміст роз'яснює не крапка, а "інтригуючі три крапки". Все ж інформація, що їм передуює повинна бути ясною і доступною. Інакше вони не стануть інтригуючими та прояснюючими, тобто такими, що допоможуть збагнути суть повідомлюваної інформації самостійно. «Чого ви не розумієте, то не належить вам», – говорив Гете.

Однак, слід зазначити, що інколи те чи інше висловлювання може мати форму: "Не зрозуміло, але здорово!", як говорив педагог-новатор Є. М. Ільїн. Однак, лише у тому разі, коли його зміст повідомлення не суперечить сказаному вище, оскільки мова йде про символи з глибоким підтекстом, які активізують сприйняття за рахунок їх досконалої форми і загострюють інтерес до "прихованої" в них інформації, результатом чого стає її розуміння.

3.5.2. Уміння урізноманітнити зміст лекції фактами, прикладами, порівняннями, що активізують його сприйняття

Підкреслюючи необхідність володіння наступним вмінням, проведемо таку паралель: як автомобіль на одній швидкості далеко не заїде, так і одноманітні лекції, в яких бракує цікавого фактичного матеріалу, не приведуть до успішного результату, тому що до повторень швидко згасає інтерес. Вправний водій після розгону включає іншу передачу, потім знову перемикає.

Переключити ж увагу слухачів з метою збереження інтересу до змісту лекції під силу лектору, що має в своєму арсеналі різноманітні прийоми, факти, приклади.

Так, будуючи деякі лекції за законами кіномистецтва, де монологи чергуються з діалогами, змінюють один одного окремі епізоди, різноманітні факти, ми сприяємо більшій ефективності та результативності в порівнянні з традиційними. Про це свідчать уривки із студентських відповідей, отриманих методом незакінчених речень, що передбачали виявлення зворотнього зв'язку зі студентами під час лекції:

«Я з великим інтересом слухаю ту лекцію, яка...»

«Лекція справила незвичайне враження завдяки своїй неординарності і різноманітності методичних прийомів. У мене таке відчуття, ніби подивилася фільм або прочитала книгу».

«Мені здається, що якщо інші лекції будуть проведені точно так саме, то сьогоднішнього ефекту мати вже не будуть».

«Слухаючи лекцію, я все дуже образно уявила і перенеслася в світ, зображений Вами».

Сутність уміння урізноманітнити зміст лекції фактами, прикладами, порівняннями, що активізують його сприйняття, не тільки в тому, щоб уміти проілюструвати ними ті чи інші думки. Це особливих труднощів не викликає. Мова йде про те, щоб на їх основі допомогти слухачам до певних думок і висновків прийти самостійно, одночасно викликаючи, підтримуючи та зберігаючи інтерес до окремих тез і до лекції в цілому.

В основі даного вміння, крім спеціальних знань, – широкий загальний, світогляд, методична винахідливість, що допомагають не просто презентувати ті чи інші факти, порівняння, приклади, а належним чином їх композиційно оформити для досягнення необхідного результату.

3.5.3. Уміння дотримуватися логіки у викладі змісту і підводити до логічного його сприйняття

Слід особливо підкреслити, що при відсутності логічності не може бути забезпечена результативність лекції, оскільки лише логічно вибудовані і послідовно викладені окремі блоки інформації свідомо сприймаються, розуміються і приймаються студентами. Усі три виділені вище вміння (3.5.1., 3.5.2., 3.5.2., 3.5.3.) взаємопов'язані і взаємодоповнюють одне одного. Адже бувають лекції, доступні для сприйняття, що містять в собі багато цікавих думок і фактів, але відсутність логічного взаємозв'язку між ними призводить до того, що окремі кільця губляться, не будучи об'єднані в єдиний ланцюг. Правда, бувають випадки, коли при начебто відсутності зовнішньої логіки викладу,

лектор вмiє, викликаючи певнi асоцiацiї в слухачiв, пiдводити до внутрiшньої логiки сприйняття. Тут iдеться про вищий рiвень даного вмiння. Досить велике значення має *стиржнева iдея* лекцiї, яка i є тим елементом, що зв'язує окреми положення i судження в логiчний ланцюжок.

3.5.4. Вмiння ефективно використовувати виразнi, образнi засоби та iнтонацiйне багатство мовлення

Честерфiлд в одному з листiв до сина писав: "...менi доводилося чути чимало змiстовних промов, якi люди залишали поза увагою, тому що у iх промовцiв була неприємна манера говорiння; i не менше промов порожнiх, яким, однак, люди аплодували тiльки тому, що iх було приємно слухати" (16, с.17).

Часто та чи iнша лекцiя залишає глибокий слiд в пам'ятi i набуває особистiсної значущостi завдяки вдалiй метафорi, яскравiй деталi, афоризму чи порiвнянню. Образнi засоби допомагають загострити увагу, узагальнити сказане, ефектiвнiше вплинути на слухачiв.

Наприклад, говорячи про значення самоосвiти, можна звернутись до образної фрази iндiйського мудреця, яка концентрує в собi головну iдею: "Якщо голоднiй людинi ви дасте рибу, вона буде сита один день, але якщо ви її навчите ловити рибу, вона буде сита все життя". Розумно показати – вагомо сказати! Суть цього афоризму пiдтверджується реальним випадком iз життя Л. Бетховена.

Передбачалося прийняття великого композитора Людвiга ван Бетховена в дiйснi члени академiї мистецтв у Парижi. Головуючий оголосив: "Ми зiбралися сьогоднi для того, щоб прийняти в члени нашої академiї великого Бетховена". I тут же додав, що, на жаль, нi одного вакантного мiсця в академiї немає, чим, по сутi, i вирiшив наперед кiнцевий результат справи.

В залi запанувала тиша.

«Але», - продовжив голова... i налив iз графина, що стояв на столi, повний стакан води, так що не можна було бiльше додати нi однiєї краплi ; потiм вiдiрвав одну пелюстку троянди iз букету, що стояв поруч, i обережно опустив його на поверхню води. Пелюстка не переповнила стакан i вода не розлилася. Тодi голова, не сказавши нi слова, перевiв свiй погляд на людей, що зiбралися в залi. У вiдповiдь пролунав вибух аплодисментiв. На цьому i закiнчилося засiдання, на якому одногосно було вибрано Бетховена дiйсним членом академiї мистецтв(15, с.255)

Особливе значення мають тi образи, якi сприймаються не тiльки зовнiшнiм, але i "внутрiшнiм зором".

Це вмiння ґрунтується не тiльки на володiннi образними засобами, а й iнтонацiйним багатством мовлення. Дослiдження психологiв показують, що iнтонацiя, виражаючи оцiнку фактiв дiйсностi i будучи засобом вираження емоцiй, сприймається ранiше, нiж iнформацiя i може бути вирiшальною в iнтерпретацiї значення висловлювань (12, с.71). Цю думку пiдсилює афористична фраза: " Iнтонацiя важливиша, нiж iнформацiя". В рядi випадкiв, завдяки своїй здатностi породжувати все новi i новi значення одного i того ж

змісту, вона може надати йому абсолютно протилежного значення (“так”, наприклад, буде сприйматися як “ні”).

За словами письменника Ю. Трифонова, люди ображаються не на зміст, а на інтонацію, тому що інтонація виявляє інший смисл, прихований і головний.

Якщо говорити образно про лекцію, уявивши перед собою терези, де з одного боку зміст лекції, з іншого - інтонаційне її забезпечення, то правильний варіант: рівномірنا вага, коли інтонація адекватна змісту. Якщо ж перевага на боці змісту, то, як справедливо стверджує Ф. М. Гоноболін, бідність інтонацій перетворює мову в одноманітно діючий подразник, а він, за І.П.Павловим, викликає сонливість.

Правильна інтонація допомагає прояснити зміст, усуває монотонність, сприяє виразності, тому голос лектора, як вважає педагог-новатор Є. М. Ільїн, повинен бути поставлений не тільки фонетично, але і "художньо" (7, с.113). В цьому плані оратору неоціненну допомогу надасть система постановки голосу, розроблена видатним режисером К. С. Станіславським, який писав: “Коли потрібна справжня сила мови – забудьте про гучність і пам'ятайте про інтонацію з її верхами і низами по вертикалі... Силу мови треба шукати не в гучності, а в голосових підвищеннях і зниженнях,... в контрасті між високими і низькими звуками”.

Практика показує, що нерідко чим тихіше ми намагаємося говорити, тим краще нас чують.

Проте існує ще й таке поняття, як “внутрішня інтонація”. Так, на запитання анкети: “Чи доводилося Вам коли-небудь чути педагогів, які не володіючи особливим даром мови, на Вас впливали сильніше, ніж “майстри” слова? Якщо так, то в чому, по-Вашому, секрет їхнього впливу?” – окремі студенти відповіли “так”, пов'язуючи успіх з тим, що їх мова “освітлювалася внутрішнім світлом особистості”, який компенсував її недосконале інтонаційне оформлення.

Говорячи про інтонаційне багатство мовлення, ми маємо на увазі таке його інтонаційне забезпечення, при якому не губилася б щирість, оскільки фальшиві інтонації помітні навіть маленьким дітям. Якраз в цьому плані слід розуміти, на перший погляд, суперечливу думку режисера Б. А. Бабочкина, який, розмірковуючи про професію актора, стверджував, що пройшов час актора інтонації, навпаки,зараз треба вміти передавати тільки думку, не вдаючись до жодних інтонаційних фокусів. Актори, які говоритимуть слово “ніжність” ніжно, а слово “буря” відповідним чином, - вважав він, - це актори минулого.

Дану думку важливо збагнути і лектору, оскільки вона запобігає фальшивому, афективному артистизму, притаманному деяким ораторам. Є лектори, які всю лекцію практично непорушно сидять перед мікрофоном (навіть і без мікрофона), а забезпечують дивовижну увагу на протязі всієї лекції. Звичайно, це вищий пілотаж. Завдяки чому це можливо?

Як правило, викладач промовляє спеціальним лекційним тоном, який швидко викликає втому студентів. На лекції має бути тон звичайної розмови зі студентами. Так, один професор сказав своєму учню-піаністу: «Ти непогано

грав. Але під час гри ти постійно як би внутрішньо кричав: «Послухайте, як я граю!» А було б набагато краще, якби було по-іншому: « Послухайте, яка музика!»

Адекватна інтонація не та, яка підлаштовується під зміст вимовлених слів, а та, яка природно і невимушено народжується в результаті глибокого “вживання” у текст того, що повідомляється. “Якщо ти не відчуваєш гніву, а зображаєш його, то гніву немає”, - говорив педагог-новатор М. П. Щетинін (17, с.42).

3.5.5. Уміння виявляти емоційне ставлення до повідомлюваної інформації

Це вміння тісно пов’язане з умінням ефективно використовувати образні засоби та інтонаційне багатство мовлення. За словами А. С. Макаренка, треба вміти сказати так, щоб в нашому слові відчулася наша воля, наша культура, наша особистість.

Дуже часто однією із причин неприйняття лектора і тієї інформації, яку він повідомляє, є “внутрішня відчуженість від того, що повідомляється”(6, с.60). Знеособлена інформація знеособлює весь процес комунікації і виробляє імунітет “несприйняття” до лектора, своїми думками і почуттями “далекого” від того, що говориться, навіть якщо воно саме по собі цікаве і важливе.

“Чужа, взята з книги думка, - стверджують І. Акімов і В. Клименко, - не має енергії. У такому вигляді вона не може бути інструментом дії. Спочатку її потрібно наповнити енергією, між іншим – своєю , і до речі – колосальною енергією. Ви повинні її пережити!” (3, с.23)

Наведені міркування підводять до висновку про те, що предметний зміст необхідно обов'язково пропускати через себе, вміти “занурюватися” у матеріал, що повідомляється, захоплюючи ним насамперед себе самого і висловлюючи особистісну позицію в процесі його повідомлення.

3.5.6. Уміння акцентувати увагу на головному, істотному

Важливість цього цілком очевидна. *Акцентування уваги на найважливішому* досягається як за допомогою інтонації, так і вербальним шляхом: попереднє акцентування уваги на головних думках, варіативне їх повторення в стислій формі, підведення до них за допомогою тих чи інших словесних конструкцій тощо.

Один із таких цікавих прийомів описаний Е. М. Ільїним в книзі “Шлях до учня”

На уроці «Як простягнути руку мамі» (по «Вишневому саду» А. Чехова) були присутні крім учнів більше 30 гостей. “Я раптом відчув, що в класі задушливо, а вікна закриті, так як вулиця проїжджа і до того ж весняна, тобто удвічі галасливіша. Проте відкрив вікно і говорив голосніше, ніж зазвичай. Клас швидко наповнився свіжим весняним повітрям. Хтось із гостей з докором поглядав на мене: закрити б вікно, а інтонацію зробити спокійною, природною. Вирішив: закрию, але не зараз, десь через 5-10 хвилин, коли про найважливіше, кульмінаційне піде розмова”.

Підводячи до найважливішого, Є. М. Ільїн звернувся до учнів і гостей: «Треба, мабуть, вікно закрити, шумно. Те, що зараз скаже Аня, потрібно особливо добре почути. Хвилиночку». Підійшов до вікна і ретельно, не поспішаючи, почав зачиняти. Студенти переглянулися: « Всупереч установкам методики, я втрачав, ні, розбазарював хвилини. Про те, що це був своєрідний педагогічний маневр, здогадувалися, може, тільки хлопці і дівчата, які знали мене: для того і закрити вікно, щоб відкрити інше – в душі. Значно тихіше, а насправді ще голосніше, на внутрішній інтонації прошепотів...» (6, с.140-141).

3.5.7. Уміння скорочувати фрази до “розміру” думок

Епіграфом до розкриття ролі цього вміння могли б служити поетичні рядки О. С. Пушкіна: “... де мало слів, там більша їх вага” і Горація:

“Якщо ти навчаєш, будь стислим завжди, щоб розум слухняний розумів би відразу слова і в пам’яті вірно би їх зберігав! Бо все, що надмірне, збереженням пам’яттю бути не може.”

Формування даного вміння – серйозна робота зі “словом”, яка базується на баченні головного і зайвого та позбавленні від останнього, як в легенді про скульптора, який, бачачи в брилі каменя свою майбутню скульптуру, відтинав все зайве.

Неперевершеним зразком шедеврів, заснованих на цьому вмінні, є повісті А. П. Чехова, який радив винищувати кожне зайве слово, як тифозну вошу. Цікаво, що у своїх листах до брата цей неперевершений майстер коротких повістей нерідко додавав: «Вибач, брате, не було часу написати коротше». Говорячи про лаконічність мовлення лектора, слід згадати японські хокку, які декількома штрихами малюють картину і передають глибокий зміст:

*Тиха місячна ніч.
Чутно, як в глибині каштану
Його ядро гризе хробак (Басьо)
Білий грибочок у лісі.
Якийсь листок незнайомий
до його капелюха прилип(Басьо)*

Однак необхідно зауважити, що мова йдеться не про те, що вся інформація повинна бути гранично лаконічною, тому що занадто стисле, концентроване мовлення нерідко стає сухим і нудним.

Стисло - значить без зайвих слів, конкретно, по суті, не мусолячи, не розтягуючи, не затилюючи.

Про значення вміння висловлювати думки лаконічно, коротко і вагомо, необхідність позбавлятися від занадтої балакучості, бажання обов'язково висловити до кінця те, що задумано, образно пише Є. А. Адамов: “Оратор, що затилює свій виступ, затилює петлю на горлі слухача. Слухач вмирає як слухач, але залишається жити як людина, яка “відійшла” від лектора”(2, с. 46).

Головний принцип лектора, який володіє даним умінням, такий: «Краще сказати менше, але “для всіх”, ніж сказати про все і ні для кого».

У цьому плані корисно прислухатися до однієї із порад іспанського письменника Бальтасара Грасіана: “Не гнатися за кількістю, прагнути глибини... чого багато, того вартість невелика” (8, с. 13).

3.5.8. Уміння грамотно використовувати невербальні засоби для більш точної передачі змісту, почуттів, переживань

Тепер уявимо викладача, який досконало володіє всіма вище перерахованими вміннями, але який вважає головним інструментом своєї діяльності тільки слово. Він входить до аудиторії з незадоволеним, презирливим, ворожим або похмурим і байдужим поглядом, який і надалі може супроводжувати його комунікативну поведінку. Дуже часто інформації, вираженої в такому погляді, буває достатньо, щоб перекреслити всі “добрі наміри” слухачів.

Йдеться про передуючу сприйняттю предметного змісту початкову (“немовну”) стадію комунікації, на якій інформація, що передається у вигляді міміки (рух м'язів обличчя) і пантоміміки (рух всього тіла), формує подальше ставлення до лектора та до того, що він повідомляє.

Так, психологи експериментально встановили, що людина своїм виглядом, своїми жестами, своїм самопочуттям, що йде від підсвідомості до підсвідомості прямою трансляцією (10, с.81), всім тим, що називають підтекстом, навіює іншим своє ставлення до предмета (в найширшому сенсі цього слова).

Чи не цим керувався відомий герой М. В. Гоголя Чичиков, готуючись до зустрічі з “потрібними” йому людьми, який прекрасно усвідомлював значення невербальних засобів інформації: “Ціла година була присвячена лише на одне розглядання обличчя в дзеркалі. Пробувалося йому передати безліч різних відтінків: то серйозне і поважне, то шанобливе, але з усмішкою, то просто шанобливе, без усмішки... Нарешті, він злегка поплескав себе по підборіддю, сказавши: “Ах ти, мордашка эдакой!” і почав одягатися”.

Однак зауважимо, що невербальні засоби не тільки “попереджують”, але і замінюють, акцентують, суперечать, заповнюють, посилюють, зміцнюють, підбадьорюють, заспокоюють, схвалюють і т.д. Особлива роль належить жестам, завдяки яким інформаційний потенціал стає видимим, більш дохідливим і значущим. Ось, як по-різному можна “висловитися за допомогою руки”: “... Коли вона розгорнута в долоню - це картина, що ілюструє слова і яка може бути проілюстрована словами; піднята вгору або на когось спрямована “вказівним перстом” – акцент, що вимагає уваги, роздумів; стиснута в кулак – певний сигнал до узагальнення, концентрації сказаного і т.д.” (7, с.113).

У той же час надмірна жестикуляція, незгарбні, неприродні чи беззмістовні жести часто відволікають, смішать, дратують, відштовхують.

Основний шлях оволодіння даним умінням – це, *по-перше*, систематична робота над своєю мімікою, рухами, ходом, освоєння і відпрацювання значущих виразних деталей невербальної поведінки при збереженні їх природного характеру, постійний комунікативний контроль, який не дозволяє перегравати;

по-друге поступове позбавлення від безглузвих, настирливих, грубих, зайвих, тих, які заважають зосередитися на змісті повідомлюваної інформації, деталей міміки і пантоміміки, показної театральності. Іноді це болючий процес, оскільки вимагає відмови від вже звичних манер, ходи, жестів тощо.

А.С.Макаренко неодноразово підкреслював необхідність систематичної роботи в даному напрямку, стверджуючи, що в його практиці ці “дрібниці” були вирішальними: « як стояти, як сидіти, як встати зі стула...»

3.5.9. Уміння використовувати елементи розумного і доречного гумору

Успішність комунікативної діяльності багато в чому залежить і від того, чи вдається лектору підняти емоційний тонус слухачів, зняти втому, розрядити напружену атмосферу, переключити увагу, освіжаючи свідомість і чуттєво-емоційну сферу, оскільки “сміх – це душ для душі” (11, с.71).

Один з англійських тренерів, що взяв команду, яка програла 10 матчів поспіль, досяг послідовної перемоги в 10 матчах підряд. Коли його запитали про рецепти перемоги, він відповів: «Абсолютно ніяких. Це все так просто. Секрет високих досягнень, по-моєму, криється в... гарному настрої. Тому я намагаюсь, щоб він завжди був у моїх підопічних на рівні. Якщо ж мені не вдається це зробити, я звертаюся по допомогу до людей, для яких це професія. Команду, в якій гарний настрій, майже неможливо перемогти. Інші скажуть: велика мудрість! Велика, не велика, проте дуже важлива, – психологічний підйом у будь-якому клубі завжди сприяв високим результатам. І не лише в футболі».

Одну з причин психологічної стійкості гравців збірної з хокею тренер Тарасов бачив у тому, що хокеїсти «вміють тренуватися багато й... весело!.. Успіх – він приходить до сильних. І до людей, які посміхаються. Тільки так!»

Надаючи великого значення гумору, академік Л. Д. Ландау говорив, що літературознавець І. Л. Андронніков своїми жартами, розповідями спонукав слухачів до активної роботи і, безсумнівно, цим приніс більше користі фізиці, ніж окремі фізики (4, с.136).

У процесі комунікації досить часто виникають ситуації, де єдине, що рятує, так це гумор чи “не зла” іронія, що викликають посмішку, яка, за словами С. Екзюпері, об’єднує.

Однак гумор повинен приховувати в собі не дешевий, а серйозний зміст, бути розумним і доречним, а лектор стриманим в процесі його використання. В іншому ж випадку існує небезпека виявитися єдиною людиною, яка сміється, і викликати своїм жартом, за словами М. Жванецького, посмішку співчуття. Смішне, навпаки, набагато смішніше тоді, коли лектор, жартуючи, вміє зберегти серйозний вид із загадковим підтекстом.

Зауважимо, що володіючи даним умінням, ми одночасно проявляємо турботу про здоров'я слухачів, враховуючи величезний психотерапевтичний потенціал гумору, його цілющі властивості.

3.5.10. Уміння викладати інформацію проблемно

Особливо підкреслимо важливість того, що студент в результаті сприйняття змісту лекції не просто повинен стати “носієм” повідомлюваної йому інформації, а просунути вперед у своєму розвитку.

Лекція повинна не тільки інформувати, відводячи слухачу роль пасивного споживача, але і стимулювати інтелектуальну активність, спонукаючи до пошукової і творчої поведінки, що забезпечує готовність зустрічати і освоювати все нові і нові проблеми, провокувати появу власних думок і формування власної точки зору. Одна із студенток в анкеті писала: «Лекція повинна бути не стільки інформацією для запам'ятовування, скільки інформацією для роздумів і приводом для самостійного пошуку знань».

С. Л. Рубінштейн вважав, що початковим моментом процесу мислення, поштовхом до інтелектуальної активності є проблемна ситуація, в якій міститься конфлікт між тим, що дано, і тим, що треба з'ясувати (13, с.85). Звідси – особлива роль уміння викладати інформацію проблемно, оскільки його сутність не лише в б а ч е н н і потенційної проблеми та створенні реальної проблемної ситуації, але і в здатності як вербально, так і своєю поведінкою, і манерою розмови з а г о с т р и т и її, викликати бажання і прагнення в к л ю ч и т и с я в пошукову діяльність. Інакше кажучи “проблему в собі” перетворити у “проблему слухачів” за допомогою найбільш оптимального комунікативного забезпечення.

Обмежитися створенням проблемної ситуації, як це часто буває, - ще не означає досягти бажаного результату. Важливий не сам факт її створення, нехай навіть дуже цікавої за своїм змістом, а процес її вирішення.

Перехід від “проблеми в собі” до “проблемної ситуації слухачів” можливий на основі володіння, окрім вище перерахованих комунікативних умінь, вміннями забезпечувати взаємний контакт.

Зустрічаючись у школах з випускниками інституту філології і журналістики минулих років, ми нерідко звертались до них із питанням: “Чи можете ви назвати викладача, лекції якого не просто були цікавими і збереглися в пам'яті, а продовжують “працювати” в школі? ” У відповідь найчастіше називали доцента І. Ф. Нелюбову, як правило, обґрунтовуючи свій вибір проблемним характером її лекцій, вмінням захопити тією чи іншою проблемою і залучити до процесу її вирішення, в результаті чого висновки “визрівали” самостійно; вмінням проблематизувати, на перший погляд, не проблемний теоретичний матеріал, використовуючи з цією метою дуже вдалі приклади і подаючи їх у такій логічній послідовності, яка сприяє самостійному формуванню теоретичних знань і їх успішному відображенню в свідомості.

Завдяки цим вмінням і комунікативній майстерності І. Ф. Нелюбової, її суто спеціальні лекції не залишали байдужими не тільки гуманітаріїв.

Яскрава ілюстрація – фрагмент однієї із лекцій про однорідні і неоднорідні означення.

...Нагадавши інтонацією маленької дитини (спеціально) студентам про те, що між неоднорідними означеннями кома не ставиться, оскільки вони характеризують предмет з різних сторін: (великий (величина)та красивий

(зовнішній вид) дім, Інна Феодосіївна говорить: “А тепер уявімо ситуацію: ви пояснюєте це правило і раптом вас перебиває допитливий учень:

- Дозвольте ! Переді мною віриш, який ми нещодавно вчили з зарубіжної літератури:

Вот через площадь ми идём

В большой, красивый красный дом!

- Чому ж там кома? Хіба там означення однорідні?

Давайте спробуємо відповісти цьому учню».

Студентам цікаво. Кожен висуває свою версію. А педагог вміло підводить до версії правильної.

“Дійсно, – продовжує Інна Феодосіївна, – згідно з правилами туди кома ніяк не вписується. Невже такий відомий і талановитий поет забув правило?...”

...І раптом неочікуваний поворот, який базується на вмінні “р о з к р у т и т и” проблемну ситуацію, спрямовуючи пошук в потрібне русло.

“Уявіть перед собою маленьку дитину. Ви протягуєте їй дві іграшки: в одній руці велика, в другій – маленька. До якої вона потягнеться? Звісно, до великої, тому що для дитини “великий і красивий” – однорідні поняття. А талановитий поет, який тонко розуміє дитячу психіку, це врахував, передаючи сприймання великого і красивого будинку на Червоній площі маленькою дитиною”.

У цьому невеликому фрагменті лекції реалізований весь комплекс названих вище ораторських умінь: доступно і ясно, логічно, образно, емоційно, стисло і проблемно.

Відмітимо чітку послідовність кроків розв’язання проблеми:

по-перше, зазначимо б а ч е н н я лектором проблеми;

по-друге, вміння з а л у ч и т и до неї студентів, тобто здійснити початкове комунікативне забезпечення, яке стимулює активну розумову діяльність;

по-третє, не тільки створити, але і з а г о с т р и т и її і з а х о п и т и нею, наблизивши до живої практики;

по-четверте, вміло п і д в е с т и слухачів до вирішення проблеми.

3.5.11. Уміння слідкувати за викладом інформації і і реакцією слухачів

Вміння чітко висловити свої думки і прояснити їх смисл слухачам мають двосторонній характер, оскільки проявляються в єдності, по-перше, зосереджувати увагу на змісті викладеної інформації;

по-друге, на формі, турбуючись про її адекватність змісту і культурі мовлення;

по-третє, на “розумінні розуміння” (Гоноболін Ф. М.) слухачів, тобто на їх реакції, в залежності від якої часто доводиться коригувати зміст, змінювати форму, шукати більш ефективні способи і прийоми, які активізують сприйняття інформації, яка повідомляється.

Жоден з трьох напрямків не повинен випадати з поля зору. Якщо ж лектор захоплюється змістом і не помічає, як і кому говорить, він може

залишитися єдиним суб'єктом сприйняття цього змісту, який набуває для слухачів “холостого” характеру.

Здійснювати перераховані вище дії, що входять до складу цього вміння, “на ходу”, динамічно і виходити “з полону” раніше спланованих кроків можливо лише на основі вільного володіння предметним змістом, “прагматико-процедурними знаннями” (5, с.74), тобто знаннями методів і способів теоретичних і практичних дій, а також перцептивними вміннями.

Таким чином, оволодіти цим вмінням – це вміти одночасно здійснювати оцінку змісту, його форми, його сприйняття слухачами і самооцінку з подальшою саморегуляцією своєї комунікативної поведінки в залежності від змінних обставин.

Те чи інше комунікативне вміння навіть найвищого рівня може не забезпечити успішного результату за відсутності почуття міри. Надмірне теоретизування, надмірна емоційність, надмірна жестикуляція, надмірне проблематизування, надмірне використання гумору – фактори, гальмуючі процес сприйняття. Навіть ультрасучасний одяг лектора є бар'єром успішної комунікації:

“...якщо щось і було об'єктом нашої уваги на її уроках, так це вбрання, щораз нові і нові наряди. І ще ... ми постійно дегустували аромат її парфумів, який розносився не тільки по всьому класі, але й просочувався в коридор” (із твору десятикласниці).

Оцінюючи ораторські вміння молодих вчителів США, відомий американський педагог Адам М. Дреєр відмічає один із достатньо розповсюджених негативних факторів – надмірну балакучість: “Подолавши початкову невпевненість, боязкість і скутість перед класною аудиторією, деякі шкільні вчителі вдаються до інших крайнощів. Часом їх заворожує звучання власного голосу. В іншому випадку вчителі сповнені надмірного ентузіазму в своєму прагненні поділитися знаннями” (1, с.41).

3.5.12. Уміння дотримуватися почуття міри

Це вміння вчасно зупинитися, змінити, переключитися, натиснути на “внутрішні гальма”, відмовитися, не переграти і т.д. Але не в той момент, коли очевидні негативні наслідки того, що вже надмірно, а хоча б за мить до того, коли емоції слухачів почнуть міняти свій знак на негативний. Інакше – “...насичення...момент байдужості... Через півхвилини...втома, ще через хвилину – роздратування” (3, с.22). Говорячи про почуття міри слід згадати слушну пораду знаменитого оратора давнього Риму Цицерона: «Найбільша майстерність оратора – не тільки сказати потрібне, а й не сказати непотрібного».

Почуття міри має бути притаманним навіть такому засобу комунікації, як пауза. Її теж не можна перетримувати – в іншому випадку, за образним висловом М. Твена, “в тебе полетять тухлі яйця”. «Це річ, - говорив він, - тонка, делікатна і в той же час... слизька, зрадницька, тому що пауза повинна бути оптимальною, не довшою і не коротшою – інакше ви не зможете досягти мети, а лише накличете на себе неприємностей».

3.5.13. Уміння ефективно застосовувати паузу як засіб комунікації

Це ще один важливий структурний елемент описаного нами блоку ораторських умінь. Ілюстрація його значимості – описаний нижче випадок.

Одного разу до нас в аудиторію на курсах підвищення кваліфікації директорів шкіль прийшов лектор літнього віку, до того ж він себе не дуже добре почував. В процесі читання лекції в аудиторії поступово наростає гамір. Раптом лектор, перервавши лекцію, відійшов до вікна і ненав'язливо почав читати вірш, підтекст якого був адресований нам, слухачам. А потім настала пауза, яка виявилася змістовнішою і ефективнішою всяких післямов. Після “мовчазного діалогу” він знову підійшов до кафедри і продовжив лекцію, спонукаючи нас таким чином до самоаналізу і зміни своєї поведінки.

У цьому випадку мова йде про психологічну чи емоційну паузу, в якій, за словами К. С. Станіславського, “передається нерідко та частина підтексту, яка йде не тільки від свідомості, але і від підсвідомості, вона не підкоряється законам, а їй підкоряються закони мови”. Без цих пауз мова “нежива” на відміну від логічних, без яких вона “безграмотна”(14).

Психологічна пауза важлива на початку лекції (передкомунікативна), мета якої – внутрішньо організувати себе і підготувати слухачів до сприйняття; в процесі читання лекції (поточна), котра загострює увагу, спонукає до самоаналізу, насторожує і т. д.; в кінці лекції (кінцева чи фінальна), яка викликає післялекційний емоційний стан (роздуми, бажання поглибити свої знання з запропонованої теми, удосконалити себе в тому чи іншому напрямку тощо), тобто ця пауза часто стає початком продовження лекції на самостійному інтелектуальному, емоційному чи поведінковому рівні, початком її післядії.

З цією метою необхідно турбуватися про те, щоб не просто створити в кінці лекції “німу ситуацію”, а вміло, підводячи до неї слухачів, зробити її змістовною і відчутною для них, викликавши післядію. А успіх буде залежати від володіння перерахованими вище комунікативними вміннями, за відсутності яких психологічні паузи можуть наповнюватися змістом і емоціями протилежного значення.

Завершуючи виклад змісту, присвяченого лекції як методу навчання у ВНЗ, акцентуємо увагу на важливості *вільного володіння* лекційним матеріалом, що є однією з найважливіших умов ефективності лекції. Наведемо один історичний факт, щоб заставити задуматись над важливістю цієї умови і паралельно викликати добру посмішку(уявіть, що саме так завершує лектор лекцію про лекцію). У своєму кумедному наказі (№=740, травня 5-го дня, 1720 року, Санкт-Петербург) Петро I вимагає: «Указываю! Господам сенаторам речь... держать не по написанному, а токмо словами». А далі з категоричністю, характерною для Петра I, додається: « дабы дурь каждого всем видна была».

Практичне заняття № 2.

Методика підготовки та проведення лекції у вищій школі

I. Обговорення питань.

1. Ви за чи проти лекції у вищій школі? Аргументуйте (переконливо) свою точку зору.
2. Назвіть прийоми активізації уваги студентів під час лекції.
3. В чому полягає роль першої лекції з нової навчальної дисципліни? Запропонуйте способи внутрішньої мотивації студентів на першій лекції.
4. Назвіть причини, які знижують рівень сприймання та засвоєння студентами інформації викладача на лекції.
5. Розташуйте ораторські уміння, охарактеризовані в параграфі 3.5. у порядку зростання їх значущості. Обґрунтуйте обрану вами послідовність.
6. Які прийоми допомагають лектору акцентувати увагу під час лекції на головному, істотному?
7. Послідовність яких дій включає уміння викладати інформацію проблемно?

II. Практичні завдання.

1. Уявіть, що ви завідувач кафедри. Щойно побували на лекції в молодого викладача. Він не зумів забезпечити зустрічної активності студентів, які були неуважні, пасивні, шуміли і майже не слухали викладача.

Які поради ви дасте викладачу щодо забезпечення ефективності методу лекції?

2. Ви приходите на свою першу лекцію до старшокурсників, підходите до кафедри, а на тому місті, де кладуть конспект, написано: «Лекторе, роби свою справу мовчки». *Ваші дії.*

3. Ви проводите свою першу лекцію у ролі викладача ВНЗ. Всі студенти уважно слухають, крім одного. Його сонний погляд, нарешті, переростає у справжній сон, хлопець починає тихенько хропіти. Студенти переключають увагу на нього. Вас вже перестали слухати — чекають реакції. *Якою ж вона буде?*

4. Ви приходите на лекцію. Четверта пара. Студенти втомлені і зустрічають вас незадоволеними поглядами. *Ваші дії.*

5. Ви читаете лекцію, а деякі студенти вам заважають (розмовляють, сміються). Як впоратись з ними?

6. Розробіть план лекції однієї з тем методики викладання у вищій школі (за власним вибором).

Лабораторне заняття № 1.

Методика підготовки та проведення лекції у вищій школі

I. Обговорення питань.

1. *Готуючись до лекції, викладач повинен...*Продовжіть речення, чітко назвавши послідовність кроків, які включає підготовка викладача до лекції.
2. Які є види лекцій і чим обумовлений їх вибір?
3. Які функції реалізує лекція як форма організації навчання у вищій школі?

4. Як зацікавити студентів на початку лекції і чому це важливо?
5. Які прийоми допомагають зберегти увагу студентів до змісту лекції?
6. Коротко розкрийте роль та сутність ораторських умінь, спрямованих на забезпечення успішності лекції.
7. Продовжіть речення
 - *Внутрішня мотивація відвідувати лекційні заняття у мене виникає лише тоді, коли викладач ...*
 - *Для того, щоб студенти з бажанням відвідували лекції, були на них уважні та активні, викладач повинен...*

II. МікрОВикладання.

Підготуйте фрагмент початку першої лекції з педагогіки (до 7 хвилин). Виступіть перед студентами групи, дотримуючись звукової чіткості, інтонаційної виразності, емоційності мовлення та практично реалізуючи у своєму виступі лекторські уміння:

- 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).

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.

Використана література

1. Адам М. Дреер. Преподавание в средней школе США. – М. : Прогресс, 2010. – 210 с.
2. Адамов Е. А. Личность лектора / Е. А. Адамов. – М. : Знание, 1985. – 63 с.
3. Акимов И. О мальчике, который умел летать, или путь к свободе // И. Акимов, В. Клименко // Студенческий меридиан. – 1990. - №12. – С.22-26
4. Бессараб М. Я. Ландау : Страницы жизни / М. Я. Бессараб. – М. : Московский рабочий, 1978. – 232 с.
5. Бургин М.С. Понятия и функции методологии педагогики / М.С. Бургин // Сов. педагогика. – 1990. - №10. – С. 74-77

6. Ильин Е. Н. Путь к ученику / Е. Н. Ильин. – М : Просвещение, 1988. – 224 с.
7. Ильин Е. Н. Рождение урока / Е. Н. Ильин. – М : Педагогика, 1986. – 175 с.
8. Карманный оракул : Советы Бальтасара Грасиана // 24 часа. – 1991. - №2. – С.13
9. Карнегі Д. Як здобувати друзів і впливати на людей / Д. Карнегі. - Пер. В. Грузина. – К. : Всесвіт, 2010. – 91 с.
10. Леви В. Искусство быть другим / В. Леви. – М. : Знание, 1980. – 207с.
11. Мерзляков Ю.О. Путь в страну здоровья / Ю. О. Мерзляков. – Минск : Полымя, 1988. – 143 с.
12. Психология : Словарь / Под ред. А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М : Изд-во полит. лит., 1990. – 495с.
13. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования / С.Л. Рубинштейн. – М.: Изд-во АПН СССР, 1958. – 147 с.
14. Станиславский К. С. Работа актёра над собой / К. С. Станиславский// Собр. соч. : В 8 т. – М.: Искусство, 1954. Т. 2. – 424с.
15. Таранов П. С. Приёмы влияния на людей / П. С. Таранов. – Симферополь: Таврия, 1995. – 496 с.
16. Честерфилд. Письма к сыну –М.: Наука, 1971. - 351с.
17. Щетинин М. П. Объять необъятное. : Записки педагога / М. П. Щетинин. – М : Педагогика, 1986. – 171 с.

Рекомендована література

1. Мистецтво бути викладачем: Практ. посібн. / А. Брінклі, Б. Дантес, С. Флемм, С. Флемінг, Ч. Форсі, Е. Ротшильд. За ред. О. С. Сидоренка. – К.: Навчально-методичний центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2003. – 144 с.
2. Дубасенюк О. А. Методика викладання педагогіки: курс лекцій / О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – 328 с.
3. Нагаєв В.М. Методика викладання у вищій школі: Навчальний посібник / В. М. Нагаєв. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 232 с.
4. Петти Д. Современное обучение. Практическое руководство / Джефф Петти; пер. с англ. П. Кириллова. – М. : Ломоносовъ, 2010. – 624 с.
5. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: навчальний посібник для вищих навчальних закладів/ В.А. Семиченко. – Київ : Вища школа, 2004. – 335 с.
6. Туркот Т. І. Психологія і педагогіка вищої школи в запитаннях і відповідях: Навчальний посібник / Т. І. Туркот. – К.: Кондор, 2011. – 516 с.
7. Шейнов В. П. Искусство убеждать / В. П. Шейнов. – Минск : Харверст, 2007. – 270 с.

Тема 4. Методика проведення практичних занять у вищому навчальному закладі

4.1. Дидактичні цілі та функції практичних занять

Одна з найважливіших умов результативності практичного заняття - *чітке визначення його цілей* та орієнтація викладача на їх досягнення. Однак досить часто цілі (те, ради чого, або уявний кінцевий результат діяльності) залишаються поза увагою викладача. Щоб акцентувати увагу на архіважливості цього компоненту діяльності, звернемось до висловлювань відомих філософів, які набули афористичного характеру:

- *Істина засобу полягає в його адекватності цілі(Ф. Гегель)*
- *Ціль тільки тоді може бути досягнута, коли вже заздалегідь сам засіб наскрізь просякнутий самою природою цілі (Ф. Лассаль)*

Досить поширена тенденція вивчення навчальних дисциплін у вищому навчальному закладі на рівні засвоєння та відтворення основних теоретичних положень та практичних рекомендацій. Цілі вивчення окремих дисциплін чисто прагматичні : відповісти на семінарі, заробити бали, успішно скласти екзамен. Такі знання не стають керівництвом до практичних дій на практиці, регулятором професійно-педагогічної діяльності майбутнього спеціаліста.

Плідність практичного заняття залежить від успішності реалізації його основних цілей, одна з яких полягає у *розвитку інтелектуальних здібностей та мислення, навичок розумової праці* студентів. Досить часто головна увага на практичному занятті звертається на відтворення засвоєних знань: виступи з визначених питань, доповнення, знову виступи та доповнення. І заняття нерідко перетворюється, за словами педагога – новатора Є. Ільїна « в монологи глухих.

Багато студентів не обтяжують себе розумовою діяльністю на практичному занятті. Вони схожі на спортсменів-любителів, які носять красиву форму, роблять розминку, але уникають гранично складних вправ, розрахованих на певні розумові зусилля в, без яких розумовий ріст, як і спортивний, неможливий. Розумові здібності, як і м'язи, розвиваються лише в процесі вправ та їх поступового ускладнення.

В художньому фільмі про американську школу режисерів Дона Сімпсона та Джері Брукхаймера «Небезпечні думки, або Вчитель спеціального призначення» вчителька звертається до учнів: «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! В 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».

Цілком зрозуміло, що одна з основних цілей практичного заняття – *залучити студентів до активної практичної діяльності*. Однак слід пам'ятати про те, що операційна включеність у діяльність сама собою не забезпечує реальну, особистісну включеність в неї. Неправильно вважати, що достатньо включити студента в діяльність, а далі все піде само собою. Це стане можливим лише тоді, коли завдання, які ставить викладач на практичному занятті,

усвідомлюються студентами, переходять у внутрішній план їх особистості і стають особистісними. З іншого боку, необхідно пам'ятати і про те, що зовнішня активність студентів на заняттях ще не є показником їх пізнавальної активності. Під зовнішньою пасивністю може приховуватись інтенсивна внутрішня активність (робота інтелекту, емоцій, почуттів).

На практичних заняттях мають бути створені умови для *дієвості* науково-теоретичних та операційних знань, здобутих у процесі самостійної підготовки до занять та надання цим знанням *гнучкого, діяльнісного характеру*

Базуючись на положенні про те, що навчання – це не проста передача знань, а перш за все, спілкування, комунікація (Б. Ананьєв) і найсучасніші методи навчання та виховання спрацьовуватимуть лише тоді, коли будуть *комунікативно забезпечені*, – тому один з важливих напрямків діяльності викладача вищої школи – орієнтація на комунікативне забезпечення як методів навчання, так і методів виховання з метою більш успішного включення їх у практичну діяльність.

Наприклад, якщо на лекціях з педагогіки розкривається сутність проблемних методів навчання, дається їх класифікація, то на практичних заняттях студент повинен вміти потенційну проблемну ситуацію перетворити в реальну, тобто *комунікативно* забезпечити частково-пошуковий метод навчання. Роль викладача полягає в тому, щоб допомогти студентам :

- збагнути суть проблемної ситуації,
- викликати бажання її розв'язувати,
- розгорнути та спрямувати за допомогою навідних питань та аналогій на вірний шлях розв'язку,
- визначити оптимальний варіант її вирішення.

Виходячи з того, що здібності є внутрішніми умовами для формування педагогічних вмінь, які, в свою чергу, забезпечують успішність основних компонентів професійної діяльності, одним з важливих завдань практичного заняття з педагогічних дисциплін є його спрямування на *розвиток здібностей* майбутнього педагога (конструктивних, прогностичних, організаторських, комунікативних, перцептивних, сугестивних, аналітичних та інших).

Практичні заняття виконують такі основні **функції** :

- поглиблення знань;
- закріплення та конкретизація знань, отриманих на лекції та в процесі самостійної роботи;
- систематизація знань;
- розвиток навичок самостійної роботи;
- формування умінь та навичок, необхідних у майбутній професійній діяльності;
- формування умінь формулювати і відстоювати власну думку.

Одна з важливих функцій практичного заняття, яка часто залишається поза увагою викладачів, – *виховна*. Виховна функція заняття реалізується через:

- а) зміст;
- б) особистість педагога;

в) організація навчання (якщо педагог зібраний, організований, стриманий, відповідальний – це стає прикладом для наслідування);

г) вибір методів і прийомів навчання.

Важливо, щоб виховна функція була реалізована непомітно, органічно вплітаючись у зміст заняття. Штучні виховні моменти, як правило, не забезпечують її успішної реалізації.

Класифікують практичні заняття на основі домінуючого методу, який використовується на занятті: практичне заняття – рольова гра, практичне заняття - ділова гра, проблемне практичне заняття, мікрОВикладання, аналіз педагогічних ситуацій, заняття – подорож, аукціон ідей та ін. Методика проведення цих занять описана у навчальному посібнику О. А. Дубасенюк та О. Є. Антонової «Методика викладання педагогіки» (3, с.84–106).

У навчальному посібнику Т. І. Туркот «Психологія і педагогіка вищої школи» розглядаються найсучасніші *методи навчання* у вищому навчальному закладі, які успішно можна використовувати для реалізації вище поданих функцій практичних занять: мозкова атака, метод «635», метод Дельфи, метод синектики, метод вільних асоціацій, дидактична гра, «сананон-метод», метод кейсів, мікрОВикладання, ситуаційний метод, метод «Коло ідей», метод «Займи позицію», метод «Ток-шоу», метод «Ажурна пилка»(13, с.367-409).

4.2. Використання на практичних заняттях сучасних інноваційних технологій

Оскільки в сучасних умовах співіснує дві стратегії організації навчально-виховного процесу: традиційна та інноваційна, за даним принципом практичні заняття розподіляються на традиційні та інноваційні.

Традиційний підхід до проведення навчальних занять може забезпечувати успішні результати, якщо він не «застигає в стереотипі», а постійно оновлюється та вдосконалюється.

Інноваційна форма проявляється в особливих способах діяльності викладачів, що виходять за рамки традиційних, оскільки інновації передбачають зміни, оновлення в плані створення нового або пристосування вже відомого до нових умов. Розглядаючи це важливе питання в контексті динаміки сучасного розвитку суспільства, слід особливу увагу акцентувати на тому, що викладач, який ігнорує в своїй діяльності інноваційний чинник, не лише відстає від суспільних процесів, а й формує відповідні комплекси в студентів.

Опираючись на науковий доробок відомих учених, в якому здійснено аналіз інноваційних підходів у педагогіці (Підласий І. П., Селевко Г. К., Дичківська І. М., Сластьонін В. О., Бургін М.С., Морозов Є. П. та ін.), зауважимо, що інновації не є і не можуть бути самоціллю. Вони лише тоді доцільні, коли забезпечують якість навчання та виховання.

Не кожне нововведення, як вважають ці науковці, є раціональним і прогресивним. Інколи нововведення можуть дестабілізувати функціонування педагогічної системи й створити додаткові труднощі.

Пошукова діяльність сучасного викладача має бути зорієнтована лише на ті інновації, які є прогресивними, не завдають шкоди й відкривають нові можливості в розвитку студентів. Саме таких позицій потрібно дотримуватись при застосуванні інноваційних технологій в процесі викладання навчальних дисциплін у вищому навчальному закладі, вважаючи, що однією з найважливіших ознак викладача вищої школи є відкритість новому й здатність до прогресивних змін.

Оскільки основними критеріями оцінювання інноваційних педагогічних технологій на етапі їхнього функціонування є: 1) зміст навчання, 2) методи навчання, 3) система дидактичних засобів, 4) власне організація навчання – тому саме таку послідовність ми оберемо.

Перший напрямок – удосконалення та оновлення змісту навчальних занять. Мова йде про вибір такого змісту, який би, з одного боку, безперечно відповідав навчальній програмі, з іншого – потребам та інтересам студентів.

Це вимагає дивитись на зміст не лише очима програми, а й очима студентів. Однак йдеться не про підлаштування до смаків студентів, а про наповненість визначених програмою тем життєво значущим змістом, орієнтацією на його якісну характеристику. Адже, як підкреслював Є. М. Ільїн, «здоровий розум будь-якими способами чинить опір абстрактному знанню, яке ні сьогодні, ні завтра, ні тут, ні там ніяк себе не проявить».

Критеріями відбору такого змісту навчальних занять є: відповідність навчальній програмі; пізнавальний потенціал; відповідність потребам та інтересам студентів; виховний потенціал; професійна спрямованість; проблемність; практична спрямованість; зв'язок з сучасною школою.

Такий підхід варто зіставити з іншим, досить поширеним підходом до відбору змісту: продиктувати солідний список літератури; дати різні підходи до визначення того чи того поняття; назвати прізвища вчених, які досліджували проблему; звести до мінімуму приклади, ілюстрації і таким чином суттєво (а часто й до нуля) знизити ефективність навчального заняття та коефіцієнт його корисної дії.

Другий напрямок полягає в удосконаленні та оновленні методики роботи над змістом. У використанні, наприклад, мультимедійних засобів, чи то на лекції, чи то на практичному занятті, мета має полягати не стільки в тому, щоб спроектувати на екран певні блоки інформації, розміщеної на слайдах, яка переважно бездумно переписується, скільки в тому, щоб визначити ключові ідеї в поданому матеріалі й спрямувати їх на розвиток студентів.

З цією метою пропонуємо певні прийоми, використання яких спрямовано на забезпечення осмислення інформації, її кращого усвідомлення та засвоєння. Такі прийоми доцільно використовувати на тих практичних заняттях, зміст яких не розглядався на лекціях.

1. У блоці поданої на слайді інформації знайти той фрагмент, який несе основне смислове навантаження:

- наприклад, подумати над визначенням певного поняття і знайти в ньому смисловий центр або ключові слова;

▪ самим спробувати дати визначення певного поняття на основі представлених на слайді ключових слів;

▪ створити, наприклад, класифікацію методів на основі представлених на слайді ключових понять, які лежать в основі класифікації.

2. Визначити положення (умови, вимоги, чинники), які є найменш суттєвими або які виходять за рамки логічного ряду представлених на слайді положень.

Інколи таке завдання передбачає навмисне провокування студентів з метою активізації уваги до представленого на екрані блоку інформації та розвитку їхнього мислення.

3. Розташувати представлені на слайді положення в порядку зростання їх значущості або навпаки.

4. Серед положень, представлених на слайді, визначити ті, які знайшли своє відображення у продемонстрованому далі відео фрагменті.

5. Знайти положення, в якому допущена смислова або логічна помилка, і виправити її.

6. Згрупувати представлені на екрані положення за певними ознаками таким чином, щоб їх легше було запам'ятати. Наприклад, для узагальнення матеріалу з теми «Принципи виховання» в кінці лекції або практичного заняття на екран проектується завдання такого характеру: Що лежить в основі попарного групування принципів виховання, представлених на слайді (див. мал. 3)

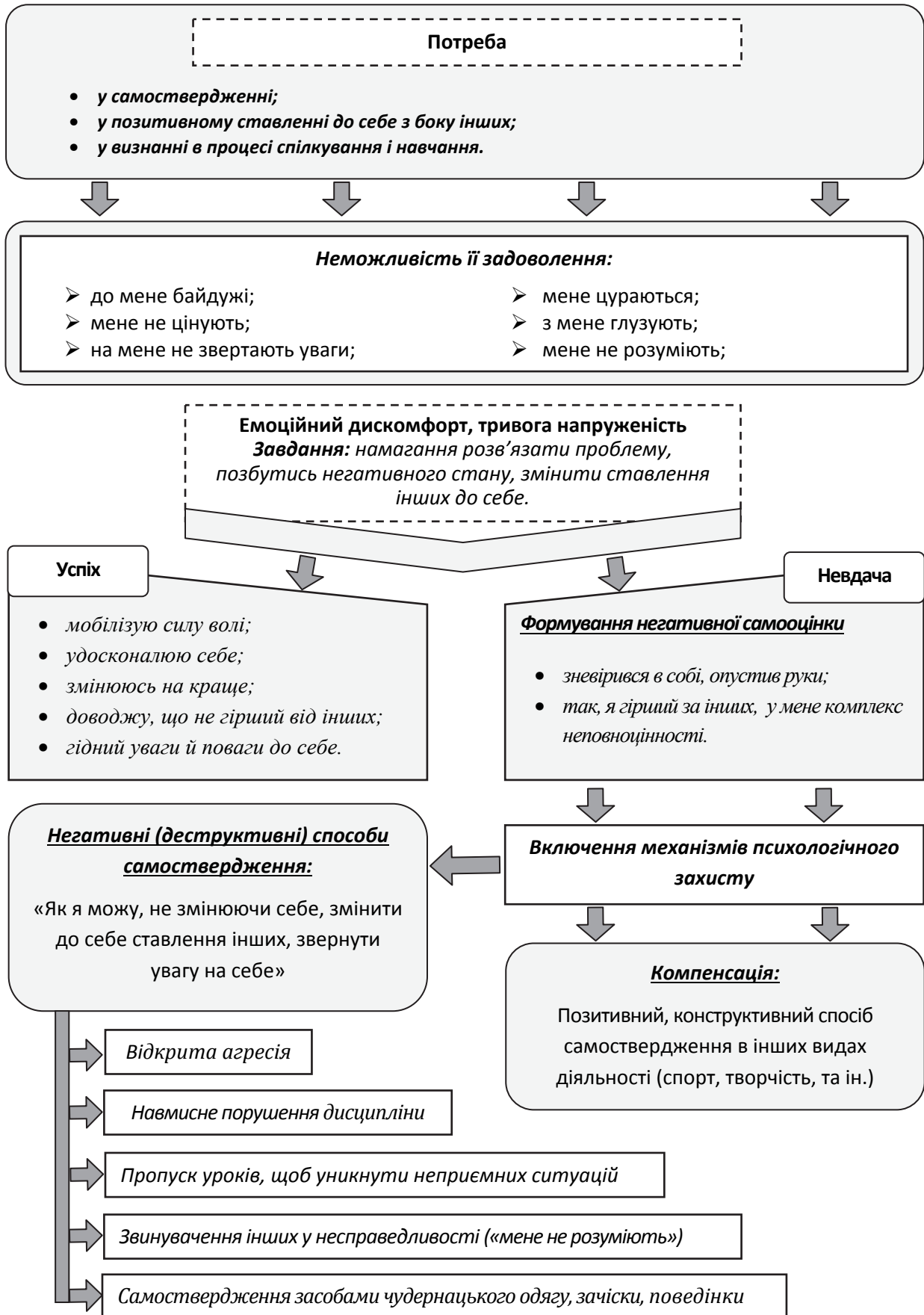
Принципи виховання



Мал. 3

7. На основі поданої в посібнику навчальної інформації створити опорний план-конспект, у якому відобразити лише ключові її моменти (див. слайд №2, відображений на мал.4).

Механізм породження власне важковихованих підлітків



Третій напрямок використання інноваційних технологій полягає в реалізації *досвіду* використання відеофрагментів, які:

по-перше, «оживлюють» теоретичні положення й сприяють миттєвому включенню теоретичних знань в роботу;

по-друге, забезпечують інтерес до навчальної дисципліни, переконують у необхідності оволодіння теоретичними знаннями для розв'язання практичних завдань та проблем;

по-третє, знайомлять з живими зразками організації педагогічного процесу та кращим досвідом педагогічної діяльності вчителів;

по-четверте, спонукають до самооцінки та самоаналізу, вияву власних помилок та недоліків на підставі зіставлення власних рішень з рішеннями, запропонованими у відеофрагментах.

В залежності від цілей використання, відеоситуації розподіляються нами на такі види: 1) ситуації-ілюстрації, 2) ситуації, на основі яких формулюються проблемні запитання; 3) ситуації контрастного характеру (як доцільно та як недоцільно чинити); 4) ситуації-тести.

Так, під час вивчення теми «Концепції виховання» демонструється ситуація, якій передують запитання: якого підходу до виховання вимагає відображене в відеоситуації розуміння природи дитини (директивного, прихованого чи виховання-сприяння)? *Обґрунтуйте свою відповідь.*

Як свідчить наш досвід, використання відеофрагментів є продуктивним і ефективним за наступних умов:

При вивченні методів виховання ілюстрацією виступає ситуація, яка дає відповідь на питання: як можна скористатись психологічним механізмом «наслідування» для забезпечення успішності виховного впливу на дитину?

1. Відеофрагмент є адекватним теоретичному положенню: недвозначним; коротким, тобто доведеним до розміру ідеї, яку він ілюструє; звільненим від зайвої інформації, яка відволікає й ускладнює усвідомлення певної ідеї.

2. Відеофрагмент є цікавим, несе в собі ефект новизни, відображає реалії життя, в тому числі шкільного.

3. Відеофрагмент є носієм не лише пізнавального, а й виховного потенціалу.

4. Наявність установки та комунікативного забезпечення використання відеофрагменту, а саме:

- проблемні питання, що супроводжують демонстрацію відео фрагментів, які можуть ставитись до, в процесі й після їх використання;
- акцентування уваги студентів шляхом зупинки (натискання кнопки «пауза»). Про значення такого прийому один студент писав: «Коли Ви на практичному занятті натискали на кнопку «стоп», тоді відкривалось вікно в мою свідомість і вона перезавантажувалась».

Обов'язковим компонентом інноваційної педагогічної діяльності є творчість. А в контексті педагогічного процесу – *спільна творчість* (співтворчість) педагога й студентів.

Викладачі кафедри педагогіки Вінницького державного педуніверситету успішно практикують індивідуальні творчі проекти, які готуються студентами

під їхнім керівництвом і презентуються на практичному занятті. Вони мотивують студентів, розвивають творчі здібності та педагогічне мислення, включають в активний самостійний пошук, допомагають вникнути й краще зрозуміти теорію. Кращі проекти виходять за рамки практичних занять і успішно використовуються не лише у навчальній, а й у виховній роботі, зокрема у поза аудиторній.

Так, з індивідуальним творчим проектом «Секрети виховання А. С. Макаренка» студент Інституту фізичного виховання і спорту двічі виступав у Вінницькій виправній колонії: перший раз перед засудженими, другий перед керівним складом колоній м. Вінниці та Вінницької області.

У рамках вивчення методики виховної роботи було підготовлено індивідуальний творчий проект «Чим вимірюється ефективність виховного заходу», в основу якого покладено прийом контрасту «Як недоцільно і як доцільно проводити виховні заходи». Досить сильний вплив на емоційну сферу студентів мав індивідуальний творчий проект одного з переможців «Конкурсу педагогічної майстерності – 2014» Адамчука В. (Інститут фізичного виховання і спорту) «Вибухова сила одного педагогічного прийому», «героєм» якого був прийом вибуху (див. додаток).

Інноваційний підхід має своє продовження й на державному екзамені. Так, державний екзамен з навчальної дисципліни «Основи виховної діяльності вчителя фізичної культури» виходить за рамки традиційного. Його інноваційність полягає в тому, що одне з екзаменаційних завдань передбачає аналіз живої педагогічної ситуації, яка демонструється на екрані. 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) професійна спрямованість; 4) можливість застосування теоретичних положень при аналізі та розв'язанні ситуації; 5) лаконічність (максимум 2-3 хв.).

Відображаючи живий навчально-виховний процес, відеоситуації виявляють вміння майбутнього спеціаліста застосовувати набуті теоретичні знання в практичній діяльності. Аналіз тих педагогічних явищ, які демонструються на екрані, здійснюється поетапно за такою логікою: а) спочатку студент визначає проблему, відображену в ситуації; б) актуалізує теоретичні знання, необхідні для її розв'язання; в) пропонує шляхи вирішення проблеми, або оцінює й обґрунтовує педагогічну доцільність чи недоцільність того способу, який має місце при розв'язанні ситуації.

Для зручності аналізу відеоситуації студентам даються окремі алгоритми, які відображають різні аспекти навчально-виховної діяльності педагога. Такий підхід спрямований на виявлення в майбутніх спеціалістів того важливого компоненту змісту освіти, що називається досвідом творчої діяльності. Цей досить важливий досвід часто залишається поза увагою, оскільки головний акцент на державних екзаменах робиться, як правило, на перевірці теоретичних знань та досвіду репродуктивної діяльності.

Застосування інноваційних технологій у процесі викладання дисциплін педагогічного циклу, спрямоване на пошук нового у їх змісті, методах, дидактичних засобах та організації навчання загалом сприяє: по-перше, забезпеченню інтересу до педагогічних дисциплін та професійної діяльності вчителя; по-друге, реалізації пізнавального та виховного потенціалів педагогіки; по-третє, активізації пізнавальної активності та розкриттю творчого потенціалу студентів; розвитку педагогічного мислення та більш успішному засвоєнню професійних компетенцій педагога. Це засвідчують анонімні відзиви студентів, отримані на основі застосування методу незакінчених речень:

«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 і вони мене зацікавили. У мені прокинувся інтерес до таємниць цього процесу, який з кожним наступним практичним заняттям закріплювався і 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...»

«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».

«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».

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

4.3. Чим вищий інтерес, тим вищий коефіцієнт корисної дії практичного заняття

Якщо студенти приходять на заняття з негативною установкою, необхідно частину інформації спрямувати на те, щоб змінити установку. Тобто вплинути на поставлені ними фільтри системи прийняття, послабивши їх.

В наш час (час інформаційного буму) зацікавити студентів звичайною академічною інформацією досить важко. Викликати інтерес до такої інформації можна лише тоді, коли сильно здивуєш.

Справжній викладач вміє так організувати справу, що в ході пізнавальної діяльності виникають і вирішується протиріччя, а не видаються інформативно готові положення, які лише залишається брати до відома, фіксувати, запам'ятовувати. Останнє нудно. І це зрозуміло, адже рушійними у пізнанні, як і у будь-якому розвитку взагалі, є не зовнішні, а внутрішні протиріччя. Вирішення внутрішніх протиріч якраз і викликає задоволення від роботи. Такий метод хороший тим, що створює враження, нібито студент доходить до всього сам (2, с.259).

Успішність реалізації мети практичного заняття передусім залежить від *мотивації*, комплексу властивих студенту мотивів, які спонукають і спрямовують його пізнавальну діяльність. Мотиви розподіляються на зовнішні та внутрішні. Зовнішні мотиви - це спонукання, які лежать за межами діяльності (сама навчальна дисципліна мені не подобається, але я відвідую заняття, керуючись почуттям колективізму, почуттям обов'язку, бажанням підтримувати добрі стосунки з викладачем, небажанням викликати незадоволення з боку викладача, який веде даний предмет та ін.). До внутрішніх мотивів належать спонукання, які спрямовані на саму навчальну дисципліну та діяльність з її вивчення. Вони виникають, якщо пізнавальна діяльність викликає у студентів позитивні емоційні переживання.

Провідним внутрішнім мотивом виступає *інтерес* до дисципліни, яка вивчається. Його наявність є однією з головних умов ефективності навчальної діяльності та свідченням її правильної організації. На думку видатного психолога М. Мясіщева, інтерес є «одним із найважливіших і найпотужніших імпульсів людської діяльності» (9, с.12). Все, що сприймається в стані інтересу, засвоюється швидше і продуктивніше, оскільки інтерес активізує розвиток розумових здібностей, які забезпечують успішність засвоєння матеріалу. Тому головна мета викладання будь-якої навчальної дисципліни, зокрема педагогіки, – викладаючи, викликати інтерес. Це вимагає від викладача наповнення її таким змістом, який би приваблював студента, а не був розрахований лише на потреби науковців у збільшенні кількості публікацій. Мова не йде про популізм і «розважаловку», а про серйозний підхід до формування змісту насамперед підручників та посібників, а також навчальних занять.

Дуже важливо створити умови, коли студенти самі відкривають для себе красу і привабливість навчальної дисципліни, коли інтерес не привноситься ззовні, а виникає «з середини». Звернемося до конкретного прикладу.

Коли Світлана Сергіївна вперше переступила поріг викладацької фізико-математичного ліцею, викладачі ліцею їй поспівчували, оскільки знали ставлення до літератури майбутніх математиків. У викладацькій вона переважно мовчала. Але це мовчання було змістовним. Недарма ще в університеті студентку Світлану називали майстринею змістовних пауз.

До уроку залишалась майже година. Світлані Сергіївні цього було досить, щоб обмірковувати свою першу зустріч з ліцеїстами. Вони також готувались «гідно» зустріти словесника у фізико-математичному ліцеї.

З порога Світлана Сергіївна кинула погляд на дошку, вцент 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.

Оглянувши клас і витримавши паузу, Світлана Сергіївна стримано сказала:

– Гаразд. 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 практичне заняття:

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

В аудиторії 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.

Надзвичайно важливою умовою формування інтересу до навчальної дисципліни є серйозна робота над змістом.

4.3.1. Фактори, що сприяють виникненню та формуванню інтересу студентів до змісту практичних занять

Основними умовами, які сприяють розвитку інтересу є:

- **Тісний зв’язок навчальної дисципліни з життям.**

У зв’язку з цим ставлення, наприклад, викладача педагогіки до педагогіки має бути не як лише до навчальної дисципліни, в результаті вивчення якої необхідно сформувані певні знання та уміння. Дуже важливо бачити в педагогіці дисципліну, яка приховує великі потенціальні можливості для впливу на мотиваційно-ціннісну сферу особистості, для спонукання до самовиховання і професійного самовдосконалення.

Сферою застосування педагогіки має бути не лише педагогічний процес. Викладач педагогіки повинен бачити її у повсякденному житті. Лише тоді він зуміє наповнити життям саму педагогіку, зробити її життєво значущою і підвести студентів до усвідомлення необхідності опанувати її, тобто сформувані потребу в оволодінні педагогікою.

Якщо педагогіка наповнюється життям до неї виникає інтерес, який переходить у потребу, що є джерелом активності; потреба породжує бажання, активізує волю і пробуджує здібності, які так і можуть залишитись дримаючим потенціалом.

Ключовим елементом цього логічного ланцюга є інтерес – своєрідний екран, який сприймаючи зовнішній вплив, відкидає його на мотиваційне поле.

• **Тісний зв'язок теорії з практикою.**

З позицій діяльнісного підходу актуально усвідомлюється і викликає інтерес тільки той зміст, який займає абсолютно визначене місце в діяльності. А. М. Леонт'єв стверджував: щоб певний зміст був достатньо усвідомлений учнем, потрібно поставити перед ним завдання так, щоб цей зміст став предметом його діяльності (8, с.16).

Ще Я. А. Коменський зауважував, що освіта для багатьох є просто номенклатурною, тобто такою, коли учні можуть назвати терміни та правила мистецтв, але скористатися ними належним чином не можуть (7, с. 247).

Продовженням цієї думки є цілком логічна теза Н. Ф.Тализіної: для засвоєння будь-яких знань необхідно заздалегідь спланувати ту діяльність, в яку вони повинні увійти і яка забезпечує досягнення тих цілей, заради яких створюється засвоєння цих знань. Відсутність піклування про діяльність, адекватну цілям освіти та специфіці засвоюваних знань, є одним із головних недоліків сучасної освіти (12, с. 36) І не лише вітчизняної. Відома американська письменниця Б. Кауфман у своєму відомому педагогічному творі «Вверх по лестнице,ведущей вниз» про цей недолік пише так: «Опора робиться на вже препаровані знання, підготовлені безпосередньо до споживання, часто стерильно оброблені, і навіть оприскані парфумами. Все розжовано, не вимагається нічого, крім пам'яті та повторення. Уяві учня та його винахідливості надається занадто мало часу».

Зв'язок між теорією і практикою має забезпечуватись ще на початковому ознайомленні студентів з навчальним матеріалом. Якщо ж на лекції робити установку лише на пам'ять, залишаючи поза увагою емоційну, вольову, інтелектуальну сфери особистості, ми прийдемо до таких результатів, про які говорять: «В голові є, а на практиці не виходить». Отже, вже на лекції потрібно створювати умови для функціонування знань, для переводу їх в особистісний план, бачення їх смислу. Це можливо за умови, вдало сформульованої А.Франсом: «Мистецтво навчання – є мистецтвом будити в юних душах допитливість (знаттєлюбність) і потім задовольняти її». А це абсолютно відповідає природі студента, оскільки у перекладі студент і означає «жадібний до знань».

З іншого боку, інтерес є важливим у тому плані, що він п р и с к о р ю є набуття практичних умінь, оскільки активізує здібності, які є внутрішніми умовами успішного формування умінь. Тому в методичному арсеналі викладача має бути безліч різноманітних методів та прийомів, які допомагатимуть йому не тільки викликати інтерес, а й п і д т р и м у в а т и його. Одним з досить дієвих методів є *ситуативний метод*, який передбачає реалізацію освітнього та виховного потенціалу педагогічних ситуацій.

Про його значення красномовно говорять наступні афоризми:

➤ «Розум розвивається в дії, а дія для розуму лише там, де вибір» (11, с. 284).

➤ «Майстер не вчить, створює ситуації» (Давня мудрість).

➤ «Освіта - це вміння правильно діяти в будь-яких життєвих ситуаціях» (Джон Хібен).

Використання ситуативного методу в різних його варіаціях та у комплексі з іншими методами допомагає:

- організувати чітке бачення проблеми, що розглядається на практичному занятті;
- загострити та підтримати до неї інтерес, зберегти пошукову домінанту;
- на основі співставлення протилежних варіантів – застерегти від негативного і «присвоїти» ідею позитивного;
- посилити пізнавальну, виховну та розвиваючу функції педагогічних ситуацій.

Застосування різних видів педагогічних ситуацій на практичних заняттях з дисциплін педагогічного циклу загалом забезпечує інтерес не тільки до їх змісту, а і до аналізу та розв'язання, оскільки щоразу вносить щось нове в кожне заняття, одночасно вводячи в творчу лабораторію викладача і демонструючи студентам різні методичні прийоми.

Такий шлях формування практичних умінь поєднує у собі дві орієнтації.

З одного боку, залучення студентів до евристичної діяльності сприяє внутрішньому розвитку інтелектуальних можливостей особистості майбутнього вчителя. З іншого, демонстрація студентам оптимальних моделей ефективного розв'язання подібних ситуацій формує комунікативну поведінку.

Особливий інтерес у студентів викликають типові для школи ситуації, які відображають негативні сторони комунікативної поведінки вчителя, яку після попереднього аналізу потрібно змінити, тобто зробити її комунікативно доцільною. В основному це уривки з художніх та документальних фільмів про школу в електронній версії.

Така форма роботи має свої переваги: *по-перше*, помітивши ту чи іншу комунікативну помилку, запис легко можна зупинити, а потім знову відтворити і порівняти зі зміненим варіантом; *по-друге*, студенти спостерігаючи на екрані окремі уривки із фільмів, стають свідками живого навчально-виховного процесу, в якому чути не лише голос одного вчителя, а багатоголосся гри акторів; *по-третє*, така форма виключає одноманітність педагогічних ситуацій, краще активізує увагу студентів.

«Стаючи на місце кого-небудь і шукаючи вихід, я отримую той внутрішній багаж, який допомагає мені правильно орієнтуватися в складних педагогічних ситуаціях».

«Порівнюючи слабкі і сильні варіанти, що пропонуються іншими студентами, я конструюю свій проект розв'язання ситуації, який потім співставляю з оптимальним».

Ці відгуки студентів свідчать про те, що подібний спосіб створення, «розкручування» і розв'язування проблемних ситуацій сприяє

самоформуванню принципів їх продуктивного вирішення, тобто вихідних позицій, завдяки яким майбутній учитель легко може орієнтуватись в подібних ситуаціях на практиці.

Адже, за словами К.Д.Ушинського, «більша або менша кількість фактів, пережитих вихователем, залишається лише фактами, не формуючи досвіду. Вони повинні вплинути на інтелектуальну сферу, класифікуватися у ній за своїми характерними особливостями, узагальнитись, сформувати думку, а вже ця думка, а не сам факт, стає правилом... діяльності педагога»(14, с. 162)

Таким чином, формування практичних умінь на основі педагогічних ситуацій підпорядковується меті: формувати принципи продуктивного... розв'язання цих ситуацій, тобто вихідні теоретичні позиції, завдяки яким студент зміг би легко орієнтуватися в будь-якій ситуації.

Такі принципи стають особистісними не тоді, коли спускаються ззовні в формі готових висновків, а коли студент приходять до них самостійно через розв'язання певної системи практичних завдань. В протилежному випадку вони залишаються лише задекларованими теоретичними принципами, не стаючи особистісно значущими, а значить і керівництвом до практичних дій.

Отже, здійснюючи вибір тієї чи іншої ситуації, її необхідно оцінювати не тільки в ракурсі вузької тематичної мети, але й в контексті мети стратегічної, тобто можливості формування на її основі вихідних теоретичних положень, які б забезпечували успішне розв'язання подібних ситуацій в подальшому.

Те, що студент, здійснюючи таку діяльність, відкриває сам, залишає в його свідомості «стежку», якою він може знову скористатися, коли в цьому виникає необхідність. Потім самостійно сконструйований спосіб комунікативної поведінки в тій чи іншій ситуації виходить за рамки конкретних випадків, збагачується, розширюючи цю «стежку», і поступово виробляється не алгоритм, а принцип розв'язання педагогічних ситуацій, який вже має «надситуативний рівень».

Таким чином відбувається початковий етап у формуванні практичних умінь, на якому студент самостійно конструює моделі комунікативної поведінки у своїй свідомості, а не «механічно акумулює» готові з метою їх наступного відтворення.

Можливості проблемної педагогічної ситуації, організованої викладачем на заняття, при всій її емоційній насиченості і особистісній значущості можуть бути нереалізованими, якщо вони не підкріплюються відповідною формою спілкування, тобто при її недостатньому комунікативному забезпеченні.

Проблемна педагогічна ситуація (ситуація «всередині ситуації») обов'язково повинна припускати ситуацію комунікативну (ситуацію «навколо ситуації»), на основі якої виникає взаємодія. По відношенню до першої друга носить інструментальних характер.

Слідом за І. І. Васильєвою комунікативну ситуацію можна вважати системоутворюючим фактором, умовою виникнення діалогічних відношень. Її можна представити «як деяку ситуацію, що виникає в спільній діяльності, в якій предметний зміст про об'єкт спільної діяльності в діалозі між її учасниками трансформується в їх міжособистісні стосунки» (4, с.85-86).

Останні забезпечують результативність суб'єкт-об'єктних відношень (студент – ситуація). В результаті – об'єкт її аналізу стає значущим для обох (студента і викладача).

Таким чином, комунікативне забезпечення процесу розв'язання педагогічних ситуацій сприяє реалізації потенційних можливостей проблемної педагогічної ситуації (ситуації «в собі») в плані розвитку педагогічних здібностей, піднімаючи цей процес до рівня діалогічних відношень і звільняючи його від формалізму, який, як правило, виникає на ґрунті академічних, чисто суб'єкт-об'єктних відносин, не пронизаних міжособистісними.

Оскільки кожна педагогічна ситуація містить у собі проблему, процес її розв'язання на практичному занятті має також носити проблемний характер.

У зв'язку з цим необхідно розрізнити поняття «потенціальна проблема» і «реальна проблемна ситуація». Сама по собі проблема, запропонована ззовні, навіть дуже цікава і актуальна, про що свідчать результати багаточисленних спостережень за діяльністю викладачів, може так і залишатися проблемною «у собі», не реалізувавши розвиваючих функцій.

Підтримувати інтерес студентів до педагогічних дисциплін на основі використання педагогічних ситуацій на практичних заняттях можна двома шляхами: 1) насичуючи заняття все новими і новими ситуаціями; 2) обмежуючись багатоаспектним аналізом 2-3 ситуацій комплексного характеру.

Дослідження доводять, що різнобічний аналіз 2-3 ситуацій виявляється продуктивнішим, ніж перенасиченість і поверхневий розгляд.

У цьому плані є досить доречною порада іспанського письменника Бальтасара Грасіана: не гонитися за кількістю, а прагнути до глибини, бо чого багато, тому ціна мала. Необхідно пам'ятати, що перенасиченість часто призводить до того, що позитивні емоції, які виникли на початку, змінюють свій знак на протилежний, і настає спочатку байдужість, а потім втома і роздратування. У контексті сказаного звернемося до такої паралелі: *«... після відвідання музею, ми зазвичай відчуваємо себе спустошеними, а повинні б відчувати підйом! Можливо, ви чули: справжні любителі ходять в музей, щоб побачити одну-дві картини. Саме з цієї причини виставки, які нам привозять з-за кордону, невеликі за розмірами. А побачене запам'ятовується на все життя! І який підйом, який запал ви відчуваєте, відвідавши цю маленьку виставку!»*

Важливою вимогою до ситуативного методу є: краще менше ситуацій, але таких, що містять у собі достатній потенціал для формування практичних умінь у їх взаємозв'язку. І це вимагає більш кропіткої підготовки, так як нелегко підібрати ситуацію, яка б відповідала цілому комплексу критеріїв. Окрім того, аналіз такої ситуації потребує більшої методичної винахідливості.

- **Особистісний фактор.**

Інтерес до навчальної дисципліни (як умова якості навчання) починається з інтересу до викладача. Наївно чекати, що нас будуть слухати на лекціях, проявляти пізнавальний інтерес на практичних заняттях, якщо ми не будемо цікавими студентам, як особистість.

- **Побудова та композиційна оформленість практичного заняття.**

Значення даного фактору проілюструємо короткими уривками із книги «Герой нашого уроку» відомого педагога-новатора Є. М. Іль'їна, які є однаково важливими не лише для шкільного уроку, а і для практичного заняття у ВНЗ.

«Одна з проблем уроку – проблема р а м к и: початку і закінчення, тобто підсумку. Інакше анархічне «шумимо, браття, шумимо» начисто перекреслить навчально-цільове. Перше слово зазвичай за вчителем. Його сірник запалює вогнище, і потрібно знати, з якого боку піднести його, щоб негайно отримати вогонь. А там вже від гілочки до гілочки піде полум'я, підхоплене вітром колективного інтересу. Проте не початок, а кінець в найбільшій мірі дає відчуття справжнього уроку» (5, с.196).

«Важливо не в чому, з чим і яким прийдете, а що скажете на початку. Старт повинен бути ідеальним. Деякі огріхи допустимі на дистанції, але не на старті і фініші.» (5, с.137).

«Ввійти, вбїгти, ввірватись в клас божевільно подивляючись на годинник (вкластись би!), уміє кожен. «Де крейда, де ганчірка, хто черговий? Щоденник!» - так нерідко починаємо урок. Мимовільно згадуються слова шолоховського Давидова: «Сам псих і інших психами робиш». З'явиться – це не ввірватись, а інтригуючи увійти! Так, щоб урок став бажаною зустріччю, а не схожою на вчорашню і ту, що буде завтра. З'явиться – це завжди чимось дивувати. Не галстуком, звісно ж, новою зачіскою чи чим-небудь ще, а якимось творчим прийомом, який відразу і всіх включає в роботу...» (5, с.162).

- **Урізноманітнення методів та прийомів**

Немає кращого методу повідомлення розуму знань, писав Д. Масквел, ніж методом передачі їх в можливо більш різноманітних формах (10, с.53). Серед прийомів зародження та підтримання інтересу до навчального матеріалу на практичних заняттях наведемо наступні:

- ✓ загострення протиріч між сформованими у життєвому досвіді невірними уявленнями та новими знаннями;
- ✓ вибір оптимального варіанту вирішення проблеми із кількох запропонованих;
- ✓ співставлення суперечливих точок зору, висловів, суджень;
- ✓ визначення причинно-наслідкових зав'язків;
- ✓ включення учнів у самостійний пошук "відкриття" нових знань;
- ✓ визначення спільного та відмінного між певними явищами та процесами;
- ✓ виправлення навмисних логічних та фактичних помилок;
- ✓ елементи несподіваності, інтриги, новизни;
- ✓ цікаві творчі дидактичні прийоми, ігри та їх урізноманітнення;
- ✓ образні порівняння, притчі, елементи драматизації;
- ✓ педагогічно доцільне використання аудіо та відео фрагментів

- **Нетрадиційний підхід до проведення першого практичного заняття**

Як і перша лекція, перше практичне заняття (оскільки воно найважливіше) повинно бути інтригуючим, неочікуваним. Щоб учні чекали не його закінчення, а початку нового практичного заняття.

Власний досвід викладання педагогіки доводить, що найуспішнішим було перше практичне заняття, яке передувало лекціям. Викладач звернувся до студентів з педагогічними ситуаціями, індивідуально, поставивши майбутніх педагогів в певні ролі: *«Ви батько дорослого сина, який з причин нерозділеного кохання задумав ...»*; *«Ви слідчий, який хоче отримати важливу інформацію від свідків...»*; *«Ви студент-практикант, який проводить свій перший урок у десятому класі, і раптом...»*; *«Ви, молодий педагог, прийшовши на перший урок і відкривши двері у 9- А, ...»*; *«Ви викладач вищого навчального закладу. Одного разу на вашій лекції студенти ...»*.

Кожна ситуація супроводжувалась завданням: змодельовати способи виховного впливу. *«Вони і є предметом нової для вас науки, - продовжував викладач, яку ви почнете вивчати через тиждень на теоретичному рівні. Мета сьогоднішнього заняття – переконатися у необхідності цієї науки. Саме вона дає ключ до педагогічно доцільної поведінки у подібних ситуаціях, оскільки, дає відповідь на питання: «Як впливати на людину?». Спочатку послухаємо ваші варіанти, проаналізуємо їх, а потім я продемонструю ті педагогічно доцільні способи впливу, які пропонує педагогіка – нова навчальна дисципліна. Я буду щасливим, якщо ви сьогодні переконаєтесь у тому, що ця наука потрібна не тільки педагогу, адже вплив однієї людини на іншу – це область не лише педагогіки, а й повсякденного життя в цілому»*.

Заняття завершується тим, що викладач демонструє силу і красу виховного впливу після студентських версій та їх короткого аналізу. Останнім пропонується спосіб розв'язання педагогічної ситуації, яка в найбільшій мірі зачепила всіх студентів.

Таке перше заняття з педагогіки, яке випереджає теорію, є цілком доцільним, логічним і виправдовує себе, оскільки з самого початку майбутні педагоги бачать життєву і практичну значущість нової дисципліни і чекають теорії, яка має дати їм в руки інструмент для здійснення ефективного впливу.

Запропонований підхід до проведення першого заняття з педагогіки ілюструє, як можна здійснити виховний вплив на студентів змістом самої науки. Про його результативність засвідчує ще одна реальна життєва ситуація з досвіду роботи автора. Вона переконує в тому, що ідея подібного заняття може бути успішно адаптована до інших умов, навіть тоді, коли до педагогіки як науки сформувалось яскраво виражене негативне ставлення, що набуло форми відкритого її несприйняття.

Прийшовши до студентів-істориків на заміну, я одразу ж відчув негативне ставлення до педагогіки. Інтуїція мене не підвела: невдовзі залунали недоброчливі 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 і 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, рідко почувеш правду».

Мої співрозмовники відкрито зізнались, що педагогіку називають зяблістикою (від прізвища доцента Зяблика, який читав в них цей курс). Я розумів причину такого ставлення, добре знаючи доцента Зяблика, його професійний рівень, методика викладання. Мій колега, наприклад, полюбляв питання типу: «Що таке вчитель?» — 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 «зяблістом», оскільки також читав цей «нудний» предмет.

Як змінити їхнє ставлення до педагогіки? Спочатку, 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.

Далі пропонується варіант подальшої поведінки викладача педагогіки.

– Досі я слухав вас. Уважно. Не перебиваючи. Дозвольте і мені 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... (див. № 39).

Ви, Андрію, поставте себе на місце слідчого, який має схилити людей до свідчення... (див. № 40).

Ви, Оксано, вже закінчили університет, отримали диплом, потім захистили дисертацію і приходите на першу свою лекцію, скажімо, з новітньої історії, а один студент спить... (№ 24).

Ви, Світлано, студентка-практикантка. Проводите урок історії, і раптом учень зауважує, що на столі лежить шпаргалка... (№ 60).

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 Зяблика та педагогіки взагалі.

До кінця заняття залишилось кілька хвилин, і я сказав:

– Скоро дзвінок. Ми з вами попрощаємось. А чи зустрінемося 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 маршрутне таксі. Зупинилась чорна іномарка, клацнули двері, і чоловічий голос, звернувшись по імені та по батькові, запросив мене сідати. У водіїві 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 в душі.

4.4. Різноманітні форми завдань для практичного заняття

1. Конкурс на кращі письмові відповіді на питання семінару чи практичного заняття.

Критерії оцінювання :

- 1) вибір головного та суттєвого ;
- 2) правильність;
- 3) логічність побудови відповіді;
- 4) чіткість у висловлюванні думок та лаконічність;
- 5) повнота відповіді;
- 6) охайність.

2. Конкурс на найбільш вдалий і цікавий випадок на педагогічну тему: педагогічна ситуація з життя, з практики, з педагогічної і художньої літератури, відеоситуація.

Вимоги :

- 1) ситуація повинна бути проблемною;
- 2) повинна бути цікавою для всієї аудиторії;
- 3) містити в собі пізнавальний та виховний потенціал;
- 4) має бути викладена стисло.

3. Творче домашнє завдання з теми «Самовиховання».

Студентам пропонується переглянути художній фільм «Майор Пейн» і дати письмово відповіді на запитання:

1) Завдяки чому у героїв фільму – підлітків відбулася корекція мотивів діяльності з самоудосконалення, які спочатку включились в діяльність в результаті погроз і тиску вихователя, а в процесі діяльності виник інтерес і захопленість нею?. 2) Які здібності вихователя сприяли корекції мотивів діяльності самовдосконалення? 3) У чому причини змін в особистості самого вихователя та у його ставленні його до вихованців?

4. Творче домашнє завдання з теми «Процес навчання».

Студентам пропонується переглянути фільм «Небезпечні думки» і дати письмово відповідь на питання:

- 1) Які чинники сприяють корекції мотивів пізнавальної діяльності учнів?
 - 2) Які способи педагогічного впливу застосовує вчителька англійської мови, щоб викликати інтерес до навчального матеріалу на уроках?
 - 3) На які принципи навчання та виховання вона робить опору?
 - 4) Охарактеризуйте особливості та виховний потенціал стилю спілкування педагога з учнями.
 - 5) Що сприяє такому швидкому становленню її авторитету?
5. На основі фактів з наукової літератури, енциклопедичних видань підготувати два ДОСЛІДНИХ ЗАВДАННЯ НА ВИСУНЕННЯ ГІПОТЕЗ.

Наприклад, дослідне завдання на основі енциклопедичних даних: МУРАШИНА КУХНЯ

Мурашка тягне огризок листка. Куди? Навіщо? Це мурахи-листорізи, що живуть у Південній Америці. Підземне їх житло охоплює десятки кубометрів ґрунту – камери, галереї, тунелі.

Найбільш потужні мурахи - "фуражири" – рядочком лізуть на дерево і обгризають черешки листя. Зелений листопад вкриває землю килимом.

Ці листя розрізаються на шматочки мурахами -"закрійникам". Шматочки відразу ж підхоплюються "носіями". Як човники під вітрилами, спускаються вони один за одним в тунелі підземного міста.

Робота настільки швидка, що за добу дерево стає голим. Раніше думали: внизу, в підземеллі, йде бенкет - тисячі мурашок пожирають зелений салат. Але все виявилось більш складним і цікавим. Листя мурахи не їдять!

Спробуйте висунути гіпотези, пояснюючи таку поведінку мурах.

Відповідь: мурахи несуть зелень в підземелля, щоб там вирощувати на ній гриби, якими вони харчуються.

6. Конкурс на краще проблемне питання, з якого можна розпочати шкільний урок(*навчальна дисципліна і клас за вибором студента*).

Наприклад: урок ботаніки у 5 класі на тему: « Утворення органічних речовин в листках».

Початок уроку (перед записом теми).

Один нідерландський учений взяв 60 кг висушеної землі, заповнив нею діжку і посадив в цю землю паросток верби вагою 2 кг. Протягом 5 років він поливав вербу тільки дощовою водою. Через п'ять років маса дерева складала 60 кг, а землі в діжці залишилося 59 кг 943 г. Маса дерева збільшилася на 58 кг, тоді як маса землі зменшилася всього на 57 грамів. За рахунок чого збільшилася маса і розмір рослини?

4.4.1. Різноманітні форми завдань для опитування студентів на практичному занятті

1. Викликаються два студенти. Один пише на одній половині дошки етапи виховання, використовуючи лише опорні слова, другий – критерії вихованості. Завдання абсолютно рівноцінні.

Зразок відповіді:

Етапи виховання:

- 1) засвоєння;
- 2) внутрішнє прийняття;
- 3) перехід у переконання;
- 4) формування спрямованості;

Критерії вихованості:

- 1) зовнішні (дії, вчинки);
- 2) внутрішні (моральні цінності);
- 3) ставлення;
- 4) зовнішній вигляд.

2. Замість трьох крапок вставити опорні слова, сутність яких відображала б закономірності виховання.

Результативність виховання залежить від:

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)

Зразок відповіді:

- 1) ставлення до вихователя;
- 2) організації спілкування;
- 3) узгодженості вимог;
- 4) активності його суб'єктів.

3. На початку заняття проводиться інтелектуальна розминка по пройденому матеріалу (мета полягає не стільки в контролі, скільки в мобілізації свідомості).

4. Два студенти по черзі називають певні поняття (наприклад, принципи навчання). Якщо студент назвав правильно – ставиться «+», якщо назвав неправильно або не назвав, ставиться «-».

5. Після вимоги викладача: закрити конспекти, підручники, відключити мобільні телефони – студенти тезисно формулюють на аркушах паперу те, що вони засвоїли з теми заняття.

6. Викладач заходить в аудиторію і одразу несподівано дає запитання з теми заняття, які потребують коротких відповідей.

7. На останньому занятті викладач називає теми попередніх занять і ключові положення кожної теми, а студенти паралельно здійснюють самооцінку своїх знань, ставлячи бали 0, 1, 2, 3, 4, 5 (якщо тему було пропущено, – ставиться 0). Потім вибірково перевіряється об'єктивність оцінювання. Таку форму самооцінки можна застосовувати на кожному практичному занятті.

8. Оскільки уміння сформулювати питання з теми є досить важливим критерієм її засвоєння, один із студентів групи попередньо отримує індивідуальне завдання від викладача: взяти на початку наступного практичного заняття інтерв'ю з теми заняття, задавши логічну продуману

систему питань комусь із студентів групи, який зуміє відповісти на поставлені питання, або самому викладачу.

9. На попередньому занятті студентам повідомляється про конкурс на кращу презентацію наукових понять, що входять до змісту наступного заняття (принципів, методів, концепцій тощо). Викладач обов'язково знайомить з критеріями оцінювання презентацій: чітке та правильне розкриття сутності поняття; вдала ілюстрованість (приклад, афоризми, відеоситуації, метафори, ситуації з практики роботи, з художньої літератури тощо); лаконічність; впевненість; чіткість та виразність мовлення; здатність викликати інтерес та забезпечити контакт з аудиторією.

10. Підготувати відповідь у формі подорожі, наприклад, країною концепцій виховання або психологічних теорій розвитку особистості, методів виховання, образно розкривши сутність понять.

11. Логічно завершити таблицю на узагальнення та систематизацію знань з теми чи розділу.

12. Наповнити таблицю, спрямовану на узагальнення та систематизацію знань, відповідним змістом.

13. Розкрити(усно або письмово) педагогічний зміст цитати чи афоризму з теми практичного заняття.

14. Підібрати цитати відомих педагогів або афоризми, які розкривають чи ілюструють ті чи ті теоретичні положення теми практичного заняття.

15. Студенти попередньо отримують завдання: до наступного практичного заняття сформулювати п'ять запитань (бажано проблемного характеру). Питання мають бути чітко сформульовані, конкретні. Студенти отримують установку, що цікаві питання можуть виникнути лише при використанні додаткової літератури.

16. На практичному занятті проводиться конкурс на найзмістовніше, найцікавіше і найдотепніше запитання.

17. Скоротити визначення певного поняття з теми заняття, яке дається в підручнику або в посібнику, не змінивши і не звузивши його сутності.

18. Дати поради від імені певного педагога-новатора (Є. Ільїна, Ш Амонашвілі, В. Шаталова): як забезпечити пізнавальну активність учнів на уроці (п'ять порад), дотримуючись таких критеріїв: спрямованість на результат, стислість, лаконічність у формулюванні.

19. Письмове опитування, яке передбачає взаємоперевірку на основі чітко визначених критеріїв.

20. В кінці практичного заняття викладач звертається до студентів (вибірково) з запитанням: що було не зрозуміло і стало зрозуміло в процесі заняття?

21. Завдання студентам напередодні практичного заняття: уявіть, що у вас є заповітна записна книжка, куди ви записуєте надзвичайно важливі для вас думки, афоризми. Випишіть до наступного заняття п'ять цікавих думок, афоризмів, крилатих фраз, що відображають зміст практичного заняття (наприклад, з теми «Сутність процесу виховання» або «Вчитель як організатор педагогічного процесу»), скориставшись додатковою літературою.

22. Написати педагогічну казку, героями якої були б, наприклад, принципи виховання або методи навчання, відобразивши метафорично їх сутність. Або ж, написати педагогічну казку, героями якої виступають основні поняття, наприклад, теорії виховання: психологічні механізми, закономірності, принципи, методи, прийоми виховання (після вивчення відповідного розділу педагогіки). Обов'язкова умова: образно передати їх сутність і показати взаємозалежність між ними.

23. На практичному занятті студентам дається десять суджень з теми заняття, в яких загалом допущено дев'ять помилок (може бути, наприклад, три помилки в одному судженні). Завдання: хто швидше їх знайде і виправить (усно, письмово).

24. Форми розминки на початку практичного заняття з метою перевірки знань студентів:

- Студент дає запитання аудиторії, називаючи спочатку прізвище того, хто буде відповідати.

- Студенти дають запитання один одному, також називаючи спочатку прізвища.

- Викликаються по одному студенту з кожного ряду. Один одному дають п'ять запитань. За кожну правильну відповідь нараховують один бал (5 питань – 5 балів).

- Студенти задають по одному запитанню викладачу.

25. Напередодні практичного заняття студенти отримують певні методичні ролі:

- «Спонсор знань» (добре підготовлений студент, до якого можна звернутись з будь-яким запитанням з теми заняття),

- «Зв'язківець» (студент, який встановлює зв'язок між спорідненими темами двох розділів, наприклад, між принципами виховання і принципами навчання, або етапами виховання та етапами навчання).

- «Аналітик» (аналізує хід заняття, визначає недоліки, підводить підсумки).

- «Оцінювач» (уважно слідкує за активністю студентів і ставить бали, які оголошує в кінці заняття).

26. Інколи на занятті необхідно акцентувати увагу на певних важливих положеннях, однак обмежені часові рамки заняття цього ні дозволяють зробити. Щоб звільнити час для такої роботи і поставити студентам бали за заняття, викладач звертається до студентів із запитанням: «Хто відчуває себе готовим на «5»? на «4»? на «3»? Спасибі. Я вам поставлю ці бали, оскільки нам необхідно з'ясувати сутність досить важливих положень. На наступному занятті запропоную вам коротенький тест, який виявить об'єктивність самооцінки. Бали за тести поставлю поряд з балами самооцінки. Ви мене приємно здивуєте лише тоді, коли бал за тести буде вищий за поставлений вами бал.

27. Існує унікальний, досить оригінальний і цікавий довідник із точних наук, складений із шпаргалок студентів, який відрізняється не лише лаконічністю, а й оригінальними схемами. З огляду на це студенти отримують

аналогічне завдання: підготувати з теми практичного заняття шпаргалку. На занятті проводиться конкурс шпаргалок, які оцінюються за критеріями:

- а) повнота змісту;
- б) вміння визначити його ключові моменти;
- в) логічний зв'язок між окремими компонентами;
- г) лаконічність;
- д) мовна грамотність.

28. Щоб не знизити коефіцієнта корисної дії важливо практичного заняття, викликавши непідготовлених до заняття студентів, викладач на початку заняття пропонує студентам так званий «лист захисту». В нього на перерві перед заняттям кожен непідготовлений студент може вписати своє прізвище без пояснення причин і бути впевненим, що його сьогодні не запитають. Це звільняє непідготовлених студентів від напруження і страху та допомагає сконцентрувати свою увагу на змісті заняття. Однак викладач попереджає, що такий лист на наступному занятті не працює.

29. Рольова гра « **Дискусія у навчальному процесі** ». Проводиться з метою формування власної критичної позиції студентів. Умова застосування: проблемний зміст заняття (має бути тема, яка передбачає суперечливі точки зору, різні погляди вчених відносно тих чи інших наукових положень). Мета рольової гри – стимулювати інтелектуальну діяльність, розвивати критичне мислення, обґрунтовувати власну позицію.

Студенти групи ставляться в певні ролі.

- *Доповідач* або *переконуючий*: отримує завдання зробити повідомлення, побудувавши його так, щоб воно мало форму переконування з певною аргументацією.

- *Спростовувач*: не погоджується з аргументами попередника і спростовує їх, висловлює аргументи протилежного характеру.

- *Провокатор*: задає каверзні запитання з приводу доповіді з ціллю поставити доповідача в глухий кут. Можливо цю роль делегувати двом провокаторам.

- *Білий опонент*: прослухавши доповідь має відмітити її позитивні сторони щодо змісту, форми, повноти, переконливості тощо.

- *Чорний опонент*: студент, який має назвати негативне у доповіді. На цю роль може бути запропонований лише студент з достатнім рівнем критичного мислення.

- *Оцінювач*: повинен дати оцінку, як студенти впорались з поставленими завданнями.

- Якщо є в групі *художник*, він має зобразити весь процес у малюнках і продемонструвати їх.

- *Керівник дискусії*: розподіляє ролі, слідкує за їх дотриманням, підводить підсумки, аналізує.

- Всі інші діляться на дві групи:

- 1) *прибічники* доповідача, які розділяють і всіляко підтримують його позицію;

- 2) *опозиція*: студенти, які підтримують опонентів доповідача.

Проводячи таку рольову гру необхідно застерегти від можливих помилок в ході гри:

- Білий і чорний опоненти мають аналізувати доповідь, відмічаючи її позитивні та негативні сторони, а не доповнювати самої доповіді.

- Оцінювач оцінює не стільки зіграну роль, скільки зміст виступу.

30. На практичному занятті викладач попереджає, що перекличку буде робити в кінці заняття. Студент навіть може отримати «Н» або «0», якщо був присутній на парі, але не проявляв активності, був пасивним, заважав. Одночасно в процесі переклички викладач виставляє бали за активність студентів. Така форма дозволяє оцінити всіх студентів, нікого не пропустивши.

4.4.2. Проблемні запитання як спосіб активізації пізнавальної активності студентів на практичному занятті

Проведені дослідження показують, що 80% запитань педагогів вимагають тільки механічного відтворення завченого.

Проблемні запитання є основною рушійною силою, проблемно - пошукового навчання. Вони бувають таких різновидів.

1. Запитання, в яких відбувається *зіткнення протиріч*. Перш за все між старими уявленнями і новими знаннями.

2. Запитання, які активізують розумову діяльність, вимагаючи *встановити схожість і відмінність*.

3. На встановлення *причинно-наслідкових зв'язків*.

4. Запитання, де потрібно здійснити *вибір на основі співставлення різних варіантів*.

Навіть при вивченні напам'ять вірша, чому б не пропонувати не один для всіх, а кілька на вибір з метою посилення мотивації.

5. Запитання, які спрямовують думку на *відкриття нових знань*, або нових способів дій («докажіть по-іншому»).

6. Запитання, що вимагають *виправлення помилок*. Це один з методів навчання, що використовує Ш. О. Амонашвілі, граючи роль «розгубленого вчителя».

Уяви собі, що ти редактор і відповідаєш за випуск чергового номеру газети, а в текст вкралася помилки, знайди їх і виправ.

4.4.3. Приклади проблемних питань з педагогіки

1. Чим відрізняються гуманні почуття від егоцентричних?

Егоцентричні почуття не є гуманними, оскільки вони спрямовані не на ближнього, а на себе (я не співчуваю іншій людині, а переживаю тому, що зі мною в майбутньому це також може трапитись). Ситуація, де потрібно співчувати іншому, є лише приводом занепокоїтися про себе. Точно так, як мотивом гарного вчинку може бути бажання схвалення, а не потреба.

2. Як ви розумієте твердження В.Ф. Новосельського з його книги «Професія: вчитель фізичної культури» (К. 1991, с.13) : «...робота вчителя фізичної культури (як і робота вчителів інших предметів) є головним чином розумовою»?

3. Чи правий Ш. Амонашвілі, протиставляючи авторитарний підхід гуманому? А хіба авторитарний підхід не може бути гуманним?

4. На позиціях якої моделі виховання стоїть вчитель літератури, який перед тим, як задати вивчити напам'ять певний вірш, пропонує вибрати з трьох той, який подобається найбільше?

5. Коли авторитарність, вимогливість, суровість викладача викликають до нього позитивне ставлення студентів?

6. Який принцип виховання поєднує в собі елементи двох протилежних стилів спілкування: авторитарного і демократичного?

Відповідь: принцип поєднання поваги до вихованця з розумною вимогливістю до нього.

7. При застосуванні якого методу проблемного навчання викладач може покинути на деякий час аудиторію в надії на те, що процес навчання не буде призупинено?

Відповідь: проблемного дослідницького методу.

8. Для чого потрібно знати різницю між навчанням та вихованням, вихованням у широкому та вузькому розуміннях?

9. С. Соловейчик говорив, що так звана «аспектна» педагогіка з її преславетими «видами» (розумове, моральне, естетичне, екологічне і т.д.) вже стає пережитком минулого. «Виховання завжди одне: духовне. І в ньому всі види і аспекти». Чи розділяєте ви його думку?

Практичне заняття № 3

Методика проведення практичних занять у вищому навчальному закладі

I. Обговорення питань

1. Дидактичні цілі та функції практичних занять
2. Традиційні та інноваційні практичні заняття у вищій школі.
3. Використання на практичних заняттях сучасних інноваційних технологій.
4. Фактори, що сприяють виникненню та формуванню інтересу студентів до змісту практичних занять.
5. Проблемні запитання як спосіб активізації пізнавальної активності студентів на практичному занятті
6. Умови успішного використання ситуативного методу на практичних заняттях.
7. Які типові недоліки допускаються викладачами, що проводять у вас практичні заняття?

II. Практичні завдання

1. На основі змісту теми визначіть та сформулюйте критерії оцінювання ефективності практичних занять.
2. Які поради ви дали б викладачам вищих навчальних закладів щодо підвищення коефіцієнта корисної дії практичного заняття?
3. Дайте пропозиції щодо поліпшення внутрішньої мотивації студентів до підготовки до практичного заняття.

4. Сформулюйте два проблемних запитання до теми «Методика проведення практичних занять у вищому навчальному закладі» на основі викладеного вище змісту цієї теми.

5. Запропонуйте два-три прийоми активізації уваги студентів та розвитку їх пізнавальної активності на практичному занятті.

6. Розробіть план практичного заняття однієї з тем методики виховання у вищій школі або педагогіки вищої школи (за власним вибором).

7. Продовжіть речення.

- *З тією метою, щоб практичні заняття у вищій школі приносили студенту реальну практичну допомогу, їх необхідно звільнити від ...*
- *На практичних заняттях у вищій школі значно підвищиться мотивація студентів, якщо викладач буде ...*
- *В мене ідея щодо проведення практичних занять з методики викладання у вищій школі...*

Використана література

1. Акимов И. О мальчике, который умел летать, или путь к свободе // И. Акимов, В. Клименко // Студенческий меридиан. – 1990. - №12. – С.22-26
2. Босенко В.А. Воспитать воспитателя / В. А. Борисенко. – К.: Лыбидь, 1990. – 322 с.
3. Дубасенюк О. А. Методика викладання педагогіки: курс лекцій / О. А. Дубасенюк О. Є. Антонова. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – 328с.
4. Васильева И. И. О значении идеи М. М. Бахтина о диалоге и диалогических отношениях для психологи общения / И. И. Васильева // Психологические исследования общения. – М. : Наука, 1985. – С.81-94
5. Ильин Е. Н. Герой нашего урока / Е. Н. Ильин. – М. : Педагогика, 1991. – 288с.
6. Карманный оракул : Советы Бальтасара Грасиана // 24 часа. – 1991. - №2. – С.13
7. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения / Я. А. Коменский. – М.: Гос. учебно-педагогическое изд-во Мин. просв. РСФСР, 1955. – 474с.
8. Леонтьев А. Н. О некоторых психологических вопросах сознательности учения / А. Н. Леонтьев // Хрестоматия по педагогической психологии. – М : Междун. педагог. академия, 1995. – С. 5 – 23
9. Мясищев В. Н. Структура личности и отношения человека к деятельности / Мясищев В. Н. // Докл. на совещ. по вопр. псих. личности. – М. : АПН РСФСР, 1956. – С. 10-14
10. Педагогика для всех: Афоризмы и мысли. – Минск : Нар.асвета, 1984.–183 с.
11. Соловейчик С. Педагогика для всех / С. Соловейчик. – М. : Детская литература, 1989. – 367с.
12. Талызина Н. Ф.Общий анализ учебного процесса / Н. Ф. Талызина // Хрестоматия по педагогической психологии. – М : Междун. педагог. академия, 1995. – С. 31 – 34
13. Туркот Т. І. Психологія і педагогіка вищої школи в запитаннях і відповідях: Навчальний посібник / Т. І. Туркот. – К.: Кондор, 2011. – 516 с.
14. Ушинський К.Д. О пользе педагогической литературы/ К. Д. Ушинский. Пед.

Рекомендована література

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : Підручник / М. Дичківська. – 2-ге вид., доповн. – К. : Академвидав, 2012. – 352с.
2. Каплінський В.В. Основи виховної діяльності вчителя фізичної культури : Навчальний посібник / В.В. Каплінський, І. О. Асаулюк. - Вінниця: ПП «ТД «Єдельвейс і К», 2014.-294с.: іл.
3. Мистецтво бути викладачем: Практ. посібн./А. Брінклі, Б. Дантес, С. Флемм, С. Флемінг, Ч. Форсі, Е. Ротшильд. За ред. О. С. Сидоренка. – К.: Навчально-методичний центр «Консорціум із удосконалення менеджмент- освіти в Україні», 2003. – 144с.
4. Нагаєв В.М. Методика викладання у вищій школі: Навчальний посібник / В. М. Нагаєв. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 232с.
5. Туркот Т. І. Психологія і педагогіка вищої школи в запитаннях і відповідях: Навчальний посібник / Т. І. Туркот. – К.: Кондор, 2011. – 516 с.

Тема 5. Методика розв'язання педагогічних ситуацій на практичних заняттях у вищій школі

Рівень компетентності педагога... може бути визначений насамперед мірою сформованості його вмінь розв'язувати професійні педагогічні задачі.

Ю. М. Кулюткін

5.1. Педагогічні ситуації як складова виховного процесу та їх різновиди

Професійна діяльність педагога становить 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».

Проблемні педагогічні ситуації включають теоретичні знання у практику, перетворюють на дієві інтелектуальні ресурси особистості, які інакше можуть залишитись «дрімаючими потенціями».

Тобто педагогічна діяльність передбачає спрямування цих ситуацій у виховне русло. Щоб оптимально розв'язати ці ситуації, варто здійснити *виховний вплив*, спрямований на відмову від попередньої негативної моделі поведінки; перебудову поведінки; блокування негативних її проявів; зміну ставлення, установок, мотивів; на спонукання до правильних висновків; попередження конфлікту, що назріває; з'ясування стосунків після конфлікту; забезпечення взаємного контакту.

Здійснюючи виховний вплив, педагогу треба одночасно сприяти тому, щоб виникло «зелене світло» для переходу його інформації у внутрішній план особистості студента. Таким «зеленим коридором» можна рухатись не тільки в один бік, а й у зворотний, тобто забезпечувати *кроки виховання назустріч*.

При цьому важливо вміти оцінювати зміст своїх зовнішніх впливів не тільки з власної позиції, а й обов'язково з внутрішньої позиції студента, враховуючи наміри, причини, мотиви та конкретні умови вчинку. Адже надто часто невдачі педагога в тій чи тій ситуації виникають саме через нерозуміння або неправильне розуміння студентів, через «смысловий бар'єр».

Обираючи *спосіб впливу* в певній ситуації, потрібно завжди пам'ятати, що успіх залежить від особистості вихователя та ставлення до нього учня; особливостей самого виховання; намірів та мотивів вчинку; форми виховного впливу та ставлення педагога до виховання. А ще, за справедливим твердженням В.О. Сухомлинського, педагогічна ефективність виховного впливу тим вища, чим менше учень відчуває в ньому задум педагога.

Пам'ятайте, що розв'язуючи педагогічні ситуації, ви одночасно

- розвиватимете фахове мислення, аналітичні та комунікативні здібності;
- формуватимете винахідливість, необхідну в складних умовах шкільної

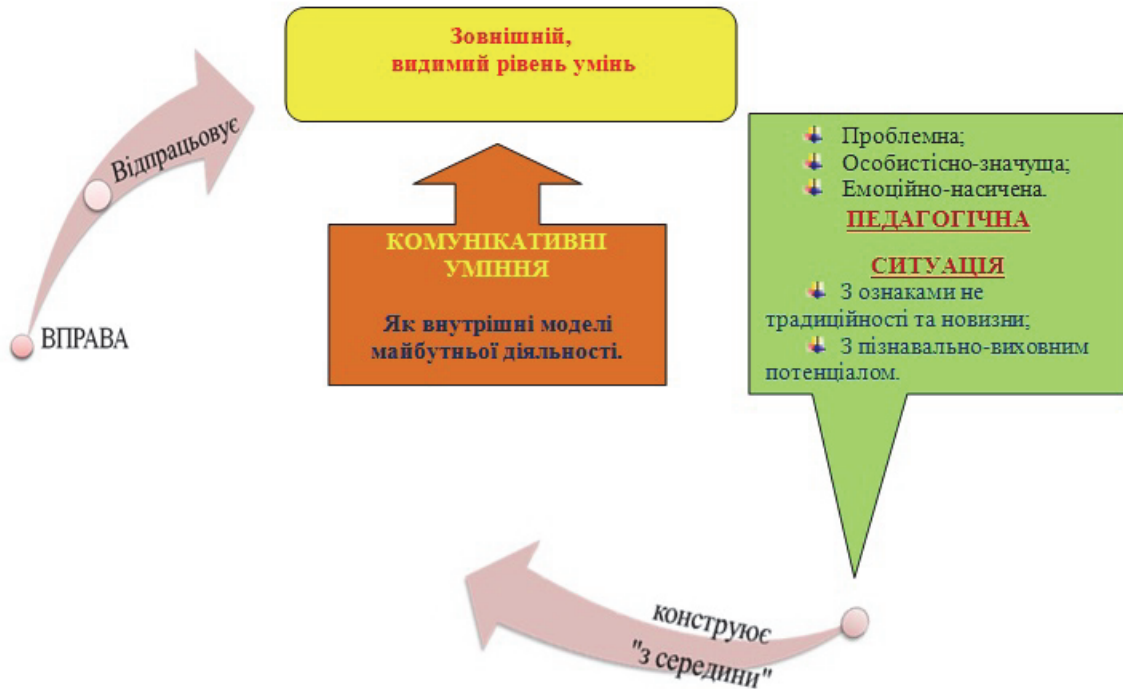
дійсності;

- оволодіватимете досвідом пошукової та творчої діяльності;
- поглиблюватимете знання теорії педагогіки, творчо застосовуючи їх на практиці;

- познайомитесь із різноманітними способами педагогічного впливу.

Особливу роль педагогічні ситуації відіграють у формуванні комунікативних умінь педагога як засоби ефективного спілкування та інструменти виховного впливу на мотиваційно-ціннісну сферу особистості вихованця (див. мал.5).

Роль педагогічних ситуацій у формуванні комунікативних умінь педагога



Мал. 5

У сучасних підручниках з педагогіки виділяють два різновиди виховних педагогічних ситуацій: спеціально створені для виховного впливу (штучні) і ситуації, які виникають природно, а потім використовуються вихователем для подальшого впливу, тобто спрямовуються у виховне русло.

Основне завдання педагога полягає в тому, щоб природну ситуацію зробити виховною, тобто змоделювати свою подальшу поведінку так, щоб надати їй виховного спрямування і забезпечити успішний результат.

Називають ще один різновид виховних ситуацій – так звану **ситуацію вибуху**, яку пов'язують із абсолютно неочікуваними діями педагога, що вражають своєю несподіваністю і неочікуваністю, чим зворушують вихованців і гальмують негативну поведінку.

Ситуацію вибуху як метод виховання можна виділяти окремо лиш умовно, оскільки «вибуховий характер» може мати ситуація як спеціально організована (приголомшувати вихованців своєю несподіваністю), так і ситуація природна. Однак у природній ситуації вибух виступає вже як засіб впливу на ситуацію, яка виникла сама собою, тобто як прийом, що підсилює ефективність цієї виховної ситуації.

5.2. Методичні рекомендації щодо розв'язання педагогічних ситуацій

Опір, протиріччя, будь-яка конфліктна ситуація в процесі навчання – це не сигнал біди. Навпаки, це сигнал народження нового: думок, ідей, рішень, сигнал пошуку. Очевидно і інше: долаючи опір, вирішуючи протиріччя, людина підіймається на більш високий рівень розвитку. Безконфліктність, на думку психологів, затримує розвиток людини. Педагогічна діяльність (особливо її комунікативний компонент) потребує оперативного вирішення ситуацій, які постійно її супроводжують, що є можливим тільки за наявності систематичних знань, які виступають «у якості найбільш ефективного інтелектуального інструменту для вирішення протиріч, що постійно виникають на практиці» (1, с.). Значення педагогічних ситуацій у їхньому багатофункціональному характері.

Основними функціями педагогічної ситуації є наступні:

- пізнавальна,
- розвивальна,
- виховна,
- діагностична,
- активізуюча,
- мотиваційна,
- аналітична.

Американські методики майже однотайні у використанні методу обговорення педагогічних ситуацій для розвитку професійного мислення майбутніх педагогів. Вони вбачають значення ситуативного методу у тому, що педагогічна ситуація :

- 1) є гарним **засобом** активізації уваги та активності студентів;
- 2) засобом поглибленої роботи над змістом;
- 3) сприяє розвитку критичної рефлексії;
- 4) сприяє кращому розумінню педагогічної теорії;
- 5) формує вміння розв'язувати проблеми та здійснювати їх критичний аналіз;
- 6) розвиває аналітичні здібності;
- 7) вчить творчо застосовувати набуті знання;
- 8) формує принцип розв'язання подібних ситуацій під час педагогічної практики;
- 9) допомагає впоратись зі складними проблемами, що супроводжують навчально-виховний процес.

Процес розв'язання педагогічної ситуації включає в себе три основних етапи:

- 1) *аналітичний* (починається з аналізу і оцінки педагогічної ситуації та закінчується формуванням задачі, яку потрібно вирішити);
- 2) *проективний* (плануються способи вирішення вже поставленої задачі, розробляється конкретний проект цього вирішення);
- 3) *виконавський* (практичне застосування розробленого проекту).

Ю. Самарін у книзі «Очерки психології ума» розкриває внутрішню логіку пошукової діяльності при розв'язанні проблемних ситуацій(4, с. 361).

Якщо людина попадає в незвичну ситуацію, з якої необхідно знайти вихід, вона діє за наступною логікою.

1. Спочатку приміряє до цієї ситуації відомий спосіб вирішення.

2. Виявляє невідповідність цього способу даній ситуації: (*встановили новий замок, а ключ старий*).

3. Актуалізує знання, досвід, який так чи інакше пов'язаний з ситуацією.

4. Вибирає найбільш відповідний для даної ситуації спосіб діяльності.

5. Реалізує вибраний спосіб.

Розв'язання педагогічної ситуації вимагає від педагога складної аналітичної діяльності розуму. Багато педагогів обходять цей етап, приймаючи найперше рішення, яке прийшло в голову, частіше за все в залежності від настрою. Подібна поспішність – свідчення ліності думки педагога « (З, с. 74)

Чіткий алгоритм аналізу педагогічної ситуації пропонує А. Малихін:

1. Що трапилось?

2. Чому це трапилось?

3. Що потрібно зробити?

4. Яким чином?

5. Який буде результат?

При розв'язанні педагогічних ситуацій дуже важливо давати право студентам на особисте, самостійне відкриття. Тому час від часу краще практикувати письмову форму їх вирішення з наступним обговоренням результатів, оскільки лише при усному обговоренні час не дозволяє почути позицію кожного.

На відміну від тих завдань, які розвивають лише конвергентне мислення, що виключає альтернативні варіанти, педагогічні ситуації розвивають як оціночне, так і дивергентне мислення. Це досить важливо, так як оціночне мислення передбачає порівняння зі стандартами, встановленими критеріями і формування суджень про відповідність, придатність, в той час як конвергентне мислення не породжує ніякої нової інформації. Дивергентне мислення при розв'язанні ситуацій, які можуть мати кілька або безліч варіантів вирішення, слугує засобом породження нових ідей і самовираження та виступає елементами творчої діяльності.

Наведемо зразок аналізу педагогічної ситуації

Володя – найважчий учень у класі. Весь його щоденник списаний зауваженнями вчительки, двійками за поведінку на уроках. А коли учень особливо дошкуляє, вчителька йде до батьків і скаржиться на нього. Розлючений батько тут же, при вчительці, жорстоко карає сина. Цього вистачає на короткий час, учень знову порушує дисципліну, а вчителька знову йде до батьків зі скаргою.

Уважне ознайомлення із ситуацією незаперечно свідчить про те, що між учителькою та учнем виник затяжний конфлікт, сповнений взаємної ненависті, він має надзвичайно згубний вплив на всіх учасників конфлікту: на вчительку, батьків, учнівський колектив, а особливо на Володю. З ситуації не видно, як Володя встигає у навчанні, але, очевидно, що вчитися йому нецікаво, можливо, важко. Звідси і порушення дисципліни.

Вся поведінка вчительки переконливо свідчить, що вона педагог дуже низької моральної і педагогічної культури, типовий представник авторитарного стилю спілкування. Головна її турбота – не зацікавити учня, не допомогти йому, не виховати повноцінну особистість, а добитися сліпої покори. Для цієї мети у вчительки всі засоби добрі - і «двійки» у щоденнику за поведінку, що фактично є доносами батькам, і скарги батькам з явним розрахунком, що вони фізично покарають сина. Типовою особистістю вчителів цієї категорії є стереотипний характер мислення: незважаючи на повну неефективність і безперспективність їхніх методів, вони не здатні переглянути свою поведінку і повторно звертаються до одних і тих же засобів впливу: терору, покарань і страху.

У ситуації зазначено, що Володя «важкий», тобто педагогічно занедбаний учень. Немає сумніву в тому, що це результат не одноактної дії, а тривалого впливу несприятливих умов – батька, який регулярно вдається до жорстоких фізичних покарань, але, в першу чергу, це наслідок постійного терору з боку вчительки. Той факт, що після кожного покарання Володя знов і знов порушує дисципліну свідчить про те, що він уже звик до побоїв і не збирається «здаватися». Учень фактично потрапив у безвихідне становище, у глухий кут. За таких обставин можна передбачити подальші наслідки. Якщо учень належить до слабкого типу нервової системи, то рано чи пізно він «зламається», стане зацькованою, покірною, пасивною, байдужою до всього істотою. Якщо він представник сильного типу нервової системи (а саме таким він сприймається в ситуації), то він може стати жорстоким, озлобленим, зненавидить усіх і все: школу, вчителів, батьків, друзів, стане на шлях правопорушень.

Із ситуації випливає, що і батько Володі – людина педагогічно неосвідчена і жорстока. Він не любить но-справжньому свого сина, помилково вважаючи, що головне у вихованні – щоб «сидів тихо і слухався».

Важко уявити, що інші учні класу, в якому вчиться Володя, любили і поважали вчительку. Адже вона постійно демонструє дітям свою професійну неспроможність. На прикладі Володі вчителька «виховує» усіх дітей («не будете слухатися, будете порушувати дисципліну, то з вами буде те, що з Володею»). В класі нездоровий морально-психічний клімат, який формує пристосуванців, привчає учнів до думки що страх, терор, фізичні покарання – це норма і шкільного, і дорослого життя.

Педагогічна ситуація свідчить, що у системі взаємин «вчителька – Володя – батьки – класний колектив» виникло порочне коло, яке саме по собі не розпадеться. Тут потрібні радикальні засоби, щоб розірвати його.

Найпростішим виходом із становища, що склалося, була б відмова вчительки від роботи або її звільнення від педагогічної діяльності як професійно непридатної, що на практиці трапляється дуже рідко.

Набагато складнішим і навіть болісним, але в той же час продуктивним і перспективним є такий розв'язок даної педагогічної ситуації. Вчительці слід рішуче відмовитись від авторитарної педагогіки і перейти на позиції педагогіки гуманної, коли дитина є не засобом, а метою педагогічної діяльності.

Сприймати учнів не як потенційних порушників дисципліни, а як своїх союзників, друзів і соратників, полюбити дітей такими, якими вони є. У формуванні гуманістичного педагогічного світогляду корисними для вчительки могли б бути твори В. О. Сухомлинського (наприклад, «Серце віддаю дітям»), Ш. О. Амонашвілі (наприклад, «Роздуми про гуманну педагогіку») та ін.

Далі у взаєминах з Володею вчительці слід відмовитись від будь-яких покарань і зауважень, не скаржитися батькам, а щиро, терпляче демонструвати довір'я і доброзичливе ставлення до Володі. Необхідно докладно вивчити його індивідуальні особливості, зокрема, його здібності та позитивні риси характеру. Постійно виявляти і підкреслювати успіхи і досягнення Володі у будь-яких видах діяльності, піднімати його авторитет в очах класного колективу. Терпляче і наполегливо завойовувати довір'я хлопчика, давати йому цікаві доручення. У щоденнику записувати добрі вчинки і справи Володі та схвальні відгуки про нього.

Вчительці слід відмовитися від скарг батькам на Володю. Відвідуючи батьків, неприпустимо критикувати їх, а радитися з ними про те, як спільними зусиллями допомогти Володі добре вчитися.

Головним завданням вчительки у колективній роботі з батьками мають бути не розбирання і критика неправильних дій батьків щодо виховання дітей у сім'ї, а їх педагогічна освіта, як це робив В. О. Сухомлинський, формування в батьків любові до дітей і складного мистецтва виховання. Для цього корисними можуть бути твори видатних педагогів: Я. Корчака (« Як любити дітей»), А. С. Макаренка («Книга для батьків», «Лекції про виховання дітей»), В.О. Сухомлинського («Батьківська педагогіка», «Серце віддаю дітям»), Ш. О. Амоношвілі («Здрастуйте, діти», «Як живемо, діти?») та ін.

Така робота дає підстави передбачити не лише позитивні наслідки у вихованні конкретного учня, але й вдосконалювати особистість самої вчительки та її діяльність як педагога.

5.3. Застосування теоретичних знань з педагогіки для успішного розв'язання педагогічних ситуацій

Як відомо, в основі майстерності педагога в розв'язуванні проблемних педагогічних ситуацій лежить його фундаментальна психолого-педагогічна підготовка, тобто ті знання і вміння, опора на які допоможе успішно розв'язати ту чи ту педагогічну ситуацію. Спробуємо показати на прикладі окремої педагогічної ситуації технологію задіяння базових психолого-педагогічних знань, які виступають інструментом педагогічно доцільного розв'язання ситуацій.

До першого в житті самотійного уроку готуюсь серйозно. Хочу з порогу здивувати учнів цікавими фактами. Зразу після дзвінка відчиняю двері 9 Б – у класі нікого немає. Не вірю своїм очам. Бачу, учні тихенько сидять ... під партами.

Насамперед, ми звернемося до тих фундаментальних положень, дотримання яких забезпечує ефективність виховних впливів, тобто принципів виховання, а саме:

- безумовне позитивне ставлення до особистості вихованця;
- опора на позитивне в дитині;
- поєднання поваги з вимогливістю до вихованця;
- поєднання педагогічного керівництва з розвитком ініціативи і самодіяльності вихованців;
- прихованість виховних впливів;
- систематичність і наступність виховання;
- єдність та послідовність виховних впливів;
- емоційність виховання;
- врахування вікових та індивідуальних особливостей вихованців.

Принципи виховання як теоретичні положення стають цінними лише тоді, коли «включаються» в роботу і реалізують свої функції на практиці. Так, розв'язуючи наведену педагогічну ситуацію, необхідно діяти послідовно, дотримуючись наведеного нижче алгоритму.

Крок №1. Полягає у відтворенні в пам'яті перерахованих принципів виховання, попередньо засвоєних, та їх уявному «перегортанні».

Крок №2. Пригадуючи принципи виховання, «приміряємо» їх до ситуації, враховуючи, з одного боку, зміст ситуації, з іншого – сутність того чи того принципу та його відповідність ситуації.

Так, у заданій ситуації ми спостерігаємо прояв очевидної негативної поведінки дев'ятикласників, а *принцип безумовного позитивного ставлення до вихованців* означає прийняття їх такими, які вони є, не демонструючи негативного ставлення до особистості вихованців, а засуджуючи лише їхні дії («ви не погані, а ваша поведінка погана»). Якщо цей принцип вимагає від педагога ставитись позитивно до всіх учнів: слухняних і неслухняних, працьовитих і ледачкуватих, відмінників і відстаючих, вродливих і непривабливих, тактовних і безтактних, а в даному випадку тих, які таким чином випробовують учителя, – значить опора на нього в цій ситуації для забезпечення успішності виховного впливу, безсумнівно, є педагогічно доцільною.

Однак прийняття учнів такими, які вони є, що є проявом *поваги* до них, повинно поєднуватись з проявленою в тій чи тій формі *вимогливістю*. Тобто, хочучитель прийшов вперше до класу, але своєю впевненістю, організованістю, нерозгубленістю, зібраністю повинен дати відчуття і свою вимогливість для унеможливлення в подальшому проявів подібної негативної поведінки. Це вимагає дотримання в таких умовах *принципу поєднання поваги з розумною вимогливістю до вихованців*.

У подібних ситуаціях зовсім недоцільно звертатись до методів прямого впливу, оскільки вони розвиватимуть ситуацію в небажаному напрямку і коефіцієнт їх корисної дії може бути зі знаком «←», нульовим, або досить низьким. Педагогічно доцільним і ефективним у ситуаціях випробовування вчителя при першому знайомстві можуть бути лише способи прихованого впливу, а отже, і опертя на *принцип прихованості виховних впливів*.

З огляду на те, що в ситуації вказано клас (вік учнів), обов'язково потрібно враховувати його, обираючи той чи той спосіб виховного впливу. А

ще враховувати особливості певного класу, який вдався до такого способу випробовування вчителя. Отже, четвертий принцип, який відповідає поданій ситуації, – *принцип врахування індивідуальних та вікових особливостей учнів*.

Крок №3. Цей крок з відбору принципів виховання є наслідком другого кроку. Здійснивши їхній аналіз, ми відібрали саме ті принципи, які відповідають змісту ситуації і опертя на які сприяє забезпеченню результативності виховного впливу.

Крок №4. Паралельно аналізуємо і «приміряємо до ситуації» інші принципи, відкидаючи їх як такі, що не відповідають змісту ситуації.

Так, наприклад, принцип опори на позитивне вимагає більш-менш тривалого знайомства з учнями для виявлення позитивного, що неможливо зробити в заданій ситуації першого знайомства.

Для принципу поєднання педагогічного керівництва з розвитком ініціативи і самодіяльності вихованців у нашій ситуації також немає відповідних умов, оскільки такий принцип вимагає поступових дій (від зовнішньої організації і контролю поведінки до розвитку самоорганізації і самоконтролю) протягом певного часу.

З огляду на те, що в окресленій ситуації лише один суб'єкт виховного впливу – вчитель, то немає умов для узгодженості дій, а отже, і для застосування принципу єдності і послідовності виховних впливів.

Принцип систематичності і наступності виховання вимагає знання, врахування і логічного продовження вже досягнутого в процесі попередньої виховної роботи, що також не може бути реалізовано при першій зустрічі.

Зона дії принципу емоційності – емоційна сфера вихованців, їхні почуття. Виховання, по суті, і є впливом на почуття. Мета вчителя в цій ситуації – викликати почуття незручності, незадоволення своєю поведінкою, щоб учні самі відчули безглуздість свого вчинку і в них зникло бажання його продовжувати.

Для задіяння цих почуттів, звичайно ж, потрібна опора на принцип емоційності, який полягає в намаганні вчителя викликати в учнів бажану емоційну реакцію на той чи той факт, подію, вчинок. Отже, треба додати до відібраних раніше (крок 2) ще й цей принцип.

Отже, проаналізувавши всі принципи виховання в контексті педагогічної ситуації, «примірявши» до неї кожен з принципів на відповідність чи невідповідність та відкинувши невідповідні, ми переходимо до останнього етапу (*кроку №5*) і відбираємо ті принципи виховання, які логічно пов'язані із заданою ситуацією і є тими положеннями, на які ми маємо оператись для забезпечення успішності виховного впливу.

Послідовність кроків умовна, оскільки названі розумові операції чотирьох перших кроків (відтворення, «примірювання», відкидання, вибір) здійснюються одночасно в процесі аналізу ситуації.

Чітка послідовність дій також важлива у відборі методів виховання, які виступають способами впливу на ситуацію і прийомів, що підсилюють дію обраних методів:

1) *відтворення* в пам'яті методів педагогічного впливу, засвоєних з усвідомленням та розумінням їх суті;

2) їх *зіставлення* зі змістом заданої ситуації на відповідність чи невідповідність;

3) *виокремлення* того методу чи методів, які є адекватними змісту ситуації, умовам її протікання і оптимальними для забезпечення ефективного виховного впливу;

4) *відтворення* в пам'яті прийомів виховного впливу, *пошук* та *вибір* тих прийомів, які здатні підсилити ефективність обраних методів виховання;

5) *використання* обраних методів і прийомів для розв'язання педагогічної ситуації.

Оскільки задана ситуація є ситуацією першого знайомства, насамперед обираємо метод педагогічно доцільної самопрезентації, мета якого – створити позитивне враження, викликати симпатію, повагу. З іншого боку, ситуацію, яка склалася, можна використати для виховного впливу і спрямувати у виховне русло, тобто застосувати ще один метод виховання: використання природної ситуації у виховних цілях.

Щоб підсилити ефективність названих методів, звернемось до прийомів виховного впливу, педагогічно доцільних у цій ситуації. Щонайперше, до прийому вдаваної байдужості, оскільки для його використання мають місце саме ті умови, за наявності яких він застосовується: перше знайомство, мета порозважатись, випробувати вчителя, понервувати його, перевірити педагогічну винахідливість педагога. Не менш ефективними підсилювачами дії обраних методів будуть прийоми іронії, натяку як прийоми прихованого впливу, або ж несподівані дії вчителя, прийом вибуху, здатні приголомшити учнів, поставити їх в незручне становище і дати відчуття недоречності свого вчинку. Може бути поєднання названих прийомів, тобто їх інтегрування в одному прийомі, у якому буде елемент несподіваності, удаваної байдужості, прихованої насмішки і натяку.

Недоцільними в даній ситуації будуть методи та прийоми прямого впливу: переконування, прояв обурення, а ще недоцільнішим – покарання.

По-перше, звернення до названих методів і прийомів не забезпечить позитивного враження про особистість педагога в ситуації першого знайомства, як важливої умови ефективності подальшого спілкування.

По-друге, використання цих методів може спровокувати конфлікт, коли при першій зустрічі потрібно, навпаки, забезпечити взаємний контакт.

По-третє, прямий вплив через переконування, обурення, покарання стане перешкодою для реалізації мети уроку та формування внутрішньої мотивації учнів.

По-четверте, вчитель втратить можливості першої зустрічі як найсприятливіші для створення умов ефективного спілкування в подальшому, оскільки надалі потрібно буде докладати набагато більше зусиль і енергії.

Вважаю, що обраний нами прийом удаваної байдужості як оптимальний у цій ситуації за певного комунікативного забезпечення (не тільки «що» сказати,

але і «як») забезпечить позитивний результат. Удавана байдужість педагога, його спокій та стриманість стане несподіванкою для учнів, здивує їх і поставить в незручне становище. Відчувши недоречність своєї поведінки, учні добровільно її припинять, оскільки за неочікуваної реакції вчителя зникне сенс її продовжувати. Педагог отримає подвійну перемогу, тому що додатково завоює повагу і симпатію до себе як до цікавої особистості, адже замість очікуваної розгубленості і нервозності продемонструвала спокій, витримку, винахідливість та прихований педагогічний гумор.

Зразок розв'язання ситуації за заданими алгоритмами

З наочним посібником, журналом і чималим зошитом, у якому слово в слово був записаний увесь урок, я вперше в житті переступила поріг класу як учителька. Не пам'ятаю, як промовила звичайне: «Добрий день. Сідайте!». Тільки чудово пам'ятаю той жах, який охопив мене від гудіння. Здавалось, воно йшло звідусюди: від стін, вікон, навіть від стелі. Ще не розуміючи, що сталося, я оголосила тему уроку. Гудіння посилилось, а чийсь басок промовив: «Двадцять разів уже чули...».

Я придивилась до учнів і здогадалася: це гули вони. Гули, не розтуляючи ротів, манірно склавши руки на парті.

1. Які **методи** чи **прийоми** виховного впливу використаєте для успішного розв'язання ситуації?

- *Метод педагогічно доцільної самопрезентації.*
- *Метод використання природної ситуації.*
- *Прийоми удаваної байдужості, залучення до цікавої діяльності, іронії.*

2. *Обґрунтуйте педагогічну доцільність одного з обраних вами методів і прийомів.*

Мета педагогічно доцільної самопрезентації – створити позитивні враження, викликати повагу, інтерес до особистості педагога.

3. На які **принципи** виховання будете опиратись при розв'язанні ситуації?

- *Безумовного позитивного ставлення.*
- *Прихованості виховних впливів.*
- *Поєднання поваги з вимогливістю.*

4. Які способи поведінки вихователя є **педагогічно недоцільними** при розв'язанні ситуації?

- *З одного боку, покарання, обурення, залякування.*
- *З іншого, загравання, поступливість.*
- *Неефективним буде повчання, нотації.*

5. Запропонуйте оптимальний варіант розв'язання ситуації (ваші конкретні подальші дії на місці педагога). *Не буду робити зауваження і закликати до порядку, а спокійно з удавано байдужим поглядом підійду до дошки і напишу: «Погудіть, будь ласка, ще хвилин п'ять, бо в мене є термінова робота. Думаю, що за цей час устигну її завершити». Закінчивши писати, сяду за стіл, розкладу папери з серйозним виглядом...*

5.4. Типові помилки та педагогічно недоцільні дії викладача в проблемній ситуації

Прогнозуючи наслідки тих чи тих дій, методів, прийомів («як наше слово відгукнеться»), ми приходимо до висновків щодо доцільності одних і недоцільності інших. Таким чином визначаємо способи поведінки, які не тільки не забезпечують позитивного результату, а навпаки, можуть і зашкодити, знизити коефіцієнт корисної дії виховного впливу.

Висновку щодо невідповідності того чи того способу поведінки в умовах заданої ситуації має передувати аналіз:

- змісту ситуації;
- особливостей вихованців, що провокують ситуацію;
- їхніх очікувань щодо дій педагога;
- умов протікання ситуації;
- варіантів реакції учнів на можливі способи поведінки педагога.

Ми знаємо, наприклад, що прямий вплив у ситуації, суб'єктами якої є підлітки або старшокласники, викликає протидію. Він є недоцільним у ситуаціях з очевидно вираженим негативним ставленням, неповагою і недовірою до педагога.

Назвемо ті способи поведінки, які за будь-яких умов є неефективними, хоча деякі педагоги все ж звертаються до них, поглиблюючи конфлікт ще більшою мірою. А саме:

- моралізування,
- повчання,
- нотації,
- нерозумна вимогливість,
- намагання з'ясувати стосунки, знайти винуватця,
- підкреслювання своєї вищості над учнями (зверхність),
- невміння стримати свої негативні емоції і керувати настроєм,
- безтактність.

З іншого боку, способами поведінки зі знаком «-» є способи, спрямовані на встановлення або з'ясування стосунків через:

- поступливість,
- загравання,
- підігравання,
- панібратство,
- умовляння,
- конформізм (демонстрування згоди з неприйнятними думками і діями учнів).

Названі способи «забезпечення контакту» в провокованих учнями ситуаціях призводять або до його чисто зовнішньої форми без внутрішнього прийняття педагога, або, частіше за все, до його поразки і зневаги.

Лабораторне заняття №3.

Методика розв'язання педагогічних ситуацій на практичних заняттях у вищій школі

I. Питання для обговорення

1. Назвіть різновиди педагогічних ситуацій та поясніть різницю між спеціально створеними педагогічними ситуаціями, природними ситуаціями і ситуаціями вибуху?
2. Які теоретичні знання з педагогіки є керівництвом до розв'язання педагогічних ситуацій?
3. Які гальмівні прийоми виховного впливу можуть бути успішно використані для розв'язання педагогічних ситуацій?
4. Назвіть типові помилки та недоцільні дії педагога при розв'язанні педагогічних ситуацій.

II. Розв'яжіть за заданим на сторінках 108-109 алгоритмом наступні педагогічні ситуації.

1. Ви наставник академічної групи студентів 3 – го курсу. На одній з неформальних зустрічей вони вирішили взяти у вас інтерв'ю. З перших питань ви здогадались про їхній задум: виявити ваше особисте ставлення до інших викладачів — ваших колег. Ваші стосунки зі студентами до цього часу були відвертими... *Якою буде ваша подальша поведінка?*
2. Під час практичного заняття ви помічаєте, що один із студентів інституту фізичного виховання і спорту, де ви читаете педагогіку, трохи напідпитку. *Ваші подальші дії?*
3. На одній із лекцій студент звертається до вас із запитанням, а Ви не знаєте відповіді. *Якими будуть ваші подальші дії?*

III. Індивідуальні завдання

- Довести потребу опори на принципи виховання при розв'язанні педагогічних ситуацій.
- Вибрати відеофрагменти художніх фільмів на педагогічну тематику з використанням гальмівних прийомів виховного впливу при розв'язанні педагогічних ситуацій.
- Вибрати з художніх фільмів педагогічні ситуації, які відображають виховну взаємодію викладача зі студентами і запропонувати шляхи їх розв'язання.
- Вибрати із збірників педагогічних ситуацій такі, що відображають виховну взаємодію викладача зі студентами і запропонувати власні варіанти їх розв'язання.
- Запропонувати (письмово) оптимальні варіанти розв'язання педагогічних ситуацій № 45 – 50 з посібника “100 складних ситуацій на уроках та поза уроками: шукаємо рішення», використавши гальмівні прийоми виховної взаємодії.
- Вибрати із художнього фільму «Тренер Картер» педагогічні ситуації, у яких тренер застосовує гальмівні прийоми виховної взаємодії.

Використана література

1. Бургин М.С. Аксиологические аспекты научных теорий / М.С. Бургин, В.И. Кузнецов. – К.: Наук. Думка, 1991. – 183 с.
2. Каплінський В.В. 100 складних ситуацій на уроках та поза уроками: шукаємо рішення. Навчальний посібник для майбутніх учителів / В.В. Каплінський. – Вінниця:ТОВ Нілан ЛТД, 2015. – 79с.
3. Кузьмина Н. В. Профессионализация личности учителя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. М. : Высшая школа, 1990. – 118с.
4. Самарин Ю.А. Очерки психологии ума / Ю.А.Самарин. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 493 с.
5. Яновицька О. Нова дидактика і 1000 дрібниць/ О. Яновицька, М. Адамський. – К., 2005. – 110с.

Рекомендована література

1. Дубровский А. Уроки доктора Дубровского: [Об ориентации в сложных пед. ситуациях: рекомендации] / А. Дубровский // Учит. газ. – 1990. – №6. – С. 26– 31
2. Дубяга С. Підготовка майбутніх учителів до розв'язання непередбачуваних педагогічних ситуацій / С. Дубяга // Рідна школа. – 2006. - №1. – С. 28 – 29
3. Ємець О. Якщо виникла професійна ситуація / О. Ємець // Фізичне виховання в школі. -2003. - № 4. – С. 27 – 28
4. Каплінський В. В. Використання гальмівних прийомів виховного впливу у процесі розв'язання педагогічних ситуацій / В. В. Каплінський // Наукові записки ВДПУ ім. М.Коцюбинського.- Сер.: Педагогіка і психологія. Вип: 9. – Вінниця, 2004. – С. 104 – 109
5. Калошин В. Ф. Як ефективно діяти вчителю в критичній ситуації / В. Ф. Калошин. – Х.: Основа, 2011. – 128с.
6. Кузьмінський А. І. Педагогіка: Завдання і ситуації: Практикум. для студ. та викладачів / А. І. Кузьмінський, Л. П. Вовк, В. І. Омеляненко. – К.: Знання-Прес, 2003. – 429 с.
7. Опилат Я. Г. Решение педагогических ситуаций / Я. Г. Опилат// Советская педагогика. – №11. – 1988. – С. 59– 62
8. Петроченко Г. Г. Ситуативные задачи в педагогике: Для вузов / Г.Г.Петроченко. – Минск: Университетское, 1990. – 224 с.
9. Спирин Л. Ф. Обучение студентов решению педагогических задач / Л. Ф. Спирин // Сов. педагогика. – 1984. – №7. – С. 74 – 78

Тема 6. Реалізація виховного потенціалу навчального процесу у вищому навчальному закладі

6.1. Чому виховання – це особлива діяльність викладача?

Виховання в широкому розумінні, або навчально-виховний процес, передбачає, з одного боку, навчальну діяльність, з іншого, – виховання у вузькому розумінні.

Навіщо педагогові (і навіть не педагогові) знати різницю між цими двома процесами? Насамперед тому, що нерідко відбувається підміна: спроба здійснювати виховний вплив за законами навчання. Такий дидактичний підхід до виховання лише шкодить йому і призводить або до опору, або до досить низького коефіцієнту корисної дії. Тоді нам лише здається, що ми виховуємо. Замість виховання – повчання, нотації, моралізування... і опір. Результати такого підходу яскраво ілюструє фрагмент фільму «Дорога Олена Сергіївна!...» *Педагог звертається до своїх вихованців з рекомендаціями, побажаннями, порадами про те, якими вона їх хоче бачити в майбутньому. А на обличчях вихованців – повна незгода і внутрішнє несприйняття слів вчительки. І коли вона залишається наодинці з одним з цих учнів, то запитує його: «Хіба я щось не те говорила?», а учень лукавить: «Ви все правильно сказали». Вчителька дивується: «А чому тоді вони мене не слухають?»*

Ми досить часто чуємо фрази типу «скільки раз я вже про це йому говорила, а до нього не доходить», «та я йому про це постійно кажу» і т. ін. У навчанні можливо досягти успіху, обмежившись лише передачею навчальної інформації, виховання ж здійснюється за своїми законами і правилами.

Звичайно, і навчання, і виховання – це взаємодія; те й те відбувається у формі спілкування; і навчання, і виховання передбачає передачу певної інформації або обмін нею; однаковими для них є й інші компоненти; спільними для обох процесів є деякі методи (бесіда, дискусія, розповідь). Однак, навчаючи, ми спрямовуємо наші зусилля на розвиток інструментальної сфери особистості, яка містить знання, уміння, навички, здібності. Оволодіваючи ними, студенти опановують інструментом тої чи іншої предметної практичної діяльності. Під час виховання (маємо на увазі виховання у вузькому розумінні) наші зусилля спрямовуються на розвиток іншої сфери особистості, без залучення якої зміст залишається неприйнятним. Саме так можна було б відповісти на питання героїні згаданого вище фільму Олени Сергіївни: «Чому ж вони тоді мене не слухають?»

Виховання і відрізняється від навчання щонайперше тим, що вимагає залучення мотиваційно-ціннісної сфери особистості, яка містить переконання, погляди, ідеали, цінності, потреби, почуття, моральні риси тощо.

Якщо під час вивчення тих чи тих навчальних дисциплін, зокрема математики, фізики, хімії, біології, шлях до свідомості може бути прямим і коротким (знання – свідомість), то в процесі виховання він має бути тривалішим і проходити через сферу емоцій та почуттів. Спочатку вони мають подати сигнал про життєву важливість чи практичну потребу виховного змісту. А вже потім відбувається його прийняття і перехід у внутрішній план особистості.

Зміст виховання ніколи не стане цінністю для особистості вихованця, якщо він буде вивчатись лише за законами чистого навчання без спрямування на ту сферу, яка, власне кажучи, цей зміст і наповнює змістом, надаючи йому життєвої і суб'єктивної значущості.

У фільмі «Лише найсильніший» (про тренера одного з популярних видів боротьби) учні чинять вчителю шалений опір. На усі його слова і дії – негативна реакція. Процес навчання прийомам боротьби, якими пропонує оволодіти тренер, учні пригальмовують на самому його початку. Педагог навіть не може «зрушити його з місця». *Що ж гальмує успішність процесу навчання, заважає запустити його, перешкоджає включенню учнів у навчальну діяльність?*

Аналогічна ситуація показана у фільмі «Небезпечні думки». Там учні ще більше нахабніють, оскільки їхній новий педагог – представник слабкої статі. Вони поки що не знають, що ця жінка досягла серйозних успіхів в одному з популярних видів бойових мистецтв – карате. Вона вчителька англійської літератури, а тому їй ще важче завести механізм навчання і зрушити його з місця в класі, де не люблять навчатись. *У чому ж може приховуватись пусковий механізм навчальної діяльності?*

Обоє є прекрасні педагоги – предметники, професіонали у своїй вузькій спеціальності. Але в ситуаціях, які виникли, це не може їх виручити. Однак вже третя зустріч цих педагогів з учнями засвідчить про зародження внутрішньої мотивації до навчання. *У чому ж секрет?* А вся таємниця у тому, що обидва педагоги вже після першої зустрічі збагнули, як заводиться пусковий механізм навчальної діяльності. Вони зрозуміли причину нульового коефіцієнта корисної дії своїх перших педагогічних кроків, орієнтованих безпосередньо лише на навчальну діяльність, спрямовану на ту сферу особистості, яка пов'язана з засвоєнням знань, умінь і навичок.

Залишившись увечері наодинці і проаналізувавши свої дії, вони зрозуміли їхню недоцільність, оскільки 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.

Дійшовши до такого висновку, обидва педагоги наступну свою зустріч розпочали з неочікуваних для вихованців і досить вдалих і результативних способів виховного впливу. У першому фільмі педагог приголомшив учнів спеціально створеною виховною ситуацією, якою він подолав опір учнів і змінив їхні переконання, одночасно викликавши до себе довіру, повагу та симпатію. У другому фільмі педагог звернулась до відомих прийомів виховної взаємодії – вдової байдужості і залучення до цікавої діяльності, що стало причиною різких змін у ставленні до вчительки і визначальним фактором включення учнів у навчальну діяльність.

6.2. Чому без реалізації виховної функції навчальний процес є неповноцінним?

Атестат чи диплом про здобуття освіти нерідко є чисто формальним її показником і не завжди свідчить про освіченість людини. Справжня освіченість - категорія моральна, оскільки включає в себе не лише певну суму знань, а і моральні норми, закони, правила, які, перетворюючись у переконання, регулюють поведінку людини і визначають її спрямованість.

Звернемось до думки випускників з цього приводу, яка була викладена в їхньому листі в молодіжну газету ще у дев'яностих роках, зміст якого донині актуальний: *"Нам, двадцяти двом випускникам звичайної загальноосвітньої школи, завтра вручать атестати і благословлять на самотійне життя. Ще у школі ми помічали, що замість тих загальнолюдських цінностей, які пропонувала нам школа, реальне життя формувало інші цінності, абсолютно їм протилежні і фальшиві. У багатьох з нас помітно стали проявлятися почуття егоїзму, байдужості, жорстокості. На першому плані - розмови про гроші, про красиве життя. Ви запитаєте: "Чому?" У відповідь можна назвати багато причин соціального характеру. Однак, одна з причин та, що нас більше у школі вчили розв'язувати логарифми, інтеграли, а внутрішньої освіти нам не дали, і ми без неї вступаємо у самотійне життя. Чому на басейни і труби, на логарифми і піраміди у школі відводились роки і роки, терпіння і терпіння? А уміння творити гарні вчинки, співчуття та любов до ближнього, порядність, благородство ніби мали виховатись самі по собі".*

Зміст цього листа наводить на думку про те, що провідною метою вивчення гуманітарних предметів, зокрема предметів культурологічного циклу, і не тільки у школі, а й у вищому навчальному закладі має бути не тільки засвоєння певного обсягу знань, а й обов'язково формування духовних цінностей та моральних якостей особистості на основі цих знань. А до реалізації цієї функції на практиці мають готуватись педагоги, здобуваючи освіту в вищому педагогічному навчальному закладі.

Звичайно, забезпечувати міцне засвоєння визначених програмою знань, розвивати інтелект, розумові здібності – одне з найважливіших завдань сучасної школи. Адже ми живемо в час науково-технічного прогресу, і випускники повинні вміти успішно орієнтуватись у стрімкому потоці інформації. Все ж, як ще у свій час зазначав А. Ейнштейн, майбутнє, людства залежить не від науково-технічного прогресу, а від духовної культури людей. І дійсно, якщо людина буде зростати інтелектуально, а падати духовно, якщо її знання будуть поєднуватись з духовним нецтвом, це небезпечно. Згадаймо В. Ульянов, який із Закону Божого також мав найвищий бал, але ці знання не стали гарантом адекватної їм поведінки. Учитель-новатор із Санкт -Петербургу Є.М. Ільїн у одному із публічних виступів говорив: «...бачити учнів, які виходять з мого уроку не тільки такими, які вони є, звичайними і грішними, а хоча б трішки іншими, поряднішими і людянішими! Не просто збагаченими певними знаннями, а й прозрілими серцем і душею – ось вона, найближча мета уроку, висока конкретика виховуючого навчання". Таку ж думку висловлює і вчителька історії - героїня повісті А. Алексіна "Божевільна Євдокія": "Мої учні

не стали знаменитостями. Проте і злодіїв серед них немає. Вони ніколи не зраджували мене і моїх надій. А відносно талантів?.. У них є талант людяності".

Подібні міркування наводять на висновок про те, що серед трьох функцій вивчення гуманітарних дисциплін у вищому навчальному закладі(освітньої, розвивальної та виховної) виховна функція, спрямована на емоційно-ціннісну сферу особистості, яка включає в себе елементи культурологічного досвіду, норми та способи поведінки, погляди, переконання, почуття не має залишатись поза увагою викладачів, а, навпаки, бути пріоритетом. Адже освітня функція, яка є провідною у викладацькій діяльності, спрямована головним чином лише на інструментальну сферу особистості, змістом якої є знання, уміння та навички.

В. О. Сухомлинський, акцентуючи увагу на головній меті вивчення такого важливого гуманітарного предмета як література у школі писав: "Я боявся хоча б на хвилину забути про важливу істину: література вивчається зовсім не для того, щоб через кілька років після закінчення школи людина готова була повторити те, що вона завчила.

Життя влаштовує людині іспит на кожному кроці, і складає вона його своєю поведінкою, своїми вчинками. Кінцевою метою вивчення *літератури* має бути становлення внутрішнього світу людини, її моралі, культури, краси. Коли я бачив, що підліток схвильований, приголомшений художнім твором, коли, слухаючи вчителя, він задумується над особистою долею, - для мене це було набагато важливіше, ніж те, що він давав точну відповідь".

Ці слова В. О. Сухомлинського стосуються не тільки вивчення літератури, а й будь-якої гуманітарної дисципліни, що викладається у вищому навчальному закладі. Навіть досвід вивчення педагогіки на основі викладених вище позицій в далеко не гуманітарному інституті педуніверситету (фізичного виховання і спорту) при наданні пріоритету саме виховним цілям і реалізації виховного потенціалу змісту цього предмета свідчить про значні зміни в структурі особистості студентів, їх поведінці, ставленні до названого предмета. Про це переконливо свідчать численні анонімні відзиви студентів, а також учнів ліцейних класів ЗОШ №3 м. Вінниці, де також викладається педагогіка.

"...завдяки знайомству з цим предметом, у мене остаточно сформувався характер...";

"...цей предмет змінив мене в кращу сторону. Він навчив мене контролювати не тільки свої вчинки, а й думки, навчив мене жити;

"...цей предмет спрямував мене в правильне русло...";

"... даний курс допоміг мені зрозуміти всі мої помилки, які я робила до цього часу, Тепер я зробила висновки і остаточно вирішила виправляти свої недоліки...";

"...я зміг дуже швидко позбавитись шкідливих звичок, зрозумів сенс життя, бо я раніше ставився до життя не дуже серйозно, інколи мені навіть байдужою була смерть...";

"...з зрозуміла, що не зовсім правильно живу, потрібно змінюватись і виправляти свої недоліки...";

"...я постійно думав над своєю поведінкою і давав оцінку своїм вчинкам...";

"Педагогіка мене надихнула на перемогу над собою не сьогодні, а ще з першого заняття..."

"...на мою думку, заняття з педагогіки - це як світло в кінці тунелю, до якого ми повинні дійти, не зважаючи ні на що";

"...педагогіку я назвав би мистецтвом життя, життя у мирі та гармонії з навколишнім світом і з собою. Мистецтвом допомоги у виборі правильного шляху в житті тим, хто заблукав..."

"...педагогіка для мене - мистецтво думати, мистецтво робити правильний вибір у житті. Це мистецтво мистецтв";

"...на заняттях з педагогіки я прозрів...";

"...я багато пар пропустив, але ті кілька занять, які я відвідав, мене знову повернули де цілеспрямованого життя...";

"...педагогіка допомогла мені зрозуміти, що таке життя, і який правильний вибір необхідно робити в цьому житті: розбирати крадені тачки і бути все життя рабом брудного оточення, чи зробити інший вибір і бути вільним";

"Народився я чистим і бездоганим, але під впливом оточуючого середовища заріс такими будяками, яким, здається, не видно кінця і краю. Тепер я відчув у собі те благородне і чисте. Але воно не проросте, якщо я не знищу бур'янів, які йому заважають".

Відгуки можна було б продовжити, їх зміст - це результат процесу навчання, в основі якого не менш важливою, ніж освітня, була виховна функція. Вона була закладена в мету та завдання навчальної дисципліни з самого початку її вивчення, оскільки мета є уявним кінцевим результатом будь-якої діяльності, "тим, заради чого" здійснюється діяльність. Або, образно кажучи, тим внутрішнім компасом педагога, який спрямовує його дії на результат. Значення чітко визначеної заздалегідь виховної цілі й у тому, що саме вона визначає зміст. Якщо діяльність не підпорядковується чітко визначеній цілі і завданням, вона стає беззмістовною, образно кажучи "пустоцвітом", а її результатом – відсутність плодів (безплідність).

Для успішної реалізації виховної функції необхідно завжди враховувати те, що на відміну від знань, духовні, моральні, національні цінності засвоюються шляхом емоційних переживань, а не за допомогою логічного розуміння і запам'ятовування. Коефіцієнт корисної дії виховних впливів буде досить низьким, якщо вони не викликатимуть у студентів відповідних емоцій.

Діяльність з вивчення будь-якої гуманітарної дисципліни може бути лише тоді продуктивною, коли вона викликатиме позитивні емоції. А це стає можливим за умови емоційної насиченості змісту. Так, ще у XVIII ст. відомий філософ, письменник та історик Честерфілд радив прокладати дорогу до розуму людини через її серце, оскільки "дорога, що веде безпосередньо до розуму, сама по собі є хорошою, але, як правило, вона довша і не така надійна" (10, с. 249).

Якщо проблемний характер навчального матеріалу – основа для роботи інтелекту, то емоційна насиченість пов'язана з формуванням почуттів, з духовним збагаченням особистості. Адже, як писав К.Д. Ушинський, "людина більше людина в тому, як вона переживає, ніж у тому, як вона думає" [9, с. 473].

6.3. Як здійснювати виховний вплив у процесі викладання?

Оскільки педагогічне спілкування у навчальному процесі передбачає не лише обмін інформацією, але й виховний вплив через зміст, особистість викладача, способи педагогічної взаємодії, дуже важливо наповнювати всі три названі компоненти виховним потенціалом. Мова йде не лише про чисто виховну роботу у ВНЗ, а і про використання виховного потенціалу навчальної роботи, зокрема лекцій та практичних занять з дисциплін гуманітарного циклу.

Якщо раніше охарактеризовані ораторські уміння необхідні викладачу ВНЗ для успішного виконання завдань, пов'язаних із передачею інформації, то комплекс нижче поданих вмінь пов'язаний із функцією впливу. Високий рівень сформованості цих умінь сприяє успішному перетворенню слухача із об'єкту впливу на суб'єкт формування особистості.

Односторонній підхід до навчального процесу із акцентом на передачу інформації та її накопичення, призводить до того, що навіть за успішної реалізації даної мети, студент залишається по суті на попередньому рівні розвитку. Прямі поставки знань, часто фрагментарних за своїм характером, не сприяють якісній зміні особистості, якщо поза полем зору залишається вплив на мотиваційно-ціннісну сферу особистості, спрямований на «перетворення внутрішнього світу».

Це вимагає посилення виховного потенціалу лекцій, завдяки чому матеріал, що повідомляється, стає не просто інформацією, а предметом роздумів, своєрідним стимулом («зовнішнім поштовхом») до дій, до вчинків, пробуджує внутрішню енергію особистості студента.

«Ні, ніколи не забудуться урок-лекція «Життя – подвиг». Це урок на все життя. Навіть трохи затрималась в школі, щоб іти додому самій. Ні, не самій, а з героєм сьогоднішнього уроку. Він був поряд і говорив не лише про своє життя, а й примусив мене оглянутись на власно прожиті роки. Не могла в той день пробачити собі стільки помилок, навіть запевняла, що й у нього вони були. І твердо вирішила в той вечір: не робити знайомих помилок і уникати нових», – так писала у своєму щоденнику Л.Троніна (Поповецька ЗОШ, Барського району Вінницької області).

«Труднощів багато, але я навчився їх долати. В цьому мені допомогли лекції, які ми називали уроками життя. Адже саме після однієї з них я вперше піджався на турніку і з того часу серйозно почав готуватись до труднощів» (із листа колишнього учня Поповецької ЗОШ Ю. Артемія із лав збройних сил України).

І в першому, і в другому випадку мова йде про уроки-лекції, зміст і методика проведення яких були зорієнтовані не просто на споживання чистої інформації. Вони переслідували мету – бачити учня, який залишає лекцію, не лише збагаченим новою інформацією, а і таким, який отримав поштовх до зміни своєї поведінки, до самоперетворення.

Таким чином, формування комплексу умінь, сутність і значення яких ми будемо розкривати нижче допомагає викладачу ВНЗ забезпечити успішність глибокого проникнення словом у внутрішній світ студента, з метою розкриття його «духовних ресурсів».

Мистецтво комунікації в тому й полягає, щоб найкращим чином вплинути, подіяти. А це в свою чергу допоможе успішніше реалізувати її інформаційну функцію, тобто досягти найменших витрат інформації при її сприйнятті слухачами.

Бесіди з вчителями шкіл та викладачами вищих навчальних закладів показують, що більшість з них найчастіше відчують труднощі там, де потрібно здійснити виховний вплив з метою зміни усталених поглядів, поведінки; впливати на тих, хто своєю поведінкою відволікає інших, заважає викладачу, зухвало себе поводить.

6.3.1. Чому непрямий вплив ефективніший?

Успішність виховного впливу забезпечується науково - практичними знанням про його способи і прийоми і уміннями вибирати найоптимальніший із них, спираючись на свої особистісні можливості, знання особливостей аудиторії і комунікативної ситуації. Особливу значимість тут набуває тезис А.С.Макаренка про те, що прямі способи впливу (прямі вимоги, зауваження, погрози, окрик та інші) малоефективні, тому що наштовхуються, як правило, на внутрішній супротив особистості, а тому більш оптимальним є використання способів, прийомів та засобів непрямого характеру:

- звертання до *невизначеної* особи з інформацією, яка опосередковано адресована до конкретної людини чи групи людей;
- несподіване *співставлення* контрастних за своїм характером прикладів, що викликають негативне відношення до зробленого негативного вчинку;
- *натяк* через аналогічну ситуацію або жарт;
- *мовчання*, при якому особливу роль грають невербальні засоби;
- *вдавана* байдужість та інші.

Ще Демокрит говорив, що непряме спонування до «чеснот», на які спрямовані вище перелічені способи та прийоми, допомагає викликати до неї «внутрішній потяг» особистості та добитися ефективного результату. Якщо ж мовленнєве спонування – погроза, нотація, повчання, то їх вплив, як правило, короткочасний та нестійкий.

Ефективним способом непрямого впливу інколи може бути якийсь факт, який сам собою спонукає до змін поведінки, бажання позбутись від того чи іншого недоліку; факт, який не супроводжується коментарями та висновками, оскільки вони можуть знизити його коефіцієнт корисної дії.

Так, одного разу довелось читати лекцію старшокласникам в одному із Вінницьких коледжів. Мова йшла про виховання внутрішньої культури особистості. За першим столом, біля вікна, сиділи три студенти, демонстративно жуючи жувальну гумку, і всім своїм виглядом показуючи, що в них немає ані найменшого бажання слухати. Мені тоді згадалась кимось сказана фраза : на лекції потрібно наводити порядок самою лекцією.

Початком розмови став факт із газети, який на мене тоді, пам`ятаю, дуже сильно вплинув і схвилював.

До черги в залізничній касі скромно підійшла жінка, нездоровий вигляд якої та втома говорили про те, що жінка хвора і їй нелегко буде стояти у довгій черзі. «Хотіла б попросити у Вас дозволу взяти квиток поза чергою. В мене є посвідчення, але воно в валізі, а там багато речей. Я ніколи ним не користуюсь, а зараз дуже погано себе почуваю...»

Її прохання зразу ж викликало невдоволені репліки:

- Вас багато таких підходить!

- Всім потрібно терміново їхати!

- А ти покажи, покажи своє посвідчення!

Молодий білявий хлопець, який стояв у кінці, не витримав, підійшов до неї і запитав:

- Вам куди їхати?

Всі замовкли, коли хлопець, підходячи до віконця каси, сказав:

- Дозвольте мені! Я маю право поза чергою. У мене є посвідчення.

Поли його пальта розкрились – і всі побачили на грудях блискучий орден Героя.

Він взяв квиток, підійшов до жінки і став допомагати їй складати речі у валізу, які вона вийняла звідти, оскільки хотіла дістати з неї своє посвідчення. На її очах блистіли сльози. Коли хлопець нагнувся, усі побачили в нього на шиї широкий шрам, який ще повністю не загоївся, і те, що його голова була не білою, а сивою. Впоравшись, він став на своє місце в черзі...

Хлопці продовжували жувати жуйку, але вже не так зухвало. Хоча налаштовані були як і раніше. Головне завдання полягало в тому, щоб не просто налаштувати на сприйняття. Хотілося, не звертаючись до них прямо, підключити їх до співпереживання, підвести до самостійних висновків про те, що план поведінки, який вони задумали, в даній ситуації недоречний. Допомогла ще одна розповідь про подібну ситуацію:

А це відбувалося у вагоні електрички:

Ввійшла літня жінка із важкою сумкою. Як раз у цьому вагоні сиділи, в основному, літні люди. Поступитись місцем було нікому. А одне сидіння займало троє хлопців, які захоплено спілкувались між собою та жували жувальну гумку (лектор спеціально це додав від себе). Жінка скромно стала віддихатись, абсолютно не претендуючи на місце. Хтось звернувся до хлопців: «Хлопці, місцем поступіться!»

Двоє з них повернулись, подивились на жінку, засміялись, а потім відвернулись і спокійно продовжили бесіду далі.

У вагоні стало тихо...

Хтось ще раз звернувся: «Хлопці, місцем поступіться!»

Тепер повернулись усі троє, не перестаючи жувати жуйку. Але зразу ж абсолютно незворушно відвернулись.

Хтось із літніх піднявся, поступився місцем. Але жінка не сіла. Вона продовжувала стояти поряд... Але раптом потягнулась до кишені, витягнула звідти носовичок і прошепотіла: «З війни не плакала...»

Як висновок, несподівано прозвучали рядки Муси Джаліля, поета, замордованого у застінках гестапо:

*Людей-слонов нередко я встречал,
Дивился их чудовищным телам,
Но я за человека принимал,
Лишь человека по его делам...*

І хоча хлопцям нелегко було зразу перелаштуватись, однак очі вже були іншими і говорили про «внутрішній діалог»...

Підкреслюючи переваги прийому непрямого впливу, звернемося до однієї із цінних в цьому плані порад К.С. Станіславського. На його думку, почуття, яке неможливо викликати вимогою чи проханням, піддається впливу, обробці через звернення до свідомості за допомогою так званих «виманювань» (7, с. 244). Використаний нами прийом, допоміг «виманити» необхідні почуття із сховищ душі (7, с.244).

6.3.2. Коротко про одну з форм опосередкованого виховного впливу

Ніщо так сильно не впливає на формування естетичних смаків та почуття прекрасного, як естетика вищого навчального закладу, в якому щоденно перебувають студенти. У стінах педагогічного ВНЗ можна постійно виголошувати ідеї щодо організації естетичного, морального, громадянського виховання, але ці ідеї будуть повисати порожніми звуками в тиші неувagi, якщо те, що говорять викладачі, не буде жити в них самих і не буде реалізуватися у їх діях.

Коли заходиш на територію студентського містечка педагогічного університету і бачиш сучасні алеї, зелень, різноманітні квіти, лавочки, ліхтарі(все це у європейському стилі) – огортає радість і гордість за те, що ти є громадянином тієї маленької держави, ім'я якої – Вінницький державний педагогічний університет. І це є свідченням того, що ідеї естетичного і громадянського виховання – в дії, мають своє практичне втілення. Адже, якщо студент чи викладач відчуває себе комфортно в цій маленькій державі, яка постійно продовжує оновлюватися, – це є головною умовою посилення патріотичних почуттів і любові до рідної держави в цілому. Це і є приклад не лише задекларованості ідей, а їх практичного втілення в житті.

6.3.3. Як забезпечувати особистісну значущість змісту навчальних занять?

Одна із причин недостатньої ефективності виховного впливу за допомогою комунікації в ілюзії: ми думаємо, що повідомляючи інформацію, одночасно впливаємо на особистість.

Якщо зміст страждає декларативністю, описовістю, якщо педагог дивиться на нього лише «очима програми чи теми» і не дивиться «очима студентів», його впливовий ефект низький. Досить часто «поток» такої інформації не доходять до суб'єкта впливу, або взагалі проходять повз нього.

«...Лекція була непогана, - пише студентка у своєму відзиві, - але я нічого з неї не взяла. Прийду додому, відкрию конспект, а там майже нічого немає, і запам'яталось досить мало. От і виходить, що лекція пройшла повз мене».

Підвищити коефіцієнт впливу інформації на мотиваційно-ціннісну сферу особистості – означає підібрати таку інформацію, яка при сприятливих умовах не тільки відображається у свідомості, але і «проростає в особистість» (3, с.35).

Чим менший розрив між інформаційним та ціннісним для особистості, тим вищий рівень розвитку цього вміння.

Але перед тим, як особистісно значущі знання стануть надбанням особистості, тобто набудуть суб`єктивного сенсу і перейдуть у її «внутрішній план», вони повинні викликати інтенсивну внутрішню активність, що проявляється у роздумах та співпереживаннях.

Виховні впливи не відразу сприяють перебудові поведінки, вони спочатку мають викликати готовність до цього у емоційно-вольовій сфері особистості.

Забезпечити виникнення таких емоційно-вольових станів – одна із найважливіших цілей комунікативної діяльності викладача, яка не може бути досягнута, якщо :

по-перше, інформаційна цінність змісту лекції не буде підкріплена його емоційною цінністю;

по-друге, при надмірній раціоналістичності і слабкому розвитку чуттєвої сфери лектора.

*Когда у вас чувства нет –
Всё это труд бесцельный.
Нет, из души должна стремиться речь,
Чтоб прелестью правдивой, неподдельной
Сердца людские тронуть и увлечь!*

Образно розкриваючи зміст другої тези, ці поетичні рядки Гете, одночасно ілюструють особливу роль у реалізації емоційного потенціалу інформації **х у д о ж н ь о г о с л о в а**, яке вже саме по собі несе емоційний заряд, що посилює ефект виховного впливу.

У будь-якій агітації, - за словами А. В. Луначарського, повинен бути елемент художності. Чим більше ми художньо захопимо нашу публіку, – говорив він, - тим глибше ми на неї подіємо.

Формування лекторської майстерності в цьому напрямі потребує разом із підвищенням рівня спеціальної підготовки обов`язкового спілкування із мистецтвом.

Ті, хто зараз мене не слухає, або слухає не уважно, - говорить лектор, розповідаючи старшокласникам про чоловічу та жіночу гідність, будучи впевненим, що інтерес до лекції збережеться й у подальшому (а його звернення – своєрідний прийом привертання уваги до думки, яку він хоче особливо підкреслити), - але те, що прозвучить зараз радив би особливо послухати. Далі звучать поетичні рядки О. Хаяма:

*Щоб мудро прожити життя, немало треба знати.
Важливі правила запам`ятай спочатку :
Ти краще голодуй, ніж що попало їж;
І краще будь один, ніж разом з ким попало.*

Ці поетичні рядки прозвучали як своєрідний висновок до розмови, яка чекає попереду, розмови про те, до яких негативних наслідків часто призводить відсутність «внутрішнього гальма» у чоловіка.

А розмова про жіночу гідність завершилась звертанням до дівчат:

Уявіть, що ваш класний керівник запросив вас на чергову виховну годину. І не після уроків, а ввечері, коли шкільні коридори вже наповнені

абсолютною тишою. Незвичайність часу, незвична атмосфера і незвичайна тема налаштує вас на «сугубо дівочу розмову» (юнаки на цю зустріч не запрошуються).

Початком цієї розмови стає казка Є. Перм'яка «Про яблуньку, яка передчасно зацвіла», зміст якої передає класний керівник:

У великому саду росли яблуні, старі, великі і зовсім молоді. Після весни вони завітчалися тишим білим цвітом, серед якого бриніли джмелі й кружляли бджоли. Юні яблуньки ще не цвіли, стояли тоненькі й зелені, набираючись сил для майбутніх весен.

І лише найнетерпеливіша з них – Южанка – поспішила змінити свою ніжну суконьку на біле пишне вбрання. Усі милувалися нею: такою гарною вона була.

Та що їй було до похвали, коли жодне пересітчастокриле навіть не захотіло поглянути на неї.

- *У мене більше немає ні сил, ні терпіння. Я хочу цвісти!*

- *Досить тобі! – прошепестіла стара яблуня, – не давай волі своїм бажанням. Усьому свій час. Ти ще така молода. Твоє гілля тонке. Твоє коріння ще надто слабке. Воно ледь-ледь живить твоє молоде листя.*

Не послухала молода «гордуня» старої яблуні й зацвіла. Квіточки її були маленькими, крихітними, не було сил для повного цвітіння. Та згодом поруч загудів джміль, злетіли пелюстки, з'явилась на тонких гілочках юної яблуньки в'язка плодів. Гнулось її гілля під їх масою. Вона намагалась зібрати всі сили, але сил не вистачало.

Йшов час. Ровесники давно обігнали її, стали міцними й стрункими деревами. А маленька яблунька, що так поквапилась цвісти, так і залишилась низькорослою, карликовою, постарілою в юності дурепою, і всі жаліли її. Але тепер, жалій-не жалій, не почнеш рости спочатку. Тепер уже не виправиш слізьми розкаяння поспішливе цвітіння, яке сплюндровало так вдало розпочате життя юної яблуньки...

Педагог удивляється в юні обличчя дівчат. Вони серйозні й задумливі через незвичайний час і ситуацію, через незвичну тему розмови. І це добре. Їй потрібні потрібні сьогодні і їхня серйозність, і задумливість.

У класі панує тиша. За вікном шелестить листям молода липа. Дзвенять трамваї. Дівчата поспішають на побачення...

6.3.4. Як забезпечувати виникнення емоційних станів?

Це уміння є своєрідною умовою ефективності попереднього уміння, оскільки сприяє співроздумам і співпереживанням. Воно базується, з одного боку на самому змісті, здатному викликати емоційний відгук, з другого, на тому, наскільки цей зміст відчутий та пережитий педагогом. У протилежному випадку емоційний потенціал інформації не буде реалізовано.

Л.С. Виготський писав : « Жодна форма поведінки не є настільки міцною ніж та, яка пов'язана з емоцією. Тому, якщо ви хочете викликати в учня потрібні вам форми поведінки, подбайте про те, що б ці реакції залишали емоційний слід.... апарат емоцій є ніби спеціально пристосованим і тонким знаряддям, через яке легше впливати на поведінку.» (1, с.113).

За словами дослідника риторики І. Шведова, «хвилювання в аудиторії виникає тільки у відповідь на щире хвилювання оратора» (11, с.183). Слід завжди мати на увазі те, що виховні впливи не відразу сприяють перебудові поведінки, вони спочатку мають викликати готовність до цього у емоційно-вольовій сфері особистості.

Шлях, який повинна пройти інформація від лектора до слухача, щоб викликати емоційний відгук, такий : -----► свідомість лектора -----► почуття лектора -----► почуття слухачів -----► свідомість слухачів.

Однак, необхідно вказати на розумне співвідношення емоційного та раціонального. Інакше переживання, породжені лекцією, залишаться тільки на рівні емоцій та почуттів, не матеріалізувавшись у думках і не залишивши відбитку у свідомості.

Доказ – письмові роздуми студентів після лекції, надмірно насиченої емоціями.

«...Створюється таке враження, що Ваша лекція базується лише на особистому досвіді. Ви ділились враженнями пережитих днів. Вона породила одні емоції. Практичне життя ж не може базуватись лише на одних душевних переживаннях».

«...В цілому лекції подобаються. Але залишають вони тільки емоційний слід, а не якісь конкретні знання».

«...Гедоністичний настрій, який домінує в Ваших лекціях, не довговічний. Необхідний акцент на теоретичних знаннях».

6.3.5. Уміння створювати ситуації, які спонукають до самоаналізу

Ефект виховного впливу через комунікацію вимірюється не лише тим, який слід він залишить у свідомості та в душі, але й тим, «як наше слово відгукується» у подальшому, чи зуміє воно с п о н у к а т и м е воно до самоаналізу, самооцінки і корекції своєї поведінки.

Важливо отримати на лекції не лише певний інформаційним багаж, а й поштовх до активної діяльності до самовдосконалення. Спонукає до цього неможливо лише на основі чистого тематичного змісту – потрібен той інформаційний потенціал, який одночасно давав би поштовх до активних стремлень та дій. З другого боку – важливий особистий приклад лектора, його позиція, захопленість своєю справою і т.п.

Звернемося до декількох анонімних відгуків студентів:

«...Я сьогодні буду цілий день знаходитись під враженням лекції, що так збудоражила мене».

«...Ви змусили нас задуматись не тільки на лекції. Прийшовши в гуртожиток, ми ще довго обговорювали деякі питання».

«...Сьогодні зрозуміла, що потрібно змінювати себе. Давно вже пора. Особисто я готова робити все, що для цього потрібно. Ви мене надихнули».

«...Після занять із методики виховної роботи доводиться аналізувати свої вчинки : що було зроблено правильно, а що неправильно».

«...Приходячи після ваших занять, хочеться справді працювати та навчатись. На кожному із них я відкриваю для себе щось нове».

«...Цю лекцію не назвеш лекцією. А найголовніше - вона спонукає. Хочеться дійсно стати справжнім учителем».

«...нас, байдужих молодих людей, важко зацікавити. Майже кожен із нас створив свій власний внутрішній світ і в ньому живе за десятиметровими парканами недовіри та невіри. А Вам вдалося зачепити за живе».

Підкреслюючи роль цього уміння, доречно звернутися до фрагменту із трагедії Гете «Фауст», який оповідає про те, як Бог, посилаючи Мефістофоля до доктора Фауста, ставить ціль – спонукати його до активної діяльності, формулюючи це так :

*Слаб человек, покорствуя уделу,
Он рад искать покоя –
Потому дам беспокойного я спутника ему:
Как бес дразня его, пусть возбуждает к делу
(переклад Холодковського)*

*Из лени человек впадает в спячку.
Ступай, расшевели его застой
Вертись пред ним, томи и беспокой
I раздражай его своей горячкой
(переклад Б.Пастернака)*

Дані поетичні рядки вже самі собою є прикладом спонукаючого потенціалу, прихованого у їх змісті, який, реалізуючись, одночасно діє на свідомість, почуття і емоційно підживлює волю.

6.3.6. Уміння підводити до самостійних висновків, не нав'язуючи їх

Як один із поширених недоліків навчальних занять у вищій школі, студенти в своїх відгуках відзначають нав'язування їм тієї чи іншої думки чи якоїсь точки зору, утиск права на свободу самостійного їх прийняття чи неприйняття. Найчастіше, як зазначається у відгуках, у студентів виникає спротив, коли їм декларують «в лоб», не залишаючи вільного простору для самостійних роздумів, коли інформація супроводжується фразами: «Ви повинні!», «Вам необхідно!», «Ви зобов'язані!»

Дані психолого-педагогічних досліджень з проблем комунікації свідчать про те, що цінність інформації підвищується по мірі збільшення свободи вибору. Для системи, позбавленої свободи вибору, інформація знецінюється. В дійсності ж викладач дуже часто займає позицію людини, що повчає, як потрібно, тобто позицію «вчителя життя».

На питання, яке нами часто ставилось в різних аудиторіях : «Підніміть руки ті, кому подобається, коли його виховують?», бажаючих відповісти позитивно не знаходиться, оскільки людина, навіть вважаючи вірною і цінною думку іншої людини, майже завжди чинить внутрішній опір, якщо цю думку нав'язують, особливо повчальним тоном.

Долаючи даний стереотип мислення і відмовляючись від позиції повного «володаря дум» слухачів, педагогу, особливо тоді, коли йдеться про проблемами виховання, важливо перейти на позицію людини, яка вміє підвести до власних висновків. Сутність даного вміння базується на принципі спілкування, який можна назвати принципом натякання, сутність якого психологи вбачають у тому, що «думка не передається у мовленні, а лише індукується (наче збуджується) у свідомості слухача».

Отже, педагогу важливо турбуватися не стільки про те, як передати ту чи іншу цінну інформацію, скільки про те, як «навести на неї і полегшити її появу на світ» (П. Ф.Лесгафт).

А якщо повідомлюване ще і переслідує ціль здійснити виховний вплив, то воно має транслюватись таким чином, щоб «ніхто не здогадався», тобто щоб слухачі, на адресу яких воно спрямовано, не відчували себе об'єктами виховання.

Особливого значення дане вміння набуває під час проведення індивідуальної виховної бесіди, оскільки недостатньо вказати, наприклад, студенту на те, що він неправильно вчинив, важливо ненав'язливо підвести його до того, щоб він такий висновок зробив сам для себе. Найвищий рівень цього вміння – вміння «викликати, не викликаючи», тобто «...так влаштувати, щоб він (студент) самого себе до себе викликав і сам у всьому розібрався» (2, с.134). Усвідомлюючи значущість цього вміння і володіючи ним на достатньо високому рівні, Є.Н. Ільїн вважає, що він нав'язує навіть тоді, коли оголошує тему уроку. А тому й старається підвести учнів до самостійного формулювання теми на основі тієї чи іншої попередньої інформації.

6.3.7. Уміння забезпечувати взаємний контакт

Оволодіння перерахованими вище вміннями ще не є гарантією успіху комунікативної діяльності педагога, спрямованої на мотиваційно – ціннісну сферу особистості. Запорука такого успіху – забезпечення взаємного контакту, тобто знаходження того важеля, який приводить у дію весь процес комунікації.

Більш того, опанування вміннями забезпечувати взаємний контакт може компенсувати недоліки у володінні мовленнєвими та іншими експресивними вміннями і вміннями здійснювати виховний вплив засобами комунікації.

Ці комунікативні вміння якраз і є тими знаряддями, що налаштовують учнів, сприяють прийняттю інформації, яка викладається, і роблять їх сприйнятливими до виховання, тобто створюють сприятливі умови для проникнення крізь «внутрішні перешкоди».

Важливо пам'ятати: де не забезпечений взаємний контакт, там здійснювати зовнішній вплив немає сенсу, оскільки «закритий» той «канал», який переводить об'єктивно значуще у «внутрішній план» особистості.

Не випадково В.О.Сухомлинський вважав навчання не механічною передачею знань, а складними людськими взаємовідносинами (8, с.61).

Таким чином, перед тим як повідомити ту чи іншу інформацію, чи здійснити виховний вплив засобами комунікації, необхідно «комунікативно завоювати» (В. А.Кан-Калік) тих, на кого спрямовані комунікативні дії.

6.3.8. Вмінням справляти позитивне враження особистісними якостями

Успішність встановлення взаємного контакту залежить від багатьох чинників, однак найголовніші – особистісні .

Однак, ставлячи в центр уваги зміст інформації, способи та засоби її передачі, педагог, як правило, рідко звертає увагу на те, яке враження він викликає у оточуючих як особистість. Інакше кажучи, на відміну від цілеспрямованої передачі предметної інформації, пред'явлення інформації

особистісної здійснюється стихійно. В той час, як остання передує першій і є однією із найважливіших умов її прийняття чи неприйняття.

Як наслідок, залишаючись поза увагою викладача, негативна особистісна інформація не блокується і стає гальмом у встановленні взаємного контакту а значить і в прийнятті предметного змісту.

Цим важливим умінням можливо оволодіти тільки на основі цілеспрямованого підходу до особистісного каналу інформації, де відбувається самоподача тих якостей особистості, які допомагають налаштувати, збудити цікавість, здивувати, викликати довіру до повідомлюваної інформації та прийняти її. Тільки при такому підході викладач, постійно опускаючись у глибини свого «я», зуміє знаходити, розвивати і реалізовувати ті найкращі свої особистісні якості, завдяки яким і можливий взаємний контакт.

Бесіди із студентами показали, що інтуїтивно вони усвідомлюють значення вищеназваного вміння, але навчально-виховний процес у вищому навчальному закладі не спрямований на те, щоб стимулювати їх до пошуку на основі рефлексії найбільш значущих властивостей особистості, які б сприяли комунікативному завоюванню» студентів.

Ігнорування викладачами цього важливого чинника в навчально-виховній роботі веде до ускладнення комунікативної діяльності майбутнього вчителя, оскільки успішна самопрезентація педагога є найважливішою умовою забезпечення взаємного контакту.

«...Потрібно цим хлопцям подобатись, - справедливо зауважував А.С.Макаренко, - потрібно, щоб їх брала за серце непереможна спокуслива симпатія, і в той же час під заріз потрібна їх глибока впевненість, що мені на їх симпатію наплювати» (6, с. 503). Дані анкетування учнів педагогічного лицю при ЗОШ №3 м. Вінниці допомогли визначити і конкретизувати ті особистісні якості педагога, які викликають симпатію в учнів і сприяють забезпеченню взаємного контакту.

Крім компетентності і поваги до учнів (дані характеристики зустрічались частіш за все), більшість учнів називали:

➤ незвичайність та несхожість на інших («на відміну від тих, які стараються бути «як всі», наш вчитель завжди намагається «бути собою» і цим приваблює),

- наявність власної позиції,
- єдність слова і діла,
- справедливість,
- щирість і відсутність будь – якої фальші,
- поєднання чуйності та вимогливості,
- тактовність.

Окремі факти, наведені учнями щодо конкретних учителів, дозволяють зробити висновок про те, що такими властивостями можуть бути творчі здібності педагога (будь – які, не лише педагогічні). І чим ширший їхній діапазон, тим легше вчителю справити позитивне враження.

Серед позитивних були названі і якості педагогів «зі знаком мінус», прояв яких замість взаємопорозуміння і взаємоприйняття в кращому випадку

призводить до «взаємотерпіння». Однак особливу увагу було звернуто на ті якості педагога, які є антонімами до вищеназваних позитивних: Відсутність власної позиції, відсутність єдності між словами та діями педагога, несправедливість, нещирість, безтактність. Продовжили цей перелік наступні якості: неповага до учнів, грубість, надмірна м'якість і довірливість, метушливість, нервовість, в'ялість, зарозумілість і т.п.

Майже ті ж самі якості і в приблизно в тому ж співвідношенні (за виключенням деяких відмінностей) були названі студентами у відповідях на питання анкети :

1) «Що, на ваш погляд, в найбільшій мірі зближує викладача ВНЗ зі студентами та сприяє його успішному впливу на студентів?»;

2) «А що роз'єднує і збільшує прірву недовіри та відчуженості?»

Оволодіти названим вище вмінням – це не лише виділити референтні якості особистості, а й уміло їх реалізувати у процесі педагогічної комунікації, блокуючи негативні риси. У зв'язку з цим, особливого значення набуває і технічна сторона даного вміння. Однак, за справедливим зауваженням А.С. Макаренка, «неможна просто грати сценічно, зовні. Є певний приводний ремінь, який повинен з'єднати із цієї грою вашу прекрасну особистість. Це не мертва гра, техніка, а справжнє відображення тих процесів, які відбуваються в нашій душі» (5, с.211). Аналіз відповідей як старшокласників, так і студентів показав, що позитивне враження створюють не стільки зовнішні характеристики, скільки внутрішній зміст. Безперечно, що і зовнішні дані мають велике значення, але ефектної зовнішності і добре поставленого голосу недостатньо для того, щоб справити позитивне враження. Навпаки, можна навіть картавити або заїкатись, але бути спроможним забезпечити позитивне враження внутрішнім світлом, власною захопленістю і т.п.

Яскрава ілюстрація до сказаного – характеристика студентом у педагогічному творі про вчителя однієї дивовижної учительки хімії:

«Неймовірно запальна, до фанатизму закохана у свій предмет, вона ревно вірила у необмежені можливості кожного учня і суворо вимагала у них роботи до поту, до сліз; вона не вимовляла майже ні одного приголосного звуку, була маленька на зріст і «непоказна» на вигляд, часто кричала, майже лаялась, відрізнялась вражаюче поганим смаком. Над нею весь час підсміювались, на неї ображались, з нею сварились –але її обожнювали! Це була особистість – яскрава, самобутня, її педагогічний потенціал був неймовірно високий».

Таким чином, при всій важливості зовнішніх характеристик вчителя, дане вміння базується на внутрішньому змісті його особистості. Тому, як помітив іспанський письменник Бальтасар Грасіан, «завжди і у всьому – всередині повинно бути більше, ніж ззовні»(4, с.13).

6.3.9. Уміння психологічно налаштувати на сприйняття повідомлюваної інформації

Уміння справляти позитивне враження особистісними якостями тісно пов'язане з цим, не менш важливим умінням, за відсутності якого навіть особистісно значуща інформація не завжди приймається особистістю. Дане

уміння потрібне для того, щоб зміг ефективно спрацювати механізм переходу актуального змісту в «усвідомлений людиною, внутрішній спонукач діяльності» (Леонт'єв А.М.). Інакше кажучи, це уміння допомагає створити ті внутрішні умови, без яких зовнішні впливи не зможуть стати дійсними факторами їх активного сприйняття і подальшого розвитку особистості. Давня мудрість проголошує: «Знання приходять лише при готовності духу», тобто свідомість лише тоді налаштовується на сприйняття інформації, коли забезпечений оптимальний рівень емоційного збудження.

Способи і прийоми психологічного настрою можуть бути різними : пряме словесне звернення до адресата, непрямий вплив, проблемна ситуація, активізує питання, звернення до особистого досвіду тощо.

Практика показує, що особливого психологічного налаштування вимагають комунікативні ситуації, що виходять за рамки чисто інформаційних, головна мета яких – викликати співпереживання, роздуми про сенс життя і т.п.

В рамках дослідження ефективності виховних впливів проводились фрагменти одних і тих самих уроків – лекцій у двох різних аудиторіях. Попередньо (як завдання) студенти записували фразу, яку повинні були продовжити по закінченню фрагменту : «Інформація на мене подіяла (не подіяла), тому що...»

Особливо вражав зміст відповідей студентів тієї аудиторії, де самому змісту передувала інформація, що спрямовувалась на створення психологічного настрою слухачів.

Ілюстрацією міг би послужити фрагмент уроку – лекції, який був присвячений особистості одного письменника.

...Лектор ввійшов у аудиторію особливо схвильований, серйозний, і зразу ж без пресловутого орґменту, традиційного знайомства, поставивши у вазу, перед його портретом, червону гвоздику, почав розповідь такими словами:

«Ця людина прийшла в наше життя 100 років тому. Прийшла, щоб залишити в ньому свій добрий слід. Можна було б не винести натиску випробовувань, зірватись. Але він говорив : «Вмій жити і тоді, коли життя стає нестерпним. Зроби його корисним».

Спочатку відмовила ліва рука, потім перестала підкорятись права. Потім він писав своєму другу : «В мене страшенно болять очі, болять сліпі очі. Нелюдськи болять. Під повіками немовби крупний пісок насипаний. Пече. Нічого, друже, я навчився перемагати біль. Тільки б не підбралась до головного штабу – до мозку». – І життя відібрало очі. Потім перестало підкорятись все тіло. Працював тільки мозок, серце і губи, якими він шепотів сторінки майбутньої книги. А коли було дуже боляче, не витримав, ламав олівці і кусав губи, на яких виступали крапельки крові.

Хочу, щоб епіграфом сьогоднішньої лекції стали такі слова...

6.4. Опора на знання з теорії та практики виховання для забезпечення ефективності виховного впливу?

Один з основних недоліків в реалізації виховних функцій навчального процесу – відрив теорії від практики. Як наслідок – теорія не стає керівництвом

до практики і регулятором практичної діяльності педагога, так як поза його увагою залишаються ті важливі для забезпечення виховних впливів фундаментальні положення, які розробляє загальна педагогіка.

Не враховуючи, наприклад, закономірностей виховання, ми не зможемо забезпечити його результативності, оскільки не будемо знати, які зв'язки та залежності її обумовлюють. Не знаючи принципів виховання, ми не зможемо забезпечити його ефективності, оскільки це ті вихідні положення, від дотримання яких залежить ефективність цього процесу. Залишаючи поза увагою психологічні механізми виховання (емоційне обумовлювання, наслідування, ідентифікацію, конформність, вживання в соціальну роль та ін.), ми не будемо знати, якими шляхами розвивається мотиваційно-ціннісна сфера особистості як важлива умова успішності виховних впливів. Заохочувальні та гальмівні прийоми виховного впливу допоможуть викладачеві, з одного боку, зміцнити віру студентів у свої сили і надихнути їх на подальші успіхи у навчанні, з іншого – пригальмувати негативні прояви поведінки, заставити отямитись, прозріти, коли в цьому виникне потреба.

Все вищесказане переконує в потребі гармонійного поєднання основних наукових положень теорії виховання з практикою реалізації виховних функцій педагогічної діяльності викладача. Без такого поєднання викладач тієї чи іншої навчальної дисципліни – це тільки “частина” педагога, оскільки повноцінний викладач вищого навчального закладу – це той, хто виходить за рамки своєї спеціальності, розширюючи їх унаслідок збагачення свого світогляду, важливим компонентом якого є психолого-педагогічна компетентність, зокрема у сфері виховання в його широкому та вузькому розумінні.

Для забезпечення результативної реалізації виховного потенціалу педагогічного процесу необхідно визначити ті чинники, від яких вона залежить. Ще раз акцентуємо увагу на тому, що викладач ніколи не зможе забезпечити успішність виховного впливу, якщо не буде знати, чим він зумовлюється. Так, знаючи, наприклад, ту закономірність виховання, що його успішність залежить від ставлення до особистості педагога, він буде намагатись, перш за все, викликати до себе позитивне ставлення, довіру, симпатію. Досягнувши цього, створить сприятливі умови для здійснення виховних впливів. А в результаті зекономить сили, нерви і уникне багатьох проблем.

Враховання іншої важливої закономірності, суть якої полягає в тому, що результативність виховання зумовлюється організацією спілкування, переконує педагога у важливості забезпечення взаємного контакту на початковому етапі своєї педагогічної діяльності і підтримання його у процесі її здійснення.

При виникненні певних перешкод у виховному процесі педагог має згадати і про те, що результативність виховного процесу залежить від активності його суб'єктів (ще одна важлива закономірність, яка зобов'язує його шукати причини пасивності студентів щонайперше в собі: «А чи не пасивний я сам? Що я як педагог роблю для того, щоб запалити вогник активності у них?). Без знання цих об'єктивно існуючих залежностей, зв'язків, зумовленостей ми не зможемо успішно запуснути механізм виховання і домогтись його успішної дії на практиці.

А що визначає ефективність правильної роботи цього механізму? Що є тим, *пальним* яке підтримує його роботу? Це, звичайно ж, принципи виховання, тобто ті вихідні положення, від дотримання яких залежить його правильність і ефективність. Саме тому вони мають бути не поза, а в фундаменті цієї діяльності, в її основі. Лише опора на принципи виховання забезпечує надійність виховання. Однак у деяких підручниках з педагогіки, і навіть у підручниках нового покоління, сформульовано принципи виховання, які не орієнтовані на практику. Їхній власне академічний, абстрактний характер, очевидно, пояснюється тим, що автори не співвідносили сформульовані ними принципи з практикою: як може дотримання того чи того принципу реально забезпечити ефективність виховання; чи не залишиться те чи те положення високого рангу лише «весільним генералом», або генералом у вічній відставці, з часу його призначення.

Звернімось до тих принципів виховання, які були сформульовані визначними педагогами, серед яких А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський та ін., і спробуймо, усвідомивши їхню сутність, відчутти їхню реальну допомогу в практиці виховання в контексті забезпечення його ефективності.

1. Безумовне позитивне ставлення до особистості. Принцип вимагає прийняття вихованця таким, яким він є, своєрідним, неповторним, з усіма його недоліками. Саме таке ставлення до вихованця, повага до його особистості дає змогу налагодити повноцінний психологічний контакт, який створює сприятливі умови для подальшого виховного впливу.

Для ілюстрації доречно згадати відомі фільми «Педагогічна поема» і «Небезпечні думки». Саме з безумовного позитивного ставлення до вихованців, які чинили шалений опір, явно демонстрували свою негативну поведінку, робив свої перші кроки А.С. Макаренко. Саме такими, якими вони були, вульгарними, цинічними, брутальними, прийняла своїх вихованців учителька англійської мови міс Джонсон, і це стало запорукою її подальших успіхів.

Однак у назві цього принципу треба виділити слово «особистість», оскільки мова йде про безумовне позитивне ставлення, повагу саме до особистості, а не до поведінки («не ти поганий, а твоя поведінка погана»).

2. Опора на позитивне в особистості вихованця. Принцип спрямований на виявлення у вихованців позитивних рис, задатків, талантів опора на які створює умови для виправлення негативної поведінки і розвитку недостатньо сформованих інших позитивних рис. За словами Ш. О. Амонашвілі, це допомагає «домалювати» особистість виховання.

Орієнтуючись на позитивне, вихователь одночасно створює умови для задоволення потреби вихованця в самоствердженні і впевненості в собі.

Зміни в структурі особистості студента, його успіхи в роботі над собою викликають почуття задоволення і надихають на подальшу позитивну поведінку.

3. Поєднання поваги з вимогливістю. «Обмежуватись лише жалістю до вихованця ми не маємо права, – зазначав А. С. Макаренко. – Для їхнього ж порятунку ми повинні бути гранично вимогливими, суворими і

жорсткими».

Повага до вихованця (один бік медалі) повинна обов'язково поєднуватися з розумною вимогливістю до нього (інший бік).

Лише повага без вимогливості породжує безвідповідальність, а лише вимогливість без поваги породжує опір і сприяє наростанню внутрішнього конфлікту. Нерозумна ж вимогливість, базована на неповазі до вихованців (позиція римського імператора Калігули: «Нехай ненавидять, аби боялись»), породжує ненависть до вихователя і часто призводить до досить небажаних негативних наслідків.

4. Принцип поєднання педагогічного керівництва з розвитком ініціативи і самодіяльності. Є два варіанти порушення цього принципу.

1. Вихователь намагається виконувати за вихованців усе сам, не даючи змоги проявити їм власну активність та ініціативу. Негативні наслідки такої надмірної опіки: пригнічення волі вихованців, стримування розвитку їхньої самостійності.

2. Вихователь дає повну свободу ініціативі вихованців, що часто призводить до суперечностей, хаосу, неорганізованості, конфліктів.

Лише поєднання розумного педагогічного керівництва з розвитком ініціативи й самодіяльності забезпечує розвиток самостійності вихованців і допомагає керувати процесом їхнього становлення, не пригнічуючи їхньої волі.

На початковому етапі організації виховного процесу має домінувати педагогічне керівництво. Далі міра втручання вихователя повинна поступово зменшуватись з метою розвитку в учнів здатності самостійно керувати своєю поведінкою на підставі засвоєних норм.

5. Єдність та послідовність виховних впливів. На цей принцип ми опираємось тоді, коли вихованець є об'єктом двох або більше суб'єктів виховного впливу, між якими обов'язково має бути узгодженість (класний керівник, учителі-предметники, суспільні інститути, батьки).

Розбіжності між суб'єктами впливу (згадайте байку Л. Глібова «Лебідь, Щука і Рак») призводять до негативних наслідків: дезорієнтації, розгубленості, психічних перевантажень. Водночас неузгодженість вимог може призвести до того, що діти почнуть розглядати норми і правила поведінки, які встановлені кожним вихователем на свій розсуд, а значить необов'язкові.

Послідовність стосується окремого суб'єкта виховання (тобто педагога) і означає те, що його поведінка має бути передбачуваною вихованцями, не хаотичною, послідовною.

6. Систематичність і наступність виховання. Виховання не може бути успішним, якщо воно здійснюється безсистемно, хаотично і нерегулярно. Цей процес є безперервним і пов'язаний з опорою на вже наявні в структурі особистості потреби, цінності та досвід при формуванні переконань, поглядів, способів поведінки та ціннісних орієнтацій.

Кожний наступний виховний крок має бути логічним продовженням попередньої виховної роботи, закріплювати, розвивати досягнуте і в такий спосіб підносити вихованця на більш високий рівень розвитку.

7. Емоційність виховання. Провідником виховної інформації до свідомості вихованця є почуття. Її шлях в процесі виховання пролягає від почуттів педагога до почуттів учня. Інакше кажучи, виховна інформація лише тоді впливатиме на почуття учнів, коли пройде через емоційну сферу вчителя і наповниться відповідними почуттями. «У серце, – говорив Ж. Ж. Руссо, – увійде лиш те, що йде від серця». А давня мудрість стверджує: «Ты, говорящий, никого не убедишь, когда нет в сердце у тебя того, что сходит с языка».

6.5. Як здійснювати прихований виховний вплив?

Під час проведення першого уроку з педагогіки в ліцейному педагогічному класі ЗОШ №3 м. Вінниці вчитель запропонував піднести руки тим, кому подобається, коли їх виховують. З 25 учнів цього не зробив ніхто. Коли було задано питання про причини такої реакції, виявилось, що виховання учні пов'язують з прямими виховними впливами (нотаціями, моралізуванням, повчанням), а це не подобається їм і викликає внутрішній опір. Отже, що більше приховані наміри вихователя, то ефективніше виховання.

Принцип прихованості виховних впливів допомагає, не нав'язуючи тих чи тих поглядів, способів поведінки, моральних цінностей, підводити вихованців до внутрішнього визрівання в них самостійних висновків.

У процесі виховної діяльності виникає безліч проблем, які вимагають педагогічно грамотного розв'язання. Створити сприятливі умови виховної взаємодії допомагають прийоми педагогічного впливу, які при відповідному комунікативному забезпеченні стають ефективними способами гальмування і виправлення негативної поведінки, подолання негативних рис тощо. **Заохочувальні прийоми** викликають позитивні почуття (радості, вдячності, віри в свої сили, натхнення) і надихають на подальшу позитивну поведінку, **гальмівні прийоми** навпаки викликають негативні почуття (сорому, незручності, гіркоти, каяття, незадоволення своєю поведінкою або своїм вчинком), чим сприяють гальмуванню і виправленню негативної поведінки, подоланню негативних якостей тощо.

До **заохочувальних прийомів** відносяться:

- довіра;
- моральна підтримка та зміцнення віри у свої сили;
- залучення до цікавої діяльності;
- організація успіху у навчанні;
- збудження гуманних почуттів;
- прояв уваги, піклування, доброти;
- обхідний рух;
- прояв умінь і переваг вчителя та ін.

Групу **гальмівних прийомів** складають:

- вдавана байдужість;
- вдавана недовіра;
- іронія;

- натяк;
- вияв обурення;
- збудження тривоги про майбутнє покарання;
- паралельна педагогічна дія;
- вибух та ін.

Коротко охарактеризуємо деякі прийоми, які можна застосувати з метою виховного впливу у запропонованих ситуаціях для підсилення ефективності методів виховання.

Серед заохочувальних прийомів: довіра, моральна підтримка та зміцнення віри у свої сили, залучення до цікавої діяльності, організація успіху в навчанні, збудження гуманних почуттів, прояв уваги, піклування, доброти, обхідний рух, прояв умінь і переваг учителя та ін.

Групу гальмівних прийомів становлять: удавана байдужість, іронія, натяк, вияв обурення, збудження тривоги про майбутнє покарання, паралельна педагогічна дія, вибух та ін.

Одним із ефективних прийомів прихованого виховного впливу, здатним за певних умов спонукати вихованця до осмислення своїх негативних рис або ж негативних проявів поведінки, є **прийом натяку**, тобто створення обставин, за яких студент сам відчуває свою провину.

Якщо застосовувати цей прийом, виховна мета залишається непомітною для студента, оскільки викладач ані словом не обмовляється про негативний вчинок. Він веде себе так, ніби нічого не трапилося. Натяк може здійснюватися у таких формах:

1. У формі гарного вчинку самого викладача, студента або інших осіб, контрастного за своїм змістом негативному вчинку, який мав місце в ситуації, що виникла.

2. У формі розповіді про аналогічний вчинок, героєм якого може бути реальна або вигадана особа, літературний або кіногерой. При цьому зміст та форма розповіді мають бути такими, щоб викликати негативне ставлення до вчинку, про який розповідається і який за своїм змістом нагадує вчинок студента, який провинився.

3. У формі розповіді, що містить у собі не один, а два контрастних за своїм змістом випадки, щоб викликати захоплення вчинком, про який йде мова у першому, і, навпаки, - зневагу і засудження поведінки, яка має місце в другому. Останній має бути аналогічним негативній поведінці студентів, на поведінку яких хочуть вплинути.

4. У формі відеофрагменту, змістом якого може бути гарний вчинок, контрастний здійсненому студентом, як у першому випадку; негативний вчинок, як у другому; або ж дві контрастні ситуації, як у третьому.

Метою застосування прийому натяку у будь-якій із названих форм є створення умов, які дозволяють студенту уявити себе у створених педагогом обставинах, порівняти поведінку інших зі своєю, критично оцінити свої негативні дії, усвідомити свої недоліки (байдужість, егоїзм, жадність та ін.) і викликати почуття сорому. Натяк забезпечує відчуття і розуміння своєї провини та збуджує бажання виправитись.

У фільмі Д. Асанової «Пацани», (головний герой – вихователь спортивно-трудового табору, майстер прихованого впливу Павло Антонов) є досить вдала ілюстрація натяку як способу виховного впливу.

Після кількох індивідуальних бесід з Олегом Павловичем, під час яких Павло безрезультатно намагається переконати останнього в тому, що його авторитарний стиль, базований на очевидному негативному ставленні до вихованців, породжує в них лише внутрішній опір та ненависть до нього. А це є серйозним бар'єром до будь-яких виховних впливів на важковиховуваних підлітків.

Позиція Антонова Паши, його слова викликають досить негативну реакцію Олега Павловича. Тоді Павло Антонов вирішує діяти не відкрито, а приховано, звертаючись до прийому натяку, щоб вказати своєму заступнику на можливі наслідки його неправильних методів і дати відчутти той внутрішній конфлікт, який визрів між ним і вихованцями.

Традицією в спортивно-тренувальному таборі стало привітання іменинників під час сніданку. То була велика радість не тільки для іменинників, а й для всіх інших вихованців: жарти, обійми, аплодисменти....

Привітавши двох вихованців і пере чекавши радісні аплодисменти їхніх друзів, Павло – після невеличкої паузи – сказав: «У нас сьогодні ще один іменинник – Олег Павлович». Настала тиша. Камера режисера фільму наводилась на обличчя вихованців, на яких були відображені всі відтінки негативного ставлення до іменинника-вихователя. Мовчазна пауза продовжувалась, а Павло мовчки ніби говорив Олегу: «Ось наслідки твоєї виховної методики. Ти ніколи не зможеш ефективно впливати на них, поки не викличеш до себе поваги, довіри і симпатії. Той внутрішній конфлікт, який ти щойно відчув, буде продовжуватись і поглиблюватись. А потім накопичений негатив шукатиме свого виходу. Все це може призвести до негативних наслідків, навіть і для тебе особисто».

Як вже було зазначено, прийом натяку може успішно використовуватися для посилення будь-якого методу виховання, де він виступає у формі прихованого мовчазного монологу або діалогу, під впливом якого відбувається переосмислення негативної поведінки, прозріння, формування правильних висновків і т.ін.

Виконуючи завдання, суть якого полягала в моделюванні ефективного виховання за допомогою певної метафори, один із студентів інституту фізичного виховання і спорту передав своє уявлення так:

Бачу молоду вродливу вчительку, яка сидить поряд зі своїм учнем, заядлим курильщиком у сучасному невеличкому кінотеатрі. Учень від часу до часу закашлюється.

На екрані: юнак заходить до лікаря за результатами діагностики внутрішніх органів. Лікар з сумом сповіщає, що в нього серйозна хвороба – рак.

– А якщо я перестану палити?

– В цьому немає сенсу. Вже пізно, – відповідає лікар.

Вчителька та учні мовчки спостерігають події на екрані. У залі панує тиша, яку час від часу порушує хворобливий кашель учня.

Особливим гальмівним прийомом виховного впливу є **вибух**, пов'язаний з абсолютно неочікуваними, несподіваними діями педагога, які досить сильно вражають, зворушують вихованця. Інколи взагалі приголомшують і шокують (порівняйте з шоковою терапією у медицині). Це може бути, наприклад, гнів урівноваженої, терплячої людини, перехід вихователя на позиції іншого стилю спілкування, несподіваний вчинок педагога.

Під впливом таких сильних зовнішніх факторів відбувається «вибух» у свідомості вихованця, що сприяє миттєвим висновкам, засудженню свого негативного вчинку, прозрінню, переосмисленню своєї поведінки, точки зору, ставлення, а інколи призводить до раптової відмови від шкідливих звичок.

Сила і ефект цього прийому в його несподіваності, в результаті чого відбувається **стрімка** перебудова особистості вихованця.

Яскравими ілюстраціями цього прийому можуть бути фрагменти відомих педагогічних фільмів.

У фільмі А.Маслюкова “Педагогічна поема” – це несподіваний “педагогічний удар” Антоном Семеновичем вихованця Задорова, який відмовився рубати дрова; у фільмі Д.Асанової “Пацани” – абсолютно неочікуваний “педагогічний гнів та обурення” досі стриманого, інтелігентного та терплячого вихователя Паші; у фільмі “Доживемо до понеділка” С.Ростоцького – несподіване визнання своєї провини і вибачення перед учнями молоді вчительки англійської мови, якій вони об’явили бойкот; у фільмі “Опудало” Р.Бикова несподіваний, досить сміливий учинок героїні О.Безсольцевої різко змінює до неї ставлення однокласників; у фільмі “Лялечка” І.Фрідберга неочікувана відвертість класного керівника, яка до сих пір у стосунках з учнями була досить стриманою.

Наведемо приклад використання вибуху з **власного досвіду** роботи зі студентами у вищому навчальному закладі.

Під час лекції з теми «Самовиховання» помітив, що один студент відволікає інших і сміється. Розповідав про щось серйозне, і це вимагало відповідної серйозної реакції. Всі уважно слухали. Відчувався емоційний відгук аудиторії. Стояла тиша. Я зробив паузу і 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 безтактністю 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 разом 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 і 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».

Здійснюючи виховний вплив, доцільно звертатись і до заохочувальних прийомів виховного впливу. Для ілюстрації візьмемо **прийом організації успіху в навчанні** з власного досвіду.

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 майстру 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 тих пір 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 звертаюсь до списку. Наступного разу перші два питання я опитуватиму 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 і 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 окрилений першою перемогою над своєю невпевненістю і 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.

Лабораторне заняття №3

Реалізація виховного потенціалу навчального процесу у вищому навчальному закладі

I. Питання для обговорення

1. Назвіть спільні та відмінні риси між поняттями «навчальна діяльність» та «виховна діяльність».

2. Обґрунтуйте значення реалізації виховної функції навчального процесу у вищій школі.

3. Розкрийте сутність та значення прийомів виховного впливу у професійній діяльності викладача вищої школи.

4. На основі поданого у цьому розділі змісту спробуйте сформулювати 10 власних правил, дотримання яких допоможе вам забезпечувати ефективність виховного впливу на студентів.

5. Перечитайте відгуки студентів інституту фізичного виховання і спорту про стиль взаємодії зі студентами автора цього посібника і визначте, який принцип виховання він порушував у минулому.

«...Мені цікаво, але мені не подобається те, що у вашій методиці немає покарання деяких студентів за їхнє ненавчання».

«...Ви ставитесь до нас з повагою, але повага сама собою не забезпечує гарних результатів. Я не маю на увазі, що обов'язково потрібно бути тираном, але...»

«...Я не знаю автора цих поетичних рядочків, але думаю, що вони будуть доречним додатком до Вашого стилю взаємин з нами: «Чтоб добрым быть, я должен быть жесток».

«...нам імпонує Ваше гуманне ставлення до нас, але, якщо нашу групу не тримати в «ежовых рукавицах», то вона..., особливо дехто...»

«...з нами треба бути жорстким і суровим, і тоді будуть бажані результати».

6. Ознайомтесь зі змістом запропонованих педагогічних ситуацій і

виберіть принципи, опора на які допоможе забезпечити ефективність виховних впливів.

Студентка-практикантка Світлана Андріївна на уроці з української мови пояснює новий матеріал. Раптом помічає, що двоє восьмикласників грають у карти.

Учителя української літератури Костянтина Вікторовича учні прозвали «Котом». Він знав про це. Одного разу, коли він зайшов у 9-й клас, до його ніг вибігла механічна мишка і нумо витанцьовувати перед ним. Зовсім не розгубившись, він...

II. Мікровикладання

1. Підготуйте фрагмент лекції (3-5 хв), що передбачає реалізацію виховного потенціалу і виступіть перед студентами групи.

2. Підготуйте виступ (до 3-х хвилин) на одну із зазначених нижче тем.

- Виступ перед випускниками на святі вручення дипломів.
- Виступ перед першокурсниками на посвяті в студенти.
- Виступ на тему: «Як удосконалити самого себе».
- Виступ на тему: «Як забезпечити духовний контакт?»
- Виступ на тему: «Таємниці виховного впливу».
- Виступ на тему: «Умови ефективного переконування».
- Типові помилки сімейного виховання.
- Виступ на тему: «Причини та способи розв'язання конфліктних ситуацій».

При підготовці запропонованих завдань врахуйте важливість умінь, що забезпечують успішність виховного впливу(див. параграф 6.3.).

Використана література

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 480с.
2. Ильин Е. Н. Путь к ученику / Е. Н. Ильин. – М : Просвещение, 1988. – 224с.
3. Леонтьев А. Н. О некоторых психологических вопросах сознательности учения / А. Н. Леонтьев // Хрестоматия по педагогической психологии. – М : Междун. педагог. академия, 1995. – С. 5 – 23
4. Карманный оракул : Советы Бальтасара Грасиана // 24 часа. – 1991. - №2. – С.13
5. Макаренко А. С. Некоторые выводы из моего педагогического опыта/ А. С. Макаренко. – Соч. в 7 – ми т. - Т.5. – М. : Изд-во АПН, 1957. – С. 197-251
6. Макаренко А. С. Педагогическая поэма / А. С. Макаренко. – Соч. в 7 – ми т. - Т.1. – М. : Изд-во АПН, 1957. – С. 5-625
7. Станиславский К. С. Работа актёра над собой / К. С. Станиславский// Собр. соч. : В 8 т. – М.: Искусство,1954. Т. 2. – 424с.
8. Сухомлинский В. А. Разговор с молодым директором школы / В. А. Сухомлинский. – М. : Просвещение,1982. – 206с.

9. Ушинский К. Д. Собрание сочинений / К. Д. Ушинский. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1950. – Т. 9. – 628 с.
10. Честерфилд. Письма к сыну – М.: Наука, 1971. – 351 с.
11. Шведов И. А. Искусство убеждать / И. А. Шведов. – К. : Молодь, 1986. – 220 с.

Рекомендована література

1. Босенко В. А. Воспитать воспитателя / В. А. Борисенко. – К.: Лыбидь, 1990. – 322 с.
2. Каплінський В. В. Післядія як показник ефективності навчально-виховного процесу / В. В. Каплінський // Наукові записки. ВДПУ ім. М. Коцюбинського. – Вип. 28. – Сер.: Педагогіка і психологія. – Вінниця, 2009. – С. 99 – 108
3. Каплінський В. В. Використання гальмівних прийомів виховного впливу у процесі розв'язання педагогічних ситуацій / В. В. Каплінський // Наукові записки. ВДПУ ім. М. Коцюбинського. – Вип. 9. – Сер.: Педагогіка і психологія. – Вінниця, 2004. – С. 104 – 109
4. Мистецтво бути викладачем: Практ. посібн./ А. Брінклі, Б. Дантес, С. Флемм, С. Флемінг, Ч. Форсі, Е. Ротшильд. За ред. О. С. Сидоренка. – К.: Навчально-методичний центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2003. – 144 с.
5. Образ человека будущего: кого и как воспитывать в подростяющих поколениях. Т 1 / Под ред. О. А. Базалука. – К.: Кондор, 2011. – 328 с.
6. Петти Д. Современное обучение. Практическое руководство / Джефф Петти; пер. с англ. П. Кириллова. – М. : Ломоносовъ, 2010. – 624 с.
7. Шейнов В. П. Искусство убеждать / В. П. Шейнов. – Минск : Харверст, 2007. – 270 с.

Тема 7. Комунікативне забезпечення навчально-виховного процесу у вищій школі

7.1. Система комунікативних умінь викладача ВНЗ

У фільмі «Ключ без права передачі» є такий фрагмент: учителі святкують прихід до школи нового директора. Завуч школи, консервативна дама, яка заздрить молодій учительці літератури Марині Максимівні, сидить навпроти. Між ними відбувається діалог.

- *Мариночко, поділіться з нами досвідом. Як вам вдалося знайти ключ до 10-Б, такого складного класу?*
- *Якщо такий ключ існує, то учні дають його самі, кому і коли захочуть, відчувши, що такий ключ можна довірити вчителю.*
- *Про ключ Ви сказали образно. А все ж у чому секрет Вашої виховної роботи?*
- *Хіба це робота? Це спілкування.*
- *І воно Вам допомагає?*
- *Так, допомагає. Перед тим як виховувати, потрібно спочатку прихилити їх до себе, забезпечити взаємний контакт.*

Форма викладу змісту цієї теми: запитання і відповіді.

Запитання: Які вміння допомагають викладачу ефективно організувати педагогічне спілкування?

Відповідь: Забезпечити успішність педагогічного спілкування, зокрема комунікативної взаємодії викладача ВНЗ зі студентами, допомагають комунікативні вміння (внутрішні моделі комунікативної діяльності, що забезпечують її результативність в змінних умовах).

Запитання: Чи є така класифікація комунікативних умінь, яка забезпечує їх системне бачення і формування?

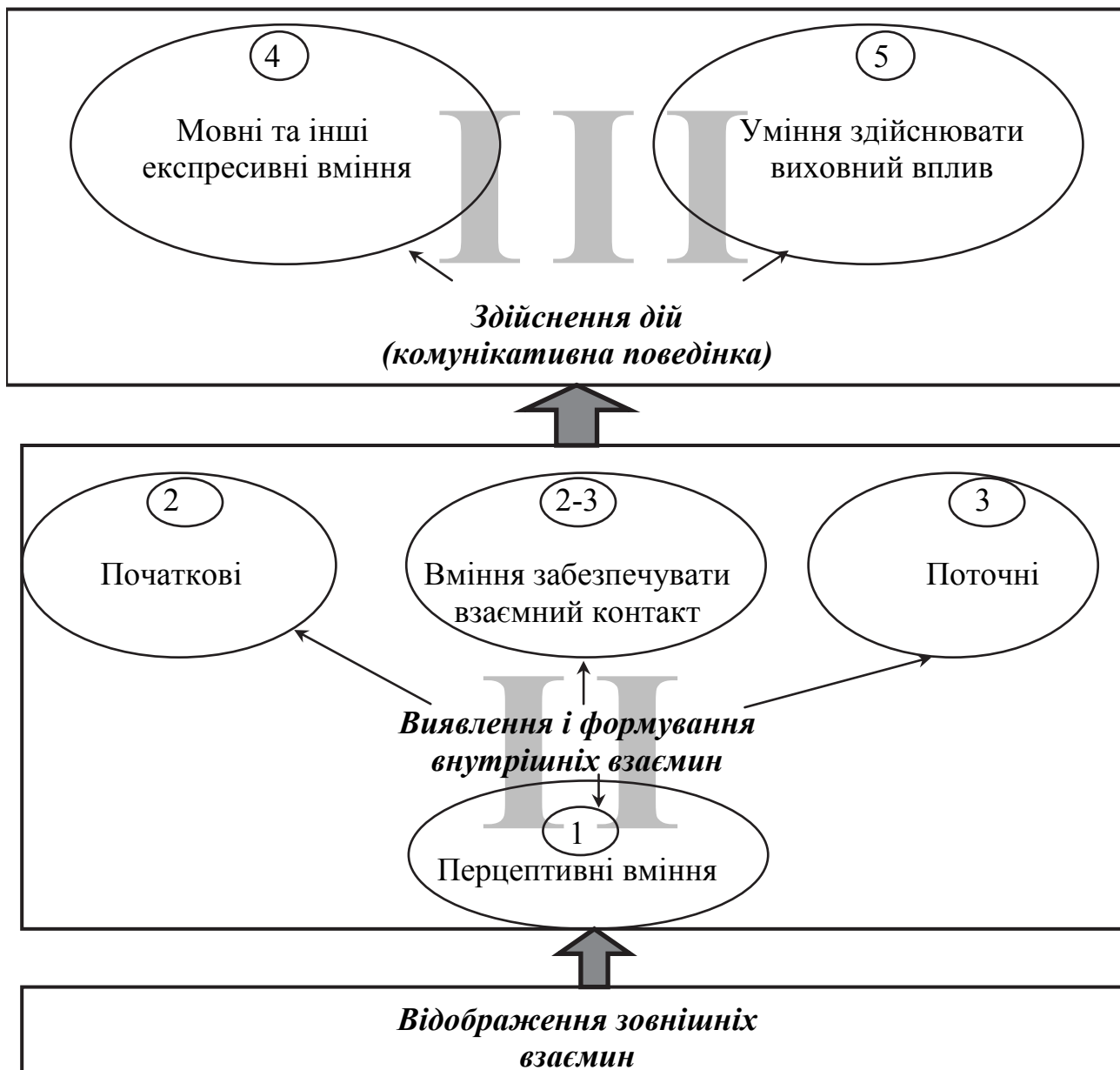
Відповідь: Існують різні класифікації комунікативних умінь. Одна з них базується на основних компонентах спілкування, визначених видатним психологом В.Мясищевим: психічному *відображенню* один одного учасниками спілкування, *відношенню* один до одного і *взаємодії*. На мал. 3 зображена модель комунікативних умінь, яка базується на названих вище трьох компонентах спілкування.

Внутрішній рівень цієї моделі – основні компоненти спілкування, а зовнішній – ті комунікативні вміння, які обслуговують комунікативну діяльність учителя на кожному з її рівнів.

Комунікативна поведінка, у процесі якої реалізуються мовні та інші експресивні вміння, а також вміння здійснювати виховний вплив за допомогою комунікації, – результат відображення зовнішніх стосунків. Унаслідок такого відображення (інтеріоризації) виникають структурні новостворення, які детермінують комунікативну поведінку. Передумова успішності комунікативних дій – виявлення та формування внутрішніх взаємин, що забезпечуються, по-перше, перцептивними вміннями, по-друге, вміннями встановлювати взаємний контакт на початку комунікації, по-третє, вміннями зберігати позитивні взаємини в процесі педагогічного спілкування.

Така модель і дає змогу забезпечити системне бачення та цілеспрямоване формування КУ.

**Модель
комунікативних умінь,
в основі якої лежать структурні компоненти спілкування**



7.2. Різновиди взаємного контакту

Запитання: Які є різновиди взаємного контакту?

Відповідь:

1) власне зовнішній контакт або видимість контакту, гра в нібито нормальні стосунки, коли під маскою зовнішньої доброзичливості може приховуватись абсолютна байдужість, антипатія і навіть ненависть;

2) внутрішній (духовний) контакт базується на емоційній єдності та взаємосприйнятті.

Запитання: Що є головною умовою виникнення внутрішнього (духовного) контакту?

Відповідь: Духовний контакт виникає за умови довіри. Психолог

Б. Ломов писав: «Інформація між людьми проходить через фільтр довіри й недовіри. Вона може бути абсолютно правильною і корисною, але все ж не пропущеною крізь фільтр, через закритість для неї каналу довіри».

Запитання: Що сприяє зміцненню духовного контакту?

Відповідь: Виникненню і зміцненню духовного контакту сприяє сукупність кількох чинників.

- Прихильність та любов до вихованців. Так, відомий польський педагог-гуманіст Януш Корчак з цього приводу давав слушну пораду: спочатку люби, а потім вчи.

- Прагнення зрозуміти вихованців: їхній внутрішній світ, інтереси, позицію, індивідуальні особливості.

Згадайте фільм «Доживемо до понеділка» і твір учня, який складався з однієї фрази: «Щастя – це коли тебе розуміють». На цьому базується принцип суниці з вершками Д. Карнегі: «Я люблю суниці з вершками, а риба любить черв'ячків. Але коли я йду на рибалку, я думаю не про те, що я люблю, а про те, що любить риба».

- Прийняття вихованця таким, яким він є (безумовне позитивне ставлення до особистості вихованця).

- Співчуття та співпереживання.

- Прояв уваги та турботи(допомога).

- Щирість (відсутність подвійних стандартів поведінки). Про привабливість цієї якості педагога свідчить ситуація з новаторського досвіду Є. М. Їльїна.

Мій внутрішній годинник (інтуїція) відзвонював кінець уроку. Я від душі подякував за активну роботу, когось хотів відмітити персонально... Як раптом..

– А ви нам уже про це розповідали, - тихо прозвучало з передньої партії. Як один, учні подивилися з докором на Таню.

Всілякі курйози траплялися. Але цей змусив безжально подивитися на себе.

Говорячи рядком Грибоєдова, “йшов у одну кімнату, потрапив в іншу”.

Мужність ніколи не залишала мене. Прийшовши на другий день до класу, я при всіх подякував Тані за чесну, хоча і запізнілу репліку. Потім сам із себе пожартував, сказавши, що тему уроку трішки слід було б змінити: “Що творилося з...” – назвав себе. Діти розсміялися. Вчитель – така ж звичайна людина, як і всі. А коли він зізнається в цьому, діти ще ближчі до нього, а він до них.

– Підніміть руки, - з усмішкою запитав я, - в кого були заскоки?

Всі сорок разом підняли руки.

– Ну ось, щось подібне і зі мною...

Коли вчитель по-людськи свій і в той же момент вчитель, сам як би частина класу, йому вибачають не тільки дрібниці і не тільки один раз.

Зараз розумію: міг би злукавити – промах видати за маневр. З учнями не лукавлю – як не зараз, то потім все одно розгадають. Тут ще більше, ніж на суді потрібна правда, тільки правда і вся правда.

На важливість цієї умови особливу увагу звертав майстер педагогічного спілкування А.Макаренко, який писав: «Я ніколи не домагався дитячої любові і вважаю, що любов, яка спеціально забезпечується для особистого задоволення, є злочином. Гонитва за любов'ю, «хвалькуватість» любов'ю завдає великої шкоди вихованню. Нехай любов виникне непомітно, без наших зусиль. А якщо людина ставить спеціальну мету (завоювати любов), то це їй шкодить».

Звідси висновок і порада: якщо хочеш домогтись успіху в спілкуванні і забезпечити взаємний контакт, не намагайся *спеціально* справити враження. Тут не має бути артистизму. Те, що говориш, має бути твоєю думкою. Простота і щирість – основні чинники успіху. Ти не даєш рекомендацій, не повчаєш, не переконуєш – ти ділишся інформацією, яка тебе хвилює, ділишся досвідом.

Отже, формула духовного контакту складається з таких ключових слів: любити, розуміти, приймати, співпереживати, допомагати. Це та формула, дотримання якої, за словами відомого педагога-новатора Є.М. Ільїна, не лише забезпечує емоційну єдність педагога з вихованцями, а й має універсальний характер.

7.3. Забезпечення взаємного контакту в ситуаціях першого знайомства

Запитання: Який метод виховання найбільшою мірою спрямований на забезпечення взаємного контакту в ситуаціях першого знайомства і чому?

Відповідь: Педагогічно доцільна самопрезентація. Тому що вона спрямована на те, щоб забезпечити позитивне ставлення до себе як до педагога, викликати повагу і довіру, на підставі чого і виникає взаємний контакт.

Запитання: Що буде правильніше: *створити* позитивне враження чи *забезпечити* позитивне ставлення?

Відповідь: Фраза «створити позитивне враження» приховує в собі демонстративність. А особистість, яка себе демонструє, не викликає симпатії та позитивного ставлення до себе.

Запитання: За яких умов самопрезентація буде успішною?

Відповідь: Самопрезентація здатна досягнути позитивних результатів за наявності таких умов:

- неформальний підхід до виконання своїх обов'язків;
- професіоналізм у поєднанні з внутрішньою культурою педагога;
- прояв індивідуальності;
- наявність власної позиції;
- єдність між словами і вчинками;
- уміння спілкуватись на рівних, при розумній дистанції і без підкреслювання своєї зверхності над учнями;
- стриманість, тактовність та вміння володіти собою;
- почуття гумору (розумного та доречного);
- розумна вимогливість.

Запитання: Чим відрізняється конструктивна (чесна) самопрезентація від маніпулятивної (оманливої)?

Відповідь: При конструктивній самопрезентації симпатія виникає природньо, а при маніпулятивній «купується».

Запитання: Чи можна викликати довіру та повагу, звернувшись до маніпулятивних способів самопрезентації?

Відповідь: Маніпулятивні способи самопрезентації – це звертання до певних хитрощів, які приховують небезпеку подальшого розкриття прихованих намірів вихователя та розчарування в ньому. А саме:

а) граючи на почуттях самолюбства учнів, почати їх незаслужено хвалити, щоб таким способом купити їхню прихильність до себе;

б) щоб дати учням відчуття своєї значущості, продемонструвати згоду з їхніми думками, поглядами і поведінкою, які насправді не можуть бути внутрішньо прийнятими і схвалені вчителем;

в) намагатися купити прихильність до себе обіцянками і нездійсненими планами;

г) намагатися сподобатися через показну демонстрацію своїх талантів та здібностей («покрасуватися», «блиснути»);

д) продемонструвати готовність на значні пожертви заради учнів.

Запитання: За яких умов самопрезентація приречена на невдачу?

Відповідь: За панібратських стосунків з учнями, які, зазвичай, починаються із захоплення вчителем («свій серед своїх»), а закінчуються презирством:

- якщо педагог поступається, щоб уникнути проблеми в спілкуванні;
- якщо загравати з учнями;
- коли педагог намагається викликати до себе жалість, щоб уникнути можливих проблем у спілкуванні;
- коли педагог намагається «купити» дешевий авторитет невимогливістю і невтручанням в учнівські справи («ви не створюйте мені проблем, не заважайте, і ви не будете мати проблем»).

Рекомендації власне теоретичного характеру принесуть мало користі, якщо самому не включитись у діяльність, спрямовану на формування вмінь та навичок конструктивної самопрезентації. Запропоновані **завдання** допоможуть у цьому. Дотримуйтесь послідовності дій, запропонованих в алгоритмі, що передують завданням.

✓ Ознайомтесь зі змістом.

✓ Змодельуйте початок свого виступу, пам'ятаючи про те, як важливо:

1) адаптуватись до незвичних обставин; 2) обрати оптимальний варіант початку розмови; 3) пробудити інтерес, здивувати, заінтригувати змістом виступу; 4) врахувати потреби та інтереси учнів; 5) забезпечити взаємний контакт; 6) викликати інтерес до себе як наставника загону, класного керівника, лектора; 7) зберегти почуття міри.

✓ Виступіть перед студентами групи, подумки уявляючи перед собою аудиторію, про яку йдеться в ситуації.

✓ Організуйте обговорення свого виступу.

Ви викладач педагогічних дисциплін і наставник академічної групи першокурсників. Перша зустріч з групою, з якою Вам працювати чотири роки. Перший Ваш виступ перед студентами групи. Ваша самопрезентація.

? Що Ви скажете своїм підопічним?

Класний керівник запропонувала Вам виступити перед учнями її випускного класу. Мета Вашого виступу – викликати інтерес до професії педагога.

? Що Ви скажете випускникам?

Перший день у літньому таборі. Спершу Ви вирішували побутові та організаційні питання. Ввечері зустрічаєтеся з дітьми біля загонового вогнища. Хвилюєтесь: діти дорослі, вони не вперше приїжджають у спортивний табір. Ви вже встигли помітити, що «просто так» їх не завоюєш.

? Що сказати на початку першої розмови?

7.4. Причини виникнення конфліктних ситуацій у педагогічному процесі та шляхи їх розв'язання

Запитання: *Які причини зумовлюють конфлікти взаємин?*

Відповідь: В основі таких конфліктних ситуацій – негативні, непрогнозовані, необдумані дії викладача. Найтиповішими причинами конфліктів взаємин, як правило, є:

- пониження гідності студента (зневажливі висловлювання, публічні образи, грубість);
- безтактність, невміння стримувати свої негативні емоції, керувати своїм настроєм, поспішна негативна реакція;
- певні негативні особистісні риси педагога (дратівливість, злопам'ятність, нервовість);
- нав'язування свого погляду, надокучливі нотації, повчання, публічні зауваження та критика у присутності інших;
- зверхність викладача та демонстрація зневаги до окремих студентів;
- дискримінація окремих студентів;
- перехід на «особистість» студента замість оцінювання його вчинків;
- розголошення довірених секретів та зловживання відвертістю студентів.

Запитання: *Які причини призводять до конфліктів поведінки?*

Відповідь: В основі конфліктів поведінки – дії та вчинки студентів, спрямовані на свідоме провокування конфлікту з викладачем.

- Провокування конфлікту для самоствердження.
- Намагання привернути увагу до себе.
- Прагнення здобути владу.
- Помста.
- Прагнення настояти на своєму (це здебільшого є особливістю поведінки тих, для кого головним авторитетом є власна думка).

Запитання: *Які причини породжують дидактичні конфлікти?*

Відповідь: Шукаючи причини дидактичних конфліктів, потрібно

здійснювати аналіз педагогічної діяльності, оскільки вони приховуються в організації саме діяльності.

- Нечіткість цілей, завдань та вимог викладача.
- Формальний підхід до виконання своїх обов'язків.
- Недосконала методика, пов'язана з низьким рівнем професіоналізму викладача.
- Необ'єктивність та несправедливість оцінювання (виставлення занижених балів).
- Залежність оцінки від ставлення до студента та настрою викладача.
- Позапрограманні вимоги.
- Негативна тактика поведінки викладача на заняттях.
- Низький рівень або відсутність прогностичних умінь викладача.
- Нездатність викладача підтримувати дисципліну на навчальних заняттях.

Зверніть особливу увагу на основну пораду з усього вищевикладеного.

Замість того, щоб спрямовувати конфлікт у негативне русло і ще більше його поглиблювати, потрібно знайти спосіб зробити його корисним і продуктивним. А ще краще, спрогнозувати негативні наслідки і взагалі не допустити конфлікту.

Запитання: *Які є способи попередження та розв'язання конфліктів?*

Відповідь: Попередження та розв'язання конфліктів відбувається такими шляхами: виявлення типу та причин конфлікту з обов'язковим пошуком їх у собі; завчасне уникнення конфлікту на підставі прогнозу його негативних наслідків; уміння при відчутті своєї вини визнати допущені помилки і вибачитись; уміння стримувати свої негативні емоції та керувати своїм внутрішнім станом; обережність у спілкуванні (тактовність) та дотримання правил культури спілкування.

Запитання: *Які існують правила спілкування для уникнення конфліктів?*

Відповідь: На нашу думку, серед важливих правил ефективного спілкування педагогу варто запам'ятати такі: не поспішайте з висновками; не давайте волі своїм емоціям, будьте стриманими; не демонструйте своїм виглядом зневаги до інформації співбесідника; намагайтесь спілкуватись на рівних, не підкреслюючи своєї вищості над співбесідником; будьте обачними в спілкуванні та контролюйте себе; не перебивайте; проявляйте терпимість до позиції співбесідника; будьте доброзичливими і частіше посміхайтесь; намагайтесь менше говорити і більше слухати; уникайте зарозумілих фраз; прогнозуйте наслідки своїх вербальних та невербальних дій.

Деякі з правил ефективного спілкування знайшли своє відображення у численних афоризмах:

- *Людині потрібно два роки, щоб навчитись говорити і шістдесят років, щоб навчитись тримати язик за зубами (Г. Флобер).*
- *Держи подальше мысль от языка, А необдуманную мысль от действий (В. Шекспір).*
- *Гальмувати себе потрібно на кожному кроці. Людина без гальмів – це*

зіпсована машина (А. Макаренко).

- *«По-справжньому сильні люди не принижуються до гніву (Конфуцій).*
- *Гнів – це короткочасне безумство, тому керуй своєю пристрастю, бо вона керуватиме тобою (Горацій).*
- *Те, що починається в гніві, закінчується соромом (Л. Толстой).*
- *Гнів є ознакою не сильної душі, а слабкої (Сенека).*
- *Знай, що відповідь дурням – мовчання (М. Монтень).*
- *У світі існує тільки один спосіб отримати перемогу в суперечці – це ухилитись від неї (Д. Карнегі).*
- *Щоб зіпсувати стосунки, достатньо почати їх з'ясовувати (Д. Карнегі).*
- *Люди вчать, як говорити, а головна наука — як і коли мовчати (Л. Толстой).*
- *Безтактна людина – мікроагресор, який так само соціально небезпечний, як п'яний шофер, оскільки він посягає на суверенітет вашої особистості (В. Шубкін).*
- *За допомогою такту можна домогтися успіху навіть тоді, коли неможливо нічого досягти за допомогою сили (Леббок).*
- *Частіше користуйся вухами, аніж язиком (Сенека).*
- *Два вуха і один язик нам дані для того, щоб більше слухати і менше говорити (Зенон).*
- *Словом стреляй обережно в споре,
Не забувай, дорогою человек:
Рана от пули затянется вскоре –
Рана от слова пылает весь век (О. Хайям).*
- *Ніколи не сперечайтесь з дурнем — інші можуть не помітити між вами різниці.*
- *Декілька суворих і справедливих слів, сказаних спокійно, але з внутрішньою силою, створюють набагато краще враження, ніж півгодини крику.*
- *Краще поступитися дорогою собаці, ніж дозволити їй вкусити себе (Д. Карнегі).*

7.5. Особливості комунікативної поведінки в процесі спілкування

Запитання: В чому полягають особливості комунікативної поведінки педагога?

Відповідь: Одна, з суттєвих особливостей комунікативної діяльності пов'язана з тим, що об'єкт (суб'єкт) цієї діяльності обов'язково засвідчує виражене в тій чи тій формі **зустрічне ставлення**. Тому комунікативні дії в своїй основі завжди повинні бути свідомо зорієнтовані на те, щоб викликати таке ставлення, яке б сприяло їх переходу у внутрішній план особистості вихованця та прийняттю слів і дій вихователя. Інакше кажучи, комунікативне вміння повинне не лише забезпечувати односпрямовану (вербальну чи

невербальну) дію, але й одночасно викликати активну взаємодію, яка є важливою умовою результативності першої.

Питання: Яка роль особистості педагога в забезпеченні ефективності його комунікативної поведінки?

Відповідь: Особливості комунікативних умінь у тому, що в діях, які вони забезпечують, - не лише реалізація предметного змісту, але й самоподача особистості загалом: її індивідуальних особливостей, світогляду, спрямованості, позиції, моральних рис, характеру, темпераменту і т.п. Крізь цю особистісну призму і сприймається виховний зміст.

Так, у багатьох виховних ситуаціях комунікативний вплив може мати навіть нульовий коефіцієнт, якщо педагог, який здійснює цей вплив, не викликає інтересу у вихованців та довіри до себе. Це свідчить про тісний зв'язок комунікативних умінь (на відміну від деяких інших професійних умінь учителя) з особистісними рисами педагога. Комунікативний зміст, який поєднується, наприклад, з непорядністю педагога, викликає підозру, недовіру, відчуженість і т.п., набуваючи знаку « - ». Це підтверджують численні факти анкетування старшокласників та студентів. *«Наша класна, – пише учень однієї з Вінницьких шкіл, – уміє дуже красиво і грамотно говорити. Але все, що вона говорить, повисає порожніми звуками в тиші неухваги і підозри, бо те, що вона говорить, не живе в ній самій».*

Запитання: Чи будуть ефективними комунікативні дії без залучення емоційної сфери педагога?

Відповідь: Теза про те, що зовнішній поведінковий бік комунікативних умінь не є їхнім основним показником, підтверджується ще однією важливою особливістю цього вміння. Вона ґрунтується на тому, що комунікативна діяльність не лише виявляється в обміні матеріальними знаками, але й порівняно з деякими іншими видами діяльності має яскраво виражений емоційний характер.

Отже, комунікативні вміння, забезпечуючи цю діяльність, мають нести додаткове емоційне навантаження. При цьому емоційна сторона комунікативної поведінки, як правило, сприймається раніше, ніж інформація, яка міститься в повідомленні, і часто виступає як провідний фактор ефективності процесу спілкування. Отже, здійснюючи виховний вплив, учитель повинен пам'ятати, що без почуття буде «мертвою» висловлена ним думка.

Запитання: Чи можуть комунікативні дії педагога бути прихованими і не проявлятися зовнішньо?

Відповідь: Щодо специфіки комунікативних умінь, варто відзначити, що не всі з них реалізуються на базі мовлення. Деякі взагалі не пов'язані з очевидними поведінковими діями, оскільки забезпечують діяльність, яка відбувається лише на психічному рівні і не проявляється в зовнішній поведінці, тобто «внутрішню комунікацію або автокомунікацію».

Це можуть бути перцептивні вміння (чисто внутрішнього плану), які не вимагають словесної трансформації. Підкреслюючи важливість таких умінь, один з видатних канадських психологів П. Вайнцвайг зауважував: «... ми спілкуємось один з одним не словами, а розумінням...». Звідси випливає, що

найвища стадія комунікативної культури настає тоді, коли людина контролює не тільки слова, але й думки.

У професійній діяльності педагога це набуває особливо важливого значення, оскільки педагог, який ззовні в класі нічого не робить, комунікативно діє. Незважаючи на те, що він протягом уроку може сидіти, стояти, мовчки вислуховувати відповіді учнів, «зовнішня статистичність його поведінки зовсім не означає зупинку комунікативної дії, вона продовжується в інших формах. І школярі внутрішньо відчувають психічну дію вчителя».

Не надаючи значення цій особливості комунікативної діяльності, учитель, давши, наприклад, учням самостійне завдання і переключившись (внутрішньо) на проблеми, які зовсім не пов'язані з уроком, рве зв'язок педагогічної комунікації, а тим самим знижує ефективність.

Отже, особливості комунікативних умінь полягають у тому, що вони забезпечують дії, які, по-перше, повинні бути свідомо зорієнтовані на «зустрічне» ставлення; по-друге, разом з реалізацією предметного змісту, реалізують особистісні риси педагога; по-третє, емоційно забарвлені дії; по-четверте, можуть протікати тільки на психічному рівні, без вербального вияву. Остання особливість є досить важливою в професійній діяльності педагога, бо педагогічна дія – це завжди духовне переживання, і якщо воно не виникає, то не виникає і сама взаємодія.

Запитання: Які складові компоненти включають в себе комунікативні вміння, що забезпечують комунікативну поведінку?

Відповідь: Педагогу досить важливо знати про те, що комунікативні вміння мають дворівневу будову.

Перший рівень – когнітивна (змістова) основа, тобто володіння потрібними для реалізації комунікативних цілей предметним змістом, який детермінує комунікативну поведінку. Зовнішня комунікативна активність, яка не спирається на твердий фундамент знань, утворює лише ілюзію комунікативної діяльності й не може привести до ефективного результату, оскільки мова є явищем другорядним, а матеріалом для побудови мовних конструкцій може стати лише те, що накопичено в «сірій речовині» нашого мозку. Наукові дослідження підтвердили, що навіть найзаплутаніша, невиразна і монотонна розповідь змінюється на доступну, ясну і зрозумілу, як тільки на зміну необізнаності або неглибокої обізнаності приходять міцні, свідомі, глибокі знання та інтерес до них.

З іншого боку, комунікативна діяльність не може успішно здійснюватись без внутрішніх розумових процесів, які формують когнітивні структури, без опори людини на свою здатність мислити – на розум, логіку, які сприяють обмірковуванню порядку своїх дій і передбаченню їхніх можливих наслідків. Інакше кажучи, без «системи внутрішнього мовлення», що становить «мову думки».

Отже, знання і когнітивні дії – дві сторони, які утворюють єдине ціле – когнітивну основу комунікативних умінь, яка є їх внутрішнім рівнем.

Запитання: У чому ще полягає роль когнітивної основи в комунікативній діяльності вчителя?

Відповідь: Міцний когнітивний фундамент є особливо важливим у здійсненні виховного впливу вчителя. Він дає педагогу можливість, по-перше, зосереджувати зміст виховного впливу «не в центрі, а збоку від найактивніших ділянок кори головного мозку», а в центрі ставити учнів, їх «зустрічне» становлення, сприймання, поведінку; по-друге, відчувати форму свого мовлення і слідкувати за побудовою певної форми; по-третє, спрямовувати увагу на регуляцію власної комунікативної поведінки, шукати оптимальні способи ефективного комунікативного впливу; по-четверте, зосереджувати увагу на організації комунікативних контактів.

Запитання: У чому сутність другого рівня комунікативних умінь?

Відповідь: На змістовому фундаменті базується *другий рівень* комунікативних умінь – поведінковий, де в одному потоці реалізуються, з одного боку, власне семантична інформація, а з іншого – поведінкова, крізь призму якої сприймається перша. На даному рівні комунікативний зміст («що сказати») набуває певної форми («як сказати») і тільки в тому випадку стає почутим і прийнятим, коли йому притаманні: а) звукова чіткість; б) інтонаційна виразність; в) емоційне забарвлення.

Треба зауважити, що навіть дуже добре володіючи знаннями, а також виразними засобами і технікою комунікації, до якої належать звукова чіткість і інтонаційна виразність, мету комунікативної діяльності можна не досягти або мати негативний результат, якщо немає емоційного забарвлення повідомлення.

У зв'язку з цим ми вважаємо неповною поширену думку про те, що вміння – це думка в дії. Якщо мова йде про комунікативне вміння, то воно обов'язково передбачає емоційну характеристику, тобто це не просто «чиста думка», але й почуття в дії, оскільки висловлена думка, яка не супроводжується адекватним почуттям, втрачає свій впливовий ефект.

Так, ухвалюючи, на перший погляд, правильне рішення в тій чи тій виховній ситуації і керуючись лише розумом, можна все «тверезо» розрахувати й досягти результату зі знаком «-». А правильний, але «холодний» розрахунок розуму в педагогічних ситуаціях нерідко навіть небезпечний. Він тільки тоді набуває педагогічної сили, коли підкріплюється активністю емоційно-чуттєвої сфери, оскільки, як сказав Ж.-Ж. Руссо, *«у серце увійде лиш те, що йде від серця»*.

З іншого боку, ніяка емоційність, чуйність, душевність не можуть компенсувати відсутність змістової основи і техніки комунікації.

Отже, формуючи поведінковий рівень комунікативних умінь, потрібно однаковою мірою звертати увагу на:



Перший компонент стосується роботи артикуляційного мовного апарату, зокрема дикції(правильної і чіткої вимови звуків); другий пов'язаний з темпом мовлення, силою голосу, його підвищенням-пониженням, логічним наголосом, доречними паузами; третій – з емоційно-образною виразністю(вмінням

передавати почуття, ставлення, «малювати» голосом). Для викладача вищої школи це має велике значення як у реалізації освітніх функцій його діяльності, так і виховних. Виховних особливо, оскільки два перших компоненти допомагають прояснити значення змісту зовнішнього виховного впливу і зрозуміти його, а третій компонент – повірити в нього, прийняти і «впустити» у внутрішній план своєї особистості.

Практичне заняття №4

Комунікативне забезпечення навчально-виховного процесу у вищій школі

I. Питання для обговорення

1. Психолого-педагогічні умови забезпечення контакту викладача вищої школи зі студентами.
2. Ситуації першого знайомства викладача вищої школи зі студентами: проблеми та шляхи їх розв'язання.
3. Роль самопрезентації викладача ВНЗ у забезпеченні взаємного контакту зі студентами.
4. Непродуктивні стратегії самопрезентації.
5. Виховний потенціал стилів педагогічного спілкування.
6. Індивідуальний стиль педагогічного спілкування та шляхи його формування.

II. Виконайте тестові завдання:

1. *Які існують способи підтримування позитивних взаємин у процесі спілкування?*
2. *Назвіть умови, які сприяють зміцненню взаємного контакту.*
3. *Назвіть умови, що сприяють успішній самопрезентації викладача ВНЗ.*
4. *Чим відрізняється конструктивна (чесна) самопрезентація педагога від маніпулятивної (оманливої)?*
5. *Маніпулятивні способи самопрезентації педагога – це звертання до деяких хитроців, які приховують певну небезпеку подальшого розкриття прихованих намірів вихователя та розчарування в ньому. Так чи ні?*
6. *Які дії викладача при самопрезентації є педагогічно недоцільними?*
7. *Назвіть комунікативно-педагогічні помилки педагога в ситуаціях першого знайомства.*
8. *Якому із стилів педагогічного спілкування відповідає прагнення педагога не брати не себе відповідальність, формально виконувати свої обов'язки, обмежуватись виконанням лише викладацької функції:
а) авторитарному; б) демократичному; в) ліберальному?*
9. *Який стиль спілкування відображає намагання молодого викладача швидко встановити контакт зі студентами, бажання сподобатись за відсутності вмінь та навичок педагогічного спілкування:
а) спілкування-залякування; б) спілкування-загравання; в) спілкування-дистанція; г) спілкування на основі товариської прихильності?*
10. *Який стиль педагогічного спілкування, характерний для педагогів-початківців, відображає, з одного боку, намагання швидко встановити*

контакт, бажання сподобатись; а з іншого, – відсутність необхідної комунікативної культури, умінь та навичок, професійного досвіду, спрямованість на завоювання фальшивого авторитету:

а) спілкування-загравання; б) спілкування-дистанція; в) спілкування-залякування; г) демократичний?

11. Для якого стилю спілкування характерна така поведінка педагога: він сам вирішує всі питання життєдіяльності групи, ставить перед своїми підопічними завдання, виходячи лише з власних міркувань; суворо контролює виконання будь-якого завдання і суб'єктивно оцінює досягнуті результати:

а) авторитарного; б) демократичного; в) ліберального; г) спілкування-загравання?

12. Який метод виховання використовується для формування умінь і навичок спілкування (знайомство, подолання надмірної сором'язливості, захист власних прав), профілактики негативних звичок (куріння, вживання алкоголю):

а) привчання; б) рольова гра; в) приклад; г) заохочення?

Лабораторне заняття №4

Комунікативне забезпечення навчально-виховного процесу у вищій школі

I. Питання для обговорення

1. Які комунікативні вміння викладача забезпечують ефективність педагогічного спілкування?

2. Які існують бар'єри педагогічного спілкування між викладачем та студентами?

3. Які є шляхи забезпечення взаємного контакту між викладачем та студентами?

4. Назвіть комунікативно-педагогічні помилки педагога в ситуаціях першого знайомства.

5. У чому різниця між зовнішнім та духовним контактом? За яких умов виникає духовний контакт?

7. Чи може бути ефективною співпраця викладача вищої школи зі студентами за відсутності взаємного контакту?

II. Практичні завдання

1. Уважно прочитайте ситуацію, проаналізуйте дії педагога і дайте відповіді на питання :

? Які, на ваш погляд, причини відсутності взаємного контакту між педагогом та учнями?

? Які комунікативні помилки вчительки провокують конфлікт?

? Як можна їх уникнути чи виправити?

(За кінофільмом «Ключ без права передачі» — сценарій Г. Полонського)

Вчительку хімії Емму Павлівну десятикласники прозвали «Голгофою», бо часто чули від неї: «Я до вас йду як на Голгофу».

І сьогодні Емма Павлівна, йдучи коридором, думала: «Як я не хочу йти в цей 10-Б! Хоч би Шарова не було».

Урок розпочався традиційно:

– Кого немає?

– Шарова немає, Анварова і Смородина не видно.

– Шарова немає? Ну і прекрасно. Хоч сьогодні відпочину від його надмірної вченості. Ну, а чому так брудно на моєму столі? Всю нову сукню замастила.

Емма Павлівна стала демонстративно поправляти складки на своїй новій сукні. Раптом відчинилися двері класу і показалось обличчя Шарова.

– А я тебе вже занотувала як відсутнього. Так що ти або покидаєш клас, або сідаєш і весь урок мовчиш як риба.

– Еммо Павлівно, я думаю, Вам набагато легше виправити «н» у своєму журналі, аніж мені відростити зябра і метати ікру. – Шаров сів.

– Знову починається! Все, як завжди... Ковальов, до дошки! Баюшкіна, також до дошки! Ковальов нам розв'язує задачу, а Баюшкіна розповідає про бензол. Всі уважно слухають про бензол.

– Бензол — це рідина. У воді, не розчиняється. Зі своєрідним запахом. Формулу бензолу придумав один німецький вчений. Спочатку ця формула була неправильною, потім він придумав ще одну формулу...

Баюшкіну майже ніхто в класі не слухав. Емма Павлівна продовжувала милуватись своєю новою сукнею і час від часу поправляла складки. А Шаров з Майдановим саме міркували, як потрапити до кабінету директора школи, щоб забрати звідти вилучений ним новенький магнітофон Баюшкіної.

– Досить. Достатньо! Ковальов – добре, Баюшкіна – задовільно. Щоденники мені на стіл!

– А я щоденник дома забула, Еммо Павлівно!

– Ти весь час забуваєш його дома. Щоденник треба одразу класти на стіл, як тільки виходиш відповідати.

Тут підняв руку Шаров.

– Чого тобі?

– Еммо Павлівно, дозвольте сказати.

– А ти у мене на уроці відсутній.

– Еммо Павлівно, це ж суб'єктивний ідеалізм. Як же я відсутній, як я ось стою перед Вами. Якщо я стою, значить, існую і маю повне право поставити запитання... Чому, власне, Баюшкіній така оцінка, а не будь-яка інша?

– Вийди геть з класу!

– За що? Не маєте права.

– Вийди геть! Я кому сказала! Це я хочу запитати, чому ви постійно влаштовуєте мені таке на уроках. Що я вам поганого зробила? Я вам тільки добра бажаю. Тільки добра! Я спокійно могла б залишити школу і влаштуватись фармацевтом...

Проходячи коридором і почувши шум з 10-Б, до класу увійшов директор Кирило Олексійович.

– Доброго дня! Сідайте! Еммо Павлівно, дозвольте мені посидіти на Вашому уроці.

– Будь ласка, Кириле Олексійовичу, будь ласка. Сідайте. Он вільне місце. Анваров сьогодні не прийшов. Тільки уроку не буде, Кириле Олексійовичу, поки Шаров не вийде з класу. Я вже Вам говорила, що він хуліган, розумовий хуліган. Або він, або я!

– Вийди погуляй, Шаров, – сказав директор, показавши кивком голови на двері.

– До побачення, Еммо Павлівно, – протяжно сказав Шаров, покидаючи клас.

– Отже, тема у нас: «Механізм реакції заміщення на прикладі вуглеводів». Пишіть. Всі пишіть.

Майданов миттєво оцінив ситуацію: кабінет директора вільний, і зараз можна без проблем проникнути в нього за магнітофоном Баюшкіної.

– Еммо Павлівно, можна вийти?

– Ні, Майданов, не можна. Тобі ця тема необхідна в першу чергу.

– Ах, так! Тоді я сам вийду.

Вставши з-за парти, Майданов чітким кроком попрямував до дверей, не звертаючи увагу не тільки на Емму Павлівну, а й на Кирила Олексійовича.

Емма Павлівна розгублено дивилася на директора.

– Нічого, нічого. Продовжуйте урок, Еммо Павлівно...

2. Перегляньте фільм «Пацани» (режисер – Д. Асанова) і визначте причини конфлікту тренера Олега Павловича з вихованцями. Які б ви дали йому поради щодо уникнення конфліктів?

3. Викладачем ВНЗ при використанні методу рольової гри розігрується ситуація: кілька студентів старших курсів пропонують першокурснику випити з ними. Він відмовляється, за що вони називають слабаком, маминим синочком, жовторотиком. студенти пропонують різні варіанти відмови. Один з них звертається до вас: «А як би Ви повели себе в цій ситуації?».

Рекомендована література

1. Гольштейн А. Тренінг умінь спілкування / А. Гольштейн, В. Хомик – К.: Либідь, 2003. – 520 с.
2. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении / В. А. Кан-Калик.– М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
3. Каплінський В. В. 100 складних ситуацій: шукаємо рішення / В. В. Каплінський. – Вінниця, 2015. – 80 с.
4. Ішмуратов А. Т. Конфлікт і згода/ Основи когнітивної теорії конфліктів: Навч. посібн. для студ. вузів / А. Т. Ішмуратов. – К.: Наукова думка, 1996. – 190с.
5. Педагогіка : Навчальний посібник / В. М. Галузяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. – 5 – е вид., випр. і доп. – Вінниця: Видавн. ТОВ фірма «Планер», 2012. – 400 с.
6. Сидоренко Э. В. Тренинг влияния и противостояние влиянию / Э. В. Сидоренко. – СПб: Речь, 2002. – 256 с.
7. Федорчук В. Комунікативна компетентність педагога / В. Федорчук. – К.: Шк. світ, 2007. – 128 с.

Може бути, видатні педагоги не ті, які володіють якоюсь особливою методикою, а ті, які уміють викликати почуття задоволення. Методика - лише інструмент, у одного працює, у другого - ні (В. Чудновський).

Тема 8. Професійна майстерність викладача вищого навчального закладу

8.1. Складові авторитету викладача вищого навчального закладу

Відомо, що слово «педагог» перекладається як *дітоводитель*, тобто людина, яка веде за собою інших. Однак, щоб успішно вести за собою інших, потрібно і себе «вести» до себе мудрішого, цікавішого, освіченішого, тобто триматись того напрямку, який виводить на шлях авторитету. А вже авторитет авансуватиме успіх, по-перше, особисто викладачу вищого навчального закладу і його виховним впливам, по-друге, тій навчальній дисципліні, яку він читає, оскільки, чим вищий авторитет, тим важливіша та привабливіша навчальна дисципліна, провідником якої він є.

Серед способів здобуття влади над підлеглими авторитет є найнадійнішим і найпродуктивнішим, оскільки він вже сам собою є носієм сугестивного впливу. Навіть прямий вплив педагога, який часто наштовхується на внутрішній опір, за умови його авторитету буде супроводжуватись «зеленим світлом» для переходу інформації у внутрішній план особистості студента. Причина: влада авторитету, коефіцієнт корисної дії якої є набагато вищим і надійнішим, ніж авторитет влади. Авторитет є і надзвичайно вагомим коефіцієнтом професіоналізму викладача і чи ненайважливішим чинником його успішної діяльності. Адже існує прямий зв'язок, який набув «рангу» закономірності виховання: успішність виховних впливів залежить від ставлення до особистості. Безперечно, що авторитет сам собою не приходить. Його становлення залежить від багатьох чинників.

У яких же напрямках важливо працювати над собою педагогові, зокрема викладачу вищого навчального закладу, щоб здобути авторитет серед студентів та колег по роботі? Назвемо ті компоненти, які найчастіше вказували педагоги та студенти, продовжуючи незакінчене речення: *«Авторитет педагога в першу чергу залежить від...»*. По-перше, це **високий професійний рівень, ерудиція, загальний світогляд**. Останнє має особливе значення. «Якщо людина, – стверджував педагог Ю. Азаров, – яка оволоділа тією чи іншою професією, залишається у своєму вузькопрофесійному світі, то вона багато втрачає як особистість, неминуче звужується її професійний діапазон, оскільки якості, якими володіє спеціаліст, збагачуються за рахунок суміжних, а часом, і прямо протилежних діяльностей». По – друге, це **високий рівень внутрішньої культури**, яка передбачає моральність, тактовність, послідовність у своїх діях, єдність між словами і вчинками тощо. Про важливість для педагога високого рівня внутрішньої культури писав відомий поет Є. Євтушенко: *«Должны мы бороться за детские души прививкой стыда, чтоб не уродились ни фюрер, ни дуче из них никогда. И прежде, чем лезть с поучительством грозными и рваться в бой за ихние души, пора бы нам взрослым, очиститъ свои»*.

По – третє, максимальний прояв своєї індивідуальності та наявність власної позиції.

Одна з ознак особистості – наявність власної позиції. Між «бути як усі» і «бути собою» педагог має вибирати друге. Тоді він зможе спасти себе як особистість. Не дозволити собі «бути як усі» – це залишитись серед всіх особистістю. Цікаво порівняти поетичні рядки трьох Володимирів. Перші належать Володимирі Маяковському: «*Єдиниця – ноль, єдиниця – вздор, голос єдиниць тоньше тиска...*». Автор наступних рядків Володимир Висоцький: «*Я скачу, но я скачу иначе. По камням, по травам, по росе. Говорят: он иноходью скачет. Это значит – иначе, чем все*». В унісон В. Висоцькому пише Володимир Солоухін: «*Для каждого настанет судный день: кем был? кем стал? где умысел? где лень? Ты сам себе и жертва и палач. Ну, что ж, ложись на плаху головою, но оставайся все-таки собою. Себя другим в угоду не изначь*». Слова двох останніх Володимирів безпосередньо стосуються авторитету педагога, який, прагнучи бути авторитетним, повинен боятись «бути як більшість», боятись жити у згоді з нав'язаними стереотипами, боятись пливати за течією, боятись бути конформістом, який сьогодні кричить: «*Осанна!*», а завтра: «*Візьми, візьми, розіпни Його!*».

Назвемо кілька порад, які дали вчителі та студенти, Відповідаючи на питання анкети, що стосувались авторитету педагога. Порада перша: якщо ти зрозумів, що належиш до більшості, ти повинен зрозуміти, що настав час змінитись. Порада друга: пам'ятай, що талановитий педагог приваблює своїх колег та учнів не тим, чим він звичайний, а своєю несхожістю на інших. Порада третя: якщо ти не дозволиш собі стати «як усі», то спасеш себе як особистість. Варто зауважити, що важлива не лише наявність власної позиції, а й мужність її захистити в ситуаціях, які цього потребують. Якщо її немає, то досить легко втратити вже здобутий авторитет. Про це свідчить реальна ситуація з педагогічної практики.

Світлана закінчила інститут з червоним дипломом. Одержати четвірку на заняття для неї було рідкістю. А під час педагогічної практики нікому не вдавалось встановлювати такий тісний контакт з учнями, як їй, Світлані. Навіть до самих «важких» учнів вона вміла підбирати ключ. Та після одного випадку, який стався на останній педпрактиці, їй довелось серйозно задуматись над тим, що все це може бути перекреслено при відсутності...

Не будемо поки що говорити чого. Давайте відтворимо той випадок, після якого Світлану уже не так тішили її блискучі знання і уміння.

П'ятикласник Єгор не міг в той день дочекатися уроку літератури. До нього ще ніхто з вчителів так добре не ставився, як практикантка Світлана Василівна. Йому хотілось якось віддячити їй за це, зробити для неї щось приємне. Єгор вирішив добре вивчити вірш напам'ять, який було задано додому. Цей вірш Єгор повторював багато разів, навіть на перервах. Та ось пролунав дзвінок на урок...

Клас завмер, коли Єгор читав вірш, читав виразно, зовсім не збиваючись... Увага однокласників його полонила... і раптом Єгор замовк,

забув останні чотири рядка вірша. Але, незважаючи на це, Світлана Василівна похвалила учня і оголосила йому десять балів.

Та раптом з останньої парти почувся суворий голос учительки, у якої з Єгором були « свої стосунки»: «З нього й половини цих балів вистачить!»

Світлана після деякої метушні повільно підійшла до учительського столу і невпевнено вивела в журналі Єгору п'ять балів...

Завершимо наші міркування про важливий компонент авторитету педагога, про який йшлося у цьому параграфі, словами американця Г. Форда: «Молода людина повинна шукати ту єдину іскру індивідуальності, яка відрізняє її від інших людей, і підтримувати її горіння всіма силами».

По – четверте, складовою авторитету педагога є **прихильність та любов до дітей**. Звернемося до фрагменту художнього фільму «Ключ без права передачі», в якому створено образ авторитетного директора школи. *Новий директор школи сидить у бібліотеці. Перед ним ціла купа книг з педагогіки. Він уже помітив, що найавторитетніший педагог у школі – вчителька літератури Марина Максимівна. Побачивши, що вона зайшла в бібліотеку, він звертається до неї з проханням: «Марино Максимівно, допоможіть мені розібратись... Мені тут підібрали книги з педагогіки... Але про нашу справу так товсто пишуть. Я заплутався. Підкажіть, що спочатку читати, що потім, а чого взагалі не потрібно читати». «Так, товсто пишуть про нашу справу, - відреагувала Марина Максимівна, вибираючи серед інших тоненьку брошурку і протягуючи її директору, – спочатку ось це, а потім все інше». «Так це ж белетристика!..», – здивовано сказав директор. «Ви просили моєї поради. Я вам її дала», - завершила діалог молода вчителька.*

Один з відомих емігрантів, який тривалий час жив у Великобританії, Антоній Сурожський про одного з авторитетних своїх педагогів писав: «Він умів усіх нас любити. Без винятку. Коли ми були хорошими, – його любов була тріумфальною радістю. Коли ставали поганими, – його любов не змінювалась. Вона ставала гострим болем у ньому, болем, який нас оздоровлював і зміцнював. Ми змінювались тому, що нам ставало боляче через те, що було боляче йому, вчителю, якого і ми любили».

«Психологи досліджують психіку, філософи досліджують етику: вони формулюють і повідомляють істини, необхідні для грамотного виховання. Але виховує людина, яка *любить*. Правда не в наукових істинах, а в любові! Педагогіка – наука про мистецтво любити дітей». Ці, адресовані шкільному учителю, слова С. Соловейчика стосуються і викладача ВНЗ (С. Соловейчик. Педагогіка для всіх, с.153).

Один із мудрих духовних наставників (афонський старець Паїсій) говорив: « Коли людина, яку я насварив чи якій зробив зауваження, засмучується, то мене ніколи не мучить совість, тому що я сварю людину від любові до неї, для її ж особистого блага. Насварившись на людину, я відчуваю біль, але моя совість не мучить мене за це» А далі він продовжує так: Якщо у нас немає любові, то, коли ми робимо якійсь людині “красиве” зауваження, вона комизиться, стає на диби. Тоді як, коли ми сваримося на людину з болем і любов'ю, вона може засмучуватися, але це не ранив її глибоко, тому що вона

відчуває любов. На цьому акцентує і О. Бальзак: «Суворість, яка виправдана сильним характером вихователя, його бездоганною поведінкою, яка витончено співвідноситься з любов'ю, навряд чи здатна викликати озлобленість».

Про любов до дітей багато говорять і пишуть. Однак по-справжньому відчуває її силу лише той педагог, який робить це без зайвих слів, не акцентуючи на цьому уваги. Любов може приховуватись під зовнішньою суворістю, вимогливістю. Але якщо вона щира і справжня, то вихованці її відчують самі і самі зрозуміють, що педагог навмисно не демонструє, а приховує її в їх власних інтересах.

На завершення звернемося ще до деяких цікавих думок щодо педагогічної любові – єдиного компоненту авторитету педагога, на який не розповсюджується закон компенсації, оскільки любові нічим не можливо компенсувати.

- *Гете: «Вчатися у тих, кого люблять».*

- *М.Є. Пестов: «Любов є провідником, який зв'язує душі невидимими нитками. Хочете ви здійснити вплив на інших, або щоб вони слухали вас? Для цього один шлях – любіть їх так, щоб запалилась у них зворотня любов до вас, і тоді вони будуть з вами».*

- *Душевна любов – любити тих, хто тобі подобається. Духовна ж – любити того, хто тобі відразливий.*

- *Саме вихованці, яких важко полюбити, і потребують любові.*

- *Л.М. Толстой: «Якщо вчитель має лише любов до учня, як батько, мати, він буде кращий за того вчителя, який прочитав всі книги, але немає любові ні до справи, ні до учнів. Якщо вчитель поєднує в собі любов до справи і до учнів, він – довершений учитель».*

По – п'яте, компонентом авторитету є **наявність педагогічного такту**, про що один з відомих англійських учених Леббок зауважував: «За допомогою такту можна домогтись успіху навіть тоді, коли неможливо нічого домогтись за допомогою сили». Такт означає обережність та почуття міри у спілкуванні, уміння спілкуватись так, щоб не принизити, не образити, не зачепити гідність. На думку соціолога В. Шубкіна, безтактна людина – «мікроагресор, який так само соціально небезпечний, як п'яний шофер, оскільки він посягає на суверенітет вашої особистості. Безтактність – це насамперед безглуздість, розумова лінь, вузькість мислення. Від безтактності до садизму – один крок».

Іншими, не менш важливими, компонентами авторитету називались:

- **уміння спілкуватись на паритетних засадах (при розумній дистанції), не підкреслюючи своєї зверхності;**
- **неформальний підхід до виконання своїх обов'язків;**
- **почуття розумного та доречного гумору.**

Отже, оскільки успішність діяльності викладача вищого навчального закладу залежить від ставлення до нього студентів, а ставлення вимірюється

його авторитетністю, педагог має піклуватись про становлення авторитету. А досягнення авторитету можливе лише за умови високого професійного рівня та внутрішньої культури, наявності особистісної позиції, педагогічного такту, любові до дітей та неформального підходу до виконання своїх обов'язків. За цих умов авторитет вже сам собою стає носієм сугестивного впливу не тільки на студентів, а і на колег.

Назвемо і деякі *особистісні якості*, які також важливі для забезпечення авторитету викладача:

- Стриманість.

Про її роль красномовно говорить такий педагогічний афоризм: *Якщо «важкий» підліток намагається тебе розізлити і ти розізлився - він тебе переміг. Якщо ж не розізлився – ти його переміг.*

- Намагання бути самим собою.

Чим відрізняється викладач від актора? Актор постійно грає чужі ролі, а педагогу лише тому будуть вірити, який буде залишатись собою, тобто буде щирим. Узбецьке прислів'я звучить: «Октувчи килган ишни килма, айтген ишини кил» (роби так, як говорить вчитель, але не роби так, як він робить).

- Широкий світогляд.

Нема сумніву, що так званий чистий спеціаліст – завжди людина обмежена (1, с.18). Звідси висновок: чинити так, як радили давні римляни: *Nulla dies sine litteris!* (Ні одного дня без читання!)

- Однією з важливих вимог до викладача ВНЗ є готовність до інноваційної діяльності.

8.2. Педагогічні здібності та їх роль у забезпеченні успішності навчально-виховної діяльності викладача вищого навчального закладу

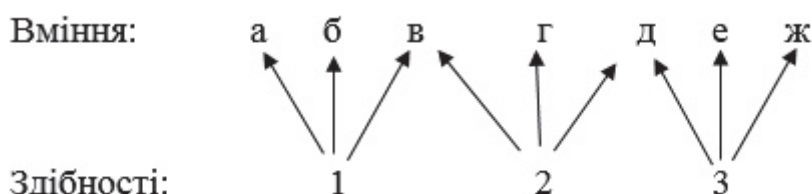
Виходячи з сутності та особливостей навчально-виховної діяльності, важливо зацентувати на тих структурних компонентах особистості педагога, які забезпечують її успішність в умовах, що постійно змінюються. Найважливішими з них є педагогічні здібності. А у зв'язку з тим, що професійна діяльність викладача вищого навчального закладу містить різні за своїм функціональним характером компоненти, варто звернутись саме до тих професійних здібностей педагога, які сприяють ефективній реалізації відповідних цим компонентам функцій.

Назвемо основні компоненти педагогічної діяльності, успішність яких забезпечують відповідні здібності педагога: 1) пізнавальний (гностичний) – пізнавальні здібності; 2) конструктивний – конструктивні здібності; 3) прогностичний – прогностичні здібності; 4) організаторський – організаторські здібності; 5) комунікативний – комунікативні, перцептивні, експресивно-мовленеві та сугестивні здібності; 6) аналітичний – аналітичні здібності.

Здібності – властивості особистості, які забезпечують, з одного боку, успішність оволодіння діяльністю, з іншого – її успішне здійснення, тобто роблять людину здатною до успішного виконання діяльності, одночасно виступаючи «внутрішніми умовами» успішного засвоєння знань, формування навичок і вмінь, необхідних для неї.

Якщо вміння – поняття більш широке і більш складне, ніж «навичка», то «здібність» – поняття ще складніше, ніж «уміння», оскільки воно, за С. Л. Рубінштейном, разом з більш чи менш чіткою і відпрацьованою сукупністю способів, якими здійснюється певна діяльність, містить ознаки процесів, які регулюють функціонування цих операцій.

Здібність – це прихована риса особистості. За своєю природою вона невизначена й абстрактна. Одна й та сама здібність може виявлятися в багатьох уміннях, тобто, образно кажучи, залишати слід елементарної частки. Графічно це буде виглядати так:



Мал. 6

Пізнавальні здібності спрямовані на засвоєння науково-теоретичних та науково-практичних знань, потрібних для успішної організації педагогічної діяльності. Їх зміст можна розкрити такими ключовими словами: пізнати, оцінити, відібрати, врахувати, зорієнтуватись, відобразити. У навчально-виховній діяльності вони проявляються в таких уміннях: орієнтуватись у стрімкому потоці інформації, необхідної для забезпечення успішності цієї діяльності; відбирати оптимальні засоби та способи діяльності; здійснювати адекватну оцінку особистості студентів, їхніх потреб, інтересів, індивідуальних особливостей; постійно здійснювати самопізнання та самоаналіз.

Конструктивний компонент виховної діяльності педагога співвідноситься з **конструктивними здібностями**, які проявляються в уміннях скомпонувати, забезпечити логічний зв'язок, змодельовати, композиційно оформити. Наприклад, зміст виховної діяльності лише тоді реалізує свій виховний потенціал, коли буде логічно вибудований і композиційно оформлений: що буде спочатку, де буде кульмінаційний момент, як буде забезпечена післядія.

Успішність прогностичного компонента залежить від рівня володіння **прогностичними здібностями**, які допомагають передбачати наслідки вербальних і невербальних дій, можливі прорахунки і вносити корективи у свою діяльність. Значну роль відіграють прогностичні здібності у прогнозуванні розвитку позитивних змін студентів.

Відомо, що східноєвропейські тренери з гімнастики і стрибків у воду часто використовують при підготовці команд мислене «прокручування» усієї

серії майбутніх рухів напередодні старту. Майже всі важкоатлети, перед тим як підняти штангу, відтворюють свої рухи подумки. І взагалі, важко знайти діяльність без прагнень спрогнозувати наслідки своїх дій.

Оволодівши певним змістом, потрібним, наприклад, для ефективного переконання студентів, продумавши послідовність своїх дій, спрогнозувавши зворотню реакцію, треба організувати, налаштувати та мобілізувати їх на прийняття інформації або на певну діяльність, у яку вони мають включитись. У цьому допомагають **організаторські здібності**, спрямовані, з одного боку, на організацію колективу, групи, з іншого – на самоорганізацію, оскільки організованість педагога, його зібраність, пунктуальність мають бути прикладами для наслідування.

Комунікативний компонент є основним у навчально-виховній діяльності педагога, оскільки педагогічна діяльність є комунікативною за своєю сутністю. Адже, як стверджував В. А. Кан-Калік, будь-які методи виховного впливу «спрацюють» лише тоді, коли будуть комунікативно забезпечені. Крім того, педагогічна діяльність – це не сукупність окремих її компонентів, а «процес... управління «іншою» діяльністю (діяльністю студентів). У зв'язку з цим всі вищезазнані компоненти спрямовані на реалізацію головної її мети – постановки студента в позицію активного суб'єкта власної діяльності. Допомагають у цьому насамперед **комунікативні здібності**, що проявляються в уміннях, які можна позначити такими ключовими словами: здивувати, зацікавити, викликати емоційний відгук, забезпечити контакт, підтримати його, попередити конфлікт, з'ясувати стосунки, здійснити виховний вплив та ін.

Результативність їх дії пов'язана з подоланням деяких негативних чинників, що виникають у виховному процесі. Психологи називають їх по-різному: «внутрішні перешкоди» (В.В. Столін) «психологічні бар'єри», що виконують функцію «фільтрів інформації» (Б.Д.Паригін), «сили відштовхування» (В.Леві).

Достатній рівень володіння комунікативними вміннями дасть змогу педагогові «частину інформації», спеціально призначати для впливу на гальмівні «фільтри», послаблюючи їхню протидію. Саме тоді виникає ситуація взаємодії (головна умова ефективного виховання), яка стає важливою умовою прийняття зовнішніх впливів і, як наслідок, позитивних змін у структурі особистості. Завдяки комунікативним здібностям зовнішній вплив стає не лише гарно організованою і переданою інформацією, а й предметом роздумів, своєрідним стимулом, зовнішнім поштовхом до дії, вчинку, збуджувачем внутрішньої енергії вихованця як суб'єкта прийняття комунікативної інформації.

На мал. 5 зображена модель комунікативної діяльності педагога. За своєю формою і змістом вона одночасно є і моделлю виховної діяльності, оскільки виховна діяльність будується по типу спілкування, по типу взаємодії і

комунікації в системі «вчитель – учні» Важливість такої моделі для викладача вищого навчального закладу у тому, що вона допомагає забезпечити системне бачення педагогічного процесу, акцентувати увагу на головних його функціях, прослідкувати логіку, за якою він здійснюється.

Перцептивні здібності (лат. perception – сприйняття, уявлення) проявляються в уміннях за певними зовнішніми ознаками визначати внутрішні стани особистості, розуміти її внутрішній світ. Наявність перцептивних здібностей дає змогу педагогові володіти «другим баченням», «читати на обличчі» те, про що людина мовчить, правильно інтерпретувати її невербальну поведінку. Говорячи про роль цих здібностей, які допомагали А. С. Макаренку робити «моментальний фотографічний знімок» з характеру того чи того вихованця, він зазначав: «Моє око на той час було вже достатньо треноване, і я міг з першого погляду, за зовнішніми ознаками, за невлловимими гримасами фізіономії, за голосом, за ознаками ходи, за запахом, майже безпомилково визначити, яка продукція може вийти в окремому випадку з цієї сировини».

А відомий педагог-новатор Є. М. Ільїн звертав увагу на важливість для педагога за впертістю і колючістю учня бачити його незахищеність, невпевненість, вразливість, «мовчазний поклик про допомогу» або бажання звернути на себе увагу.

Отже, перцептивні здібності забезпечують проникнення педагога у внутрішній світ студента. Інакше кажучи, це педагогічна спостережливість + здібність правильно розуміти, тлумачити, інтерпретувати результати спостережень.

Сугестивні здібності (лат. suggestion – навіювання, натяк) – це здібності вольового впливу на людину з допомогою вербальних та невербальних засобів, здібності висувати вимоги і вимагати їх беззаперечного виконання. Найвищий рівень цих здібностей проявляється тоді, коли вольовий вплив відбувається спокійно, без грубого натиску, примусу і погроз. Пропонуємо два приклади, які свідчать про важливість сугестивних здібностей. Оцінка вчителя учнем: *«Наш учитель ніколи не кричить. А коли спокійним, тихим голосом дає розпорядження, то навіть не виникає думки, що його вимога не буде виконана. Незрозуміло, завдяки яким здібностям він так сильно впливає на нас?»*

Самооцінка вчителя: *«Коли я даю розпорядження, у мене виникає відчуття власного безсилля, яке, очевидно, і відчувається в моєму невпевненому тоні (що з того, що я дав розпорядження, все одно воно не буде виконаним)»?*

Ось чому А. С. Макаренко радив учитись говорити так, щоб вихованці відчували «у вашому слові вашу волю, вашу культуру, вашу особистість».

Аналітичні здібності проявляються в уміннях аналізувати, узагальнювати, виділяти недоліки, визначати шлях їхнього подолання.

Варто зауважити, що педагог не може розвинути в собі однаковою мірою належний рівень усіх названих вище педагогічних здібностей. Тут діє закон компенсації: недостатній рівень розвитку якоїсь однієї здібності перекривається наявністю інших здібностей, які розвинуті більшою мірою.

Модель комунікативної діяльності педагога

Цілі і завдання:

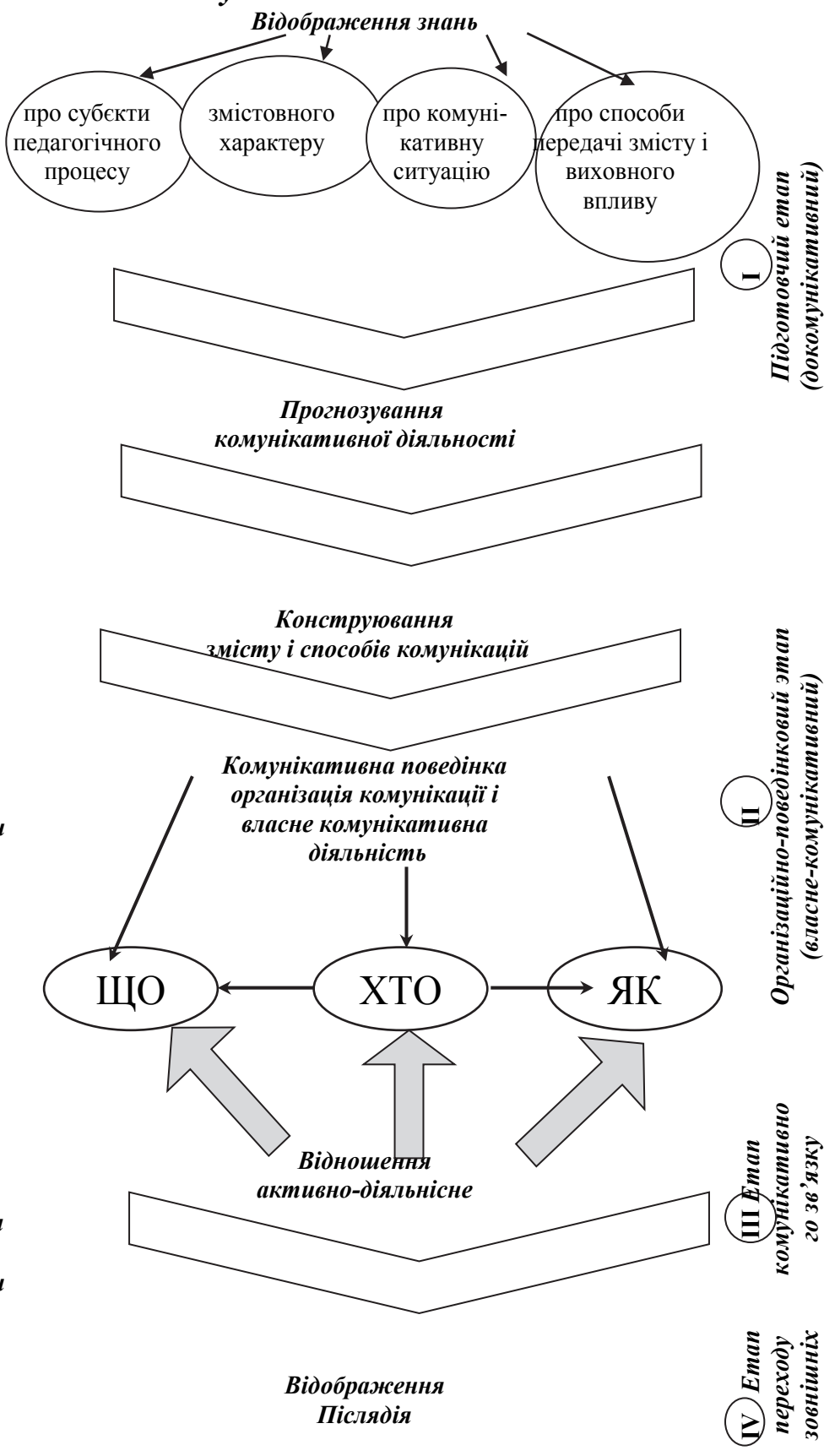
- оцінити
- зрозуміти
- врахувати
- відібрати
- зорієнтуватися

- передбачити
- прогнозувати
- спроектувати

- сконструювати
- композиційно оформити

- налаштувати
- мотивувати
- створити враження
- привернути увагу
- здивувати
- зацікавити

- викликати емоційний відгук
- забезпечити контакт
- підтримати його



Мал.5

Експресивно – мовленеві здібності. А чому не просто мовленеві? З чисто мовленевими здібностями ми стикаємося тільки в одному випадку, коли чуємо голос по радіо. Там диктора ми не бачимо. Викладач завжди перед студентами. І крім добре поставленого голосу в нього має бути зацікавлене у змісті повідомлюваного обличчя. Мова йде про виразну та багату міміку. Мовні здібності оцінюються за наступними параметрами: а) дикція, яка потребує від викладача обов'язкової постановки голосу; б) оптимальна звучність; в) оптимальний темп мовлення, оскільки він він нерідко «вбиває» слухача, будучи «кулеметним» або монотонним; г) істина міцно засвоюється тоді, коли вона хвилює, а не просто викладається, тому потрібно вчитись відчувати, бо без почуття будь-яка думка є мертвою.

Дидактичні здібності означають, що педагог повинен бути максимально зрозумілим для іншого; робити складне простим, тобто дохідливо, просто, доступно пояснювати, розяснювати (методична винахідливість). Ці здібності напряду не залежать від обсягу знань: чим більший обсяг знань - тим краще розвинуто вміння пояснювати. Можна дуже багато знати, але бути абсолютно незрозумілим для інших. Це особлива здатність педагога. В основі цих здібностей лежить вміння перевтілюватися в слухача, приміряти зміст до студента: щоб не лише тобі, а й йому було зрозуміло.

8.3. Інші важливі складові педагогічної майстерності викладача

Цей параграф доречно розпочати з діалогу між завучем школи і вчителем історії з класичного художнього фільму «Доживемо до понеділка». Прислухаємось до мудрих порад історика і «приміряємо» їх до особистості викладача вищого навчального закладу:

Завуч: Їм віддаєш себе всю до краплі, а вони..?

Вчитель історії: Що у нас є, щоб віддати?

Завуч: «Дурні залишились в дурнях», - пише він. Це хто?

Вчитель історії: Боюсь, що це ми з вами. А якщо він не правий, у нас ще є час довести, що ми кращі, ніж про нас думають.

Завуч: Це кому я буду доводити?

Вчитель історії: Їм. Кожного дня. Кожного уроку. А якщо не можемо, то давайте займатись іншим ремеслом, де брак дешевше обходиться.

Учень відомого майстра прийшов до вчителя і каже: «Майстре, я нарешті навчився стріляти з лука.» Вчитель відповідає: «Добре. Продемонструй.» Молодий лучник вистрелив і зробив це блискуче... Тоді майстер каже: «Це добре. Але це все дрібниці. Ходімо зі мною!» Повів він учня до глибокої прірви.

-«Спробуй стати на самий край провалля і вистрелити.»

-«Як?! Я не можу так стріляти. Я впаду!»

-«Отже ти не вмієш стріляти з лука...»

Тоді майстер став над краєм прірви і вистрелив так, як би він вистрелив у чистому полі. Ось це і було справжнє вміння стріляти з лука.

У цій притчі проявляється найвищий рівень професійної майстерності педагога-тренера.

А в яких *напрямах* необхідно розвивати й удосконалювати професійну майстерність викладачу вищого навчального закладу?

Перш за все, це **методична майстерність**. Перефразувавши Є. М. Ільїна, можна сказати: «Якщо викладачу не вистачає досвіду, майстерності, а насправді таланту, він впадає в науковість. Тут, по крайній мірі, є на кого спертись. Але ж головна опора – він сам. Педагогічне те, що особистісне!» Однією з педагогічних умов набуття методичного досвіду студентами на заняттях є усвідомлення викладачем того, наскільки його методичні дії є зразком для методичної майстерності студентів.

«Вчити професіоналізму, – зауважував Є.М. Ільїн, - підтекстом педагогічного коментаря, при якому знання ... збагачуються методичними секретами» (5, с.138) А книзі «Народження уроку» він висловлює не менш цікаву думку про те, як важливо педагогу, викладаючи певну інформацію, подавати той чи інший спосіб її передачі, паралельно пояснюючи його. Інакше кажучи, робити зримим не лише зміст, а і механізм його успішної передачі: як у вас вийшло те, що на учнів подіяло, схвилювало. Захоплюючи тим чи іншим прийомом, тут же і вчити йому, тобто розкривати технологію уміння, вводити у сферу діяльності, творчої лабораторії самого педагога. Це потрібно враховувати, оскільки ті методи, які ми застосовуємо, обов'язково засвоюються. Не випадкова поговорка: «Я вчу, як мене вчили». Тому необхідно бути уважним до методичного аспекту нашої діяльності, оскільки ми відповідальні не лише за зміст, а і за методи підготовки (щоб не повторювались наші помилки).

Надзвичайно велике значення має **здатність** викладача **регулювати і керувати своїм психологічним станом**. Уміння володіти собою

В. О.Сухомлинський називає одним із найнеобхідніших, оскільки від нього залежить успішність діяльності педагога. Уявіть викладача, який заходить у студентську аудиторію з незадоволеним, підозрілим, зневажливим, ворожим або кислим виразом обличчя. Дуже часто інформація, яка виражається у такому погляді передається студентам і перекреслює всі їх «благі наміри». У п'єсі А. Макайонка «Затюканий апостол» наводиться цікавий факт про те, що така «дрібниця», як вираз обличчя одного римського вчителя, стала причиною його страти. Педагог був страчений за те, що у нього завжди був незадоволений вираз обличчя.

«Поступово викреслюю з репертуару своїх поглядів, - писав відомий педагогічний критик С. Соловейчик, - погляд косий, підозрілий, похмурий, кислий, сумний, незадоволений, насмішуватий, байдужий. Це все антипедагогічні погляди. Залишаю в репертуарі: погляд добрий, привітний, зацікавлений, радісний, з прихованим почуттям гумору, розуміючий, підбадьорюючий, піднесений; погляд, що тішить, запрошує" (11,с.313).

А. С. Макаренко з цього приводу говорив, що він ніколи не дозволяв собі перед вихованцями з'явитися з сумним обличчям, навіть якщо в нього були неприємності або він хворів.

А як часто можна побачити сумного, похмурого, педагога, який у такому стані йде на заняття. Це різко знижує, придушує розумову активність,

студентів, «заморожує» їхній мозок. На такому занятті інколи навіть забуваєш те, що добре знаєш. Якщо ж педагог бадьорий, життєрадісний, то й час заняття проходить непомітно, швидко. Тому викладач завжди повинен бути у відмінному психологічному стані, оскільки, його психологічний стан чи то на лекції, чи то на практичному занятті обумовлює психічний настрій студентів, від чого залежить рівень їхньої активності в процесі навчання.

Дуже важливо, щоб не було протиріччя, а навпаки була збалансованість між « мовою тіла» і «внутрішнім голосом» педагога. Відсутність такої гармонії стає перешкодою для сприйняття інформації викладача. Для прикладу процитуємо слова-відзив однієї студентки щодо стилю спілкування викладача зі студентами: «Між Вами і нами був бар'єр, так, він точно був. Хоч і заняття були цікаві, але нас відштовхував ваш постійно холодний і відчужений погляд. Ви говорили цікаво, але очі Ваші були байдужими». Друга студентка у своєму відзиві пише: «Я всю лекцію слідувала за Вашими зовнішніми проявами. Вибачте, але Ви лише зовні емоційні (мені здається це «маска»), а внутрішньо Ви байдужі, і очі Ваші не відображають Вашого прагнення до емоційного контакту з нами».

Викладачу ВНЗ не менш важливо розвивати *педагогічну інтуїцію*. Слід зазначити, що наука вивчає педагогічну інтуїцію менше, ніж вона того заслуговує. Проте навчання і виховання включають безліч таких ситуацій, коли реагувати і приймати відповідальні рішення викладачеві доводиться миттєво, покладаючись, перш за все, на свою інтуїцію. Педагог, який серйозно піклується про результати своєї виховної діяльності знає, що всього лише одна упущена хвилинка може призвести до драматичних наслідків, і тому він повинен приймати рішення в більшості випадків не потім, а в дану хвилину...

До речі, інтуїція частіше за все навідується до тих, хто в своїх спробах вирішити поставлене перед собою завдання зайшов в кут, але відступати не має наміру. В історії науки було немало випадків, коли видатне відкриття здійснювалось уже зневіреним вченим, ніби випадково. Наприклад, вид змії, що звивається, допоміг Фрідріху Кекуле знайти циклічну формулу бензолу, а звичайна павутина навела інженера Брауна на думку про висячий міст.

Відомо, що в деяких педагогічних ВНЗ країни проводяться заняття, на яких студенти виробляють вміння відчутти іншу людину, зрозуміти її душевний стан. Частина викладачів звикла вести розмову, не спілкуючись, не прислухаючись до внутрішнього світу студента, не відчуваючи його прагнень і переживань. Викладач за характером своєї діяльності виступає найчастіше у ролі інформатора і вимагає, щоб його уважно слухали. Така професійна роль іноді перетворюється в рису характеру, коли педагог чує лише самого себе, свої почуття й переживання, звикає до ролі того, якого лише мають слухати інші.

Спрямованість викладача ВНЗ на інших має бути такою, при якій студенти були б не на периферії, а в центрі системи цінностей педагога. Дуже часто в цій системі на першому плані – гіпертрофоване «Я» (згадаймо Ф. Достоевського: «Всі ви тварини тремтячі, а я право маю»), а не «ми». Це дуже важливо для правильної побудови взаємовідносин зі студентами, які не можуть бути гармонійними без проникнення в іншу особистість.

Майстерність виховного впливу викладача проявляється у володінні секретами виховання. О. О.Бодальов (2, с. 132) виділяє чотири можливих результати впливу: 1) повністю досягає мети (+), 2) досягає мети частково, 3) не досягає мети, 4) досягає мети протилежної (-)

«Будь-який виховний вплив сприймається не лише як вплив, а і як відношення до нього» (8, с.40). Неприйняття відношення стає причиною неприйняття змісту.

Так, вимога, абсолютно правильна за своїм змістом, але негативна за формою або ставленням до вихованця (зверхнім, байдужим, грубим, принизливим), як правило, наштовхується на бар'єр і внутрішньо не приймається. Не приймаючи форми, вихованець не приймає і змісту, а значить і впливу в цілому. Тоді виникає «найбільш складний у виховному відношенні вид бар'єру, оскільки у подібних випадках не приймаються ніякі впливи, які йдуть від такого вихователя» (8, с.39). Нерідко поза увагою викладача ВНЗ залишається такий важливий інструмент педагогічного впливу як **вербальна та невербальна виразність**. Не випадково А. С. Макаренко надавав такого великого значення вдосконаленню вимовної майстерності, в результаті чого навчився бути суворим і при дуже ласкавому тоні, міг сказати абсолютно ввічливо і спокійно слова, від яких блідли люди. А прийшов він до цього в результаті посиленої і цілеспрямованої роботи над собою, яка полягала в тому, що доводилося багато разів повторювати одну і ту ж фразу з п'ятнадцяти - двадцяти різними відтінками, давати двадцять нюансів у постановці обличчя, фігури, голосу (7, с.269).

Особлива роль у професійній діяльності викладача належить жестам, завдяки яким інформація стає зримою, більш дохідливою і значущою. Вони не тільки можуть доповнювати, підсилювати, замінювати, акцентувати, а і виконувати терапевтичну роль (підбадьорювати, заспокоювати тощо). Ось як по-різному в процесі навчання можна висловитися через руку. Звернемося до слів педагога-новатора Є.М. Ільїна про мистецтво невербального впливу:

«Не просте це мистецтво – подати руку, доторкнутися. Деякі користуються ним стихійно, не усвідомлюючи, що мають справу з достатньо потужним педагогічним засобом, якщо хочете прийомом. В дотиках, якщо вони не холодні і не байдужі, дійсно є електрика, яка здатна при контакті рук виробляти світло духовне.

Буває, на випускному екзамені підійдеш до учня, який “затремтів” і від розгубленості вкрився потом (щось не так, не виходить), обіймеш рукою за плече і тихо шепнеш на вухо стрічкою Окуджави: “Так де ж твоя мужність, солдате?”. Інший, навпаки, не мордуючись муками мистецтва, щось “заповітне” дістає із бокової кишені. Не цикну, не налякаю, ні. Рукою зупиню його руку і також на вухо скажу вже пушкінською стрічкою: “Як з вашим розумом і серцем піддатися нікчемним почуттям?” А то і Маяковського процитуєш: “Чому ви думаете, що ви за них гірші?” При цьому обов'язково, не зважаючи на косі погляди асистентів, зроблю для них невелику послугу.

Той стан, в якому зараз знаходяться учень, чудово передають лермонтовські вірші:

*Неначе камінь впав з душі,
Усі вагання відійшли,
Моя надія не вмирає,
Душа від щастя аж співає»(5, с.114).*

Жести розподіляються на ті, які наповнені змістом (змістовні) і позбавлені змісту (беззмістовні). Останніх слід уникати, оскільки вони відволікають, дратують, перешкоджають сконцентруватись на змісті інформації, інколи смішать і навіть відштовхують від учителя. А інколи один-єдиний жест: «Мовляв, а-а-а, нічого мені від тебе чекати» може перекреслити всі благі наміри студента.

Продовжуючи анонімно речення «педагогіка для мене була навчальною дисципліною, яка ...», студент інституту фізичного виховання і спорту писав: «... дякую за Вашу підтримку, яка додала мені впевненості у собі. Ніколи не забуду, як Ви мені потиснули руку за запропонований мною варіант розв'язання ситуації (то був жест віри в мене, мені так тоді здалося). І я після того намагався Вас не підвести».

Гарною ілюстрацією сили підбадьорюючого жесту є сцена із спектаклю Б.Васильєва «Завтра була війна», в якому обвинувачкою ні в чому не винного учня була завуч школи Валентина Андронівна (Валендра), яка привела його до кабінету директора школи. Після різкого і несправедливого звинувачення хлопця завучем наступила черга директора виголосити виховний монолог. Директор, навпаки, хотів підтримати учня в його боротьбі за справедливість і 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 для годиться. Учень дивився на директора-однорумця з розумінням, очі його сяяли.

До сьогоднішнього дня є актуальними слова А. С. Макаренка: «Педагогіка (жесту, міміки, інтонації...) як особлива галузь науки не існує. Слово і тільки слово – ось інструмент уроку. Чи дійсно так? У моїй практиці багато випадків, коли жест був красномовніший, ніж слово, а міміка в найкоротшу долю секунди доказувала те, на що потрібні були б монологи».

Думки А. С. Макаренка з приводу значення невербальної виразності продовжує у книзі «Шлях до учня» Є. М. Ільїн, говорячи про те, що продукція сьогоднішніх педагогічних ВНЗ, між іншим, не позбавлена недоліків у сфері невербальної виразності. Нерідко під час педагогічної практики доводиться спостерігати, що не артисти приходять на урок, а манекени: скуті, бурмочучі щось скоромовкою, палаючі не рум'янцем натхнення, а розгубленістю, незграбністю. Кам'яне обличчя, загіпсовані руки, невиразно транслуючий голос... Ось і вір такому. Артистизм має бути не здобутком одиниць, а сучасним навчальним засобом, сучасного заняття, котрим зобов'язаний оволодіти кожен. Інакше – парадокси (6, с.58)

А.С. Макаренко справжнім майстром став лише тоді, коли «навчився виражати 20 нюансів у постановці свого обличчя, фігури, голосу».

Завершимо параграф також діалогом між учнями «особливого» класу та педагогом -майстром з художнього педагогічного фільму «Небезпечні думки». За що нам бувають вдячні наші учні?

Учні: Це як в вірші: Не здавайтесь, ви маєте боротись за полум'я, яке згасає.

Педагог: Зачекайте хвилину, я не здаюсь. В мене немає причин боротися за полум'я, яке згасає.

Учні: Але не ви боретесь, а ми. Ви освітлювали нам дорогу. Ви наш педагог. У вас є те, що нам потрібно. Ви ж нам завжди говорили: «Не здавайся! Не покидай! Борись!»). Ми вас не відпустимо. Послухайте, ми вас прив'яжемо до стільця, тому що ми любимо вас!

8.4. Конкурс педагогічної майстерності як засіб професійного становлення педагога

Завершальним етапом вивчення методики викладання у вищій школі має стати конкурс педагогічної майстерності, важливим компонентом якої є методична майстерність.

Під час його проведення перевіряється рівень володіння досвідом пошуково-творчої діяльності, в основі якої лежать засвоєні під час вивчення методики викладання у вищій школі процедурні знання та способи практичної діяльності. Конкурс педагогічної майстерності презентує 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 цієї важливої для викладача дисципліни.

Знання, здобуті студентами на лекціях, семінарах та лабораторних з навчальної дисципліни «Методика викладання у вищій школі», 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 красномовством. У зв'язку з цим, конкурсу педмайстерності передують два лабораторних заняття, 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 виступ до 7 хвилин. Перелік тем публічних диспутів студенти отримують заздалегідь.

1. Виступ перед випускниками на святі вручення дипломів.
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 викладачами вищих навчальних закладів з проблеми інновацій у методиці.

На другому занятті заслуховуються й аналізуються публічні виступи, підготовлені студентами. Це заняття передбачає оцінювання основних компонентів майстерності красномовства студента:

- 1) звукової чіткості;
- 2) інтонаційної виразності;
- 3) емоційності мовлення;
- 4) рівня розвитку ораторських умінь (вибір оптимального варіанту початку виступу; вміння забезпечувати логічний зв'язок між окремими частинами інформації; чіткість та ясність викладу інформації; яскравість та переконливість прикладів; почуття міри; вміння акцентувати увагу на головному та суттєвому; підтримка зворотнього зв'язку з аудиторією і відповідне корегування дій; використання (за необхідності) елементів розумного та доречного гумору; вміння висловлюватись стисло, відсікаючи зайву інформацію; грамотне використання елементів мовленнєвої техніки (пауза, сила та тембр голосу, темп, логічний наголос);
- 5) 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.

На цьому занятті кожен студент реально практикується в майстерності усного виступу перед аудиторією. Така практика готує студентів до виконання **першого конкурсного завдання** 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 за 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 методик викладання різних навчальних дисциплін 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. 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 студенти намагаються випробувати викладача, або чинять йому опір. Мета педагога – здійснити педагогічно доцільну самопрезентацію, тобто справити 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, відображеної в ній.

➤ Відповідність віковим та індивідуальним особливостям учнів, студентів, умовам протікання ситуації.

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

➤ Чи зумів викладач справити позитивне враження (словами, діями, обраним способом впливу).

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

Характер методики проведення конкурсу не має бути усталеним, а з року в рік оновлюватися.

Один з оновлених варіантів полягає в тому, що ведучий конкурсу практикує, 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

Ви проводите на асистентській практиці свою першу лекцію з методики виховної роботи студентам третього курсу інституту фізичного виховання і спорту.. Всі уважно слухають, крім одного студента. Його сонний погляд, нарешті, переростає у справжній сон, хлопець починає тихенько хропіти. Студенти переключають увагу на нього. Вас вже перестали слухати — чекають реакції.

? Якою ж вона буде?

Варіанти подальшої поведінки викладача, за пропоновані студентами:

1. Я тихенько звернуся до одного з учнів і попрошу принести з учительської будильник.

2. Підійду до студента, погладжу його по голові, промовляючи: «А як він, бідолашний, бажав сьогодні відповідати на семінарі. Усю ж ніч готувався. Не будіть його, прошу вас, нехай поспить...»

3. Тихенько розбудити студента і сказати; «Якщо ти в такий спосіб засвоюєш матеріал, я нічого не матиму проти і дозволю це й надалі, коли ти коротко повториш те, про що йшла мова в останні п'ять хвилин. Прошу...»

4. Я припиню пояснення і звернуся до студентів: «Вибачте, але я змушений буду далі говорити трохи тихіше, щоб не розбудити хлопця, і вас попрошу не шуміти. Сьогодні понеділок, і, очевидно... та втім, усякі можуть бути причини...»

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 поцілів 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. Повернулась 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 лабораторне заняття, присвячене ситуаціям першого знайомства.

Мета першого заняття – набуття досвіду організації першого знайомства зі студентами, учнями на основі аналізу відеоситуацій першої зустрічі.

Студенти пропонуються продемонстровані на екрані ситуації першого знайомства, які вони аналізують за наступною схемою: 1) визначте причини успіху або невдачі педагога; 2) відповідність дій педагога віковим та індивідуальним особливостям студентів чи учнів; 3) чи не є дії викладача 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 педагога (опори на принципи виховання, використання оптимальних способів виховної взаємодії).

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

Далі 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, з групою студентів, 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, виконуючи яке 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 театального 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 театальної педагогіки.

Кульба-баба,

Кульба-дід

Посідали за обід:

Та за ложку,

Та за миску.

А дід бабу

Хляп по миску.

Прочитати апропоновану лічилку:

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.

З дитячого українського фольклору

Мидір, Сидір і Каленик

Збудували тут куреник.

У куренику сидять,

По варенику їдять.

А Іван-балабан

Усе в носі колупа,

Колупає, колупає,

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.

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.

5. З інтонацією „по вуха” закоханої людини (захоплено).

- 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 може змінюватись. Це може бути самопрезентація учасника, презентація факультету (інституту),

презентація спеціальності «Я і моя спеціальність». Досить цікавим конкурсом є реклама «Моя професія», мета якої – викликати інтерес до професії педагога взагалі, викладача ВНЗ або вчителя якоїсь певної спеціальності. При підготовці цього конкурсного завдання розкриваються творчі здібності конкурсанта, уміння 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 з уст 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 ведер 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 idiotских разговоров. Тебе дают поручение, поезжай и сделай. Нечего тут психологию разыгрывать. Поедешь верхом. Вот тебе револьвер на всякий случай.

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

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

Фрагмент 6. М.Горький: *«Удивительный вы человек, 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 втрадь його. Зроби свій вибір сьогодні, бо запізнитись можна назавжди.

Основні конкурсні завдання – проведення фрагменту лекційного або практичного заняття чи 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 лекції чи практичного заняття акцентується увага на реалізації певної дидактичної ідеї, яка має бути представлена й розвинута в процесі мікрОВикладання.

Основний акцент робиться на забезпеченні зустрічної активності присутніх, для яких проводиться фрагмент. Оцінка фрагменту лекційного чи практичного заняття відбувається 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 конкурсу педагогічної майстерності як засобу професійного становлення майбутніх викладачів забезпечує формування високого рівня професійної майстерності в основних її напрямках: майстерності усного мовлення, майстерності спілкування, майстерності проведення навчального заняття у вищому навчальному закладі, майстерності володіння собою, а також майстерності розв'язання проблемних педагогічних ситуацій.

Практичне завдання №5

Професійна майстерність викладача вищого навчального закладу

I. Питання для обговорення

1. Назвіть та охарактеризуйте складові компоненти педагогічної майстерності викладача вищого навчального закладу.

1. Розташуйте складові авторитету викладача (параграф 8.1.) в порядку зростання їх значущості. Обґрунтуйте визначену вами послідовність.

2. Охарактеризуйте значення кожного окремого компонента авторитету в діяльності викладача.

3. Педагогічні здібності та їх роль у забезпеченні успішності навчально-виховної діяльності викладача .

4. Особистісні якості викладача.

5. Конкурс педагогічної майстерності як засіб професійного становлення педагога

6. При формуванні професійних здібностей викладача вищого навчального закладу діє закон компенсації: недостатній рівень розвитку одних здібностей може компенсуватися більш високим рівнем розвитку інших. А розвитком яких здібностей може бути компенсовано низький професійний рівень та слабкі знання викладача з тієї навчальної дисципліни, викладання якої він забезпечує?

7. Продовжіть речення.

- *Для мене найбільшим авторитетом є...*
- *Вважаю, що викладач, який хоче викликати прихильність до себе студентів, забезпечити з ними взаємний контакт, ні в якому разі не повинен ...*
- *Вважаю, що викладач, який хоче викликати прихильність до себе студентів, забезпечити з ними взаємний контакт, обов'язково повинен ...*

II. Виконайте тестові завдання

1. Які педагогічні здібності педагога проявляються в уміннях забезпечити контакт з учнями, підтримати його, попередити конфлікт, з'ясувати стосунки після конфлікту:

- а) організаторські;
- б) комунікативні;
- в) перцептивні;
- г) дидактичні.

2. Що, на вашу думку, є основою авторитету педагога:

- а) високий професійний рівень педагога, ерудиція та високий рівень його внутрішньої культури в поєднанні з вимогливістю та повагою до учнів;
- б) максимальний прояв педагогом своєї індивідуальності та наявність власної позиції?

3. Перцептивні здібності педагога проявляються в уміннях:

- а) ясно і чітко виражати свої думки та почуття за допомогою мови, міміки і пантоміміки;
- б) знаходити правильний підхід до учнів, встановлювати з ними педагогічно доцільні стосунки, дотримуватись педагогічного такту, формувати в класі сприятливий психологічний мікроклімат;
- в) розуміти внутрішній світ вихованців, бути психологічно спостережливими, «читати на обличчі» внутрішні стани.

4. Заповніть пропуски. Якщо педагог не розвиватиме «.....» здібностей, він не відчуває себе в класі господарем через свою безвольність, в'ялість, безпринципність, невпевнений тон і безпомічні інтонації.

5. Про які педагогічні здібності йдеться в описаному прикладі?

А. С. Макаренко якось зазначив: «Мое око на той час було вже достатньо треноване, і я міг з першого погляду, за зовнішніми ознаками, за невловимими гримасами фізіономії, за голосом, за ознаками ходи, за запахом, майже безпомилково визначити, яка продукція може вийти в окремому випадку з цієї сировини».

6. Допишіть інформацію. Комунікативні здібності педагога простежуються в таких уміннях:

7. Допишіть інформацію. Перцептивні здібності педагога простежуються в уміннях:

8. Допишіть інформацію. Організаторські здібності педагога спрямовані на:

9. Характеристикою яких здібностей педагога є його зіркість, проникливість у внутрішній світ учня, духовне бачення?

10. Які здібності допомагають педагогу здогадатись, про що учень, або учні мовчать?

11. Які здібності, за словами А. С. Макаренка, проявляються в умінні сказати так, щоб учні у вашому слові відчували вашу волю?

12. Які здібності допомагають педагогу за впертістю і колючістю учня бачити його незахищеність, невпевненість, ранимість, «мовчазний поклик про допомогу» (Є. Ільїн) або бажання звернути на себе увагу?

13. Про наявність яких педагогічних здібностей вчителя свідчить така його характеристика учнями: «Наш учитель ніколи не кричить. А коли спокійним, тихим голосом дає розпорядження, – то навіть не виникає думки, що його вимога не буде виконана. Незрозуміло, завдяки яким здібностям він так сильно впливає на нас?»

14. Про відсутність яких здібностей учителя свідчить така його самооцінка: «Коли я даю розпорядження, у мене виникає відчуття мого власного безсилля, яке, очевидно, і відчувається в моєму невпевненому тоні (що з того, що я дав розпорядження, все одно воно не буде виконаним)»?



III. Практичне завдання

Уважно прочитайте педагогічну ситуацію першої зустрічі молодого педагога з учнями і визначте, які педагогічні здібності допомогли педагогові створити сприятливі умови для проведення уроку і забезпечити успішність своєї діяльності.

Мені було двадцять років, коли я отримав призначення на роботу. Прийшовши до вказаної мені школи запитав директора... «А Ви знаєте, — сказав директор, — що в нас є діти, яких ще нікому досі не вдалося приборкати? Це сорок організованих і озброєних чортенят. У них і отаман є. Його звали Гверескі. Останній учитель, старий і поважний, вийшов учора з їхнього класу зі слізьми на очах і попросив перевести його до іншого класу...» Директор із сумнівом глянув на мене і пробурмотів: «Якби у Вас хоч вуса були»... «Вуса в мене ще й не пробивались», - відповів я. «Ходімо... — сказав директор, зупинившись перед дверима 5-В класу. — Вам сюди». Було б помилкою сказати, що там лунав гамір: звідти чулись крики, клацання свинцевих кульок по дошці, постріли з іграшкових пістолетів, співи, рипіння парт... «Я думаю, вони будують барикади»,— сказав директор. Потім, міцно потиснувши мені руку, пішов, напевне, щоб не бачити подальшого. Я залишився сам перед дверима 5-В. Якби я не мріяв увесь рік про роботу в школі, якби моя сім'я не страждала від злиднів, я, можливо, тихенько пішов би. І досі, мабуть, 5-В клас школи імені Данте Аліг'єрі сподівався б на свого приборкувача. Але мої батьки та брати з ложками і виделками нетерпляче чекали, коли я наповню їхні порожні миски. Тому я відчинив двері і зайшов. У класі настала раптова тиша. Я скористався тим, щоб зачинити двері та піднятися на кафедру. Сівши на свої місця, здивовані тим, що я такий молодий, не знаючи ще, учень я чи вчитель, сорок хлопчаків суворо дивились на мене.

У класі панувала тиша, що передувє битві. Я стиснув кулаки і, зробивши зусилля над собою, примусив себе мовчати: одне-єдине слово могло все зруйнувати. Зараз я мушу чекати, а не пришвидшувати перебіг подій. Діти дивились на мене, а я так само на них, як приборкувач дивиться на левів. І раптом я зрозумів, що їхнім ватажком, цим Гверескі, про якого говорив директор, був ось цей худенький хлопчина зі стриженою головою і маленькими гострими очима, що сидів у першому ряду. Він перекидав з руки в руку апельсин і уважно дивився на мене. Було цілком зрозуміло, що у нього абсолютно не було жодного бажання їсти цей чудовий плід.

Вирішальний момент настав. Гверескі голосно гукнув, стиснув апельсин у правій руці, відкинувся назад і метнув його. Я злегка відхилив голову, і апельсин розбився об стіну позаду мене... Це був, певно, перший раз, коли Гверескі зазнав поразки у метанні апельсинів. А я аніскілечки не був наляканий. Я навіть не нахилився, а тільки трохи відхилив голову — рівно настільки, наскільки було треба. Але це був ще не кінець. Розлючений Гверескі встав і прицілився в мене зі своєї рогачки з червоної гуми, зарядженої кулькою з пожованого паперу.

Це був сигнал: майже одночасно всі інші тридцять дев'ять хлопчаків встали і також прицілились в мене зі своїх рогачок, які були не з червоної гуми, бо червоний колір був кольором ватажка.

Настала напружена тиша. Гілки дерев м'яко хилились до вікон. Раптом почулось дзижчання, через тишу в класі воно здалось особливо голосним, — у вікно влетіла велика муха. Ця муха була моїм рятунок. Я побачив, що Гверескі одним оком вперто дивиться на мене, а другим шукає муху. Інші робили те саме. І я зрозумів, яка боротьба відбувалась зараз у їхніх серцях: учитель чи муха? Надто сильно виливає вигляд мухи на хлопчаків молодших класів. Я чудово розумів усю привабливість цієї комахи — я ж сам недавно закінчив навчання, і тому теж не міг зберігати спокій, розглядаючи комаху. Раптом я запитав: «Гверескі, (хлопчик здивувався, що я знаю його ім'я) ти міг би вбити цю муху одним пострілом?». «О, це моя професія», — з посмішкою відповів Гверескі. Класом пробіг шепіт. Рогачки, спрямовані на мене, опустилися. Всі перевели погляд на Гверескі, який вийшов з-за парти і прицілився в муху. — Дзень... — паперова кулька вдарила об лампочку, а муха продовжувала дзижчати, як літак. «Дай мені рогачку», — сказав я. Узявши шматок паперу і зробивши з нього кульку, я прицілився з рогачки Гверескі в муху. Мій рятунок, весь мій майбутній престиж цілковито залежали від цього пострілу. Я не поспішав. Згадай, — сказав я собі, — коли ти був школярем, ніхто не міг перевершити тебе в мистецтві вбивати мух.

Потім я впевнено натягнув гуму — дзижчання раптом припинилося і мертва муха впала до моїх ніг. «Рогачка Гверескі, — сказав я, одразу ж повертаючись до кафедри і показуючи червону гуму, — тут у мене в руках. Тепер я чекаю на всі інші».

У класі здійнявся гамір. Але він означав швидше захопленість, аніж ворожість, і один за одним, схиливши голови, хлопці підходили до кафедри. Невдовзі в мене в руках опинилось сорок зібраних до купи рогачок. Я не демонстрував дітям своєї радості з приводу перемоги. Дуже спокійно, наче нічого не трапилось, я сказав: «Почнемо з дієслова. Гверескі, до дошки. — І дав йому крейду. — Я їду, ти їдеш, він їде... І так до найскладнішої відміни».

А решта учнів старанно переписувала собі в зошити те, що переможений і упокорений Гверескі писав на дошці.

А директор, вирішивши, очевидно, що сорок демонів давно вже зв'язали мене і заткнули мені рота, увійшов посеред уроку в клас, і як мені здалося, ледве втримався, щоб не закричати від здивування.

Лабораторне заняття №5

Професійна майстерність викладача вищого навчального закладу

Мініконкурс викладацької майстерності.

Конкурсні завдання.

1. Фрагмент першої лекції (навчальна дисципліна – за вибором студента).
2. Розв'язання педагогічної ситуації.
3. Виконання завдання з театральної педагогіки.

Критерії оцінювання першого завдання

1) відповідність змісту навчальній програмі, науковість; 2) лаконічність і логічність викладу; 3) емоційний контакт з аудиторією; 4) виразність та культура мовлення; 5) вільне володіння змістом; 6) дотримання регламенту (до 4 хв).

Критерії оцінювання другого конкурсного завдання

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

➤ *Відповідність віковим та індивідуальним особливостям учнів, студентів, умовам протікання ситуації.*

➤ *Чи не є дії педагога такими, які викликають протидію (повчальними, моралізаторськими і т.п.).*

➤ *Чи зумів викладач справити позитивне враження (словами, діями, обраним способом впливу).*

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

Критерії оцінювання третього конкурсного завдання

1) звукова чіткість; 2) адекватна передача інтонації №1; 3) адекватна передача інтонації №2; 4) адекватна передача інтонації №3; 5) адекватна передача інтонації №4.

Використана література

1. Блекки Джон Стюарт. О самовоспитании нравственном, умственном, физическом/ Учительская газета. - 11 лютого. - 1992 г. - с. 18.
2. Бодалёв А. А. Психология о личности / А. А. Бодалёв. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 187с.
3. Бургін М.С. Наукова теорія і її підсистеми / М. С. Бургін, Кузнецов В.І. // Філософська думка. – 1987. – №5. – С. 34-46.
4. Бургин М.С. Понятия и функции методологии педагогики / М. С. Бургин // Советская педагогика. – 1990. - №10. – С.74-77.
5. Ильин Е. Н. Герой нашего урока / Е. Н. Ильин. – М. : Педагогика, 1991. – 288с.
6. Ильин Е. Н. Путь к ученику / Е. Н. Ильин. – М : Просвещение, 1988. – 224с.
7. Макаренко А.С. Сочинения. В 7-ми томах. – Том 5 / А.С. Макаренко. – М. : Из-во академ. пед. наук, 1958 – 558с.

8. Неймарк М.С. О некоторых психологических условиях эффективности воспитательного воздействия // Тез. докл. на I съезде Всесоюз. о-ва психологов.- М., 1959.- Вып. 3. - С. 37-41
9. Практична педагогіка виховання/ За ред.. Красовицького М. Ю. – К. : Плай,2000.- 218 с.
10. Смирнов С.А. Понятие режиссуры игры в педагогике / С.А.Смирнов // Вестник высшей школы. – 1987. - №6. – С.34-39.
11. Соловейчик С. Педагогика для всех / С. Соловейчик. – М. : Детская література, 1989. – 367с

Рекомендована література

1. Бех І. Духовна безпечність-напруженість у вихованні та розвитку особистості/ І. Бех// Рідна школа. – 2007. –№5. – С. 29-32
2. Босенко В. А. Воспитать воспитателя/ А. В. Босенко. – К.: Лыбидь,1990. – 321 с.
3. Матвієнко О. В. Виховання школярів: педагогічні задачі та завдання: [Посібн. для пед. навч. закл]/ О. В. Матвієнко. – К.: ПУ «Флоріант», 2005. – 200 с.
4. Мельничук С. Г. Педагогіка (Теорія виховання): Навч. посібн. для студ. вищ навч. закл./ С. Г. Мельничук. –К.: Слово, 2012. – 288 с.
5. Образ человека будущего: кого и как воспитывать в подростяющих поколениях. Т. 1/ Под ред. О. А. Базалука. –К.: Кондор, 2011. – 328 с.
6. О значении авторитета в воспитании / История педагогики в России: хрестоматия / сост. С. Ф. Егоров. - М.: Академия, 2002, - 400 с.
7. Підласий І. П. Виховання замовляли?/І. П. Підласий. - Х.: Основа, 2012. - 112с.
8. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності: Навч.посібн.для студ.вищ. навч. закл/ В. А. Семиченко. - К.: Вища школа, 2004. – 335 с.
9. Тарасенко Г. С. Формування виховного потенціалу вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки: культурологічний підхід/ Г. С. Тара-сенко// Наук. записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. – Вип. 6. Ч. 2. – Сер.: Педагогіка і психологія. – Вінниця, 2002. – С.71-74

Тема 9. Самовиховання як шлях професійного самовдосконалення майбутнього спеціаліста

9.1. Від виховання до самовиховання

Заключну тему посібника розпочнемо з двох коротких монологів. У першому – звертання педагога до учнів. У другому – результат спонукаючого впливу педагога.

Педагог: Де ваш потік можливостей ? - Він тут(вказує на голову). У мозку. Тут. І ви багато зможете! Ви зможете здивувати. Все залежить від вас самих. Або – атрофія! Атрофія! Якщо виникає слово, якого ви не знаєте, – подивіться в словнику.

Учень: Тепер я думаю, що світ – не таке вже й багно. Але це нелегко визнати тим, хто звик до того, що є, хто змирився зі своїми недоліками і здався. Вони нічого не хочуть змінювати. Вони піднімають лапки. І тоді вони програють.

Якщо викладач вищої школи хоче йти в ногу з сучасністю, рости разом зі своїми студентами, він повинен свідомо накопичувати в собі «підказуючий» матеріал у процесі професійного самовиховання. Ніколи не знаєш наперед, де і за яких обставин знайдеш ключ до серця і розуму людини, яку ти навчаєш і виховуєш, щоб успішно спонукати її до самоосвіти і самовиховання. Інколи це може відбутись навіть на лекції чи на практичному занятті. Зі всіх живих справ педагогіка – найнепередбачуваніше явище!

Зміни, які відбуваються в соціальному, політичному, духовному житті суспільства, загострюють потребу в особистості, здатній свідомо та активно керувати своєю поведінкою, формувати власну позицію, регулярно займатися самовдосконаленням, зокрема і фізичним. Зовнішніми впливами, до яких належить виховання, цього досягнути дуже важко, якщо сам вихованець не задіє внутрішніх механізмів розвитку особистості.

Важливим фактором їхнього задіяння і є самовиховання – цілеспрямований вплив особистості самої на себе з метою самовдосконалення. Саме завдяки самовихованню забезпечується свідоме прийняття зовнішніх регулюючих факторів, а особистість стає активним суб'єктом свого творення.

Специфічні особливості самовиховання як фактора розвитку полягають у тому, що воно в найбільшій мірі спирається на індивідуальні особливості людини, її нахили та потреби. Це дозволяє особистості в максимальній мірі виявити власні домінуючі задатки, які в майбутньому можуть визначити весь її життєвий шлях, забезпечити ефективний розвиток фізичних, інтелектуальних і моральних якостей.

Виховання стає логічно завершеним процесом лише тоді, коли виходить на *само*. Адже згідно з розумінням суті виховання як педагогічної діяльності її предметом є інша діяльність – діяльність вихованця. А це означає, що одне з найважливіших завдань виховання – спонукати вихованця до власної діяльності, спрямованої на подальше самовдосконалення, в якій він стає вихователем самого себе, тобто повноправним її суб'єктом. Саме тому В.О.Сухомлинський писав: «Виховання, що спонукає до самовиховання, – це і

є, за моїм глибоким переконанням, справжнє виховання» [4, с.611]. Інакше кажучи, післядією виховання має стати самовиховання.

У психолого-педагогічній літературі досить широко представлені результати досліджень проблеми самовиховання: розкрито його сутність, структуру, особливості, вироблені чіткі теоретичні позиції щодо організації цього процесу, в наукових дослідженнях з цієї проблеми надаються методичні рекомендації педагогам та поради учням (А. Я. Арет, О. І. Донцов, А. Г. Ковальов, Л. Н. Куликова, О. І. Кочетов, Л. І. Рувинський, Г. М. Ситін, М. І. Сметанський, З. І. Удич та ін.).

9.1.1. Самовиховуючий потенціал змісту

Один з резервів самовиховання студентської молоді – вивчення можливостей теорії виховання, зокрема завершальної її теми «Організація самовиховання школярів», у контексті спонукання студентів до власного самовдосконалення, як професійного так і особистісного.

Моделюючи зміст лекції та практичного заняття з самовиховання викладачу доцільно поставити перед собою наступні завдання: 1) розкрити суть та етапи організації самовиховання; 2) умови його ефективної організації; 3) бар'єри самовиховання; 4) реалізувати *самовиховуючий потенціал* змісту та методики проведення цих занять.

Реалізація таких завдань стає можливою лише в тому випадку, коли їх зміст включає в себе не тільки певні теоретичні положення та методичні рекомендації щодо організації цього процесу, а й живий практичний матеріал, спрямований на спонукання до самовиховання студентів. На наш погляд, важливо, щоб знання, які студенти отримують про організацію самовиховання, стали інструментом власної практичної діяльності майбутнього вчителя з самовдосконалення.

Тема самовиховання – особлива тема в теорії виховання. І вона має бути наповнена таким змістом, який, проходячи через сферу емоцій та почуттів, давав би сигнал про життєву та практичну цінність цих знань не лише у професійному, а й в особистісному плані. Саме тому ми робимо установку не лише на засвоєння науково-теоретичних та процедурних знань щодо організації самовиховання, а й на забезпечення відчуття їх необхідності.

Так, ведучи мову про забезпечення інтересу до самовиховання на спонукальному етапі його організації, необхідно намагатись насамперед викликати такий інтерес у студентів; говорячи про перехід інтересу в потребу, намагатись посприяти у виникненні такої потреби в студентів; акцентуючи увагу на важливості прийняття рішення займатись самовихованням, відшукати способи спонукання самих студентів до прийняття рішення і т.д. З цією метою при відборі змісту для лекційного та практичного заняття з самовиховання, важливо керуватись названими нижче критеріями.

По-перше, це особистісна значущість змісту, або його відповідність інтересам, потребам та життєвому досвіду студентів. Формуючи зміст занять з самовиховання, потрібно одночасно «приміряти» його до потреб студентів як суб'єктів власного самовдосконалення. Це допомагає надати змісту такого

значення, яке уведе його в поле значущих проблем студента і виступить не як щось лише зовнішньо задане, а як те, що внутрішньо спонукає до діяльності. У зв'язку з цим необхідно уникати академічності, сухості та повторюваності відомих прикладів, які «перекочують» у підручники з педагогіки та наукові статті з тих чи інших відомих монографій з самовиховання.

По-друге, емоційна насиченість змісту, оскільки, як говорив Ж.Ж.Руссо, у серце увійде лиш те, що йде від серця. Це вимагає пошуку таких емоційно насичених явищ, які би хвилювали, спонукали до роздумів, самоаналізу. Акцентуючи увагу на цьому, В.О.Сухомлинський зауважує: «... спонукання до самовиховання вимагає найтонших доторкань слова вихователя до найпотаємніших струн людського серця» [4, с.61].

Керуючись вищевказаними критеріями відбору спонукаючої до самовиховання інформації, педагог може забезпечити до неї таке ставлення, яке стане «зеленим світлом» для її переходу у внутрішній план особистості вихованця. Саме на цьому робив акцент А.С.Макаренко, наголошуючи, що «справжнім об'єктом нашої педагогічної роботи має бути ставлення» [3, с.327].

9.1.2. Спонукати до самовиховання

Зупинимось на деяких прикладах реалізації виховного потенціалу лекції з самовиховання, яка за своєю суттю має виходити за рамки традиційних лекцій з педагогіки, оскільки, як уже було зазначено, вона реалізує двоєдину мету: дати рекомендації щодо організації усього процесу в школі і дати поштовх до власного самовдосконалення.

У зв'язку з цим велике значення має початок лекції, мета якого – заінтригувати, викликати інтерес до пропонованої теми.

Одного разу я зайшов на таку лекцію з красивою червоною паперовою трояндою. Викликав студентку, дав їй в руки принесену троянду і попросив показати присутнім. Всі відмітили, що троянда, хоч і паперова, але наче жива. Потім попросив дівчину зім'яти троянду. Коли це було зроблено і студенти висловили вербально і невербально своє незадоволення, я звернувся з вимогою надати троянді попереднього непошкодженого вигляду. Коли дівчина почала розправляти пошкоджені пелюстки троянди і зрозуміла, що це неможливо, я попросив зробити висновки.

Далі продовжив: одна з цілей сьогоднішньої лекції – хоч в якійсь мірі вийти на осмисленість власного життя, яке може проявлятися у трьох формах: саморуйнуванні, стагнації і самовихованні.

Процес виховання, який ми вивчали протягом усього семестру, має два виміри: зовнішній і внутрішній. До цього часу йшлося, по суті, лише про зовнішній вимір. Щонайперше, про соціальне середовище: суспільство загалом, засоби масової інформації, сім'ю, оточення. Окремо нами виділявся спеціально організований керований вплив, що здійснюється в навчально-виховних закладах (виховання в широкому педагогічному розумінні). І нарешті, виховання у вузькому педагогічному розумінні.

Однак виховання має ще і внутрішню сторону: ті внутрішні зміни, які відбуваються в структурі особистості під впливом перерахованих зовнішніх

факторів. На думку відомого американського психолога Е.Торндайка, слову “виховання” надають різного значення, однак воно завжди вказує на зміни. Ми не виховуємо кого-небудь, якщо не викликаємо у ньому змін.

Про які саме зміни йде мова? Щоб відповісти на це питання, звернемося до відгуків, які були післядією занять з проблеми самовиховання.

... Я багато думав з приводу ваших слів. Прокручував різні життєві ситуації. І зупинився на тому, що життя - це не твір, який можна спочатку писати на чернетці, а потім переписувати на чистовик. Потрібно жити зразу на чистовик. Ця ідея стала центральною в моїй свідомості. У мене виникло прагнення діяти. Ви підлили у вогнище моєї душі масла активності та життєдіяльності.

... Я рідко хожу на лекції. Сьогодні також хотів сачканути. Але потім зрадив, що не зробив цього. Стосовно моїх роздумів, то я вперше піймав себе на думці про те, що хочу бути вчителем. Коли ви наводили приклад про байдужість, особливо у ставленні до батьків, мені хотілося плакати. Не знаю, як це я втримався. Моя мати померла, коли я закінчував школу. А я тоді навіть не думав про те, що вона хотіла і моєї ласки. Я не хочу сказати, що був поганим сином, але і не був хорошим. Якби вона була жива, я б після цієї лекції, прийшовши до дому, підійшов би до матері і сказав, що люблю її більше всіх на світі і даю слово, що ніколи нічим не ображу. В моєму житті були такі хвилини, що не хотілось далі жити. Сьогодні я осудив себе за своє боягузтво. В мене виникло бажання довести самому собі, що я можу бути морально сильним і мужнім.

Відгуки свідчать про те, що зміст занять з самовиховання, який відбирається у відповідності з названими вище критеріями, дає свої плоди вже на самому занятті: відбувається внутрішня робота, діалог з собою, приймаються рішення.

Особливу роль у реалізації таких цілей відіграє спонукальний етап, мета якого – створити внутрішні психологічні передумови і дати поштовх до самовиховання. Це також вимагає відбору відповідного змісту та наповнення його спонукаючим потенціалом.

Далі формуються завдання спонукального етапу, які наповнюються живими прикладами з дотриманням поетапності наступних кроків:

1. Викликати інтерес до проблеми самовиховання, який є початком внутрішньої активності, поштовхом до неї.

2. Сприяти виникненню потреби в самовихованні, на основі усвідомлення його життєво-значущої необхідності: це не лише цікаво, але й потрібно. При цьому слід наголосити, що без інтересу людина не відчує, а значить не усвідомить потреби у самовихованні. З метою виникнення потреби важливо змалювати дві моделі майбутнього: 1) або ти будеш переможений обставинами, своїми недоліками, оточенням; 2) або вийдеш переможцем у боротьбі з ними.

Далі акцентуємо увагу на тому, що кожен з нас стоїть перед вибором двох форм життя: 1) застою, «гниття» з середини, повільного вмирання і розпаду; 2) активної діяльності, спрямованої на постійне самовдосконалення. Порівняйте

стоячу воду (тухлу, зловонну, липку, брудну) і гірську річку, яка постійно перебуває в русі і наповнена чистою, прозорою і завжди свіжою водою.

Як не дивно, але багато з нас часто вибирає ту форму життя, яка пов'язана з саморуйнуванням. Один студент писав: «Я, коли вступив до університету, мав досить серйозні плани. Я відчував себе сіжим, рум'яним, соковитим яблуком, але коли поселився в гуртожиток 4-Б, попав у ящик з гнилими яблуками і сам почав гнити. Оскільки сам не навчився керувати собою, мною стали керувати інші». Результатом цього важливого спонукаючого до самовиховання кроку має бути прозріння: *Я не так живу... А якщо буду продовжувати так жити, - в мене не буде майбутнього. Адже, як говорив Сенека, «Если нет дальнейшего роста, значит близок закат».*

3. Викликати бажання займатись самовихованням - основний внутрішній мотив, виникненню якого сприяє потреба. Саме бажання стає джерелом внутрішньої активності. Недарма говорять, що той, хто хоче, може зробити більше ніж той, хто може. Згаданий вище Сенека говорив, що головною умовою моральності є бажання стати моральним.

4. Спонукає до прийняття рішення.

Зміст названих чотирьох кроків спонукального етапу самовиховання можна було б передати коротко: 1) «цікаво»; 2) «потрібно»; 3) «бажаю»; 4) приймаю рішення. Останній крок супроводжують приблизно такі міркування: *«Якщо я вчасно не прийму рішення, то мої потенційні можливості, мої здібності, талант, дар так і залишаться нереалізованими. Замість того, щоб їх розвинути, вдосконалити, довести до рекорду, я їх заберу з собою в могилу і зарию в землю. А це вже злочин. Ні, я цього не допущу, бо це значить і далі залишатись в залежності, і далі падати все нижче і нижче. Сьогодні я приймаю рішення зупинитись, змінити спосіб життя, спосіб осмислення, відірватися від негативного середовища і піти іншим шляхом – шляхом власного вдосконалення».*

Слід зауважити, що інтерес, потреба, бажання, рішучість – все це лише внутрішня робота (етап внутрішнього дозрівання). Далі потрібно здійснити перехід до конкретних дій по самовихованню. Містком до такого переходу є адекватна самооцінка. Адже, щоб підняти над собою вчорашнім, сьогоднішнім, необхідно насамперед увійти в самого себе і здійснити внутрішню ревізію.

9.1.3. Студентські творчі проекти з самовиховання як засіб професійного самовдосконалення

Під час розкриття питання важливості самооцінки у самовихованні студентам було запропоновано аукціон ідей щодо організації цього етапу та наповнення його цікавим змістом, який би не зводився лише до певних рекомендацій, а мав і впливовий характер. На основі запропонованих ідей, відеофрагментів, цитат, фактів було написано сценарій виховного заходу «Подорож у глибини власного «Я». Суть його полягала в розкритті ролі самооцінки в самовихованні та особливостей різних її рівнів, а мета – осмислення свого власного внутрішнього змісту. Матеріал, який зібрали

студенти, був нами узагальнений, систематизований, композиційно оформлений і знайшов своє втілення у сценарії, який ми пропонуємо нижче.

Сценарій виховного заходу з використанням відеофрагментів

«Подорож у глибини власного «Я»

Ведучий. Сьогоднішня година спілкування не вимагає від вас активності вербальної, оскільки мова йтиме про самовиховання.

Її ціль – викликати діалог з собою, вийти на осмисленість свого власного внутрішнього змісту.

Відомо, що самовиховання включає в себе послідовність таких кроків:

1) *інтерес* до власного самовдосконалення; 2) його перехід у *потребу*; 3) *бажання* (хочу, бажаю покращувати себе); 4) приймаю *рішення*; 5) здійснюю *самооцінку*; 6) ставлю *мету*; 7) складаю *програму*; 8) активізую *волю* для її виконання; 9) *регулярність* та систематичність подальших кроків.

Сьогодні наші помисли ми сконцентруємо на етапі *самооцінки* (крок №5), ціль якого провести *внутрішню ревізію*, здійснити *внутрішній суд*.

«Прекрасні ми, – говорив психолог Платонов, – коли пізнаємо самих себе; потворні (огидні), коли цього не робимо». Коли відомого футболіста Андрія Шевченка запитали, чи є у нього вороги, він відповів: «Так, є. Але вони не зовнішні, а *внутрішні*. Це мої недоліки, з якими я завжди вступаю в боротьбу». Але перш, ніж завдати ударів по ворогу, потрібно здійснити *розвідку* і відзначити на карті ті місця, де знаходиться ворог.

У моїх руках письмові роздуми на тему «Подорож в глибини мого власного «Я»». Це результати вашої власної розвідки, здійсненої вами попередньо.

...Я розумію, що роблю у житті щось неправильно. Засмучуюсь через дрібниці. Не можу керувати своїм настроєм. У мене немає чітких принципів. Я витрачаю дарма дуже багато часу. Лінивий. Я несерйозна людина. Дуже себе жалію. Це неприйнятно для майбутнього спортсмена. Дякую, що розкрили мені очі на власні недоліки.

...Я належу до тих людей, що завжди «починають нове життя». Не живу, а весь час лише починаю жити. І весь час знаходжусь на початку. На початку – без продовження. Точніше навіть не на початку, а тільки в думках про початок. Мені вже 20, а життя, виявляється, ще й не починалось...

...У житті я затятий песиміст. Я ніколи не боровся до кінця за поставлену мету, бо не вірив, що зможу її досягти і привертав до себе удари долі. Позаду – беззмістовність мого життя. Я ніби весь час біг на місці і перебував у залі очікування...

...Моє життя – це наче книга, яку я всіляко намагався наповнити важливим змістом. Однак, до сих пір знаходжусь лише на рівні намагань. Обкладинка, начебто, непогана і початок, здається, не сплюндрований. Та наповнити книгу далі не знаю як. Розгубився. Таке враження, що ніби застряг. Не можу заставити себе відірватись від тривалого застою, в якому перебуваю...

Далі увага переключається на екран. Спочатку на екрані під відому музику пишеться текст:

Фрагмент №1

*Не думай о секундах свысока. Наступит время – сам поймешь, наверное.
Свистят они, как пули у виска: мгновения, мгновения, мгновения...*

Текст пісні змінюється обличчям сучасного хлопця, у якого беруть інтерв'ю:

Фрагмент №2

Хлопець: Головна мета багатьох наших однолітків – це заробити якмога більше грошей. Кореспондент: А Ваша життєва мета яка? Хлопець: Бути суспільству корисним(сміється). Кореспондент: обличте, я серйозно запитую. Хлопець: Знайти себе. Кореспондент: Знайти себе? А що це означає – знайти себе? Хлопець: Це означає зрозуміти себе. Зрозуміти, де ти можеш зробити щось краще ніж... Уявімо, я в одній галузі можу зробити багато, а в іншій взагалі нічого. І потрібно знайти цюгалузь. А як її шукати, я не знаю. Кореспондент: І до сих пір не знайшов? Хлопець: Ні, я туди рипаюся, туди... І не знаю, де знайти. Кореспондент: Ну, а своїм життям ти задоволений? Хлопець: Зараз? Якщо брати загалом, в цілому, що я не голодаю, що особливих труднощів не переживаю, то задоволений. А якщо розібратися в деталях, то дуже багато негативного виявиш.

Наступний відеофрагмент – інтерв'ю режисера фільму «Пацани»

Д. Асанової.

Фрагмент №3

Яким би важким, яким би складним не було їх становлення (вони вважають себе шаленими інколи. Виявляється, не тільки дорослі вважають їх важкими. Але вони і самі себе вважають важкими) – це зуміти якось повернутись у свій світ. И хоч раз задати запитання: Хто я? Чому і навіщо я? Що я можу сказати тим підліткам, які тільки-тільки становляться? Дійсно, воно дається лише один раз –це життя. От і все.

Далі на екрані – бесіда психотерапевта з важковиховуваним хлопцем, який втратив життєві орієнтири. Психолог зумів достукатися до його серця, знайшов слова, які відповідають його внутрішньому стану.

Фрагмент №4

Після нашої вчорашньої зустрічі я багато думал про тебе. И прийшов до висновку, що ти всього лише хлопчик. Я дивлюся на тебе і не бачу серйозного чоловічини. Я бачу задиристого, переляканого малюка. Однак ти геній. І ніхто не бачить у тобі цієї глибини. Я відчуваю, що зміг би допогти тобі, якби ти сам розповів про себе, хто ж ти. Але ти не хочеш цього робити. Ти сам жахнувся би від того,що міг би розповісти».

Потім психолог залишає його наодинці з собою, кинувши фразу: «Тепер твій хід».

Наступний відеофрагмент – бесіда двох друзів-студентів. Серйозний діалог. Серйозні обличчя:

Фрагмент №5

– Я заздрю тобі.

– Мені? Чому?

– *Якщо ти отримаєш те, чого хочеш, ти заслужиш це, якщо не отримаєш, ти впораєшся. Ти не живеш у відповідності з чиймись очікуваннями. Ти знаєш, хто ти. І тому люди до тебе тягнуться. Не тому, що ти класний захисник.*

На екрані знову звучить мелодія «Миттєвостей», під яку продовжується писатись текст:

Фрагмент №6

У кожного мгноvenья свой резон, свои колокола, своя отметина.

Мгноvenья раздают кому позор, кому бесславье, а кому бессмертие!

Ведучий: Контент-аналіз ваших роздумів призвів до цікавих **висновків** про те, як важливо не стільки визначити недоліки, скільки *зайняти* відповідну *позицію* щодо них. Спробуйте визначити самі, на якій позиції знаходитесь ви.

Позиція №1. Людина свої недоліки взагалі не помічає. Не бачить, що вона *зіпсована, пошкоджена* або *небезпечно хвора*. І замість того, щоб лікуватись, продовжує все більше й більше себе *запускати*. Така людина керується наукою, про яку говорив педагог Ушинський: «Самая легкая в мире наука – невежество. Она дается легко и не печалит душу». А ще російський філософ Соловйов: «Человек, который довольствуется своей человеческой ограниченностью и не стремится выше, неизбежно тяготеет и ниспадает до уровня животности». Серед таких є люди, взагалі не здатні до адекватної самооцінки: *настільки самовпевнені, засліплені собою*, що не помічають своєї недосконалості й недостатності.

Позиція №2. Людина знає про свої недоліки, але вони їй не засмучують. Займає *пасивну позицію* щодо них, *«закриває очі»*, *не протидіє*, а навпаки, *поступається*. І доходить до того, що вони набувають хронічної форми.

Фрагмент №7

Знову переключається увага на екран.

Герой фільму «Заплати іншому» (підліток) дає інтерв'ю телекореспонденту після того, як збагнув сенс життя і змінив спосіб мислення: «Тепер я думаю, що світ – не таке вже й багно. Але це нелегко визнати тим, хто звик до того, що є, хто змирився зі своїми недоліками і здався. Вони нічого не хочуть змінювати. Вони піднімають лапки. І тоді вони програють».

Монолог підлітка переходить у діалог сучасних старшокласників (хлопця і дівчини):

Фрагмент №8

Дівчина: *Мені здається, що ти пройшов крізь вогонь і воду, й мідні труби...*

Хлопець: *Ні! Може, я й пройшов, але ще поки одну лише воду. Ніякого такого особливого вогню и мідних труб я не проходив. І ніякий я не гарний, а хилый і неспортивний. І ще я підсліпуватий. Майже виродок. Та ще й моральний. І ніякий я не розумний, а мовчу я швидше за все з тієї причини, що мені нічого сказати. І ще я боягуз: живу так, як складаються обставини. А розумні, мужні люди створюють ці обставини для себя самі.*

Далі на екрані фрагмент фільму «Велетень» (**Фрагмент №9**): сидить на лавочці хлопець, який знаходиться у стані «застою». Бездіяльність, лінь,

безцільність та безмістовність життя. Повз *проходить його знайома, зупиняється, і між ними відбувається коротка розмова:*

– *Що ти робив всі ці дні?*

– *Нічого...*

– *Нічого – це нудно, хлопче, подумай над цим.*

І я подумав над цим. З тих пор я став дуже багато думати.

Позиція №3. Людина помічає недоліки. Усвідомлює їх негативний вплив. Займає негативну позицію відносно них. Однак продовжує їх *носити в собі*. В думках і на словах засуджує, а в діях не протидіє. Любить пофілософствувати про їхню шкідливість, але далі роздумів і розмов не йде.

Позиція №4. Моє ставлення до моїх недоліків *вороже*. Я їх *ненавиджу*. Я їм *активно протидію*. Я їх *викорінюю*.

Спортсмен і письменник Юрій Власов, який був найсильнішою людиною у світі, говорив: «Зламай старий характер, створи новий. Ні на хвилину не опускайся в старий характер. Старий характер загрожує старими хворобами».

Визначайтесь, на якій позиції знаходитесь ви.

Мета нашої сьогodнішньої години спілкування полягала в тому, щоб *увійти* в самого себе, уважно роздивитись, що там робиться, підняти над собою вчорашнім до рівня осмисленості свого життя, відчути відповідальність за особисту долю. І розпочати боротьбу з собою.

Одного разу відомий письменник, що осліп і не міг рухатись, отримав листа від свого друга, який писав: «...Мені стало здаватися, що ми живемо не в повну міру, що безтолково витрачаються сили, час, життя..., що не встиг зробити щось важливе сьогодні, вчора, позавчора...»

Письменник відповів: «Це, звісно, страшно. Але ще більш не безпечнішими і страшнішими є лінь і внутрішня спустошеність. Це, дійсно, страшно. І треба терміново збирати консилиум друзів і рятувати людину, оскільки вона гине. Я й зараз живу набагато радісніше і щасливіше за багатьох тих, хто приходить до мене просто з цікавості: у них здорові тіла, але життя вони проживають безбарвно, нудно. А я думаю про їх убогість...»

Знову увага переключається на екран:

Фрагмент №10

*Из грохотных мгновений соткан дождь, течет с небес вода
обыкновенная, и ты порой почти полжизни ждешь, когда оно придет, твое
мгновение.*

В останньому **відеофрагменті №11** (фільм «Футбольна команда») тренер звертається до спортсменів, спонукаючи їх до роботи над собою. На екрані благородні, серйозні обличчя молодих хлопців, в очах яких – внутрішнє прийняття слів тренера і готовність до активних дій. Слова тренера логічно завершують зміст попередніх відеофрагментів.

И ми не повинні боятись поразки. В цій боротьбі немає місця страху. Якщо ми вийдемо на поле и будемо обережничати, нам залишеться лише все життя сумніватися в собі. Але коли ми вийдемо на поле и віддамо йому абсолютно все, це буде героїзм. Будемо ж героями! Будемо! Вперед, хлопці! Вперед!

Ведучий: Як сказав поет: «У кожного є в житті висота, яку він повинен взяти когось-то». Бажаю кожному з вас взяти свою висоту, і щоб кожен, вступаючи в боротьбу з самим собою, виходив з неї тільки переможцем.

На етапі самооцінки працювала ваша свідомість і почуття. А далі – ваші дії, ваша воля, і ваші зусилля. Пам'ятайте, що від вашої рішучості залежить ваше майбутнє. Без неї існує небезпека залишитись у вашому минулому назавжди. Бажаю успіхів!

9.2. Організація цільового та організаційно-діяльничого етапу самовиховання

Розкриваючи сутність проблеми самовиховання, важливо акцентувати увагу на практичному аспекті цього важливого процесу, оскільки теоретичні аспекти самовиховання достатньо досліджені. Головна ідея – довести, що зміст занять із самовиховання може успішно працювати не лише на ознайомлення студентів з основами самовиховання, а і на спонування до власного самовдосконалення. Переконливим свідченням результативності пропонованого нами підходу є численні анонімні відзиви студентів про самовиховуючий вплив на них занять з педагогіки, зокрема з організації виховання. А головний секрет успіху в тому, що зусилля викладача при організації навчального процесу спрямовуються не лише на інструментальну сферу особистості, де формуються знання, уміння і навички, а головним чином на мотиваційно-ціннісну сферу, яка надає цим знанням особистісного сенсу і дієвості.

Викладачу вищої школи, зокрема викладачу педагогіки, а також наставнику академічної групи важливо здійснити аналіз змісту та особливостей цільового та організаційно-діяльничого етапів самовиховання, виявити потенційні можливості змісту названих етапів щодо спонування студентів до самовдосконалення.

Нагадаємо коротко чотири попередні кроки спонукального етапу самовиховання: у мене виник інтерес → мій інтерес переріс у потребу → сформувався бажання → я приймаю рішення на основі приблизно таких міркувань. *Якщо я вчасно не прийму рішення, то мої потенційні можливості, мої здібності, талант, дар так і залишаться нереалізованими. Замість того, щоб їх розвинути, удосконалити, довести до рекорду, я їх своєю нерішучістю і лінню законсервую. Ні я цього не допущу, бо це означає і надалі залишатися залежним від зовнішніх обставин, падати все нижче і нижче. Сьогодні я приймаю рішення зупинитись, змінити спосіб життя, спосіб мислення, відірватися від негативного середовища і піти іншим шляхом – шляхом власного вдосконалення.*

Слід зауважити, що на цьому етапі часто виникають перешкоди: прийняв рішення, загорівся і згас. Був початок, але не було продовження. Активність мала епізодичний характер і призупинилась, оскільки в її основі не була закладена потреба (надзвичайно важлива ланка ланцюжка), без якої активність не була внутрішньо мотивованою.

Отож, вихованець отримав знання про самовиховання, зацікавився ними, виникла потреба, з'явилося бажання. Бажання спонукало до прийняття рішення. Однак все перераховане: знання, інтерес, потреба, бажання, рішучість – це поки що **внутрішня робота** (етап внутрішнього дозрівання). Вона сама по собі не буде мати значення без конкретних дій, без включення себе в діяльність.

Назва наступного етапу цього процесу **організаційно-діяльнісний**. Він характеризується переходом до конкретних кроків, спрямованих на самовдосконалення, найперший з яких – це самооцінка і чітка постановка цілей самовиховання.

«Як я можу стати кращим, якщо я не знаю, що в мені поганого?». Цей мудрий вислів підводить нас до важливого висновку: щоб піднятися над собою, необхідно спершу увійти в самого себе і роздивитись уважно, що там робиться. Ми, як правило, звертаємо увагу на недоліки, але переважно не на свої. Ми частіше любимо обговорювати недоліки інших. Згадайте вічне: «...Что ты смотришь на сучок в глазе брата своего, а бревно в твоём глазе не чувствуешь. Лицемер! Вынь прежде бревно из глаза твоего»... (МФ: 7, 3-5)

9.2.1. Об'єктивна самооцінка – ознака мудрості

Цільовий етап самовиховання передбачає попереднє здійснення самооцінки, яка полягає в тому, що вихованець має «переглянути» своє життя, характер, поведінку, провести внутрішню ревізію, здійснити внутрішній суд стосовно негативних сторін особистості. Самопізнання називають найкращим із знань, а вміння себе об'єктивно оцінювати – ознакою мудрості. Так, відомий психолог Платонов говорив: «Прекрасні ми, коли пізнаємо самих себе, потворні (огидні) коли цього не робимо».

На цьому етапі важливо не лише визначити свої недоліки, а й сформулювати **відповідне сталення до них**. Можна виокремити чотири позиції щодо ставлення до своїх недоліків:

1. Людина навіть не помічає їх в собі. Не бачить, що вона «зіпсована», «пошкоджена», «небезпечно хвора». І, замість того, щоб «лікуватися», продовжує все більше і більше себе запускати. Варто сказати, що є люди, взагалі не здатні до адекватної самооцінки, настільки самовпевнені, засліплені собою, задоволені своїм станом, що й не усвідомлюють своєї недосконалості та недостатності. А без цього не може бути ніякого успіху у подальшому розвитку людини. Як це парадоксально не звучить, але афоризм «Чим досконаліша людина в моральному плані, тим сильніше вона відчуває свою недосконалість» має сенс.

2. Людина знає про свої недоліки, але вони її не засмучують. Вона займає *пасивну позицію* по відношенню до них, «закриває очі», не протидіє, а навпаки *поступається, йде «на поводу»*. А інколи навіть сприяє ще більшому їх розвитку, бо їй здається, що вони допомагають їй вирішувати життєві проблеми. Однак, як виявляється невдовзі, їх виникає ще більше, і життя значно ускладнюється. Замість того, щоб вчасно зупинитись, людина продовжує «запускати» себе. А нерідко настільки звикає до своїх недоліків і до свого місця останніх лавах, що вважає це цілком нормальним явищем, думаючи: інші

відрізняються від мене тим, що вони якісь особливі. А мені більше «не дано». Я такий є і таким залишусь. Таким чином людина свідомо обмежує свій розвиток, міркуючи приблизно так: *«Хіба я можу піднятися до рівня інших? Ні, це таки не для мене, оскільки мій стан – лінь. Я не звик до зусиль. Моя висота – це рівень польоту курки. Я вже давно здався. А втім, прослухавши сьогоднішню лекцію, я віджену від себе комплекс неповноцінності, почну сьогодні ж підвищувати планку. Починаючи з маленького, буду думати про велике. Адже як казав поет:*

*«Если низменной похоти станешь рабом –
Будешь в старости пуст, как покинутый дом.
Оглянись на себя и подумай о том,
Кто ты есть, где ты есть и куда же потом».*

3. Людина помічає свої недоліки. *Усвідомлює* їх негативний вплив. Займає негативну позицію по відношенню до них. Однак, не зважаючи на це, продовжує їх носити в собі. В думках і на словах засуджує, але не протидіє. Любить філософствувати про їх шкідливість, але далі роздумів і розмов не рухається. Тобто веде з ними боротьбу лише на внутрішньому та декларативному рівні.

4. Людина вороже ставиться до своїх недоліків, ненавидить їх, активно протидіє їм, викоринює їх. Так, відомий спортсмен, неодноразовий чемпіон світу з важкої атлетики Ю. Власов радив робити це так: *«Зламай старий характер, створи новий. Ні на хвилину не спускайся в старий характер. Старий характер загрожує старими хворобами».*

Існують різні способи самопізнання і самооцінки, однак, як говорив Гете, адекватна самооцінка можлива лише шляхом дій, і ніколи не можлива шляхом простого споглядання. Один з ефективних способів самопізнання – прислуховуватись до зауважень та порад в нашу адресу, які неодноразово звучать з вуст інших, не зважаючи на те, що нам не завжди приємно чути про свої недоліки, які ми інколи намагаємося приховати навіть від самих себе. Про важливість цього способу самопізнання один мудрий старець сказав так: *«...сьогодні, нарешті, знайшлась мудра людина, яка мене посварила, насправді вірно оцінила. Сьогодні я мав придбання. Мене покритикували, звернули увагу на мої недоліки. Сьогодні в мене була лазня. Не хотів би, щоб зі мною поряд була людина, яка б мене постійно хвалила – це найлютіший ворог».* А син царя Давида Еклізіаст про це ж саме писав: *«Лучше слушать обличение от мудрого – нежели песни глупых».*

Одного разу молодого вчителя призначили завучем школи. Під час обговорення проведеного ним уроку, щоб догодити молодому завучу, вчителі один за одним почали «співати йому дифірамби», не називаючи ні одного недоліку, свідомо замовчуючи їх. Завуч був, хоч іще і молодим, але мудрим, не позбавленим почуття доречного гумору. Узагальнюючи обговорення, він сказав: «Шановні колеги! Я вас прекрасно розумію, але я ще не помер, щоб говорити про мене лише хороше. Я вважаю себе ще достатньо молодим і бажаю подальшого вдосконалення, яке неможливе без адекватної оцінки і виправлення своїх недоліків».

Інший спосіб самопізнання – уважно придивляйтесь до інших людей і проводити паралелі з собою. Для самооцінки можна було б запропонувати анкету із сформульованими нижче питаннями:

1) Назвіть три речі (це можуть бути заняття, розваги, справи, обов'язки), які вам би хотілося робити частіше, тому що від цього залежить позитивне сприйняття вашої особистості іншими.

2) Назвіть три речі, які вам би хотілось перестати робити, оскільки вони негативно впливають на ваш імідж, однак відмовитися від них ви не можете.

3) Поясніть, чому ви не робите в достатній мірі того, що принесе вам користь (пункт 1) і робите те, що може принести вам шкоду (пункт 2).

9.2.2. Перемога над собою починається з правильно поставленої цілі

Адекватна самооцінка, самопізнання і самоаналіз сприяють чіткому визначенню мети самовиховання і спрямованості подальших дій. Саме з мети починається перемога над собою. Мета – це те, заради чого, уявний кінцевий результат діяльності, компас, який у вірному напрямку спрямовує наші дії. Вона визначає зміст життєдіяльності взагалі. Якщо немає цілі, то життя пусте, беззмістовне, яке не дає плодів, оскільки немає зав'язі, а лише пустоцвіт, який і породжує беззмістовність. За великим рахунком, людина без цілі – потенційно хвора людина, яка лише пливе за течією.

Слід пам'ятати, що мета повинна бути адекватною можливостям. З одного боку, вона не повинна надто перевищувати можливостей, а з іншого, те, що легше, не завжди означає краще. Формулюючи мету самовиховання в його широкому значенні, необхідно визначати ті конкретні цілі, досягнення яких виведе особистість на новий якісний рівень, забезпечить більш якісні зміни в її структурі. Мета самовиховання не може обмежуватися лише окремим напрямком всебічного розвитку, вона має бути спрямована на розвитком «м'язів» тіла, мозку і душі в їх єдності.

Так, поставивши за мету, наприклад, розвиток розумових здібностей, ми повинні паралельно приділяти належну увагу і фізичному розвитку, без якого унеможлиблюється якісний розвиток інтелекту. Про це добре знали древні греки, які на батьківщині Олімпійських ігор висікли на скелі слова, що збереглися до наших днів: «Хочеш бути красивим – бігай! Хочеш бути сильним – бігай! Хочеш бути розумним – бігай!»

У цьому плані доречно буде згадати цікавий факт із життя знаменитого біолога Луї Пастера. *Коли в сорок років Луї Пастера захопив параліч, пролежавши довгий час в ліжку та проаналізувавши причини своєї хвороби, він дійшов висновку, що біда трапилася з ним з причин великих розумових навантажень. Тоді він склав для себе режим дня і почав систематично займатися фізичним самовдосконаленням. Прожив ще 30 років, і саме протягом цього часу він зробив свої найважливіші наукові відкриття.*

Не поєднувати між собою названих вище важливих напрямів процесу самовиховання – означає обмежувати свій розвиток, впадати в крайнощі, про які говорив вже згадуваний нами знаменитий спортсмен Ю.Власов: « Дивишся на молоду людину і дивуєшся: йдуть тупі біцепси, або навпаки – гіпертрофований мозок, який ледве тримається на кволих ногах».

9.2.3. Фізична перемога над собою починається з перемоги моральної

Коли йдеться про самовиховання, ми чомусь головний акцент робимо на фізичному самовдосконаленні і наводимо приклади, які саме цього напряму стосуються. Але, перш ніж перемогти себе фізично, потрібно перемогти себе морально. Проте на розвиток моральних якостей у процесі самовиховання наші зусилля спрямовані не так часто. Моральні якості для багатьох перестали бути предметом прагнень, не дивлячись на те, що нас завжди приваблюють люди, які, за словами відомого вчителя-новатора Є.М.Ільїна, світяться внутрішньо. Згадуваний нами вище Ю.Власов говорив про непривабливість фізичної досконалості спортсмена за відсутності морального стрижня, тобто про те, що зовнішня велич нічого не варта за відсутності внутрішнього духовного фундаменту, без якого процес фізичного самовдосконалення часто притупляється, дає серйозні збої, зупинки.

Моральний стрижень і є тим компонентом особистості, який об'єднує в єдине ціле і цементує всі інші. Адже у людини може бути досконалим інтелект, розвинуті фізичні якості, сформовані естетичні смаки, однак за відсутності моральної основи вона стає, як правило, кон'юнктурною, неконтрольованою, часто втрачає почуття міри, нерідко стаючи соціально небезпечною. Це шкодить і самій людині, тому що відсутність духовного, морального навіть підрізує корінь щастя. Пам'ятаєте, як О.Пушкін писав про Онегіна: *«Но был ли счастлив мой Онегин? Нет, рано чувства в нём остыли»*. Або згадайте Б.Годунова і його знаменитий монолог, який закінчується словами: *« Да, жалок тот, в ком совесть нечиста... »*

В одному із сучасних серіалів під назвою «Кріт» є фрагмент, який спеціально повторюється двічі (на початку і в кінці фільму), щоб донести важливу думку про роль у структурі особистості морального стрижня, за відсутності якого людині стає байдуже, якими засобами (моральними чи аморальними) вона досягла поставленої мети.

Відомий кримінальний авторитет Часовщик (серіал «Кріт»), який колекціонує музичні годинники, запросив послухати їх бій молодого героя, прізвисько якого Кузьма. На фоні прекрасного бою годинників відбувається останній передсмертний діалог Часовщика:

– *Чуєте, яка музика?! Га? Чуєте?! В них хід часу. Вони безперестанку нагадують про те, що ми смертні.*

– *А як же гроші? Влада? Хіба може що-небудь зрівнятися з ними?*

– *Так, може. Може! Але, на жаль, мы вже пізно начинаємо це розуміти. Невже для цього потрібно прожити з моє? Адже для того, щоб піднятися на вершину, скількох потрібно було знищити! И ось вона, вершина. Оглядаюсь. I що я бачу?.. Нічого! Нічого! Ох, якби можливо почати життя спочатку! А втім, у вас ще все попереду. Як би я хотів, щоб ви взяли і кинули все це. Як би я хотів!*

Всі ці приклади говорять про те, що за відсутності духовного людина рано чи пізно відчує невдоволеність життям, пустоту і відчай. У Євангелії від Матвія є слова: *«Яка користь людині, якщо вона підкорить весь світ, а душі своїх нашкодить?»*.

9.2.4. Тактика самовдосконалення

Сформулювавши мету і визначивши спрямованість своїх подальших дій з вдосконалення самого себе, важливо накреслити їх програму, тобто розробити тактику подальшої діяльності з самовдосконалення. Слово «планування», як правило, не викликає у нас позитивних емоцій, однак цей етап є досить важливим, і якщо ми витрачаємо час на планування, то часу стає більше, оскільки ми зекономимо його далі в процесі діяльності. Так званий закон Мексімена формулюється так: «Завжди не вистачає часу, щоб чітко спланувати і виконати, як потрібно, роботу, але на те, щоб її переробити, час знаходиться».

Однією з важливих умов виконання програми є чітке формулювання власних правил, дотримання яких сприяє успішній реалізації програми самовиховання.

Як і в процесі виховання, в самовихованні також важливо дотримуватися певних принципів, оскільки вони і є тими положеннями, які визначають ефективність процесу. Щодо самовиховання, то йдеться про власні, особисто сформульовані правила життя та поведінки, які визначають ефективність подальших дій з самовиховання.

Доцільно поділитись своїми власними правилами, складеними в студентські роки, після усвідомлення важливості та необхідності самовиховання, яке стало в певний період навчання особисто значущим процесом.

- *Не потім, не колись, а тепер і зараз!*
- *Не жалій себе сьогодні, щоб потім не довелося жаліти про втрачене завтра.*
- *Стримуй себе від тих бажань, які можуть нашкодити.*
- *Перш, ніж випустити з вуст фразу, обдумай її; перш ніж діяти, подумай про наслідки.*
- *Все роби оперативно, не будь повільним. Економ час і не витрачай його на пусте.*
- *Вмій зразу ж заборонити собі те, що шкодитиме тобі і твоєму здоров'ю.*
- *Стримуй негативні емоції. Вчись керувати своїм настроєм.*
- *Допустив помилку – зразу ж зроби відповідні висновки. Пам'ятай, що на помилках вчать. Але краще вчитися на чужих помилках, ніж на власних.*
- *Навіть найрозумніші люди інколи допускаються великих помилок, але від нерозумних людей вони відрізняються тим, що цих помилок не повторюють.*
- *Ніколи не роби на догоду іншим того, що не подобається тобі самому.*
- *До всього стався критично. Все піддавай сумніву.*
- *Намагайся всяку роботу виконувати із позитивними емоціями, навіть у найнуднішій роботі знаходь щось цікаве.*
- *Намагайся бути самим собою.*

- *Не обговорюй недоліків інших. Краще тактовно скажи про них самій людині.*

- *Ніколи не бажай зла іншому, оскільки воно рано чи пізно до тебе повернеться. Пам'ятай, що мстять тільки слабкі, непорядні і підступні люди, сильні - завжди великодушні.*

- *Не зупиняйся! З кожним днем, тижнем, місяцем ставай все досконалішим. Пам'ятай, що вдосконалити себе – все одно, що пливати проти течії: зупинишся – тебе враз понесе назад.*

- *Окрім того, пам'ятай, що «світ належать людям, які рано встають».*

- *І ще пам'ятай: гарна звичка – це накопичений духовний капітал, процентами з якого можна жити все життя. І навпаки, погана звичка – це постійно діюча отрута.*

- *Завжди слідкуй за своєю поведінкою і своїми вчинками.*

Програма самовиховання є досить важливим кроком, тому доцільно було б визначити її основні напрямки, які могли б стати основою.

З метою визначення тих якостей, які є найціннішими у сприйнятті особистості іншими людьми, нами було запропоновано окремо хлопцям-студентам і окремо дівчатам завдання, що вимагало назвати шість головних рис, які дівчата найбільше цінують у хлопців: «Який він, справжній хлопець» (для дівчат) і «Дівчина моїх мрій» (для хлопців). Методом контент-аналізу отриманих відповідей було визначено 6 якостей, які найчастіше зустрічались у відповідях. Завдання виконували студенти других курсів Інституту фізичного виховання та Інституту філології та журналістики (всього 160 опитаних).

Якості, які найчастіше називали хлопці, оцінюючи дівчат:

1. *Привабливість. Зовнішня краса. Вміння себе тримати на людях.* Ми поставили в один ряд поняття «зовнішня краса» та «привабливість», однак, слід зауважити, що між ними – невелика різниця. Французи говорять, що немає жінок некрасивих, а є жінки ліниві. Жінка може бути зовні неефектною, але привабливою, чарівною. Але зовнішня краса – це лише фасад, якщо вона не поєднується із внутрішнім змістом. При більш близькому знайомстві із такою дівчиною настає розчарування, втрата інтересу: обкладинка красива, а зміст книги нецікавий. За словами Ч. Колтона, краса тіла може привабити прихильників, однак, для того, щоб утримати їх, потрібна краса душі.

2. *Внутрішня краса, чарівність, скромність, слабкість, стриманість.* Всі ці риси можна поєднати одним словом: «ЖІНОЧНІСТЬ».

3. *Чистоплотність, охайність.*

4. *Загадковість (жінка в певній мірі має бути загадкою для чоловіка), своєрідність.*

5. *Вірність, відданість, здатність по-справжньому кохати.*

6. *Хазяйновитість, дбайливість (мова йде про вміння готувати, підтримувати порядок в домі, піклуватися про чоловіка та про дітей).*

І. С.Тургенєв з цього приводу писав: «Я віддав би всі свої книги лише за те, щоб поряд була жінка, якій не було б байдуже, якщо я запізнююсь на обід».

А один із російських поетів зауважив: «Я к матери иду, здесь надо мной не учиняют суд, а наливают мне в тарелку суп».

Тепер звернемося до відповідей дівчат на завдання «Хлопець очима дівчини»:

1. *Мудрість, розум, інтелект.* Саме те, про що співається у популярній пісні: «Я хочу, чтобы звонкий, счастливый всюду слышался смех детворы, чтобы девушки были красивы, чтобы юноши были мудры».

2. *Сила, мужність, воля у поєднанні з добротою, душевним теплом і внутрішньою культурою.* Про зв'язок названих якостей у свій час говорив Демокрит: «Телесная красота человека есть нечто скотоподобное, если под ней не скрывается ум».

3. *Діловитість, успіх у справах, у роботі, популярність, професіоналізм.*

4. *Впевненість у собі, врівноваженість, наполегливість у досягненні поставленої мети.*

5. *Серйозність, відповідальність, працелюбність, працьовитість.*

6. *Повага до жінки, здатність бути її опорою, захистом, вихователем дітей.*

9.3. Рушійна сила самовиховання

Вище названі якості можуть бути включені в індивідуальну програму самовиховання як пріоритетні якості особистості. Для реалізації програми самовиховання потрібна **рушійна сила**, якою виступає **воля** (здатність діяти). Тому наступний важливий крок самовиховання полягає в активізації волі, внутрішніх ресурсів особистості. Адже людина до рівня особистості піднімається лише тоді, коли набуває здатності керувати собою, володіти своїми почуттями та пристрастями. Саме воля породжує енергію для досягнення поставленої мети. Акт напруження волі, хоч і не завжди буває приємним, бо він нерідко пов'язаний з примусом, з насильством над собою, однак майбутній успіх, майбутня перемога, майбутня радість нейтралізують його негативний характер. Мова не йде про ті перемоги, які даються легко, без особливих зусиль. Адже, як вже говорилося раніше, легше не завжди означає краще.

У пісні Є. Крилатова із художнього фільму «І все це про нього» співається:

*Мы устаем в работе или в спорах,
Но все-таки и в наш нелегкий век
Есть в человеке силы, о которых
И не подозревает человек!
А если трудно, – зубы крепче стисни!
Непросто песню главную сложить.
Ведь если в человеке нету жизни,
Зачем ему тогда на свете жить?*

Аналізуючи два важливих етапи самовиховання (цільовий та організаційно-діяльнісний), важливо не лише розкрити їхню сутність, але й наповнити відповідним змістом, який би спонукав студентів до подальших

кроків з самовдосконалення. Той поштовх, який вихованець отримує на спонукальному етапі, має привести не лише до внутрішньої роботи (зацікавився, виявив бажання, прийняв рішення), а й включити в активно-перетворюючу діяльність, яка починається з виявлення своїх недоліків та постановки чітких цілей. Щоб підкреслити важливість бажання залучитися до діяльності з удосконалення самого себе, педагогу варто звернутись до цікавих фактів, афоризмів, цитат, порад, які відображають значущість цього процесу, зокрема кожного його кроку.

До таких прикладів, афоризмів та цитат ми цілеспрямовано звертались, оскільки вони є важливим засобом впливу на мотиваційно-ціннісну сферу особистості, без задіяння якої розмова про самовиховання носить лише декларативний характер. Подальші кроки організації самовиховання – це активізація вольових зусиль та подолання бар'єрів самовиховання

9.4. Умови ефективності самовиховання

Безперечно, самовиховання не може бути успішним без подолання певних труднощів, як і фізичне самовдосконалення без граничних зусиль. Ми не випадково підкреслили слово «граничних», яке відрізняється від «зусиль» на рівні спортсмена-любителя, який все робить злегка, не напружуючись, для власного задоволення. Тут проявляється цікава закономірність: *що більше енергії витрачаєш, то більше її накопичуєш (що більше віддаєш, то більше отримуєш).*

У відомому художньому фільмі «Захід-схід» є такий фрагмент: *тренер виганяє спортсмена-плавця з команди через значне зниження рівня спортивних досягнень. У спортсмена є на це особисті серйозні причини: померла єдина близька йому людина, його бабуся. Французженка, яка мешкає в одній з ним комунальці, переконує не опускати рук і не кидати плавання. Зранку вони разом приходять на місцеву річку зі швидкою течією і герой фільму чує на свою адресу такі слова: «Олександр, якщо ти тут будеш тренуватись, ти обов'язково переможеш, оскільки будеш пливти проти течії». І, справді, за короткий час він досяг блискучих результатів. Про це дізнався тренер і сам прийшов, щоб повернути його до команди.*

Поет Д. Гуліа так передає велич подібних перемог:

*Это еще не победа, коль преисполненный сил,
Ты, над врагом торжествуя, сходу врага победил.
Если ж, разбитый жестоко, ты без поддержки и прав,
Даже друзей своих верных в трудной борьбе потеряв,
Сможешь собраться, подняться, встать, будто корнем пророс,
Это уже победа! Это уже всерьез!*

Одна з важливих умов успішного самовиховання – це постійність, регулярність дій. Кажуть, *не так важливий сам по собі біг, як його регулярність.* Відомий хірург Лука Войно-Ясинецький вважав, що *зупинитись у своєму зростанні – означає повернути назад і повільно втратити навіть те, що було набуто.*

Регулярності можна протиставити таке поняття, як *ситуативна поведінка*, котра детермінується певною ситуацією (зовнішньою або внутрішньою). Ситуація проходить – і активність призупиняється (*загорівся і дуже швидко згас*). Тому важливо, щоб діяльність з самовиховання не була прив'язаною до певних умов і не припинялась за їх відсутності, була вільною від них, самодетермінованою.

Одного разу запитали відомого в минулому неодноразового чемпіона світу з гімнастики О. Дитятіна: «Коли ви більш за все хвилюєтесь: у змаганнях за особисту першість, чи в командних змаганнях?» Олександр відповів на це так: «Коли я виступаю, мене покидає хвилювання і народжується впевненість у собі, оскільки я над собою працюю регулярно, сумлінно виконую кожне завдання тренера і при цьому не роблю послаблень. А при виході на поміст я кажу собі: «Не хвилюйся, адже ти зробив усе, що було у твоїх силах!»

Регулярності самовиховання часто заважають певні бар'єри, тобто перешкоди, які цей процес гальмують, іноді з самого початку. Як і фактори розвитку особистості є зовнішні і внутрішні, так і фактори гальмування – зовнішні та внутрішні.

По-перше, це негативний вплив оточення, зокрема так званих «друзів». Наслідування їхніх поглядів на життя, способів поведінки, ціннісних орієнтацій зі знаком «-» сприяє не самовдосконаленню, а швидше «саморуйнуванню». Варто згадати Сократа, до якого Гетера звернулася зі словами: «Ти вчиш їх багато років, проте мені варто лише повести бровою – і вони підуть за мною». Сократ відповів: «Вся справа в тому, що ти опускаєш їх донизу, а я їх веду доверху».

По-друге, звичка відкладати *на потім*, коли нібито і має розпочатись справжнє життя. Проте лише шкільний твір ми можемо спочатку писати на чернетку, потім на чистовик, а життя ми «пишемо» одразу «*на чистовик*». Якщо підрахувати, скільки ми в середньому живемо днів, помноживши середній вік на кількість днів у році, то виходить десь приблизно 22 тис. днів. Уявляєте, всього лише 22 тис. днів. А якщо ще підрахувати й скласти до купи той час, який людина витрачає на пусті балачки, то це становить три роки, які потрібно відминусувати. А скільки витрачається на сон, особливо в тих, хто полюбляє довше поспати? Доречно було б у контексті сказаного звернутись до висловів видатних людей.

- *Якщо день пропав, – це для мене нещастя (Ю.Власов).*
- *Лови день... (Горацій).*
- *На день треба дивитись, як на маленьке життя (М.Горький).*
- *«Друзі мої, я втратив день!..»* (відомі слова римського імператора Тіта, сказані ним одного разу під час обіду, коли він згадав, що за цілий день нікому не зробив нічого доброго).

Постійне відкладання «*на завтра*», «*на потім*» призводить до того, що людині вже 30, 35, 40 років..., а життя ще не починалось. Ніби весь час не жив, а перебував у залі очікування.

«Я ще ніби й не жив. Все чекав «завтра». Оглянувся назад, а там все пусто, безтолково, одні дрібниці, казна-що, словом, якась «абра-кадабра».

Життя не вдалось. Особистість не відбулась. Весь час був біг на місці. Вічне буксування. Це й наблизило день X, тобто день особистісного банкрутства, оскільки все, що не рухається, повільно вмирає і розпадається» (В.Короленко).

У книзі І.Ведіна «Теорема особистості» є такі слова: «Деякі люди все своє життя тим і займаються, що «починають нове життя», вони не живуть, а весь час лише «починають жити», вони весь час на початку, на початку без продовження. Точніше кажучи, навіть не на початку, а лише в думках про початок. «Завтрішня» людина все життя починає жити завтра – і дуже швидко стає «вчорашньою». Здавалось би, як багато ще можна було б встигнути, якби почати не завтра, а сьогодні. Однак час, відведений на життя, невблаганно вичерпується, а життя, виявляється, ще й не починалось».

Одкровення одного сучасника, яке він назвав: «Мій полюс – лінь».

Хочу поділитись своїми життєвими проблемами. Мені незабаром 21 рік. У дитинстві я хотів стати музикантом, до того ж мріяв досягти неабияких вершин. У моїй уяві постійно звучала та нова музика, яку я подарую людям. Я думав про успіх і визнання. Переїзди, слава, активне життя – все це манило мене. Але ... як тільки я починав що-небудь робити, майже відразу ж покидав – не вистачало терпіння. Адже я звик мріяти, лежачи на дивані. Диван став невід'ємною частиною мого життя. Весь свій вільний час я лежав і мріяв. Я дуже любляв слухати музику, вона викликала бурхливі відчуття в моїй душі. Та лише намагався взятись за справу, лінощі знову підкрадались до мене і, знесилений, я знову падав на диван. А роки минали. Я все агресивніше ставився до життя та людей, які були зовсім байдужі до мене. Була мить, яка могла підвести мене на ноги. Я зустрів товариша, Славу. Мене одразу зацікавила його цілеспрямованість. Ми познайомились. Він уважно вислухав мою сповідь і відтоді почав допомагати мені, спонукати до діяльності. Намагався познайомити з цікавими людьми, та я все більше розчаровувався у своїх силах: мені здавалось, що сам я ні на що не здатен.

Я приймав рішення – і не виконував їх. Як я заздрив друзям: вони не шкодували ні часу, ні сил на свою роботу.

Я зрозумів, що в моєму вихованні, певно, багато втрачено та нічого не міг вдіяти. Допомога Слави тепер стала мене дратувати, я зрадив, коли його призвали до армії.

Пізніше й мене призвали. Перший місяць нестерпно страждав, але потім поступово став помічати, що змінююсь на краще. Ось уже рік, як я служу. Зміцнів, змужнів, однак невмируща лінь все ще залишилась у мені. Раптом мене осяйнуло – я невдаха: зазвичай це усвідомлюють пізніше. Я впевнений, що після армії все буде по-старому: робота – диван – мрії. Та як довго це може тривати? От і не знаю, чи досягну я свого полюса, чи моїм полюсом залишиться лінь?...

Я хочу, щоб більше ніхто не повторював моїх помилок.

На кожному етапі самовиховання застосовуються відповідні методи, прийоми та форми самовиховання. На спонукаючому етапі можна звернутись як до методів впливу на підсвідомість, так і до методів впливу на свідомість, а також до методів, які включають у діяльність.

Серед них, насамперед, розповіді про видатних людей, які досягли значних успіхів завдяки самовихованню. Д. С. Блеккі, автор статті «О самовоспитании нравственном, умственном и физическом», надрукованій в «Учительській газеті» за 11 лютого 1992 р. писав: «Не існує правильнішого способу стати добрим і великим, ніж раннє знайомство з життям добрих та великих людей. А потім - живий вплив таких людей, якщо маєте щастя безпосередньо з ними спілкуватись і співпрацювати».

Досить цікаво й нестандартно про це писав один філософ: «Немає нічого більш оригінального, нічого особистісного, як «харчуватись» іншими. Але їх потрібно перетравлювати».

Що стосується розповідей про життя відомих людей, то варто зауважити, що не завжди зміст цих розповідей набуває спонукаючої сили, тобто викликає внутрішню активність, а лише за певних умов. Одна з них – їхня відповідність інтересам, потребам та спрямованості особистості. Йдеться про розповіді таких людей, які б могли викликати асоціації з власним життям, були особистісно значущими для вихованців.

Крім розповідей про життя видатних людей на спонукаючому етапі можуть застосовуватись бесіди та дискусії про важливість та *необхідність* самовиховання, про можливості людського організму.

Учені вже давно довели, що людина з середніми здібностями використовує лише 4% своїх нервових клітин. Геніями стають ті, кому вдається розбудити і залучити до роботи хоча б частину дремаючих клітин. Звідси випливає, що в кожного є шанс стати у 5 – 10 – 20 разів розумнішим та здібнішим. Особливо, якщо раніше розпочати й не відкладати «на потім».

З метою самовиховання можна використовувати і спеціально підготовлені уроки виховного спрямування, зокрема на початку навчального року, останній урок у школі перед виходом у самостійне життя.

На інших етапах застосовуються інші методи та прийоми, серед яких: самопримус, самонаказ, самоаналіз, самооцінка, самозобов'язання, самоконтроль, самозвіт.

Завершуючи один з найважливіших блоків інформації нашого посібника, звернемося до однієї з поезій, яка спонукає до роздумів та дій.

Третья попытка

| | |
|---|--|
| <i>Ты не сразу бросишь арену</i> | <i>Возвещая о новой борьбе,</i> |
| <i>И не сразу подведешь черту.</i> | <i>Выше ставится рейка. И снова</i> |
| <i>Три попытки даются спортсмену</i> | <i>Три попытки даются тебе.</i> |
| <i>Для того, чтобы взять высоту.</i> | <i>А не вышла (попытка – не пытка),</i> |
| <i>Неудача, но ты не в убытке.</i> | <i>Стиснув зубы, готовься и жди.</i> |
| <i>Снова близок решающий миг.</i> | <i>И выходит, что третья попытка</i> |
| <i>Ты готовишься к третьей попытке,</i> | <i>Остается всегда впереди.</i> |
| <i>Наблюдая попытки других.</i> | <i>(В.Берестов. Школьная лирика. - М.,</i> |
| <i>Разбежался. Взлетел. И – готово!</i> | <i>1981. - С. 73).</i> |

Запитання та завдання для самоконтролю

1. Який взаємозв'язок між вихованням та самовихованням?
2. У чому сутність спонукального етапу самовиховання?
3. Які є способи формування інтересу та потреби в самовихованні?

4. Які існують бар'єри самовиховання?

5. Які методи та прийоми виховання у найбільшій мірі спонукають до самовиховання?

6. У чому полягає роль викладача ВНЗ в організації самовиховання студентів?

7. Назвіть етапи самовиховання та коротко схарактеризуйте кожен з них.

8. Виконайте тестові завдання:

1. Відновіть правильну послідовність поданих кроків самовдосконалення:

- а) інтерес до власного самовдосконалення; б) прийняття рішення;
- в) формування потреби в самовдосконаленні; г) включення в діяльність;
- д) складання програми самовдосконалення.

2. Рушійною силою самовиховання є:

- а) інтелект; б) м'язи; в) воля; г) емоція.

3. Назвіть бар'єри (перешкоди) самовиховання, що спричиняють гальмування цього процесу.

4. Назвіть пропущені етапи самовиховання.

1) _____; 2) цільовий; 3) _____; 4) контрольньо-регулювальний.

5. Допишіть пропущений етап педагогічного керівництва самовихованням:

а) спонукальний; б) цільовий; в) _____; г) контрольньо-регулювальний.

6. У чому полягає мета спонукального етапу організації самовиховання :

- а) викликати інтерес і потребу в самовихованні; б) допомогти здійснити самооцінку; в) забезпечити прийняття рішення; г) активізувати вольові зусилля учнів?

7. Який метод більш доцільний для спонукання студентів до самовиховання:

- а) приклад; б) доручення; в) привчання; г) вимога?

Індивідуальні завдання:

- Роль і місце самовиховання серед інших факторів розвитку особистості.
- Підготуйте інформацію, яку можна використати з метою спонукання студентів до самовиховання (цікавий факт з життя конкретної людини, відеофрагмент, приклад досягнень як результат самовдосконалення і т. ін.)
- Підготуйте невеликий виступ (до п'яти хвилин) чи фрагмент бесіди, які б давали поштовх до самовиховання.
- Спробуйте здійснити внутрішню «подорож» у самого себе, визначити свої недоліки і скласти програму самовдосконалення.
- Виберіть короткі відеофрагменти фільмів, демонстрація яких спонукала б до самовиховання.
- Знайдіть і процитуйте афоризми, поетичні рядки про роль самовиховання особистості.

Використана література

1. Макаренко А.С. О взрыве / А. С. Макаренко // Избранные произведения в 3-х томах. – Т.3. – К. : Рад. школа, 1964. – С.329.
2. Сухомлинський В.О. Сто порад учителю / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори в 5 томах. – Т.2. – К. : Рад. школа, 1976. – С. 419-657.

Рекомендована література

1. Блеккі Д. С. О самовоспитании нравственном, умственном и физическом/Д. С. Блеккі//Учительская газета. – 11 февраля, 1992.
2. Власов Ю.П. Формула мужності/ Ю. П. Власов. – М. : Знання, 1987 – 95 с.
3. Каплінський В.В. Реалізація виховного потенціалу лекцій та практичних занять з організації самовиховання / В. В. Каплінський // Наук. Записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. – Сер.: Педагогіка і психологія. – Вип. 35. – Вінниця, 2011.– С. 116 – 123
4. Каплінський В. Бар'єри самовиховання / В. Каплінський, О. Андрух // Фізична культура, спорт та реабілітація в сучасному суспільстві: Зб. наукових праць. – Вінниця, 2009. – С. 61 – 65
5. Кочетов А. И. Как заниматься самовоспитанием / А. И. Кочетов. – 3-е изд., доп. и перераб. – М.: Высшая школа, 1991. – 287 с.
6. Побірченко Н. А. Знати кожного вихованця/Н. А. Побірченко, Л. Г. Подолян // Радянська школа. – 1989. – №6. – С. 37-40.
7. Сметанський М. І. Самовиховання як засіб індивідуалізації виховної роботи / М. І. Сметанський // Шлях освіти. – 1999. – №1. – С. 43-48
8. Удич З. І. Психолого-педагогічна готовність вчителя до організації самовиховання старшокласників : навчально-методичний посібник / З.І. Удич. – Тернопіль, 2009. – 248 с.

При розкритті теми використано фрагменти художніх фільмів: “Розумник Уіл Хатінг”, “Шкільні зв’язки”, “Заплати іншому”, “Велетень”, “Футбольна команда”, Документальний фільм з циклу “До 16 і старші”.

Післямова

Педагогіка та методики її викладання очима студентів

- Спочатку педагогіка була для мене звичайним предметом, але згодом я почав зрозуміти, наскільки вона полегшує життя.
- Після кожної пари ще довго прокручується в голові той чи інший приклад, чи ситуація.
- Ваш низький, спокійний, рівний тембр голосу не просто впливав, а проникав у мене. Коли звучали поетичні рядки, в мене виступали сльози, але я їх приховувала.
- Коли викладач натискав паузу під час демонстрації відеофрагментів, в мене зразу ж вмикалось мислення, і я починав активно думати.
- Про ефективність занять з педагогіки свідчить тривалість їх післядії. Тривалість післядії практичних занять дуже довга. Закінчувалась пара, і я спішила зателефонувати батькам чи друзям і поділитись почутим.
- Особливо вражали виховні бесіди, після яких хотілось йти працювати у школу і стати тим вчителем, після уроків якого учні виходили б з такими самими емоціями, як і я свого часу.
- Педагогіка відкрила мені багато нового, а головне-вона відкрила «мене нового».
- Це та наука, яка перевернула мої переконання та поняття, дала можливість подивитись на речі іншими очима, з іншої точки зору.
- *«У кожного єсть в жизни высота, которую он должен взять когда-то!»* Дякую за ці слова. Вони відкрили щось всередині мене, наче вікно. Дякую, що зібрали мене до купи, в одне ціле, в зрілу, може, ще і не до кінця сформовану особистість.
- Навіть якщо я не буду вчителем, знання, отримані мною на педагогіці, допоможуть вирішувати різні проблеми в майбутньому.
- Це дисципліна, яка викликала у мене не напруження, а задоволення.
- Педагогіка-велика наука!
- Педагогіка була для мене була для мене предметом, на якому Я не міг собі дозволити не думати. Недаремно я виправив слово «педагогіка» на «Педагогіка».
- Вона підсилила мої бажання стати вчителем.
- Коли ми дивились на парах відеофрагменти, вони були звичайними до того моменту, поки ви не брали пульти. Ви зупиняли фільм і відкривали наші очі.
- Після педагогіки я почав набагато більше читати. А «100 складних ситуацій» я вже прочитав, напевно, разів з 10! Ми з братом вечорами сідаємо і розв'язуємо їх.
- Ваші методи викладання відповідали тому, що я хотіла отримати від них,- живий інтерес. А цікаво мені було не лише тому, що заняття були не схожі на інші, а тому, що вони виховували мене.
- Мені подобалось те, що знання можна успішно застосувати у повсякденному житті. Я вже застосовував методи і прийоми

педагогічного впливу на своїх рідних, друзях і підлеглих. Коли бачив, що вони спрацьовували, я переконувався у силі педагогіки та радісно ставало на душі.

- Після практичних занять я став сильнішим як педагог.
- Особисто для мене педагогіка була предметом, на який потрібно було дуже рано прокидатись, як завжди, поспіхом збиратись, знаючи, що після того, як я зайду в аудиторію №114, на годинник подивлюсь лише тоді, коли Ви скажете: «До побачення!», здивуючись, що так швидко пролетів час.
- Я педагогікою ще не надихався. Мені мало. Я хочу ще.
- Особисто для мене педагогіка була предметом, який почався на другому курсі і всі ці 2 роки покращував мене.
- Педагогіка для мене це перш за все мистецтво. Мистецтво говорити, мистецтво думати, мистецтво робити вірний вибір і приймати правильні рішення. Педагогіка-це мистецтво мистецтв.
- Я пробував застосувати педагогіку в житті-це дуже цікаво, і допомагає вона в житті сильно.
- Лише завдяки педагогіці я зрозуміла, що професія, яку я обрала, - це моє!
- Знання, які ми отримуємо при вивченні окремих навчальних дисциплін майже не зберігають, бо не хвилюють. На заняттях з педагогіки я приходив до висновку, що немає нічого неможливого, що потрібно боротись... боротись. Після сьогоднішньої пари чогось аж очі трішки мокрі, але настрої чудовий. Я зрозумів, що треба наповнювати змістом кожну хвилину, кожну мить нашого життя.
- Я не сиджу на місці, увесь час намагаюся прогресувати. Та це мені досить важко дається. Іноді хочеться здатись. Але приходиш на педагогіку і стаєш незадоволений своєю слабкістю, тому що знову отримуєш поштовх до пдальшої боротьби з собою.
- Хочеться завжди бути присутнім на таких... Ні, не те... Хочеться, щоб життя було схожим на ці пари.
- Ситуації які ви створювали, змушували мене зазирати в середину себе.

Додатки Додаток №1

Питання для складання іспиту з методики викладання у вищій школі

1. Предмет та завдання методики викладання у вищій школі
2. Зв'язок методики викладання у вищій школі з іншими навчальними дисциплінами педагогічного спрямування.
3. Основні категорії методики викладання у вищій школі.
4. Формування внутрішніх мотивів навчально-пізнавальної діяльності студентів вищого навчального закладу.
5. Удосконалення змісту навчальних дисциплін у вищій школі як педагогічна проблема.
6. Удосконалення контролю за навчально-пізнавальною діяльністю студентів у ВНЗ як педагогічна проблема.
7. Шляхи забезпечення продуктивної взаємодії між викладачем та студентами.
8. Роль і місце комунікативного компоненту педагогічної діяльності викладача вищого навчального закладу.
9. Комунікативні вміння як невід'ємний компонент методичної майстерності викладача вищої школи.
10. Шляхи удосконалення комунікативної майстерності викладача вищого навчального закладу.
11. Комунікативна культура викладача вищого навчального закладу.
12. Характеристика педагогічних здібностей викладача вищого навчального закладу.
13. Складові авторитету викладача вищого навчального закладу.
14. Структурні компоненти професійної майстерності викладача вищого навчального закладу.
15. Шляхи формування професійної майстерності викладача вищого навчального закладу.
16. Вимоги до особистості викладача вищого навчального закладу.
17. Основні функції діяльності викладача вищої школи.
18. Конкурс педагогічної майстерності як засіб професійного зростання майбутнього педагога у вищій школі.
19. Методика організації самовиховання студентів у вищому навчальному закладі.
20. Місце та роль лекції в системі методів навчання у вищому навчальному закладі. Функції вузівської лекції.
21. Підготовка викладача до лекції. Вимоги до її змісту.
22. Структура вузівської лекції.
23. Умови ефективності вузівської лекції.
24. Пояснювально-ілюстративна лекція: сутність та шляхи її удосконалення.
25. Особливості проблемної лекції та методика її проведення.
26. Особливості вступної, тематичної, заключної та оглядової лекції у вищому навчальному закладі.

27. Прийоми активізації уваги студентів на лекції.
28. Типові недоліки вузівської лекції та шляхи їх подолання.
29. Система ораторських вмій як важливого чинника лекторської майстерності викладача вищого навчального закладу.
30. Структурні компоненти лекторської майстерності викладача вищої школи.
31. Критерії оцінювання ефективності лекції як методу навчання у ВНЗ.
32. Традиційне та інноваційне у вузівській лекції.
33. Методика використання мультимедійних засобів на лекціях у вищій школі.
34. Методика використання відеофрагментів на лекції у вищій школі.
35. Аналіз позицій щодо мінімізації та відміни лекцій як методу навчання у ВНЗ за рахунок введення альтернативних методик навчання.
36. Функції та види практичних занять у сучасній вищій школі.
37. Дидактичні засади підготовки до практичного заняття у ВНЗ.
38. Вимоги до використання на практичних заняттях частково-пошукового методу навчання.
39. Методика використання на практичних заняттях дослідницького методу навчання.
40. Традиційні та інноваційні аспекти методики проведення практичних занять у сучасному ВНЗ.
41. Використання ситуативного методу навчання у вищому навчальному закладі.
42. Умови ефективності практичних занять у ВНЗ.
43. Критерії оцінювання ефективності практичних занять.
44. Вимоги до оцінювання знань студентів на практичних заняттях у ВНЗ.
45. Вимоги до підготовки та проведення лабораторного заняття у вищій школі.
46. Умови розвитку пізнавального інтересу студентів на практичних заняттях.
47. Реалізація виховного потенціалу навчального процесу у вищому навчальному закладі.
48. Прийоми педагогічної взаємодії викладача ВНЗ зі студентами та їх виховний потенціал.
49. Індивідуальні творчі проекти студентів ВНЗ.
50. Метод переконування в діяльності викладача вищого навчального закладу та умови його ефективності.
51. Методика організації самостійної роботи студентів у ВНЗ.
52. Вимоги до проведення усних екзаменів у вищому навчальному закладі.
53. Умови реалізації принципу зв'язку навчання з життям, теорії з практикою в навчальному процесі.
54. Умови реалізації принципу забезпечення міцності результатів навчання в навчальному процесі ВНЗ.

55. Характеристика навчальної та робочої програми з методики викладання у вищій школі.

56. Творчий компонент змісту освіти та методика його формування у вищій школі.

57. Застосування активних методів навчання у вищій школі.

58. Впровадження сучасних технологій навчання на заняттях у вищій школі.

59. Недоліки в організації самостійної роботи студентів у ВНЗ.

60. Стилї спілкування викладача вищого навчального закладу зі студентами та їх виховний потенціал.

Додаток №2

Практичні завдання для складання іспиту з методики викладання у вищій школі

1. Уявіть, що ви проводите зі студентами-першокурсниками бесіду, мета якої – спонукати їх до самовиховання. Змодельуйте початок цієї бесіди з використанням інформації, спонукаючої до самовиховання (з життя знаменитих людей, кіногероїв тощо).

2. Сформулюйте 5-6 тем диспутів, актуальних для студентів сучасного ВНЗ. Обґрунтуйте, в чому їх актуальність.

3. Складіть план проведення диспуту на одну з актуальних для сучасних студентів тем, включивши до нього запитання дискусійного характеру з обраної вами теми.

4. Староста групи студентів-першокурсників звернувся до вас з проханням допомогти скласти програму конкурсу веселих і кмітливих (КВК). Запропонуйте йому 5-6 цікавих завдань для цього конкурсу, спрямованих на розвиток інтелекту та творчих здібностей учнів старшого шкільного віку.

5. У вас, наставника академічної групи студентів-випускників, остання зустріч з групою, основна функція якої - виховна. Запропонуйте цікаві ідеї щодо її проведення з метою впливу на емоційну сферу особистості випускників, з якими ви працювали п'ять років.

6. Знаменитий американський дитячий лікар Бенджамін Спок розповідав Ю.П.Азарову, відомому російському педагогу, що його мати, виховуючи п'ятеро дітей, була надзвичайно суровою з ними, однак виростила прекрасних людей і громадян. Ставши батьком, сам Спок вирішив виховувати своїх дітей по - іншому, а саме на засадах свободи, відкритої любові до дітей, дружби і співробітництва з ними. І також виховав не менш прекрасних людей і громадян.

Значить, авторитарна і гуманна система виховання рівноцінні? Визначте і обґрунтуйте свою позицію.

7. Викладачем ВНЗ при використанні методу рольової гри розігрується ситуація: кілька студентів старших курсів пропонують першокурснику випити з ними, він відмовляється, за що вони називають слабаком, маминим синочком, жовторотиком. Студенти пропонують різні варіанти відмови. Один з них звертається до вас: «А як би Ви повели себе в цій ситуації?».

Уявіть себе на місці цього студента і змодельуйте варіанти відмови від алкоголю.

8. Уявіть, що ви зав.кафедри. Щойно побували на лекції в молодого викладача. Він не зумів забезпечити зустрічної активності студентів, які були неуважні, пасивні, шуміли і майже не слухали викладача.

Які поради ви дасте викладачу щодо забезпечення ефективності методу лекції?

9. Ви методист студентів, які перебувають на педагогічній практиці. Відвідали урок історії з використанням методу демонстрації. Учні десятого класу були пасивні, не проявляли інтересу до навчального матеріалу, що демонструвався на екрані.

Які поради ви як методист дасте студенту щодо забезпечення ефективності методу демонстрації?

10. Поясніть різницю між трьома педагогічними методами:

а) бесідою як методом навчання

б) бесідою як методом виховання:

в) бесідою як методом педагогічних досліджень.

Сформулюйте по одне-два запитання до кожного виду бесіди.

11. Молодий учитель фізики Микола Тимофійович зайшов на перерві до свого кабінету, щоб підготувати до уроку прилади. Підійшовши до шаф, помітив між ними на підлозі двох учнів 11-го класу, які саме розливали вино. Щойно зібрався зробити зауваження, як почув пропозицію підтримати компанію.

Спробуйте спрямувати цю ситуацію у виховне русло, використавши один з методів виховання(ваше завдання полягає в тому,щоб поставити цих зухвалих хлопців в незручне для них становище). Які дії педагога у цій ситуації будуть педагогічно недоцільними?

12. Другокурснику Максиму здавалося, що йому постійно занижують оцінки на практичних заняттях. Одного разу, коли він ледве впорався з абсолютно нескладним завданням і отримав цілком заслужену оцінку, він підійшов на перерві і простягнув мені авторучку: «Виправте, будь ласка. Завдання я виконав, безперечно, на 4 бали, а Ви мені поставили лише 3».

Щоб вплинути на студента, зверніться до методу переконування. Яким змістом ви його наповните? До яких звернетесь аргументів? Ваша ціль - домогтись припинення такої поведінки студента в подальшому.

13. Вам потрібно виступити на батьківських зборах студентів - другокурсників з проблеми зниження рівня їхньої моральної культури. Які причини цього явища ви будете аналізувати?

14. Ви готуетесь до виступу щодо шляхів забезпечення ефективності педагогічного впливу на сучасних студентів. На яких принципах, методах, прийомах виховання будете акцентувати особливу увагу, враховуючи особливості студентського віку?

15. Спробуйте сформулювати стратегію виховання від народження до здобуття вищої освіти. На позиціях яких концепцій виховання ви будете стояти

у різні вікові періоди (дошкільний вік, молодший шкільний вік, підлітковий вік, старший шкільний вік, студентський вік).

16. Які поради ви дасте студентам як куратор щодо організації самовиховання?

17. Ви куратор групи студентів-першокурсників, складіть алгоритм ваших дій щодо формування студентського колективу.

18. Ви готуетесь до виступу перед наставниками академічних груп з проблеми забезпечення взаємного контакту з проблемними студентами. Від чого ви б хотіли застерегти ваших слухачів? На яких принципах, методах, прийомах виховного впливу акцентуєте особливу увагу?

19. Назвіть причини, які знижують коефіцієнт корисної дії практичних занять у вищій школі.

20. Назвіть причини, які знижують рівень сприймання та засвоєння студентами інформації викладача на лекції.

21. Ви приходите на свою першу лекцію до старшокурсників, підходите до кафедри, а на тому місті, де кладуть конспект, написано: « Лекторе, роби свою справу мовчки». *Ваші дії.*

22. Уявіть, що ви проводите профорієнтаційну роботу серед студентів - випускників. Мета вашого виступу — викликати інтерес до обраної вами спеціальності «Педагогіка вищої школи» і мотивувати їх до вступу у відповідну магістратуру. *Як ви це будете робити?*

23. Запропонуйте спеціально створену виховну ситуацію, яку можна використати з метою виховного впливу (в усній формі, у відео форматі, з педагогічної практики, з життя, з художньої літератури) і поясніть, у чому саме її виховний потенціал.

24. Сформулюйте проблемне питання, з якого можна було б розпочати проблемний виклад навчального матеріалу, тобто проблемну лекцію (тему і навчальний предмет оберіть самостійно). *Чим відрізняється проблемний виклад від інших проблемних методів навчання?*

25. Назвіть педагогічну книгу, яку ви прочитали останнім часом. Коротко розкрийте її зміст. Які педагогічні проблеми висвітлюються в ній?

26. Ви наставник академічної групи студентів 3-го курсу. На одній з неформальних зустрічей вони вирішили взяти у вас інтерв'ю. З перших питань ви здогадались про їхній задум: виявити ваше особисте ставлення до інших викладачів — ваших колег. Ваші стосунки зі студентами до цього часу були відвертими... *Якою буде ваша подальша поведінка?*

27. Ви проводите свою першу лекцію в ролі викладача ВНЗ. Всі студенти уважно слухають, крім одного. Його сонний погляд, нарешті, переростає у справжній сон, хлопець починає тихенько хропіти. Студенти переключають увагу на нього. Вас вже перестали слухати — чекають реакції. *Якою ж вона буде?*

28. Під час практичного заняття ви помічаєте, що один із студентів інституту фізичного виховання і спорту трохи напідпитку. *Ваші подальші дії?*

29. На одній з лекцій студент звертається до вас із запитанням, а Ви не знаєте відповіді. *Якими будуть ваші подальші дії?*

30. Інна Петрівна щойно з педуніверситету, вчителює перший рік. Вона дуже не любить писати поурочні плани-конспекти, а коли на вимогу завуча Олександра Семеновича напише, то завуч забракує їх. Інна Петрівна обурена: «Плани-конспекти — це зайва писанина, формалізм. Якість уроків залежить не від конспектів, а від рівня кваліфікації. Я все пам'ятаю, що треба робити на уроці, тому плани-конспекти мені не потрібні»

Як оцінити позицію вчительки? Визначіть і обґрунтуйте власну позицію щодо цього питання.

31. У вікнах будинку, навпроти котрого злочинець убивав водія таксі, ще світилося. Молодий слідчий одразу відчув, що господарі, зовні інтелігентні люди, мовчатимуть, боячись за наслідки своїх свідчень. Але тільки вони могли йому допомогти.

— Невже ви не бачили, як дві години тому перед вікнами вашого будинку вбивали людину? Мабуть, він і допомоги просив...

— Ні. Ми були зайняті. Ось готуємося переселятися на нову квартиру, пакуємо книги...

Уявімо, що не слідчий, а Ви, педагог, прийшли до цих людей і маєте схилити їх до відвертого зізнання. Продемонструйте, як ви це будете робити, звернувшись до методу переконування. Назвіть умови ефективного переконування.

32. Яку педагогічну літературу з питань організацій самовиховання ви порадите студентам як наставник академічної групи?

33. Ви приходите на лекцію. П'ята пара. Студенти втомлені і зустрічають вас незадоволеними поглядами. *Ваші дії.*

34. Ви читаєте лекцію, а деякі студенти вам заважають (розмовляють, сміються). *Як впоратись з ними?*

35. Складіть план-конспект практичного заняття (навчальна дисципліна і тема за власним вибором).

36. Назвіть причини, що знижують коефіцієнт корисної дії практичних занять у вищій школі.

37. Назвіть причини, що знижують коефіцієнт сприймання та засвоєння інформації на лекції.

38. Назвіть умови, за яких знання, які повідомляє викладач на лекції, не будуть проходити мимо студента, а будуть переплавлятися в його ерудицію і культуру.

Додаток №3

Питання для самостійної роботи з методики викладання у вищій школі.

1. Як забезпечити ефективність лекції у ВНЗ?
2. Способи реалізації виховного потенціалу вузівської лекції?
3. Типові недоліки викладачів ВНЗ у проведенні лекцій.
4. Продуктивні інновації в лекційній діяльності викладачів ВНЗ.
5. Вимоги до змісту сучасної вузівської лекції.
6. Прийоми активізації уваги студентів на лекції.

7. Прийоми розвитку пізнавальної активності студентів на лекції.
8. Особливості методики проблемної лекції у ВНЗ.
9. Шляхи забезпечення внутрішньої мотивації студентів на початку вузівської лекції.
10. Умови ефективного переконування студентів у навчальній та поза навчальній діяльності.
11. Зробити огляд журналу «Рідна школа» за останніх два роки і доповісти, які актуальні проблеми викладання у вищій школі в них відображаються та шляхи їх розв'язання.
12. Вимоги до особистості викладача сучасного ВНЗ.
13. Яким має бути стиль спілкування сучасного викладача ВНЗ зі студентами?
14. Як досягти гармонійних стосунків між викладачем ВНЗ та студентами?
15. Складові авторитету викладача ВНЗ.
16. Якими педагогічними здібностями має володіти викладач ВНЗ? Розкрийте їх сутність.
17. Чим забезпечується ефективність педагогічно доцільної самопрезентації викладача ВНЗ?
18. Аналіз маніпулятивних стратегій самопрезентації викладача.
19. Аналіз непродуктивних стратегій самопрезентації викладача.

Додаток №4

МЕТОДИКА ОЦІНКИ ПЕДАГОГІЧНИХ МЕТОДИК

Відомо: літератури з педагогіки, методичних посібників для вчителів видається багато, не кажучи вже про постійне проведення курсів і семінарів.

Але як орієнтуватися в цьому морі книг? Які критерії допоможуть визначити, чи хороша книга або семінар? Чи варто всерйоз рекомендувати їх колегам?

В рамках ТРИЗ були розроблені критерії оцінки науково-технічних ідей [1,2,5], оцінки науково-фантастичних творів [3], розробок в області ТРИЗ [4], оцінки методик, курсів і семінарів по бізнес-дисциплінам [6]. У 1989 році на петрозаводському науковому семінарі з проблем викладання І. Л. Вікентьев виступив з першою розробкою критеріїв оцінки робіт з педагогіки творчості з позицій ТРИЗ.

Методика складається з 5 шкал оцінки.

Для експрес-оцінки аналізованої розробки пропонується просто пробігтися очима по запропонованим контрольним питанням, а для серйозної оцінки – виставити бали в графі праворуч.

Справжня "Методика оцінки методик" написана не стільки з позицій наукознавства, скільки з позицій захисту прав СПОЖИВАЧА педагогічних методик, тобто насамперед учителя. Критерії застосовні не тільки до книг, але й до численних курсів та семінарів.

АКТУАЛЬНІСТЬ МЕТОДИКИ

(які конкретно ваші проблеми вирішує)

1 рівень: методика практично неактуальна, застосування її нічого у вашій роботі не змінить.

2 рівень: методика торкається не основних моментів роботи; володіння методикою поліпшить деякі другорядні параметри (наприклад, підвищить точність оцінки знань).

3 рівень: методика торкається основних моментів роботи, але з її впровадженням можна і зачекати. Наприклад, тому, що й старі методи непогано справляються.

4 рівень: це якраз те, що необхідно школі сьогодні!

НОВИЗНА (що реально нового дає професіоналу розробка)

1 рівень: новизна на рівні термінології. Автор замінює відомі слова новими, переодягаючи банальні істини в новий одяг. Жонглює, переставляє місцями давно відомі речі, створюючи видимість нових підходів. Сюди ж слід віднести новизну на емоційному рівні. Автор показує нову точку зору на вже відомі факти, змушує хвилюватися і переосмислювати, надихає і «заряджає енергією», що само по собі добре і корисно, але має мало спільного зі справжньою методикою.

2 рівень: новизна на інформаційному рівні. Подані нові факти, приклади, завдання, вправи і рішення.

3 рівень: новизна на системному рівні. Відомі прийоми в новому, більш раціональному або оптимальному компонуванні.

4 рівень: принципова новизна. Пропонуються нові способи роботи, результати яких відрізняються від колишніх. Тут доречно зауважити два підрівня, що істотно розрізняються. Перший, методика-1, дає новий спосіб вирішення відомих завдань, не змінюючи змісту навчання і не ламаючи основної його форми. Тобто методика-1 залишається в старій парадигмі освіти. Методика-2 змінює самі цілі, а значить, і парадигму освіти. Вона дає спосіб постановки та вирішення нових педагогічних завдань.

ІНСТРУМЕНТАЛЬНІСТЬ

(наскільки технологічна, інструментальна для професіонала розробка)

1 рівень: методика зводиться до закликів. Увага! Можливо, ці заклики красиві і навіть шляхетні, але від їх повторення користі не буде. Контрольні питання: які проблеми вирішує дана розробка і який відсоток успішних рішень?

2 рівень: методика ефективна лише в "авторському виконанні". За відсутності автора її результати, на жаль, не відтворюються надійно. Потрібно багато додаткових підказок, тривале навчання в автора, постійні консультації, щоб методика почала впевнено працювати в "чужих руках".

3 рівень: методика, що передається частково, окремими рекомендаціями; або працює нестабільно, тільки в сприятливих умовах; або передається, але тільки окремим, особливо здатним до неї людям.

4 рівень: пропонована методика дає стабільні результати, не вимагаючи великих зусиль або багато часу для освоєння.

ЗРОЗУМІЛІСТЬ (доступність викладу)

1 рівень: текст (або мова) нагадує словесні джунгли, через які без словника важко продертися. Автор пише довгими «крученими» фразами, ретельно маскуючи сенс сказаного. Можливо, автору і не потрібно, щоб його зрозуміли - у нього інші цілі ... Загальне враження: підробка під «високий науковий стиль».

2 рівень: окремі шматки методики зрозумілі, а ось зв'язки між розділами і система роботи в цілому – ні. Багато положень методики не аргументовані. Незрозуміло: це перевірено практикою чи придумано автором учора в тиші кабінету, це факт чи одне з можливих припущень? Зустрічаються вирази типу: "Вчені довели, що ..." Немає достатньої – для розуміння і практичної застосовності - кількості прикладів.

3 рівень: методика в цілому зрозуміла. Але читати (слухати) її важкувато. Є достатня кількість прикладів. Але в процесі вивчення виникають питання типу: "А як бути, якщо ...", на які немає авторських відповідей.

4 рівень: методика зрозуміла в частинах і в цілому. Можна сказати - «прозора». Автор відкриває нюанси, know how методики.

КРИТЕРІЙ ЗРОСТАННЯ (наскільки методика допомагає професійному зростанню)

Кажуть: людина робить роботу, а робота робить людину. Погана методика обмежує зростання особистості, ставить викладача в складне становище, не стільки зменшуючи проблеми, скільки додаючи їх. Хороша методика розвиває не тільки дітей, але і самого вчителя, робить роботу приємною і успішно-результативною.

1 рівень: методика ніяк не допомагає професійному зростанню.

2 рівень: методика допомагає професійному та особистісному зростанню побічно. Наприклад, шляхом полегшення праці і вивільнення часу.

3 рівень: методика дозволяє збільшити основні показники роботи, забезпечує професійний ріст і підвищує ступінь впевненості в собі.

4 рівень: методика дозволяє вийти на самостійний творчий рівень, стимулює бажання постійно вдосконалювати майстерність, розвивати педагогічний інструментарій, в тому числі і саму цю методику.

ОЦІНКА

Спробуйте тепер оцінити будь-яку пропоновану вам методику за даними критеріями. Виставте, не боячись суб'єктивності, бали від 1 до 4 по кожному з критеріїв. Попереджаємо, це може здатися несподівано жостокою процедурою - принаймі, нам невідома методика, яка отримала б вищі бали по кожному з критеріїв.

Але і це чудово: якщо ми виявили недосконалість по якійсь із шкал, значить, є простір для досконалості!

Зате халтура буде явно "засвічена". І це справедливо.

А якщо вам пощастило, і на курсах чи семінарі ви особисто зустрічаєтеся з автором якоїсь методики, не соромтеся задавати питання. Бо святе право

споживача – знати, що йому дійсно пропонують. Тим більше споживача такої відповідальної продукції, як педагогічні методики. А щоб не залишитися голослівним і в цій частині, приведу кілька стандартних у такій ситуації питань:

Чи існують альтернативні методики (аналоги)? У чому схожість їх з методикою, що пропонується? У чому відмінності? Ким і де вже випробувана методика? Які результати? Як їх вимірювали? Які недоліки методики бачать самі автори? Як можна перевірити твердження автора самому слухачеві семінару? Які витрати часу і коштів знадобляться для впровадження методики? Чи варті обіцяні результати таких витрат: може бути, такі ж або подібні результати можна отримати інакше і простіше?

Додаток №5

Сценарій індивідуального творчого проекту «Вибухова сила одного педагогічного прийому»

Ведучий:

Спочатку хочу звернутись до ключових слів спортивної лексики: чемпіон, лідер, переможець, призер.

Далі спробую приміряти ці слова до способів педагогічного впливу.

- Якому способу належить пальма першості?

- Який педагогічний прийом здатен забезпечити блискучу перемогу на фініші виховного впливу?

- Який прийом є лідером серед інших?

Такий прийом є! У нього цікаве ім'я. І саме йому присвячений мій індивідуальний творчий виховний проект. Цей прийом універсальний. Його сутність досить влучно передає афоризм: «Хочеш перемогти - здивуй!»

Для початку спробуйте оцінити дію цього прийому, послуховавши одну історію з минулого.

Це був той час, коли дівчата ходили до школи у білих фартухах з маленькими чорнильницями в руках. Тоді також були проблемні учні, важковиховувані. Про вплив на одного з таких учнів і йдеться в моїй першій історії.

Он был грозою нашего района,
Мальчишка из соседнего двора,
И на него с опаской, но влюблено
Окрестная смотрела детвора.

Она к нему пристрастие имела,
Поскольку он командовал везде,
А плоский камень так бросал умело,
Что тот, как мячик, прыгал по воде.
В дождливую и ясную погоду
Он шел к пруду, бесстрашный, как
всегда,
И посторонним не было прохода,
Едва он появлялся у пруда.

В сопровожденье преданных
матросов,
Коварный, как пиратский адмирал,
Мальчишек бил, девчат таскал за
косы
И чистые тетрадки отбирал.

В густом саду устраивал засады,
Играя там с ребятами в войну.
И как-то раз увидел он из сада
Девчонку незнакомую одну.

Забор вокруг сада был довольно
ветхий,
Любой мальчишка в дырки
проходил,
Но он, как кошка, прыгнул прямо с
ветки
И девочке дорогу преградил.

Она пред ним в нарядном платье
белом

Стояла на весеннем ветерке
С коричневым клеенчатым
портфелем
И маленькой чернильницей в руке.

Сейчас мелькнут разбросанные
книжки,
Не зря ж его боятся, как огня...
И вдруг она сказала...

Слайд №1

Диктор:

А тепер увага !

- Чи можна миттєво пригальмувати таку негативну поведінку хлопця?
- Як спрямувати його активність у позитивне русло?
- Як змінити спосіб його мислення?

На це здатен лише прийом, який і є героєм цього творчого проекту. І саме до нього звернулась дівчинка, наша героїня.

Ведучий:

И вдруг она сказала: «Там мальчишки...
Ты проводи, пожалуйста, меня...»

И он, от изумления немея,
Совсем забыв, насколько страшен он,
Шагнул вперед и замер перед нею,
Ее наивной смелостью сражен.

А на заборе дряхлом повисая,
Грозь сломать немедленно его,
Ватага адмиральская босая
Глядела на героя своего.

...Легли на землю солнечные пятна.
Ушел с девчонкой рядом командир.
И подчиненным было непонятно,
Что это он из детства уходил.

Слайд № 2

Дикторський текст:

- Приголомшити!
- Зупинити негативну поведінку!
- Заставити прозріти!
- Опам'ятатись!
- Отямитись!
- Змінити ставлення!
- Миттєво зробити правильні висновки!

Слайд №3

Диктор:

Це під силу лише прийому, ім'я якому... **ВИБУХ!!!** (великими літерами з ефектом вибуху)

Саме він здатен на шоківу терапію у виховній діяльності педагога – і не лише...

Слайд № 4

Фрагменти фільмів змінюють один одного без коментарів

- 1) «Пацани»: миттєве прозріння героя фільму Рубльова.
- 2) «Педагогічна поема»: сцена з Задоровим, після якої хлопці, які відмовлялися на прохання А. С.Макаренка рубати дрова, йдуть це робити за власним бажанням.
- 3) «Майор Пейн»: сцена, після якої герой фільму, що ненавидів Пейна, обіймає його, промовляючи: « ...Я люблю вас».
- 4) «Чучело»: миттєве пробудження поваги до героїні, яку до цього ненавиділи однокласники.
- 5) «Встань и досягни»: несподівані дії нового педагога, які допомагають йому вмиг налагодити дисципліну і змінити ставлення до себе.

Ведучий:

Чи має це все стосунок до моєї спеціальності «Спорт»?

Вона не є педагогічною. Але лише де юре. Де факто, вона ще й дуже педагогічна, оскільки справжній тренер – це той тренер, який виходить за рамки своєї вузької спеціальності в педагогіку з її цікавими і досить дієвими секретами виховного впливу.

Моя друга історія реальна. Герой досить відомий. Один наш викладач, який присутній у цій аудиторії, розповідаючи якось на лекції про свою юність, згадував, що над його письмовим столом висів кольоровий портрет цього героя, вирізаний з обкладинки спортивного журналу.

Цей знаменитий хокеїст мріяв про перемогу над монстрами хокею, непереможними канадцами.

Однак життєві обставини вибили його з колії. Він опустил руки і здався. Тоді виникла необхідність здобути іншу перемогу, ту перемогу, яка дається найважче і ціною великих зусиль, перемогу над собою. Замість того, щоб підійматись, цей красень став, навпаки, опускатись.

В його руках опинився засіб власного саморуїнування - пляшка з гірким напоєм, яку він ховав від сторонніх очей, загортаючи її в газету.

Тренеру Тарасову було боляче. Він страждав не менше, розуміючи трагізм ситуації і міркував:

Слайд № 5

Дикторський текст на фоні тихої музики:

Лише я можу зупинити Валерія! Не повчаннями, не моралізуванням, не нотаціями. Впевнений, що зупинити мого улюбленця може лише єдина педагогічна зброя: саме той спосіб впливу, який здатний приголомшити і призвести до вибуху у його свідомості. Це має бути спеціально організоване мною потрясіння. Це важко, але я спробую завтра зробити це.

Ведучий:

З такими думками тренер Тарасов, сповнений передчуття перемоги, прийшов до Валерія у лікарню

Далі демонструються відеофрагменти ситуації вибуху, організованої тренером Тарасовим, та (як результат) миттєві зміни у поведінці хокеїста Харламова.

Ведучий:

Я впевнений, що багато з нас щойно подумали: для педагога, тренера немає більшого щастя, як вдячність його вихованців.

Удосконалюйте свою майстерність!

Працюйте над собою!

Лише тоді Ви зможете отримувати такі блискучі перемоги!

І вдячність!

Бажаю успіхів!

Додаток 7

Список наукових праць автора з методики викладання у вищій школі

1.Каплінський В. В. Педагогічні ситуації як засіб формування комунікативних умінь у процесі вивчення педагогіки /В. В. Каплінський//Особистісно – професійний розвиток майбутнього вчителя: Колективна монографія – Вінниця: ТОВ «Ніланд ЛТД», 2014 – С. 49-81

2. Каплінський В.В. 100 складних ситуацій на уроках та поза уроками: шукаємо рішення. Навчальний посібник для майбутніх учителів / В.В. Каплінський. – Вінниця: ТОВ «Ніланд ЛТД», 2015. – 80с.

3.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

4.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

5.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

6.Каплінський В.В. Використання гальмівних прийомів виховного впливу у процесі розв'язання педагогічних ситуацій / В.В. Каплінський // Наукові записки ВДПУ ім. М.Коцюбинського. – Вип. 9. – Сер.: Вінниця, 2004. – С. 104-109

7.Каплінський В.В. ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ СКЛАДОВОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТІ РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ / В. В. Каплінський // Міжнародний науковий вісник: збірник наукових праць INTERNATIONAL SCIENTIFIC HERALD / ред. кол. І.В.Артьомов та ін. – Ужгород: ДВНЗ «УжНУ», 2014. – Вип. 2(9). - С. 182 – 190

8.Каплінський В.В. Здібності як внутрішні умови формування професійних умінь педагога / В.В. Каплінський // Наукові записки ВДПУ ім. М.Коцюбинського. – Сер.: Педагогіка і психологія. – Вип. 32. – Вінниця, 2010. – С. 330-336

9.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

10.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. – Краснодар, - 2013. – С.62-69

11.Каплинский В.В. Анализ и решение проблемных педагогических ситуаций в деятельности методических объединений учителей / В.В. Каплинский // В мире научных открытий. – Таганрог : Изд.: «Перо», 2013. – С. 67-76

12. Каплінський В. В. Застосування інноваційних педагогічних технологій при викладанні дисциплін педагогічного циклу (з власного досвіду роботи) / В. В. Каплінський // Наукові записки ВДПУ ім. М.Коцюбинського. – Сер.: Педагогіка і психологія. – Вип. 41. – Вінниця: ТОВ Нілан ЛТД, 2014. – С. 32 – 38

13. Каплінський В.В. Лекція у вищому навчальному закладі: за і проти/ В. В. Каплінський // Наукові записки ВДПУ ім. М.Коцюбинського. – Сер.: Педагогіка і психологія. – Вип. 43. – Вінниця: ТОВ Нілан ЛТД, 2015. – С. 28 - 33

14. Каплінський В.В. Основи виховної діяльності вчителя фізичної культури: Навчальний посібник / В.В. Каплінський, І. О. Асаулюк. – Вінниця: ПП «ТД «Єдельвейс і К», 2014. – 294 с.

15.Каплінський В. В. Складові авторитету керівника освітнього закладу/ В. В. Каплінський, Д. В. Терещук//Теоретичні та методичні засади особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя: Матеріали міжнародної науково-практичної інтернет – конференції(м. Вінниця, 26- 27 листопада 2014р.). – Вінниця: ТОВ «Ніланд ЛТД», 2014. – С . 68-71

16.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

17.Каплінський В.В. Натяк як прийом підсилення методів виховання / В.В. Каплінський // Наукові записки ВДПУ ім. М.Коцюбинського. – Вип. 16. – Сер.: Педагогіка і психологія. – Вінниця, 2005. – С. 146-151

18.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

19.Каплінський В.В. Післядія як показник ефективності навчально-виховного процесу / В.В. Каплінський // Наукові записки. ВДПУ ім. М.Коцюбинського. – Вип. 28. – Сер.: Педагогіка і психологія. – Вінниця, 2009. – С. 99-108

20.Каплінський В.В. Специфіка і структура комунікативних умінь як інструменту виховного впливу / В.В. Каплінський, Л.Е. Хорунжевський //

Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. – Вип. 34. – Сер.: Педагогіка і психологія. – Вінниця, 2011. – С. 64-68

21.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. наук. - практ. конференції. – Вінниця, 2011. – С. 142-147

22.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

23.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.

24.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

25.Каплинский В.В. Конструктивная детерминация и выделение основных характеристика коммуникативных умений как инструмента воспитательного воздействия / В.В. Каплинский // Наука в современном мире: Сборник научных трудов. – Таганрог: Изд.: «Спутник+», 2013. – С .52-57

26.Каплінський В. В. Проблеми та практичний досвід формування моральної культури особистості / В.В. Каплінський // Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. – Сер.: Педагогіка і психологія. – Вип. 40. – Вінниця, 2013. – С. 111-117

27.Акімова О. В. Методичні рекомендації до комплексного екзамену для студентів спеціальності «Педагогіка вищої школи» освітньо-кваліфікаційного рівня магістра / О. В. Акімова, **В. В. Каплінський**, Н. Б. Хамська. – Вінниця: ТОВ «Фірма «Планер» 2015. – 49 с.

28.Каплинский В. В. Анализ подходов к формированию коммуникативных умений/ В. В. Каплинский // APRIORI. Серия: Гуманитарные науки [Электронный ресурс]. - 2015. - № 1. Режим доступа: <http://apriori-journal.ru/seria1/1-2015/Kaplinskij.pdf>