

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ДЕРЖАВНОЇ ПРИКОРДОННОЇ
СЛУЖБИ УКРАЇНИ ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО**

**КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ, ПЕДАГОГІКИ
ТА СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН**

В. І. Мірошніченко, доктор педагогічних наук, професор
О. А. Гончаренко, доктор філософських наук, доцент
К. Ю. Тушко, доктор педагогічних наук, доцент

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Затверджено ректором академії
як навчальний посібник



ББК 74.48

М64

Рекомендовано вченою радою академії як навчальний посібник для підготовки ад'юнктів (протокол № 8 від 23 січня 2020 року)

Рецензенти:

Л. В. Вікторова, доктор педагогічних наук, професор;

Т. В. Потапчук, доктор педагогічних наук, професор;

А. З. Сорока, кандидат юридичних наук, доцент

Мірошніченко В. І., Гончаренко О. А., Тушко К. Ю.

М64 Методика викладання у вищій школі : навчальний посібник. Хмельницький : Видавництво НАДПСУ, 2021. 168 с.

Викладений матеріал навчального посібника розкриває сутність, зміст і структуру методики викладання у вищій школі, має сприяти ад'юнктам в опануванні знань щодо теоретико-методологічних основ викладання як галузі наукових знань, теоретичних і технологічних засад освітніх змін у глобальному та регіональному контекстах, чинників розвитку освіти, організаційних форм навчання у ЗВО, особливостей підготовки викладача до проведення різних форм занять, видів педагогічних ситуацій у вищій школі та методики їх розв'язання і формуванню у них умінь критично аналізувати й оцінювати сучасні наукові досягнення у галузі методики викладання, генерувати нові ідеї у вирішенні завдань методики викладання у вищій школі.

Призначений для науково-педагогічних працівників з метою якісної підготовки до проведення занять, ад'юнктам – для більш якісного засвоєння навчального матеріалу.

ББК 74.48

© Видавництво НАДПСУ, 2021

ПЕРЕДМОВА

Формування всебічно розвиненої грамотної особистості фахівця є однією з важливих умов підвищення ефективності його майбутньої професійної діяльності. Це визначає широку потребу вдосконалення як організаційної структури та змісту освітнього процесу у закладах вищої освіти, у тому числі військових, так і необхідність розроблення методичних засад цього процесу з урахуванням викликів і загроз сьогодення.

Метою вивчення навчальної дисципліни “Методика викладання у вищій школі” є надання ад’юнктам цілісної системи педагогічних знань, умінь і навичок з методики викладання у вищій школі, які необхідні у професійній діяльності офіцера з рівнем кваліфікації “доктор філософії з наук про освіту”; розвиток в офіцерів ад’юнктури здатності успішно застосовувати набуті знання та уміння у повсякденній та професійній практиці розв’язання педагогічних ситуацій, пов’язаних з навчанням, вихованням та іншими аспектами роботи з персоналом; розвиток в офіцерів ад’юнктури здатності до самоосвіти та саморозвитку.

Завдання навчальної дисципліни – формування системи знань щодо теоретико-методологічних і методичних засад методики викладання навчальних дисциплін у вищій школі, чинників і тенденцій розвитку вищої освіти в умовах суспільства знань у глобальному та регіональному контекстах; формування системи умінь щодо використання сучасної методології, методик і методів порівняльно-педагогічного дослідження у процесі підготовки дисертаційної роботи, її апробації та у подальшій професійній діяльності; розвиток системи навичок щодо виокремлення актуальних проблем розвитку сучасних систем вищої освіти й особливостей методики їх викладання;

інтерпретації педагогічних досліджень, оцінки можливостей їх застосування та можливих ризиків їх упровадження у вітчизняному освітньому просторі, з'ясування та науково-грамотного формулювання перспектив подальших досліджень у галузі вищої освіти.

Засвоєння курсу дисципліни “Методика викладання у вищій школі” дозволить ад’юнктам критично мислити у різних ситуаціях, що виникають у педагогічній практиці, професійно ставитись до вивчення галузевих педагогічних наук, загалом сформуванати педагогічний світогляд.

У результаті вивчення курсу ад’юнкти повинні розвивати такі програмні компетентності:

загальні компетентності – здатність діагностувати процеси, ситуації та проблеми професійної діяльності й оцінки їх ефективності; здатність до володіння дослідницькими методами, їх вибору і застосування; здатність виявляти, ставити та розв’язувати національні завдання і проблеми; здатність до вдосконалення інформаційних технологій у галузі спеціальних досліджень; здатність до моніторингу освітніх процесів упровадження результатів наукових досліджень і оцінки їх ефективності; здатність організовувати проведення власних наукових досліджень і виконання колективних наукових проєктів; здатність до публічних виступів і реалізації іміджевої складової; здатність і готовність генерувати, проектувати та творчо застосовувати форми, методи і засоби навчання й викладання; розробляти та реалізовувати наукові проєкти і програми у галузі освіти; здатність спрямовувати процеси збирання, аналізу та поширення інформації, управління науковим проєктом, розробляти пропозиції на фінансування наукових досліджень;

професійні компетентності – здатність до володіння дослідницькими, психолого-педагогічними методами, їх вибору і застосування, здатність виявляти, ставити та розв’язувати наукові завдання та проблеми; здатність і готовність генерувати, проектувати та творчо застосовувати нові та відомі форми, методи і засоби навчання і викладання, розробляти та реалізувати наукові проєкти та програми у галузі освіти; здатність до

педагогічного спілкування, володіння риторичними навиками, методами підготовки до виступу, грамотно структурувати та викладати думки в навчально-наукових та наукових творах; здатність і готовність застосовувати сучасні освітні технології та дидактичні засоби навчання.

Вивчення навчальної дисципліни забезпечує досягнення ад'юнктами таких програмних результатів навчання:

загальна підготовка – здатність виявляти, ставити та розв'язувати наукові завдання та проблеми у галузі освіти; здатність і готовність генерувати, проектувати та творчо застосовувати нові та відомі форми, методи і засоби навчання та викладання; здатність до розробки та реалізації наукових проєктів та програм у галузі освіти; здатність і готовність застосовувати сучасні освітні технології та дидактичні засоби навчання; здатність оцінювати ефективність інноваційних процесів в освіті, діагностувати процеси, ситуації та проблеми професійної діяльності; здатність і готовність застосовувати сучасні освітні технології та дидактичні засоби навчання; здатність і готовність здійснювати управління освітніми процесами, збиранням, аналізом і поширенням освітньої інформації; здатність здійснювати моніторинг освітніх процесів взагалі та навчальної діяльності зокрема; здатність до викладацької діяльності у вищій школі, формування іміджу навчального закладу та свого власного;

професійна підготовка – здатність раціонально планувати педагогічну діяльність, визначати її завдання, створювати оптимальні умови для діяльності, реалізувати можливості самоуправління, самовиховання; здатність здійснювати моніторинг педагогічних явищ поведінки викладача і студента; готовність виявляти стан і можливості поліпшення педагогічного процесу та відповідного освітнього середовища, визначати індивідуальні особливості його учасників; здатність і готовність розробляти системи заходів для забезпечення належного освітнього середовища відповідно до норм безпечної життєдіяльності та ергономіки.

Загалом наукові зусилля авторів були спрямовані на формування офіцера-педагога-методиста. Пропонований навчаль-

ний посібник написаний на основі прочитаних курсів лекцій, проведених семінарських занять та має за мету сприяти набуттю читачами упорядкованих теоретичних і методичних педагогічних знань.

Під час написання цього навчального посібника було використано напрацювання у галузі методики викладання у вищій школі вітчизняних авторів, зокрема враховано творчий доробок Івана Бега, Світлани Вітвицької, Ілони Дичківської, Івана Зязюна, Наталі Зоріної, Василя Каплінського, Анатолія Кузьмінського, Віктора Нагаєва, Михайла Фіцули та інших, до того ж було взято до уваги напрацювання сучасних учених і практиків у галузі вищої військової освіти (Ігор Блощинський, Сергій Білявець, Анатолій Галімов, Олександр Діденко, Дмитро Іщенко, Олександр Торічний, Галина Яворська, Василь Ягупов та ін.). Їх ідеї проаналізовано, узагальнено та покладено авторами в основу змісту пропонованого навчального посібника.

Планується продовження роботи над навчальним посібником, зокрема над розділами щодо методики проведення практичних занять і самовиховання як шляху професійного самовдосконалення. Автори будуть вдячні всім, хто висловить свої критичні зауваження та побажання щодо покращання змісту та структури навчального посібника з дисципліни “Методика викладання у вищій школі”.

1. ПРЕДМЕТ, ЗАВДАННЯ, ОСНОВНІ КАТЕГОРІЇ ТА АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

1.1. Предмет та завдання методики викладання у вищій школі

Підґрунтям методики викладання у вищій школі є теоретичні та практичні основи педагогіки. Слово “педагогіка” грецького походження (“*paides*” – діти, “*ago*” – веду), буквальний переклад – дітоведення. Педагогом у Стародавній Греції називали раба, якому доручали супроводжувати дітей свого господаря в школу (нести їхні речі). Надалі педагогічна діяльність стала професією. Педагогікою називають науку, що вивчає закономірності, принципи, форми і методи процесу виховання і навчання людини. Педагогіка як наука розвивається в тісному взаємозв’язку з іншими науками: філософією, соціологією, психологією, кібернетикою, етикою, естетикою, менеджментом. Педагогіка пройшла довгий шлях розвитку: донауковий етап (накопичення знань у формі народної мудрості, набутої емпіричним досвідом); виникнення теоретичних концепцій виховання і освіти (на рівні філософських ідей); розвиток науки як системи (з XVII століття). Велика заслуга у становленні педагогіки як науки належить чеському педагогу і філософу-гуманісту Я. Коменському (1592–1670). Теоретичною основою педагогіки є теорія наукового пізнання, психологічна теорія діяльності, концепція управління навчально-пізнавальною діяльністю, психолого-педагогічні концепції засвоєння знань, теорія систем та управління складними про-

цесами, які знайшли відображення у роботах психологів і педагогів: В. Андреева, С. Архангельського, Ю. Бабанського, В. Беспалька, П. Гальперіна, В. Глушкова, П. Каптерева, Я. Коменського, О. Леонтьєва, А. Лернера, В. Ляудіс, А. Макаренка, А. Маслоу, С. Рубінштейна, Г. Сковороди, В. Сухомлинського, Н. Талізінї, К. Ушинського, В. Шаталова, П. Юцявічене, В. Якуніна та інших.

В основі педагогічної науки лежать такі основні поняття: виховання, навчання й освіта. Виховання – це передача й організація засвоєння накопиченого людством соціально-історичного досвіду. Навчання – це сам процес засвоєння індивідуумом соціального досвіду, накопиченого людством. Освіта – це процес і результат засвоєння індивідуумом соціального досвіду, досягнення ним визначеного освітнього рівня. Отже, предметом педагогіки виступають закономірності, принципи організації процесу виховання і навчання, що передбачає визначення цілей, змісту, методів, форм, способів залучення індивіда до оволодіння соціальним досвідом людства, його культурними цінностями з метою забезпечення позитивних змін у формуванні і розвитку особистості. Педагогічна система постійно перебуває під впливом соціального середовища як системи, однією з підсистем якої вона є. Тому залежно від того, який елемент педагогічної системи в конкретний момент зазнає безпосереднього впливу соціального середовища, відбувається перебудова й адаптація не лише цього системного елемента, але й інших елементів системи [8, с. 23–24].

Доречним є звернення С. Вітвицької до слів класика Леонардо да Вінчі: “Той, хто захоплюється практикою без теорії, подібний до керманича, що вступає на корабель без руля і компаса, – він ніколи не певний, куди пливе”. Сучасна педагогіка – це комплекс теоретичних і прикладних наук про навчання, виховання і освіту як спеціально організовані і цілеспрямовані процеси, а також про шляхи удосконалення цих процесів. Педагогіка вищої школи є однією з галузей педагогіки, науки про виховання, навчання і освіту молоді та дорослих. Об’єктом дослідження педагогіки вищої школи є педагогічна система вищої освіти.

Системою прийнято називати функціональну структуру, діяльність якої підпорядкована певній меті. Фахівці, включені до спільного виду діяльності, теж утворюють систему, у якій ця діяльність здійснюється. Отже, навчальні заклади і включені у спеціальну навчально-виховну діяльність спеціалісти утворюють педагогічну систему. Уся сукупність навчально-виховних і культурно-освітніх навчальних закладів складає систему народної освіти, що вміщує великі педагогічні системи – систему вищої освіти, систему середньої спеціальної освіти, систему загальної середньої освіти [13].

Особливості освітнього процесу в закладі вищої освіти (вищому військовому навчальному закладі) потребують від викладача єдності педагогічних знань і педагогічної дії. Основна мета методичної підготовки – не самі 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 найбільш ефективним інтелектуальним інструментом вирішення протиріч, що постійно виникають на практиці. Долаючи їх, теорія розвивається і стає здатною до вирішення більш глибоких протиріч”.

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 більш практичними у своїй діяльності. Під час вивчення 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”) [2]. Лише тоді буде усвідомлюватись їх значущість, практична необхідність, їх сила впливу.

Педагог-новатор М. Щетінін висловлювався 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 [2]. 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.

Актуальні проблеми методики викладання:

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

Предмет та завдання методики викладання у вищій школі. Основні категорії методики викладання у вищій школі. Методи і прийоми викладання у вищій школі. Уміння і навички. Сформованість умінь.

2. Методика підготовки та проведення лекцій у вищій школі

Лекція як організаційна форма навчання у ЗВО (ВВНЗ), її види та функції. Підготовка викладача до лекції. Роль першої лекції з нової навчальної дисципліни. Активізація уваги на лекції. Прийоми активізації уваги слухачів на початку лекції. Прийоми активізації уваги слухачів у процесі лекції. Уміння виявляти емоційне ставлення до інформації.

3. Методика проведення практичних занять у вищій школі

Підготовка та проведення практичних занять у вищій школі. Використання сучасних інноваційних технологій на практичних заняттях. Активізація діяльності слухачів на практичному занятті. Проблемні запитання як спосіб активізації пізнавальної діяльності слухачів на практичному занятті. Виникнення та формування інтересу слухачів до змісту практичних занять.

4. Методика розв'язання педагогічних ситуацій у вищій школі

Педагогічні ситуації як складова освітнього процесу у вищій школі. Педагогічні ситуації як складова освітнього процесу та їх різновиди. Методичні рекомендації щодо розв'язання педагогічних ситуацій. Застосування теоретичних знань з педагогіки для успішного розв'язання педагогічних ситуацій.

Конфліктні ситуації у вищій школі. Поняття конфліктів у вищій школі та їх класифікація. Структура педагогічного конфлікту та динаміка його розвитку. Діяльність викладача з урегулювання конфліктів: основні стратегії та методи. Методика розв'язання педагогічних ситуацій. Ситуативно-рольові завдання, вправи і проблемні ситуації для формування педагогічних навичок і умінь. Вирішення педагогічних ситуацій.

5. Професійно-педагогічна майстерність офіцера

Педагогічні аспекти професійної діяльності офіцера. Педагогічна майстерність та її елементи. Педагогічні вимоги до особистості офіцера. Типологія особистості педагога-вихователя. Педагог як суб'єкт педагогічного процесу. Зміст педагогічної діяльності педагога. Елементи педагогічної майстерності педагога. Педагогічна техніка.

6. Самовиховання як шлях професійного самовдосконалення

Теорія виховання. Поняття про виховання та його основні концепції. Психологічні механізми виховання. Виховання особистості в колективі. Виховна робота куратора. Конфлікти у педагогічній діяльності.

7. Комунікативне забезпечення освітнього процесу у вищій школі

Комунікативні уміння викладача вищого закладу освіти. Система комунікативних умінь викладача. Різновиди взаємного контакту в освітньому процесі. Забезпечення взаємного контакту в ситуаціях першого знайомства. Особливості комунікативної поведінки в процесі спілкування. Поняття комунікативної поведінки. Забезпечення взаємного контакту в процесі спілкування. Психологічне налаштування на сприйняття інформації. Культура спілкування учасників освітнього

процесу. Поняття культури спілкування учасників освітнього процесу. Співвідношення професійної культури та культури спілкування.

Мета – надання ад’юнктам цілісної системи педагогічних знань, умінь і навичок з методики викладання у вищій школі, які необхідні у професійній діяльності офіцера з рівнем кваліфікації “доктор філософії з наук про освіту”; розвиток в офіцерів магістратури здатності успішно застосовувати набуті знання та уміння у повсякденній та професійній практиці при розв’язанні педагогічних ситуацій, пов’язаних з навчанням, вихованням та іншими аспектами роботи з персоналом; розвиток в офіцерів ад’юнктури здатності до самоосвіти та саморозвитку.

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 закладу вищої освіти;

відбір і систематизація форм, методів і прийомів організації навчально-виховної діяльності у закладі вищої освіти;

вивчення та впровадження в педагогічний процес вищої школи передового педагогічного досвіду;

формування у майбутніх викладачів закладів вищої освіти готовності до ефективного впровадження в навчальний процес традиційних та інноваційних методів навчання, виховання та контролю за навчально-пізнавальною діяльністю студентів, методів і прийомів ефективної організації самостійної роботи студентів, досвіду організації професійного самовдосконалення та самовиховання майбутнього викладача ЗВО;

формування умінь і навичок використання у навчально-виховному процесі вищої школи сучасних мультимедійних технологій;

формування професійно-педагогічної спрямованості особистості викладача закладу вищої освіти;

розвиток педагогічного мислення та професійної самосвідомості викладача закладу вищої освіти;

формування інтересу до викладацької діяльності, спонукання майбутніх викладачів до педагогічної творчості;
розробка методичних рекомендацій щодо ефективної організації навчально-виховного процесу у закладі вищої освіти.

Для перевірки засвоєння матеріалу пропонується виконати індивідуальні завдання (додаток 1).

1.2. Основні категорії методики викладання у вищій школі

Методи і прийоми викладання у вищій школі. Я. Коменський писав: "...яка користь від того, що ми губимося серед різних поглядів про речі, коли питання ставиться про знання речей, якими вони є насправді".

Оскільки сутність понять "метод" і "прийом" достатньо повно розкриті у підручниках і посібниках із 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 слухачів, спрямований на засвоєння знань, формування умінь і навичок, розвиток професійних та інтелектуальних здібностей 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 ефективної організації навчально-виховного процесу, умінь, навичок і здібностей, що забезпечують його успішність, розкриємо сутність цих основних категорій у контексті створення умов для їх ефективного формування (додаток 2, 3).

Уміння і навички. Проблема формування будь-яких практичних умінь, зокрема професійних умінь викладача вищої школи, вимагає, перш за все, чіткого з'ясування суті поняття "вміння", здавалось би, уже 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 і навичок, умінь і здібностей, а також із відсутністю чіткого теоретичного обґрунтування логіки взаємозв'язку вмінь і знань. Це стає перешкодою їхнього успішного формування на практиці. Звідси випливає необхідність комплексного аналізу названих понять в їх взаємозалежності, можливого з позицій структури особистості, тобто того цілого, якому вони належать і компонентами якого виступають. У нагромадженому наукою досвіді дослідження вмінь і навичок не існує спільної думки щодо сутності та структури названих понять. Їх 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, уміння, навички”, останні два поняття найчастіше зливаються в одне. Підмінюючи їх, ми розмиваємо поняття “вміння” і спрямовуємо його формування в рамки того шляху, яким здійснюється формування навичок. Пошук особливого шляху формування вміння, адекватного його сутності, вимагає їх чіткого розмежування.

Головні відмінності між цими поняттями досліджував К. Платонов, який бачив їх у тому, що вміння випереджається і супроводжується процесом мислення. Воно може виявлятися “так і інакше”, однак повторюється досить рідко, оскільки постійно змінюються ті умови, в яких воно реалізується і в яких “так” (звична на основі минулою досвіду дія) не спрацьовує і не приводить до успішного результату [2].

Навичці ж передують відпрацьовані 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.

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 – виявом у більш-менш постій-

них, 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. Ільїна, П. Рудик, Н. Левітов та ін.) вважають, що вміння – це перехідна сходинка до навички, тобто незавершена навичка, а людина, яка оволоділа вміннями, перебуває 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 не наводять на ще один висновок: вивести особистість на вищий рівень діяльності, успішно оволодіти нею – означає сформувати навички.

Сформованість умінь. Педагогічна діяльність не може ґрунтуватись на стереотипах, бо вона не відбувається у стандартних умовах, а, навпаки, пов’язана з виникненням нестандартних ситуацій, у 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 указував відомий фізіолог І. Павлов, стверджуючи, що стереотип важко піддається змінам і додається в нових умовах. “Підганяючи живу педагогічну діяльність, яка постійно оновлюється, під свої “мертві формули” і ставлячи її в залежність від них, він (стереотип) завдає їй значної шкоди. У результаті педагог, що повторює з року в рік одні і ті ж самі стандартні операції, взагалі втрачає здатність педагогічного бачення і перестає бути педагогом-творцем, художником, стаючи ремісником”. Ця теза набуває особливого значення, коли йдеться про методику викладання тієї чи іншої дисципліни у закладі вищої освіти.

Цілком зрозуміло, що будь-якій діяльності, зокрема і педагогічній, властиві її алгоритмічні компоненти, для вільного 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 до якого уміння є творенням нового, своєрідним творчим моментом у практиці суб'єкта. Саме такі вміння, які мають свідомий характер з можливістю переходу в творчість і вимагання не автоматичного, а творчого використання знань та навичок, за вдалих висловлюванням В. М'ясищева, не дають діяльності “застигнути в стереотипі”.

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 йдеться про вміння педагогічне.

Отже, вмінням називають знання, які включені в певну діяльність.

У процесі формування вмінь, як правило, увага приділяється видимому (вторинному) боку, а первинний, на жаль, дуже часто залишається поза увагою. 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”.

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 “перенесення” у змінені умови.

Отже, оволодіння системою реальних конкретних дій обов'язково повинно завершуватись їх перетворенням на гнучкі структури, тобто на систему можливих дій та їх різно-

манітних модифікацій у змінених умовах. Кінцевий результат оволодіння вміннями – це можливість перетворення і перебування вихідних ідеальних моделей, які відображають зміни реальних структур.

Аналіз внутрішнього боку 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 належать до процесу мислення, одночасно виступаючи внутрішнім компонентом “ідеальної моделі” будь-яких інших умінь. Це твердження базується на тому, що вміння завжди усвідомлені, а їх психологічною основою, за словами К. Платонова, є встановлення “взаємовідношень між метою діяльності, умовами і засобами її виконання”. Установити 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 умінь тільки властивими їм рамками, у відриві від умінь у широкому значенні, у тому числі від професійних, ми звужуємо вивчення останніх.

Погоджуючись з думкою про те, що “дією вміння є саме розумовий процес”, інтелектуальні вміння можна вважати загальною передумовою продуктивного виконання будь-якої діяльності і головною умовою встановлення функціональних зв’язків у структурі будь-яких умінь.

Звідси випливає висновок, що формування умінь має здійснюватись у 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, вона не зможе правильно й 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 внутрішній бік, оскільки, відірвавшись від конкретних дій, людина абстрагується і в результаті втрачає спроможність забезпечити їх результативність.

Основні характеристики вміння:

1) усвідомленість (уміння 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 (поняття містить у собі широкий діапазон умінь: від елементарних до творчих);

5) багатофункціональність (функції оцінки, планування, проектування, регулювання діяльності).

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, визначивши характерні ознаки цього поняття, урахування яких сприятиме успішному формуванню вмінь у широкому розумінні та професійних умінь викладача вищої школи зокрема;

2) створити внутрішні умови формування вмінь за рахунок розвитку відповідних здібностей з метою надання їм якісної характеристики.

Урахування визначених положень допоможе викладачу закладу вищої освіти визначити умови більш успішного засвоєння знань, формування умінь і навичок його професійної діяльності та розвитку педагогічних здібностей, які стануть передумовами успішності цієї діяльності.

2. МЕТОДИКА ПІДГОТОВКИ ТА ПРОВЕДЕННЯ ЛЕКЦІЙ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

2.1. Лекція як організаційна форма навчання у закладі вищої освіти

Слово “лекція” походить від латинського *lectio* і означає “читання”. Саме це значення було характерне для неї з самого початку (з XIII сторіччя лекція являє собою читання з коментарями наукових трактатів, повідомлень). Отже, лекція є найдавнішою формою організації навчання у закладі вищої освіти і дотепер посідає одне з найбільш важливих місць серед інших організаційних форм навчання.

Лекція як метод навчання реалізує такі функції: інформаційну, орієнтовну, пояснювальну, переконувальну, виховну. Її сутність полягає не в односпрямованій діяльності викладача, а у взаємодії зі слухачами, обов’язково активній, спрямованій на сумісний навчальний пошук, а не в механічному поєднанні цих двох діяльностей. Метою лектора є не стільки повідомлення певного обсягу знань слухачам, скільки забезпечення їхньої зустрічної активності.

Лекції бувають:

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

Серед науковців і викладачів немає однозначного ставлення до лекційної форми викладання. Ще А. Дістервег говорив: “Поганий учитель передає готову істину, хороший вчить її знаходити”. Водночас К. Ушинський вважав, що самостійні думки витікають лише із самостійно здобутих знань. Досить важливим у цьому контексті є твердження відомого психолога С. Рубінштейна: “Людина по-справжньому володіє лише тим, що сама здобуває власною працею”.

Противники лекції висувують такі аргументи:

слухач є лише споживачем готової інформації;

пасивність слухачів і можливість займатись власними справами (готуватись до чергового заняття, читати художню літературу, подорожувати інтернетом тощо);

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

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

велика кількість слухачів нерідко позбавляє викладача можливості ефективно керувати процесом сприймання інформації;

часто лекція гальмує бажання слухачів опрацювати інші наукові джерела інформації, окрім конспекту, звужуючи навчання у закладі вищої освіти до школярства.

Удвічі більше аргументів у прихильників лекції, 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, через що слухач отримує можливість засвоїти значно більше інформації, ніж за той самий час самостійної роботи;

можливість оперативно ознайомити слухачів з новітніми досягненнями;

можливість реалізувати виховний потенціал лекційного матеріалу, мотивувати слухачів, підсилювати 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 багатьох можливостей інтелектуального й особистісного впливу на слухачів викладача, його прикладу, його майстерності, демонстрації його творчого самовираження та власного досвіду;

лекція є незамінною для слухача у разі дефіциту літератури;

заміна лекції підручником чи електронними версіями обмежує можливості збагачення самого викладача, оскільки підготовка до лекції – це спосіб поглиблення спеціальних знань і розширення загального світогляду; підготовка до лекції змушує викладача належним чином опановувати і творчо структурувати навчальний матеріал; на лекції завжди є можливість формулювати цікаві проблеми, співставляти різні позиції, звертатись до життєвого досвіду слухачів;

можливість спонукати до професійного самовдосконалення та самовиховання тих, хто навчається.

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

1. Чітко визначте місце лекції у структурі навчальної дисципліни, тему та завдання лекції, зважаючи на аудиторію, у якій вона буде читатись.

2. Опрацюйте джерела інформації, узагальніть і систематизуйте її, відокремте основне та другорядне, визначте ключові положення, обов'язково віднайдіть матеріал для забезпечення ефекту новизни, цікаві факти для ілюстрації теоретичних положень, мотивації слухачів.

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 мультиме-

дійну апаратуру; з якими запитаннями звернетесь до аудиторії; чим особливо здивуєте слухачів; як завершите лекцію, щоб викликати післядію тощо).

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

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

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

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

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

9. Спрогнозуйте можливі запитання та продумайте відповіді на них.

10. З метою уникнення мовних помилок у процесі повідомлення лекційного матеріалу визначте наголоси, особливості вимови слів (орфоепічні норми) та їх правопис.

Роль першої лекції з нової навчальної дисципліни. Велике значення має перша лекція з навчальної дисципліни.

Як викликати й утримати інтерес? 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 невиграшно щодо мотивації. За такого підходу слухач сприймає, скажімо, педагогіку як ще одну навчальну дисципліну в розкладі, з якої проводитимуться лекції, практичні, модульний контроль.

Перша зустріч викладача зі слухачами 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. І це мають відчутти слухачі 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 суто термінологічному рівні з установкою: відповісти на семінарі, виконати тестові завдання, скласти залік, екзамен.

Зміст, який не став особистісним, у кращому випадку певний час може й буде перебувати в інструментальній сфері особистості, поки слухач не складе екзамен і не “скине” тих знань, які він утримував якийсь час, будучи мотивованим тим, що на нього попереду очікує екзамен.

Щоб зміст набув особистісного значення, став 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, на сферу, де формується ставлення, яке передуює прийняттю чи неприйняттю змісту.

Значно посилюється інтерес до теорії, якщо її вивчення розпочнеться з розгляду і 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 слухачів, а потім викладач звертається до них: “Запишіть тему сьогоднішньої лекції, зміст якої допоможе успішно вирішувати поставлені проблеми. У кінці лекції повернемося до створених ситуацій, а ви допоможете мені у її змісті знайти способи їх успішного вирішення”.

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 переконання.

“Щоб підкреслити значення дисципліни, яку ми сьогодні розпочинаємо вивчати, хочу звернутись до реального прикладу з життя 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 інциденту кілька хвилин уроку, давши незабутній моральний урок усьому класові. Вчителька без будь-якого роздратування, повчань та образ стримано звернулася до класу: “Зараз ви просто діти своїх батьків. І те, у що ви сьогодні одягнені, які дорогі телефони та інші іграшки у вас є, що ви їсте на обід чи вечерю, де відпочиваєте, на яких автомобілях їздите, – це не ваша заслуга, а заслуга ваших батьків. Упевнена, 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 тим, до чого, що, за великим рахунком, дуже віддалено вас стосується, і то лише як “користувачів”. Хвалитись чужими успіхами, м’яко кажучи, непристойно. І образити інших, поводитися 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 заклад освіти (це теж буде не ваша заслуга). Тоді, коли ви реалізуєтесь у своїй професії чи в бізнесі і вам буде що розповісти у своїй історії успіху, от тоді і поговоримо. А якщо вам і тоді буде здаватися, що ваша вчителька англійської мови не так одягнена, не вашого кола і рівня, я обов’язково вислухаю всі критичні зауваження від шанованої людини”.

2.2. Активізація уваги на лекції

Прийоми активізації уваги слухачів на початку лекції. Якщо телевізійна передача не подобається, то можна виключити телевізор, якщо ж не подобається лекція, слухач вимикає себе. Щоб такого не сталося, необхідно дотриматись певних правил.

По-перше: начніть промову із сильним і наполегливим прагненням досягти своєї мети.

По-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.

По-третє: виявляйте 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, повернути увагу”.

Досить важливо на початку лекції *здивувати*. Арістотель говорив, що будь-яке пізнання починається зі здивування.

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 на початку, в оточення відразу ж з’являється упередженість і воно не бажає визнавати ті позитиви людини, які у неї є”.

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

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 комунікаційною ситуацією.

По-друге, початок лекції має бути спрямований і на те, щоб одразу втягнути слухачів у процеси мислення, а не просто чимось здивувати. Тому лекція повинна починатися не просто словами, а й думкою. Думкою оригінальною та глибокою, яка б спонукала до роздумів, народжувала ідеї та здогади.

По-третє, необхідно, як уже зазначаюся, продумати не лише перші слова, але й перші невербальні засоби: перші жести, першу інтонацію, погляд тощо.

По-четверте, важливо не тільки привернути увагу, але й втримати її протягом усього процесу комунікації, підтримуючи “магнетичний зв'язок” з обох сторін. Часто, викликавши інтерес спочатку, лектор розчаровує слухачів уже через декілька хвилин, якщо це вміння не опирається на стійку когнітивну основу, якщо продовження лекції суперечить її початку.

Прийоми активізації уваги слухачів у процесі лекції. Існують окремі прийоми, успішність яких неодноразово було доведено у процесі багаторічної роботи у закладі вищої освіти. Зупинимось на тих прийомах, які найчастіше слід застосовувати.

Відеофрагменти, які приховують у собі мудрі поради. “Упевнений, що всі ви будете мудрими. А мудрий не просто тішиться, 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, що в середині лекції зробить тайм-аут (антракт) і запропонує вікторину за тим матеріалом, який висвітлено. Відповіді 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 положен-

ня буде розпочато шляхом постановки проблемного питання практичне заняття з теми лекції”.

Підводячи до важливого положення змісту лекції, викладач звертається до аудиторії: “Далі можете не слухати, а на тому, що зараз прозвучить, акцентуйте особливу у вагу”.

“Те положення, яке зараз прозвучить, я попрошу особливо запам’ятати”.

“Наприкінці лекції поставлю перед вами три питання, на які ви зможете відповісти, лише якщо уважно прослухаєте весь її зміст. Відповіді на питання будуть оцінені певною кількістю балів”.

Викликати увагу до змісту лекції зразу ж на її початку можна у такий спосіб:

задати проблемне питання;

розповісти парадоксальний випадок;

зробити опору на інтереси слухачів;

розпочати з цікавого епіграфа;

навести несподіваний факт;

нагадати цікаву цитату;

створити зіткнення суперечливих думок;

пожартувати;

створити інтригу на початку лекції;

процитувати напам’ять цікаві вислови;

заохотити можливістю отримати бал за відповідь на запитання, з яким викладач звертається до аудиторії;

створити проблемну педагогічну ситуацію.

Прийоми, які допомагають зберегти увагу слухачів до змісту лекції:

голосова й емоційна модуляція (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;
нагадування про практичну значущість змісту;
психологічні паузи (зробити паузу перед тим, як сказати щось важливе);
новизна змісту та методів, прийомів та їх урізноманітнення.

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

“Хто не вміє говорити, кар’єри не зробить” (Наполеон);

“Уміння говорити – це вміння жити” (Іржі Тома);

“Уміти правильно говорити ... ще не заслуга, а не вміння – вже ганьба” (Цицерон).

Уміння викладати інформацію ясно і доступно є не тільки одним із найважливіших, але й одним із найскладніших умінь, яке охоплює такі дії:

попередньо осмислити і зрозуміти зміст та надати йому форми, найбільш доступної для розуміння та засвоєння;

прогнозувати труднощі, що можуть виникнути в процесі сприйняття інформації, уміти миттєво скорочувати зміст, а також способи і прийоми його передавання з метою забезпечення ясності і доступності.

Звісно ж, не йдеться 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”. Проте інформація, що їм передуює, повинна бути ясною і доступною, інакше вони не стануть інтригуючими та прояснювальними, тобто такими, що допоможуть збагнути суть повідомлюваної інформації самостійно.

Важливим є й уміння урізноманітнити зміст лекції фактами, прикладами, порівняннями, що активізують його сприйняття, а також уміння дотримуватися логіки у викладі змісту і підводити до логічного його сприйняття.

Слід особливо підкреслити, що за відсутності логічності не може бути забезпечена результативність лекції, оскільки лише логічно вибудовані і послідовно викладені окремі блоки інформації свідомо сприймаються, розуміються і приймаються слухачами.

Про вміння ефективно використовувати виразні, образні засоби й інтонаційне багатство мовлення Честерфілд в одному з листів до сина писав: “...мені доводилося чути чимало змістовних промов, які люди залишали поза увагою, тому що у їх промовців була неприємна манера говоріння; і не менше промов порожніх, яким, однак, люди аплодували тільки тому, що їх було приємно слухати”.

Часто та чи інша лекція залишає глибокий слід у пам’яті і набуває особистісної значущості завдяки вдалій метафорі, яскравій деталі, афоризму чи порівнянню. Образні засоби допомагають загострити увагу, узагальнити сказане, ефективніше вплинути на слухачів.

Особливе значення мають ті образи, які сприймаються не тільки зовнішнім, але і “внутрішнім зором”. Це вміння ґрунтується на володінні не тільки образними засобами, а й інтонаційним багатством мовлення. Дослідження психологів показують, що інтонація, виражаючи оцінку фактів дійсності і будучи засобом вираження емоцій, сприймається раніше, ніж інформація, і може бути вирішальною в інтерпретації значення висловлювань. Цю думку підсилює афористична фраза: “Інтонація важливіша за інформацію”. Люди ображаються не на зміст, а на інтонацію, адже інтонація виявляє інший смисл – прихований і головний.

Якщо говорити образно про лекцію, уявивши перед собою ваги, де, з одного боку, зміст лекції, з другого – інтонаційне її забезпечення, то правильним є варіант – рівномірنا вага, коли інтонація адекватна змісту.

Правильна інтонація допомагає прояснити зміст, усуває монотонність, сприяє виразності, тому голос лектора повинен бути поставлений не тільки фонетично, але і “художньо”. Практика показує, що нерідко чим тихіше ми намагаємося говорити, тим краще нас чують.

Говорячи про інтонаційне багатство мовлення, ми маємо на увазі таке його інтонаційне забезпечення, за якого не губилася б щирість, оскільки фальшиві інтонації помітні навіть малим дітям.

Уміння виявляти емоційне ставлення до інформації тісно пов'язане з умінням ефективно використовувати образні засоби та інтонаційне багатство мовлення.

Дуже часто однією із причин неприйняття лектора і тієї інформації, яку він повідомляє, є внутрішня відчуженість від того, що повідомляється. 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.

Важливість уміння акцентувати увагу на головному, істотному цілком очевидна. Акцентування уваги на найважливішому досягається як за допомогою інтонації, так і вербальним шляхом: попереднє акцентування уваги на головних думках, варіативне їх повторення у стислій формі, підведення до них за допомогою тих чи інших словесних конструкцій.

Формування уміння скорочувати фрази до “розміру” думок – серйозна робота зі словом, яка базується на баченні головного і другорядного та позбавленні від останнього, як у легенді про скульптора, який, бачачи в брилі каменя свою майбутню скульптуру, відтинав усе зайве. Стисло – значить без зайвих слів, конкретно, по суті, не мусолячи, не затягуючи.

Уміння грамотно використовувати невербальні засоби для більш очної передачі змісту, почуттів, переживань є не менш важливим.

Уявимо викладача, який досконало володіє всіма зазначеними вміннями, але 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 комунікативну поведінку. Часто інформації, вираженої в такому вигляді, буває достатньо, щоб перекреслити всі добрі наміри слухачів.

Однак зауважимо, що невербальні засоби не тільки “переджають”, але і замінюють, акцентують, суперечать, заповнюють, посилюють, зміцнюють, підбадьорюють, заспокоюють, схвалюють тощо. Особлива роль належить жестам, завдяки яким інформаційний потенціал стає видимим, більш дохідливим і значущим.

Уміння використовувати елементи розумного і доречного гумору – ще один складник успішності комунікативної діяльності, яка 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”.

Однак гумор повинен приховувати в собі не дешевий, а серйозний зміст, бути розумним і доречним, а лектор стриманим у процесі його використання. Володіючи таким умінням, ми одночасно виявляємо турботу про здоров’я слухачів, зважаючи на величезний психотерапевтичний потенціал гумору, його цілющі властивості.

Уміння викладати інформацію проблемно. Особливо підкреслимо важливість того, що слухач у результаті сприйняття змісту лекції не просто повинен стати “носієм” 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 й освоювати все нові і нові проблеми, провокувати появу власних думок і формування власної точки зору.

Уміння дотримуватися почуття міри – це вміння вчасно зупинитися, змінити, переключитися, натиснути на “внутрішні гальма”, відмовитися, не переграти.

Важливим є й уміння ефективно застосовувати паузу як засіб комунікації.

Психологічна пауза важлива на початку лекції, коли її мета внутрішньо організувати себе і підготувати слухачів до сприйняття; у процесі читання лекції (поточна) – коли вона

загострює увагу, спонукає до самоаналізу, насторожує тощо; у кінці лекції (кінцева) – коли викликає післялекційний емоційний стан (роздуми, бажання поглибити свої знання із запропонованої теми, удосконалювати себе в тому чи іншому напрямі тощо), тобто ця пауза часто стає початком продовження лекції на самостійному інтелектуальному, емоційному чи поведінковому рівні, початком її післядії.

І звичайно слід акцентувати увагу на важливості вільного володіння лекційним матеріалом, що є однією з найважливіших умов ефективності лекції.

3. МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

3.1. Підготовка та проведення практичних занять у вищій школі

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 залишаються поза увагою викладача. Щоб акцентувати увагу на важливості цього компонента 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 закладі вищої освіти на рівні засвоєння та відтворення основних теоретичних положень і 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 і мислення, навичок розумової

праці слухачів. Досить часто головна увага на практичному занятті звертається на відтворення засвоєних знань: виступи з визначених питань, доповнення, знову виступи та доповнення. Заняття нерідко перетворюється, за словами педагога-новатора Є. Ільїна, “на монологи глухих”.

Багато слухачів не обтяжують себе розумовою діяльністю на практичному занятті. Вони схожі на спортсменів-любителів, які носять красиву форму, роблять розминку, але уникають надскладних вправ, розрахованих на певні розумові зусилля, без яких розумове зростання, як і спортивне, неможливе. Розумові здібності, як і м’язи, розвиваються лише в процесі вправ та їх поступового ускладнення.

У художньому фільмі про американську школу режисерів Дона Сімпсона та Джеррі 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! У цьому неспокійному світі я хочу озброїти вас. Якщо до кінця року ви не станете розумнішими, кмітливішими, спритнішими, ви нічого не втратите. А якщо ви станете такими, ви матимете в своїх руках цінну зброю”.

Цілком зрозуміло, що одна з основних цілей практичного заняття – залучити тих, хто навчається, до активної практичної діяльності. Однак слід пам’ятати про те, що операційна включеність у діяльність сама собою не забезпечує реальну, особистісну включеність у неї. Неправильно вважати, що достатньо включити слухача в діяльність, а далі все піде само собою. Це стане можливим лише тоді, коли завдання, які ставить викладач на практичному занятті, усвідомлюються слухачами, переходять у внутрішній план їх особистості і стають особистісними. З іншою боку, необхідно пам’ятати і про те, що зовнішня активність слухачів 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, і надання цим знанням гнучкого, діяльнісного характеру.

З огляду на положення про те, що навчання – це не проста передача знань, а, перш за все, спілкування, комунікація (Б. Ананьєв), найсучасніші методи навчання та виховання спрацьовуватимуть лише тоді, коли будуть комунікативно забезпечені. Тому один з важливих напрямів 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 слухач повинен уміти потенційну проблемну ситуацію перетворити на реальну, тобто комунікативно забезпечити частково-пошуковий метод навчання. Роль викладача полягає в тому, щоб допомогти слухачам:

- збагнути суть проблемної ситуації;

- викликати бажання її розв'язувати;

- розгорнути та спрямувати за допомогою навідних питань та аналогій на правильний шлях розв'язку;

- визначити оптимальний варіант її вирішення.

З урахуванням того, що здібності є внутрішніми умовами для формування педагогічних умінь, які так само 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 і навичок, необхідних у майбутній професійній діяльності;
формування умінь формулювати й обстоювати власну думку.

Одна із важливих функцій практичного заняття, яка часто залишається поза увагою викладачів, виховна. Виховна функція заняття реалізується:

а) через зміст;

б) особистість педагога;

в) організацію 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 за домінуючим методом, 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 в навчальному посібнику О. Дубасенюк та О. Антонової “Методика викладання педагогіки”.

У навчальному посібнику Т. Туркот “Психологія і педагогіка вищої школи” розглядаються найсучасніші методи навчання у закладі вищої освіти, які успішно можна використовувати для реалізації зазначених функцій практичних занять: мозкова атака, метод Дельфі (експертної оцінки), метод синектики (стимулювання творчої діяльності), метод вільних асоціацій (наочності), дидактична гра, метод кейсів, мікровикладання, ситуаційний метод, методи “Коло ідей”, “Займи позицію”, “Ток-шоу”, “Ажурна пилка” (працювати разом, щоб вивчити значну кількість інформації).

Використання сучасних інноваційних технологій на практичних заняттях. Оскільки в сучасних умовах співіснує

дві стратегії організації навчально-виховного процесу: традиційна та інноваційна, за цим 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 виявляється 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 не важливе питання в контексті динаміки сучасного розвитку суспільства, слід акцентувати увагу на тому, що викладач, який ігнорує у своїй діяльності інноваційний чинник, не лише відстає від суспільних процесів, а й формує відповідні комплекси у студентів.

Опираючись на науковий доробок відомих учених, у якому проаналізовано інноваційні підходи в педагогіці (І. Підласий, І. Селевко, І. Дичківська, В. Сластьонін, М. Бургін), 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 слухачів. Саме таких позицій потрібно дотримуватись при застосуванні інноваційних технологій у процесі викладання навчальних дисциплін у закладі вищої освіти, вважаючи, що однією з найважливіших ознак викладача вищої школи є відкритість новому й здатність до прогресивних змін.

Основними критеріями оцінювання інноваційних педагогічних технологій є: 1) зміст навчання; 2) методи навчання; 3) система дидактичних засобів; 4) власне організація навчання.

Перший напрям – це удосконалення та оновлення змісту навчальних занять. Мова йде про вибір такого змісту, який би, з одного боку, безперечно відповідав навчальній програмі, з другого – потребам та інтересам аудиторії.

Це вимагає дивитись на зміст не лише очима програми, а й очима слухачів. Однак ідеться не про налаштування до їхніх смаків, а про наповненість визначених програмою тем життєво значущим змістом, орієнтацією на його якісну характеристику. Адже, як підкреслював О. Ільїн, “здоровий розум будь-якими способами чинить опір абстрактному знанню, яке ні сьогодні, ні завтра, ні тут, ні там ніяк себе не виявить”.

Критеріями відбору такого змісту навчальних занять є: відповідність навчальній програмі, пізнавальний потенціал, відповідність потребам та інтересам аудиторії, виховний потенціал, професійна спрямованість, проблемність, практична спрямованість, зв’язок із сучасністю.

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

Другий напрям 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 спроекувати на екран певні блоки інформації, розміщеної на слайдах, яка переважно бездумно переписується, скільки в тому, щоб визначити ключові ідеї в поданому матеріалі і спрямувати їх на розвиток слухачів.

З цією метою пропонуємо певні прийоми, використання яких спрямовано на забезпечення осмислення інформації, 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:

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

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

створити класифікацію методів на основі поданих 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 поданих на слайді положень.

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

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

4. Серед положень, поданих на слайді, визначити ті, які відображені у продемонстрованому далі відеофрагменті.

5. Знайти положення, у якому припущена смислова або логічна помилка, і виправити її.

6. Згрупувати подані на екрані положення за певними ознаками так, щоб їх легше було запам'ятати.

7. На основі поданої в посібнику навчальної інформації створити опорний план-конспект, у якому відобразити лише ключові її моменти.

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

по-перше, “оживляють” теоретичні положення і сприяють миттєвому включенню теоретичних знань у роботу;

по-друге, забезпечують інтерес до навчальної дисципліни, переконують у необхідності оволодіння теоретичними знаннями для розв'язання практичних завдань і 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 і недоліків на підставі зіставлення власних рішень з рішеннями, запропонованими у відеофрагментах.

Залежно від мети використання відеоситуації поділяються на такі види: 1) ситуації-ілюстрації; 2) ситуації, на основі яких формулюються проблемні запитання; 3) ситуації контрастно-го 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 у відеоситуації розуміння природи дитини (директивного, прихованого чи виховання-сприяння)? Обґрунтуйте свою відповідь”.

Як свідчить досвід, використання відеофрагментів є продуктивним і ефективним за певних умов.

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

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.

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

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

проблемні питання, що супроводжують демонстрацію відеофрагментів до, у процесі та після їх використання;

акцентування уваги шляхом зупинки (натискання кнопки “Пауза”). Про значення такого прийому один слухач 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 і слухачів.

Успішно практикуються індивідуальні творчі проекти, які готують ті, хто навчається, під керівництвом викладачів і презентують на практичному занятті. Вони мотивують аудиторію, 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, але й у виховній роботі, зокрема у позааудиторній.

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, убезпеченню 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 слухачів; розвитку педагогічного мислення та більш успішному засвоєнню професійних компетенцій педагога. Про це свідчать анонімні відгуки тих, хто навчається, отримані на основі застосування методу незакінчених речень:

“Я не надавав серйозного значення слову “виховання”, поки не побачив силу його дії спочатку у фрагментах фільмів, які ми аналізували, а потім у реальному житті”;

“Коли ми спочатку дивились живі фрагменти, а потім зверталися 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 щось отак. На цих заняттях все було по-іншому. Спочатку нам розповідали, а потім говорили: “А тепер подивіться, як це робиться”.

3.2. Активізація діяльності слухачів на практичному занятті

Проблемні запитання як спосіб активізації пізнавальної діяльності слухачів на практичному занятті. Проблемні запитання є основною рушійною силою проблемно-пошукового навчання. Вони бувають таких різновидів:

- 1) запитання, у яких відбувається зіткнення протиріч, перш за все між колишніми уявленнями і новими знаннями;
- 2) запитання, які активізують розумову діяльність, вимагаючи встановити схожість і відмінність;
- 3) запитання на встановлення причинно-наслідкових зв'язків;
- 4) запитання, де потрібно здійснити вибір на основі співставлення різних варіантів;
- 5) запитання, які спрямовують думку на відкриття нових знань або нових способів дій (“докажіть по-іншому”);
- 6) запитання, що вимагають виправлення помилок.

Виникнення та формування інтересу слухачів до змісту практичних занять. Основними умовами, які сприяють розвитку інтересу, є тісний зв'язок навчальної дисципліни з життям і тісний зв'язок теорії з практикою.

Тісний зв'язок навчальної дисципліни з життям. Ставлення, наприклад, викладача педагогіки до педагогіки має бути не як лише до навчальної дисципліни, у результаті вивчення якої необхідно сформувати 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 слухачів до усвідомлення необхідності опанувати її, тобто сформувати потребу в оволодінні педагогікою.

Якщо педагогіка наповнюється життям, до неї виникає інтерес, який переходить у потребу, що є джерелом активності: потреба породжує бажання, активізує і пробуджує здібності, які без цього так і можуть залишитись “дрімаючим 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 посідає абсолютно визначене місце в діяльності. А. Леонт'єв стверджував: щоб певний зміст був достатньо усвідомлений учнем, потрібно поставити перед ним завдання так, щоб цей зміст став предметом його діяльності.

Ще Я. 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.

Продовженням цієї думки є цілком логічна теза Н. Тализіної: для засвоєння будь-яких знань необхідно заздалегідь спланувати ту діяльність, у яку вони повинні ввійти і яка забезпечує досягнення тих цілей, заради яких створюється засвоєння цих знань. Відсутність піклування про діяльність, адекватну цілям освіти та специфіці засвоєваних знань, є одним із головних недоліків сучасної освіти. І не лише вітчизняної. Відома американська письменниця Б. Кауфман у педагогічному творі “Вверх по драбині, що веде донизу” про цей недолік пише так: “Опора робиться на вже препаровані знання, підготовлені безпосередньо до споживання, часто стерильно оброблені, і навіть оприскані парфумами. Усе 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, можна дійти до результатів, про які говорять:

“У голові є, а на практиці не виходить”. Отже, уже на лекції потрібно створювати умови для функціонування знань, для переведу їх в особистісний план, бачення їх смислу. Це можливо за умови, вдало сформульованої А. Франсом: “Мистецтво навчання є мистецтвом будити в юних душах допитливість (знателюбність) і потім задовольняти її”. А це абсолютно відповідає природі студента, оскільки у перекладі студент і означає “жадібний до знань”.

З другого боку, інтерес є важливим у тому плані, що він прискорює набуття практичних умінь, оскільки активізує здібності, які є внутрішніми умовами успішного формування умінь. Тому в методичному арсеналі викладача має бути безліч різноманітних методів і прийомів, які допомагатимуть йому не тільки викликати інтерес, а й підтримувати його. Одним з досить дієвих методів є ситуативний метод, який передбачає реалізацію освітнього та виховного потенціалу педагогічних ситуацій.

Про його значення красномовно говорять такі афоризми: “Розум розвивається в дії, а дія для розуму лише там, де вибір”, “Майстер не вчить, а 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 на ній увагу, зберегти пошукову доміную; на основі співставлення протилежних варіантів “встерегти” від негативного і “присвоїти” ідею позитивного; посилити пізнавальну, виховну та розвивальну функції педагогічних ситуацій.

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

Такий шлях формування практичних умінь поєднує у собі дві орієнтації:

з одного боку, залучення тих, хто навчається, до евристичної діяльності сприяє внутрішньому розвитку інтелектуальних можливостей особистості майбутнього вчителя, з другого – демонстрація оптимальних моделей ефективного розв’язання подібних ситуацій формує комунікативну поведінку.

Особливий інтерес у слухачів викликають типові ситуації, що відображають негативні сторони комунікативної поведінки викладача, яку після попереднього аналізу потрібно змінити, тобто зробити її комунікативно доцільною. В основному це уривки з художніх і документальних фільмів 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, слухачі, спостерігаючи на екрані окремі уривки із фільмів, стають свідками живого навчально-виховного процесу, у якому чути не лише голос одного викладача, а багатоголосся гри акторів; по-третє, така форма виключає одноманітність педагогічних ситуацій, краще активізує увагу аудиторії.

“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 слухачами, я конструюю свій проект розв’язання ситуації, який потім співставляю з оптимальним” – ці відгуки слухачів 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 педагог легко може орієнтуватись у подібних ситуаціях на практиці. Адже значна кількість фактів, пережитих вихователем, залишається лише фактами, не формуючи досвіду. Вони повинні вплинути на інтелектуальну сферу, класифікуватися у ній за своїми характерними особливостями, узагальнитись, сформуванати думку, а вже ця думка, а

не сам факт, стає правилом діяльності педагога. Формування практичних умінь на основі педагогічних ситуацій підпорядковується меті – формувати принципи продуктивного розв’язання цих ситуацій, тобто вихідні теоретичні позиції, завдяки яким слухач міг би легко орієнтуватися в будь-якій ситуації.

Такі принципи стають особистісними не тоді, коли спускаються ззовні у формі готових висновків, а коли слухач приходить до них самостійно через розв’язання певної системи практичних завдань. У протилежному випадку вони залишаються лише задекларованими теоретичними принципами, не стаючи особистісно значущими, а отже, і керівництвом до практичних дій.

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

Те, що слухач, 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 напроцьовується не алгоритм, а принцип розв’язання педагогічних ситуацій, який уже має неситуативний рівень.

Так відбувається початковий етап у формуванні практичних умінь, на якому слухач самостійно конструює моделі комунікативної поведінки у своїй свідомості, а не “механічно акумулює готові з метою їх подальшого відтворення.

Можливості проблемної педагогічної ситуації, організованої викладачем на занятті, за всієї її емоційної насиченості й особистісної значущості можуть залишитися не реалізованими, якщо вони не підкріплюються відповідною формою спілкування, тобто у разі її недостатнього комунікативного забезпечення.

Проблемна педагогічна ситуація (ситуація “всередині ситуації”) обов’язково повинна припускати ситуацію комуніка-

тивну (ситуацію “навколо ситуації”), на основі якої виникає взаємодія. Щодо першої друга носить інструментальний характер.

Комунікативну ситуацію можна вважати системоутворювальним фактором, умовою виникнення діалогічних стосунків. Її можна представити “як деяку ситуацію, що виникає у спільній діяльності, у якій предметний зміст про об’єкт спільної діяльності в діалозі між її учасниками трансформується в їх міжособистісні стосунки”.

Отже, комунікативне забезпечення процесу розв’язання педагогічних ситуацій сприяє реалізації потенційних можливостей проблемної педагогічної ситуації (ситуації “в собі”) щодо розвитку педагогічних здібностей, піднімаючи цей процес до рівня діалогічних стосунків і звільняючи його від формалізму, який, як правило, виникає на ґрунті академічних суто суб’єкт-об’єктних відносин, не пронизаних міжособистісними.

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

У зв’язку з цим необхідно розрізняти поняття “потенціальна проблема” і “реальна проблемна ситуація”. Сама по собі проблема, запропонована ззовні, навіть дуже цікава й актуальна, про що свідчать результати численних спостережень за діяльністю викладачів, може так і залишатися проблемою “у собі”, не реалізувавши розвивальних функцій.

Підтримувати інтерес слухачів до педагогічних дисциплін на основі використання педагогічних ситуацій на практичних заняттях можна і насичуючи заняття все новими і новими ситуаціями.

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

Важливою вимогою до ситуативного методу є: краще менше ситуацій, але таких, що містять достатній потенціал для формування практичних умінь у їх взаємозв’язку. Це вимагає більш кропіткої підготовки, оскільки нелегко підібрати си-

туацію, яка б відповідала цілому комплексу критеріїв. Окрім того, аналіз такої ситуації потребує більшої методичної винахідливості.

Важливим є й особистісний фактор. Інтерес до навчальної дисципліни (як умова якості навчання) починається з інтересу до викладача. Наївно чекати, що викладача будуть слухати на лекціях, виявляти пізнавальний інтерес на практичних заняттях, якщо він не буде цікавим слухачам як особистість.

4. МЕТОДИКА РОЗВ'ЯЗАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ СИТУАЦІЙ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

4.1. Педагогічні ситуації як складова освітнього процесу у вищій школі

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 – не той, хто знає матеріал, і навіть не той, хто добре володіє цим матеріалом, а той, хто може в обставинах, які щосекунди змінюються, знаходити оптимальні рішення, хто вміє орієнтуватись у непередбаченій педагогічній ситуації.

Проблемні педагогічні ситуації включають теоретичні знання у практику, перетворюють їх на інтелектуальні ресурси особистості.

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 виявів, зміну ставлення, настанов, мотивів, 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 світ особистості слухача. Таким “зе-

леним коридором” можна рухатись не тільки в один бік, а й у зворотний, тобто забезпечувати кроки вихованця назустріч.

Водночас важливо вміти оцінювати зміст своїх зовнішніх впливів не тільки з власної позиції, а й обов’язково з внутрішньої позиції слухача, беручи до уваги наміри, причини, мотиви та конкретні умови вчинку. Адже надто часто невдачі педагога в тій чи іншій ситуації виникають саме через нерозуміння або неправильне розуміння аудиторії, через “смісловий бар’єр”.

Обираючи спосіб впливу в певній ситуації, потрібно завжди пам’ятати, що успіх залежить від особистості вихователя та ставлення до нього того, хто навчається, особливостей самого вихованця, намірів і мотивів вчинку, форми виховного впливу та ставлення педагога до вихованця. А ще, за справедливим твердженням В. 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;

формуvatимете винахідливість, необхідну у складних умовах шкільної дійсності;

оволодіvatимете досвідом пошукової та творчої діяльності;

поглиблюvatимете 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.

У сучасних підручниках з педагогіки виділяють два різновиди виховних педагогічних ситуацій: спеціально створені для виховного впливу (штучні) 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 змодельювати 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 з абсолютно неочікуваними діями педагога, що вражають своєю несподіваністю та неочікуваністю, чим зворушують вихованців і гальмують негативну поведінку.

Ситуацію вибуху як метод виховання можна виділяти окремо лише умовно, оскільки “вибуховий характер” може мати ситуація як спеціально організована, 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.

Методичні рекомендації щодо розв’язання педагогічних ситуацій. Педагогічна діяльність (особливо її комунікативний компонент) потребує оперативного вирішення ситуацій, які постійно її супроводжують, що є можливим тільки за наявності систематичних знань, які виступають найбільш ефективним інтелектуальним інструментом для вирішення протиріч, що постійно виникають на практиці.

Основними функціями педагогічної ситуації є такі: пізнавальна, розвивальна, виховна, діагностична, активізуюча, мотиваційна, аналітична.

Американські дослідники майже одностайні у використанні методу обговорення педагогічних ситуацій для розвитку професійного мислення майбутніх педагогів. Вони вбачають значення ситуативного методу в тому, що педагогічна ситуація:

- 1) є гарним засобом активізації уваги й активності слухачів;
- 2) засобом поглибленої роботи над змістом;
- 3) сприяє розвитку критичної рефлексії;
- 4) сприяє кращому розумінню педагогічної теорії;
- 5) формує уміння розв’язувати проблеми та критично їх аналізувати;

- 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 складають такі етапи:

- 1) аналітичний (починається з аналізу й оцінки педагогічної ситуації та закінчується формуванням завдання, яке потрібно вирішити);
- 2) проєктивний (плануються способи вирішення вже поставленого завдання, розробляється конкретний проєкт цього вирішення);
- 3) виконавський (практичне застосування розробленого проєкту).

У книзі “Очерки психологии ума” Ю. Самарін розкриває внутрішню логіку пошукової діяльності під час розв'язання проблемних ситуацій.

Якщо людина потрапляє у незвичну ситуацію, з якої необхідно знайти вихід, вона діє за певною логікою:

1. Спочатку приміряє до цієї ситуації відомий спосіб вирішення.
2. Виявляє невідповідність цього способу даній ситуації.
3. Актуалізує знання, досвід, який так чи інакше пов'язаний із ситуацією.
4. Вибирає найбільш відповідний для цієї 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 спало на думку, частіше за все залежно від настрою.

Чіткий алгоритм аналізу педагогічної ситуації пропонує А. Малихін:

1. Що трапилося?
2. Чому це трапилося?

3. Що потрібно зробити?

4. Яким чином?

5. Який буде результат?

У розв'язанні педагогічних ситуацій дуже важливо давати право слухачам на особисте, самостійне відкриття. Тому час від часу краще практикувати письмову форму їх вирішення з подальшим обговоренням результатів, оскільки у разі лише усного обговорення час не дозволяє почути позицію кожного.

На відміну від тих завдань, які розвивають лише конвергентне мислення, що виключає альтернативні варіанти, педагогічні ситуації розвивають як оцінювальне, так і дивергентне мислення. Це досить важливо, оскільки оцінювальне мислення передбачає порівняння зі стандартами, установленими критеріями і формування суджень про відповідність, придатність, у той час як конвергентне мислення не породжує ніякої нової інформації. Дивергентне мислення у розв'язанні ситуацій, які можуть мати кілька або безліч варіантів вирішення, слугує засобом породження нових ідей і самовираження та виступає елементом творчої діяльності.

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 іншу педагогічну ситуацію. Спробуємо показати на прикладі окремої педагогічної ситуації технологію використання базових психолого-педагогічних знань, які виступають інструментом педагогічно доцільного розв'язання ситуацій.

“До першого в житті самостійного уроку готуюсь серйозно. Хочу з порога здивувати учнів цікавими фактами. Зразу після дзвінка відчиняю двері аудиторії, 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 і послідовність виховних впливів;
емоційність виховання;
урахування 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 згадану педагогічну ситуацію, необхідно діяти послідовно, дотримуючись наведеного нижче алгоритму.

Крок 1. Полягає у відтворенні в пам’яті попередньо засвоєних принципів виховання та їх уявному “перегортанні”.

Крок 2. Пригадуючи принципи виховання, “приміряємо” їх до ситуації, зважаючи, з одного боку, на зміст ситуації, з другого – на сутність того чи іншого принципу та його відповідність ситуації.

У наведеній ситуації спостерігаємо вияв очевидної негативної поведінки учнів, а принцип безумовного позитивного ставлення до вихованців означає прийняття їх такими, якими 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 виявом поваги до них), повинно поєднуватись з виявленою в тій чи іншій формі вимогливістю. Тобто хоч учитель прийшов уперше до

класу, але своєю впевненістю, організованістю, нерозгубленістю, зібраністю повинен дати відчуття і свою вимогливість для унеможливлення в подальшому виявів 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 напрямі і коефіцієнт їх корисної дії може бути зі знаком “-”, нульовим або досить низьким. Педагогічно доцільним та ефективним у ситуаціях випробовування вчителя під час першого знайомства можуть бути лише способи прихованого впливу, а отже, і опора на принцип прихованості виховних впливів.

З огляду на те, що в ситуації вказано клас (вік учнів), обов’язково потрібно враховувати його, обираючи той чи інший спосіб виховного впливу. А ще враховувати особливості певного класу, який вдався до такого способу випробовування вчителя. Отже, четвертий принцип, який відповідає поданій ситуації, – принцип урахування індивідуальних і вікових особливостей учнів.

Крок 3. Цей крок з відбору принципів виховання є наслідком другого кроку. Здійснивши їх аналіз, ми відібрали саме ці принципи, які відповідають змісту ситуації і опертя на які сприяє забезпеченню результативності виховного впливу.

Крок 4. Паралельно аналізуємо і “приміряємо до ситуації” інші принципи, підкидаючи їх як такі, що не відповідають змісту ситуації.

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 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 та послідовності виховних впливів.

Принцип систематичності і наступності виховання вимагає знання, урахування і логічного продовження вже досягнутого в процесі попередньої виховної роботи, що також не може бути реалізовано під час першої 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 інший факт, подію, вчинок. Отже, треба додати до відібраних раніше (крок 2) ще й цей принцип.

Проаналізувавши всі принципи виховання в контексті педагогічної ситуації, “примірявши” до неї кожен з принципів на відповідність чи невідповідність та відкинувши невідповідні, переходимо до останнього етапу (*крок 5*) і відбираємо ті принципи виховання, які логічно пов’язані із заданою ситуацією і тими положеннями, на які ми маємо опиратись для забезпечення успішності виховного впливу.

Послідовність кроків умовна, оскільки названі розумові операції чотирьох перших кроків (відтворення, відкидання, вибір) здійснюються одночасно в процесі аналізу ситуації.

Чітка послідовність дій також важлива у відборі методів виховання, які є і способами впливу на ситуацію, і прийомами, що підсилюють дію обраних методів:

1) *відтворення* в пам’яті методів педагогічного впливу, засвоєних з усвідомленням і розумінням їх суті;

2) *їх зіставлення* зі змістом заданої ситуації на відповідність чи невідповідність;

3) *виокремлення* того методу (методів), що є адекватним змісту ситуації, умовам її протікання і оптимальним для забезпечення ефективного виховного впливу;

4) *відтворення* в пам'яті прийомів виховного вилу, пошук і вибір 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 другого боку, ситуацію, яка склалася, можна використати для виховного впливу і спрямувати у виховне русло, тобто застосувати ще один метод виховання – використання природної ситуації з виховною метою.

Щоб підсилити ефективність названих методів, звернемося до прийомів виховного впливу, педагогічно доцільних у цій ситуації. Щонайперше, до прийому вдаваної байдужості, оскільки для його використання існують саме ті умови, за наявності яких він застосовується: перше знайомство, мета порозважатись, випробувати викладача, понервувати його, перевірити педагогічну винахідливість педагога. Не менш ефективними підсилювачами дії обраних методів будуть прийоми іронії, натяку як прийоми прихованого впливу, несподівані дії вчителя, прийом вибуху, здатні приголомшити учнів, поставити їх у незручне становище і дати відчуття недоречності свого вчинку. Може бути поєднання названих прийомів, тобто їх інтегрування в кожному прийомі, у якому буде елемент несподіваності, удаваної байдужості, прихованої насмішки і натяку.

Недоцільними в цій ситуації будуть методи та прийоми прямого впливу: переконування, вияв обурення, а ще недоцільнішим – покарання.

По-перше, звернення до названих методів і прийомів не забезпечить позиційного 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, викладач втратить можливості першої зустрічі як найсприятливішої для створення умов ефективного спілкування в подальшому, оскільки надалі потрібно буде докласти набагато більше зусиль і енергії.

Обраний прийом удаваної байдужості як оптимальний у цій ситуації за певного комунікативного забезпечення (не тільки “що” сказано, але і “як”) забезпечить позитивний результат. Удавана байдужість педагога, його спокій і стриманість стане несподіванкою для вихованців, поставить їх у незручне становище. Відчувши недоречність своєї поведінки, вони добровільно її припинять, оскільки за неочікуваної реакції викладача зникне сенс її продовжувати. Педагог отримає подвійну перемогу, додатково завоювавши повагу і симпатію до себе як до цікавої особистості, адже замість очікуваної розгубленості і нервозності він продемонстрував спокій, витримку, винахідливість чи прихований педагогічний гумор.

4.2. Конфліктні ситуації у вищій школі

Поняття конфліктів у вищій школі та їх класифікація. Конфлікти класифікують за різними критеріями. Так, за сферою вияву вирізняють економічні, ідеологічні, соціально-побутові, родинно-побутові конфлікти, в основі яких лежать економічні суперечності, суперечності поглядів, суперечності соціальних стосунків, суперечності сімейних стосунків.

За тривалістю та напруженістю розрізняють бурхливі швидкоплинні конфлікти (виникають через індивідуальні психологічні особливості особистості, спостерігається агресивність і надзвичайна ворожість сторін); гострі тривалі конфлікти (виникають за наявності глибоких суперечностей); слабо виражені та не гострі конфлікти (зумовлені не дуже гострими суперечностями або пасивністю однієї зі сторін); слаб-

ко виражені та швидкоплинні конфлікти (пов'язані з несуттєвими причинами, мають поверховий характер).

За особливостями суб'єкта конфліктної взаємодії виокремлюють внутрішньоособистісні конфлікти (виникають через зіткнення протилежно спрямованих мотивів особистості); міжособистісні конфлікти (суперечності двох особистостей); конфлікти “особистість – група” (суб'єктами конфлікту є особистість та група); міжгрупові конфлікти (суб'єктами конфлікту є малі соціальні групи чи мікрогрупи).

Розрізняють конфлікти за соціальними наслідками: конструктивні (зумовлені об'єктивними суперечностями, сприяють розвитку організації чи іншої соціальної системи) і деструктивні (зумовлені суб'єктивними причинами, створюють соціальну напругу і спричиняють руйнування соціальної системи).

За предметом конфлікту вчені вирізняють реалістичні (предметні конфлікти, які мають чіткий предмет) та нереалістичні (безпредметні конфлікти, які не мають предмета або мають предмет, який є життєво важливим для одного чи обох суб'єктів конфлікту).

Для системи вищої освіти, як і для будь-якого соціального інституту, характерні різноманітні конфлікти. Науково-педагогічна та професійна сфера становлять сукупність усіх видів цілеспрямованого формування особистості майбутнього фахівця, а її змістом є діяльність передавання та засвоєння соціального та професійного досвіду. А тому саме тут необхідні сприятливі соціально-психологічні умови для розвитку, становлення того, хто навчається. Між викладачем і слухачем можуть виникати різні конфлікти, адже конфронтація між об'єктами та суб'єктами освіти, навчання в системі вищої освіти є закономірним явищем.

Так, конфлікти діяльності виникають з питань успішності слухача, неправильного, недбалого виконання чи невиконання ним позааудиторних завдань. Причинами виникнення таких ситуацій можуть бути втома, низький рівень попередньої підготовки, інформаційний стрес, некоректність поведінки викладача, відсутність попереднього інструктажу до виконан-

ня домашнього завдання, брак навчальних видань, матеріалів для виготовлення певної деталі, створення проекту, макета тощо.

Конфлікти вчинків виникають через порушення слухачем правил внутрішнього розпорядку ЗВО, гуртожитку, графіка проходження практики тощо. Один і той самий вчинок може зумовлюватись різними причинами. Науково-педагогічний працівник коригує поведінку слухача шляхом оцінювання його вчинків за недостатньої інформованості щодо їх справжніх причин, іноді використовуючи стереотипні уявлення про можливі “проступки”.

Конфлікти стосунків виникають в емоційно-особистісних стосунках слухачів і викладачів. Вони набувають особистісного смислу, породжують тривалу неприязнь слухача до викладача, надовго порушують їхню взаємодію.

Конфлікти у системі “слухач – викладач” можуть характеризуватись певними особливостями:

- викладач має брати на себе відповідальність за педагогічно правильне, тобто конструктивне вирішення конфлікту;

- поведінка учасників конфлікту в науково-педагогічній діяльності визначається їхнім різним соціальним статусом (“слухач – викладач”);

- різниця в життєвому досвіді сторін конфлікту зумовлює й різну міру відповідальності за помилки у розв’язанні конфліктів;

- інші слухачі, які стали свідками конфлікту, перетворюються на його учасників, а конфлікт для них набуває виховного значення;

- учасники конфлікту, з огляду на різний соціальний статус, досвід, вік, по-різному розуміють події та їхні причини;

- професійна позиція викладача у конфлікті зобов’язує взяти на себе ініціативу його вирішення, поставивши на перше місце інтереси слухача як особистості фахівця, що формується;

- будь-яка помилка викладача у розв’язанні конфлікту породжує нові проблеми та конфлікти, до яких залучаються інші слухачі;

конфлікт у науково-педагогічній діяльності легше попередити, ніж успішно вирішити.

Фахівці з конфліктології пропонують викладачам рекомендації щодо управління конфліктами.

Слід контролювати свої емоції, бути об'єктивними, дати можливість слухачам обґрунтувати свої претензії; не варто приписувати слухачу свого розуміння його позиції, перейти у спілкуванні на форму “Я”-висловлювання (не “ти мене обманюєш”, а “я відчуваюся ошуканим”); не можна принижувати гідність слухача (усі подальші “компенсуючі” дії можуть не виправити, а навпаки, загострити ситуацію); у жодному разі не можна виганяти слухача з аудиторії; якщо можливо, не звертатись по допомогу до адміністрації. Крім того, спеціалісти радять не відповідати на агресію агресією (це принизить вашу гідність), не зачіпати особистість слухача, давати оцінку лише його конкретним діям; не боятись конфліктів зі слухачами, а брати на себе ініціативу їх конструктивного вирішення.

Педагогічний конфлікт часто супроводжується виявами агресії опонентів. Агресія – це мотивована деструктивна поведінка, яка суперечить правилам і нормам співіснування людей у суспільстві та чинить шкоду об'єктам нападу або викликає психологічний дискомфорт. Агресивна поведінка є однією з форм реагування опонентів на конфліктну ситуацію.

Викладач має виробити систему адекватних заходів протистояння агресії, щоб запобігти деструктивним наслідкам конфліктної ситуації.

Способи зниження агресії в конфлікті (як власної, так і опонента): пасивний (передбачає можливість комусь поплакати, виговоритися, сльози полегшують страждання, зменшують внутрішню напругу); активний (рухова активність людини сприяє згоранню адреналіну – супутника агресії); логічний (придатний лише для людей суто раціональних, які прагнуть пізнати сутність конфлікту, що дозволяє подивитись на ситуацію збоку).

Людина використовує три головних способи відповіді на агресію: відповідь-атака, логічно обґрунтована суперечка, прохання та благання.

Перший спосіб полягає в наданні аналогічної відповіді на репліки опонента (є доказом досягнення агресором своєї мети – привернення уваги жертви і самоствердження за її рахунок). Спосіб логічно обґрунтованої суперечки зводиться до спроби переконати опонента шляхом аргументування своєї точки зору. У жертви з'являється незначний шанс зупинити агресію, якщо агресор дійсно хоче зрозуміти сутність. Прохання та благання здебільшого спричиняють зворотний результат – заохочення агресора, сигналізуючи йому про те, що він досяг своєї мети.

Структура педагогічного конфлікту та динаміка його розвитку. Це сукупність стійких зв'язків конфлікту, які забезпечують його цілісність, тотожність самому собі, відмінність від інших явищ соціального життя, без яких він не міг би існувати як динамічно взаємопов'язана цілісна система і процес. Крім поняття “конфлікт”, часто вживають термін “конфліктна ситуація” – фрагмент конфлікту, цілісний епізод його розвитку, тому структура конфлікту може розглядатись і як структура конфліктної ситуації. До структури конфліктної ситуації належать кілька основних компонентів.

Учасники конфлікту – особи, участь яких у конфлікті різна (від безпосередньої протидії до опосередкованого впливу на перебіг конфлікту). Виокремлюють кілька груп учасників конфлікту. Головні учасники конфлікту (або сили, що протидіють одна одній) – це суб'єкти конфлікту, які безпосередньо чинять активні (наступальні чи захисні) дії один проти одного. Крім них, завжди є групи підтримки – окремі індивіди чи групи; інші учасники – суб'єкти, які епізодично впливають на хід та результати конфлікту (підбурювач, організатор та ін.).

Предмет конфлікту – об'єктивно наявна або уявна проблема, що є основою конфлікту, суперечність, яка зумовила протистояння сторін.

Об'єкт конфлікту – причина, привід до конфлікту (матеріальна цінність – ресурс; соціальна цінність – влада; духовна цінність – ідея, норма, принцип), тобто цінності, володіти чи користуватись якими прагнуть опоненти.

Конфлікт є не ізольованою системою, а соціальною ситуацією. У неї включене як найближче оточення особистості, так і соціальні групи, представником яких є цей індивід. Щоб стати об'єктом конфлікту, елемент матеріальної, соціальної чи духовної сфери має перебувати на перетині особистих, групових, суспільних чи державних інтересів суб'єктів, які прагнуть контролю над ним.

Цільову структуру конфліктної ситуації зображають у трьох основних площинах. Виокремлюють цілі, пов'язані з предметними аспектами конфлікту, за якими стоять мотиви отримання бажаного результату (предметний аспект конфлікту, пов'язаний з конкретною зоною суперечностей, які існують між учасниками ситуації). Інші цілі учасників конфлікту пов'язані з соціальними його аспектами (їхні взаємини один з одним). Даний аспект конфлікту описується за характером стосунків учасників ситуації та їхніх емоційних настанов один щодо одного, наприклад, вони можуть прагнути досягти свого, не беручи до уваги можливі негативні реакції партнера та наслідки їхніх стосунків; зусилля однієї зі сторін можуть бути обмежені прагненням зберегти стосунки на прийнятному рівні. І на третє місце дослідники ставлять цілі учасників конфлікту, пов'язані з психологічною потребою обґрунтування своєї позиції (дій для себе) чи для інших.

Можливість неоднозначного інтерпретування суперечності між учасниками конфлікту підсилює в них мотив “бути зрозумілим”, а коли йдеться про оточення, то й отримати підтримку (реальними діями чи співпереживанням). Сама конфліктна ситуація є, певною мірою, парадоксальною. З одного боку, у конфлікті від самого початку наявне виправдання власної позиції і дій (“смислу для себе”): кожен з його учасників упевнений у слушності своєї позиції і неслухності позицій партнера. З другого боку, конфліктна ситуація “за визначенням” містить множинність альтернатив: сама протидія сторін спрямована на те, щоб досягти від партнера бажаних дій, бажаної поведінки, тобто завчасно передбачається можливість іншої поведінки партнера. Оскільки партнер зі свого боку має

подібні очікування, виникає незгода: смисл позиції “для себе” нетотожний смислу позиції “для інших”.

Така двоякість змушує опонентів прагнути до обґрунтування власних вчинків тим сильніше, чим більше вони усвідомлюють можливість неоднозначного тлумачення своєї поведінки.

Розгляд цілей ізольовано не дозволяє однозначно визначити стратегії взаємодії в конфлікті. Орієнтуючись на предметний зміст, можна зреалізувати як кооперативну, так і змагальну поведінку. Це стосується й інших характеристик цільової аудиторії. Однак навіть розгляд усієї системи цілей учасників конфлікту не вичерпує ситуації щодо прогнозування поведінки. Для її аналізу необхідно зважати на мінливість цілей, їх ієрархію.

Кожен конфлікт має свою динаміку розвитку (раптову або поступову зміну взаємин учасників, котра залежить від характерологічних особливостей, цілей, чинників, що на них впливають). Конфлікт завжди починається як дво- чи багатостороння дія, закінчення якої може мати різні форми й наслідки. Обов’язковою його умовою є припинення протилежно спрямованих дій.

Н. Волкова вирізняє три стадії розвитку конфлікту: 1) передконфліктну, або стадію наростання; 2) власне конфлікт, або стадію реалізації; 3) вирішення конфлікту, або стадію згасання.

Передконфліктну стадію визначають за певними ознаками: наростання напруги у взаєминах потенційних суб’єктів конфлікту, спричиненої певними суперечностями. У педагогічному колективі посилення напруги зумовлюють особливі причини: реальні обмеження інтересів, потреб, цінностей; неадекватне сприйняття змін; неточна або модифікована інформація про реальні чи нереальні факти, події. Найпоширенішим джерелом конфлікту є невдоволеність, накопичення якої посилює соціальну напругу. Виявами такої напруги є групові емоції. Коли напруга перевищує оптимальний рівень, вона переростає в конфлікт. Однак напруга не завжди є провідни-

ком конфлікту, оскільки вона стимулює нейтралізування його причин.

Передконфліктна ситуація зі свого боку проходить у своєму розвитку певні *фази*:

виникнення суперечностей, посилення недовіри і напруги у взаєминах, нагромодження образ, висування односторонніх чи двосторонніх претензій;

прагнення довести правомірність своїх домагань і звинувачень; небажання вирішувати спірні питання справедливими методами, “застрягання” на власних стереотипах, упередженнях, ворожості;

руйнування структур взаємодії, перехід від взаємних звинувачень до погроз; посилення агресивності, формування “образу ворога”, налаштованість на боротьбу.

Передконфліктна ситуація переростає у *реальний конфлікт* за появи *інциденту* – формального приводу для зіткнення сторін. Він може бути випадком або спровокованим одним із суб’єктів конфлікту чи третьою, зацікавленою стороною. За появи інциденту *конфлікт набуває нової якості*, яка виявляється в трьох можливих *варіантах поведінки*: прагнення залагодити суперечність, знайти компроміс; відхід від конфлікту (удавання, що “нічого особливого не сталося”); початок відкритого протистояння. Вибір одного з варіантів поведінки залежить від конфліктної настанови сторін та їхніх цілей, очікувань, емоційних орієнтирів.

Стадія розвитку конфлікту (власне конфлікт) – це початок відкритого протистояння, що є наслідком конфліктної поведінки (дії, спрямовані на захоплення, утримання об’єкта конфлікту або змушування опонента до відмови від своїх цілей чи до їх змін). *Конфліктна поведінка* може бути активною (у вигляді виклику), *пасивною* (відповідь на виклик), *компромісною*.

На цій стадії розвиток конфлікту долає такі *фази*:

перехід із латентного стану у відкрите протистояння сторін, лишаячись локальним конфліктом: боротьба ведеться обмеженими ресурсами, існують реальні можливості для його припинення і вирішення проблеми іншими методами;

подальша ескалація протиборства (сторони використовують нові ресурси для досягнення своїх цілей і блокування сил супротивника, втративши можливості знайти компроміс, конфлікт поступово стає некерованим і непередбачуваним);

апогей конфлікту (сторони ніби забувають його справжні причини і цілі, намагаючись завдати максимальних втрат супротивнику).

Конфліктні сторони на певній стадії розвитку конфлікту можуть змінити уявлення про себе і супротивника, змінити стратегію та тактику конфліктної поведінки, розпочати пошук шляхів до примирення, тобто настає вирішення конфлікту.

На стадії вирішення конфлікту можливі різні варіанти розвитку подій: нав'язування слабшому опонентові своїх умов припинення конфлікту (коли очевидна перевага однієї зі сторін); продовження боротьби до цілковитої поразки однієї зі сторін; затягування боротьби (через дефіцит ресурсів); взаємні поступки учасників (унаслідок вичерпання ресурсів на боротьбу); припинення конфлікту (під впливом третьої сторони).

Конфлікт у педагогічній діяльності триватиме доти, доки не буде створено умов для його припинення. Серед головних чинників припинення конфлікту дослідники називають такі: усунення об'єкта конфлікту, заміна одного об'єкта іншим, усунення однієї сторони конфлікту, зміна позицій однієї зі сторін, зміна характеристик об'єкта і суб'єкта конфлікту, вироблення учасниками конфлікту узгодженого рішення.

Післяконфліктний період охоплює два етапи – часткове нормалізування взаємин і цілковите нормалізування взаємин. За часткового нормалізування взаємин ще зберігаються негативні емоції, відбувається корекція самооцінок, домагань, ставлення до протилежної сторони, загострюється відчуття провини за свої дії в конфлікті, однак негативні настанови заважають цілком нормалізувати стосунки. Цілковите нормалізування взаємин настає після повного усвідомлення сторонами подальшої конструктивної взаємодії. Цьому сприяє подолання негативних настанов, продуктивна участь у спільній діяльності, відновлення довіри.

Діяльність викладача з врегулювання конфліктів: основні стратегії та методи. Педагог вищої школи має знати ключові стратегії врегулювання конфліктів чи конфліктних ситуацій з огляду на власний стиль, стиль інших учасників конфлікту. У педагогічній діяльності використовуються п'ять головних типів поведінки у конфліктній ситуації, визначених методом Томаса – Кілмена.

1. Протистояння (конкуренція). Цей тип поведінки може бути ефективним, якщо людина наділена певною владою, переконана, що її рішення чи підхід є правильними і вона володіє достатніми ресурсами, щоб наполягати на них. Однак в особистих стосунках конкуренція може викликати відчуження. Не варто його застосовувати, не маючи достатньої влади, підтримки, оточення (наприклад, керівника), оскільки можна зазнати фіаско.

Дж. Грехем Скотт рекомендує використовувати цей тип поведінки за таких обставин: за високої актуальності результату для індивіда, який сподівається вирішити проблему на власну користь; за наявності в індивіда достатнього авторитету для прийняття рішення і коли аналіз ситуації свідчить, що воно – найкраще; за необхідності прийняти рішення швидко й наявності в індивіда достатньої для цього влади; за неможливості іншого вибору, коли нема чого вже втрачати; у критичній ситуації, що потребує миттєвого реагування; за неможливості зізнатися людям у безвиході свого становища, оскільки хтось має повести їх за собою; за необхідності прийняти нестандартне рішення і наявності повноважень для цього. Вдаючись до такого типу поведінки, кожен з учасників конфлікту прагне перемоги, турбується лише про свої інтереси.

2. Уникнення (втеча). Цей тип поведінки використовують, якщо проблема, на якій зіткнулися інтереси сторін, не надто важлива, не вартує витрачання сил на її розв'язання; коли індивід почувається неправим, дедалі більше переконується у перевагах аргументів чи владних повноважень свого опонента; під час спілкування з “важкою” людиною, за відсутності підстав далі контактувати з нею; за необхідності прийняти рішення і дефіциту знань про те, як це вчинити; переконавшись у

дріб'язковості конфлікту, зміст якого не зачіпає принципових аспектів діяльності; за відсутності інформації для вирішення проблеми.

Загалом ситуації, за яких рекомендується застосовувати стиль уникання, зводяться до таких типів: напруга надто висока, й індивід почуває послаблення; подолання проблеми не надто важливе для індивіда, а рішення видається йому тривіальним, що не вартує зусиль; на конкретний момент в індивіда не все гаразд, а розв'язання цієї проблеми може завдати додаткових неприємностей; переконаність індивіда в неможливості вирішення конфлікту на свою користь або його небажання цього; намагання виграти час, щоб отримати додаткову інформацію, заручитися чиеюсь підтримкою; усвідомлення, що розв'язання конфлікту в такій ситуації обійдеться індивіду надто дорого; недостатність владних повноважень для вирішення проблеми або для її вирішення бажаним способом; усвідомлення переваг опонента у вирішенні проблеми; усвідомлення небезпечності спроб розв'язати проблему, оскільки відкрите обговорення її може погіршити ситуацію.

Отже, уникнення, з одного боку, може бути “втечею” від проблеми та відповідальності, а з другого – цілком конструктивною реакцією на конфліктну ситуацію. І якщо людина ігнорує її, не висловлює свого ставлення до неї, то цілком можливо, що конфлікт вичерпається сам. За інших умов людина може повернутися до проблеми тоді, коли відчуватиме готовність до цього.

3. Поступка (пристосування). Цей тип поведінки є до речним у таких ситуаціях: якщо результат справи непринциповий для індивіда, але надто важливий для його опонента; коли протилежна сторона наділена більшою владою, завдяки чому обов'язково переможе; коли індивід усвідомлює, що, погодившись на певні поступки, небагато втратить; за необхідності на певний період пом'якшити ситуацію, а через деякий час повернутися до цього питання, сподіваючись на успіх. У кожному разі індивід іде на поступки, погоджується з тим, на чому наполягає його опонент. Пристосування дещо нагадує уникання, оскільки передбачає перенесення вирішення про-

блеми на пізніше. Відмінність пристосування полягає в тому, що індивід діє разом зі своїм опонентом, пристає на його вимоги, пропозиції. Вдаючись до уникання, він нічого не робить для задоволення інтересів опонента, а просто відштовхує від себе проблему. Поступаючись, погоджуючись або жертвуючи власними інтересами на користь протилежної сторони, індивід може пом'якшити конфліктну ситуацію і відновити гармонію. Часто він використовує період затишшя, щоб виграти час і потім домогтися прийняття бажаного рішення. Поступку (пристосування) як тип поведінки рекомендують використовувати у таких ситуаціях: якщо індивіда не особливо хвилює те, що сталося; якщо індивід прагне зберегти добрі стосунки з іншими людьми; якщо індивід усвідомлює, що важливіше зберегти добрі стосунки, ніж захистити свої інтереси; якщо індивід упевнений, що результат значно важливіший для іншої людини, ніж для нього; якщо індивід усвідомлює, що правда на протилежному боці; за недостатніх шансів на перемогу, незначних владних ресурсів; якщо індивід упевнений, що протилежна сторона винесе з цієї ситуації корисний урок, якщо піти назустріч її бажанням. Отже, пристосовуючись до думки, поведінки іншого, людина пом'якшує конфліктну ситуацію, що може відновити гармонію.

4. Співпраця. Така поведінка спрямована на пошук рішення, яке б задовольняло інтереси всіх сторін. Тому втягнуті в конфлікт сторони, захищаючи свої інтереси, намагаються плідно співпрацювати. Цей тип поведінки потребує тривалішої роботи, оскільки індивіди спочатку виявляють турботу про свої проблеми, інтереси, потреби, а потім обговорюють їх. За наявності достатнього часу, актуальності проблеми для обох сторін цілком можливе напрацювання взаємовигідного рішення. Особливо ефективна співпраця, коли сторони мають різні приховані потреби, стратегічні цілі й плани на майбутнє, що і є безпосереднім джерелом конфлікту. Але спочатку вони мають відмовитися від гострого протистояння, обговорити проблему, шукаючи найраціональніші способи її розв'язання.

Співпраця є оптимальним типом поведінки у таких ситуаціях: якщо вирішення проблеми дуже важливе для обох сторін

і ніхто не має наміру поступатися; якщо у сторін тісні, тривалі й взаємозалежні стосунки; якщо сторони володіють часом на вирішення проблеми (розв'язання конфліктів, маючи перспективні плани); якщо сторони обізнані з проблемою, чітко усвідомлюють свої та зустрічні інтереси; якщо сторони мають намір обговорити певні ідеї і попрацювати над рішенням; якщо обидва опоненти здатні викласти зміст своїх інтересів і вислухати один одного; якщо сторони наділені однаковою владою або не усвідомлюють відмінностей у становищі.

Попри те, що співпраця потребує значних зусиль, чимало часу, вміння висловити свої потреби, вислухати протилежну сторону, розгляду альтернативних варіантів розв'язання проблеми, вона є найефективнішою щодо задоволення інтересів обох сторін у складних конфліктних ситуаціях. За такого типу поведінки домінує принцип “Я прагну виграти і хочу, щоб ви виграли також”. Вважається, що для цього потрібно *вдаватися до таких дій*: визначити потребу протилежної сторони; з'ясувати, завдяки чому розбіжності можуть компенсувати одна одну; розробити нові варіанти рішень, які зможуть найбільше задовольнити потреби кожного; продемонструвати, що опоненти є партнерами, а не суперниками.

Співпраця є мудрим підходом до вирішення проблеми, найпродуктивнішою стратегією і стилем поведінки у конфліктах. Вона є конструктивним способом виходу із конфлікту, задоволення інтересів обох сторін у системі “викладач – слухач”.

5. Компроміс. Цей тип поведінки передбачає врегулювання проблеми шляхом взаємних поступок. Він є особливо ефективним, якщо сторони усвідомлюють, що одночасне досягнення свого обома сторонами неможливе. Компроміс як продуктивний тип поведінки ефективний у таких ситуаціях: якщо обидві сторони наділені однаковою владою, а їхні інтереси взаємовиключні; якщо індивід намагається знайти рішення, відчуваючи дефіцит часу або усвідомлюючи, що це економічніший та ефективніший шлях; якщо індивіда влаштовує тимчасове рішення або короткочасна вигода; якщо інші способи вирішення проблеми виявились неефективними; за можливості дещо скоригувати попередню мету, усвідомлюючи,

що компроміс збереже взаємини, тому краще отримати хоча б дещо, ніж втратити все.

У деяких ситуаціях співпраця неможлива (наприклад, жодна із сторін не має часу чи сил для співпраці або їхні інтереси взаємовиключні). За таких умов може спрацювати компроміс. Він також часто є вдалим відступом або останньою можливістю знайти оптимальне рішення. Однак, якщо компромісу було досягнуто без ретельного аналізу можливих варіантів розв'язання проблеми, він не може бути оптимальним виходом з конфлікту.

Існують методи, якими може скористатися науково-педагогічний працівник у конфліктній ситуації:

метод інтроспекції – необхідно уявити себе на місці опонента, його думки, почуття і дійти обґрунтованих висновків про мотиви і зовнішні спонуки його поведінки;

метод емпатії – проникнення в переживання іншої людини (зазвичай, цим методом користуються емоційні викладачі, здатні до інтуїтивного мислення, котрі, довіряючи своєму інтуїтивному чуттю, своєчасно зупиняють інтелектуальні інтерпретування);

метод логічного аналізу – людина з раціональним мисленням для розуміння співрозмовника інтелектуально моделює ситуацію, в якій він перебуває.

Оптимізація викладачем свого внутрішнього стану дає йому змогу зберегти внутрішню рівновагу і завдяки цьому уникнути конфлікту.

Виокремлюють і дещо інші методи нормативного врегулювання конфлікту: неформальний метод (визначаються оптимальні варіанти повсякденної поведінки та стосунків); метод формалізування (письмове чи усне фіксування норм для усунення нечіткості вимог, розбіжностей у їх сприйнятті); метод локалізації (“прив’язування” норм до місцевих особливостей та умов життєдіяльності); метод індивідуалізації (диференціація норм з урахуванням особистісних особливостей і ресурсів сторін); метод інформації (роз’яснення необхідності та користі дотримання норм); метод вигідного контрасту (норми свідомо завищують, а потім “відпускають”, фіксуючи на пси-

хологічно прийнятному рівні, який є здебільшого вищим від стартового).

4.3. Методика розв'язання педагогічних ситуацій

Вирішення педагогічних ситуацій

Уважно прочитайте. Спробуйте з'ясувати, у чому полягає проблема.

До ознайомлення із наведеними варіантами запропонуйте власну, педагогічно доцільну модель поведінки викладача, спрямовану на вирішення проблеми.

Ознайомтеся із запропонованими варіантами розв'язання ситуації та спробуйте спрогнозувати результат кожного з них.

Неприпустимі, на вашу думку, варіанти позначте мінусом (-).

Варіанти, які ви вважаєте припустимими, позначте плюсом (+).

Уважно перечитайте “плюсові” варіанти, спробуйте визначити найкращий з них, поставте навпроти нього ще один плюс.

Обґрунтуйте свій вибір.

Поясніть, які, на ваш погляд, помилки допущені у “мінусових” варіантах. Чому ви вважаєте їх неприпустимими?

Якщо жодний із запропонованих варіантів не здається вам оптимальним, запропонуйте власний і обґрунтуйте його.

Ситуація 1. Ви розкриваєте дошку, щоб написати тему заняття, а там великими буквами написані образливі слова про слухачку Оксану.

Що робити?

Варіанти розв'язання

1. Негайно ліквідую напис і розпочну заняття, не з'ясовуючи, хто це написав. На перерві запитаю Оксану, хто б міг таке вчинити. Наступного разу почну коротким монологом з натяком (продумаю заздалегідь).

2. “Не дивуйтеся. Припускаю, що це неадекватний вияв сильних почуттів. А може, нерозділеного кохання? Бідолашний хлопець, у нього вже зовсім відмовили гальма”.

3. “Знаєте, анонімки, на мій погляд, шкодять насамперед людині, яка їх пише. Те, що робиться таємно, рано чи пізно стає очевидним. Отже, нам не варто гаяти час, щоб з’ясувати, хто забруднив дошку”.

4. Витираю написане, говорячи: “Я співчуваю тому, хто це написав. Хотів привернути вашу увагу і не міг знайти іншого способу. Мабуть, ви йому дуже подобається. Може, колись він дозріє до більш дорослих слів про свої почуття”.

5. Витираючи написане, скажу: “З дошки ці слова легко витерти, але вони залишаться на обличчі автора, доки він не зізнається. Якщо йому подобається ходити з такою візиткою, то мені його шкода”.

6. Спочатку швидко витру написане, потім звернусь до аудиторії: “Хто?” Не отримавши (швидше за все) відповіді, продовжу: “Невипадково ці слова без підпису. Раніше вважалось, що у вашому колективі немає боягузів. А цей “герой” ховається за спинами інших. Що ж, ховайся, ховайся... Я більше не запитаю, хто це. Хоча в нього є шанс виправдати себе, щоб не залишитись двічі боягузом”.

Ситуація 2. Викладач на занятті пояснює новий матеріал. Раптом помічає, що двоє слухачів грають у карти.

Як реагувати викладачу?

Варіанти розв’язання

1. Зробити паузу, підійти до них і сказати: “Ну, що? Уже визначили, хто з вас найрозумніший? Нічого-нічого, можете продовжувати. Коли визначите, скажете мені. Тоді я по-своєму перевірю рівень вашого інтелекту. Пробачте, що потурбував”.

2. Підійти до них і спокійно сказати: “Хлопці, вибачте, що відволікаю! Так можна залишитись у дурнях на все життя. Але чи варто?”.

3. Одного з них підкликати і на вухо сказати: “Передай своєму товаришеві, що я не маю нічого проти, але на наступному занятті ми гратимемо в мою гру і за моїми правилами! А

коли сядеш на місце – разом вирішіть, чи продовжувати, чи зупинитись”.

4. “Я прихильник суворих заходів. Якщо побачу це на своєму занятті – вони довго думатимуть над своїм вчинком. Вони виказали неповагу до мене і будуть покарані тим самим”.

5. Підійти до дошки, взяти крейду, провести лінію посередині. Викликати картярів, дати кожному окреме завдання і запропонувати позмагатись біля дошки на оцінку, а потім додати: “Хто не впорається, той цілком заслужить слово, яким називають гравця, що програв в карти”.

6. Написати на дошці: “... – дурень”. Потім підійти до хлопців і тихенько сказати: “Мені б дуже не хотілось, щоб замість трьох крапок на дошці було вписане ім’я когось із вас”.

Ситуація 3. Ви вперше в житті переступаєте поріг аудиторії як викладач. Вимовляєте: “Добрий день. Сідайте” і чуєте гудіння, що раптом сповняє аудиторію. Так, саме гудіння! Ще не розуміючи, у чому справа, ви оголошуєте тему. Гудіння посилюється. То гудять слухачі. Гудять, не розтуляючи ротів, манірно склавши руки на парті.

Як діяти?

Варіанти розв’язання

1. Не стану робити їм зауваження і закликати їх до порядку, а спокійно підйду до дошки з удавано-байдужим виразом обличчя і напишу: “Погудіть, будь ласка, ще хвилин десять, бо в мене є термінова робота. Думаю, що за цей час устигну її завершити”. Закінчивши писати, сяду за стіл, розкладу папери і мовчки з серйозним виразом обличчя почну працювати...

2. Зроблю серйозний вираз обличчя. Зручно сяду за стіл. Відкрию портфель. Не кваплячись, витягну звідти папери. Розкладу їх на столі та почну працювати, ніби не звертаючи увагу.

3. Спокійно скажу: “Мені все зрозуміло. Отже, ми зараз на борту літака. Йдемо на посадку. Попрошу не вимикати двигунів. Збільшуємо кількість обертів! Гучніше! Ще гучніше! А тепер з максимальною гучністю і в максимальному швидкому темпі. Продовжуйте, а я тим часом напишу на дошці завдання для самостійної роботи”.

4. Спокійно сяду за стіл і з легкою посмішкою постараюся кожному з них зазирнути у вічі. Думаю, вони мене зрозуміють...

5. “Ви, будь ласка, потренуйтеся, а я принесу магнітофон. Буде що згадати на випускному вечорі”.

6. Можу й собі манірно скласти губи та почати гудіти разом з ними, розмахуючи руками наче диригент, підбадьорюючи їх: “Тепер, будь ласка, голосніше! Ще голосніше і більш щиро! Не стримуйте своїх емоцій, усміхайтесь! Вище голови! Носи догори! Чудово! Тепер зробимо все художньо довершено. Хто хоче бути солістом? Як ніхто? Мабуть, ви? Чудово! Тоді давайте знайомитись”.

Ситуація 4. Ви приходите на заняття і бачите, що на столі лежить порнографічна картинка. Аудиторія в очікуванні реакції.

Що робити?

Варіанти розв’язання

1. Подивитися, а потім з інтонацією байдужості і відповідним виразом обличчя запитати: “І це все, чим ви хотіли мене здивувати?”

2. “На що ви очікуєте? У кого проблеми – зверніться до спеціаліста, і він порадить, як упоратись з відповідним комплексом. Бажаю здоров’я!”

3. “Хотілося сьогодні провести тестування, щоб ознайомитися з вашими особистими проблемами. Тепер усе зрозуміло. Дякую, що допомогли зберегти час. Кому потрібна консультація саме з цієї проблеми, залишіться після заняття, я домовлюсь про зустріч зі своєю подругою – лікарем-сексопатологом”.

4. “Я розумію хід ваших думок. Що ж, протягом заняття спробую визначити, хто ж це так стурбований цією проблемою. Мабуть, ті, хто виявлятиме найменшу активність на уроці. Що ж, розпочнімо урок, бо й мені кортить якнайшвидше дізнатися прізвища “героїв”. Такий інтерес під час занять нездоровий. Він може перерости в нездорову орієнтацію того, хто це зробив. Я не раджу так ризикувати.

Ситуація 5. Слухачі на одній з виховних годин вирішили взяти у вас інтерв’ю. З перших питань ви здогадались про їхній задум: виявити ваше особисте ставлення до інших офіце-

рів – ваших колег. Ваші стосунки зі слухачами до цього часу були відвертими...

Що робити далі?

Варіанти розв'язання

1. “Професійна етика забороняє офіцерам обговорювати інших офіцерів. Я також керуюсь цим принципом і не можу ним поступитись”.

2. “Цих людей тут немає. А обговорювати когось позаочі непристойно. Це мій принцип, і раджу вам також ним керуватись”.

3. “Поза сумнівом, ви прекрасно знаєте мої відповіді, бо давно знаєте мене. Однак казати вголос все, що думаєш, не тактовно. Цього я зробити не можу навіть заради відвертості з вами, інакше ви мене перестане поважати”.

4. “Ви чекаєте від мене відвертості. Однак у подібних ситуаціях цінніше буде стриматись. Навіть заради наших з вами відвертих стосунків я не можу обговорювати людей за їх спинами”.

5. “У кожної людини є свої недоліки, є вони й у мене. Мені б не хотілося додавати до них ще один – обговорювати інших людей за їх відсутності. Навіть якщо я не всі їхні погляди поділяю і не з усіма погоджуюсь”.

Ситуація 6. Ви увійшли до навчальної аудиторії. Усі слухачі встають, щоб привітати вас. Максим не рухається. На зауваження решти: “Встань, офіцер в аудиторії!” – не реагує і продовжує демонстративно сидіти.

Ваші подальші дії?

Варіанти розв'язання

1. “Добрий день! Сідайте! Бачу, у нас сьогодні подія. Я маю від вашого і свого імені привітати Максима з виходом на заслужений відпочинок. Інакше кажучи – на пенсію. Це не жарт. День у день сидіти за партою... Нарешті він може користуватись пільгами. Прошу від сьогодні звільнити йому місце, підтримувати, коли він захоче встати з-за парти. Привітаймо Максима і розпочнімо заняття”.

2. “Ні-ні, не треба його турбувати. Якщо вам погано – сидіть. І надалі не напружуйтеся фізично. А то, не дай Боже, ще більш ослабнете і не зможете стати на рівні ноги після заняття. От тоді я хвилюватимусь по-справжньому”.

3. Привітаюсь і скажу: “Не вставайте. Якщо вам подобається вітати мене сидячи – будь ласка. Але дозвольте і мені навзаєм відповідно реагувати”.

4. Підійду ближче і запитаю, чи не потрібна моя допомога, чи не викликати лікаря чи швидку допомогу.

5. Підійду і привітаюсь з Максимом за руку.

6. Попрошу Максима помінятися з ним ролями: я сідаю на його місце, а він заходить у ролі викладача і показує, як слід чинити щодо мене – “Максима”.

Ситуація 7. Керівник вас попереджав: “Будьте готові до сюрпризу в групі № 333. Вони всіх нових викладачів випробовують”. Відчиняєте двері аудиторії, де у вас заняття, і перед очима постає картина: від дверей до викладацького столу вистелена доріжка з верхнього одягу слухачів.

Ваші подальші дії?

Варіанти розв’язання

1. Зупиняюсь, роблю здивований вираз обличчя і запитую, на кого тут очікують: на королеву Англії чи президента США? Могли б попередити про такий несподіваний спосіб прийому. Обережно обминаю “урочисту доріжку” і розпочинаю знайомство.

2. Кажу радісно: “Оригінальний спосіб знайомства!” А тоді беру найближчу куртку: “Будемо знайомитись. Чия це річ?” – і так до кінця “доріжки”.

3. Знімаю якийсь предмет свого одягу і кажу: “Що ж, сьогодні працюємо без верхнього одягу, бо в нас буде важке заняття, а у вас – гарячі жнива”.

Ситуація 8. Ви помітили, ще слухачку Ірину майже щодня підвозять на автомобілі незнайомі чоловіки, та й після занять за нею заїжджають молоді люди. Ви запитує дівчину: “Ірино, невже ви зовсім не дорожите своєю честю та репутацією?” Слухачка спокійно відказує: “Те, що колись приховувалось, тепер, навпаки, престижно і досить матеріально вигідно”.

Ваші подальші дії?

Варіанти розв’язання

1. “Справа не в тому, скільки ти заробляєш, а в тому, за скільки ти себе продаєш”.

2. “То що? Мені б таке “щастя” не підійшло. А втім, у вас дійсно привілеї: постаріти в 30 років, коли стане “пенсійним” зовнішній вигляд: розтрачене здоров’я, сіра шкіра, мішки та зморшки під очима від нічних пильнувань замість сну та цілий букет гінекологічних захворювань. Бажати подальших успіхів на шляху до вашого “світлого майбутнього”? Але дай Боже, щоб вам це пробачили майбутні діти”.

3. “Так, ви заробляєте гроші, але розмінюєте і втрачаєте головніше за гроші – своє життя. А хто розмінює його на копійки, той повільно втрачає і себе, і його”.

4. “Уявіть себе на вершині гори. Звідти східці ведуть униз. Верхня сходинка для “інтердівчаток”, які часто після вечері в ресторані снідають у шкірвендиспансері. Минає час, і ви опускаєтеся на сходинку нижче, до дівчат “вітчизняних”, що їх, як в одній пісні співається, приводять додому, наче блудних собак”. А потім ще нижче – і ви серед тих, що називаються “плечовими”, або “далекобійницями”, час від часу нагороджують водіїв гидкою заразою. Нарешті, уявіть себе на вокзалі. Вам років 30–35, а на вигляд 60. Підходите до клієнта, щоб узяв вас за трояк. Це і є ваш шлях “вгору сходами, що ведуть донизу”.

5. “Я дійсно заробляю менше, але мене не використовують, щоб потім викинути на смітник, як непотріб”.

6. “Тоді вам не залишається нічого іншого, як зареєструватися у податковій інспекції”.

7. “Тро, я дуже хвилююсь за вас і не хочу, щоб ви згодом продавалась за копійки”.

8. “Я знаю “дівчаток”, які свого часу також заробляли багато грошей. Одна доживає свій вік на самоті і вже ніколи не зможе мати дітей. Друга опинилась на вулиці без професії, без даху над головою і хліба. А третя померла від важкої хвороби. Вирішуйте, яким шляхом йтимете далі”.

9. Спокійно скажу: “Вибачте, я забуваю, що зароблені гроші ви перераховуєте у благодійні фонди. Моя вам порада: нарощуйте потужність, тоді слава про вас поширюватиметься з неабияким розмахом”.

10. “Те, що ви заробляєте за ніч більше, ніж я за місяць, – прекрасно. Бідолашна! Мабуть, дуже багато працюєте уночі і

дуже зморюєтесь. Наступного разу попереджайте мене перед заняттям, і я жалітиму вас.

11. “Мені шкода, що ви не розумієте простої істини: якою б не була красивою річ, вона від частого використання швидко зношується. А живий організм від такого виснаження вночі зношується ще швидше”.

12. Варто співчутливо промовчати, а вдома придумати жахливу історію про дівчину з подібною поведінкою. А через день-два розповісти її в аудиторії, абсолютно не згадуючи цієї дівчини. Думаю, що це б привело до вибуху в її свідомості. Будь-що слід дуже постаратися.

13. “Вибачте за те, що втручаюсь в особисте. Отже, ви калічите своє життя свідомо? Цей шлях веде, як правило, до інвалідності, за яку вже платити не будуть. Є ще один шлях – зупинитись. А третього немає – то все ілюзії”.

Ситуація 9. Ви проводите заняття. Усі уважно слухають, крім Сергія. Його сонний погляд нарешті переростає у справжній сон, хлопець починає тихенько сопіти. Слухачі звертають увагу на нього. Вас уже перестали слухати – чекають реакції.

Якою ж вона буде?

Варіанти розв’язання

1. Тихенько звернутися до одного зі слухачів і попросити принести з викладацької будильник.

2. Підійти до Сергія, погладити його по голові, промовляючи: “А як він, бідолашний, бажав сьогодні відповідати. Усю ж ніч готувався. Не будіть його, прошу вас, нехай поспить”.

3. Тихенько розбудити Сергія і сказати: “Якщо ви в такій позі засвоюєте матеріал, я нічого не матиму проти і дозволю це й надалі, коли ви коротко повторите те, про що йшлося в останні п’ять хвилин. Прошу...”.

4. Припинити пояснення і звернутися до аудиторії: “Вибачте, але обставини змушують далі говорити трохи тихіше, щоб не розбудити Сергія. І вас попрошу не шуміти. Сьогодні понеділок, і, очевидно... Утім, усякі можуть бути причини”.

5. Обов’язково зроблю селфі з Сергієм і опублікую у соціальній мережі.

5. ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ОФІЦЕРА

5.1. Педагогічні аспекти професійної діяльності офіцера

Педагогічна майстерність та її елементи. Педагогічна майстерність – сукупність якостей особистості, які забезпечують високий рівень самоорганізації професійної діяльності педагога.

Складовими професійної майстерності є професійні знання, педагогічна техніка, педагогічні здібності, педагогічна моральність, професійно значущі якості, зовнішня культура.

Професійні знання є фундаментальною основою педагогічної майстерності і охоплюють три блоки навчальних дисциплін: психолого-педагогічні, фахові, соціально-гуманітарні.

Педагогічна техніка передбачає наявність трьох груп умінь: здійснювати навчально-виховний процес, виховну роботу; взаємодіяти зі студентами, управляти ними в процесі різноманітної діяльності; управляти собою, своїм емоційним станом, мовленням, тілом, що виявляється у поведінці. Педагогічні вміння допомагають формуванню професійної позиції викладача, дають змогу отримати результат, адекватний цілям, задумам.

До педагогічних здібностей належать комунікативність, креативність (творчість), рефлексія (аналіз власного психічного стану); перцептивні (здібності до сприйняття нового), інтелектуальні, організаторські здібності.

Педагогічна моральність передбачає гуманістичну спрямованість особистості викладача й охоплює його ціннісні орієнтації, ідеали, інтереси. Втілюється вона в педагогічній позиції викладача, у виборі конкретних завдань навчально-виховного процесу, впливає на стосунки зі слухачами, визначає гуманістичну стратегію педагогічної діяльності.

Професійно значущими якостями є доброзичливість, об'єктивність, вимогливість, самостійність, самоконтроль, порядність, оптимізм, наявність педагогічних здібностей. Ці якості підвищують продуктивність та ефективність педагогічної діяльності.

Зовнішню культуру викладача формують одяг, зачіска, макіяж, постава, мова, форми невербального спілкування тощо.

Усі ці компоненти-характеристики створюють передумови для перетворення педагогічної діяльності на мистецтво. Досягнення його є тривалим і складним процесом. У цьому процесі виокремлюють кілька етапів.

1. Професіоналізм. Ним володіє випускник вищого педагогічного закладу. У процесі самостійної роботи в закладі вищої освіти триває його професійне зростання, удосконалення, але інтенсивніше й цілеспрямованіше. Ефективність цього процесу залежить від настанов на самоосвіту і самовиховання, від наявності відповідної програми. Крім того, викладач може вчитися в педагогів-майстрів, аналізувати роботу досвідчених колег, відвідувати семінари, курси, брати участь у наукових і практичних конференціях.

2. Педагогічна майстерність. У процесі діяльності психолого-педагогічна культура викладача зростає. Окрім репродуктивної діяльності, він займається педагогічним моделюванням, пошуком нових елементів у навчально-виховному процесі, його вдосконаленням. Одночасно розвиваються педагогічні здібності, якості, збагачується методичний арсенал. Однак розвиток структурних компонентів педагогічної майстерності відбувається нерівномірно. До педагога-майстра звертаються за порадою та досвідом менш досвідчені колеги.

3. Педагогічне новаторство. Викладач-новатор вносить принципово нові ідеї у навчально-виховний процес, розробляє

нові методичні системи, створює нові педагогічні технології. Унаслідок цього не лише підвищується продуктивність професійної підготовки слухачів, а й змінюється її якість. Стати педагогом-новатором допомагають високий рівень теоретичної і практичної підготовки, інтелектуальні здібності, творчий склад розуму.

Особистісні якості викладача закладу вищої освіти відіграють важливу роль у вихованні і навчанні тих, хто навчається, оскільки він постійно перебуває у сфері уваги молодих людей. Викладач є для слухача і взірцем, і засобом виховного впливу на нього. Слухач, наслідуючи викладача, переймає його знання, уміння, манери тощо. Знання педагога, його кращі моральні й вольові якості є потужним засобом переконання і впливу.

Педагогічні вимоги до особистості офіцера-вихователя. Педагогічна діяльність – одна із найскладніших. Вона вимагає від того, хто її обрав, різнобічної підготовки, високого рівня духовної культури, професійної майстерності, тобто певних професійних здібностей, які характеризують як розумову, так і емоційно-вольову сторону особистості вчителя.

Використовуючи дані психолого-педагогічних досліджень, можна виділити низку компонентів у структурі педагогічних здібностей.

1. Дидактичні здібності – здатність передавати тим, хто навчається, навчальний матеріал, роблячи його доступним і зрозумілим, викликати інтерес до предмета, збуджувати у слухачів активну самостійну думку. Викладач із дидактичними здібностями вміє в разі потреби відповідним чином адаптувати навчальний матеріал, важке робити легким, складне – простим, незрозуміле, неясне – зрозумілим. Фахова майстерність охоплює здатність не просто дохідливо, популярно і зрозуміло викладати матеріал, але й уміння організувати і самостійну роботу слухачів, розумно і тонко “диригувати” їх пізнавальною активністю, спрямовувати її в потрібне річище.

Здібний педагог ураховує рівень підготовки вихованців, рівень їхнього розвитку, з’ясовує, що вони знають і чого ще не знають, що вже могли забути. Іноді викладачеві здається, що матеріал простий, зрозумілий і не потребує якихось особливих

роз'яснень. Він орієнтується на себе, а не на учнів. Досвідчений викладач уміє ставити себе на місце учня, виходячи з того, що ясне і зрозуміле йому може бути неясним і незрозумілим для вихованців.

2. Академічні здібності – здібності до відповідної галузі науки (математики, фізики, біології, літератури тощо). Здібний педагог знає предмет не тільки в обсязі навчального курсу, а значно ширше і глибше, постійно стежить за відкриттями у своїй галузі, абсолютно вільно володіє матеріалом, виявляє до нього великий інтерес, виконує хоча б скромну дослідницьку роботу.

3. Перцептивні здібності – здатність проникати у внутрішній світ вихованця, психологічна спостережливість, пов'язана з тонким розумінням особистості учня і його тимчасових психічних станів. Умілий викладач за незначними ознаками, ледь помітними зовнішніми виявами уловлює найменші зміни у внутрішньому стані учня – “Ніби і не дивиться, а усе бачить!”; “О. М. по очах бачить, коли хтось схвилюваний або не вивчив уроку”.

4. Мовні здібності – уміння ясно і чітко висловлювати свої думки і почуття засобами мови, а також міміки і пантоміміки. Це одна з найважливіших здібностей у професії педагога, оскільки передача інформації від учителя до учнів носить в основному словесний характер. Йдеться як про внутрішні (змістовні) особливості мови, так і про зовнішні її особливості – “Для нас немає більшого задоволення, ніж слухати нашого літератора. Дзвоник сприймається як прикра перерва”.

Мова умілого викладача на занятті завжди звернена до аудиторії. Чи повідомляє він новий матеріал, чи коментує відповідь слухача, чи виражає схвалення або осуд, мова його завжди позначена внутрішньою силою, переконаністю, зацікавленістю в тому, про що він говорить. Вираження думки ясне, просте, зрозуміле.

Поряд із цим він ураховує, що надміру лаконічна, стисла мова часто буває малозрозумілою для учнів. Пожвавлює розповідь і дуже добре сприймається слухачами доречний гумор, жарт, легка доброзичлива іронія.

Мова здібного викладача жива, образна, інтонаційно яскрава і виразна, емоційно забарвлена, із чіткою дикцією, у ній відсутні стилістичні, граматичні, фонетичні похибки. Одноманітна, тягуча, монотонна мова швидко стомлює, викликає у слухачів нудьгу, апатію. Темп мови багато в чому залежить від індивідуально-психологічних особливостей педагога: одні схильні говорити швидко, інші – повільно. Проте викладач завжди пам'ятає, що оптимальний для засвоєння слухачів темп мови – середній, живий. Квапливий темп заважає засвоєнню і швидко стомлює, викликає захисне гальмування. Занадто уповільнений темп мови викликає нудьгу. Аналогічно впливає і гучність мови. Надто голосна, різка, криклива мова нервує учнів, швидко викликає втому, захисне гальмування; слабкий, тихий голос викладача погано чути. Жести оживляють мову, але жести досвідченого педагога помірні. Занадто часті, одноманітні, метушливі, різкі жести і рухи дратують.

5. Організаторські здібності – це здатність, по-перше, організувати навчальний колектив, згуртувати його, надихнути на виконання важливих завдань і, по-друге, правильно організувати свою власну роботу.

Організація власної роботи передбачає вміння правильно планувати і самому контролювати її. Досвідчені викладачі рекомендують для вироблення відчуття часу ставити контрольні розмітки часу в планах або конспектах: зазначати, що потрібно зробити після закінчення 10, 20, 30 і т. д. хвилин заняття, підготувати додатковий матеріал, який можна використовувати, якщо з'явиться непередбачений резерв часу, позначити матеріал, який можна зняти або перенести на наступне заняття, якщо забракне часу.

6. Комунікативні здібності – здібності до спілкування зі слухачами, вміння знайти до них правильний підхід, налагодити з ними доцільні з педагогічного погляду взаємини, демонструючи педагогічний такт.

Одним із виявів педагогічного такту є почуття міри щодо застосування будь-якого педагогічного впливу (заохочення, покарання, повчання). Тактовний викладач, уважний і чуй-

ний до вихованців, приховує їхні індивідуально-психологічні особливості.

Оцінюючи викладачів, слухачі завжди на одне з перших місць ставлять таку рису, як справедливість – “Справедливий – мазунчиків не має. Завжди правдивий і прямий”; “Часто несправедливий і діє, не розібравшись, як слід”.

7. Педагогічна уява – це спеціальна здібність, що виражається у передбаченні наслідків своїх дій, у виховному проектуванні особистості слухачів, пов’язаному з уявленням про те, що з них вийде в майбутньому, в умінні прогнозувати розвиток тих або інших якостей вихованця. Ця здібність пов’язана з педагогічним оптимізмом, вірою в могутність виховання, вірою в людину – “А. С., певно, не втрачав віри навіть у найгірших із нас, і це змушувало вірити в нього”.

8. Здатність до розподілу уваги одночасно між декількома видами діяльності має особливе значення. Здібний, досвідчений викладач уважно стежить за змістом і формою викладу матеріалу, за розгортанням своєї думки (або думки слухача), одночасно тримає в полі зору всіх учнів, вчасно реагує на ознаки стомлення, неухважності, нерозуміння, помічає усі випадки порушення дисципліни і, нарешті, стежить за власною поведінкою (позою, мімікою і пантомімікою, ходом). Недосвідчений педагог, нерідко захоплюючись викладом матеріалу, не помічає в цей час аудиторію, а якщо намагається уважно спостерігати за слухачами, то втрачає логіку викладу.

Типологія особистості педагога-вихователя. Провідним критерієм типології особистості педагога, зокрема й науково-педагогічного працівника, є його настановлення на професію. Від цього залежить той чи інший тип його професійно-рольової поведінки, а отже, й тип особистості. Закордонні вчені виокремлюють за цим критерієм три типи педагогічних працівників.

Педагог, який прагне насамперед розвивати особистість вихованця, спираючись на емоційний і соціальний чинники. Він дотримується гнучкої програми, не зупиняється, не зациклюється на змісті дисципліни, яка вивчається. Йому притаманні природність поведінки, приязність, індивідуальний

підхід. Його антиподом є відчужений, егоцентричний, неемоційний педагог.

Педагог, зацікавлений лише в розумовому розвитку вихованців, суворо дотримується змісту навчальної дисципліни, яку викладає. Працює послідовно, відповідно до програми. Демонструє високий рівень вимогливості до слухачів. Ретельно перевіряє засвоєний матеріал. Підхід до слухачів суто професійний. Дотримується дистанції, субординований у стосунках. Його антиподом є педагог недбайлий, неорганізований.

Педагог творчий прагне захопити хоча б окремих вихованців, виявити в них силу та здатність до розкриття творчих нахилів. Не вважає за доцільне розвивати їхні розумові здібності в обмеженому, традиційному розумінні. Перевірка досягнень вихованців є нерівноцінною за рівнем вимогливості. До об'єктів навчання часто ставиться суб'єктивно. Його антипод – педагог, що працює за традиційними підходами, нудний. Зазначені типи педагогів нечасто зустрічаються в “чистому вигляді”, доцільно говорити лише про домінуючі риси.

Дж. Керол виокремлює інші типи, також пропонуючи антиподи: “консерватор – традиціоналіст”, який абсолютно впевнений у тому, що все робить найкращим чином, і не бажає, щоб якимось втручанням з боку інноваційних дослідників зіпсувало випробувані ним прийоми; “вразливий авантюрист”, який надміру захоплюється нововведеннями і “перепробує все на світі”. Підтип – “прибічник технічних удосконалень”, який відчуває невгамовний потяг до різних навчальних машин. Переважна більшість педагогів перебувають між цими полюсами.

Типологія викладачів очима слухачів:

вічні студенти – високий рівень професіоналізму й інтелекту, завжди в пошуках нового, добре розуміють проблеми слухачів і поважно до них ставляться, з ними легко спілкуватися та можна дискутувати на різні теми;

військові – авторитарні, установлюють армійську дисципліну (команди, накази), нав'язують свою точку зору, не беруть до уваги поглядів слухачів, суворо контролюють і запроваджують систему покарань;

викладачі, які лише відбувають свої обов'язки, – формально виконують свою роботу, слухачам дозволяють робити все, аби ті їм не заважали.

Типологія викладачів за результатами наукових досліджень:

ціннісний тип (70 %) – викладачі, схильні керувати педагогічним процесом, у них переважає вербальний інтелект, вони володіють грамотною і багатою мовою, проте виявляють емоційну відчуженість від слухачів, педантизм і мають великі соціальні претензії;

гедоністи (15 %) – мета їхнього гедоністичного життя – вищі блага. Це викладачі-виконавці, які поширюють знання, мають розвинений інтелект. Вони відповідальні, соціально рефлексивні та здатні до емоційної співпраці зі слухачами;

реалісти (3 %) – мають розвинутий вербальний інтелект, але часто емоційно дискомфортні;

творчі (12 %) – здатні генерувати ідеї, гармонійно гнучкі, активні, мають високий інтелектуальний потенціал і здатність до емоційної співтворчості зі слухачами.

Україна, як відомо, підписала Болонську декларацію, що відкриває перспективу українським студентам навчатися, а викладачам працювати за кордоном. Для прикладу наведемо моделі поведінки і діяльності викладача, які виокремив американський психолог М. Талон.

Модель 1 “Сократ” – викладач із репутацією любителя дискусій, суперечок, які навмисне сам провокує в аудиторії. Він часто бере на себе роль “адвоката диявола”, який обстоює непопулярні погляди. Йому властиві високий індивідуалізм, відсутність систематичності в навчальному процесі. Через постійну конфронтацію, що нагадує перехресний допит, студенти активно обстоюють власні позиції.

Модель 2 “Керівник групової дискусії” – головним у своїй діяльності вважає досягнення згоди і забезпечення співробітництва між студентами. Одночасно собі відводить роль посередника, для якого пошук демократичної згоди важливіший за результат дискусії.

Модель 3 “Майстер” – це викладач, який є зразком для наслідування, який студент повинен обов’язково копіювати не стільки в навчальному процесі, скільки у ставленні до життя взагалі.

Модель 4 “Генерал” – уникає будь-якої двозначності, підкреслено вимогливий, жорстко домагається слухняності, оскільки вважає, що завжди і в усьому має рацію, а студент, як армійський новобранець, повинен беззаперечно виконувати його накази.

Модель 5 “Менеджер” – стиль, поширений у радикально орієнтованих університетах і пов’язаний з атмосферою ефективної педагогічної діяльності, індивідуальним підходом до студентів, заохоченням їхньої ініціативи й самостійності. Такий викладач прагне до обговорення з кожним студентом змісту його навчального завдання, забезпечує якісний контроль за його виконанням і об’єктивно оцінює кінцевий результат.

Модель 6 “Тренер” – його атмосфера спілкування в аудиторії пройнята духом командної належності. Студенти є членами єдиної команди, не мають значення як індивідуальності, але разом вони можуть “зрушити гори”. Викладачеві відведена роль натхненника групових зусиль, головним для нього є кінцевий результат, вагомий успіх, блискуча перемога.

Модель 7 “Гід” – втілений образ “ходячої енциклопедії”, лаконічний, точний і стриманий. Відповіді на всі запитання (як і можливі запитання) йому відомі заздалегідь. Технічно бездоганний і саме тому дуже відверто нудний.

Як бачимо, між українськими і зарубіжними викладачами є багато спільного. Їм притаманні як професійні переваги, так і недоліки.

Отже, викладач військового закладу вищої освіти повинен постійно працювати над удосконаленням своєї педагогічної майстерності, від якої значною мірою залежать результати його роботи. Педагогічна майстерність – сукупність якостей особистості, які забезпечують високий рівень самоорганізації професійної діяльності педагога. Складовими професійної майстерності є професійні знання, педагогічна техніка, педагогічні здібності, педагогічна моральність, професійно значу-

щі якості, зовнішня культура. Педагогічна діяльність – одна із найскладніших. Вона вимагає від того, хто її обрав, різнобічної підготовки, високого рівня духовної культури, професійної майстерності, тобто певних професійних здібностей, які характеризують як розумову, так і емоційно-вольову сторону особистості викладача.

5.2. Педагог як суб'єкт педагогічного процесу

Зміст педагогічної діяльності педагога. Педагогічна діяльність – це діяльність педагога у навчально-виховному процесі, яка спрямована на формування і розвиток особистості вихованців.

Безперечно, будь-яка майстерність, у тому числі й педагогічна, розкривається в діяльності, причому в діяльності ефективній. Саме таке розуміння майстерності прийняте в педагогіці.

Ефективність усіх компонентів процесу виховання багато в чому залежить від дій педагога – суб'єкта педагогічного процесу, тобто вихователя. Він має безпосередній різноманітний і багатогранний вплив на кожний його компонент. Зміст і характер цих впливів визначають кінцевий результат цього процесу. Головне, він має зробити вихованця центральною постаттю цього процесу, його активним, свідомим, повноправним і самостійним учасником. Тому завдання вихователя полягає у тому, щоб формувати у вихованця мотивацію самовдосконалення, озброїти його ефективною методикою, прищепити йому навички та вміння вдосконалення власної особистості, почуття суб'єктності у педагогічному процесі. Впоратися з цим дуже складним завданням вдається не кожному вихователю, а тільки тим, які є справжніми майстрами своєї справи.

Для аналізу складових педагогічної майстерності педагога слід чітко визначити структуру його педагогічної діяльності, яка складається з конкретних видів. Це дії, які перебувають у взаємозв'язку і відповідно взаємозумовлені.

1. Діагностична діяльність, що пов'язана з вивченням індивідуально-психічних особливостей і вихованості вихованців, виявленням і визначенням рівня їх загальної освіти та духовних знань, навичок і вмінь, які необхідні для ефективної професійної та повсякденної діяльності. У зв'язку з цим діагностика їх індивідуально-психічних особливостей набуває особливого значення і важливості. Щоб виховувати людину у всіх відношеннях, насамперед слід знати її у всіх відношеннях. Безперечно, для цього вихователь має досконало володіти технологією і процедурою вивчення індивідуально-психічних особливостей вихованців, умінням ставити обґрунтований діагноз на основі цих досліджень. Отже, він водночас ще має бути психологом-дослідником і мати для цього відповідні навички та вміння. Така робота потребує від нього високих духовних якостей.

2. Орієнтовно-прогностична діяльність, яка полягає в умінні педагога визначити конкретні цілі, зміст, методику виховної діяльності, передбачити її результати. Ця робота здійснюється на основі знання рівня індивідуальної підготовленості окремих вихованців, злагожденості та згуртованості колективу. На цій основі педагог спочатку ставить діагноз, а потім визначає конкретні орієнтири для формування і розвитку як особистості кожного вихованця, так і всього колективу.

3. Конструктивно-проектувальна діяльність є наслідком діяльності орієнтовно-прогностичної. Вона передбачає постійне вдосконалення педагогом методики проведення різних виховних заходів. Характер використаних методів та їх конкретна методика насамперед залежать від результатів попередніх дій. Але в будь-якому випадку ця діяльність від нього потребує психолого-педагогічного мислення, педагогічної спрямованості, ініціативи, творчості, володіння багатим арсеналом організації виховних заходів і глибокого психолого-педагогічного знання.

4. Після здійснення зазначених дій обов'язково настає організаційна діяльність. Від умілого планування виховної роботи і визначення оптимальних шляхів її реалізації, обґрунтованості конкретних виховних заходів залежить перебіг педагогічного процесу та його конкретні результати.

5. Практичне здійснення конкретних педагогічних заходів – діяльність, що передбачає наявність у вихователя практичних навичок і вмінь проведення різноманітних педагогічних заходів, ефективних їх методик, досконалої педагогічної техніки.

6. Але діяльність вихователя – це особливий вид діяльності, який пов'язаний з людським чинником і передбачає наявність комунікативно-стимулюючого компонента. Для його ефективної реалізації вихователь повинен мати такі особистісні якості:

бути людиною доброї душі, любити вихованців такими, якими вони є, що має бути головним мотивом педагогічної діяльності;

уміти розуміти вихованців та емпатувати їм;

слід бути оптимістом;

має персоніфікувати людину майбутнього;

бути творчою людиною тощо.

Безумовно, ці якості педагога виявляються під час спілкування, тому воно має бути високогуманним. Характер цього спілкування має велике виховне значення. Адже виховують не самі слова, а міра вияву індивідуальності вихователя і його особистісних якостей, тобто у процесі спілкування він реалізує свою людяність і неповторність. Ш. Амонашвілі визначає це так: “Яке спілкування у вихованні, таке і є саме виховання”.

Узагальнено це визначається як педагогічний такт. У зв'язку з цим є доречними слова К. Ушинського про те, що педагог лише тією мірою виховує і навчає, якою він сам працює над власним вихованням і освітою.

Педагог-гуманіст В. Сухомлинський основним предметом у школі вважав людиноведення. На його думку, процес виховання – це людинознавство. “Людина залишає себе в людині. У цьому людське безсмертя”; “Людина народжується не для того, щоб зникнути безвісною пилінкою. Людина народжується для того, щоб залишити після себе слід на землі, у думках, у серцях інших людей”; “Найпрекрасніші і в той же час найщасливіші люди ті, хто прожив своє життя, турбуючись

про щастя інших”; “Живи у світі думок, осягай ідеї, виховуй у собі власну позицію, переконання, погляди” – ці та багато інших висловлювань є провідними ідеями педагогічного такту педагога.

7. Зміст аналітично-оцінкового напрямку діяльності вихователя полягає в аналізі як власних дій, так і дій вихованців, виявленні в них позитивних сторін і недоліків, порівнянні набутих результатів із запланованими тощо. За допомогою аналітично-оцінкової діяльності вихователь здійснює зворотний зв'язок у своїй роботі, тобто своєчасно визначає конкретні результати виховної діяльності та вносить необхідні корективи. Цей вид діяльності є досить відповідальним, і його об'єктивне здійснення свідчить про зрілість вихователя.

8. Дослідницько-творчий вид діяльності має пронизувати всі попередні види діяльності та своєчасно наповнювати їх новим змістом. Діяльність вихователя базується на дослідницьких даних, які, з одного боку, стосуються визначення індивідуально-психічних особливостей вихованців, їх нахилів, життєвих настанов, а з другого – з'ясування рівня опанування ними знань, навичок і вмінь, духовного, інтелектуального і фізичного розвитку. Усе це потребує від вихователя творчого ставлення до всього педагогічного процесу.

Творчість вихователя – це його джерело оптимізму, усебічного розвитку, гуманного мислення, оригінального проведення педагогічних заходів, їх постійного вдосконалення тощо. З творчих вихователів виростають дійсно великі постаті, які є справжніми майстрами своєї справи. Можна сказати також навпаки: там, де немає творчості, там немає вихователя. Творчі вихователі збагачують як теорію, так і методіку виховання, вони є авторами нових форм і методів навчання і виховання, засновниками авторських шкіл, оригінальних ідей і починань, інновацій. Таких вихователів вихованці шанують, до них тягнуться, вірять їм, намагаються співпрацювати з ними, “особистість виховується особистістю”.

Головним напрямом застосування педагогічних зусиль є навчання, освіта, виховання, розвиток і формування учнів. Відповідно, головною функцією педагога є управління проце-

сами навчання, виховання, розвитку і формування особистості вихованця. Не вчити, а спрямовувати учіння, не виховувати, а керувати процесами виховання покликаний учитель. І чим він глибше розуміє цю свою головну функцію, тим більше самостійності, ініціативи, свободи надає своїм учням. Справжній майстер своєї справи залишається в освітньому процесі як би “за кадром”, за межами вільних дій учнів, а справді – керованого педагогом вибору.

Зі структури педагогічної діяльності випливають основні функції педагога: цілепокладання, діагностування, прогнозування, проектування, планування, інформування, організації, контрольна, корегувальна, аналітична і дослідницька. Короткий аналіз діяльності педагога та його функцій свідчить про те, що вона є різносторонньою, гуманною і змістовною та потребує його всебічної підготовленості, має багато вимірів вияву. З огляду на це слід чітко визначити основні показники та ознаки педагогічної майстерності.

Елементи педагогічної майстерності педагога. Існує кілька підходів щодо визначення педагогічної майстерності та її складових. Н. Кузьміна і М. Кухарев визначають її як “найвищий рівень педагогічної діяльності..., що виявляється в тому, що за відведений час педагог досягає оптимальних наслідків”. О. Щербаков розуміє педагогічну майстерність як синтез наукових знань, умінь і навичок методичного мистецтва і особистих якостей педагога.

Ш. Амонашвілі не дає чіткої дефініції педагогічної майстерності, але визначає її основні риси: “Бути майстром педагогічної справи – це означає мати вихідну позицію, ... яка є особистісно-гуманною; ...це яскрава особистість, мудра, чуйна, доброзичлива і принципова людина; ...це першодослідник теоретичних рекомендацій, який може їх переконливо довести або спростувати. ...Його творчість може збагатити педагогічну науку і практику новими висновками, дати початок новим ідеям і підходам”.

У Європі вчительська майстерність розуміється як практичне розгортання і втілення учителем у професійній діяльності сукупності інтелектуальних, психологічних і духовних

якостей. Майстерність учителя прирівнюється до майстерності робітника або ремісника, майстра або митця.

Погляд на учителя як на робітника-функціонера педагогічної індустрії найбільш поширений у США, а в Європі він набув розповсюдження переважно в Англії. Учитель, згідно з цим поглядом, є виконавцем певного соціального замовлення у сфері “педагогічного виробництва”, тобто він діє відповідно до нормативних документів і загальноприйнятих технологій.

Учитель-ремісник діє на основі особистісного підходу до викладацької діяльності, особливу увагу звертає на індивідуальний підхід до учнів, а нормативні документи складають тільки загальне тло його професійної діяльності.

У професійній діяльності учителя-майстра переважає творчий підхід у навчальному процесі. Діяльність учителя більше нагадує імпровізацію за обставин, що постійно змінюються, ніж дотримання педагогічних правил та алгоритмів. Інакше кажучи, ми маємо справу радше з майстром, ніж з інженером.

Погляд на учителя як на митця є достатньо поширеним у світі, згідно з ним діяльність учителя є настільки складною, що взагалі не підлягає систематизації. Під час занять учитель отримує величезну кількість інформації, на яку він реагує інтуїтивно. Тому учительська діяльність є мистецтвом, потребує від учителя інтуїтивного відчуття, творчості, імпровізації. Ці якості спроможні виявитися у цій діяльності тільки за умов певного відступу від формальних правил та алгоритмів педагогічної поведінки.

Отже, у Європі є неприйнятним погляд на учителя як на “маніпульованого маніпулятора”, навпаки, за мету береться його творча особистість. Але вияви такої творчості не повинні суперечити загальноновизнаним принципам демократичного співжиття – гуманізму, демократизму, поваги до прав людини. Суспільна роль і статус учителя визначаються так: “Із статусу учителя може впливати низка його рольових функцій: транслятор знань, вихователь, посередник, фасилітатор групової діяльності, дружний порадник, інформатор, захисник

норм, актор, поліцейський... Надання переваги якимось з них зумовлюється інституційно й разом з тим культурологічно, співвіднесення з певними культурними моделями особистісних та фахових настанов учителя значною мірою визначає вибір, інтерпретацію та особисте ставлення до ролі вчителя.”

У вітчизняній педагогічній науці найбільш глибоко цю проблему опрацювали автори навчального посібника “Основи педагогічної майстерності” і підручника “Педагогічна майстерність”.

До особистісних якостей педагога, які становлять професійно значущі передумови сприятливих обставин у навчально-виховному процесі, належать людяність, доброта, терпеливість, порядність, чесність, відповідальність, справедливість, обов’язковість, об’єктивність, щедрість, доброта до людей, висока моральність, оптимізм, емоційна врівноваженість, потреба у спілкуванні, інтерес до життя вихованців, доброзичливість, самокритичність, дружелюбність, скромність, достойність, патріотизм, релігійність, принциповість, чуйність, емоційна культура і багато інших.

Автори підручника “Педагогічна майстерність” розглядають педагогічну майстерність “як найвищий рівень педагогічної діяльності (якщо характеризуються якісні показники результату), як вияв творчої активності особистості педагога (якщо характеризується психологічний механізм успішної діяльності)”. Як педагогічну категорію вони її визначають так: “педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує високий рівень самоорганізації професійної діяльності на рефлексивній основі”.

Найважливішими властивостями вони вважають:
гуманістичну спрямованість діяльності педагога;
професійну компетентність;
педагогічні здібності;
педагогічну техніку.

Усі складові педагогічної майстерності пов’язані між собою та їм властивий саморозвиток.

Гуманістична спрямованість вважається найголовнішою характеристикою майстерності педагога, що будується на ос-

нові ціннісних орієнтацій: на себе – самоутвердження; на засоби педагогічного впливу (коли найважливіше для педагога – виховні ідеали, виховні заходи та методика їх здійснення); на вихованця (допомогти йому адаптуватися до соціального середовища, знайти смисл у житті); на мету педагогічної діяльності (сприяти самоактуалізуватися у професійній діяльності та громадянському житті – гуманістична стратегія).

Обов'язкова для викладача якість – гуманізм, тобто ставлення до людини як вищої цінності на землі, вираження цього ставлення у конкретних справах і вчинках. Гуманне ставлення складається з інтересу до особистості учня, зі співчуття учневі, допомоги йому, поваги його думки, стану особливостей розвитку, із високої вимогливості до його навчальної діяльності та занепокоєності розвитком його особистості. Слухачі бачать ці вияви, спостерігають спочатку неусвідомлено, поступово набуваючи досвід гуманного ставлення до людей.

Професійна компетентність, на думку авторів підручника “Педагогічна майстерність”, є підвалиною педагогічної майстерності. Зміст цього компонента складають глибокі професійні знання, навички та вміння, професіоналізм у галузі психології та педагогіки, досконала методика здійснення навчально-виховних заходів.

Здібність до педагогічної діяльності, на їхню думку, вважається третім елементом у структурі педагогічної майстерності. Провідною здібністю вважається чутливість до людини і до особистості. У книзі “Сто порад учителеві” В. Сухомлинський назвав учительську професію “людинознавством”, зазначаючи, що об'єктом праці вчителя є найтонші сфери духовного життя особистості, яка формується.

Цей елемент об'єднує шість таких провідних здібностей: комунікативність, перцептивність, динамічність, емоційну стабільність, оптимістичне прогнозування і креативність.

Четвертий елемент педагогічної майстерності, на їхню думку, складає педагогічна техніка як форма організації поведінки педагога. Педагогічна техніка – це конкретний інструментарій, навички та вміння організації та проведення різноманітних виховних заходів. За відсутності або недостатнього

її розвитку інші елементи педагогічної майстерності залишаються нереалізованими.

Відповідно до цих критеріїв визначаються кілька рівнів в оволодінні педагогічною майстерністю:

елементарний рівень – педагог володіє лише окремими якостями професійної діяльності;

базовий рівень – педагог володіє основами педагогічної майстерності;

досконалий рівень – характеризується чіткою спрямованістю дій педагога, їх високою якістю, діалогічною взаємодією у спілкуванні;

творчий рівень – характеризується ініціативністю, творчістю у професійній діяльності. Педагог самостійно конструює оригінальні, педагогічно доцільні прийоми взаємодії. Причому його діяльність базується на результатах рефлексивного аналізу.

С. Гончаренко так характеризує педагогічну майстерність: “...це характеристика високого рівня педагогічної діяльності. Критеріями педагогічної майстерності виступають такі ознаки його діяльності: гуманність, науковість, педагогічна доцільність, оптимальний характер, результативність, демократичність, творчість (оригінальність)”.

Майстерність педагога виражається в умінні організувати навчальний процес, активізувати слухачів, розвивати їх здібності, самостійність, допитливість, ефективно проводити виховну роботу у навчальному процесі, формувати у вихованців високу моральність, почуття патріотизму, працелюбність, викликати позитивні емоційні почуття у самому процесі учіння. “Сутність педагогічної майстерності – це своєрідний сплав особистої культури, знань і кругозору учителя, його всебічної теоретичної підготовки з досконалим володінням прийомами навчання і виховання, педагогічною технікою і передовим досвідом”.

В основі педагогічної майстерності лежить педагогічна культура, вони перебувають у взаємозв'язку і відповідно взаємозумовлені. Педагогічну культуру слід розглядати як оволодіння педагогом педагогічним досвідом людства, ступінь його

досконалості в педагогічній діяльності, досягнутий рівень розвитку його особистості як педагога.

Основні складові педагогічної культури:

педагогічна спрямованість;

психолого-педагогічна ерудиція;

гармонія розвинутих інтелектуальних і моральних якостей;

висока педагогічна майстерність і організованість у педагогічній діяльності;

уміння продуктивно сполучати навчально-виховну і науково-дослідницьку діяльність;

сукупність професійно важливих якостей, які дуже потрібні в педагогічній діяльності;

педагогічно спрямовані спілкування і поведінка;

постійна спрямованість на самовдосконалення.

Стрижньовий компонент педагогічної культури складає педагогічна майстерність, яка передбачає синтез розвинутого психолого-педагогічного мислення, професійно-педагогічних знань, навичок і вмінь, емоційно-вольових засобів виразності, що дозволяють йому успішно вирішувати навчально-виховні завдання.

Педагог має бути Особистістю з великої літери, справжнім майстром власної справи, що може протистояти складностям сьогодення і піднятися над ними. Він повинен мати високу культуру, однією з важливих складових якої є педагогічний компонент, який має бути фундаментом повсякденної поведінки та вчинків педагога і знайти конкретне відбиття в його професійній діяльності. Цей аспект має суттєве значення, оскільки, з одного боку, висока педагогічна культура формується у змістовній діяльності, а з другого – безпосередньо виявляється в ній, тобто вони одна без одної не можуть існувати. Це діалектичний взаємозв'язок, і як його наслідок – їхня взаємозумовленість.

Педагогічну культуру складають високий рівень оволодіння педагогічним досвідом людства, педагогічно спрямовані якості та високий рівень розвитку особистості як педагога. Щоденна педагогічна практика свідчить про те, що суттєві

результати у вихованні досягають такі педагоги, які мають високу педагогічну культуру, і навпаки, негативні приклади брутальності, які, на жаль, також є у практиці, свідчать про відсутність культури. Тому педагогічну культуру слід формувати цілеспрямовано і постійно розвивати, вона має бути підвалиною діяльності педагога і забезпечувати як постійне вдосконалення навчально-виховного процесу, так і самовдосконалення кожного педагога.

Одним з основних показників педагогічної культури педагога є ступінь опанування ним педагогічного досвіду людства і його глибина, усебічність і багатогранність. Педагогічний досвід – це теорія і практика педагогічної діяльності людства та її результат, який має два взаємодоповнювальних рівні – теоретичний і практичний.

Будь-яка культура, у тому числі й педагогічна, ґрунтується на певних знаннях. Зміст професійних знань, навичок і вмінь складає компетентність педагога у професійній справі, що є основою для підтримання високого авторитету серед вихованців і власної ефективної діяльності. Безумовно, низька компетентність у професійній справі безпосередньо негативно впливає на якість дидактичних і виховних заходів, тому однією з основних підвалин педагогічної культури педагога є його професійна компетентність.

Ґрунтовні знання в галузі психологічної та педагогічної наук також, безумовно, необхідні всім педагогам. З одного боку, ці знання не можна ототожнювати з педагогічною культурою, а з другого – вони складають іншу її підвалину. Психологічні знання, навички та вміння мають їх забезпечити чіткими уявленнями про закономірності функціонування психіки вихованця і особливості його виявлення в різних, у тому числі педагогічних і виробничих, умовах, тобто озброїти конкретною методикою впливу на основні складові психічних процесів, які мають надзвичайно важливе значення як в навчальній діяльності, так і під час професійної; урахувати закономірності функціонування психічних властивостей особистості та шляхи їх розвитку під час здійснення різноманітних заходів; уміло впливати на психічний стан вихованців і

спрямувати його на підвищення якості їх діяльності; ефективно керувати формуванням психічних утворень, які складають основу професійної майстерності як окремого вихованця, так і колективу.

Усебічні та глибокі знання у галузі загальної педагогіки забезпечують педагогу, по-перше, теоретичну основу його діяльності, по-друге, оволодіння ефективною методикою здійснення різноманітних навчально-виховних заходів. Безперечно, друге є похідною першого, оскільки знання у галузі історії загальної педагогіки, теорії виховання, проведення дослідницьких дій, часткових методик викладання навчальних предметів та інших навчально-виховних заходів складають основу формування ефективних навичок і вмінь кожного педагога.

Педагогічна техніка. Зміст поняття “педагогічна техніка” містить дві групи компонентів.

Перша група компонентів пов’язана з умінням педагога керувати своєю поведінкою, це – володіння своїм організмом, оптимальне керування емоціями, настроєм, вияв соціально-перцептивних здібностей; володіння технікою мови; виразний показ вихованцям певних почуттів, свого суб’єктивного ставлення до тих чи інших дій вихованців; уміння пізнавати внутрішній душевний стан вихованців.

Друга група компонентів педагогічної техніки пов’язана з умінням педагога впливати на особистість вихованця і колектив та розкриває процесуальну сторону процесу навчання і виховання: дидактичні, організаційні, конструктивні, комунікативні уміння; технологічні прийоми висування вимог, управління педагогічним спілкуванням тощо.

Ці дві групи компонентів педагогічної техніки мають доповнювати одна одну. Наприклад, Аллан Піз у книзі “Язык телодвижений” докладно подає основні прийоми читання інших людей відповідно до їх міміки та пантоміміки та звертає особливу увагу на цей аспект будь-якої людської діяльності. З надзвичайною важливістю педагогічної діяльності ці уміння набувають особливу роль у педагогічній техніці. А. Піз підкреслює, що наша міміка і пантоміміка дають біля 80 відсотків інформації, яка пов’язана з підсвідомістю людини, тому

що вони є виявом підсвідомих імпульсів поведінки будь-якої людини. Людина більше вірить тому, що бачить, а не чує.

Міміка – це мистецтво виявляти свої думки, почуття, психічний стан та інші стани людини за допомогою виражальних рухів м'язів обличчя. Міміка обов'язково має доповнюватися пантомімікою.

Пантоміміка – це виражальні рухи всього тіла людини або окремих його частин, пластика тіла. Пантоміміка допомагає соціальному працівнику виділити основне, намалювати образ. Жести, тобто пантоміміка, бувають описовими та психологічними. Перші допомагають педагогу більш образно тлумачити вихованцям зміст матеріалу, що викладається, другі – спрямовані на показ внутрішнього емоційного стану педагога, тобто вони показують його почуття.

Особливе місце у педагогічній техніці належить мові педагога, яка має бути докладною, ясною, образною і в той же час – конкретно і змістовною. Володіння мовою – це велике мистецтво. Техніку мови педагога можна підсилювати за допомогою правильного дихання, постановки голосу, дикції та ритміки.

Виховання словом – найскладніше, що є у педагогіці. Слово вчителя вважається найнеобхіднішим і найтонкішим дотиканням людини, яка переконана у правоті і красі своїх поглядів, переконань, світогляду.

Не менш важливий елемент педагогічної техніки – це вміння педагога керувати психічним станом, емоціями та настроєм, як своїм, так і вихованців. Педагог має створити таку духовну, інтелектуальну й емоційну обстановку під час спілкування, щоб у ній панувала атмосфера довіри, добра, людяності, взаєморозуміння та психологічної взаємопідтримки. “Завдання учителя – знайти шлях до формування позитивних емоцій у процесі учіння. Це прості прийоми: зміна методів роботи, емоційність, активність учителя, цікаві приклади, дотепні зауваження тощо. Ці прийоми дають не тільки тимчасовий успіх, вони сприяють збільшенню симпатії до учителя, вирішують головне завдання – формують стійкий, постійний інтерес до предмета”.

К. Роджерс це визначає як уміння створити атмосферу психологічної підтримки в навчальній аудиторії. Для цього викладач має керуватися такими правилами:

демонструвати вихованцям свою довіру і людяність до них;
допомогти вихованцям у формуванні та визначенні особистісних навчальних і виховних цілей як кожного окремого навчально-виховного заходу, так і всього педагогічного процесу;
завжди виходити з того, що кожний вихованець – це особистість зі своїми життєвими орієнтирами та настановами, тому слід приймати його таким, яким він є, та допомогти самоактуалізуватися і самореалізуватися;

бути для вихованців джерелом різноманітного життєвого досвіду, до якого завжди можна звертатись за допомогою;

розвивати вміння відчувати емоційний настрій вихованців, уміти його розшифровувати;

бути активним учасником групової взаємодії;

відкрито виражати вихованцям свої почуття;

прагнути до емпатії;

добре знати самого себе та постійно працювати над своїм самовдосконаленням.

Безперечно, цього не можна досягти, коли у педагога відсутні спостережливість, увага, уявлення. Обличчя й очі вихованця для педагога мають бути відкритою книгою, з якої він черпає знання про його емоційно-вольовий стан, наміри, бажання тощо.

Ще один компонент педагогічної техніки стосується технології здійснення різноманітних навчально-виховних заходів, уміння проводити їх на високому методичному і змістовному рівні. Прийоми та способи виховного впливу досить різноманітні. Рівень володіння цими виховними прийомами і способами свідчить про зрілість педагога і практично показує його майстерність у цій галузі діяльності.

Безперечно, видатний педагогічний талант, як і політичний, артистичний чи інженерний, виявляється досить рідко. Педагогічна діяльність потребує особливих якостей від людини. Щоб успішно займатись педагогічною діяльністю, викладач повинен мати такі особистісні якості:

педагогічні здібності;
комунікативність і педагогічно спрямоване спілкування;
педагогічну спрямованість та її гуманістичний характер;
педагогічну творчість.

С. Гончаренко під педагогічними здібностями розуміє “сукупність психічних рис особистості, необхідних для успішного оволодіння педагогічною діяльністю, її ефективного здійснення, ... є передумовою для вибору особистістю педагогічної професії”.

Педагог водночас має бути чутливим психологом, тобто, говорячи словами Н. Кузьминої, – це чуттєвість до вихованця і ставлення до нього як до неповторної та оригінальної особистості. За відсутності цієї чутливості він неспроможний досягти в цій діяльності значних успіхів. Хоча, заради справедливості слід наголосити, що і не кожний досягає на цій ниві суттєвих результатів. Причина? Безумовно, відсутність мотивації педагогічної спрямованості. Отже, педагогічні здібності мають розвиватися на основі педагогічних інтересів, бажань, намагань, певних педагогічних ідеалів.

І. Підласий так обґрунтовує необхідність педагогічних здібностей: “Насамперед, слід мати на увазі, що практична педагогічна діяльність лише наполовину побудована на раціональній технології. Друга половина її – мистецтво. Тому перша вимога до професійного педагога – наявність педагогічних здібностей... Педагогічні здібності – якість особистості, яка інтегровано виражається у схильності до роботи з дітьми, любові до дітей, отримання задоволення від спілкування з ними”.

Здібності до педагогічної діяльності можна виявити шляхом визначення темпів опанування педагогом професійних педагогічних знань, того, наскільки глибоко і міцно він як педагог оволодіває основними прийомами та способами педагогічної діяльності. Тут у сукупності має вияв вся психіка особистості, із суттєвим психолого-педагогічним забарвленням, і людина від цієї діяльності отримує велике задоволення, почуття реалізації життєвих намагань і перспектив, бачить шляхи подальшого самовдосконалення в цій складній, але дуже потрібній і почесній діяльності. Доречними є слова Ш. Амо-

нашвілі: “Стати майстром – це не самоціль, ця пристрасть має бути властива фаху педагога як невід’ємна властивість його любові до дітей”.

З огляду на основні види діяльності педагога та його функції можна виокремити такі педагогічні здібності: виховні, дидактичні, управлінські, перцептивні, комунікативні, дослідницькі та науково-пізнавальні. Безперечно, серед них найголовнішими є виховні, дидактичні, перцептивні, комунікативні та управлінські, а інші – допоміжними. Окремі педагогічні здібності перетворилися на провідні педагогічні властивості педагога, без яких неможлива педагогічна діяльність. До таких властивостей належать, наприклад, комунікативність і педагогічно спрямоване спілкування.

Комунікативність – це одна з головних властивостей особистості, яка складає, по-перше, основу формування особистості, по-друге, є підвалиною будь-якої діяльності, особливо – педагогічної, по-третє, усі сучасні педагогічні концепції (педагогіка співробітництва, гуманістична педагогіка, особистісно орієнтована педагогіка) ґрунтуються на демократичному, рівноправному і гуманному спілкуванні та формуванні суб’єкт-суб’єктних взаємин у педагогічному процесі.

В. Кремень так визначає роль спілкування у діяльності педагога: “Спілкування з дітьми для нього – особистісно значуща цінність, йому властиві широта захоплень, співпереживання, професійна інтуїція, воля і цілеспрямованість, постійне намагання досягнення мети”.

Г. Сагач наголошує на необхідності розвитку нової галузі педагогічної науки – теорії і технології виконавсько-мовленевої діяльності педагога. Вона, на її думку, вимагає відродження національної риторичної спадщини, формування національної школи красномовства, викладання курсу риторики в школах нового типу, закладах вищої освіти України з метою виховання культури риторичної особистості в системі народної освіти через концепцію гуманітаризації і гуманізації непервної освіти.

Цих обставин, на думку автора, досить достатньо для того, щоб вважати комунікативність окремою важливою і суттєвою

властивістю особистості педагога, яка є однорідним поняттям поряд з педагогічними здібностями та творчістю.

Педагогічне спілкування – це безпосередня форма вияву комунікації у навчально-виховному процесі між педагогом та вихованцями, яка спрямована на формування і розвиток особистості вихованця у цьому процесі, на спільне вирішення різноманітних педагогічних завдань, на створення умов для реалізації їх творчих здібностей та сприяння самоактуалізації. У зв'язку з цією дефініцією педагогічного спілкування мудрими є слова Ш. Амонашвілі: “спілкування є основою, і сутністю, і інтегральними методом виховання” і підхід до спілкування В. Сухомлинського, який мудрість педагога вбачав у збереженні довіри дитини до нього, у її бажанні спілкуватися з педагогом як з другом і наставником. На його думку, слово педагога має бути спрямоване не до слуху дитини, а до її серця.

“Сумісність у процесі спілкування педагога з учнями ґрунтується на принципах доброзичливості, принциповості і відповідальності. У процесі спілкування педагог повинен обов'язково збагачувати учнів інтелектуально, морально, естетично, діяльнісно. Спілкування обов'язково передбачає формування у педагога та учнів образів один одного і понять про особистісні властивості кожного учасника спілкування...”. Отже, яке спілкування, таке і є саме виховання. Відповідно це спілкування має проникнутися життєрадісністю, гуманністю, людяністю, емоційністю та оптимізмом. Спілкування відбувається переважно за допомогою слова.

Сутність педагогічного такту полягає в педагогічно доцільному ставленні та впливі педагога на вихованців, у дотриманні почуття міри у спілкуванні з ними, в умінні налагоджувати продуктивний стиль спілкування у педагогічному процесі та в пошані до особистості вихованця. К. Ушинський писав, що жоден педагог “Ніколи не може стати хорошим вихователем-практиком без такту. ...Ніяка психологія не спроможна замінити людині психологічного такту, який незамінний у практиці через те, що діє швидко й умить, ...і який передбачає приязнь без удаваності, справедливість без причепливості,

доброту без слабкості, порядок без педантизму і, головне, постійну розумову діяльність”.

Основні показники педагогічного такту:

людяність без зарозумілості;

вимогливість без брутальності та причепливості;

педагогічний вплив без наказів, навіювань, попереджень, без приниження особистої гідності вихованця;

уміння виражати розпорядження, вказівки та прохання без упрощування, але і без зарозумілості;

уміння слухати співрозмовника, не виражаючи байдужості та вищості;

урівноваженість, самовладання і діловий тон спілкування без дратівливості та сухості;

простота у спілкуванні без фамільярності та панібратства, без показухи;

принциповість і наполегливість без упертості;

уважність, чутливість та емпатичність без їх підкреслення; гумор без насмішки;

скромність без удаваності.

Отже, педагогічний такт виховується і набувається разом з педагогічною культурою і конкретно виражається у педагогічній діяльності. Він є показником зрілості педагога як майстра своєї справи. Це великий засіб, за допомогою якого вихованців можна перетворити на своїх спілників чи, навпаки, суперників. Педагог повинен працювати над формуванням власного педагогічного такту і постійно його вдосконалювати. Як немає межі досконалості, так і немає межі виявлення різноманітних і багатогранних рис педагогічного такту.

Удосконаленню педагогічного такту сприяє так званий соціальний інтелект, під яким розуміється особлива індивідуальна його якість, що дозволяє розуміти дитину, усвідомлювати мотивацію її поведінки, розпізнавати найбільш суттєві риси дитячої індивідуальності. Ця якість виявляється:

як просоціальна спрямованість, готовність до співробітництва, особиста зацікавленість у добробуті інших;

соціальна ефективність як очікування успіху у розв’язанні міжособистісних взаємин;

емпатичний інтерес та особисте співчуття, які забезпечують декодування невербальних ознак емоційних переживань;

адекватне визначення ціннісних аспектів ставлення до себе і до інших.

Педагогічна творчість є також особистісною якістю педагога, яка є невичерпним джерелом його ініціативи, активності, інновацій, постійного натхнення для вдосконалення всього педагогічного процесу. Там, де немає творчості у педагогічній діяльності, там немає живої душі, там педагогіка є бездітною. Обміркування методики і змісту майбутнього навчально-виховного заходу, конкретне їх визначення, планування і проведення – справа досить індивідуальна. Тому, як немає двох однакових педагогів, так немає і двох однакових методик.

Підвалиною творчості педагога є психолого-педагогічне мислення, яке передбачає нестандартний, пошуковий та інноваційний підхід до організації і проведення педагогічного процесу і постійне його вдосконалення, усебічний аналіз навчально-виховних заходів з точки зору сучасних досягнень психологічної, педагогічної та інших наук, постійне вдосконалення свого психолого-педагогічного досвіду й уміння бачити, знаходити щось нове, оригінальне в кожному педагогічному явищі, на перший погляд, повсякденному. Сучасне психолого-педагогічне мислення також передбачає відмову педагога від уторованих і стандартних шляхів здійснення навчально-виховних заходів і сміливого створення власних ефективних методик, які найбільш повно відповідають його індивідуально-психічним особливостям і витікають із сучасних педагогічних концепцій.

Важливим є й оптимістичне мислення педагога. Немає жодного вихованця, який би не зміг стати за належних зусиль вихователів людиною освіченою, моральною, працьовитою. Віра в нього, у його розвиток є фундаментом педагогічного оптимізму. Основними критеріями майстерності педагога є такі ознаки його діяльності:

- доцільність (за спрямованістю);
- ефективність (за результатами);

гуманність, демократичність і діалогічність (за характером спілкування);
оптимальність (у виборі змісту і засобів);
творчість чи оригінальність (за змістом діяльності);
науковість (за змістом матеріалу, що викладається, і за характером діяльності).

Аналіз структури та змісту діяльності педагога, основних критеріїв його педагогічної майстерності свідчить про те, що цією майстерністю можна оволодіти. Безперечно, цей шлях нелегкий, вимагає цілеспрямованої, постійної, систематичної та наполегливої роботи. Для цього слід, по-перше, спостерігати за творчістю істинних педагогів-майстрів, усвідомлювати сутність їхньої діяльності та переймати передові їх ідеї і технології; по-друге, поглиблено вивчати сучасну психолого-педагогічну літературу; по-третє, постійно вдосконалювати власну методику навчально-виховної діяльності, кожного окремого виховного і навчального заходу; по-четверте, критично самоаналізувати власну педагогічну діяльність; по-п'яте, любити своїх вихованців, формувати і підтримувати з ними суб'єкт-суб'єктні взаємини, щиро намагатися допомогти їм у формуванні та розвитку їх особистості, визначати життєві орієнтири та формувати активні життєві настанови.

6. САМОВИХОВАННЯ ЯК ШЛЯХ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ

6.1. Поняття про виховання та його основні концепції

У широкому значенні під вихованням розуміють увесь навчально-виховний процес, у результаті якого розвивається інструментальна та мотиваційно-ціннісна сфера особистості, тобто засвоюються певні знання, виробляються уміння, навички, здібності, формуються переконання, ціннісні орієнтації, ідеали, потреби, риси характеру. У такому розумінні виховання охоплює навчання і виховання у його вузькому значенні – діяльність, спрямовану на розвиток мотиваційно-ціннісної сфери особистості. Останнє є предметом вивчення окремого розділу педагогіки – теорії виховання.

Глибшому розумінню суті виховання сприяє його порівняння з іншою складовою педагогічного процесу у вищій школі – навчанням. Проблема співвідношення виховання і навчання має давню історію. У педагогіці неодноразово робилися спроби дати визначення цих понять, розвести їх, з'ясувати їх співвідношення.

Навчання можна уявити як процес озброєння особистості інструментами для життя, тобто розширення її можливостей – сфери “можу”, а виховання – як прилучення до загальнолюдських цінностей, тобто формування спрямованості – сфери “хочу”. На думку вчених, навчання передбачає засвоєння знань, умінь і навичок, які дозволяють викладачеві та слухачеві розуміти один одного. Виховання ж передбачає засвоєння

цінностей, формування особистісного, суб'єктивного смислу (“значення для мене”) елементів культурного досвіду, які за-своє особистість. У той же час, підкреслюють автори, будь-яке засвоєння цінностей неможливе без навчання. Отже, семіотична й аксіологічна основи нерозривні в педагогічному процесі. Реалізація семіотичної основи здійснюється в процесі навчання, а аксіологічної – у процесі виховання.

Навчання і виховання можна трактувати як дві підсистеми в рамках єдиного педагогічного процесу за трьома ознаками. За критерієм “штучність – природність” навчання має справу переважно зі штучними – знаковими, символічними, схематизованими об'єктами і системами. Виховання ж спирається на реальні міжособистісні відносини, процеси й події у навколишній дійсності, здатні викликати емоційні переживання. По-друге, у навчанні переважає логічний, когнітивний компонент, у вихованні – ціннісно-орієнтаційний, мотиваційний, емоційний. По-третє, під час навчання відбувається засвоєння знань, умінь, способів пізнавальної предметно-технологічної діяльності, а в процесі виховання переважає набуття культурного досвіду, способів поведінки, засвоєння моральних норм. У цьому сенсі можна говорити про навчання як систему формування інтелектуальних і технологічних здібностей, а про виховання – як про вплив на становлення характеру людини.

Отже, навчання і виховання не взаємовиключають, а доповнюють одне одного і є підсистемами єдиного педагогічного процесу. Виховання і навчання є цілеспрямовано організованими, тобто педагогічними за своєю суттю процесами формування людини. Навчання переважно звернене на розвиток інтелектуально-практичної сфери людини, а виховання – емоційно-ціннісної. Виховання і навчання – процеси тісно взаємопов'язані і взаємозалежні. Наприклад, щоб виховати сумлінне ставлення до праці, потрібно спочатку допомогти з'ясувати, у чому полягає таке ставлення, навчити трудових умінь і навичок.

Істотною ознакою єдності навчання і виховання у вищій школі є те, що навчання містить великий виховний матеріал: світоглядні та моральні ідеї, приклади високоморальної пове-

дінки, благородних вчинків тощо. Слід також зважати на те, що навчання – це форма спільної діяльності слухачів, їх активного спілкування як з викладачем, так і один з одним, що теж має виховне значення.

Водночас виховання має істотні особливості.

Воно спрямовується на розвиток мотиваційно-ціннісної сфери особистості.

У вихованні ключову роль відіграють емоційні переживання вихованців. Ефективність виховних впливів є незначною, якщо вони не викликають у вихованців відповідних емоцій. На відміну від знань, моральні цінності засвоюються шляхом емоційних переживань, а не за допомогою логічного розуміння і запам'ятовування. Якщо в навчанні найважливіше – допомогти слухачам з'ясувати сутність певного поняття чи закономірності або навчити їх певних способів діяльності, то у вихованні основне – сформувати позитивне ставлення до соціальних норм і цінностей. Звісно, у навчанні теж важливе значення має зацікавлене, позитивне ставлення слухачів до навчального матеріалу. Але, у принципі, можна домогтися засвоєння таких знань і умінь, які їм не подобаються. У вихованні ж неможливо забезпечити перетворення соціальних норм на ціннісні орієнтації вихованців, якщо не викликати до них позитивне емоційне ставлення. Складність полягає в тому, що емоційні переживання характеризуються мимовільністю і практично не піддаються свідомій регуляції. Соціальні норми та цінності, які засвоюють слухачі в процесі виховання, підлягають негайному застосуванню у власній поведінці: відсутність єдності між “свідомістю” та “поведінкою” є свідченням неефективності виховання. На відміну від цього, узагальнений соціальний досвід, який опановують слухачі в процесі навчання (знання, уміння, навички), не обов'язково підлягає негайному застосуванню в реальному житті. Навчання більшою мірою орієнтоване на майбутнє.

У процесі навчання слухач не обов'язково засвоює всі, навіть істотні, компоненти соціального досвіду. Більше того, визнається, що він має право вивчати те, що відповідає його потребам і нахилам. У моральній сфері важко знайти ідеї, до

яких вихованець може залишатися байдужим: він або сприймає їх, або активно відхиляє.

У вихованні недоцільно знайомити слухачів з намірами педагога: відкриті виховні впливи, як правило, викликають одвертий або прихований опір. На відміну від цього, навчальні завдання, які ставить викладач під час заняття, не викликають негативної реакції слухачів.

Результати виховання далеко не завжди однозначні і прогнозовані, оскільки сприйняття виховних впливів значною мірою залежить від індивідуальних особливостей вихованців.

Ефективність виховання залежить від багатьох стихійних чинників і умов соціального середовища, що впливають на розвиток особистості. Такі впливи можуть мати як позитивний, так і негативний характер, що вимагає їх корекції, гармонізації.

Виховання характеризується віддаленістю результатів. Як правило, воно не дає миттєвого ефекту. Результати виховання не так явно відчутні і не так швидко виявляють себе, як результати навчання. На відміну від знань і умінь, почуття, переконання і риси характеру формуються протягом тривалого часу.

Результати виховання складніше діагностувати, ніж результати навчання.

Указані особливості свідчать, що виховання – це особливий об'єкт педагогічного пізнання і специфічна сфера педагогічної діяльності.

Серед науковців існують певні розбіжності у поглядах на суть виховання, його мету і способи реалізації. У зв'язку з цим можна говорити про наявність різних концепцій виховання. В основі кожної з них, як правило, лежать різні уявлення про природу людини, які визначають зміст і методи виховання. У контексті європейської культурної традиції можна виділити чотири основних погляди на природу дитини:

з позицій ортодоксального християнства, немовля несе на собі печать первородного гріха і врятувати його можна лише нещадним придушенням волі, підпорядкуванням батькам і духовним пастирям;

точка зору соціально-педагогічного детермінізму полягає в тому, що дитина за своєю природою не схильна ні до добра, ні до зла, а являє собою *tabula rasa* (чисту дошку), на якій суспільство чи вихователь можуть написати що завгодно;

природний детермінізм вважає характер і можливості дитини визначеними до її народження. Цей погляд характерний не тільки для генетики, але й для середньовічної астрології;

утопічно-гуманістичний погляд полягає у тому, що дитина народжується гарною й доброю і псується лише під впливом суспільства.

Кожному з цих поглядів відповідає певна концепція виховання:

ідеї первородного гріха – репресивна педагогіка, спрямована на придушення природного начала в дитині;

ідеї соціалізації – педагогіка цілеспрямованого формування особистості за певним зразком;

ідеї природного детермінізму – концепція розвитку природних задатків у дитини й обмеження негативних виявів;

ідеї первісної доброти вихованця – концепція вільного виховання, саморозвитку і невтручання.

У рамках цих концепцій можна виділити три базові моделі виховання: директивну, прихованого впливу та сприяння. У першій моделі виховання розглядається як безпосереднє цілеспрямоване формування особистості відповідно до задуму наставника; у другій – як маніпуляція, прихований вплив на особистість з метою розвитку в неї бажаних, з погляду вихователя, якостей; у третій – як сприяння самоактуалізації особистості, створення умов для спонтанного розвитку її нахилів та здібностей.

Директивна модель виховання. У контексті директивної моделі, яка базується на засадах ортодоксального християнства та соціально-педагогічного детермінізму, вихователь уподібнюється скульптору, який за допомогою певних методів і засобів із необробленої брили творить досконалий образ, задалегідь сформований у його уяві. Вихованця він розглядає як пасивний, аморфний матеріал, з якого можна “ліпити” все, що завгодно.

Директивна модель виховання ґрунтується на явному визнанні за вихователем як більш зрілою, досвідченою, знаючою людиною права визначати мету виховання, а також педагогічні шляхи, способи і засоби її реалізації. У цій моделі від вихованців вимагають виконання розпоряджень і вказівок педагога, визнання його провідної ролі як людини, що покликана спрямовувати їхній розвиток, розв'язувати важливу соціальну проблему – виховувати інших людей.

Директивне виховання ґрунтується на припущенні, що для повноцінного життя в суспільстві люди повинні засвоїти певні соціальні ролі (громадянина, члена сім'ї, представника професійної конфесійної групи тощо). А для цього їм необхідно оволодіти певними способами діяльності і спілкування, нормами поведінки, знаннями і цінностями, що створені попередніми поколіннями і втілюють у собі в тому чи іншому обсязі соціокультурний досвід людства. Тобто йдеться про те, що педагог (держава, суспільство) краще, ніж сама особа, знає, якою їй треба стати, у якому напрямі розвиватися. Вихованець може не усвідомлювати необхідність того шляху розвитку, який визначений міркуваннями педагогічної доцільності.

У контексті директивної моделі педагогічна взаємодія здебільшого набуває форми прямого впливу вихователя на вихованця. До того ж наставник не приховує своєї позиції ведучого. Навпаки, він відверто демонструє це, закликаючи і зобов'язуючи вихованця наслідувати його, підкорятися його вимогам.

Директивне виховання за своєю суттю є нормативним. Воно покликане прилучити підростаюче покоління до тих надбань історичного досвіду людства, які необхідні для життя в суспільстві. Його завдання полягає в тому, щоб ввести вихованця у світ культури, створити умови для засвоєння ним необхідних моделей поведінки, певних соціальних ролей і функцій, сформувати у нього відповідні риси і моральні переконання.

Директивне виховання, яке часто асоціюється з насильством і авторитаризмом, не обов'язково передбачає застосування примусу до вихованців, придушення їх ініціативи і самостійності. Тільки у своїй крайній, репресивній формі воно виявляється у жорсткому контролі, диктаті і насильстві над

особистістю. У своєму ж позитивному, найбільш продуктивному варіанті воно орієнтоване на те, щоб вихователь, спираючись на свій авторитет, домагався перетворення вихованця на свого одnodумця, партнера в реалізації поставлених ним педагогічних завдань. Водночас обов'язок вихователя полягає не в тому, щоб примусити вихованця до певних дій і вчинків, а в тому, щоб зацікавити кожного, обґрунтувати необхідність того, що пропонується, сформулювати позитивне ставлення до завдань, способів і засобів виховного процесу.

Головна проблема директивного виховання полягає у фундаментальній неузгодженості природних інтересів вихованців і виховних завдань викладачів. Безпосередні інтереси і прагнення перших часто не збігаються з вимогами других. В умовах директивного виховання вихованець відчуває певний тиск вихователя, який спрямовує його розвиток, тією чи іншою мірою обмежує його свободу. Він у багатьох випадках звільняється від необхідності робити самостійний вибір, тому що за нього все вирішує вихователь, який стримує розвиток самостійності вихованця, його здатності жити в умовах свободи і відповідати за свої дії.

Щодо негативних рис директивного виховання, слід звернути увагу й на те, що культурні цінності та норми, які вихованець засвоює у процесі такого виховання, він сприймає найчастіше як “чужі”, нав'язані йому ззовні, а не як свої власні. Особливо чітко це виявляється в прилученні вихованців до норм і правил поведінки, цінностей, які безпосередньо не пов'язані з реаліями їхнього життя, а привносяться в нього вихователем і у зв'язку з цим вимагають зовнішнього підкріплення.

Усвідомлення проблем і суперечностей директивного виховання стимулювало пошук такої моделі виховного процесу, яка б, по-перше, виключала (чи принаймні зводила до мінімуму) зіткнення волі вихователя і волі вихованця, долала неузгодженість педагогічних завдань педагога і життєвих прагнень слухача, по-друге, формувала у вихованців здатність до самостійного відповідального життєвого вибору, готовність жити в умовах зовнішньої свободи. Зазначені вимоги знайшли

своє втілення в педагогічному підході, який був реалізований у моделі прихованого виховного впливу.

Модель прихованого виховного впливу. У контексті цієї моделі виховання розуміється як маніпуляція – прихований вплив педагога на вихованця з метою формування у нього бажаних якостей.

Поняття маніпуляції у багатьох гуманістично налаштованих педагогів викликає насторожене ставлення або ж цілковите неприйняття. Під маніпуляцією розуміють так зване корисливе маніпулювання, до якого люди вдаються з метою одноосібного виграшу. Насправді, маніпуляція як наукове поняття – це вид психологічного впливу, який забезпечує приховане збудження в іншій людині намірів, що не збігаються з її актуальними бажаннями. Маніпуляцію здійснює, наприклад, викладач, який приховано створює для слухача ситуацію успіху в певній діяльності або ж починає заняття з цікавої розповіді, щоб заінтересувати матеріалом, який інакше здався б нудним. Навряд чи в цих діях є щось погане. Маніпуляція – це засіб, етична оцінка якого можлива лише в контексті тієї діяльності й тієї міжособистісної взаємодії, в які цей засіб включено. Звичайно, маніпуляції можуть здійснюватися як на користь, так і на шкоду людині. У моделі прихованого виховного впливу під маніпуляцією розуміють ті поширені в педагогічній практиці ситуації, коли вихователь щиро прагне до блага вихованця, але водночас сам вирішує, у чому це благо полягає. Домагаючись своєї мети, вихователь прагне непомітно для вихованця викликати в нього наміри, які не збігаються з його актуальними прагненнями. У результаті здійснюється приховане програмування думок і прагнень вихованця, а з іншого боку – він не усвідомлює педагогічного впливу і не знає кінцевої мети вихователя.

Модель маніпулятивного виховання постає як досить ефективний спосіб організації взаємин учасників освітнього процесу у вищій школі. Вона аж ніяк не передбачає маніпулювання слухачем всупереч його інтересам. Навпаки, конструктивна маніпуляція у вихованні стає позитивним засобом розвитку особистості, її самосвідомості, самостійності та відповідальності.

Однією з умов високої ефективності педагогічного впливу є обстановка невимушеності цього впливу. Інакше кажучи, слухачеві не слід у кожний момент знати, що викладач його виховує. Виховний намір повинен бути прихований обстановкою дружніх, невимушених взаємин. Зробити свій виховний задум непомітним – один з дуже важливих елементів педагогічної майстерності.

Дотримуючись моделі прихованого виховного впливу, педагог прагне так організувати виховний процес, щоб не ставити перед вихованцем педагогічної мети в явному вигляді, уникати прямого, нехай і відповідного його інтересам впливу, не демонструвати свою керівну роль у вихованні. Це сприяє формуванню у вихованця самостійності, відповідальності за свої вчинки. Причому сам процес виховання сприймається ним як вияв власної активності, а не результат організаційних впливів педагога.

Маніпулятивна модель виховання, у порівнянні з директивною, створює значно сприятливі умови для стимулювання активності вихованця, розвитку його самостійності, індивідуалізації виховання. Будучи педагогікою “спрямованої свободи”, вона у прихованій формі зберігає за вихователем функцію керівника й організатора педагогічного процесу, який визначає мету виховання, шляхи і засоби її досягнення.

Маніпулятивне виховання критикується здебільшого з етичних позицій. Стверджують, зокрема, що воно не забезпечує перетворення вихованця на повноправного партнера вихователя, а їхні взаємини – насправді суб’єктно-суб’єктні. Л. Толстой свого часу обурювався з приводу того, що вихователь вважає за можливе самостійно визначати виховну мету, нав’язуючи тим самим власні цінності та переконання вихованцям. Декого непокоїть сам факт прихованості виховного впливу, який часто асоціюється з обманом і нещирістю у людських стосунках.

Вихованець стає повноправним партнером вихователя, а їхні взаємини справді суб’єктно-суб’єктними в рамках третьої моделі виховного процесу – моделі сприяння (підтримки).

Модель виховання-сприяння. В основі цієї моделі лежить віра в конструктивне, активне, творче начало людської при-

роди, в її первісну моральність і доброту, альтруїстичну і колективістичну спрямованість, у здатність особи спрямовувати власний розвиток, розуміти власне Я.

Відповідно до настанов педагогіки сприяння вихователь повинен не вести слухача за собою і навіть не спрямовувати його розвиток, а йти за ним, підтримувати в самореалізації, допомагати у розв'язанні проблем. Це позиція помічника, який створює умови для саморозвитку особистості: “Мені не треба від тебе більшого, ніж ти сам від себе вимагаєш. Але я радий вислухати тебе і допомогти тобі самому зрозуміти, чого ж ти бажаєш”.

Перше завдання, яке вирішує педагог, – знайомство зі слухачем, налагодження контакту, продуктивного спілкування, що ґрунтується на взаємній повазі й довірі.

Друге завдання – зрозуміти вихованця. Педагог, спостерігаючи за слухачем і спілкуючись з ним, намагається делікатно і ненав'язливо проникнути в його внутрішній світ, з'ясувати його потреби і здібності, розкрити його можливості, зрозуміти актуальні інтереси, мотиви, якими він керується у своїй поведінці, визначити життєві проблеми, які його хвилюють.

Тільки успішно виконавши два зазначені завдання, вихователь робить подальші кроки у своїх педагогічних діях. Насамперед він сприяє самопізнанню слухача, усвідомленню ним набутого досвіду, осмисленню власних інтересів і можливостей. На цій основі вихованець визначає завдання власного розвитку. Отже, виховну мету педагог визначає не на основі власних уявлень про те, яким має стати вихованець, а з урахуванням його внутрішнього потенціалу та життєвого досвіду. З'ясувавши разом зі слухачем мету виховання, точніше, створивши умови для визначення вихованцем шляхів власного розвитку, педагог сприяє їх реалізації.

Ця модель виховання практично виключає неузгодженість педагогічних завдань вихователя і життєвих прагнень вихованця, оскільки педагогічні завдання формуються на основі життєвих реалій і за участю самого вихованця. Відтак він сприймає їх не як нав'язані ззовні, а як свої власні. Це запобігає зіткненню прагнень учасників виховного процесу, підви-

ще його ефективність. Водночас позиція педагога постає як позиція старшого товариша, радника і помічника вихованця, приховувати її немає потреби, адже вона є продуктом їхньої взаємодії.

Методика викладання у вищій школі передбачає, що у процесі виховання слід поступово переходити від прямого формування особистості (директивна модель) через приховані (маніпулятивні) виховні впливи на неї до сприяння її саморозвитку. Важливо у міру особистісного становлення вихованця поступово розширювати межі його свободи, надавати йому більший простір для вияву власної ініціативи та самостійності, готувати його до вільного відповідального вибору і самовизначення.

Під результатами виховання розуміють досягнутий особистістю рівень розвитку мотиваційно-ціннісної сфери.

Рівень вихованості визначають за показниками, які умовно можна поділити на зовнішні, пов'язані з вчинками, діями і судженнями особистості, та внутрішні, пов'язані з її мотивами, переконаннями, ідеалами та ціннісними орієнтаціями. Внутрішні показники характеризують розвиток моральної свідомості особистості, знання соціальних норм і ставлення до них.

В інтегрованому вигляді вихованість особистості постає у сформуванні моральних ставлень, які можна об'єднати в такі групи:

ставлення до людей: совість, чуйність, почуття емпатії, чесність, тактовність, відповідальність, справедливість, вдячність, толерантність;

ставлення до себе: почуття власної гідності, адекватність самооцінки, вимогливість до себе, самокритичність, самоконтроль;

ставлення до праці: працелюбність, ініціативність і творчість;

ставлення до суспільства: патріотизм, громадянськість, національна самосвідомість, інтернаціоналізм;

морально-вольові якості: принциповість, цілеспрямованість, наполегливість, дисциплінованість, витримка, рішучість і сміливість.

Діагностика вихованості передбачає врахування різноманітних виявів особистості: висловлювань, емоційних реакцій, ставлення до оточення, загального характеру поведінки тощо. Але визначальними є типові вчинки і повсякденна поведінка вихованців у природних ситуаціях. Тому одним з основних методів вивчення вихованості слухачів є спостереження. Регулярно спілкуючись з ними на заняттях і під час позааудиторної роботи, організовуючи їхню діяльність, викладач спостерігає, як вони поведуться, ставляться один до одного, до дорученої справи, до себе. Як свідчить досвід, моральні якості слухачів найповніше розкриваються в неформальних умовах. Важливо, щоб вони не здогадувалися про спеціальні спостереження викладача.

Для вивчення вихованості слухачів можна використовувати метод створення виховних ситуацій, які вимагають визначити своє ставлення до того, що відбувається, зробити той чи інший вибір. Такі ситуації повинні бути природними, органічно “вплітатись” у звичний хід життя. Незвичні ситуації найчастіше викликають і незвичну реакцію.

Поширеним методом діагностики вихованості є бесіда як з вихованцем, так і з тими, хто його добре знає: друзями, батьками, іншими людьми, викладачами. До бесіди вдаються тоді, коли безпосереднє спостереження за поведінкою вихованця у певних ситуаціях неможливе або необхідно з’ясувати мотиви його вчинків. Бесіда дозволяє виявити моральні уявлення слухача, його думки, погляди, інтереси. Успіх бесіди залежить від взаємовідносин між її учасниками. Якщо вони щирі, ґрунтуються на взаємній повазі, слухачі будуть охоче спілкуватися і давати відверті відповіді. Під час бесіди важливо спостерігати за мимовільними реакціями, мімікою, жестами, інтонацією. Така невербальна інформація дає змогу зрозуміти справжнє самопочуття, думки і переживання вихованця.

Швидко отримати інформацію про моральні уявлення багатьох слухачів, їхні інтереси, ставлення до певних явищ дозволяє метод письмового опитування – *анкетування*. Питання анкети повинні бути зрозумілими і доступними.

Цікаву інформацію щодо моральної вихованості дозволяє отримати метод ранжування. Його використовують для того, щоб детально ознайомитися з думкою колективу про кожного його члена. Кожному в групі пропонують скласти список за певною ознакою (наприклад, за працьовитістю, товариськістю, відповідальністю тощо): від того, кому ця риса найбільш притаманна, до того, кому вона зовсім не властива. Потім оцінки кожному слухачеві підсумовують і виводять середній показник.

Подібну функцію виконує і метод узагальнення незалежних характеристик. Здебільшого ним користуються з метою зібрати якомога більше інформації про ті чи інші якості вихованця з різних джерел: від однокласників, викладачів. Отриману інформацію керівник аналізує і, співставляючи із власною оцінкою якостей вихованця, робить відповідні висновки щодо рівня його вихованості.

6.2. Психологічні механізми виховання

Ефективність виховання суттєвим чином залежить від урахування педагогом об'єктивних психологічних механізмів розвитку мотиваційно-ціннісної сфери особистості: її почуттів, потреб, переконань, ціннісних орієнтацій, рис характеру.

Механізми виховання – це шляхи розвитку мотиваційно-ціннісної сфери особистості в процесі засвоєння нею соціального досвіду. Механізми, як і закономірності, існують об'єктивно. Вони завжди діють, незалежно від того, усвідомлює їх педагог чи ні.

Основу розвитку мотиваційної сфери особистості складають такі психологічні механізми: ідентифікація, емоційне обумовлювання, наслідування, мотиваційне опосередкування, конформність, вживання у соціальну роль, підтримання внутрішньої узгодженості поглядів.

Ідентифікація – емоційно обумовлений процес ототожнення себе з іншою людиною, унаслідок чого відбувається за-

своєння моральних норм, цінностей, настанов і способів поведінки цієї людини. З. Фрейд вважав, що ідентифікація – це “уподібнення Я іншому Я, унаслідок чого перше Я у певних відношеннях поводить себе як друге Я, наслідує його, приймає його до певної міри в себе”. Ідентифікація зумовлює прийняття індивідом цінностей та переконань людей, які його оточують, включення їх у власний внутрішній світ.

Ідентифікація передбачає наявність сильного емоційного зв'язку між індивідом і людиною, роль якої він на себе приміряє, з якою він себе ототожнює. З. Фрейд стверджував, що саме завдяки ідентифікації формується совість, яка, на його думку, приходить до нас у подібні інших людей.

Ідентифікація відбувається мимовільно, незалежно від цілеспрямованих зусиль вихователя, а також без усвідомленого прагнення з боку вихованців. Їй сприяють дві умови: більш-менш тривала взаємодія з вихованцями, формування в них позитивного емоційного ставлення, довіри до вихователя. Ставляться виняткові вимоги до особистості і поведінки педагога: його переконання, ціннісні орієнтації, манери повинні відповідати виховним завданням, оскільки незалежно від того, хоче він цього чи ні, вихованці будуть засвоювати їх.

Емоційне обумовлювання полягає у формуванні позитивного ставлення до об'єктів і способів поведінки, які супроводжуються позитивними емоціями, і негативного до тих, які супроводжуються негативними емоціями. Якщо та чи інша поведінка з певних причин регулярно викликає позитивні емоції, вона стає бажаною для індивіда, унаслідок чого формується відповідний мотив. Цей механізм лежить в основі методів покарання і заохочення. Вихованці засвоюють норми і способи поведінки внаслідок позитивного або негативного підкріплення їхніх дій соціальним оточенням. Щедрість, чуйність, агресивність – усе це може мати позитивне підкріплення, але його може і гальмувати покарання.

Емоційне обумовлювання вважається основним психологічним механізмом виховання у біхевіористичних теоріях розвитку особистості. У психології він відомий як закон ефекту Торндайка. У цьому законі стверджується, що поведінка інди-

віда змінюється залежно від її наслідків. Поведінка, яка зумовлює позитивні наслідки для індивіда, викликає схвалення з боку оточення, закріплюється і має тенденцію повторюватися, тоді як поведінка, яка призводить до негативних наслідків, припиняється.

Наслідування, імітація – засвоєння індивідом способів поведінки на підставі спостереження за оточенням. Це цілеспрямоване відтворення манер, вчинків і звичок інших людей. На відміну від ідентифікації наслідування передбачає наявність у індивіда свідомого прагнення, наміру засвоїти способи поведінки, манери, звички людей, які його оточують. Крім того, воно полягає в імітації здебільшого зовнішніх, доступних спостереженню способів поведінки, а не переконань і ціннісних орієнтацій.

Мотиваційне опосередкування – формування нових мотивів шляхом зв'язування у свідомості особи об'єктів (норм, способів поведінки тощо), до яких виробляється емоційне ставлення, з іншими об'єктами, які вже мають для неї цінність. Цей механізм набуває чинності у дошкільному та шкільному віці, коли достатнього розвитку досягають уява, мислення, здатність прогнозувати і передбачати наслідки власних дій.

Механізм мотиваційного опосередкування лежить в основі вербальних (словесних) виховних впливів (переконування), які апелюють до свідомості вихованця, його здатності розуміти об'єктивні причинно-наслідкові взаємозв'язки між власними діями та їхніми наслідками. Будь-який вербальний виховний вплив явно чи неявно містить у собі два компоненти, пов'язані причинно-наслідковими відношеннями: вказівний (як слід поводитися, яких норм дотримуватися, що вважати цінним тощо) і ціннісний (чому, задля чого). Найбільш чітко це виявляється, коли вихованцю все роз'яснюють у розгорнутій формі.

Вказівна складова виховного впливу містить вказівку на те, до чого і як вихованець повинен ставитися. Вона визначається метою виховання і виражає її в доступній для вихованця формі: треба допомагати слабшим, дотримуватися слова, берегти природу тощо.

Ціннісна складова виховного впливу виражає не мету, а підставу виховання – те, що, на думку вихователя, повинно аргументувати вказівну складову, підкріпити її та забезпечити формування у вихованця нового мотиваційного ставлення. Йдеться про позитивні чи негативні наслідки, які ставляться у залежність від появи у вихованця нового мотиву. З цією метою вихователь використовує різні аргументи: посилається на обов'язок, честь, громадську користь, приклад і авторитет інших людей, привабливі чи непривабливі життєві перспективи, зміну особистого ставлення до вихованців тощо. Важливо роз'яснювати віддалені, приховані, не усвідомлювані можливі наслідки їхніх поглядів і вчинків (наприклад, їхній вплив на життя інших людей і власний добробут). Головне – переконати вихованця, що щось важливе для нього у світі зміниться чи не зміниться залежно від його ставлень і вчинків.

Найважливіше, щоб аргументи, які використовують у процесі виховання, мали для вихованця особистісне значення. Що б не обиралося як підстава для виховного впливу – воно має бути вже значущим для вихованця, бути для нього бажаним чи небажаним, привабливим чи непривабливим. Саме це вже наявне мотиваційне ставлення вихователь переключає на новий об'єкт, підшукуючи і роз'яснюючи причинно-наслідкові й інші зв'язки. Таке уявлення про розвиток мотиваційної сфери означає, що ніяка логіка, роз'яснення, переконування, інтелектуальні впливи самі по собі нових мотивів не створюють, а служать лише для переключення, перерозподілу вже наявних емоційно-мотиваційних ставлень особистості.

Конформність – зміна індивідом власної поведінки або поглядів унаслідок реального чи уявного тиску групи. Так особистість пристосовує свою позицію до позиції більшості, яку спочатку не приймала.

Розрізняють зовнішню і внутрішню конформність. *Зовнішня* (публічна) конформність – демонстративна поступливість індивіда тиску групи з метою заслужити схвалення або уникнути покарання. *Внутрішня* (особистісна) конформність – дійсна зміна настанов унаслідок прийняття позиції оточення як більш обґрунтованої і доцільної, ніж власна.

Конформність залежить від низки факторів:

1) характеристик індивіда (стать, вік, інтелект, тривожність);

2) характеристик групи, яка чинить вплив (розмір, ступінь однотайності, послідовність у відстоюванні норм);

3) особливостей взаємозв'язку індивіда з групою (статус у групі, ступінь відданості їй).

Конформність забезпечує уніфікацію поведінки і настанов людей, дотримання загальноприйнятих норм.

Вживання в соціальну роль – засвоєння особистістю норм і способів поведінки, дотримання яких вимагає прийнята нею соціальна роль. Цей механізм описують у соціальній психології за допомогою понять “соціальний статус (позиція)” і “соціальна роль”. Соціальний статус – це місце індивіда в системі соціальних стосунків, яке визначає його права та обов'язки. Зайнявши певну позицію, людина повинна виконувати й певну соціальну роль, тобто діяти так, як того вимагає оточення. Роль – набір норм, які визначають, як поводитися людині, що перебуває саме у такому соціальному становищі.

Для того щоб сформувати у вихованця певну позитивну якість, необхідно, не вдаючись до тиску, погроз чи обіцянок, використати мінімальні стимули (наприклад, прохання, натяк), щоб спонукати його до бажаної поведінки. За таких умов спрацьовує механізм самоспостереження: “Якщо я комусь допоміг і мене ніхто не змушував це робити, то, мабуть, я вчинив це тому, що добрий і чуйний”.

Як бачимо, виховання далеко не завжди слід починати з роз'яснення важливості тих чи інших переконань і способів поведінки. У деяких випадках доцільніше безпосередньо спонукати вихованців до бажаної поведінки, яка зумовлює формування у них відповідних якостей і переконань.

7. КОМУНІКАТИВНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

7.1. Комунікативні уміння викладача закладу вищої освіти

Комунікативні уміння викладача – це готовність педагога до професійної комунікативної діяльності. До комунікативних умінь педагога належить: мовленнєве або вербальне спілкування, невербальне спілкування, орієнтування в ситуації, соціальна перцепція, створення творчого самопочуття, володіння професійно-педагогічною увагою. Педагог має вміння встановлювати професійно-педагогічний контакт, проводити самопрезентацію.

Мовленнєве спілкування – це передача інформації за допомогою слів, звуків; невербальне спілкування – це передача інформації без слів, за допомогою міміки, жестів, рухів тощо. Орієнтування в ситуації передбачає розуміння і врахування актуальних соціальних взаємовідносин між учасниками спілкування. Соціальна перцепція – це розуміння людини людиною. Тож основними вміннями, якими має володіти педагог для ведення своєї діяльності, є вміння ефективно говорити та слухати під час спілкування; налагоджувати комунікативний контакт зі співрозмовником; спостерігати, розуміти та правильно застосовувати невербальну мову; розв'язувати конфліктні ситуації та пристосовуватися до важких людей у спілкуванні; створювати сприятливу для спілкування атмосферу, вибирати ефективний стиль спілкування у конкретній ситуації з конкретною людиною, уміння подавати себе (створюва-

ти свій імідж), привертати увагу, зацікавлювати партнера у спілкуванні; уміння протистояти маніпулюванню, запобігати перепонам взаєморозуміння; орієнтуватися у ситуації спілкування; використовувати різні техніки комунікативної поведінки; уміти зав'язувати та вести дискусію, володіти увагою слухачів; орієнтуватися в особливостях партнера, розуміти позиції партнера та вміти пристосовуватися до них; правильно вибирати засоби подання інформації; контролювати свою мову, жести, поставу, поведінку, уміти складати та робити доповідь за будь-яких умов (часу, вікової групи, психологічної атмосфери тощо).

Комунікація – це процес двостороннього обміну інформацією, результатом якого є взаєморозуміння. Якщо взаєморозуміння не досягнуто – комунікація не відбулася. Для того щоб переконатися в успіху комунікації, необхідно мати зворотний зв'язок, що повідомляє про те, як люди вас зрозуміли, як вони сприймають вас, як ставляться до порушеної вами проблеми.

Комунікативна компетентність – здатність установлювати та підтримувати необхідні контакти з іншими людьми. Для ефективної комунікації необхідне досягнення взаєморозуміння партнерів і розуміння ситуації та предмета спілкування. Комунікативна компетентність – це система внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікації в певному колі ситуацій міжособистісної взаємодії.

Спілкування потребує від педагога комунікативної компетентності, яка є досить важливим компонентом його професійно-педагогічної компетентності.

Комунікативна компетентність може бути представлена як знання та відповідні їм уміння та навички, якими повинен володіти педагог, щоб ефективно здійснювати педагогічне спілкування зі слухачами, їх колегами і т. д. Складовими комунікативної компетентності є знання: структури і закономірностей спілкування; видів і стилів спілкування; особливостей спілкування в системах “слухач – педагог”, “слухач – слухач”, “педагог – педагог”, “педагог – керівник” тощо.

Відповідно до комунікативної професіограми педагог повинен: знати мовленнєвий етикет і вміти його використовувати.

вати; уміти формулювати мету і завдання спілкування; організовувати і керувати спілкуванням; аналізувати предмет спілкування; ставити запитання і конкретно відповідати на них; володіти навичками та прийомами спілкування, його тактикою і стратегією; уміти вести бесіду, співбесіду, ділову розмову, суперечку, полеміку, дискусію, діалог, диспут тощо; мати навички доводити й обґрунтовувати, аргументувати і переконувати, доводити і спростовувати, досягати згоди і рішень, компромісів; володіти технікою мовлення, риторичними фігурами та прийомами, уміти правильно будувати промову та інші публічні виступи; уміти за допомогою слова здійснювати психотерапію, знімати стрес, страх тощо.

Комунікативна професіограма може бути використана для складання професійного портрета педагога з точки зору володіння ним комунікативною культурою. Так, педагог повинен уміти: вислухати і зрозуміти, пояснити і довести, спитати і відповісти, переконати, створити атмосферу довіри у бесіді та ділового настрою у співбесіді, розв'язати конфлікт, зняти напругу. В основі цього лежить техніка спілкування. Володіння нею – важлива ознака профпридатності інженера-педагога. Комунікативні вміння педагога структурно можуть бути подані як взаємопов'язані групи перцептивних умінь, власне умінь спілкування (вербального) і умінь та навичок педагогічної техніки.

Перцептивні вміння виявляються на початковому етапі спілкування і зводяться до найбільш загального вміння розуміти інших людей. А для цього необхідне знання ціннісних орієнтацій іншої людини, які відображаються у її ідеалах, потребах, інтересах, у рівні домагань. Необхідне також і знання уявлень людини про себе, знань того, що людині у самій собі подобається, що вона приписує собі, що заперечує. Сукупність перцептивних умінь можна подати таким взаємопов'язаним переліком: сприймати й адекватно інтерпретувати інформацію про сигнали від партнера по спілкуванню, які сприймаються під час спільної діяльності; глибоко проникати в особистісну сутність інших людей; установлювати індивідуальну своєрідність людини; на ґрунті швидкої оцінки зовнішніх характе-

ристик людини і манер поведінки визначати внутрішній світ, спрямованість і можливі майбутні дії людини; визначати, до якого типу особистості та темпераменту належить людина; за незначними ознаками виявляти характер переживань, станів людини, її причетність чи непричетність до тих чи інших подій; знаходити у діях та інших виявах людини ознаки, що відрізняють її від інших, і самої себе у схожих обставинах у минулому; бачити головне в іншій людині, правильно визначати її ставлення до соціальних цінностей, протистояти стереотипам сприйняття іншої людини.

Дані про учнів, що отримані в результаті “включення” перцептивних умінь, складають необхідну передумову успішності педагогічного спілкування на всіх етапах педагогічного процесу.

На етапі моделювання майбутнього спілкування педагог спирається перш за все на свою пам'ять та уяву. Він повинен подумки відтворити особливості попереднього спілкування з групою та окремими слухачами, пам'ятати не тільки імена та обличчя вихованців, а й їхні індивідуальні особливості, що виявляються в реакціях і поведінці. Уява на цьому етапі виявляється в умінні ставити себе на місце іншої людини, тобто ідентифікувати себе з нею, бачити навколишній світ і те, що в ньому відбувається, її очима. Етап моделювання закінчується побудовою партитури спілкування – підбором необхідного ілюстративного матеріалу.

Організація безпосереднього спілкування потребує володіння вмінням здійснювати комунікативну атаку, тобто привертати до себе увагу. В. А. Кан-Калик описує чотири засоби привертання уваги іншого суб'єкта спілкування: мовленнєвий варіант (вербальне звернення до учнів), пауза з активним внутрішнім спілкуванням (вимогою уваги), рухово-знаковий варіант (розвішування таблиць, наочних посібників, запис на дошці тощо), змішаний варіант, що містить елементи попередніх.

На цьому етапі необхідні також уміння встановлювати психологічний контакт з групою, що сприяє передаванню інформації та її сприйняттю слухачами; створювати ситуацію

колективного пошуку, спільної творчої діяльності; викликати налаштованість вихованців на спілкування з педагогом. Керування спілкуванням у педагогічному процесі передбачає вміння органічно і послідовно діяти у публічних обставинах (уміння спілкуватися на людях); організовувати спільну зі слухачами творчу діяльність; цілеспрямовано підтримувати спілкування введенням елементів бесіди, риторичних запитань. Успішне керування педагогічним спілкуванням потребує вмінь розподіляти увагу та підтримувати її стійкість; відбирати до групи й окремих слухачів найбільш відповідний засіб поведінки і звернення, який би забезпечував їх готовність до сприйняття інформації, допомагав знімати психологічний бар'єр віку та досвіду, наближаючи слухача до педагога; аналізувати вчинки слухачів, бачити за ними мотиви, якими вони керуються, визначати їх поведінку у різних ситуаціях; створювати досвід емоційних переживань, забезпечувати атмосферу благополуччя в групі.

Установленню зворотного зв'язку в процесі спілкування сприяють емпатійні процеси, що виникають під час взаємодії педагога і вихованців. Емоційний зворотний зв'язок досягається через уміння за поведінкою слухачів, їх очима і обличчями відчувати загальний психологічний настрій групи.

Комунікативність постає в єдності трьох складників: потреби у спілкуванні, емоційного стану до, під час і після спілкування, комунікативних навичок і вмінь. Потреби у спілкуванні мають різноманітні джерела. Вони можуть спричинятися намаганням зняти внутрішнє напруження та занепокоєння; дістати схвалення, визнання своєї неповторності та унікальності з боку оточення; уточнити свої уявлення про іншу людину, її здібності, якості; активно вплинути на напрям думок, настанови іншої людини і виявити піклування про іншого. Комунікативність має різні рівні виявлення. Так, легко пізнати людину, гіпертрофована комунікативність якої робить її надокучливою, втомливою. Найчастіше такі люди намагаються стати центром спілкування, погано усвідомлюють позицію партнерів, не зважають на їхню точку зору в ситуаціях приймання рішення. Такий рівень характеризують як

гіперкомунікативність. Трапляються і люди, які мало спілкуються, вони не здатні підтримувати контакт, організувати зворотний зв'язок зі співрозмовником. У їхній присутності розмова, як правило, згасає, партнери у спілкуванні відчують внутрішній дискомфорт і невдоволення результатами спілкування. Такий рівень називають гіпокомунікативністю. Цілком очевидно, що ні гіперкомунікативність, ні гіпокомунікативність не відповідають вимогам спілкування педагога.

Педагогічне спілкування передбачає наявність таких умінь:

а) оперативно і правильно орієнтуватися в умовах спілкування, що постійно змінюються;

б) правильно планувати і здійснювати систему комунікації;

в) швидко і точно знаходити адекватні комунікативні засоби, що відповідають як творчій індивідуальності педагога і ситуації спілкування, так і індивідуальним особливостям вихованця;

г) постійно відчувати та підтримувати зворотний зв'язок у спілкуванні.

З огляду на це компонентами професійно-педагогічної комунікативності педагога є: наявність стійкої потреби у систематичному спілкуванні в найрізноманітніших сферах; органічна взаємодія загальнолюдських та професійних показників комунікативності; емоційне задоволення на всіх етапах спілкування; наявність здібностей до здійснення педагогічної комунікації; наявність комунікативних навичок і вмінь.

7.2. Особливості комунікативної поведінки в процесі спілкування

Викладач ЗВО повинен постійно працювати над удосконаленням своєї педагогічної майстерності, від чого значною мірою залежать результати його роботи. Складовою педагогічної майстерності є комунікативна поведінка. Вона може бути представлена у різноманітних формах, однією з яких є пу-

блічний виступ. А *доповідь* – це одна з найпоширеніших форм публічних виступів. Вона порушує нові проблеми, що ще потребують вирішення, має характер гострої злободенності. Доповідь є дуже важливим елементом вияву громадської позиції (приміром, повідомлення своєї точки зору на проблему, наукової та громадянської позиції тощо). Розрізняються політичні, звітні, ділові та наукові доповіді.

Представлення доповідача передбачає надання стислої інформації про нього: його прізвище, ім'я та посаду. Не потрібно викладати зміст його повідомлення, адже це його власне завдання, але голова зібрання може пояснити, чому саме цю людину запрошено виступити. Якщо вже з моменту представлення доповідач прагне справити враження, він має дати якомога більше інформації про себе тому, хто його представлятиме. Доповідач повинен знати заздалегідь: тему засідання, конференції, круглого столу, зустрічі тощо; склад аудиторій; хто ще виступатиме на зібранні; де й коли відбудеться засідання.

Проголошення доповіді вимагає серйозної підготовки. Перший крок у підготовці – намалювати мету та завдання виступу, визначити коло питань, що треба охопити. Насамперед, заздалегідь слід сформулювати предмет та тему виступу (можливо, усе це вже було визначено організаторами зібрання). Другий крок – добір допоміжної інформації. Вона може бути отримана з різних джерел: це статті в періодичних виданнях, книги та окремі публікації, що стосуються теми, енциклопедичні, термінологічні та галузеві словники; усні розмови з обізнаними з проблемою людьми.

Питання, що висвітлюються, мають ґрунтуватися на найновіших дослідженнях і наукових публікаціях (якщо це науковий виступ), на останніх виступах у пресі, на радіо та телебаченні як прихильників, так і опонентів (якщо це політичний виступ), на аналізі та посиланнях на протоколи попередніх засідань (якщо це громадські збори). Добираючи інформацію, необхідно пам'ятати, що повідомлення буде теоретично обґрунтованим та актуальним лише за умови наявності промовистих прикладів. Завершивши підготовку, слід згрупувати

інформацію в певні категорії, надати їй чіткості, визначити та сформулювати власне бачення проблеми. Доповідь слід будувати, дотримуючись таких вимог: теоретична обґрунтованість, опора на фактичний матеріал, наведення переконливих прикладів, власне бачення проблеми.

Ще один крок – написання плану доповіді на папері: вступ, основний текст (серцевина доповіді), висновки.

Вступ. Початок доповіді є визначальним і повинен чітко й переконливо відображати причину та мету виступу, розкрити суть конкретної справи, містити докази. Першочерговим завданням доповідача на цьому етапі є привернути й утримати увагу аудиторії. Для того, аби не дозволити думкам слухачів розпорошитися вже після перших речень доповіді, необхідно висловлюватися чітко, логічно та змістовно, уникаючи зайвого. Відповідно, речення мають бути короткими і стосуватися виключно суті питання, варто інтонаційно виділяти найважливіші місця висловлювання і виражати своє ставлення до предмета мовлення.

Практичні поради доповідачеві: чітко назвіть тему вашої доповіді та проблему, що їй присвячено виступ; стисло поясніть, у який спосіб ви аналізуватимете проблему, на що, насамперед, звернете увагу. Обмежте кількість аналізованих у доповіді питань. Зазначте, яку візуальну допомогу ви задієте (відеофільми, графіки, діаграми, таблиці, інші ілюстративні матеріали).

Основний текст. В основній частині викладається суть проблеми, наводяться докази, пояснення, міркування з дотриманням попередньо визначеної структури доповіді. Слід пояснювати кожен аспект проблеми, добираючи переконливі цифри, факти, цитати (проте кількість подібних прикладів не має бути надто великою – нагромадження ілюстративного матеріалу не повинно поглинати змісту доповіді). Варто подбати про зв'язки між частинами, поєднавши їх в єдину струнку систему викладу; усі питання мають висвітлюватися збалансовано (водночас не обов'язково кожному з них приділяти однакову кількість часу). Постійно й уважно потрібно стежити за відповідністю між словом і тим, що воно позначає. Надзвичайно

важливо продумати, у яких місцях тексту потрібні своєрідні “ліричні” відступи, адже суцільний текст погано сприймається. Приміром, у політичних доповідях доцільно розповісти анекдот чи якусь кумедну історію, що є випробуванням і перевіреною способом утримати увагу. Анекдот дає можливість дещо розрядити напруження і перепочити. Проте не слід забувати, що подібні відступи обов’язково мають бути короткими і, певна річ, мають ілюструвати повідомлення. Одного анекдоту цілком достатньо, розповідаючи більше, промовець ризикує зробити зміст доповіді фрагментарним.

Висновки. Підсумуйте все сказане. Висновки мають узгоджуватися із вступом і не випадати із загального стилю викладу. Якщо, готуючись до виступу, доповідач вирішить записати доповідь на папері, йому слід зважати на те, що розмовна мова значною мірою відрізняється від писемної. Тому не варто говорити так, як пишемо, навпаки, потрібно писати так, як говоримо, адже розмовна мова менш формалізована, менш структурована, вільніша, сприймається легше (для порівняння зверніть увагу на мову оглядача новин на телебаченні). Не можна нехтувати дотриманням загальноприйнятих літературних норм у користуванні лексичними, фонетичними, морфологічними і стилістичними засобами мови, адже важливою умовою успіху є бездоганна грамотність. Мовлення має бути не тільки правильним, а й лексично багатим, синтаксично різноманітним. Варто записати промову на касету й прослухати, оцінюючи її критично. Виступаючи, можна користуватися нотатками. Зважаючи на це, було б доречно записати найважливіші речення, щоб під час виступу відтворити їх дослівно. Останнє може бути особливо корисним у процесі виголошення завершальної частини доповіді.

Індивідуальні завдання

Розробка реферату за заданою тематикою

1. Інтерактивні методи викладання у вищій школі.
2. Методичні рекомендації щодо розв'язання педагогічних ситуацій.
3. Структура та характеристика освітньої системи однієї з країн Європейського Союзу.

Тематика конспекту з теми

1. Науково-теоретичні основи методики викладання у вищій школі.
2. Історико-праксеологічні основи методики викладання.
3. Історичні методи розвитку методики викладання.
4. Особливості прaxeологічного дослідження.
5. Особливості запровадження технології критичного мислення у методику викладання.
6. Основні ідеї технології критичного мислення.
7. Зasadничі положення технології критичного мислення.
8. Інтерактивні методи викладання у вищій школі.
9. Основні ідеї технології інтерактивного навчання.
10. Особливості запровадження інтерактивних технологій у практику освітньої діяльності педагогічного конфлікту та динаміка його розвитку.
11. Інновації та традиції у викладацькій діяльності.
12. Стандартизація змісту освіти та якості знань і їх реалізація у методиці викладання.
13. Критерії визначення (компоненти) освітньої моделі школи.
14. Основні моделі масової західної школи та особливості методики викладання.
15. Система комунікативних умінь викладача.
16. Різновиди взаємного контакту в освітньому процесі. Забезпечення взаємного контакту в ситуаціях першого знайомства.
17. Особливості комунікативної поведінки в процесі спілкування.

**Форми організації освітнього процесу
та види навчальних занять
(витяги з Положення про організацію освітнього процесу
в Національній академії Державної прикордонної служби
України імені Б. Хмельницького)**

Основним завданням, що стоїть перед академією, є забезпечення найсприятливіших умов для засвоєння курсантами (слухачами, студентами) знань, умінь і навичок, необхідних для опанування обраної ними спеціальності.

Це завдання вирішується шляхом здійснення освітнього процесу у таких формах:

- навчальні заняття;
- самостійна та індивідуальна робота;
- практична підготовка;
- контрольні заходи.

Реалізація зазначених форм здійснюється за наявності відповідного навчально-методичного забезпечення освітнього процесу.

Навчально-методичне забезпечення освітнього процесу академія здійснює на підставі нормативних актів Міністерства освіти і науки України, Держприкордонслужби України з урахуванням науково-педагогічних досягнень у галузі вищої освіти та досвіду оперативно-службової (оперативно-бойової) діяльності фахівців органів охорони державного кордону відповідно до змісту навчання, визначеного стандартами вищої освіти, навчальними і робочими навчальними планами підготовки фахівців.

Навчально-методичне забезпечення освітнього процесу академії складають: навчально-методичний комплекс спеціальності та навчально-методичний комплекс дисципліни.

Перелік навчально-методичного забезпечення освітнього процесу академія визначає відповідно до ліцензійних умов надання освітніх послуг у сфері вищої освіти.

До навчально-методичного комплексу спеціальності належать такі нормативно-методичні документи:

- освітньо-професійна програма;
- засоби діагностики;
- навчальний план;
- програми навчальних дисциплін;
- робочий навчальний план;

інформаційний пакет спеціальності;
програми стажувань і навчальних практик;
тематика курсових проектів (робіт);
програми державної атестації, тематика дипломних проектів (робіт).

Навчально-методичний комплекс навчальної дисципліни створюється під керівництвом провідних викладачів. До його складу входять:
програма навчальної дисципліни;
робоча програма навчальної дисципліни;
матеріали лекцій з навчальної дисципліни;
методичні рекомендації для проведення лабораторних, практичних та семінарських занять;
тематика курсових робіт (проектів) та методичні рекомендації до їх виконання;

засоби діагностики з навчальної дисципліни;
методичні рекомендації щодо організації самостійної та індивідуальної роботи курсантів (слухачів, студентів) з навчальної дисципліни; індивідуальні завдання.

Відповідальність за якість навчально-методичних комплексів дисциплін, що закріплені за кафедрою, несе начальник кафедри.

Забезпечення дисципліни навчальною літературою вважається 100 % за наявності не менш одного підручника (посібника) за списком основної літератури, рекомендованим робочою програмою навчальної дисципліни, на трьох курсантів (слухачів, студентів).

За заочною (дистанційною) формою навчання забезпечення підручниками повинно бути 100 % з розрахунку один підручник на одного курсанта (слухача, студента).

До списку базової літератури, рекомендованої робочою програмою навчальної дисципліни, підручник (навчальний посібник) вноситься за умови, що його зміст відповідає не менш ніж 30 % тематичного змісту навчальної дисципліни.

Розроблення різних видів навчально-методичного забезпечення навчальних дисциплін здійснюється відповідно до чинного порядку, визначеного Міністерством освіти і науки України.

Навчальні заняття

Основними видами навчальних занять в академії є: лекція, групова, практичне, семінарське, лабораторне, індивідуальне заняття, групова вправа, ділова (рольова) гра, комплексне контрольне-перевірочне заняття, тактико-стройове заняття, контрольна робота, консультації тощо.

Види навчальних занять визначаються навчальним планом і робочою програмою навчальної дисципліни залежно від рівня підготовки тих, хто навчається, та інших умов. Перелік тем видів навчальних занять визначається робочою програмою навчальної дисципліни. Академія наділена правом устанавлювати й інші види навчальних занять, що сприяють ефективному засвоєнню курсантами (слухачами, студентами) матеріалів, передбачених навчальними програмами.

Мета будь-якого заняття повинна відповідати послідовності набуття знань, умінь і навичок, визначених освітньо-професійною програмою, і забезпечувати формування (закріплення) певних теоретичних знань і практичних навичок згідно з кваліфікаційними вимогами до фахівця відповідного освітнього рівня, розвиток і виховання особистості курсанта (слухача, студента).

Лекція – основний вид навчального заняття у закладі вищої освіти, що призначений для засвоєння теоретичного матеріалу.

Кожна окрема лекція є елементом курсу лекцій, який охоплює основний теоретичний матеріал окремої теми або кількох тем навчальної дисципліни.

Основна мета лекції – дати систематизовані основи наукових знань з навчальної дисципліни, розкрити стан і перспективи розвитку в конкретній галузі знань науки й техніки, сконцентрувати увагу на найбільш складних і вузлових питаннях.

Лекції повинні носити, як правило, проблемний характер, стимулювати активну пізнавальну діяльність тих, хто навчається, сприяти формуванню у них творчого мислення.

Можливе проведення окремих лекцій з проблем, які стосуються конкретної навчальної дисципліни, але не охоплені робочою програмою навчальної дисципліни. Такі лекції проводять провідні вчені або спеціалісти для курсантів (слухачів, студентів) і працівників академії в окремо виділений час.

Лекції читають командування академії, начальники факультетів, їх заступники, начальники кафедр, професори, доценти і старші викладачі, а також викладачі, які мають вчене звання і науковий ступінь, як правило, для потоків курсантів (слухачів, студентів). До проведення лекцій, як виняток, наказом ректора академії можуть допускатися найбільш досвідчені викладачі.

Викладач, який уперше проводитиме лекцію, може бути зобов'язаний начальником факультету (кафедри) до проведення пробного заняття (лекції) за участю науково-педагогічного складу факультету (кафедри).

Лектор, якому доручено читати курс лекцій, зобов'язаний перед початком відповідного семестру подати на кафедру (у предметно-методичну комісію) складений ним конспект лекцій, курс лекцій або авторський підручник чи навчальний посібник, питання для проведення підсумкового контролю, передбаченого навчальним планом і робочою програмою для конкретної навчальної дисципліни. Він повинен вільно володіти змістом матеріалу навчальної дисципліни.

Обсяг навчального матеріалу, який розглядається на лекції, залежить від специфіки навчальної дисципліни та рівня підготовки курсантів (слухачів, студентів). Кількість навчальних питань у лекції має бути такою, щоб забезпечити глибоке розкриття її основної мети і в той же час досить інтенсивну роботу тих, хто навчається. Як правило, лекція має містити 2–4 навчальних питання, обсяг навчального матеріалу може складати від 14 до 26 сторінок друкованого тексту, а для дисциплін, які викладаються іноземною мовою, – 10–12 сторінок.

Семінарське заняття – вид навчального заняття, на якому викладач організує дискусію навколо попередньо визначеної проблеми, до якої всі курсанти (слухачі, студенти) готують тези виступів на підставі індивідуально виконаних завдань (рефератів, доповідей, фіксованих виступів, есе тощо).

Семінарське заняття проводиться з основних і найбільш складних питань (тем, розділів) робочої програми навчальної дисципліни з однією академічною групою в аудиторіях і навчальних кабінетах.

Основне завдання семінарського заняття – поглибити й закріпити знання, набуті курсантами (слухачами, студентами) на лекціях і в процесі самостійної та індивідуальної роботи над навчальною і науковою літературою, прищепити їм навички пошуку, узагальнення, критичного аналізу навчального матеріалу, уміння висувати й захищати свої погляди з питань, що розглядаються.

Для якісної підготовки курсантів (слухачів, студентів) до семінарського заняття на кафедрі розробляються завдання (плани семінарського заняття), які видаються їм до проведення перших занять з теми, що розглядається.

Досягнення мети семінарського заняття здійснюється через систему елементів сучасного педагогічного менеджменту.

На кожному семінарському занятті викладач оцінює якість виконання курсантами (слухачами, студентами) індивідуальних завдань, їх виступи, активність у дискусії, уміння формулювати та відстоювати свою позицію тощо.

Групове заняття – вид навчального заняття, на якому викладач інформативно-доказовим і пояснювально-ілюстративним методами викладає новий навчальний матеріал, методом опитування контролює засвоєння курсантами (слухачами, студентами) раніше вивченого матеріалу та досягає його закріплення.

Групове заняття – найбільш поширений вид нелекційних занять, які проводяться з метою детального вивчення теоретичних питань, організації використання, експлуатації та ремонту озброєння, спеціальної техніки тощо.

Лабораторне заняття – вид навчального заняття, на якому курсанти (слухачі, студенти) під керівництвом викладача особисто проводять натурні або імітаційні експерименти чи досліді з метою практичного підтвердження окремих теоретичних положень конкретної навчальної дисципліни, набувають практичних навичок у роботі з лабораторним устаткуванням, обладнанням, обчислювальною технікою, вимірювальною апаратурою, оволодівають методикою експериментальних досліджень у конкретній предметній галузі.

Планування лабораторних занять з навчальної дисципліни проводиться лише за умови наявності практичних занять.

Залежно від характеру спеціальності навчальним планом на проведення лабораторних занять передбачається 20–30 % навчального часу, відведеного на вивчення навчальної дисципліни.

Лабораторні заняття проводяться в спеціально обладнаних навчальних класах і лабораторіях з використанням устаткування, пристосованого до умов освітнього процесу (лабораторних макетів, установок тощо). В окремих випадках лабораторні заняття можуть проводитись в умовах реального професійного середовища (на озброєнні та спеціальній техніці, на виробництві, у майстернях, наукових лабораторіях тощо).

Під час проведення лабораторних занять допускається поділ академічної групи на підгрупи з урахуванням вимог Інструкції з планування та обліку науково-педагогічної діяльності персоналу академії.

Для організації та проведення лабораторних занять необхідно дотримуватись таких вимог:

наявність спеціально обладнаних аудиторій та устаткування;

навчально-методичне забезпечення лабораторних занять здійснюється з урахуванням специфіки занять та із застосуванням новітніх технологій;

відповідність обладнання та приладдя вимогам охорони праці та санітарним нормам;

необхідність проведення інструктажу курсантів (слухачів, студентів) з питань охорони праці, який підтверджується записами у журналі обліку;

забезпечення лабораторних занять матеріальними засобами;

наявність елементів дослідження і творчого підходу під час виконання окремих завдань, створення курсантами (слухачами, студентами) наукових продуктів;

забезпечення курсантів (слухачів, студентів) нормативно-методичною літературою для виконання лабораторних робіт.

Лабораторне заняття містить проведення поточного контролю підготовленості курсантів (слухачів, студентів) до виконання конкретної лабораторної роботи та виконання завдань теми заняття.

За результатами виконаної на занятті лабораторної роботи курсанти (слухачі, студенти) оформляють індивідуальні звіти та захищають їх перед викладачем. Лабораторні роботи повинні бути захищені на оцінку, не нижчу ніж “задовільно”.

Результати виконання лабораторної роботи оцінює викладач. Курсант (слухач, студент), який отримав незадовільну оцінку, повинен повторно виконати цю роботу. Оцінки, отримані курсантом (слухачем, студентом) за виконання лабораторних робіт, ураховуються при виставленні семестрової підсумкової оцінки з навчальної дисципліни.

Виконання курсантом (слухачем, студентом) лабораторних робіт, передбачених робочою програмою, є необхідною умовою його допуску до семестрового контролю з дисципліни. Пропущене лабораторне заняття має бути обов’язково відпрацьоване з відміткою у журналі обліку навчальних занять.

Перелік тем лабораторних занять визначається робочою програмою навчальної дисципліни. Заміна лабораторних занять іншими видами навчальних занять, як правило, не дозволяється.

Практичне заняття – вид навчального заняття, на якому викладач організовує детальний розгляд курсантами (слухачами, студентами) окремих теоретичних положень навчальної дисципліни і формує вміння та навички їх практичного застосування шляхом індивідуального виконання курсантами (слухачами, студентами) відповідно сформульованих завдань.

Практичне заняття проводиться у центрі забезпечення навчального процесу, на стрільбищі, з озброєнням, транспортними засобами і спеціальною технікою та службовими тваринами; в аудиторіях, навчальних класах і лабораторіях, які обладнані необхідними техніч-

ними засобами навчання та обчислювальною технікою. Проведення практичного заняття ґрунтується на попередньо підготовленому навчально-методичному матеріалі – задумі дій, ситуаційних завданнях оперативно-службової (оперативно-бойової) діяльності, тестах, задачах (завданнях) різного ступеня складності тощо. Зазначені методичні засоби готуються викладачем, якому доручено проведення практичних занять, під керівництвом провідних фахівців кафедри за погодженням з лектором навчальної дисципліни.

Практичне заняття може проводитись методом тренувань. Головним його змістом є практична робота кожного курсанта (слухача, студента).

Практичне заняття містить проведення попереднього контролю знань, умінь і навичок курсантів (слухачів, студентів), постановку загальної проблеми викладачем та її обговорення за участю тих, хто навчається, розв'язування завдань з їх обговоренням, розв'язування контрольних завдань, їх перевірку, оцінювання.

З окремих навчальних дисциплін під час проведення практичних занять допускається поділ академічної групи на підгрупи з урахуванням вимог Інструкції з планування та обліку науково-педагогічної діяльності персоналу академії.

Перед проведенням практичних занять з озброєнням, транспортними засобами і спеціальною технікою, вибуховими речовинами, з фізичного виховання та особистої безпеки необхідно провести інструктаж курсантів (слухачів, студентів) з дотриманням заходів безпеки та з питань охорони праці, який підтверджується записами у відповідному журналі обліку.

Оцінки, отримані курсантами (слухачами, студентами) за окремі практичні заняття, ураховуються при виставленні підсумкової оцінки з навчальної дисципліни.

Комплексне практичне заняття – вид навчального заняття, яке проводиться з метою удосконалення знань, умінь і практичних навичок, отриманих під час занять з дисциплін, які визначають професійне призначення випускника, необхідних для виконання службових завдань в умовах, наближених до реальних. Під час проведення комплексних практичних занять особлива увага приділяється відпрацюванню правильних, чітких і злагоджених дій курсантів з питань спеціальної підготовки як індивідуально, так і у складі прикордонного наряду, формуванню необхідних морально-психологічних і фізичних якостей. Як правило, комплексні практичні заняття проводяться з курсантами молодших курсів на завершальному етапі ви-

вчення теми, розділу (модуля), курсу дисципліни, яка визначає професійну придатність майбутнього випускника.

Тактико-стройове заняття проводиться з метою навчання курсантів (студентів) техніки виконання прийомів і способів дій солдата, відділення, взводу в умовах сучасного загальновійськового бою та дій прикордонного підрозділу щодо припинення збройних та інших провокацій. Основним методом навчання на тактико-стройовому занятті є вправи (тренування) у виконанні прийомів і способів дій. На занятті використовується такий порядок навчання: пояснення, показ, тренування. Відпрацювання навчальних питань на тактико-стройовому занятті проводиться спочатку за елементами, а потім з повторенням протягом часу, необхідного для навчання курсантів (студентів) правильних, узгоджених і швидких дій.

Тактико-стройове заняття проводиться, як правило, на обладнаній в інженерному відношенні місцевості у складі підрозділу як з матеріальною частиною, так і без неї.

Групова вправа – вид навчального заняття, що використовується під час вивчення оперативно-тактичних, тактичних і тактико-спеціальних дисциплін. Вона має на меті прищепити тим, хто навчається, навички з організації оперативно-службової (оперативно-бойової) діяльності, їх забезпечення та управління органами (підрозділами) охорони державного кордону.

На груповій вправі всі ті, хто навчається, виконують обов'язки за однією і тією ж самою посадою та індивідуально або колективно вирішують поставлене завдання. Групові вправи проводяться на картах у класах, на навчальних центрах управління службою і на місцевості, на фоні конкретної оперативної або тактичної обстановки, після вивчення теоретичних основ за розділами (темами) навчальних дисциплін.

Групові вправи проводяться в обсязі комплексних оперативно-тактичних завдань послідовно на фоні єдиної оперативно-тактичної обстановки і поєднані спільною метою.

Комплексність навчального завдання забезпечується тим, що на загальному оперативно-тактичному фоні вирішуються питання декількох навчальних дисциплін відповідно до послідовності роботи начальника (командира) та органів управління під час організації оперативно-службової (оперативно-бойової) діяльності, підготовки і ведення операції (бою).

Для проведення групових вправ розробляються навчальні комплексні оперативні, оперативно-тактичні, тактико-спеціальні завдання. В академії на весь період навчання може розроблятися система

навчальних завдань, яка охоплює питання організації оперативно-службової (оперативно-бойової) діяльності, бою на різноманітній місцевості та за різних умов обстановки.

Рольова гра – вид навчального заняття, яке проводиться з метою засвоєння та формування особистісних ділових умінь і навичок, навчання виконання та дотримання відомчих стандартів прикордонного контролю та прикордонної служби на практиці. Під час рольової гри здійснюється моделювання ситуації з різних сфер діяльності персоналу відомства, включаючи процеси міжособистісного й групового спілкування. Під час гри виробляється тактика поведінки, виконання функціональних обов'язків конкретних посадових осіб. Для проведення рольової гри описується конкретна ситуація, функції і обов'язки дійових осіб, їх завдання.

Рольові ігри проводяться з курсантами старших курсів на основі рішення ситуативних завдань.

Ділова гра – вид навчального заняття, що проводиться з найбільш важливих комплексних тем оперативно-тактичних, тактичних і тактико-спеціальних дисциплін.

Ділова гра є головним видом підготовки органів управління, спільного навчання командирів, офіцерів штабів, управлінь, служб і відділів. Вона є комплексним заходом і проводиться, як правило, за темами, які містять питання оперативно-службової діяльності, мобілізаційної готовності, підготовки й ведення операцій (бойових дій), управління органами (підрозділами) Держприкордонслужби України (загальновійськовими частинами, з'єднаннями), їх усебічного забезпечення. На діловій грі курсанти (слухачі) виконують увесь комплекс функціональних обов'язків у складі органів управління в умовах створеної конкретної обстановки, яка безперервно розвивається і є характерною для сучасних операцій.

Ділова гра проводиться після того, як курсанти (слухачі) оволодіють теоретичними основами відповідних навчальних дисциплін, засвоять обов'язки посадових осіб і набудуть практичних навичок у їх виконанні з організації, ведення та забезпечення оперативно-службової (оперативно-бойової) діяльності органів (підрозділів) Держприкордонслужби України (загальновійськових частин, з'єднань), управління ними за різних умов обстановки.

Для підготовки та проведення ділової гри створюється відповідний апарат керівництва і посередників. До складу такого апарату, як правило, входять: керівник ділової гри, заступники й помічники керівника та начальник штабу керівництва навчання; штаб керів-

ництва; посередники при посадових особах органів управління, що навчаються, підрозділів органів Держприкордонслужби України (загальновійськових частин, з'єднань), залучених до навчання; група проведення досліджень і група, яка підіграє у створенні різних умов навчання.

Контрольна робота – вид навчального заняття, що виконується у вигляді письмових відповідей на запитання або вирішення задач (кваліфікаційних завдань). Під час контрольної роботи може проводитися усне опитування.

Контрольна робота, яка відбувається на останньому занятті з модуля і передбачає перевірку якості засвоєння навчального матеріалу, опанованого в рамках модуля, є модульною контрольною роботою. Допуск до модульної контрольної роботи визначається Положенням про систему поточного і підсумкового оцінювання знань слухачів і курсантів Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького.

Зміст завдань на контрольну (модульну контрольну) роботу і порядок її проведення визначає кафедра.

Консультація – вид навчального заняття, під час якого курсант (слухач, студент) отримує відповіді від викладача на окремі питання або пояснення певних теоретичних положень чи аспектів їх практичного застосування. Консультація може бути індивідуальною або проводитися для групи курсантів (слухачів, студентів) залежно від того, консультиє викладач з питань, пов'язаних із виконанням індивідуальних завдань, чи з теоретичних питань навчальної дисципліни.

Індивідуальні заняття – вид навчального заняття, який передбачає створення умов для якнайповнішої реалізації творчих можливостей курсантів (слухачів, студентів) через індивідуально спрямований розвиток їх здібностей, науково-дослідну роботу і творчу діяльність. Індивідуальні заняття проводяться під керівництвом викладача з групою або окремими курсантами (слухачами, студентами) з метою підвищення рівня їх підготовки та розкриття індивідуальних творчих здібностей. Види індивідуальних навчальних занять, їх обсяг, форми, методи поточного та підсумкового контролю (крім державної атестації) визначаються індивідуальним навчальним планом курсанта (слухача, студента).

Організація та проведення індивідуальних занять доручається найбільш кваліфікованим викладачам. Індивідуальні заняття на молодших курсах спрямовуються здебільшого на поглиблення вивчення курсантами (слухачами, студентами) окремих навчальних

дисциплін, на старших вони мають науково-дослідний характер і передбачають безпосередню участь курсантів (слухачів, студентів) у виконанні наукових досліджень та інших творчих завдань.

Індивідуальні заняття з певної навчальної дисципліни проводяться з одним або декількома студентами за окремим графіком з метою підвищення рівня їх підготовки та розвитку індивідуальних творчих здібностей.

Для проведення всіх видів навчальних занять кафедра розробляє навчально-методичні матеріали, які обговорюються на засіданні кафедри або предметно-методичної комісії та затверджуються начальником кафедри.

Навчально-методичні матеріали – тексти лекцій, плани (завдання) на семінарські і лабораторні заняття, методичні розробки для проведення всіх видів навчальних занять.

Навчально-методичні матеріали, що розробляються для проведення занять (комплексного відпрацювання теми або розділу) науково-педагогічним складом декількох кафедр, затверджуються начальником факультету (заступником ректора академії з навчальної та наукової роботи).

Методичні матеріали, які розробляє начальник кафедри, затверджує начальник факультету або перший заступник ректора академії.

Методична розробка – документ кафедри, який визначає науково-педагогічному складу (начальникам навчальних підрозділів) організацію та методику проведення занять за темами навчальної дисципліни. Вона відпрацьовується начальником кафедри, професором, доцентом, старшим викладачем, досвідченим викладачем. Методична розробка з визначеної теми складається відповідно до загальних вимог педагогічної науки та згідно з прийнятим на кафедрі порядком вивчення даної теми.

Методична розробка для проведення занять включає найменування теми, найменування заняття, його вид, визначення навчальної та виховної мети, часу, місця та основних форм і методів проведення, навчально-матеріальне забезпечення, перелік рекомендованої літератури, послідовний перелік навчальних питань із визначенням методик їх відпрацювання; порядок використання зразків озброєння та спеціальної техніки, технічних засобів навчання та навчальних наочних посібників; порядок підбиття підсумків занять (розбору), зміст завдання для самостійної та індивідуальної роботи курсантів (слухачів, студентів).

Для першого заняття з теми методична розробка додатково включає найменування теми, загальну мету вивчення теми, час на

її вивчення, кількість занять та їх види, час на кожне заняття, навчально-матеріальне забезпечення, загальні організаційно-методичні вказівки щодо вивчення всієї теми й особливості організації і методики проведення кожного заняття, особливості оцінювання, перелік основної та додаткової літератури.

Окремими додатками до методичної розробки додаються зразки навчального та дидактичного матеріалу (бланки, графіки, таблиці, технологічні карти та інші навчальні і довідкові матеріали), необхідні для проведення занять з даної теми.

При відпрацюванні методичної розробки з організацією роботи на техніці із застосуванням вогнепальної зброї, боєприпасів і вибухових речовин та занять з особистої безпеки в методичну розробку окремим додатком слід включати перелік заходів безпеки під час проведення таких занять, порядок проведення інструктажу та обов'язки викладача.

Для проведення групових вправ розробляються навчальні оперативні, оперативно-тактичні, тактико-спеціальні задачі. В академії на весь період навчання може розроблятися система навчальних задач, яка охоплює питання організації оперативно-службової діяльності на різноманітній місцевості та за різних умов обстановки.

Для проведення комплексних практичних занять, рольових і ділових ігор розробляються необхідні навчально-методичні матеріали, які визначені керівними документами та методичними рекомендаціями.

Для проведення навчального заняття науково-педагогічний склад розробляє план, який затверджує начальник кафедри (голова предметно-методичної комісії).

Плани занять начальників кафедр затверджує начальник факультету, плани занять начальників факультетів – перший заступник ректора академії.

План заняття складається в установленій формі, згідно з методичною розробкою за даною тематикою та умовами для його застосування. Зміст плану залежить від виду занять, підготовленості та досвіду науково-педагогічного складу.

На занятті у науково-педагогічного складу має бути: методична розробка, план проведення заняття, а також навчально-матеріальне й інше забезпечення (відповідно до вказівок методичної розробки).

Перелік інших документів, потрібних для проведення різних видів занять, та їх зміст визначаються кафедрою.

Начальники навчальних курсів можуть залучатися до занять як помічники керівників з професійно орієнтованих дисциплін.

Підготовка офіцерів навчальних підрозділів до занять покладається на їх безпосередніх начальників, керівників занять і голів предметно-методичних комісій кафедр.

Згідно з планами, затвердженими Головою Держприкордонслужби України, для підготовки курсантів (слухачів) проводяться показові навчання, покази озброєння та спеціальної техніки, навчальні стрільби й інші навчальні заходи відповідно до програм навчання.

З курсантами набору на перший курс до початку нового навчального року проводиться загальновійськова підготовка.

Самостійна та індивідуальна робота

Одне із основних завдань освітнього процесу в академії – навчити курсантів (слухачів, студентів) працювати і поповнювати свої знання самостійно.

Самостійна робота курсантів (слухачів, студентів) є важливою складовою освітнього процесу й основним засобом оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від навчальних занять. Вона проводиться з метою: закріплення і поглиблення знань, умінь і навичок, набутих на всіх видах навчальних занять; виконання курсових, кваліфікаційних і дипломних робіт (проектів, задач); підготовки до подальших занять, заліків, екзаменів; засвоєння навчального матеріалу, який передбачено робочою програмою навчальної дисципліни для самостійного вивчення; формування культури розумової праці, самостійності й ініціативи у пошуку та набутті знань.

Час, відведений для самостійної роботи курсанта (слухача, студента), визначається робочим навчальним планом і в навчальну роботу викладача не зараховується. Співвідношення обсягів аудиторних занять і самостійної роботи слухачів (курсантів) у визначених межах визначається з урахуванням специфіки та змісту конкретної навчальної дисципліни, її місця, значення і дидактичної мети в реалізації освітньо-професійної програми, а також питомої ваги в освітньому процесі практичних, семінарських і лабораторних занять. Зміст самостійної роботи з кожної навчальної дисципліни визначається робочою програмою навчальної дисципліни та методичними рекомендаціями викладача.

Самостійна робота в академії складається:

з планової самостійної підготовки;

самостійної роботи курсантів (слухачів, студентів) за розкладом навчальних занять та у вільний від планових заходів час.

Навчальний час, відведений для самостійної роботи, регламентується навчальним планом і розпорядком дня академії.

Самостійна підготовка організується та забезпечується начальниками навчальних підрозділів і контролюється навчальним відділом. Методичне керівництво самостійною підготовкою здійснюють кафедри.

Самостійна підготовка проводиться відповідно до розпорядку дня академії. Щоденно на самостійну підготовку передбачається 3–4 години.

Порядок організації та проведення самостійної підготовки визначається Інструкцією щодо організації та проведення самостійної підготовки курсантів академії.

Індивідуальна робота в структурі навчального навантаження курсанта (слухача, студента) за системою ЄКТС розглядається як один з основних компонентів освітньої діяльності.

Індивідуальна робота курсанта (слухача, студента) є формою організації освітнього процесу, яка передбачає створення умов для якнайповнішої реалізації творчих можливостей курсантів (слухачів, студентів) через індивідуально спрямований розвиток їх здібностей, науково-дослідну роботу і творчу діяльність. Час, відведений для індивідуальної роботи курсанта (слухача, студента), регламентується робочим навчальним планом.

Індивідуальна робота може здійснюватись у таких основних видах: індивідуальні заняття, індивідуальні завдання. Співвідношення обсягів індивідуальних занять та індивідуальних завдань слухачів (курсантів) визначається з урахуванням специфіки та змісту конкретної навчальної дисципліни, її місця, значення і дидактичної мети в реалізації освітньо-професійної програми, а зміст індивідуальної роботи з кожної навчальної дисципліни визначається робочою програмою навчальної дисципліни та методичними рекомендаціями викладача.

Особливості організації індивідуальних занять викладено в розділі “Навчальні заняття”.

Індивідуальні завдання – вид організації навчання, який має на меті поглиблення, узагальнення та закріплення знань, які курсанти (слухачі, студенти) отримують у процесі навчання, а також застосування цих знань на практиці. Індивідуальні завдання курсанти (слухачі, студенти) виконують самостійно під керівництвом викладачів. Як правило, індивідуальні завдання виконуються окремо кожним слухачем (курсантом). У тих випадках, коли завдання мають комплексний характер, до їх виконання можуть залучатися кілька курсантів (слухачів, студентів). Завдання для індивідуальної роботи повинні стимулювати пізнавальний інтерес курсантів (слухачів), сприяти роз-

витку їхньої творчості (у виборі тематики, темпу послідовності виконання завдань тощо), впливати на емоційно-вольову сферу. Курсант (слухач, студент), який не відзвітував про виконання індивідуального завдання, до модульного (підсумкового) контролю не допускається.

Основними видами індивідуальних завдань є:

індивідуальне навчальне завдання (конспект з теми, реферат, критична стаття, есе, розрахунково-графічна робота, бібліографічний опис, розробка навчальних або тестових завдань тощо);

індивідуальне науково-дослідне завдання (курсова робота (проект); дипломна (кваліфікаційна) робота (проект, задача).

Структура індивідуального завдання визначається кафедрою.

Курсова робота (проект, задача) є одним із видів індивідуальних завдань навчально-дослідницького, творчого чи проектно-конструкторського характеру, який має на меті не лише поглиблення, узагальнення і закріплення знань курсантів (слухачів, студентів) з навчальної дисципліни, а й застосування їх під час вирішення конкретного фахового завдання і вироблення вміння самостійно працювати з навчальною і науковою літературою, електронно-обчислювальною технікою, лабораторним обладнанням, використовуючи сучасні інформаційні засоби та технології.

Курсова робота (проект, задача) (форма Н-6.01) є окремим заліковим кредитом навчальної дисципліни і оцінюється (визначається рейтинг) як самостійний вид навчальної діяльності курсанта (слухача, студента).

Курсові роботи (проекти, задачі) плануються з навчальних дисциплін, які є базовими для відповідної спеціальності, їх конкретна кількість визначається навчальним планом.

Тематика курсових робіт (проектів, задач) повинна відповідати завданням навчальної дисципліни (групи навчальних дисциплін) та тісно пов'язуватися з оперативно-службовою (оперативно-бойовою) діяльністю в органах охорони державного кордону або виробничими завданнями (для курсантів) в даній галузі знань або напрямі практичної діяльності.

Тематика курсових проектів затверджується на засіданні кафедри.

Курсантам (слухачам, студентам) надається право вільного вибору теми роботи із запропонованого кафедрою переліку, а також надається право запропонувати свої теми з обґрунтуванням доцільності її розробки.

На курсову роботу (проект, задачу) кафедра розробляє завдання та видає його курсанту (слухачу, студенту) не пізніше 2 місяців до дня захисту перед комісією. Керівництво курсовими роботами (проектами, задачами) здійснюється найбільш кваліфікованими викладачами.

Для захисту курсової роботи (проекту, задачі) створюється комісія у складі двох-трьох викладачів кафедри (предметно-методичні комісії). У процесі захисту цієї роботи, як правило, бере участь керівник курсової роботи (проекту, задачі).

Виконана в повному обсязі курсова робота (проект, задача) подається курсантом (слухачем, студентом) на відповідну кафедру для рецензування керівником проекту не менше ніж за п'ять днів аудиторних занять відносно встановленої курсанту (слухачу, студенту) дати захисту цієї роботи (проекту). Кафедра забезпечує реєстрацію курсових робіт (проектів, задач), що подаються для рецензування.

Результати захисту курсових робіт (проектів, задач) оцінюються комісією за чотирибальною шкалою (“відмінно”, “добре”, “задовільно”, “незадовільно”) та за шкалою ЄКТС.

У випадку захисту курсової роботи (проекту, задачі) на оцінку “незадовільно” кафедра за рекомендацією комісії, що оцінювала цю роботу (проект, задачу), у порядку винятку може дозволити курсанту (слухачу, студенту): виконання додаткового завдання за темою курсової роботи (проекту, задачі) з подальшим захистом її разом з роботою (проектом); виконання у повному обсязі курсової роботи (проекту, задачі) за іншою темою у випадку несамостійного виконання курсантом (слухачем, студентом) роботи (проекту) чи плагіату. Додаткове завдання формується на основі критеріїв оцінювання роботи (проекту): поглиблення знань з теоретичних положень; усунення помилок у розрахунках, програмному забезпеченні, графічній частині й оформленні роботи (проекту); виконання додаткових розрахунків до окремих розділів роботи (проекту) тощо. Повторний термін захисту курсової роботи (проекту, задачі) установлює начальник навчального відділу академії.

Курсові роботи (проекти, задачі) зберігаються на кафедрі протягом двох років, потім списуються в установленому порядку.

Кваліфікаційні роботи (проекти, задачі) сприяють закріпленню, поглибленню та узагальненню знань, набутих курсантом (слухачем, студентом) за час навчання, їх застосуванню для комплексного вирішення конкретного фахового завдання. До кваліфікаційних робіт (проектів, задач) належать магістерські, дипломні роботи (проекти, задачі).

Магістерські, дипломні роботи (проекти, задачі) є завершальним етапом навчання курсантів (слухачів, студентів) в академії і передбачають:

систематизацію, закріплення, розширення теоретичних і практичних знань зі спеціальності та застосування їх для вирішення конкретних наукових, технічних завдань та завдань за професійним призначенням;

розвиток навичок самостійної роботи й оволодіння методикою дослідження та експерименту;

установлення рівня підготовленості курсанта (слухача, студента) до виконання функціональних обов'язків відповідно до призначення.

Дипломна робота являє собою теоретичне або експериментальне дослідження одного з актуальних завдань зі спеціальності та може виконуватись курсантами (слухачами, студентами) всіх спеціальностей із професійно орієнтованих, гуманітарних і правових дисциплін. Виконана робота оформляється у вигляді текстуальної частини з додаванням графіків, таблиць, малюнків і схем, а також, за необхідності, і креслень.

Магістерська робота (задача) на здобуття другого (магістерського) рівня вищої освіти є індивідуальною роботою, у якій на підставі виконаних автором досліджень сформульовані обґрунтовані положення наявної або нової проблеми, вирішення якої спрямоване на розвиток та удосконалення управлінської діяльності Державної прикордонної служби України або конкретних наукових, технічних, економічних, соціальних і виробничих завдань та містить елементи наукової новизни в даній галузі знань або напрямі практичної діяльності.

Розробка магістерської роботи здійснюється відповідно до методичних рекомендацій щодо захисту й оформлення наукової праці магістра за фахом.

Дипломний проект – вирішення курсантами (слухачами, студентами) певного інженерного завдання з теоретичним обґрунтуванням, проведенням проектно-конструкторських розробок і експериментальних досліджень. Він оформляється у вигляді текстуальної частини з додаванням рисунків, розрахунково-графічних матеріалів, а також креслень.

Теми кваліфікаційних робіт (проектів, задач) розробляються на кафедрах, узгоджуються з навчальним, науково-організаційним відділами і начальниками факультетів, затверджуються ректором академії та обираються курсантами (слухачами, студентами) з ураху-

ванням подальшої службової діяльності та рекомендацій кафедри не пізніше першого місяця завершального року навчання. Зі складних науково-технічних, військово-економічних та інших проблем можуть розроблятися комплексні кваліфікаційні роботи (проекти, задачі), які виконуються декількома курсантами (слухачами, студентами) однієї або різних спеціальностей. Завдання на виконання кваліфікаційних робіт (проектів, задач) видаються курсантам (слухачам, студентам) не пізніше ніж за три місяці до початку їх розробки.

Таємні кваліфікаційні роботи (проекти, задачі) відпрацьовуються відповідно до вимог Закону України “Про державну таємницю”.

Наказом ректора академії за поданням факультетів (кафедр) кожному курсанту (слухачу, студенту) призначається керівник кваліфікаційної роботи (проекту, задачі) із числа науково-педагогічного і керівного складу академії, при цьому за одним керівником закріплюються не більше п’яти курсантів (слухачів, студентів).

Для керівництва комплексними кваліфікаційними роботами (проектами, задачами) один з керівників призначається старшим.

У тих випадках, коли кваліфікаційні роботи (проекти, задачі) виконуються в органах охорони кордону, установах і на підприємствах, керівником може бути призначений спеціаліст з відповідного органу охорони кордону (установи, підприємства).

Керівник кваліфікаційної роботи (проекту, задачі) зобов’язаний:

- скласти завдання (форма Н-9.01) на кожен кваліфікаційну роботу (проект, задачу), затвердити їх у начальника кафедри і видати курсантам (слухачам, студентам);

- надати допомогу курсантам (слухачам, студентам), які розробляють кваліфікаційні роботи (проекти, задачі), у складанні календарного плану роботи з її виконання і розгорнутого плану (плану-проспекту) кваліфікаційної роботи (проекту, задачі) та затвердити їх;

- рекомендувати курсанту (слухачу, студенту) для використання літературу, доповіді, архівні матеріали та інші джерела, що стосуються теми його кваліфікаційної роботи (проекту, задачі);

- консультувати курсанта (слухача, студента) у дні й години, визначені начальником кафедри;

- перевіряти хід виконання кваліфікаційної роботи (проекту, задачі) та якість відпрацювання окремих її розділів і роботи загалом;

- після виконання та оформлення кваліфікаційної роботи (проекту, задачі) підготувати на неї відгук і подати роботу начальнику кафедри з метою затвердження рішення щодо допуску її до захисту.

Самостійна та індивідуальна робота курсантів (слухачів, студентів) забезпечується всіма навчально-методичними засобами, необхідними для вивчення конкретної навчальної дисципліни чи окремої теми: підручниками, навчальними та методичними посібниками, конспектами лекцій, навчально-лабораторним обладнанням, інтерактивними навчально-методичними комплексами дисциплін, електронно-обчислювальною технікою. Курсантам (слухачам, студентам) також рекомендується для самостійного опрацювання відповідна наукова та фахова література й періодичні видання. Методичне забезпечення самостійної (індивідуальної) роботи курсантів (слухачів, студентів) повинно передбачати й засоби самоконтролю (тести, пакет контрольних завдань і т. ін.).

Самостійна (індивідуальна) робота курсантів (слухачів, студентів) з конкретної дисципліни може здійснюватись у навчальних аудиторіях, спеціалізованих і комп'ютерних класах (лабораторіях), бібліотеках.

Зміст навчальної дисципліни, передбачений робочою програмою навчальної дисципліни для засвоєння курсантами (слухачами, студентами) під час самостійної роботи, вноситься на підсумковий контроль разом із навчальним матеріалом, який опрацьовувався під час навчальних занять під керівництвом викладача.

Практична підготовка

Ця форма освітнього процесу є необхідною складовою підготовки спеціалістів в академії та покликана забезпечити набуття курсантами (слухачами, студентами) практичних професійних навичок і вмінь.

Перелік видів практичної підготовки курсантів (слухачів, студентів) для кожної спеціальності або спеціалізації, їх форми, тривалість і терміни проведення визначаються навчальним планом.

Основними видами практики курсантів (слухачів, студентів) в академії є:

ознайомча, яка призначена для первинного ознайомлення із різними видами практичної діяльності обраної спеціальності та покликана сприяти формуванню необхідних професійних ціннісних орієнтацій;

навчальна, що проводиться у вільний від аудиторних занять час у формі залучення курсантів (слухачів, студентів) до виконання певної роботи за обраною спеціальністю у відповідних установах. Навчальна практика курсантів (слухачів, студентів) передбачається в

навчальних планах і графіках навчального процесу академії за поданням відповідних кафедр;

стажування, що є завершальним етапом навчання і проводиться після опанування теоретичної частини та перед виконанням кваліфікаційної роботи (проекту, задачі).

Навчальна практика проводиться за відповідними спеціальностями з метою прищеплення практичних навичок:

у судах, прокуратурах та інших юридичних (правоохоронних) закладах;

загальноосвітніх школах, музеях, гімназіях та інших закладах освіти;

авторемонтних підрозділах органів Державної прикордонної служби України та за домовленістю з Міністерством оборони України на авторемонтних базах і на заводах військово-промислового комплексу;

на підприємствах, в установах усіх форм власності.

Стажування проводиться з метою набуття та удосконалення практичних умінь і навичок у виконанні обов'язків за посадовим призначенням, поглиблення та закріплення набутих знань, умінь і навичок.

Стажування проводиться, як правило, на посадах відповідно до призначення курсантів (слухачів, студентів) в органах (підрозділах) охорони державного кордону згідно із заявками академії та розпорядженнями Адміністрації Держприкордонслужби України, укладеними договорами з підприємствами, установами всіх форм власності.

Порядок організації та проведення стажування (практики) визначається Положенням з організації та проведення практичної підготовки керівного, науково-педагогічного складу, слухачів, курсантів та студентів Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького.

Контрольні заходи

Контрольні заходи є необхідним елементом зворотного зв'язку у процесі навчання. Вони визначають відповідність рівня набутих курсантами (слухачами, студентами) знань, умінь і навичок вимогам нормативних документів щодо вищої освіти і забезпечують своєчасне коригування навчального процесу.

Такі заходи охоплюють поточний та підсумковий контроль.

Контрольні заходи здійснюються відповідно до вимог Міністерства освіти та науки України і Положення про систему поточного та підсумкового оцінювання знань слухачів (курсантів, студентів) На-

ціональної академії Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького.

Поточний (модульний) контроль має на меті перевірку рівня засвоєння знань курсантами (слухачами, студентами) під час проведення навчальних занять, установлення й оцінювання рівня розуміння і засвоєння окремих елементів знань, умінь і навичок навчального матеріалу та якості виконання індивідуальних завдань.

Модульний контроль – це контроль знань курсантів (слухачів, студентів) після вивчення логічно завершеної частини (модуля) програми навчальної дисципліни. Кількість модулів, сформованих за видами навчальної, індивідуальної і самостійної роботи з дисципліни, визначається робочою програмою навчальної дисципліни.

Форма та термін проведення поточного (модульного) контролю під час навчальних занять і особливості оцінювання рівня знань визначаються відповідною кафедрою (предметно-методичною комісією).

Підсумковий контроль здійснюється з метою оцінки результатів навчання з навчальної дисципліни (групи навчальних дисциплін) на певному освітньому рівні або на окремих його завершених етапах за національною шкалою і шкалою ЄКТС.

Підсумковий контроль складається з семестрового контролю та атестації курсантів (слухачів, студентів). Форми підсумкового контролю встановлюються навчальним планом.

Семестровий контроль забезпечує оцінку результатів навчання курсантів (слухачів, студентів) на проміжних або заключному етапах їх навчання у формі семестрового екзамену, диференційованого заліку або заліку з конкретної навчальної дисципліни в обсязі навчального матеріалу, визначеного навчальною програмою, у терміни, установлені навчальним планом і графіком освітнього процесу, в окремих випадках індивідуальним навчальним планом курсанта (слухача, студента).

Порядок і методика проведення семестрового контролю (усна, письмова, комбінована, тестування тощо), зміст і структура контрольних завдань, екзаменаційних білетів та особливості оцінювання визначаються кафедрою.

Для проведення семестрових екзаменів (заліків, диференційованих заліків) на кафедрах, факультетах відпрацьовуються та готуються матеріали, які містять:

організаційно-методичні вказівки (мета проведення; форми перевірки знань; структура білетів; порядок і методика проведення;

критерії оцінки знань тих, хто навчається; вказівки начальнику лабораторії на підготовку аудиторії і матеріального забезпечення; вказівки начальнику навчальної групи (відділення) з підготовки курсантів (слухачів, студентів) і навчально-матеріального забезпечення);

потемний перелік питань для підготовки та рекомендовану літературу;

екзаменаційні білети (форма Н-5.05);

літературу;

додатки (перелік навчально-матеріального, навчально-технічного забезпечення, яким дозволено користуватися курсантам (слухачам, студентам) під час підготовки та складання екзамену (диференційованого заліку, заліку); перелік варіантів білетів.

Матеріали, відпрацьовані для проведення підсумкового контролю, обговорюються на засіданні кафедри (предметно-методичної комісії), методичній нараді факультету та затверджуються начальником кафедри (факультету) не пізніше як за місяць до початку першого екзамену (диференційованого заліку, заліку) з навчальної дисципліни.

Умови допуску та звільнення курсантів (слухачів, студентів) від складання семестрового контролю з конкретної навчальної дисципліни визначає Положення про систему поточного та підсумкового оцінювання знань слухачів (курсантів, студентів) Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького.

Семестровий екзамен – це вид підсумкового контролю, який має на меті перевірити та оцінити набуті курсантами (слухачами, студентами) знання, уміння та ступінь опанування ними практичних навичок, а також розвиток творчого мислення в обсязі вимог програм навчальних дисциплін. Екзамен є завершальним етапом вивчення навчальної дисципліни.

Семестрові екзамени складаються курсантами (слухачами, студентами) у період екзаменаційних сесій згідно з розкладом, який розробляється навчальним відділом академії, затверджується першим заступником ректора академії і доводиться до відома викладачів, курсантів (слухачів, студентів) не пізніше ніж за місяць до початку екзаменаційних сесій.

У розкладі екзаменаційної сесії може передбачатися для підготовки до кожного екзамену виділення не більше трьох днів за рахунок загального обсягу навчального часу відповідної навчальної дисципліни.

Семестровий екзамен може передбачати необов'язкову присутність тих, хто навчається, за умови звільнення від складання екзамену.

Семестровий диференційований залік – це форма підсумкового контролю, що полягає в оцінці засвоєння курсантами (слухачами, студентами) навчального матеріалу з певної дисципліни виключно на підставі результатів поточних оцінок протягом семестру та виконаних індивідуальних завдань (розрахункових, графічних тощо). Семестровий диференційований залік планується у разі відсутності екзамену і не передбачає обов'язкову присутність тих, хто навчається, за умови звільнення від складання диференційованого заліку.

Семестровий залік – це форма підсумкового контролю, що полягає в оцінці засвоєння курсантами (слухачами, студентами) навчального матеріалу виключно на підставі результатів виконання ними певних видів робіт на практичних, семінарських або лабораторних заняттях. Семестровий залік планується за відсутності екзамену і не передбачає обов'язкову присутність тих, хто навчається, за умови звільнення від складання заліку.

Для підготовки до диференційованого заліку у розкладі екзаменаційної сесії може виділятися один день за рахунок загального обсягу навчального часу відповідної навчальної дисципліни.

Семестрові екзамени (заліки, диференційовані заліки) приймають начальники факультетів, кафедр, професори, доценти, старші викладачі, які читають лекції з цього курсу. Рішенням начальника кафедри на допомогу основному викладачу, який приймає екзамени (залік, диференційований залік), призначається викладач, що веде заняття у навчальній групі.

У разі проведення екзамену з групи навчальних дисциплін або якщо лекції за розділами навчальної дисципліни читалися декількома викладачами, рішенням начальника кафедри може створюватись комісія для прийняття екзамену. Курсантам (слухачам, студентам) у такому випадку виставляється одна оцінка.

Семестрові екзамени (заліки, диференційовані заліки) проводяться за обсягом навчальної програми, як правило, за білетами в усній або письмовій формі в класах, на навчальних полях, полігонах. Кількість білетів повинна бути на 10–20 % більша від кількості осіб, що екзаменуються в навчальній групі, а зміст має охоплювати весь пройдений матеріал.

Попереднє ознайомлення з екзаменаційними білетами, а також завданнями для письмових і практичних робіт забороняється.

Під час семестрового екзамену (заліку, диференційованого заліку) курсанти (слухачі, студенти) можуть користуватись програмами, довідниками, картами, таблицями, макетами та іншими посібниками, перелік яких затверджує начальник кафедри.

В аудиторії, де приймається усний екзамен (залік, диференційований залік), може одночасно перебувати не більш ніж п'ять осіб, що екзаменуються.

Не пізніше як через 30 хвилин після отримання білета той, хто екзаменується, має бути готовим до відповіді на поставлені запитання. Відповідь курсанта (слухача, студента) не повинна перевищувати 30 хвилин.

Під час семестрового екзамену (заліку, диференційованого заліку), крім екзаменатора й осіб, які екзаменуються, мають право бути присутніми ректор академії та його заступники, начальник навчального відділу, начальники факультетів, їх заступники, начальники кафедр, офіцери навчального відділу, а також з дозволу начальника кафедри – начальники навчальних підрозділів.

Після відповіді курсанта (слухача, студента) на питання за білетом екзаменатор може поставити додаткові уточнювальні питання, які не виходять за межі навчальної дисципліни. Оцінка курсанту (слухачу, студенту) оголошується безпосередньо після закінчення відповіді за білетом і на поставлені додаткові питання.

Якщо семестровий екзамен (залік, диференційований залік) проводиться з роздільною перевіркою рівня теоретичних знань та якості практичної підготовки, то за підсумками складання такого екзамену (заліку, диференційованого заліку) виставляється єдина оцінка, що оголошується курсантам (слухачам, студентам) після закінчення екзамену.

При оцінці успішності курсантів з дисципліни “Статути Збройних Сил України та їх практичне застосування” враховується практичне виконання вимог військових статутів у повсякденному житті.

Особа, що приймає семестровий екзамен (залік, диференційований залік), несе особисту відповідальність за об'єктивність виставленої оцінки.

Письмові семестрові екзамени (заліки, диференційовані заліки) проводяться у такому порядку:

курсанти (слухачі, студенти) розміщаються в аудиторіях, що забезпечують зручність індивідуальної роботи;

перед початком письмової роботи курсантам (слухачам, студентам) видаються завдання та навчальні посібники, якими дозволяється користуватися, приладдя та інші матеріали, необхідні для виконання завдання. Одночасно із завданням видається необхідна кількість чистих аркушів (зі штампом навчального відділу) для чернеток та оформлення роботи в остаточному вигляді. Користуватися іншими аркушами, крім виданих, забороняється;

усі видані аркуші після закінчення роботи повинні здаватися особі, що приймає екзамен (залік, диференційований залік);

якщо письмова робота складається з кількох самостійних завдань, то на її початку видаються тільки ті завдання, які повинні бути виконані до перерви (закінчення визначеного терміну);

вихід окремих курсантів (слухачів, студентів) з аудиторії, де проводиться письмовий екзамен (залік, диференційований залік), дозволяється екзаменатором лише за крайньої потреби, одночасно курсант (слухач, студент) має тимчасово здати свою письмову роботу;

роботи повинні виконуватися курсантами (слухачами, студентами) акуратно, чітко та розбірливо;

курсанти (слухачі, студенти), які виконали роботи, здають їх екзаменатору та з його дозволу виходять з аудиторії. На кожній роботі проставляється час її повернення. Після закінчення встановленого терміну всі роботи здаються екзаменатору.

Після прийому екзамену (заліку, диференційованого заліку) письмові роботи для перевірки розподіляються між членами комісії. Виставлені ними оцінки затверджує голова комісії (підкомісії).

Якщо навчальним планом з дисципліни передбачено екзамен з використанням двох форм контролю – письмового та усного, то письмові роботи повинні бути перевірені й оцінені до початку усної частини екзамену.

Усні семестрові екзамени (заліки, диференційовані заліки) проводяться за білетами у такому порядку:

перед початком екзамену (заліку, диференційованого заліку) навчальна група у повному складі відрекомендовується екзаменатору (голови комісії чи підкомісії). Частина курсантів (слухачів, студентів) викликається ним для складання екзамену (заліку, диференційованого заліку), а решта курсантів (слухачів, студентів) навчальної групи перебуває в іншому класі відповідно до розкладу для підготовки до екзамену (заліку, диференційованого заліку);

викликаний курсант (слухач, студент) після доповіді про прибуття для складання екзамену подає екзаменатору свою залікову книжку (індивідуальний навчальний план), бере білет, називає його номер, ознайомлюється з питаннями та усвідомлює їх, за необхідності він може уточнити зміст питань, одержує чисті аркуші (зі штампом навчального відділу) для запису відповідей і розв'язування завдань, а потім готується до відповіді;

готуючись до відповіді, курсант (слухач, студент) складає план або пише тези відповіді, за потреби виконує на класній дошці чи аркуші креслення, схеми, розрахунки й таке інше, використовуючи дозволені матеріали, підбирає для відповіді необхідні плакати, схеми тощо;

після підготовки до відповіді або закінчення встановленого терміну курсант (слухач, студент) з дозволу екзаменатора або за його викликом відповідає на поставлені в білеті питання;

відповіді заслуховуються повним складом комісії (підкомісії). З окремих питань, що вимагають практичного виконання робіт на озброєнні, техніці, відповіді можуть заслуховуватись одним членом комісії (підкомісії) за вказівкою голови;

після закінчення відповіді на питання білета курсант (слухач, студент) доповідає про це екзаменатору;

особи, що приймають екзамен, коротко занотовують відповіді курсантів (слухачів, студентів), виставляють оцінки за відповіді з кожного основного питання білета, оцінку за додаткові питання та загальну оцінку за підсумками екзамену (заліку, диференційованого заліку).

Курсанту (слухачу, студенту) під час екзамену дозволяється брати один білет. У випадку його відмови відповіді на питання білета йому виставляється оцінка "незадовільно" (FX).

Практична частина семестрового екзамену (заліку, диференційованого заліку) організується так, щоб забезпечити можливість перевірити уміння курсантів (слухачів, студентів) використовувати теоретичні знання у вирішенні практичних завдань, їх командирські якості, уміння та навички роботи з озброєнням і спеціальною технікою. Вона проводиться шляхом постановки курсанту (слухачу, студенту) окремих завдань, вправ, що потребують практичних дій. Кожний курсант (слухач, студент) виконує завдання самостійно, а також шляхом роботи з озброєнням і спеціальною технікою, виконання вправ стрільб, проведення розрахунків, складання оперативно-службових документів, вирішення ситуаційних завдань, роботи з картою тощо. Під час виконання завдань курсанти (слухачі, студенти) відповідають на додаткові запитання, які може ставити екзаменатор.

Практична частина семестрового екзамену (заліку, диференційованого заліку) проводиться у центрі забезпечення навчального процесу, навчальному відділі прикордонної служби, на тактичному полі, полігонах, стрільбищах, автодромах, у парках, лабораторіях, майстернях і забезпечується відповідною матеріальною частиною.

Курсанти (слухачі, студенти), що користуються на екзамені (заліку, диференційованому заліку) недозволеними матеріалами, приладами, різними записами та порушують установлені правила, несуть відповідальність у дисциплінарному порядку. За рішенням екзаменатора на письмових екзаменах (заліках, диференційованих заліках) курсантам (слухачам, студентам), які порушили встановлені правила, можуть видаватися інші або додаткові екзаменаційні завдання, а під час усних екзаменів (заліків, диференційованих заліків) вони можуть екзаменуватись без білета.

Результати складання семестрових екзаменів (заліків, диференційованих заліків) оцінюються відповідно до Положення про систему поточного та підсумкового оцінювання знань слухачів (курсантів, студентів) Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького за національною шкалою, шкалою ЄКТС і вносяться до відомості обліку успішності підсумкового контролю, залікової книжки (форма Н-2.03), індивідуального навчального плану курсанта (слухача, студента) (форма Н-2.02) та навчальної картки слухача (курсанта, студента) (форма Н-2.04).

В окремих випадках за поданням начальників факультетів та рішенням ректора академії курсантам (слухачам, студентам) можуть установлюватися індивідуальні терміни проведення семестрових екзаменів (заліків, диференційованих заліків), але не пізніше термінів, установлених розкладом екзаменаційної сесії.

Атестація – це встановлення відповідності засвоєних здобувачами вищої освіти рівня та обсягу знань, умінь, інших компетентностей вимогам стандартів вищої освіти.

Атестація курсантів (слухачів, студентів) як здобувачів вищої освіти на певному освітньому рівні здійснюється відкрито і гласно, відповідно до чинних нормативних документів. Здобувачі вищої освіти та інші особи, присутні на атестації, у тому числі під час захисту дисертації, можуть вільно здійснювати аудіо- та/або відеофіксацію процесу атестації. На атестацію осіб, які здобувають рівень бакалавра чи магістра, вноситься система компетенцій, що визначає нормативний зміст відповідної освітньої програми підготовки фахівця.

Атестація курсантів (слухачів, студентів) здійснюється екзаменаційною комісією, до складу якої можуть вводитися представники Адміністрації та регіональних управлінь Держприкордонслужби України, роботодавців та їх об'єднань. Академія на підставі рішення екзаменаційної комісії присуджує курсантам (слухачам, студентам), які успішно виконали освітню програму на певному рівні вищої освіти, відповідний ступінь вищої освіти, присвоює відповідну кваліфікацію, видає документ про вищу освіту державного зразка і додаток до диплома європейського зразка за встановленою формою.

Екзаменаційна комісія створюється єдина для усіх форм навчання з кожної спеціальності. За значної чисельності випускників створюється декілька комісій з одної і тої ж спеціальності.

Діяльність екзаменаційної комісії регламентує Положення про порядок створення, організацію і роботу екзаменаційної (кваліфікаційної) комісії у Національній академії Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького.

Нормативними формами атестації є атестаційний іспит або кваліфікаційна робота (проект, задача). Форма атестації за кожний освітній рівень встановлюється освітньою програмою і відображається у навчальному плані. Атестаційний іспит може проводитися у письмовій, письмово-усній або тестовій формі, а підсумковий контроль з кваліфікаційної роботи – у формі публічного захисту.

До атестації допускаються курсанти (слухачі, студенти), які повністю виконали освітню програму і отримали позитивні оцінки з усіх навчальних дисциплін (нормативних і вибіркових) та практик, внесених до навчального плану.

Кваліфікаційні роботи (проекти, задачі) після захисту зберігаються в бібліотеці академії п'ять років, а потім списуються та утилізуються в установленому порядку.

Після завершення атестації і роботи екзаменаційної комісії її голова складає акт за результатами роботи. В акті голови комісії подається аналіз рівня підготовки випускників за спеціальністю, якості виконання атестаційних робіт, відповідності тематики та змісту робіт сучасним вимогам, характеристика знань, умінь і практичних навичок курсантів (слухачів, студентів), виявлених під час захисту, зазначаються недоліки в підготовці з окремих дисциплін (питань), висловлюються рекомендації щодо поліпшення освітнього процесу.

Звіт голови екзаменаційної комісії зі спеціальності обговорюється на засіданні випускової кафедри і вченої ради факультету.

Загальні підсумки роботи екзаменаційних комісій зі спеціальностей обговорюються на засіданні вченої ради академії.

Курсанти (слухачі, студенти), які за складання атестаційного іспиту або захист кваліфікаційної роботи (проекту, задача) отримали незадовільну оцінку, відраховуються з академії. Рішення щодо проходження ними подальшої служби приймає в кожному окремому випадку Голова Держприкордонслужби України за поданням ректора академії.

Зазначені особи рішенням вченої ради академії допускаються до повторного складання атестаційних іспитів і до захисту кваліфікаційної роботи протягом трьох років після їх відрахування з академії за умови, що вони перебувають на службі у Державній прикордонній службі України та за наявності позитивної характеристики з місця служби.

У випадках, коли захист кваліфікаційної роботи визнається незадовільним, державна екзаменаційна комісія встановлює, чи може курсант (слухач, студент) подати на повторний захист той самий проєкт (роботу, задачу) з доопрацюванням, чи він зобов'язаний опрацювати нову тему, визначену відповідною кафедрою.

Повторні атестаційні іспити проводяться тільки з тих дисциплін, з яких раніше були отримані незадовільні оцінки, з урахуванням обсягу навчальних програм, за якими навчався курсант (слухач, студент).

У разі повторного незадовільного складання хоча б одного атестаційного іспиту або повторного незадовільного захисту кваліфікаційної роботи курсанти (слухачі, студенти) до подальшого випробування не допускаються.

Атестація осіб, які здобувають ступінь доктора філософії, здійснюється постійною або разовою спеціалізованою вченою радою академії, акредитованою Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти, на підставі публічного захисту наукових досягнень у формі дисертації. Здобувач ступеня доктора філософії має право на вибір спеціалізованої вченої ради.

Атестація осіб, які здобувають ступінь доктора наук, здійснюється постійною спеціалізованою вченою радою академії, акредитованою Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти, на підставі публічного захисту наукових досягнень у вигляді дисертації або опублікованої монографії, або сукупності статей, опублікованих у вітчизняних та/або міжнародних рецензованих фахових виданнях, перелік яких затверджується Міністерством освіти і науки України.

СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Авдеева І. М., Мельникова І. М. Інноваційні комунікативні технології в роботі куратора академгрупи : навчальний посібник. Київ : ВД “Професіонал”, 2007.

Ващенко Г. Виховний ідеал. Полтава, 1994. Т. 1.

Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : методичний посібник для студентів магістратури. Київ : Центр навчальної літератури, 2003. URL : http://www.studmed.ru/view/vtvicka-ss-osnovi-pedagogiki-vischoyi-shkoli_b14de53c85a.html

Енциклопедія освіти / В. Г. Кремень (голов. ред.). Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

Зоріна Н. О. Методика викладання у вищій школі : конспект лекцій. Івано-Франківськ : ІФНТУНГ, 2010. 50 с.

Зязюн І. А. Концептуальні засади теорії освіти в Україні. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2000. № 1. С. 11–24.

Зязюн І. А. Технологізація освіти як історична неперервність. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2001. № 1. С. 73–85.

Каплінський В. В. Методика викладання у вищій школі : навчальний посібник. Київ : КНТ, 2017. 225 с.

Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник. Київ : Знання, 2005.

Лузан П., Жалдак Л. Студентська група: про оптимізацію міжособистісних стосунків в ній. *Педагогіка толерантності*. 1999. № 2. С. 53–56.

Нагаєв В. М. Методика викладання у вищій школі : навчальний посібник. Київ : Центр навч. л-ри, 2007. 232 с.

Педагогіка : навчальний посібник / за ред. В. М. Галузьяк, М. І. Сметанського, В. І. Шахова. 5-те вид., випр. і доп. Вінниця : Видавництво ТОВ фірма “Планер”, 2012. 400 с.

Педагогічна майстерність : підручник / за ред. І. А. Зязюна. 3-те вид., допов. і переробл. Київ : СПД Богданова А. М., 2008. 376 с.

Про вищу освіту : Закон України від від 01.07.2014 № 1556-VII. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*, 2014, № 37, 38, ст. 2004. URL : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

Сисоева С. О. Вища освіта України: реалії сучасного розвитку.
Київ : ВД ЕКМО, 2011. 344 с.

Український педагогічний словник / за ред. С. У. Гончаренко.
Київ : Либідь, 1997. 234 с.

Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник.
Київ : Академвидав, 2006. 352 с.

Інформаційні ресурси

[http:// ru.osvita.ua/](http://ru.osvita.ua/)

www.edx.org/home

ru.coursera.org

coursmos.com

gohighbrow.com

www.skillshare.com

curious.com

www.lynda.com

www.creativelive.com

www.udemy.com

Зміст

Передмова	3
1. ПРЕДМЕТ, ЗАВДАННЯ, ОСНОВНІ КАТЕГОРІЇ ТА АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ	7
1.1. Предмет та завдання методики викладання у вищій школі.....	7
1.2. Основні категорії методики викладання у вищій школі.....	13
2. МЕТОДИКА ПІДГОТОВКИ ТА ПРОВЕДЕННЯ ЛЕКЦІЙ У ВИЩІЙ ШКОЛІ	19
2.1. Лекція як організаційна форма навчання у закладі вищої освіти	19
2.2. Активізація уваги на лекції	25
3. МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ У ВИЩІЙ ШКОЛІ	33
3.1. Підготовка та проведення практичних занять у вищій школі.....	33
3.2. Активізація діяльності слухачів на практичному занятті	42
4. МЕТОДИКА РОЗВ'ЯЗАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ СИТУАЦІЙ У ВИЩІЙ ШКОЛІ	49
4.1. Педагогічні ситуації як складова освітнього процесу у вищій школі.....	49
4.2. Конфліктні ситуації у вищій школі	58
4.3. Методика розв'язання педагогічних ситуацій.....	72
5. ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ОФІЦЕРА	80
5.1. Педагогічні аспекти професійної діяльності офіцера	80
5.2. Педагог як суб'єкт педагогічного процесу	89
6. САМОВИХОВАННЯ ЯК ШЛЯХ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ	109
6.1. Поняття про виховання та його основні концепції	109
6.2. Психологічні механізми виховання	121
7. КОМУНІКАТИВНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ	126

7.1. Комунікативні уміння викладача закладу вищої освіти	126
7.2. Особливості комунікативної поведінки в процесі спілкування	131
Додатки:	
1. Індивідуальні завдання	135
2. Форми організації освітнього процесу та види навчальних занять (витяги з Положення про організацію освітнього процесу в Національній академії Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького)	136
СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	165

Валентина Іванівна Мірошніченко
Ольга Анатоліївна Гончаренко
Клавдія Юріївна Тушко

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ
У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Навчальний посібник

Редактор С. С. Кондратюк
Коректори: І. М. Бабина, О. В. Коломійчук
Комп'ютерна верстка С. І. Мороз

Здано до набору 24.12.2019. Підписано до друку ХХ.ХХ.2021
Формат 60×84/16. Гарнітура SchoolBook. Тираж ХХ прим.
Друк оперативний. Ум. друк. арк. 9,77. Обл.-вид. арк. 10,08

Видавництво Національної академії
Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3010 від 22.10.2007
Зам. № ХХ