

**Одесский национальный
политехнический университет**

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ
ШКОЛЫ**

**Работы
слушателей курсов
повышения квалификации
преподавательского состава**

**Одесса
2015**

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Воронова О.И.</i> Мастерство педагога при построении эвристической беседы на занятии	
<i>Грицюта О.</i> Педагогічний такт і маніпулювання педагога	
<i>Іваніченко Л.М.</i> Стилi викладання та особливості їх застосування у ВНЗ	
<i>Козерацкий Г.</i> Феномен професійної деформації особи педагога: причини, шляхи профілактики і подолання	
<i>Кучерук</i> Порівняльна характеристика конструктивних і деструктивних реакцій педагога на занятті	
<i>Олейник О.</i> Педагогічна діяльність в аспекті театральної педагогіки К. Станіславського	
<i>Патик Ю.В.</i> Педагогічні способи управління психічним самопочуттям	
<i>Писаренко Р.А.</i> Диалог в процессе подготовки будущих специалистов в высшей школе	
<i>Соколов А.В.</i> Вплив стилю викладання на ефективність процесу навчання студентів вищої школи	
<i>Сугак Г.С.</i> Ідеал педагога на сучасному етапі розвитку освіти ...	
<i>Сулимова Ю.Е.</i> Критерии педагогического мастерства современного педагога: программный курс как проект	
<i>Тимохов Д.Ф.</i> Мастерство педагога в создании ситуации успеха для студентов в процессе обучения	

МАСТЕРСТВО ПЕДАГОГА ПРИ ПОСТРОЕНИИ ЭВРИСТИЧЕСКОЙ БЕСЕДЫ НА ЗАНЯТИИ

Воронова О.И.

приват-доцент кафедры

«Технологии и управление литейными процессами»

История вопроса. Особое место в системе различных методов проблемного обучения занимает эвристическая беседа. Принято считать, что ее создал Сократ, древнегреческий философ (около 469 г. до н.э. - 399 г. до н.э., Афины), поэтому иногда такую беседу называют сократической [1]. Он никогда не давал готовых ответов. Своими вопросами и возражениями он старался навести самого собеседника на правильные решения.

А. Дистервег, выдающийся немецкий педагог-практик, в «Руководстве для немецких учителей», написанном в 1835 г., пытался на примере преподавания стереометрии обосновать преимущества эвристического метода. Он пришел к выводу, «что для учащихся гораздо важнее узнать пути к доказательству, нежели само доказательство». Он видел развивающие возможности эвристического метода обучения, стимулировавшего самостоятельность учащегося, способствовавшего тому, чтобы учащийся открывал истину путем собственного размышления и исследования. «Учи как можно меньше, всякая метода плоха, если приучает учащихся к простой восприимчивости или пассивности, и хороша, если возбуждает в них самостоятельность».

Первое, более значительное обоснование исследовательского метода мы находим у А.Я. Герда, который разработал свои оригинальные пособия значительно раньше английского педагога Генри Армстронга (русский перевод его работы «Эвристический метод» вышел в свет почти через 40 лет). Однако многие исследователи считают, что идеи эвристического метода были разработаны в Англии, а затем получили развитие в России.

Поиск первоисточников зарождения исследовательского метода в России неизменно приводит к передовым для 60–70-х годов XIX в. идеям прогрессивного русского педагога-биолога А.Я. Герда. Само же понятие «исследовательский метод» систематически встречается в педагогической литературе лишь с 1924 г. За свою сравнительно короткую жизнь (1841–1888) А.Я. Герд создал ряд оригинальных учебных пособий для учащихся по ботанике, зоологии, минералогии. Он страстно боролся против того, «чтобы в учебных заведениях господствовало догматическое преподавание естественных наук... Знания ни к чему не применимые, ни с чем не связанные и усвоенные лишь памятью, не могут будить интереса...». Его разработки для организации наблюдения учащихся по естествознанию являются, по современной терминологии, прообразом учебно-исследовательских заданий.

Генри Армстронг, профессор химии в Центральном колледже в Сити, в 1889 г. писал: «Эвристический метод ставит учащихся в положение исследователя и позволяет открывать научные факты, вместо того, чтобы только слышать о них... Для того чтобы изучение физики могло проявить такую развивающую силу, необходимо, чтобы оно выяснило научный метод исследования природы путем наблюдения, опыта и рассуждения, поддерживаемых гипотезами.

Эвристическая беседа имеет двухтысячелетнюю историю, однако наиболее продуктивный период ее изучения начался с середины 50-х годов XX века в связи с разработкой концепции проблемного обучения. В общей педагогике ее исследовали И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, Н.М. Плескачевич, С.И. Брызгалова; в частных методиках - В.И. Капинос, Н.М. Кудряшов (русский язык и литература), Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская (математика), Н.Г. Дайри, Н.И. Запорожец, П.С. Лейбенгруб, И.Я. Лернер (история); в методике начального обучения - Н.Г. Каневская, Н.А. Погорелова. В результате этих исследований определились сущность эвристической беседы [2], ее структура, типы, функции, место в обучении; разработана также система методических приемов, позволяющих

практикующему учителю реализовать эвристическую беседу в своей педагогической деятельности.

Что представляет собой сущность эвристической беседы? Эвристическая беседа, - пишет М.Н. Скаткин, - вопросно - ответная форма обучения, при которой учитель не сообщает учащимся готовых знаний, а умело поставленными вопросами заставляет их самих на основе уже имеющихся знаний, наблюдений, личного жизненного опыта подходить к новым понятиям, выводам и правилам” [3].

Характеристики эвристической беседы.

Свое название эвристическая беседа получила от греч. эвристика - отыскиваю, открываю - метода анализа экономических, технических и других явлений и процессов, принятия решений, основанного на интуиции, находчивости, аналогиях, опыте, изобретательности, опирающейся на особые свойства человеческого мозга и способности человека решать задачи, для которых формальный алгоритм, способ решения не известен.

Разные авторы называют эвристическую беседу по-разному: сообщающая беседа, развивающая беседа, эвристический метод, аналитический способ, сократическая беседа, частично-поисковый метод (в последнем случае эвристическая беседа описывается как одна из форм названного метода) [4].

Итак, **эвристическая беседа** это вопросно-ответная форма обучения, когда педагог вместо сообщения студентам готовых знаний заставляет их прийти к новым понятиям и выводам. Осуществляется это путем правильно поставленных вопросов со стороны педагога и использования студентами своего опыта, имеющихся знаний и наблюдений.

Характерной особенностью такой беседы является выдвижение проблемы, которая требует решения. Для этого педагог задает студентам серию взаимосвязанных вопросов, которые вытекают один из другого. Каждый из подвопросов представляет собой небольшую проблему, но в совокупности они

ведут к решению основной проблемы, поставленной педагогом. Вопрос здесь играет очень важную продуктивно-познавательную функцию.

Примером такой беседы может быть вопрос о качестве отливки. Преподаватель задает вопрос: «Какие параметры определяют качество отливки?» и получает короткий ответ, например, «Прочностные свойства». Преподаватель начинает задавать подвопросы. Это необходимо, поскольку такой короткий ответ, во-первых, является недостаточным, а во-вторых, не дает возможности студенту его обосновать. К примеру, преподаватель спрашивает, какие именно прочностные свойства и как они определяются, при этом уточняя, что прочностные свойства зависят от структуры отливки. Затем расширяет «горизонт» вопроса, спрашивая о том, какие именно структуры имеют наивысшую прочность, подводит к изначальному вопросу, на который студенты уже смогут дать не только более развернутый ответ, но и обосновать его.

В результате логически взаимосвязанных вопросов, когда беседа принимает постепенно развертывающийся характер, они сопровождаются цепочкой ответов. Соединены вопросы между собой не механически, они расположены таким образом, что каждый последующий вытекает из ответа на предыдущий вопрос. А ответ выступает как отдельная мыслительная ступенька, которая является частью решения задачи.

Подытожив все это, можно выделить основные **характеристики** эвристической беседы:

- Каждый из поставленных вопросов является логическим шагом поиска;
- Вопросы взаимосвязаны;
- Поиск ответов и решения осуществляется студентами при частичном руководстве преподавателя самостоятельно: преподаватель направляет — студенты решают шаги целостной задачи;
- Такой поиск ориентирован на способы получения знаний или на доказательство их истинности;

- В успехе поиска большую роль играет запас уже имеющихся знаний.

Чтобы лучше понять природу эвристической беседы нужно рассмотреть ее структурно-функциональные особенности. Основными **структурными элементами** выступают вопросы и ответы, вопрос является ведущим элементом. Цепь вопросов предполагает ответы на каждый из них, в результате они приводят к определенному общему выводу. Каждый вопрос и ответ на него формируют отдельный шаг. При эвристической беседе движение к следующему шагу возможно только когда завершен предыдущий шаг, то есть новый вопрос задают только после ответа на предыдущий.

Внутри каждого шага и между ними преподаватель может высказывать корректирующие замечания или разъяснения, к примеру, «покажи на диаграмме», «проанализируй явление», «отыщите», «вспомни», «прочтите и скажите» и так далее. Замечания играют вспомогательную роль и являются, по сути, вопросами, выраженными не в вопросительной форме.

Как видим, эвристическая беседа не имеет жесткие рамки последовательных и чередующихся вопросов и ответов, в нее включены высказывания студентов, оценочные суждения, цепи вопросов могут быть поставлены таким образом, чтобы ответ на них был объединяющим.

В ходе анализа структуры эвристической беседы и установления, что вопрос это ее основной элемент, необходимо уточнить его специфику в такой беседе. Вопрос представляет собой сложное взаимодействие различных отношений: предметного, психологического, логического и синтаксического характера, он является обязательным компонентом беседы, выступающей в роли общепедагогической категории.

В эвристической беседе **назначение вопроса** следующее: он выступает в качестве несущего противоречивое отношение между двумя видами знаний (знание о незнании и знание сущности), при этом вопрос выполняет функцию побуждения к тому, чтобы знания о незнании превратились в знание сущности. В эвристической беседе вопрос является тем первым шагом выхода за пределы

знаний, которые уже имеются, без которых неосуществимо познавательное и направленное движение мышления, поскольку форма вопроса свидетельствует о наличии проблемы и устанавливает ее. Вопрос выступает мыслительной задачей, после решения которой студентам открывается путь к последующему поиску истины. Вопрос позволяет мысли студента найти выход, когда ему казалось что найти новое решение уже невозможно. Поэтому в эвристической беседе каждый вопрос является шагом по направлению мысли к достижению определенной цели. Каждый раз постановка нового вопроса побуждает студентов искать выход, а это побуждает актуализировать прежние знания материала, который необходим для ответа на вопрос.

Таблица 1

Систематика эвристических вопросов, стимулирующих овладение знаниями, развивающих умения и творческие способности учащихся

Типы эвристических вопросов	Дидактические цели
Какова главная идея? В чем суть? Кто, где, когда, что? Дайте определение... Сформулируйте тему...	Углубление, расширение знаний
Опишите... Перескажите... Объясните... Как использовать? Какая разница? Приведите примеры... Обобщите... Систематизируйте... Классифицируйте...	Развитие умений
Как решить другим способом? В чем причины? Согласны ли вы с этим утверждением? Приведите контраргументы? В чем недостатки? Ваш прогноз? Найдите ошибки...	Развитие творческих способностей, критического мышления

Вопросы и ответы имеют несколько точек соприкосновения и органически связаны между собой, и это несмотря на их совершенно противоположные функции: вопросы определяют предмет искомого, а ответы определяют найденное содержание предмета. **Ответ** в эвристической беседе является не только представлением результата знаний, но и процессом овладения ими. Каждый вопрос указывает на то, что знания ученика имеют некоторую незаконченность, поэтому он выражает побуждение их пополнить. Ответ в качестве структурного элемента эвристической беседы является собственным ответом студента, поскольку он не видел их в учебнике, не слышал их в рассказе преподавателя. Его ответ выработался при мыслительной деятельности, на основе тех фактов и обобщений, которые имеются у ученика и при помощи своих усилий.

Для эвристической беседы характерны вопросы основные, дополнительные и вспомогательные (наводящие). С точки зрения содержания можно выделить следующие группы вопросов, направленных на:

- сравнение и сопоставление предметов, изображений, фактов, явлений, процессов;
- уточнение сущности обсуждаемых понятий;
- выявление умений использовать знания в различных учебных и учебно-производственных ситуациях;
- объяснение причин;
- выявление последствий действий применения различных способов;
- доказательство, приведение доводов;
- выявление межпредметных связей и др.

Специфика структуры эвристической беседы.

В результате, анализ структуры эвристической беседы позволяет понять и полнее выявить природу ее сущности [5]. Но поскольку вопрос и ответ являются присущими элементами любой беседы, следует обозначить специфику структуры эвристической беседы. Первым этапом в ней является искомое, а в

реализации эвристической беседы первым этапом становится подведение к искомому, его постановка, выраженная в проблеме.

Что касается понятия проблема, то она является осознанием того, что еще не познано и должно быть познано. При этом учебная проблема является осознанием студентами познавательного вопроса, решение которого невозможно на базе уже имеющихся знаний, но решить его необходимо, чтобы преодолеть возникшее затруднение (учебное или практическое). Но отождествить проблему с вопросом нельзя, несмотря на существующую между ними связь (проблемы часто ставят в форме вопроса и нередко они совпадают с ним). Таким образом, проблему можно представить в качестве некой разновидности вопроса.

Искомое основано на **противоречии** материала, который имеется у студентов и материала, который предстоит найти. Противоречивость данных порождает процесс мышления, который направлен на их устранение. При этом тот запас знаний, который заложен в противоречии, не указывает само решение, а побуждает студента к его поиску, направляет на путь нахождения новых знаний. В эвристической беседе такой путь поиска, началом которого является постановка искомого, а окончанием нахождение ответа, существует. Сами по себе имеющиеся знания не указывают такой путь, поэтому единственным выходом является пройти путь решения или найти его самостоятельно.

Из этого следует, что второй **структурный элемент** эвристической беседы – способ решения. Ответ, найденный на вопрос, часто оказывается недостаточным, поэтому появляется необходимость проводить проверку решения каждый раз, чтобы установить, удовлетворяет ли полученный ответ. Из этого следует, что проверка значимости ответа является последним элементом структуры эвристической беседы. Таким образом, структуру эвристической беседы можно представить так:

1. искомое;
2. способ решения;

3. самое решение и выстраивание учителем шагов поиска и выполнение учениками этих шагов;

4. результат решения.

Функции и типы эвристической беседы

Проявляется структура такой беседы в ее функциях: побудительной, образовательной, воспитательной, развивающей и контрольно-коррекционной. Эти функции относятся к общепедагогическим, а специфическими функциями эвристической беседы являются:

1. Обучение различным способам решения проблемы и руководство познавательной деятельности студентов, которое осуществляется через раскрытие и показ пути поиска, его стимулирование и доказательство его истинности, формирование умения выстроить систему доказательств.

2. формирование познавательной самостоятельности;

3. формирование диалектического мышления.

Достичь этих целей помогает выявление типов, роли и места в учебном процессе эвристической беседы. Так, основными **типами** такой беседы можно назвать эвристическую беседу, которая направлена на поиск ответа, когда студенты знают способ; эвристическую беседу, которая направлена на поиск способа, когда ученики знают ответ; эвристическую беседу, которая направлена на поиск ответа и способа.

При беседах **первого типа** воедино сливается и определение пути поиска, и его прохождение. Познавательная деятельность в этом случае сводится к следующему: система вопросов, поставленных преподавателем, указывает на этапы поиска, а поиск ответа на подвопросы ученики осуществляют самостоятельно, а значит, студенты привлекаются к участию в поиске по элементам.

Второй тип эвристической беседы предполагает раскрытие пути поиска решений, доказательство истинности знаний, другими словами выявление способа. Структура познавательной деятельности в этом случае заключается в

следующем: преподаватель упорядочивает воспроизведение знаний студентов в необходимой для построения знаний при поиске ответа последовательности. Система вопросов позволяет преподавателю актуализировать знания студентов, а поиск при этом не осуществляется.

Третий тип эвристической беседы характеризует направленность деятельности студентов на поиск ответа, обоснование этапов поиска, которое позволяет найти способ решения. Этот тип является промежуточным между первым и вторым типом.

Таким образом, можно выделить **формы** эвристической беседы:

- жесткая вопросно-ответная (компонентами выступают вопрос преподавателя, ответ студента);

- свободная форма, в которой при вопросе преподавателя студенты дают цепочку ответов, которые следуют друг за другом без промежуточных вопросов.

Эвристическая беседа выполняет такие **задачи** как

- получить глубокие и прочные знания,
- побудить к установке связей и закономерностей,
- способствует проникновению в сущность материала,
- помогает найти в нем причинно-следственные связи,
- опровергнуть ошибочные суждения и обосновать свои,
- подходить к фактам критически.

При этом она развивает высокую активность, сознательность студентов, формирует познавательную самостоятельность.

Мастерство преподавателя при проведении эвристической беседы.

Вместе с тем использование в обучении эвристической беседы, при явных ее достоинствах, имеет определенные ограничения. Во-первых, она как метод обучения требует наличия у студентов определенного запаса профессиональных знаний, опыта. Поэтому беседу используют, как правило, на более поздних этапах учебного процесса. Во-вторых, эвристическая беседа - коллективная форма общения преподавателя со студентами, и данный метод применяют

преимущественно при проведении группового практического занятия. В-третьих, проведение и руководство эвристической беседы требует особой подготовки преподавателя: расчленения содержания будущей беседы на логически связанные части, формулировки вопросов, расположения их в соответствии с логикой рассуждений, продумывания возможных ответов студентов и собственной реакции на них, формулировки основных выводов.

К ответам студентов также предъявляются определенные требования. Прежде всего, их ответы должны отражать самостоятельность их мышления. В процессе эвристической беседы необходимо придерживаться следующих методических правил руководства ею:

- не предлагать несколько вопросов сразу - это рассеивает внимание студентов и нередко вызывает у них растерянность;
- поощрять вопросы студентов друг к другу и к преподавателю;
- предлагать ответить на вопрос по желанию;
- чаще обращаться к студентам с предложением подумать, оценить ответ товарища, исправить ошибку в ответе, высказать свое мнение и т. п.;
- обращать внимание студентов в ходе беседы на главные, узловые моменты, факты, выводы, составляющие сущность обсуждаемого;
- добиваться, чтобы эти главные моменты были усвоены большинством учащихся;
- не ограничиваться работой только с активными студентами, вовлекать в беседу молчаливых. Выяснять, почему они молчат, - не знают, не слушают ответы товарищей, стесняются, имеют свое отличное от общего мнение? Добиваться, чтобы активными в беседе были все учащиеся группы;
- не удовлетворяться ответами и объяснениями общего характера, с помощью дополнительных вопросов добиваться от учащихся конкретных ответов;

- задавая наводящие вопросы, формулировать их так, чтобы ответы на них заставляли учащихся думать, не наводили сразу на правильный ответ, а оставляли простор для самостоятельных размышлений;

- обязательно подводить итог беседы;

- комментировать ответы учащихся и формулировать выводы не только в конце беседы, но и на ее этапах, по мере того, как в этом возникает необходимость.

Большое влияние на эффективность беседы оказывает та обстановка, в которой она происходит, педагогический такт преподавателя. Беседа должна быть непринужденной, носить характер доверительный и доброжелательный. Здесь имеют значение не только слова педагога, но и тон общения, выражение лица, жесты и т. п. Студенты ведь судят об отношении к ним не только по тому, что было сказано, но и как было сказано. Беседу следует заканчивать подведением итогов: педагог дает точные определения по вопросам, рассмотренным в ходе беседы.

До сих пор речь шла о способе ведения беседы, когда вопросы задавал педагог, а студенты, продумывая ответы на них, приходили к определенным выводам. Такое построение эвристической беседы наиболее типично. Однако в процессе беседы вопросы могут задавать и студенты, как педагогу, так и товарищам по группе. Ценность такого методического приема обусловлена тем, что по характеру таких вопросов педагог может судить о глубине знаний учащихся, степени их познавательной активности, стремлении понять сущность рассматриваемых явлений, процессов, т. е. вопросы студентов являются своеобразным средством «обратной связи». Кроме того, зачастую вопрос студента включает в цепочку последовательно связанные между собой другие вопросы: решение первого порождает второй, третий, и таким образом студент вовлекаются в активную работу. Вопросы в этом случае становятся не только критерием глубины знаний и интереса учащихся, но и средством, поддерживающим этот интерес.

Характеристика личностных качеств преподавателя, влияющих на эффективность педагогической деятельности

Недооценка личностных качеств педагога отрицательно сказывается на результатах его труда. Более того, выпадает один из определяющих компонентов, эффективно взаимодействующий в психологической структуре деятельности преподавателя, в системе межличностных отношений «педагог – обучаемый» [6, 8]. Методы обучения взаимодействуют в тесной связи с личностными качествами преподавателя. На занятии эти качества проявляются в следующих его умениях:

- видеть и утверждать возможности студентов, видеть в нем личность, вселять веру в успех;
- сжимать, концентрировать информацию, но так, чтобы она была доступной для более слабых студентов и достаточной для сильных;
- быть гибким и уметь композиционно перестраивать занятие с учетом складывающихся ситуаций;
- быть доброжелательным, но и требовательным;
- мобилизовать внимание и поддерживать интерес студентов в учении;
- предвидеть затруднения в учебе, нацеливать на преодоление этих затруднений;
- видеть недостатки в собственной работе и способы их преодоления.

Чувствительность преподавателя при формировании умений студентов проявляется в том, что он ищет (находит) в каждом его ответе что-то положительное, особенное или примечательное. Педагог понимает, что каждый обучаемый – это неповторимая индивидуальность.

Умение педагога ставить обучаемого в ответственное положение осуществляется не с помощью окрика, приказа или морализации, а с помощью веры в его успех.

Во взаимодействующей системе педагогической деятельности позволительно выделить группы этих качеств (опорные составляющие).

К *первой* относятся его индивидуальные качества, трудно формулируемые или которые невозможно сформировать.

Другая группа личностных качеств преподавателя основывается на психологических механизмах, взаимодействующих со студентами, а *третья* – на рефлексивном уровне педагогических способностей. В структуре индивидуальных личностных качеств педагога выделяют следующие (первая группа): душевную чуткость; чувство деликатности; чувство юмора; проявление интуиции.

Но и каждое из выделенных личностных качеств преподавателя имеет свою сложную структуру. Душевная чуткость предполагает не только доброту, гуманность, умение проникать в настроение студента, в его перцептивные способности, видеть его трудности в учении, но и своевременно прийти ему на помощь. Душевная чуткость педагога проявляется также в его умении поддерживать эмоциональный фон в процессе общения со студентами, в умении сопереживать и с этой целью прогнозировать соответствующие ситуации.

Чувство деликатности преподавателя проявляется не только в его доброжелательном отношении к студентам, но и в его требовательности.

Чувство юмора преподавателя основывается на его умении (способности) поддерживать эмоциональное состояние личности, на умении вдохновлять личность на самосовершенствование. Но юмор может включать и негативный аспект. Нездоровый юмор (своего рода насмешка) унижает, а то и «убивает» человека.

Наконец, чувство интуиции (запас нереализованных ранее или неосознанных впечатлений) проявляется в умении преподавателя экстраполировать поведение обучаемого не только в сложившейся либо прогнозируемой ситуации, но и в непредвиденной.

Ко *второй группе* личностных качеств педагога, основанных на психологических механизмах межличностного понимания, относятся следующие: рефлексия; идентификация; эмпатия; децентрация.

Основой этих качеств является психологическая установка – предрасположенность преподавателя к поведению студентов. Обычно установки не осознаются преподавателем, однако статус автономных и зависимых, интервальных и экстернальных обучаемых им оценивается по-разному. В связи с этим преподаватели делят студентов на перспективных и неперспективных и стремятся оправдать свои установки. В поведении таких преподавателей студенты выделяют следующие качества: грубость, необъективность, раздражительность и т. п.

Негативная установка преподавателя (т. е. бессознательно плохое отношение к студентам) определяется по следующим признакам:

- «плохому» студенту отводится на обдумывание ответа меньше времени, чем «хорошему»;

- если дан неверный ответ, он не задает наводящего вопроса, не подсказывает, а тут же спрашивает другого студента или сам дает правильный ответ;

- за неверный ответ «плохого» студента критикует чаще;

- реже хвалит «плохого» студента за правильный ответ;

- не замечает поднятой руки, стремится не реагировать на ответ «плохого»;

- меньше смотрит в глаза «плохому», чем «хорошему», реже улыбается;

- реже вызывает, иногда вообще не работает с ним на занятии.

Вместе с тем каждое из выделенных личностных качеств преподавателя характерно своими особенностями.

Рефлексия (удвоенное понимание) – способность видеть себя глазами студента. Студенты видят в преподавателе не только положительное (эрудиция, интеллигентность, культура, такт и т. п.), но выделяют и то, что ему непременно в себе надо пересмотреть (диктаторский тон, умеет дать отпор, расплывчатый, «движение» без отдачи и т. д.).

Идентификация – способность педагога мысленно поставить себя на место студента и на основе осознания его проблем объяснять его поведение. Действительно, многие студенты не могут учиться лучше потому, что педагоги не умеют концентрировать (сжимать) учебную информацию для каждого из них. Иными словами, мешает перегрузка. Другие запустили материал. Третьи не верят в поддержку преподавателей: о них сложилось мнение, как о негативных.

Эмпатия – способность постигать эмоциональное состояние каждого студента. Ведь его физиологическое состояние проявляется непредсказуемо (вялость, отключение памяти, раздражительность, возбудимость). Влияет и социум (семья, среда, коллектив). Сказывается на поведении студента и структура характера (система отношений в целом). Без учета всего этого заинтересованное общение «преподаватель – студент» невозможно.

Децентрация – способность преподавателя отказаться от своих эгоцентрических оценок студента и умение ценить его же глазами. При этом преподаватель, как правило, проявляет тончайшую чувствительность: готов временно «загрязниться» поведением студента, чтобы затем, достигнув доверия, вместе с ним отмываться.

Рефлексия, идентификация, эмпатия, децентрация – прижизненные психологические образования. Требовательный и ответственный в работе преподаватель, если к тому же он и организованный человек, вполне сможет развивать в себе характеризуемые качества.

Основой *третьей группы* личностных качеств преподавателя является рефлексивный уровень педагогических способностей.

В психологии способностями называют индивидуальные психические свойства личности, которые являются условиями успешного выполнения одного или нескольких видов деятельности. Педагогические способности определяют так же, как индивидуальные, психические свойства личности, но при этом выделяют в них существенные признаки: особую чувствительность к объекту, средствам, условиям педагогической деятельности и способам овладения ею.

В педагогических способностях выделяются два уровня: рефлексивный и проективный. Рефлексивный уровень педагогических способностей связан с особой чувствительностью к объекту педагогического воздействия, т. е. к обучаемому.

Проективный – к способам воздействия на них. Вполне понятно, оба выделенные уровни педагогических способностей у педагогов-мастеров проявляются в неразрывном единстве.

В рефлексивном уровне педагогических способностей выделяются следующие личностные качества: чувство объекта; чувство такта; чувство меры; чувство причастности; чувство ориентира.

Чувство объекта проявляется в умении преподавателя отбирать такую информацию (к примеру, на урок), которая вызывает у студентов наибольший эмоциональный отклик. При этом вовсе не обязательно перенасыщать занятия лишь такой информацией.

Чувство такта проявляется в следующих личностных качествах (умениях) преподавателя: 1) быть требовательным, но при этом не вызывать у студентов отчужденность; 2) уметь поощрять (хвалить) студентов, но при этом не быть приторным; 3) быть добрым, но без слабости (не добреньким); 4) быть строгим, но без придирчивости; 5) владеть чувством причастности, но не подменять обязанности студента; 6) уметь прогнозировать эмоциональный отклик у студентов, но не игнорировать при этом нацеленность их на преодоление трудностей; 7) быть внимательным к студенту, но при этом соблюдать чувство меры.

Чувство такта, как правило, проявляется в тесной связи с чувством деликатности. Чувство меры помогает педагогу видеть изменения, которые происходят в личности под влиянием различных воздействий. Преподаватель способен прогнозировать и диагностировать интеллектуальное развитие студента и формируемые ценностные (моральные) ориентации. Чувство причастности проявляется в том, что преподаватель предвидит реакцию

студентов на свои действия. Это чувство органически связано с чувством эмпатии. Наконец, чувство ориентира позволяет преподавателю постоянно опираться на возможности обучаемых, учитывать их и владеть способами перевода их на более высокий уровень развития.

Проективный уровень педагогических способностей предполагает чувствительность преподавателя к целям деятельности, к композиции содержания учебной и воспитательной информации, к способам завоевания авторитета у обучаемых, к способам включения их в различные виды деятельности и побуждения к достижению результата в них, к недостаткам собственной деятельности и способам их преодоления.

Хотя педагогические способности формируются на основе задатков, но они – также образования прижизненные. Педагог ими вполне может овладеть.

Эти важнейшие личностные качества педагога входят в психологическую структуру продуктивной педагогической деятельности [7]. Стабильность личностных качеств преподавателя отражается на стабильности знаний и отношений студентов, что свидетельствует об отрицательной обратной связи. Положительная обратная связь сопровождается колебательными явлениями и содействует ускоренному развитию студентов, а также свидетельствует о продвижении преподавателя к высшим уровням педагогического мастерства и к уровням педагогической подготовленности при использовании такого метода обучения, как эвристическая беседа.

«В условиях эвристического и проблемного обучения, – писал И.Я. Лернер, – решающую роль играют позиция учителя, его творческий энтузиазм, его благожелательность, создаваемая им атмосфера свободы мысли и самопроявления. Есть множество приемов достижения этой цели; первоначально давать легкие, доступные творческие задания; проявлять интерес к действиям учеников; просить сообщить по-новому хорошо известное; раскрывать личностную значимость изучаемого и сделанного; поощрять чувство предвосхищения и ожидания: знакомое сделать снова незнакомым; строить

предположения на ограниченных данных; соотносить по видимости несоотносимое; признавать и поощрять множество вариантов ответов; не подчеркивать чувство вины после совершения ошибки; повышать значение ответа, часто даже ошибочного, искать в нем рациональное зерно и др.».

Выводы

1. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что эвристический метод получает отражение во многих технологиях обучения, направленных на перестройку и совершенствование учебно-воспитательного процесса и подготовки специалистов к профессиональной деятельности в современный период.

2. Эвристический метод обучения создает условия для формирования и закрепления профессиональных знаний, умений и навыков у студентов вуза, для развития умений самостоятельно мыслить, ориентироваться в новой ситуации, находить свои подходы к решению проблем, устанавливать деловые контакты с аудиторией, что определяет профессиональные качества будущего специалиста.

3. В результате использования эвристического метода в вузовском учебном процессе повышается эмоциональный отклик студентов на процесс познания, мотивацию учебной деятельности, интерес к овладению новыми знаниями, умениями и практическом их применении.

4. Эвристическая беседа способствует развитию творческих способностей студентов, устной речи, умению формулировать и высказывать свою точку зрения, активизирует мышление.

5. Использование преподавателями активных эвристических методов в вузовском процессе обучения способствует преодолению стереотипов в обучении, выработке новых подходов к профессиональным ситуациям, развитию творческих способностей студентов.

6. Построение эвристической беседы возможно, если только преподаватель овладел искусством задавать вопросы. Применение метода поисковой беседы связано с определенными трудностями в силу наличия студентами самых

различных по своим способностям, интересам, характеру, подготовке. Этот метод требует от преподавателя большего педагогического мастерства, чем при проведении занятия объяснительно-иллюстративным методом.

7. Важно помнить, что как бы ни хорош был метод эвристической беседы, его нельзя гипертрофировать и считать универсальным методом. Выделив познавательную задачу урока, преподаватель должен решить, целесообразно ли давать ее методом эвристической беседы. Необходима интеграция эвристического обучения с другими теориями и технологиями обучения.

Рекомендации

1. Необходима разработка и систематика эвристических вопросов и эвристических приемов с учетом типа решаемых учебных проблем и творческих задач применительно к конкретным учебным курсам.

2. Требуется дальнейшая разработка эвристических предписаний для решения творческих задач различного типа. Желательно создать банк проблемных ситуаций по различным учебным предметам и разработать методики их разрешения.

3. Разработанные рекомендации значительно облегчили бы внедрение метода эвристической беседы в учебный процесс и оказали бы помощь преподавателю при использовании этого метода наряду с другими приемами.

Список использованной литературы:

1. Педагогика и психология высшей школы. Серия «Учебники, учебные пособия». Ростов-на-Дону: «Феникс», 1998 – 544 с.

2. В.М. Рогинский. Азбука педагогического труда. М.: Высшая школа, 1990.

3. Скаткин М.Н. Эвристическая беседа // Педагогическая энциклопедия. - М.: Советская энциклопедия, 1968. - Т.4. – С.740.

4. Плескачевич Н.М. Эвристическая беседа и ее роль в процессе обучения: Дис. канд. пед. наук. - Минск, 1969. – С.4.

5. Брызгалова С.И. Функции и место проблемного изложения и эвристической беседы в обучении старшеклассников: Дис. канд. пед. наук. - М., 1976. - С.98.

6. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін. – К.: Вища школа. – 1997. – 349 с.

7. Азаров Ю.П. Тайны педагогического мастерства: учебное пособие. - М., 2004. – 432 с.

8. Педагогічна майстерність. Підручник за ред. Зязюна І.А. - К.: Вища школа, 2004. – 422 с.

СТИЛІ ВИКЛАДАННЯ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇХ ЗАСТОСУВАННЯ У ВНЗ

Іваніченко Л. М.

Державний діяч Великої Британії, лауреат Нобелівської премії У. Черчілль свого часу сказав, що вчителі володіють владою, про яку прем'єр-міністри можуть тільки мріяти [1]. Тому який би не був університет, головне в ньому - гарний викладач. Кожен навчальний день педагог повинен зробити важливою сторінкою в житті студентів. Йому необхідно вірити в пізнавальні здібності кожного студента, поважати його особистість. Викладачу необхідно прагнути до того, щоб зробити студента співучасником свого виховання і навчання. Сьогодні в умовах соціально-економічних і духовних перетворень життя нашого суспільства, все частіше звертається увага на розвиток індивідуальності людини, його неповторності і унікальності. На ринку праці більше всього відповідає потребам особистість активна, творча, здатна приймати розумні рішення і реалізовувати їх в своїй діяльності. Таку особистість може виховати лише педагог-професіонал, що володіє конкурентоспроможністю, уміє творчо працювати і безперервно самоудосконалюється у своїй педагогічній діяльності. Але проблема в тому, що жоден викладач не викладає свій предмет однаково, так само, як ні один з студентів не вчиться однаково.

На сьогодні ця проблема особливо актуальна, бо кожен з викладачів ставить перед собою питання — що таке викладацький стиль і як він впливає на студентів? Тому автор намагався показати основні стилі викладання педагога сучасного вишу, представлені з психологічної та соціальної сторони. *Метою даної статті* стало, перш за все, розкриття переваг та недоліків кожного стилю, що пов'язано з психологічними характеристиками особистості викладача та надати деякі поради як розвинули викладацькі стилі. Останнє питання часто собі ставлять викладачі, оскільки успішне викладання впливає на їх кар'єру і випадкова пауза вздовж шляху кидає тінь на результат їх роботи.

В процесі спілкування з студентами кожен педагог виробляє власний стиль поведінки. Якщо молодий викладач на початку своєї педагогічної діяльності копіює вчителів зі стажем, то в процесі діяльності його стиль змінюється, бо не може бути один для всіх. На основі свого особистого досвіду поступово формується його особистий індивідуальний стиль викладання, що складається з манери одягатися, стилю мови, загальної культури, рівня професіоналізму і т.д.

Існує різна класифікація стилів викладання. Автор бачить викладачів, перш за все, як особистостей з різними типами характеру. Тому приділив більшу увагу психологічним особливостям викладача. На це у своїх дослідженнях звернули увагу радянські вчені ще у 60-80-х рр. Питання індивідуального стилю досліджували Н.В. Кузьміна, В.А. Толочек, М.Р. Щукін, А.К. Маркова та інші.

Цікавою є наступна концепція Є.П. Ільїна. У ряді досліджень показано, що особи, які мають педагогічну спрямованість, найчастіше мають слабку нервову систему. За даними М. О. Амінова та І. В. Тихомирової, студенти педагогічного інституту зі слабкою нервовою системою мають більш виражені педагогічні здібності. О. С. Молчанов і М. О. Амінов (1988) виявили, що слабкість і лабільність нервової системи є сприятливим поєднанням і природного передумовою прояви вчителями соціально-перцептивних здібностей, що знаходить відображення в адекватному сприйнятті проблемних ситуацій у сфері суб'єктно - суб'єктних відносин [2, с.226]. Зокрема, доктор психологічних наук А.К. Маркова [3] є автором концепції професіоналізму яка включає: психологічні критерії, рівні, етапи просування людини до професіоналізму, види професійної компетентності, задачно-особистісний підхід до побудови професіограми і моделі фахівця. Дана концепція може бути використана в ході професійного самовдосконалення фахівця, при визначенні психологічних основ професійної атестації кадрів, при розробці курсів введення в професію у вузі, спеціалісту в його професійному вдосконаленні.

Емоційно-імпровізаційний стиль (ЕІС). Викладачі такого стилю мають багато переваг: високий рівень знань, артистизм, контактність, передбачливість,

уміння цікаво викласти навчальний матеріал, уміння захопити ним учнів. Його діяльність відрізняється високою оперативністю: на занятті застосовуються різноманітні форми і методи навчання. На проблемних лекціях, лекціях-конференціях, лекціях-консультаціях та семінарах часто міняються види роботи, практикуються колективні обговорення. Такі заняття відрізняються сприятливим психологічним кліматом.

Проте діяльність прибічників ЕІС характеризують і певні недоліки. Орієнтуючись переважно на процес навчання, викладач недостатньо адекватно кінцевим результатом планує свою роботу: для заняття він відбирає найцікавіший матеріал, менш цікавий (хоча і важливий) часто залишає для самостійної роботи учнів. Багатий арсенал методів навчання що використовується, поєднується з низькою методичністю, що часто супроводжується недостатньою увагою до рівня знань учнів, недостатньою вимогливістю, завищеною самооцінкою, демонстративністю, підвищеною чутливістю, що обумовлює надмірну залежність викладача від ситуації на лекції чи семінарі. Цей стиль діяльності характеризується інтуїтивністю. В результаті цього у студентів стійкий інтерес до предмету, що вивчається, і висока пізнавальна активність поєднуються з неміцними знаннями, недостатньо сформованими навичками вивчення предмету.

Для подолання цього рекомендується в процесі лекції ретельно контролювати, як засвоюється матеріал (періодично звертатися до студентів з проханням повторити сказане або відповісти на питання). Під час семінарського заняття домагатися дійсно правильної відповіді, ніколи не виправляти помилки відразу: той студент що помилився повинен сам чітко сформулювати і виправити свою відповідь, а виклад - допомогти йому уточненнями і доповненнями. Викладачеві потрібно завжди надавати детальну і об'єктивну оцінку кожній відповіді. Допоможе покращити ефективність знань скорочення часу на розважання студентів, коли розповідається цікавий, але не потрібний матеріал надто довго.

Крім того, ефективним буде підвищення вимогливості; стеження за тим, щоб студенти відповідали і виконували завдання самостійно; намагання детально планувати лекцію чи семінар, виконувати намічений план заняття, а після проведення детально аналізувати його.

Емоційно-методичний стиль (ЕМС). Викладача відрізняють такі переваги: високий рівень знань, контактність, передбачливість, висока методичність, вимогливість, вміння цікаво викласти навчальний матеріал, активізувати учнів. Використовуючи також багатий арсенал методичних прийомів при подачі навчального матеріалу, викладач в такому стилі прагне активізувати дітей не зовнішньою розважальною атмосферою, а особливостями самого предмета. Орієнтуючись як на результати, так і на процес навчання, викладач адекватно планує навчально-виховний процес, поетапно відпрацьовує весь навчальний матеріал. Цей стиль діяльності відрізняють висока оперативність, деяке переважання інтуїтивності над рефлексивністю. В результаті у студентів міцні знання поєднуються з високою пізнавальною активністю і сформованими навичками вивчення предмету. Проте прибічникам даного стилю властиві і деякі недоліки: дещо завищена самооцінка, деяка демонстративність, підвищена чутливість, що обумовлює зайву залежність від ситуації на уроці, настрої і підготовленості учнів.

Рекомендується не виправляти відразу неправильні відповіді, а шляхом численних уточнень, доповнень, підказок намагатися, щоб опитуваний виправив і детально оформив свою відповідь. Власні формулювання пропонувати лише тоді, коли це дійсно необхідно. По можливості намагатися проявляти більше стриманості.

На рівні динамічних характеристик викладачів емоційних стилів діяльності відрізняє підвищена чутливість, що являється, з одного боку, причиною їх вираженої залежності від ситуації на лекції чи семінарі, частого прояву особистої тривожності, з іншого боку - чуйності, передбачливості. Для них характерні гнучкість, імпульсивність. Викладачі поміркованих стилів

відрізняються від їх емоційних колег пониженою чутливістю, що обумовлює їх меншу залежність від ситуації на парі, відсутність демонстративності, самомилування. Для них характерні обережність, традиційність.

Змістовні характеристики міркувальних стилів такі.

Міркувально-імпровізаційний стиль (МІС). Викладач має такі якості: високий рівень знань, контактність, передбачливість, вимогливість, уміння ясно і чітко викласти навчальний матеріал, уважне відношення до рівня знань усіх студентів, об'єктивна самооцінка, стриманість. Для викладача характерні орієнтація на процес і результати навчання, адекватне планування навчально-виховного процесу, оперативність, поєднання інтуїтивності і рефлексивності. В той же час, на відміну від тих, хто застосовує емоційний стиль, викладачі МІС вважають за краще впливати на учнів непрямим шляхом (за допомогою підказок, уточнень), даючи можливість тим студентам що відповідають, послідовно та якісно оформити відповідь. В результаті у студентів інтерес до предмету що вивчається, поєднується з міцними знаннями і сформованими навичками вивчення.

Проте в порівнянні з вищеописаними емоційними стилями цей стиль діяльності педагога відрізняється меншою винахідливістю у варіюванні методів навчання, він не завжди супроводжується високим темпом роботи, колективними обговореннями. Часто спостерігається недостатня увага до постійної підтримки дисципліни на уроці. Зазвичай викладач багато часу відводить відповіді кожного студента на семінарському занятті, вимагає, щоб він ретельно сформулював свою відповідь, об'єктивно оцінює його, що підвищує ефективність діяльності педагога. В той же час подібна манера ведення опитування обумовлює деяке уповільнення темпу пари. Цей недолік можна компенсувати, ширше варіюючи різноманітні методи роботи.

Рекомендується частіше практикувати колективні обговорення, проявляти більше винахідливості в підборі захоплюючих тем вивчення, проявляти більше нетерпимості до порушень дисципліни на занятті. Відразу і суворо вимагати

тиші на парі, і тоді викладачу не доведеться робити багато дисциплінарних зауважень.

Міркувально-методичний стиль (ММС). Прихильник цього стилю має такі переваги: високу методичність, уважне відношення до рівня знань усіх учнів, високу вимогливість. Орієнтуючись переважно на результати навчання і адекватно плануючи навчально-виховний процес, педагог проявляє консервативність у використанні засобів і способів педагогічної діяльності.

Проте діяльність такого викладача характеризують і певні недоліки: невміння постійно підтримувати у студентів інтерес до предмету що вивчається, перевага репродуктивної, а не продуктивної діяльності учнів, нестабільне емоційне відношення до них. Висока методичність поєднується з малим, стандартним набором використовуваних методів навчання, перевагою репродуктивної діяльності учнів, рідкісним проведенням колективних обговорень проблеми. Для користувача цього стилю характерна рефлексивність. Часто викладачі такого стилю користуються методом “порожнє судно”, за яким розум студента по суті порожній і потрібно, щоб його заповнив педагог-експерт. Критики цього традиційного підходу до навчання наполягають, що цей викладацький стиль старомодний і повинен бути оновленим для різноманітних потреб студентів у ХХІ ст.

В результаті у студентів сформовані навички вивчення і міцні знання поєднуються з частою відсутністю інтересу до предмету що вивчається. Перебування на лекціях такого викладача для багатьох з них втомлює і не завжди цікаве. Нерідко на занятті відсутній сприятливий психологічний клімат. Рекомендується ширше застосовувати заохочення хороших відповідей, менш різко засуджувати погані. Адже від емоційного стану ваших студентів залежать і результати навчання.

Викладач повинен постаратися розширити свій арсенал методичних прийомів, ширше варіювати різноманітні форми зайняття. Якщо викладач використовуватимете тільки їх, його студенти втратять інтерес до предмету.

А.К. Маркова доходить висновку, що для результативності педагогічної діяльності найбільш ефективними є проміжні стилі. Викладачі цих стилів досягають високих результатів, але в той же час формують в учнів стійкі навички вивчення матеріалу, збуджують інтерес до предмету що викладається [3]. У викладачів ЕІС, які орієнтуються переважно на процес навчання, присутній стійкий інтерес до предмету, який, проте, поєднується з недостатньо однорідним рівнем знань, слабо сформованими навичками викладання. Недосвідчені викладачі ММС орієнтуються переважно на результати навчання, відрізняються міцними знаннями і сформованими навичками викладання з частою відсутністю інтересу до того предмету, що вивчається.

Класифікувати стилі викладання, обходячи психологічні типажі викладачів, можна і по іншому. Автору, в даному випадку, прийнятні інші можливі моделі стилів викладання, зрозуміліші йому та широкому загалу.

Професор Ерік Гілл серед навчальних стилів виділяє п'ять основних стратегій, які викладачі використовують на заняттях, а також переваги та потенційні пастки кожного відповідного стилю [4].

Авторитет, або лекційний стиль. Авторитетна модель вчителя-центриста і часто визначається довгими лекційними заняттями або одностороннім викладом матеріалу. Переваги: Цей стиль прийнятний для певних навчальних дисциплін і для аудиторії з великими групами студентів. Очікується, що студенти записують чи обробляють інформацію.

Чистий лекційний стиль найбільш прийнятний для дисциплін, подібних до історії. Це робить необхідним запам'ятовування ключових фактів, дат, імен, і т.п. Недоліки: Досить мало, або немає взаємодії з викладачем.

Демонстрант, або стиль наставника. Зберігається роль формального авторитету, дозволяючи викладачам продемонструвати їх компетентність та майстерність, показуючи студентам, що їм необхідно знати. Недоліки: Цей стиль дає можливість викладачам об'єднати різноманітність форматів, у тому числі лекції, мультимедійні засоби і наочний матеріал. Переваги: Хоча цей стиль

підходить для викладання математики, музики, фізкультури, мистецтва, часто стає важко зрозуміти індивідуальні потреби кожного студента у великих групах.

Помічник, або стиль активності. Помічник стимулює студентів до самонавчання, допомагає студентам розвивати критичні навички думати і зберігати знання, що призводить до самовираження. Переваги: Цей стиль навчає студентів ставити питання і допомагає розвивати навички, щоб знайти відповіді і рішення через дослідження. Ідеально підходить для викладання природничих і подібних предметів. Недоліки: “Викладач викликав”, щоб взаємодіяти із студентами і спонукати їх у напрямі відкриття замість читання на лекції фактів і випробування знань через запам'ятовування.

Делегат, або груповий стиль. Делегаторський стиль - найкраще задоволення вимог навчального плану, що вимагає лабораторні роботи, наприклад з хімії та біології, чи теми що потребують двостороннього зв'язку, подібно дебатам чи творчій праці. Переваги: Викладач представляється в ролі спостерігача, який надихає студентів, працюючи з ними в тандемі у напрямку спільних цілей. Недоліки: Цей стиль іноді критикується як новомодний і викладач тут виступає лише як консультант замість традиційної авторитетної фігури.

Гібрид, або змішаний стиль. Характеризується інтегральним підходом до навчання, це поєднує інтереси викладача і студентів, відповідні для навчального плану методи. Переваги: Досягається шляхом об'єднання декількох викладацьких стилів, що надає можливість учителям підлаштуватися до студентських потреб і відповідного предмета. Недоліки: Гібридний стиль викликає ризик використання занадто багато методичних прийомів до студентів, спонукаючи педагогів занадто "розкидатися" і розбавляти викладання матеріалу. Оскільки викладачі мають стилі, що чітко відображають їх як особистостей (як показано вище), гібридний стиль може стати справжнім випробуванням для педагога.

Хоча це - не робота викладача, щоб розважати студентів, він повинен притягнути їх інтерес до навчального процесу. Вибираючи стиль, який звертається до потреб різноманітних студентів на різних навчальних рівнях, все розпочинається з особистої оцінки себе - сильних і слабких сторін викладача. Оскільки він розвиває свої викладацькі стилі і об'єднує їх з ефективними методами управління аудиторією, педагог дізнається, що працює краще всього для його студентів і навчального плану.

Хоча запропоновано п'ять основних стилів, професор Ерік Гілл доходить висновку, що на сьогодні ідеального викладацького стилю не існує. Ефективним він вважає, (як і психологи, що досліджували цю проблему) застосування викладачем більше гібридного підходу, який змішує стилі, але з домінуванням найкращого з них.

Який викладацький стиль вважати найефективнішим? Це питання часто собі ставлять викладачі, оскільки успішне викладання впливає на їх кар'єру і випадкова пауза уздовж шляху кидає тінь на результат роботи. Якщо навіть викладач надає перевагу якомусь одному стилю над іншим, він повинен знайти стиль, що працює краще всього на його студентів. Д. Пойа, відомий угорський, швейцарський і американський математик колись сказав: "Хороших методів існує рівно стільки, скільки існує хороших вчителів" [1].

Автор даної статті вважає, що який стиль доречніший для аудиторії - вирішує сам викладач. Сучасні методи навчання вимагають різні види педагогів - від організатора/аналітика до консультанта/посередника. Найприйнятнішим стане індивідуальний стиль, який може варіювати від групи до групи. Та головне, викладач як особистість має бути, перш за все, креативний, цікавий, евристичний, об'єктивний. Лише творчо активна особистість може виховати творчо активну людину, яка успішно адаптуватиметься до змінних умов сучасного життя.

Тому сучасний викладач, в широкому сенсі, має бути універсальним. Це поняття дуже активно використовують і застосовують успішно наші колеги за

кордоном. Навчальні програми університетів пропонують студентам новий рівень автономії, відображаючи пошану до особистих поглядів і переконань. Результатом цього є інтерактивний стиль викладання, що заохочує розвиток у студентів самодостатності і незалежного мислення [5].

Хоча технології йдуть попереду і суспільству нав'язується думка, що вони можуть повністю замінити педагога, та чи можуть вони відчуті дійсні потреби учнів, їх індивідуальність та надати їм той цінний досвід, що вони будуть пам'ятати завжди? Серед 10 трендів на 2015 рік у світі електронного навчання є гейміфікація, мобільне навчання та автоматизація [6].

Гейміфікація або “ігрофікація” основана на принципі використання ігрових моделей для побудови освітніх траєкторій. Простіше говорячи, змагання, симулятори і квести, замість лекцій, контрольних і домашніх завдань. Суть мобільного навчання полягає у можливості слухати онлайн-курси чи вирішувати тести у будь-якому місці через смартфон. ЮНЕСКО навіть опублікувала ґрунтовну доповідь про мобільне читання — як перспектива розвитку доступного навчання.

При автоматизації навчання тести та контрольні перевіряються самі собою з появою спеціальних сервісів на зразок Plickers, Kahoot або Quick key. Автоматизація також є частиною адаптивного навчання, адже завдання учневі підбирає не вчитель, а надрозумний алгоритм. Чи здатні освітні технології повністю замінити викладача — питання дискусійне і є темою для іншої статті, але одне безумовно, - педагоги повинні частіше застосовувати їх для поліпшення викладання в аудиторії.

Отже, немає кращого чи гіршого стилю викладання. На вибір стилю впливає індивідуальність педагога. За допомогою багатолітніх досліджень вчених всього світу можемо бачити переваги та недоліки кожного зі стилів, а при бажанні коригувати їх. Але перш за все — виправляються недоліки не у стилі викладання, а у самій особистості викладача. Яким потрібно бути

педагогом? Це людина, яка володіє широким кругозором, знаннями з різних областей. Це упевнена в собі особистість.

При цьому викладач повинен бути доброзичливо налагоджений до світу який нас оточує і, звичайно до людини зі всіма її слабкостями. Такий викладач обов'язково знайде правильний тон, тему, ракурс в якому потрібно вести дане конкретне заняття. Він завжди буде цікавий своїм студентам, тому що студенти теж йому не байдужі та завжди буде відкритий до всього нового.

Список використаних джерел

1. Викицитатник [Електронний ресурс]. - Режим доступу до тексту : <https://ru.wikiquote.org/>
2. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология. - СПб.: Питер, 2001. - Изд. 2-е. - 464 с. - (Серия «Учебник нового века»).
3. Маркова А.К. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя / А.К. Маркова, А.Я. Никонова // Вопросы психологии, 1987. - №5. - С. 40-48.
4. Gill, E. (2013) 5 Types of Effective Teaching Styles for 21st-century Classrooms. Concordia Online Education [online], 5 January 2013. Available from: <http://education.cu-portland.edu/blog/teaching-strategies/5-types-of-classroom-teaching-styles/> [Accessed 15 June 2015].
5. University of Amsterdam [Електронний ресурс] : Компания Агентство международного образования Инсайт. - Режим доступу до тексту : <http://www.i-1.ru/higher/university/192/>
6. Smith, D. Frank (2014) 10 Online Learning Trends to Watch in 2015 [#Infographic]. EdTech Insider [online], 12 December 2014. Available from: <http://www.edtechmagazine.com/higher/article/2014/12/10-online-learning-trends-watch-2015-infographic-0> [Accessed 15 June 2015].

ТЕАТРАЛЬНА ПЕДАГОГІКА І СИСТЕМА К.С. СТАНІСЛАВСЬКОГО У ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*Олійник О.А.
кафедра політології*

Сучасний розвиток інформаційного суспільства в Україні та виклики сучасності вимагають постійної еволюції професії педагога. Дуже гостро стоїть питання не тільки володіння викладачем актуальними знаннями, але і вміння конструктивно взаємодіяти зі студентами та учнями, володіти ситуацією в аудиторії від початку та до кінця заняття, а також пробудити бажання прийти наступного разу. Сучасний педагог має володіти багатьма стилями та прийомами викладання, і доречним зараз стають методи театральної педагогіки.

Театральна педагогіка XIX-XX століть була спрямована на формування актора-гуманіста, що володіє довершеною технікою впливу на глядача. При цьому в основі театральної техніки, що сприяє формуванню образу діючого на сцені персонажа, було закладено внутрішні відповідності, духовний аналог актора й ролі, які забезпечують адекватність дії, емоційність та виразність акторської гри. Використання досвіду театральної педагогіки, що втілилась у працях К. Станіславського та його послідовників у процесі навчання педагогічній майстерності стає одним з актуальних завдань підготовки викладача XXI століття. Дослідження вчених доводять, що професія актора й педагога споріднені. На подібність та відмінність цих професій вказують Н.В. Середа, В.Ц. Абрамян, В.Ю. Тополевський та ін. У працях деяких вчених було здійснено спробу розробити методологію та методіку входження театральної педагогіки до практики викладання різних дисциплін в навчальних закладах у контексті вирішення проблеми формування педагогічної майстерності.

Виховання акторів ось вже більше 100 років пов'язано з ім'ям К.С. Станіславського. Він розробив систему підготовки акторів, якою широко користуються в театральних вузах і студіях в нашій країні і за кордоном. В останні роки стали говорити і про загально педагогічне значення системи Станіславського, оскільки його система - це не тільки наука про акторську творчість, але й наука про те, як розвивати і збагачувати будь-якій особистості, тобто, як підвищити у творчій діяльності ККД всякого обдарування. К.С. Станіславський вперше ставить питання про свідоме оволодінні підсвідомістю. У педагогіці досі немає розділу, присвяченого розвитку навичок на підсвідомому рівні.

Станіславський Костянтин Сергійович (1863-1938), режисер, актор, педагог, теоретик театру, народний артист СРСР, реформатор російського театру. У 1898 році він разом з В.І. Немировичем-Данченком заснував Московський художній академічний театр (МХАТ), діяльність якого ознаменувала найважливіший етап розвитку сценічного реалізму, справила величезний вплив на світовий театр. На початку створення театру К.С. Станіславський у приватному листі пише: «Знаєте, чому я кинув свої особисті справи і зайнявся театром? Тому що театр - це наймогутніша кафедра, ще більш сильна за своїм впливом, ніж книга та преса. Моє завдання - по мірі моїх сил очистити сім'ю артистів від невігласів, недоучок і експлуататорів. Моє завдання - у міру моїх сил усвідомити сучасному поколінню, що актор - проповідник краси та правди ». З наведених слів випливає, що новаторство Станіславського продиктовано прагненням зробити театр громадської трибуною, щоб у ньому звучали передові прогресивні ідеї, піднімалися життєво важливі питання, які хвилюють і тривожать сучасників. Окремі висловлювання про призначення театру, про поведінку артиста перетворюються з часом в струнку систему, яка не віддільна від ідейних прагнень, світогляду і творчих завдань художника. У книзі «Моє життя в мистецтві» Станіславський розповідає про напрямки та шляхи, якими йшли творчі шукання Московського художнього

театру. Станіславський створював свою систему більше 25 років, і останні висновки часто суперечать раннім його рекомендаціям. Створюючи «граматику акторського мистецтва», він розробив систему підготовки акторів і принципи роботи актора над роллю. Якщо в перші роки він говорить про «мистецтво переживання» і шукає систему прийомів пробудження у актора необхідних переживань, то «пізній» Станіславський стверджує, що сприйняття у глядача не залежить від того, які почуття переживає на сцені актор, а від того, які конкретні (тобто, фізичні) дії він здійснює [1. С. 7-23.].

Винайдений ним «метод простих фізичних дій» означає, що всякий фізичний стан чи переживання розглядаються як прагнення до певної мети і обов'язково проявляються в м'язовому русі, в тому числі і в мові, оскільки вимовляння слів - також вид м'язового руху. Актор повинен діяти чітко, а для цього відчувати всі складові елементи даної дії. Логіка фізичного дії здатна рефлекторно викликати відповідну їй логіку почуттів, впливати на психіку з її підсвідомістю. Для цього потрібна тренування, насамперед, органів сприйняття, і для початку слід вивчати, як людина поводить себе, коли випробовує ті чи інші почуття. Тільки досконалість техніки може озброїти виконавця засобами для вираження великого вмісту.

Але не можна розглядати створену Станіславським систему як звід правил з техніки акторської майстерності та випускати з уваги іншу її сторону - вчення про надзавдання, про великі думки та ідеї, співзвучні сучасності, які завжди повинні лежати в основі акторської задуми. Артист повинен не просто копіювати дійсність, його завдання - вчитися міркувати про неї, вникати у внутрішній сенс подій, оцінювати їх, осягати їх закономірність. Інакше знання життя буде не запліднювати творчість, а лише окремими сторонами стикатися з ним, в кращому випадку, допомагати виконавцю досягти зовнішньої достовірності. Активне сприйняття життя живить творчість, роблячи його гостріше, змістовніше. Але якщо теорію достатньо вивчати, то педагогічну технікою і метод потрібно опанувати, тобто напрацювати певні практичні навички. Це

досягається довгими і систематичним тренуванням, коли педагогічна техніка доводиться до ступеня підсвідомої, рефлексивної діяльності.

Система акторського мистецтва за Станіславським включає в себе:

1) вчення про театральну естетику: що таке театр, навіщо він потрібен, цілі і завдання роботи актора на сцені;

2) вчення про акторську етику, тобто яким повинен бути актор, щоб створювати твори, відповідні призначенню мистецтва;

3) вчення про акторську техніку, тобто про те, як, володіючи певними засобами, досягти поставленої мети.

Всі ці роздуми повною мірою підходять і для педагогічної діяльності, де також органічно поєднуються естетика, етика, техніка. Важливо зберігати свіжість уроку і своєї дії в ньому, знаходити потрібні емоції. Потрібне почуття неможливо викликати прямим шляхом, слід шукати опосередкований вплив на ті фізіологічні механізми, які лежать в основі емоційного стану. На відміну від емоцій, дії завжди піддаються контролю, вони зосереджують увагу на роботі, відволікають від стороннього і поступово підводять до потрібного стану. Станіславський казав: «Не чекайте прояви почуття, дійте! Почуття прийде в процесі дії». Але виконати розумну вольову дію може кожна людина в будь-який момент, тільки якщо засвоєна мета.

Акторові для успішної дії треба обдумати запропоновані обставини і підключити магічне «якби». На відміну від актора, перед педагогом сидить і чекає реальний учень і ніякого «якби» тут немає. Актор діє в запропонованих обставинах, а педагог - у передбачуваних. Значить, для нього важливо навчитися імпровізувати, а для цього оволодіти тренінгом. Потрібно створювати скарбничку розумних дій і вибирати їх виходячи з ситуації.

Метод К.С. Станіславського не є зведенням технічних прийомів і канонів. Головна мета системи - не підміняти собою творчість актора, а, навпаки, створити умови для найбільш повного і вільного розкриття його здібностей. Ці

умови допомагають і педагогу позбутися безконтрольного напруження, викликаного незнанням своїх можливостей.

Першим і головним принципом системи Станіславського є основний принцип реалістичного мистецтва - життєва правда. Не можна на сцені допустити нічого приблизного, навмисного, помилкового, фальшивого, а тільки живе і природне.

Другий принцип закладений у вченні про надзавдання. Залежно від стадії педагогічної творчості надзавдання матиме різні рівні, серед яких виділяють три основних:

1) загальне надзавдання, що відображає ставлення педагога до діяльності та розуміння її громадянської значимості;

2) етапні надзавдання: це надзавдання окремого уроку, курсу в цілому і т.д.;

3) ситуативні надзавдання, що виникають в різних ситуаціях та умовах діяльності.

Третій принцип - принцип активності і дії. Дія - вольовий акт поведінки, спрямований до певної мети. Актор одночасно і творець, і інструмент своєї творчості, а здійснювані ним дії служать матеріалом для створення образу, слід не грати образи і пристрасті, а діяти в образах і пристрастях. Також і особистість педагога проявляється саме в дії. Дії повинні бути обґрунтованими, цілеспрямованими, продуктивними. Потрібне відчуття неможливо викликати прямим шляхом, необхідно шукати опосередкований вплив на ті фізіологічні механізми, які лежать в основі емоційного стану. Будь-яка дія - це єдність фізичного і психічного стану та акту. Складові елементи кожної дії включають в себе:

- виникнення мети поведінки - «оцінка факту»;
- пристосування себе до об'єкта і до обставин згідно мети - «прибудова»;
- пристосування об'єкта до мети - «вплив» [2. С. 47-82.].

Відсутність будь-якого з цих елементів робить дію неприродною, умовною, перетворює її в штамп. Станіславський визначив п'ять стадій організації процесу спілкування, які цілком застосовуються і до педагогічної діяльності. В цілому, спілкування повинне мати початок, розвиток, кульмінацію і вихід з бесіди.

Перша стадія - вихід артиста на сцену, розглядання всіх присутніх, орієнтування у виборі об'єкта.

Друга стадія - підхід до об'єкта і залучення на себе його уваги. Ця стадія пов'язана з акторською або педагогічною чарівністю. Станіславський говорив про заразливість актора і про силу його тяжіння. У педагогів це може бути інтелектуальною чарівністю або чарівливістю наївною дитячою безпосередністю. Бувають педагоги з чарівністю трагічності або комічності.

Третя стадія - зондування душі об'єкта щупальцями очей.

Четверта стадія - передача свого бачення об'єкту.

П'ята стадія - відгук об'єкта і обопільний обмін душевними струмами.

Найважливішими елементами системи Станіславського для підготування педагогів також є фізичний тренінг і управління творчим самопочуттям.

Фізичний тренінг необхідний, оскільки педагог, як і актор, «Сам собі інструмент», тому, перш за все, потрібно привести в належний стан власний організм, щоб він міг в будь-який момент здійснити потрібну дію. Вміти прибрати напруження в м'язах, якщо його не повинно бути. Тривала м'язова напруга без розслаблення стомлює, оскільки потребує багато енергії. Наприклад, якщо довго стояти по стійці «струнко» - виникають м'язові затиски. Судоми м'язів погіршують мислення і заважають почуттям. Це підтверджує той факт, що взаємини залежать від самопочуття і від м'язової напруги. Щоб це виправити, треба розслабитися.

Управління творчим самопочуттям часто ускладнюється тим, що і педагогу, і акторові доводиться працювати з відомим матеріалом, а захопитися знайомим і звичним буває важко. Для викладача кожен урок - це творчість, а

творчість не може механічно дублюватися. Тому урок одного педагога ніколи не буде схожий на урок іншого, навіть якщо присвяченій одній темі.

У сучасній педагогічній науці недостатньо розроблена проблема управління творчим самопочуттям педагога, але це є в системі Станіславського, який виділив шість творчих процесів:

1. Підготовка волі, тобто збудження в собі бажання творить.
2. Пошук в собі самому і поза себе духовний матеріал для творчості.
3. Процес «переживання», коли артист творить для себе, створює внутрішній і зовнішній образ. Він повинен зріднитися з чужим життям як зі своїм власним.
4. Процес «втілення». Це означає, що актор створює видиму оболонку для своєї невидимої мрії.
5. Процес «злиття», тобто з'єднання процесів переживання і втілення.
6. Процес впливу актора на глядача.

К.С. Станіславський надавав великого значення розвитку у актора уваги і на основі цього виділяв чотири типи акторів.

1-й тип - з ініціативою, працює самостійно, без особливих зусиль. Режисерові з таким актором працювати легко.

2-й тип - без ініціативи, але легко схоплює те, що йому підказують і самостійно розвиває. Цьому типу людей досить хорошою зачіпки або вірною підказки. З такими людьми теж неважко працювати.

3-й тип - схоплює підказку, але не розвиває її, немає до цього здібностей. З такими акторами у режисера постійно виникають труднощі. Вихід можна знайти в постійному розвитку здібностей.

4-й тип - сам не творить і не схоплює того, що дають. В цьому випадку К.С. Станіславський категоричний: такій людині не можна бути артистом [1, С. 35-47]. Аналогічні міркування можна застосувати до представників педагогічної діяльності.

З представлених типів важко вибрати кращий для педагога. Це ще раз підкреслює різницю між педагогічним і акторською майстерністю. У діяльності педагога необхідний сплав, гармонія всіх елементів. Що не дано природою, потрібно розвивати і відпрацьовувати через тренінги та вправи.

Педагогічне мистецтво часто називають театром одного актора. Тому для педагога важливо знати принципи театральної дії і його закони. Можна сказати, що педагогічний процес складається з двох фаз: виховного задуму і процесу його реалізації. І на тому, і на іншому етапі значної ролі відіграють саме театральні виразні можливості педагога. Кожен конкретний урок - це своєрідна педагогічна п'єса, в якій викладач виступає як автор сценарію (вибудовує драматургію відносин), режисер (управляє відносинами і визначає місце кожного учасника дії в виховному процесі), актор (сам грає свою роль на основі точного науково-педагогічного задуму), імпровізатор (враховує нові реально виникаючі педагогічні ситуації). Якщо перші три функції повністю відповідають театральному мистецтву, то функція імпровізатора в театрі затребувана рідко і скоріше заважає загальному задуму. В педагогічній професії вона так само необхідна, як і всі інші. Режисерське мистецтво полягає у творчій організації всіх елементів дії (вистави, уроку) з метою створення єдиного гармонійно цілісного твору. Можна виділити кілька умов повноцінної режисури уроку.

Перша умова режисури уроку і створення цілісного твору - це наявність у педагога творчого задуму. Для цього потрібно:

- усвідомлення і аналіз власних загальних теоретичних позицій (підходів, теорій, принципів, технологій);
- урахування психологічних та інших особливостей учнів;
- планування часу (темпу, ритму, окремих частин уроку);
- просторове рішення (компонування учнів залежно від цілей уроку і можливостей пересування по кабінету).

Парти, як і усілякі бар'єри, роз'єднують людей, і це буде доречно, наприклад, при вирішенні офіційних завдань. Навпаки, чим тісніше коло учнів,

тим неформальніше їх спілкування; використання наочного і звукового оформлення.

Друга умова - продумування цілей, які потрібно досягти з групою або окремим учнем. По суті, мета – це приведення всіх елементів задуму до спільного знаменника, об'єднувальна ідея задуму.

Третя умова - відчуття цілісності і обґрунтування необхідності тих чи інших дій. Це умова досягається наявністю у педагога надзавдання і відчуттям життєвої правди. За Станіславським, основа форми знаходиться в змісті, а домогтися цілісності, значить відповісти на два питання: «Чого я хочу досягти?» і «Для чого я роблю ці дії?». Відповісти на перше питання, значить, зрозуміти ідею, а відповісти на друге - зрозуміти надзавдання уроку. Тільки після того як ви відповіли на ці два питання, можна ставити питання «Як?» [3, С. 57-77]. Тоді форма буде не надуманою, а органічною і найбільш ефективною. Виходячи з цієї теорії марно запозичувати лише зовнішні прийоми, форми, методи.

Важлива складова педагогічного таланту, яка ріднить його з талантом актора - це потреба в самовираженні. Крім цього, майстерність педагога реалізується через цілий ряд елементів, які задають подібність його професійної діяльності з професійною діяльністю актора.

Перший елемент - наявність надзавдання. Надзавдання для актора - це неконтрольований свідомістю рівень розумової активності людини у вирішенні творчих завдань. І для педагога, і для актора надзавдання є те джерело енергії, що визначає його поведінку. Сила підсвідомості може бути дуже великою, якщо ідея опановує людиною повністю (щось зробити, мати, знайти). Тоді «раптом» створюються сприятливі умови, знаходяться кошти, помічники, щасливо складаються обставини. Подібні ситуації можна і потрібно створювати! Педагог на роботі виходить не з сьогочасної вигоди, а з спрямованості особистості (робити людей краще). В основі формування і вираження надзавдання лежать:

- світогляд педагога, його життєва позиція і власний спосіб життя;
- раніше накопичений досвід (теоретичні знання, результати рефлексії);

- здатність до самовираження, природність поведінки, відсутність остраху допустити помилку;

- проникнення в систему мотивів учнів, почуття емпатії;

- емоційні переживання педагога.

Другий елемент - фізичний і психологічний тренінг. Це означає здатність регулювати своє самопочуття, керувати ним. Уміння активізувати себе або розслаблятися в залежності від ситуації, швидко відновлюватися після фізичних і емоційних навантажень досягається спеціальними вправами і тренуваннями. Психологічний тренінг допомагає налаштуватися на урок, на взаємодію з учнями з урахуванням їх характеру.

Третій елемент - вміння завоювати аудиторію і управляти нею. Поєднання голосу, слів, погляду, жестів, ритміки завжди індивідуально.

Четвертий елемент - правда життя. У творчості не можна допускати нічого помилкового, фальшивого, приблизного.

П'ятий елемент - здатність перевтілитися в образ учня, відчувати, переживати, емоційно впливати. Для цього треба вміти аналізувати логіку простих фізичних дій. Важливу роль у цьому процесі відіграє розвиток сприйняття у педагога. А.С. Макаренко писав: «Не може бути хорошим вихователем, який не володіє мімікою, не може надати своєму обличчю необхідне вираз. Перекоаний, що в майбутньому в педагогічних вузах обов'язково буде викладатися і постановка голосу, і поза, і володіння своїм організмом, і своїм обличчям» [4, С.50-52].

Система К.С. Станіславського показує, що в театральному і педагогічному мистецтві багато спільного. Педагог і актор повинні знати і відчувати аудиторію - передову і відсталу її частини, розуміти, на кого орієнтуватися і кому допомагати. Треба знати ази людської реакції залежно від віку, статі, професійної спрямованості. Подібність театральної та педагогічної діяльності можна простежити за наступними параметрами.

1. За метою (вплив людини на людину з метою викликати переживання).

2. За змістом (комунікативні творчі процеси).
3. За інструментом (психофізична природа педагога і актора сама по собі є інструментом для здійснення діяльності).
4. Процес театрального і педагогічної творчості реалізується в обстановці публічного виступу (і глядачі, і учні є співучасниками процесу).
5. Об'єкт впливу одночасно стає і суб'єктом творчості.
6. Творчість здійснюється у відведений для цього визначений час, що вимагає оперативності в управлінні своїм психічним станом.
7. Результати цієї творчості динамічні, вони розвиваються, тобто важливий не лише результат, а й процес [5, С. 221-224].

Не менш важливо знати і основні відмінності педагогічного та акторської майстерності. Вивчати акторську майстерність педагогу потрібно обережно. Зайвими, а часто і небезпечними можуть бути театральна виразність і награна поведінка. А.С. Макаренко підкреслював естетичну спрямованість акторської праці: «У театрі ми отримуємо естетичну насолоду від гри актора, а в педагогіці той же живий організм, але не грає, а виховує ». Запозичувати елементи театральної педагогіки для підготовки викладача – не означає, що з педагогів треба робити акторів. Потрібно прагнути виховати педагога з якостями актора, які будуть проявлятися в залежності від виникаючих педагогічних завдань. Педагогам необхідно не стільки вміння пред'являти себе, скільки вміння бачити і оцінювати себе та інших, а значить, володіти емпатією і рефлексією.

Одна із заповідей режисури, по К.С. Станіславському, «Перетворення всякої виробничої ситуації в творчий задум». Цей прийом рятує від дратівливості, негативних емоцій педагога у своїй діяльності. Викладачу корисно знати, наприклад, що урок треба починати з найбільш запальних сцен для того, щоб «зав'язався роман» між актором і режисером, а в нашому випадку - між педагогом і учнем. Поряд з почуттям простору у педагога повинно бути відчуття часу - головна професійна якість режисера, важлива і для педагога. «Кращий рух - мінімальний» - ці слова можуть стати девізом не тільки

театральної режисури, а й дають ключ до економного і не метушливої поведінки викладача в аудиторії.

Входження в клас вимагає зібраності і в той же час незажатості, піднесеності. Публічні емоції педагога несуть великий енергетичний заряд як учням, так і самому педагогу, якщо він має позитивну установку на свою творчу працю. Викладач в аудиторії перебуває ніби на своєрідній сцені. Тому ближній або крупний план використовується для повідомлення якихось особливо важливих відомостей. Цей план акцентує подачу інформації, тоді як другий план менш інтимний і тому називається груповим або сімейним, оскільки затушовує психологічні нюанси, а всі подальші плани - третій, четвертий - поверхневі, так як віддалені від очей. Педагогу необхідно виробити в собі сценічну рівновагу, збалансованість і просторове почуття.

Саме розташування педагога особою до учнів (фас) або в повороті теж володіє відповідним впливом. За законам психофізіології сприйняття, прямолінійний вихід (Анфас) на аудиторію насторожує учнів, бо композиційно «виросує» фігуру педагога, надає їй рішучість і багатозначність. Напівфас - одна з найцінніших мізансценічних можливостей, що дають красномовний і вигідний для прямого і непрямого спілкування ракурс корпусу в три чверті.

Метод фізичних дій є основною частиною системи К.С. Станіславського. Невипадково він говорив учням: «Той, хто виконує маленькі фізичні дії, той знає вже половину системи». Виконання фізичних дій необхідно починати з налаштування до дії і з методу зняття фізичних «затисків». До налаштувань відносяться: внутрішня зібраність, організованість, почуття ліктя партнера, готовності активно включитися в процес навчальної та творчої роботи.

Матеріалом для налаштування до дії служить сам навчальний процес: вхід в клас, пересування по ньому, тощо. М'язове розслаблення, в кінцевому рахунку, має на меті зняти зайве хвилювання, тобто сприяє подоланню психологічної напруженості. Щоб відчутти м'язову свободу, треба, по контрасту, напружити ту чи іншу групу м'язів, а потім відчутти м'язову радість від розслаблення їх [3,

С. 60-79]. Освоєння принципів системи К.С. Станіславського для сучасного викладача є доцільним та відповідає потребам студентів. В умовах частої зміни інформаційних потоків, саме від майстерності викладача залежить формування системного бачення знань та формування особистості студента. Методи театральної педагогіки допомагають краще орієнтуватись в складних педагогічних ситуаціях та підвищують стресовий бар'єр викладача. А дотримання принципів над завдання – формують у студентів всебічну особистість з високими професійними та моральними якостями.

Список використаної літератури:

1. Станиславский К. С. Этика. – Москва, 1947.
2. Абрамян В. Ц. Театральна педагогіка. — Київ: Лібра, 1996. — 224 с.
3. Ершов П. М., Ершова А. П., Букатов В.М. Общение на уроке, или Режиссура поведения учителя. - Изд. 2-е, перераб. и доп. — М.: Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1998. — 366 стр.
4. Середа Н. В. Елементи театральної педагогіки у формуванні педагогічної майстерності // Теорія і практика управління соціальними системами. № 2 , 2011. — С. 48-54.
5. Тополевський В. Ю. Педагогічні аспекти виховання актора// Культура України. Випуск 40. 2013. — С. 217-224.

ПЕДАГОГІЧНІ СПОСОБИ УПРАВЛІННЯ ПСИХІЧНИМ САМОПОЧУТТЯМ

Патик Ю.В.

*асистент кафедри соціальної роботи та
кадрового менеджменту*

Основним показником діяльності вчителя-майстра є здатність володіти собою, що допомагає йому бути витриманим і наполегливим у досягненні мети, володіти собою в ситуаціях конфліктної взаємодії, підтримувати працездатність протягом тривалого часу. Володіння собою є індивідуально-типологічною характеристикою особистості і безумовно, вона притаманна всім людям. Однак, у роботі вчителя емоційна стабільність є тією якістю ознакою, без якої неможливе успішне виконання своїх функцій.

Зокрема, Д. Гоулман наводить таку аргументацію: нервові шляхи мозку продовжують розвиватися аж до середини людського життя, а тому можливий і емоційний розвиток який виявляється в усвідомленому регулюванні емоцій і полягає у розвитку таких здібностей, як самоконтроль над ними, а також уміння мотивувати свої дії. [2].

Засвоєння комплексу прийомів педагогічної техніки, сприяють не лише в умінні вчителя управляти своїм емоційним станом, а й дають можливість глибше, яскравіше, талановитіше виявити свою позицію і досягти успіхів у педагогічній діяльності. Поняття «педагогічна техніка» містить дві групи складників. Перша група складників пов'язана з умінням педагога керувати своєю поведінкою: техніка володіння своїм організмом (мімікою, пантомімікою); керування емоціями, настроєм для зняття зайвого психічного напруження, збудження творчого самопочуття; опанування умінням соціальної перцепції (техніка керування увагою, уявою); техніка мовлення (керування диханням, дикцією, гучністю, темпом мовлення).

Друга група пов'язана з умінням вплинути на особистість і колектив: техніка організації контакту, управління педагогічним спілкуванням, дидактичні, організаторські, конструктивні та комунікативні вміння. Складники першої і другої груп педагогічної техніки спрямовані або на організацію внутрішнього самопочуття педагога, або на вміння це почуття адекватно виявити зовні. Відповідно до цього розрізняють внутрішню техніку, тобто створення внутрішнього переживання особистості, психологічне налаштування вчителя на майбутню діяльність через вплив на розум, волю й почуття, та зовнішню техніку – втілення внутрішнього переживання вчителя в його тілесній природі: міміці, голосі, мовленні, рухах, пластиці.

Педагогічні способи керування психічним самопочуттям дають змогу розвинути психофізичний апарат, сформувати вміння тримати в готовності "апаратуру", яка збуджує почуття, створити умови для її безвідмовної діяльності. До ефективних засобів керування психічним самопочуттям педагога відносять: психологічне настроювання, аутогенне тренування, елементи самонавіювання, психологічну гімнастику, театральну педагогіку, імітаційну гру, музикотерапію, бібліотерапію, тощо.

– *театральна педагогіка* (елемент системи К. С. Станіславського). На думку А. В. Макаренка психологічне настроювання педагога, вміння грати, "гальмувати свої неприємності", створювати загальну доброзичливу атмосферу є основою для успішної роботи в дитячому колективі, готовності до діяльності та подолання труднощів у розв'язанні колективних завдань. Однією з складових театральної педагогіки є *імітаційна гра* – активний метод самоуправління психічним станом, який полягає у програнні суб'єктом ролі такої людини, якою б йому хотілося бути.

– *бібліотерапія* передбачає засіб керування психічним станом людини шляхом читання художньої літератури. Читаючи, людина непомітно для себе захоплюється світом, який створив письменник, стає ніби співучасником подій. Вона і радіє, і думає, і переживає, забуваючи власні негаразди.

– *музикотерапія* – це засіб керування психічним станом людини за допомогою музики (ритмічна мажорна музика, як правило, підносить настрій та працездатність людини, а мінорна мелодія сприяє розслабленню, викликає стан спокою). Проте сприймання музики індивідуальне, і кожний обирає для цього свої улюблені твори. Поринаючи в царину мистецтва, людина отримує позитивні емоції, дія яких гальмує негативне ставлення і сприяє врівноваженню емоційного стану та стабілізації внутрішніх переживань.

Всі засоби впливу пов'язані з включенням в ту чи іншу діяльність, важливі тому, що дають можливість не тільки зняти напругу, оптимізувати розміщення духу, але і залучати учнів до духовних цінностей, близьких вчителю, навчаючи їх керуватися тими ж засобами.

Окрім вказаних способів керування психічним станом через вплив на емоційну та волюву сферу, дуже важливо користуватися і такою комплексною системою саморегуляції, яка «задіює» емоції, волю та свідомість людини, – *самонавіюванням*. Досягають його за допомогою аутогенного тренування, що полягає у виконанні спеціальних вправ, спрямованих на формування в людини навичок свідомого впливу на різні функції організму – самонавіюванні. Оскільки навіювання найкраще здійснювати на фоні загального м'язового розслаблення і психічного спокою, аутотренінг зазвичай складається з двох етапів розслаблення (вхід у стан релаксації) і самонавіювання (вплив на певні установки за допомогою спеціальних формул). Під час складання словесних формул слід керуватися такими правилами: формула має бути чіткою, лаконічною, не містити заперечної частки “не”; послідовність словесних формул така: хочу – можу – буду – є (Я хочу бути спокійним і впевненим, я можу бути спокійним і впевненим, я буду спокійним і впевненим, я спокійний і впевнений).

Особливо рекомендується проводити сеанси самонавіювання, молодому вчителю, який готується до уроку і відчуває невпевненість, або страх перед дітьми.

Не менш ефективним в стабілізації емоційного напруження педагога є *психологічна гімнастика*, що передбачає застосування вчителем спеціальних вправ: дії в "передбачуваних обставинах", "якби", та вправи на зняття м'язових "затискачів". "Якби", або дія в "передбачуваних обставинах", дають змогу вчителю уявити необхідну ситуацію, викликати оновлені почуття та пережити їх у реальній педагогічній взаємодії.

Таким чином, оволодівши арсеналом педагогічних способів вчитель може успішно їх застосовувати на практиці. Для цього важливо працювати над виробленням такого синтезу якостей і властивостей особистості, які даватимуть змогу впевнено, без зайвого емоційного напруження здійснювати свою професійну діяльність, а також стануть запорукою педагогічного оптимізму; впевненості у собі як в учителі, відсутності страху перед дітьми; умінні володіти собою, відсутності емоційного напруження; наявності вольових якостей (цілеспрямованості, самовладання, рішучості).

Усі ці якості характеризують психологічну стійкість у професійній діяльності. Основа якої полягає в позитивному емоційному ставленні до себе, учнів, праці, виховання доброзичливості й оптимізму. Адже, саме позитивні емоції активізують і надихають вчителя, надають йому впевненості, сповнюють його почуттям радості, позитивно впливають на стосунки з дітьми, батьками та колегами.

Список використаних джерел

1. Основы педагогического мастерства: Учебное пособие для пед. спец. высш. учебн. Заведений / И.А. Зязюн, И.Ф. Кривонос и др.; Под ред. И.А. Зязюна. – М.: Просвещение, 1989. – 302 с.
2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект :Ценное практическое руководство по развитию и совершенствованию эмоций человека / Д.Гоулман / перевод с англ. А.Е. Исаевой. Москва: – Хранитель, 2008. – 478с.

ДИАЛОГ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Писаренко Р.А.

Введение. Диалог в обучении – не просто модная тенденция, а мощный инструмент, который помогает студентам получить более глубокие знания, а преподавателю – понять насколько хорошо учащиеся усвоили материал. Поскольку высшее образование в настоящее время в значительной мере базируется на достижениях современных информационных технологий с использованием различных интерактивных методов, таких как презентации, визуализации, вебинары, возможности применения диалога в учебной практике значительно расширяются, выходя за рамки традиционной беседы между преподавателем и студентами во время консультаций и семинаров. Поэтому своевременное выявление приоритетных направлений развития диалогового обучения в высшей школе представляется актуальным.

Цель данной работы – провести анализ возможных подходов диалогового обучения с использованием современных информационных технологий в профессиональной подготовке будущих специалистов в высшей школе.

Для осуществления поставленной цели в работе решаются следующие задачи:

- анализ существующих подходов к диалоговому обучению в высшей школе;
- анализ существующих подходов с использованием информационных технологий при реализации диалогового обучения в высшей школе;
- выбор перспективных направлений.

Теоретический обзор

Изучение роли беседы между учителем и студентами было предметом научных исследований на протяжении многих деkad. Современные педагоги

нередко обращаются к открытиям древнегреческих ученых. Как известно, концепция диалога занимала ведущее место во взглядах на процесс обучения, начиная со времен Сократа. Придирчивость к вопросу и решению, вызов и ответ на него рассматривались как внешнее коммуникативное представление диалектического процесса мышления на основе гипотезы, критики и реконструкции идей. Учитель мог использовать диалог как способ приведения к заранее сформированным выводам; или как набор основных правил и процедур для осветления преимуществ альтернативных взглядов; или как способ проблематизировать и разрушить устоявшиеся понятия.

Сократ различал две формы диалога, так называемые "ирония" и "обличие". Первый вид характеризовался более агрессивным допросом и критикой, с целью умерить гордыню чрезмерно уверенного в своих знаниях собеседника. Второй же, напротив, отличался толерантным отношением к окружающим, принятием и выслушиванием их точек зрения. Этот вид диалога представлялся ключом для "рождения" истины [1]. В то же время у Платона мы наблюдаем дидактический стиль диалогов, с ярко выраженным направлением основной мысли и донесением философской идеи. В такой форме диалог трансформировался из метода обучения и обмена знаниями в литературный стиль.

Известный бразильский психолог-педагог, теоретик и философ педагогики Паулу Фрейре (1968, 1985) отмечал, что существуют только два альтернативных выбора в педагогике. К первому относятся всевозможные лекции, монологи, повествования – "банковский" подход. Предполагается, что учащийся должен просто запоминать все рассказываемое лектором, принимать и хранить передаваемые знания, подобно вкладам в банке. Таким образом они лишены возможности самостоятельного познания и исследования. В противоположность такой системе Фрейре приводит освобождающее (проблемополагающее) образование, в котором отношения между учителем и учениками строятся на основе диалога, совместного обсуждения и понятия сути объекта изучения, т.е.

имеет место истинный механизм познания. "Без диалога невозможно взаимодействие, а без взаимодействия невозможно истинное обучение" [2].

В 1980 году педагог Джейн Велла впервые описала диалоговое обучение как педагогический метод, объединив абстрактные теории Пауло Фрейре, Курта Левина, Малкомла Ноулса и Бенджамина Блума и сформулировав базовые принципы и практики, которые могут быть непосредственно применены в образовании (Global Learning Partners, 2006; Vella, 2004).

Основные принципы обучения на основе диалога:

- коллективность: студенты и учитель работают над учебными задачами вместе, как группа или команда;
- взаимность: студенты и учитель прислушиваются друг к другу, обмениваются идеями, рассматривают альтернативные точки зрения;
- поддержка: студенты свободно высказывают свои идеи и догадки, не смущаясь "неправильных" ответов и поддерживают друг друга;
- целенаправленность: учителя планируют и направляют разговор в классе к конкретным образовательным целям.

Эти базовые рекомендации в настоящее время используются во многих университетах мира, приобретая специфические особенности и усовершенствования, в первую очередь за счет появления новых технических возможностей. Можно наблюдать, по крайней мере, пять различных вариаций данного метода: учитель и все студенты взаимодействуют; группы студентов курируются учителем; учитель дает задание группам студентов, но сам не принимает участия; учитель работает индивидуально со студентом; студенты работают в парах [3, 4].

Результаты исследования

Классификация методов обучения по уровню вовлеченности студентов в учебный процесс приведена в таблице 1.

Как видно из приведенных данных традиционная форма обучения на основе начитывания лекций очень сильно ограничивает взаимодействие учителя

с учениками. Действительно, обычно во время таких занятий требуется соблюдение тишины.

Таблица 1

Метод обучения	Уровень вовлеченности
Лекция	Низкий
Форум, симпозиум	Низкий
Интерактивное видео	Средний
Дискуссия	Средний
Групповые проекты	Средний
Онлайн / дистанционное обучение	Выше среднего
Демонстрации / симуляции	Выше среднего
Наставничество	Выше среднего
Техника критического мышления	Выше среднего
Учащиеся учат друг друга	Высокий

В итоге студенты не развивают у себя навыков критического мышления и способности задавать конструктивные вопросы по материалу. Типичная ситуация, когда преподаватель спрашивает "Все понятно?", студенты утвердительно кивают головой, и лекция продолжается в виде монолога. А ведь уже на этом этапе можно изменить степень участия студентов в учебном процессе. Для этого нужно развить у студентов умение задавать вопросы. Задавание вопросов во время обучения это индикатор подлинного понимания, а не невежества, ведь для уместного вопроса нужны знания и желание узнать еще больше. Эти идеи очень вписываются в современный тип "Google-мышления" с типичными вариантами вопросов, приведенными на рисунке 1.

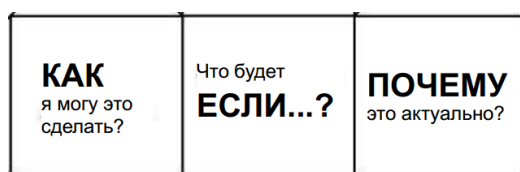


Рис. 1. Варианты "высокоуровневых" вопросов

Такие формулировки совсем отличаются от привычных экзаменационных "низкоуровневых" вопросов, которые основаны на фактах – определениях, датах, именах, биографических деталях и т.п. При исключительно таком подходе происходит развитие "низкого" уровня мышления, когда вместо анализа, оценки и создания, деятельность студентов направлена на запоминание, зазубривание и вспоминание. Подобная система выращивает рабочих, а не новаторов и исследователей. Но и отказываться от основ нельзя, поскольку базовые знания обеспечивают опору для мышления. А значит необходимо увеличивать долю диалога во время занятий, как практических, так и лекционных [5].

Интересный подход к поощрению студентов за вопросы на лекции применяет профессор Стэнфордского университета Мехран Сахами: он награждает их конфетами (рис. 2). И судя по многочисленным видеозаписям лекций [6] его изобретение приносит плоды, занятия проходят очень оживленно и увлекательно, несмотря на высокую сложность излагаемого материала.

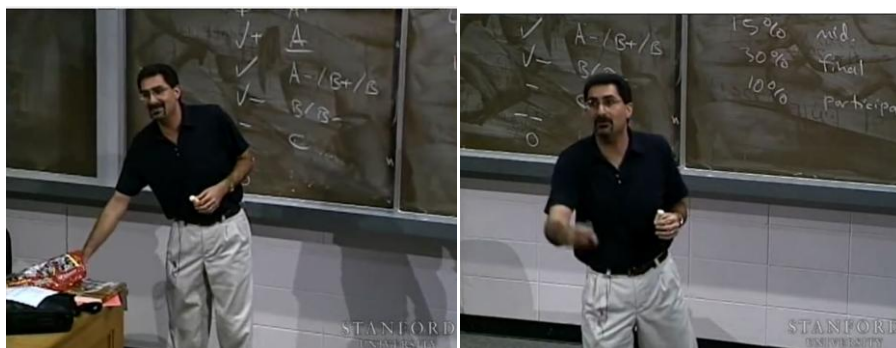


Рис. 2. Мехран Сахами бросает студенту конфету

Чтобы подключить как можно большее число студентов к диалогу, преподаватель может не сразу отвечать на поставленный вопрос, а обратиться к аудитории, возможно, кто-то из учащихся сможет на него ответить. Однако, следует соблюдать осторожность и не допустить крайность, когда диалог теряет свою дидактическую направленность и перерастает в бытовое общение. Приведем несколько рекомендаций, которые способствуют формированию комфортной среды обучения.

1. Упорядочьте пространство, чтобы максимизировать обучаемость.

Размещение студентов за круглым столом побуждает их к обмену информацией и задаванию смелых вопросов. А в небольших группах это стимулирует творческое мышление и креативность. Интуитивно понятно, что такое расположение гораздо удобнее для дискуссий, чем традиционное сидение по рядам, когда для обращения к собеседникам приходилось бы постоянно поворачиваться.

2. Новый материал представляйте стоя, а переходя к обсуждению – садитесь. Это позволяет учителю стать участником дискуссии.

3. Обращайтесь к студентам по имени. Рекомендуется также предоставить студентам бейджи с их именами, чтобы они могли обращаться друг у другу и чувствовали себя более связанными как группа.

4. Найдите время для кофе-брейка. Это время неформального свободного общения и легкого перекуса очень сближает. Альтернатива традиционной перемене между полупарами.

Следует отметить, что настоящий диалог возможен только в среде, где люди не боятся открыться друг другу, т.е. имеют место доверительные отношения. В иностранных учебных практиках очень популярны так называемые тимбилдинги (командообразования), проводящиеся в первые недели обучения и направленные на формирование навыков взаимодействия и командной работы. Существует большое количество методов тимбилдинга, большинство из них носит игровой или диалоговый характер, помогающий учащимся лучше узнать друг друга. К примеру, в игре "Я тоже!" одному студенту предлагается сообщить какой-либо факт о себе (я играю в футбол, у меня две сестры и т.д.) и если в группе находится еще студент, к которому это относится, он поднимает руку и говорит "Я тоже!". На подобные игры не требуется сильно много времени, но они могут быть полезными для формирования сплоченного коллектива [7].

Но следует помнить, что далеко не все люди готовы разглашать свою личную информацию и открываться для окружающих. Также скорость восприятия информации у всех различная. Для таких студентов чрезмерно интерактивные занятия некомфортны и эффект от них будет обратным. И тут на помощь приходят информационные технологии: Celly – программа для передачи текстовых сообщений, позволяющая с помощью смартфона создать сеть в любом месте (в аудитории, библиотеке). Учителя, которые опробовали Celly для академических целей на своих занятиях, отметили, что студенты, которые никогда не были активны стали общаться, при этом они научились излагать свои мысли очень четко и лаконично. И это ни для кого не секрет, ведь в Интернете люди более раскованны, чем в реальной жизни.

В уже упоминавшемся ранее Стенфордском университете для каждого курса существует собственный сайт, где помимо конспекта лекций и заданий созданы дискуссионные форумы для слушателей курса, где они могут задавать вопросы и обмениваться своими идеями по поводу решения задач. При этом очень часто сам лектор участвует в этих онлайн дискуссиях и отвечает на вопросы.

Поскольку в украинских университетах у преподавателей еще не вошло в практику выкладывать материалы курса онлайн, студенты могут делать это самостоятельно. Так, сервис *Study Blue* позволяет организовать удобный ресурс, на котором можно хранить любые заметки, презентации, конспекты и задания курса и делиться своими материалами с другими студентами. А социальный аспект помогает найти других людей, которые изучают подобные темы и наладить с ними общение и обмен информацией.

Информационные технологии очень сильно изменили образование и теперь нет надобности тратить много времени на начитывание материала – гораздо полезнее его обсудить. Ведь большинство теоретической информации доступно в Интернете, при этом она может быть представлена в любой форме – онлайн-курс, видеолекции, книги, статьи, иллюстрации. Учащийся имеет

возможность осваивать теорию в своем собственном комфортном темпе. Основываясь на таких рассуждениях педагога Дж. Бергман и А. Сэмс в 2000 году придумали систему *Flipped classroom*. Сначала лекции оформлялись в виде слайдов с аудиосопровождением, затем на смену пришли видеоролики. Для самоконтроля в видеолекцию часто встраиваются вопросы по релевантному материалу в виде тестов. Таким образом, на занятия студенты приходят уже теоретически подготовленными, и можно аудиторное время потратить на актуализацию теории, выполнение заданий и обсуждение материала [8].

Другим примером применения информационных технологий и диалогового обучения может служить вебинар. Слушатели по ходу лекции отправляют свои вопросы в общий чат, а лектор на них отвечает в реальном времени (рис. 3). Благодаря вебинарам и видеоконференциям есть возможность приглашать на лекцию экспертов и иностранных докладчиков, которые физически не смогли бы присутствовать в аудитории.

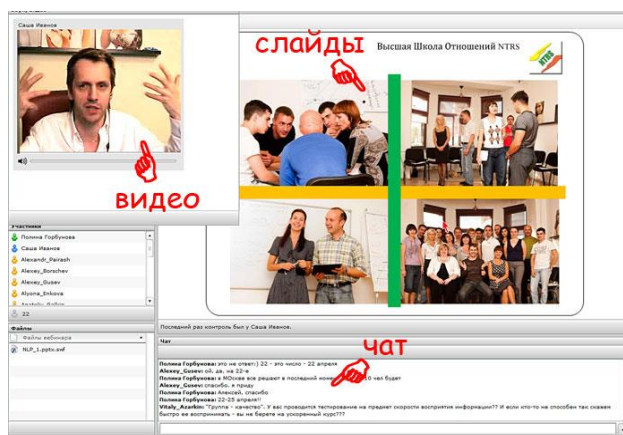


Рис. 3. Скриншот окна вебинара

Апофеозом объединения диалогового обучения, командной работы и информационных технологий может стать реализация творческих групповых студенческих проектов по схеме краудфандинга. Идеи для них могут быть предложены как преподавателем, так и самими учащимися. Сами проекты могут быть производственные, научные или творческие. Главное, чтобы они

заинтересовали общественность вносить добровольческие пожертвования в их реализацию. Самым популярным ресурсом краудфандинга является Kickstarter. Другой широко известный ресурс с неплохими денежными призами и прикладными задачами – Kaggle. Здесь участвуют команды преподавателей, исследователей и студентов разного уровня подготовки в области машинного обучения и искусственного интеллекта. И это лишь самые известные и наглядные примеры, иллюстрирующие, какую огромную пользу может принести диалоговое обучение, научив студентов работать сообща, критично мыслить и не бояться новых идей.

Заключение

Исследование показало, что диалог как техника и метод обучения может быть применен различными способами в зависимости от преследуемых целей: мотивирование, побуждение, командообразование и др. Для того, чтобы побудить студентов к диалогу во время занятий учителю следует уделить внимание их психологическому комфорту, обустройству учебного помещения, постановке коллективных заданий, поощрению активности и участию в совместных проектах.

Перспективным направлением является создания сайтов преподаваемых курсов, с материалами лекций, контрольными вопросами и дискуссионными форумами, где есть возможность обсудить возникшие проблемы в процессе самостоятельной работы над заданиями. Также можно рассмотреть замену некоторых индивидуальных однообразных заданий на групповые инновационные проекты, с возможной их материализацией с помощью современных возможностей краудфандинга.

Список использованных источников

1. Фохт Б. А. Педагогические идеи Сократа // Дидакт. — М. 1998. — № 1 (22). — С. 60-64.

2. Фрейре П. Образование как практика освобождения [Электронный ресурс] / Пауло Фрейре – Режим доступа до ресурсу: http://www.prosv.ru/ebooks/best_pdf/paul_freire.pdf.
3. Baskas S. Dialogue as a Means of Learning and Teaching / S. Richard Baskas. // Walden University. – 2010.
4. MacKnight C. Teaching critical thinking through online discussions / С. В. MacKnight. // Educause. – 2005. – №23. – С. 38–41.
5. Heick T. 8 Strategies To Help Students Ask Great Questions [Электронный ресурс] / Terry Heick – Режим доступа к ресурсу: <http://www.teachthought.com/learning/8-strategies-to-help-students-ask-great-questions/>.
6. Programming Methodology (Stanford) [Электронный ресурс] – Режим доступа к ресурсу: <https://www.youtube.com/watch?v=YJ9FlCFi3c8&list=PLg8KZgTw-gyGqG2AQb66QWsTevTZ92I7p&index=17>.
7. 10 Team-Building Games For The First Day Of Class [Электронный ресурс] – Режим доступа к ресурсу: <http://www.teachthought.com/teaching/10-team-building-games-for-the-first-day-of-class/>.
8. Bergmann J. Flip your classroom: Talk to every student in every class every day / J. Bergmann, A. Sams., 2012. – (Washington, DC: International Society for Technology in Education).

ВПЛИВ СТИЛЮ ВИКЛАДАННЯ НА ЕФЕКТИВНІСТЬ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Соколов А.В.

Узагальнення проблеми та аналіз літературних джерел. Праця викладача по навчанню і вихованню студентів здійснюється на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що припускає наявність доцільного і ефективного стилю педагогічної діяльності. Від характеру, особливостей цієї стильової взаємодії залежить і засвоєння знань, навичок, умінь студентів, і формування їх наукових, професійних поглядів, позицій і переконань, розвиток особистості.

Сучасні умови розвитку українського суспільства в поєднанні зі стрімким розвитком світових інформаційних технологій призводять до значної зміни існуючої педагогічної дійсності, що диктує необхідність більш повного і всебічного вивчення впливу стилю викладання на засвоєння матеріалу, а також формування особистісних якостей учня.

Метою цієї статті є вивчення якості засвоєння матеріалу і формування особистісних якостей студентів в залежності від застосування різних стилів викладання матеріалу.

В останні десятиліття, у зв'язку з переходом до інформаційного суспільства [1] тип взаємин у системі викладач-студент зазнав вельми значні зміни, пов'язані в першу чергу з тим, що розвиток телекомунікаційних технологій зробив доступною для кожної людини практично будь-яку інформацію, що вивчається в системі освіти. Дана обставина привела до того, що функція викладача пов'язана з донесенням інформації до відома студентів практично втратила свою цінність. Дійсно, студент може самостійно отримати будь-які відомості, що його цікавлять. На перший план ж вийшли зовсім інші функції, які навряд-чи найближчим часом зможуть бути компенсовані обчислювальною технікою — виховна, організаційна та корекційна [2]. Таким

чином, зараз ми більше можемо говорити про педагога, що працює у вищі як про вчителя, наставника. Людину, яка не просто викладає, але зароджує розуміння, прищеплює високу мораль і позитивні соціальні якості.

Наведені обставини говорять про необхідність глибокого аналізу і переосмислення всієї системи вищої освіти, перегляду і коригування її базових принципів і догматів з урахуванням дійсності, що змінилася, а також національних інтересів українського суспільства. Такий процес вимагає істотної участі українських дослідників: педагогів, психологів, філософів. Безумовно, така робота вимагає мобілізації значних наукових потужностей, і, не викликає сумнівів, що однією з її базисних проблем є глибокий аналіз механізмів вироблення адекватного сучасній дійсності стилю викладання. Даній проблемі присвячена саме ця стаття.

Вирішення інших, не менш актуальних проблем формування адекватної сучасній українській педагогічній дійсності теорії та практики педагогічної майстерності безумовно має стати предметом подальших досліджень та обміркувань вітчизняних дослідників.

Для повноти викладу матеріалу коротко наведемо відомі сьогодні базові стилі викладання.

Стиль педагогічної діяльності — це стійка система способів, прийомів діяльності, манери поведінки педагога, проявляється в різних умовах її існування, професійно вироблена, але сполучена з його індивідуальністю. З іншої сторони, стиль викладання — це спосіб, за допомогою якого викладач доносить зміст предмета до студента і є основою, що визначає байдужість або інтерес учня [3].

Відносно управління викладачем колективом студентів розрізняють **авторитарний, демократичний і ліберальний** стилі спілкування [4, 5].

Авторитарний стиль пов'язаний з надмірним перебільшенням ролі викладача, який зазвичай сам вирішує усі питання, не зважаючи на думку студентів. Для цього стилю характерна надмірна вимогливість до студентів без

урахування їх ділових і особистих якостей, без урахування реальних умов. Авторитарний стиль пригнічує їх ініціативу і самостійність. Процес викладання здійснюється не методами роз'яснення і переконання, а методами примусу, які частенько призводять до прямо протилежного результату. Авторитарний стиль характеризується жорсткістю, в ньому домінує вимогливість до студента (його реальні можливості на задньому плані), тон мови категоричний, не терплячий заперечень. Такий викладач твердо вірить, що негативні емоції краще стимулюють роботу, і тому рідко хвалить студентів, а більше лає. Уміє чітко планувати свою діяльність і того ж вимагає від підлеглих. Має формальний авторитет.

Ліберальний стиль характеризується тим, що викладач не має чіткої системи вимог до студентів, тому намагається не втручатися в їх роботу, не вимагає відповідальності за невиконання завдань виконавцями, пускає роботу на самоплив. При ліберальному стилю викладання викладач обмежується переконанням (належної вимогливості немає), це стиль "невтручання". Тон мови викладача-ліберала часто нерішучий, а іноді просто ласкавий, запобігливий. Викладач часто не має чіткого плану роботи, часто діє "по інтуїції". Не виступає з відкритою критикою. Не має достатнього авторитету, щоб робити помітний вплив на процес засвоєння знань студентами. Можна відмітити, що цей стиль часто застосовується як педагогами з досить великим досвідом, так і молодими викладачами. Мотивація і цілі, які ті і інші при цьому переслідують, різноманітні. Іноді, в окремих випадках, викладач усього лише не задоволений рівнем власного життя, розміром заробітної плати, і тому вважає, що працює рівно стільки, наскільки йому платять.

У випадках же добросовісного відношення до своєї роботи цей стиль допомагає не лише виявити слабкі і сильні сторони студентської групи, але і посилити її пізнавальні здібності, підвищити рівень засвоєння знання, яке добувається самостійним пошуком. Тобто ліберальний стиль, у супереч очікуванням, може, при правильно організованому учбовому процесі,

благотворно позначитися на його якості. Проте ці очікування не виправдають себе при невисокому інтелектуальному рівні студентів і некомпетентності викладача. За наявності необхідних умов ліберальний стиль у поєднанні з іншими стилями доречний при проведенні семінарських занять з гуманітарних дисциплін, що вимагають творчого підходу і самостійності мислення студентів.

Демократичний стиль характеризується залученням студентів до обговорення і підготовки рішень по основних напрямках діяльності групи, взаємним розподілом прав і обов'язків, розвитком самостійності студентів при виконанні прийнятих рішень і розширенням взаємного контролю. Характер мови спокійний, привітний, дружній. При формулюванні вимог робить основний упор на свідомість, на співпрацю. Радиться із студентами і зважає на їх думку. Викладач багато уваги приділяє позитивній мотивації учнів за фактичні досягнення. Часто є як формальним, так і неформальним лідером колективу. Сам проявляє ініціативу і вітає її у інших. Частенько займається самовдосконаленням і допомагає зростанню творчих шукачів у студентів [6].

Демократичний стиль викладання припускає участь студента в обговоренні завдань, що стоять перед групою; вимогливість поєднується з переконанням. Викладач цим стилем показує студентам необхідність оволодіння новими навичками і формує стимули і мотивацію до навчання. Тільки в цьому випадку студент чітко розуміє, що без цих знань йому не вдасться досягти важливих для нього цілей, вирішити поставлені завдання, впоратися з професійними обов'язками. Людина, що усвідомила потребу в нових знаннях, здатна демонструвати виняткове завзяття в оволодінні і реалізації знову пізнаного. У студентів поступово формується бажання вчитися. У колективах з таким стилем управління тісніше взаємні контакти студентів, яскравіше радість за успіхи товаришів, відповідальність за загальну справу, взаємний контроль.

Конкретний викладач навряд чи може бути однозначно віднесений до якогось одного з перерахованих стилів викладання. У учителя-майстра стиль завжди має доцільну варіативність, тим не менш, завжди можливо виділити

домінуючий стиль, який викладач використовує переважну більшість часу. Таким чином, наведена вище класифікація є базисною та може бути прийнята за основу.

Переваги та недоліки стилів викладання. З метою забезпечення більшої логічності викладу матеріалу статті розглянемо коротко недоліки використання кожного стилю викладання, а потім, на основі даного аналізу перейдемо до формування вимог до оптимального стилю, що відповідає сучасній педагогічній дійсності.

Відзначимо, що в сучасному суспільстві авторитарний стиль викладання має величезну кількість переваг. Саме цей стиль здатний забезпечити найвищу засвоюваність матеріалу, розвинути найбільшу дисципліну, виробити необхідну у майбутній професії пунктуальність, серйозне ставлення до роботи. Проте, авторитарному стилю викладання притаманна величезна кількість недоліків. Найчастіше, при використанні викладачем авторитарного стилю, викладач начисто втрачає будь-які натяки на позитивне ставлення студентів, на місці яких стає неприязнь і ненависть. Природно, це значно погіршує умови праці викладача. З іншого боку, авторитарний стиль також призводить до негативних трансформацій особистості студентів, особливо якщо у них є схильність до невротичних реакцій.

Студент втрачає здатність самостійно приймати рішення і нести за них відповідальність, проводити самостійну дослідницьку роботу, істотно знижується творча активність. Авторитарний стиль також часто призводить до неадекватного збільшення важливості та значущості в очах студента дисципліни, що викладається, що тягне до спотворення сприйняття студентом дійсності, переоцінки значущості набутих знань. При використанні переважною кількістю викладачів ВНЗ авторитарного стилю за роки навчання у студента може відбутися заміщення справжніх життєвих цінностей, обумовлених біологічними і духовними силами на сурогатну віру у всемогутність отриманих ним в

університеті знань, гонитвою за так званим «самовдосконаленням» і «розвитком».

Саме надлишок авторитарного стилю викладання в українських ВНЗ [7] провідні дослідники відносять до числа основних причин важких наслідків деформації свідомості недосконалою системою освіти. Так, Україна займає лідируюче місце за рівнем алкоголізму, тютюнопаління, кількістю зроблених абортів. Тільки останнє за найоптимістичнішими оцінками призвело до загибелі 30 млн. українців за роки незалежності, що є більшим за втрати Радянського Союзу під час Великої Вітчизняної Війни [8]. Мільйони наших співвітчизників, чоловіків та жінок, хліборобів та будівників, інженерів та науковців, які загинули не народившись. Які були позбавлені можливості побачити Світ, та будувати міцну та гідну Державу.

Важко навіть підрахувати скільки збитків завдали суспільству перші два фактори — алкоголізм (у тому числі пивний) та тютюнопаління. Все це, з певної точки зору, може бути охарактеризоване як результат низки педагогічних помилок, що призвели до величезної трагедії для Української Нації, яка за нищівними для нашої Батьківщини наслідками не знає аналогів і порівнянь.

Безсумнівно, що зусиллями педагогічної спільноти дані показники могли б бути істотно знижені, або ж навіть зведені до нуля. Тому зараз педагогічна спільнота вже не має права на помилку: загибель наступних тридцяти мільйонів українців може призвести вже до катастрофічних наслідків — занепаду Української Цивілізації та знищенню Українства на території нашої Держави.

Демократичний стиль викладання, позбавлений таких недоліків, пов'язаних з деформацією особистості, як при використанні авторитарного стилю. Він дозволяє домогтися вироблення умінь приймати самостійні рішення на високому кваліфікаційному рівні, брати в свої руки відповідальність за вчинені дії. Безсумнівно, даний стиль варто віднести до одного з найбільш оптимальних стилів викладання, але і він не позбавлений недоліків. Справа в тому, що надмірно демократичне ставлення педагога до своїх вихованців часто

може призвести до того, що інші зацікавлені особи, що володіють більш жорсткими підходами можуть зайняти місце наставника в житті учня. Несформована психіка студентів набагато сильніше реагує на жорсткі і, часто, негативні посили суспільства, ніж на м'яку аргументацію педагога.

Таким чином, якщо у вищі є загальноприйнятим демократичний стиль, це може призвести до суттєвих порушень дисципліни. У більшому масштабі демократичний стиль обумовлює зростання злочинності, процвітання сект, зниження значущості інституту сім'ї, збільшення числа людей, що володіють нетрадиційною статевою орієнтацією. Особливо виразно це проявляється при відсутності чіткої мотивації студентів в необхідності придбаних ними знань.

Ліберальний стиль є крайнім втіленням недоліків демократичного стилю навчання. Його єдиною, але дуже значущою перевагою є розвиток студентами здатності до самостійного рішення поставлених завдань.

Пошук оптимального стилю викладання. Для того, щоб знайти відповідь на питання про оптимальний стиль викладання, можна провести деякі паралелі з технічними науками. Досвід вивчення технічних наук показує, що недоліки завжди знаходяться у взаємозв'язку з перевагами. Таким чином, додаючи ту чи іншу перевагу ми обов'язково додамо якийсь недолік, і навпаки.

Таким чином, на наш погляд, в глобальному сенсі існуюча класифікація стилів викладання є вичерпною і пошук якихось нових стилів є непродуктивним. Рішення проблеми вибору стилю викладання лежить у площині досягнення його адекватності матеріалу, що викладається.

Змінилися умови дійсності, розвиток інформаційного суспільства показує, що величезна увага повинна бути приділена саме розвитку високих морально-етичних цінностей учнів, на що, поза всякими сумнівами, варто приділяти більшу частину часу, витрачену на навчання у вищі. Людина з вищою освітою, в першу чергу, є не просто професіоналом, але духовно розвиненою людиною. Було б нерозумно, використовувати демократичний, або, тим більше ліберальний стиль для розвитку моральності. Найбільш адекватним стилем в

даному випадку можна назвати лише стиль авторитарний. Проведені в [7] дослідження говорять про вкрай низьку ефективність інституту кураторства у вирішенні завдань розвитку моральності, і обґрунтовують впровадження аналога тьюторства/менторства з урахуванням національних особливостей для вирішення цього завдання. У ролі адаптації до національних особливостей, поза всяких сумнівів, варто розуміти залучення до процесу виховання високої духовності учнів ВНЗ політиків, бізнесменів, представників Святої Церкви. Було б ненауково ігнорувати тисячолітній досвід Церкви у розвитку високої суспільної моралі, впровадженню патріотизму та інших позитивних якостей в системі вищої освіти.

Демократичний стиль, на наш погляд, найбільше підходить для викладання спеціальних дисциплін, що необхідні для формування людини, як професіонала у своїй галузі. Багато фахових дисциплін в сучасній українській системі освіти потребують суттєвої демократизації і ослабленні тиску на студентів з боку навчальних закладів.

Ліберальний стиль навчання буде оптимальним для вивчення другорядних, факультативних дисциплін, вибір яких повинен безсумнівно визначатися самими студентами, а процес вивчення яких повинен бути здебільшого визначено самими учнями з врахуванням їх особливостей.

Детальне вивчення і переосмислення свого стилю викладання, а також усвідомлене управління стилем викладання в залежності від матеріалу, що викладається є найважливішим завданням, яке тягарем відповідальності лягає на плечі конкретно кожного вчителя, який працює у вищі. Дійсно, совість є практично єдиним способом відповідальності за помилку, здійснену педагогом. Якщо помиляється лікар, його відповідальність є очевидною в більшості випадків, якщо помиляється педагог — цю відповідальність несе все суспільство протягом десятиліть.

Тим не менш, буде не справедливо не відзначити існування системних помилок, які призводять до істотної деградації вітчизняної системи освіти. Деякі

з даних помилок докладно описані в [7]. Так, кількість вишів України є занадто завищеною, багато ВНЗ прагнуть до необґрунтованого зростання чисельності студентів. Це веде до того, що деканати, або інші структурні підрозділи вишів проводять свою політику управління в тому самому ліберальному стилі. Це в свою чергу означає, що відбір студентів за критерієм придатності до оволодіння обраною професією практично не здійснюється. У такій системі кожному студенту надається можливість працювати і при цьому отримувати свої мінімально необхідні для перебування в навчальному закладі «оцінки».

Даний підхід є страшною інфекцією, яка зсередини руйнує всю систему освіти, робить будь-яку педагогічну інновацію абсолютно неможливою.

Кожен студент, учень у вищі, що практикує таку практику буде впевнений, що знання, які він отримує, а також етичні посили, які приймає є далеко необов'язковими для його діяльності або життя. Адже йому цілком достатньо зрідка з'являтися на іспитах для того, щоб отримати такий самий сертифікат, як і колеги, які сумлінно виконують свої обов'язки.

У глобальному сенсі наслідки такої практики ще більш руйнівні. У суспільстві на корені підринається цінність самої вищої освіти по суті, вона стає абсолютно доступною, і її наявність не є вирішальним фактором для роботодавців. Дійсно, в такому випадку, наявність у людини сертифікату про закінчення університету не означатиме наявність у неї високих духовних і професійних якостей.

Таким чином, найбільш жорстка система відбору є просто необхідною в університетах. Оптимальним вибором, перевіреним західною педагогічною практикою є концепція «100/50», відповідно до якої зі 100 студентів, які надійшли на перший курс університету, тільки 50 отримують дипломи бакалаврів. Ясно, що отримання вищих академічних ступенів має бути ще більш важкодоступним. Такий підхід також підвищить рівень престижності середньої освіти: такі спеціалісти є мабуть ще більш цінними для країни, аніж люди з вищою освітою. Не дарма ще Аристотель вказував, що «У справі виховання

розвиток навичок має передувати розвитку розуму» [9]. Не викликає також сумнівів, що даний підхід дозволить повернути довіру суспільства до вищої освіти, а також здійснити істотні скорочення серед професорсько-викладацького складу вищів, що призведе до різкого зростання професіоналізму викладачів та конкуренції в педагогічному середовищі; дозволить повернути повагу до професії вчителя.

Висновки. Стиль роботи викладача, поза сумнівом, робить величезний вплив на якість навчально-освітнього процесу, але частенько залежить від історичних обумовленостей, національної специфіки і менталітету різних студентів. По суті стиль викладання можна уявити як інструмент, за допомогою якого викладач вирішує ту, чи іншу проблему.

Так, авторитарний стиль більш за все підходить для вирішення одної з найголовніших проблем вищих навчальних закладів: виховання високої моральності та духовності студентів. Цій процес буде простішим під контролем та за сприянням політичних діячів та Святої Церкви.

Демократичний стиль викладання може знайти своє найцінніше застосування при вивченні спеціальних дисциплін, тоді як ліберальний стиль буде оптимальним для факультативів.

Таким чином, в роботі вирішена актуальна задача вивчення впливу стилю викладання на якість засвоєння матеріалу та формування особистих якостей студентів. Отримані результати в купі зі статистичними даними можуть бути базою для подальших досліджень у ключі глибинного переосмислення системи вищої освіти України у відповідності з сучасними умовами та викликами.

Список використаних джерел

1. Соколов А.В. Значення інформаційної безпеки в сучасному суспільстві (на прикладі порівняння галузі в провідних країнах і Україні) / Науковий вісник ПНПУ ім. К.Д. Ушинського №11—12. — Одеса: ПНПУ ім. К.Д. Ушинського, 2010. — 276 с.

2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования /И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня, 2003. — №5.

3. Толочек В.А. Стили профессиональной деятельности как часть проблемы стиля в психологии / В.А. Толочек // Стиль человека: психологический анализ. М., 1998. С. 163—173.

4. Тарская, О.Ю. Методика преподавания психологии: конспект лекций / О. Ю. Тарская, В. И. Валовик, Е. В. Бушуева и др. — М. : Высшее образование, 2007. — 207 с.

5. Подкуйко М.С., Подкуйко Д.Н. Стиль работы преподавателя и его влияние на качество учебно-образовательного процесса [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.rusnauka.com/20_PRNiT_2007/Pedagogica/23895.doc.htm

6. Курлянд З.Н. Концепція мультиплікативності функціонування вищої школи як шлях до трансформації сучасного виміру системи вищої освіти України [Текст] / З.Н. Курлянд // Науковий вісник ПНПУ ім. К.Д. Ушинського №11-12. – 2010 С. 194–200. — Библиогр.: С. 200.

7. Соколов А.В. Проблемы формирования знаний у галузі інформаційної безпеки та їх роль у житті суспільства (на базі порівняльного аналізу ситуації у провідних країнах світу і в Україні) / Науковий журнал Південноукраїнський правничий часопис №2 . — Одеса: Одеський державний університет внутрішніх справ, С. 14—18, — 2011. — 295 с.

8. Михалев С. Н. Трагедия противостояния. Потери вооруженных сил СССР и Германии в Великой Отечественной войне 1941—1945 гг.: Историко-статистическое исследование / С.Н. Михалев, А.А. Шабаев. — М.: МГФ «Отечественная история», 2002.

9. Аристотель. Политика // Сочинения в 4-х томах. Перевод С.А. Жебелева. М., Мысль, 1983. — Т.4.

ІДЕАЛ ПЕДАГОГА НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ ОСВІТИ

Сугак Г.С.

аспірант кафедри КІСМ

Постановка проблеми. У наш час вчені, педагоги, психологи неодноразово звертаються до проблеми вчителя. Це питання залишається актуальним, так як з плином часу змінюється держава і суспільство, а отже, змінюються вимоги, які пред'являються до вчителя. Залишається відкритим питання, які якості вчителя (або «компетенції») повинні бути константними, тобто не залежними від часу, а які якості повинні бути «рухливі», тобто необхідними вчителю-педагогу у зв'язку з вимогою «нового» часу. Сучасне суспільство ставить перед педагогами якісно нові вимоги, недостатньо вже володіти лише психолого-педагогічними, предметними знаннями, певною методикою.

У Концепції національного виховання зазначено: «Педагог, учитель, вихователь – довірена особа суспільства, якій воно ввіряє найдорожче і найцінніше – дітей, свою надію і своє майбутнє. Доля дітей в руках педагога, в його золотому серці, він має бути джерелом радісного пізнавального і морального зростання своїх вихованців. Жодна інша професія не ставить таких вимог до людини. Педагог зобов'язаний бути яскравою, неповторною особистістю, носієм загальнолюдських цінностей, глибоких і різноманітних знань, високої культури. Педагог зобов'язаний прагнути до втілення в собі людського ідеалу» [1].

Аналіз публікацій, присвячених вивченню питання. Проблемою ідеального вчителя займалися В.П. Андрущенко, І.А. Зязюн, П.Ф. Каптерев, А.С. Макаренко, О.Г. Мороз, І.П. Підласий, М.І. Пирогов, В.О. Сластьонін, С.Т. Шацький, О.І. Щербаков, Н.І. Філіпенко та ін. Ідеальний педагог здебільшого сприймається вченими як зразок для наслідування, орієнтир для

підготовки й еталон для порівняння. Однак, незважаючи на дослідження цих та багатьох інших вчених, проблема лишається актуальною. В її структурі існують такі не досить вивчені питання, як загально-філософські проблеми особистості, особистість вчителя як ідеал і реальність, модернізація підготовки сучасного вчителя в педагогічному університеті, напрямки та фактори формування особистісних характеристик педагога в сучасних умовах.

Формування цілей статті. На основі аналізу педагогічної, психологічної, дидактичної літератури, педагогічного досвіду визначити сучасні підходи до формування моделі ідеального вчителя.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблема ідеального вчителя вперше постала не сьогодні. Нею займалися в різні історичні епохи, в умовах різних суспільно-економічних формацій. Вивчення й узагальнення багатовікового педагогічного досвіду дає змогу критично використати кращі його зразки, прослідкувати генезу важливих для нас педагогічних проблем і явищ.

Кожна епоха вносить свої корективи до ідеалу вчителя. Категорія ідеалу змінна, адже ті вимоги, що були актуальними навіть десять років тому, не відбивають повноти сучасних вимог.

На початку ХХ століття намітилась тенденція створення ідеалу вчителя. Формується так званий реальний ідеал, згідно з яким ідеальним вважався вчитель, який повинен бути духовно довершеною особистістю, комунікабельним, високоморальним, професіоналом своєї справи, широко ерудованим. Що стосується шляхів наближення вчителя до ідеалу, то основним із них тогочасна педагогічна думка вважала особисте самовдосконалення.

У прагненні до ідеалу вчитель має синтезувати низку властивостей. Він повинен бути: науковцем (володіти підходами і методами дослідницької роботи); педагогом (знати та вміти застосовувати на практиці педагогічну теорію); психологом (знати основи психології, вікові та індивідуальні психологічні особливості учнів); технологом (володіти методикою і технологією

навчально-виховного процесу, втілюючи наукові ідеї в практику); організатором (володіти навичками управлінця-менеджера для управління учнівським колективом); трішки медиком (знати фізичні і розумові межі дитячого організму, рамки психологічного навантаження); артистом (уміти перевтілюватися, володіти правильною дикцією, художнім словом) тощо.

І.П. Підласий, виходячи з головної функції учителя та специфіки практичної педагогічної діяльності, пропонує модель ідеального педагога, елементами якої є "спеціаліст", "працівник", "людина". Ідеальний педагог, на думку дослідника, – це зразок професіонала, носій громадянських, виробничих і особистісних функцій, сформованих на найвищому рівні. Обов'язковими професійними якостями педагога дослідник вважає працьовитість, працездатність, дисциплінованість, відповідальність, уміння визначити мету, обрати шлях її досягнення, організованість, наполегливість, систематичне і планомірне підвищення свого професійного рівня, прагнення постійно підвищувати якість своєї праці а також володіння предметом викладання, методикою викладання предмета, психологічну підготовку, загальну ерудицію, широкий культурний кругозір, педагогічну майстерність, володіння технологіями педагогічної праці, організаторські уміння та навички, педагогічний такт, педагогічна техніка, володіння технологіями спілкування, ораторське мистецтво та ін. Головною характеристикою педагога учений вважає професійний потенціал, тобто "сукупність об'єднаних у систему природних і набутих якостей, що визначають здатність педагога виконувати свої обов'язки на заданому рівні" [2].

З позицій гуманізму, загальнолюдських цінностей розглядає вчителя у своїх працях В.О. Сухомлинський. Узагальнюючи багаторічний власний досвід чи досвід колег, учений-педагог поступово формує образ ідеального учителя. Одним з обов'язкових умінь, необхідних кожному вчителю і вихователю незалежно від фаху, В.О. Сухомлинський вважає "мистецтво говорити". Справжній учитель "повинен досконало володіти виховними засобами мудрого

слова", знаходити радість у спілкуванні з дітьми, адже слабкість "багатьох учителів у тому, що слова їх не доходять до тих, кому вони звернені".

Модель ідеального учителя В.О. Сухомлинський формує через три важливі позиції: "Це насамперед людина, яка любить дітей, знаходить радість у спілкуванні з ними, вірить у те, що кожна дитина може стати доброю людиною, вміє дружити з дітьми... Хороший учитель – це, по-друге, людина, що добре знає науку, на основі якої побудований предмет, котрий він викладає, закохана в цю науку, знає її горизонт – найновіші відкриття, дослідження, досягнення. Хороший учитель – це, по-третє, людина, яка знає психологію й педагогіку, розуміє і відчуває, що без знання науки про виховання працювати з дітьми неможливо" [3].

Цінною є думка вчителів-практиків. Зокрема, Ш.А. Амонашвілі вважає, що вчитель повинен бути освіченою, гуманною, творчою людиною, патріотом та інтернаціоналістом; але насамперед учитель повинен бути особистістю, мати авторитет, постійно працювати над собою, упроваджувати нові ідеї, бо "професія учителя не терпить шаблону". Для професійної діяльності вчителя важливо уміти розуміти всіх і кожного, радіти успіхам дітей, не допускати у спілкуванні з дітьми фальші, нещирості, грубості, нетерплячості, злості, розвивати в собі такі якості, як великодушність, доброта, чуйність, сердечність [4].

На думку українських учених (В.П. Андрущенко, С.О. Довгий, В.О. Зайчук, В.Г. Кремень В.М. Литвин та ін.), учитель XXI століття – це "вчитель із планетарним мисленням, який усвідомлює себе як суспільний діяч і просвітитель, активний перетворювач суспільства" [5]. Серед найважливіших вимог до професійних якостей учителя дослідники виділяють насамперед високий рівень загальної підготовки, широку ерудицію, знання свого предмета, останніх досягнень науки й техніки, новітніх технологій і методів, бачення перспективи, вміння прогнозувати навчально-виховний процес тощо. Другим важливим якісним блоком вважають особистісні якості вчителя (витримка, наполегливість, рішучість, уміння домагатися своєї мети, контактність, психічна

сумісність у колективі, вміння критично оцінювати себе та інших). Крім того, називають такі істотні характеристики, як любов і повага до дітей, любов до педагогічної діяльності, педагогічна інтуїція, розвинутий інтелект, високий рівень загальної та педагогічної культури та позитивні моральні якості. Учені одностайні в тому, що сучасній школі потрібен "інтелігентний учитель", "компетентний професіонал".

Аналіз праць, вивчення досвіду вчителів-практиків дає змогу визначити механізм створення моделі сучасного учителя: в основі ідеалу має бути перелік характеристик, апробованих часом і виправданих досвідом; ідеал повинен формуватися в повній відповідності з вимогами української культурно-історичної традиції; ідеальний учитель (незалежно від фаху) повинен бути ідеальним оратором; необхідно враховувати зміни, що відбуваються в освітній сфері. Як свідчить аналіз, для визначення моделі ідеалу вчителя велике значення мають різноманітні спеціалізовані здібності.

Суспільний ідеал вчителя нерозривно пов'язаний із формуванням педагогом власного позитивного іміджу [6]. Педагог повинен володіти технологією іміджування і постійно працювати над її вдосконаленням. Це безпосередньо торкається його професійної компетенції і є суттєвим показником індивідуальної педагогічної майстерності. Позитивний імідж, професіоналізм і здатність адаптуватися поряд з рішучістю є головним ключем до успіху в будь-якій сфері діяльності.

Вчитель, що наближається до ідеалу, повинен володіти мистецтвом вирішення педагогічних конфліктів. В екстремальних (з педагогічної точки зору) ситуаціях педагог контролює їх перебіг, втручається при потребі та згладжує їх. Вчитель має з позицій толерантності глибоко проаналізувати конфліктну ситуацію, безпомилково її розв'язати, а то й запобігти. Допомогти йому в цьому має володіння такими методичними прийомами, як жорстка позиція, компроміс, „третейський суд”, гумор тощо. Обов'язковою умовою виступають виваженість і аргументованість. Провідною ідеєю повинна стати ідея гуманізму, котра признає

цінність будь-якої людини як особистості, її право на свободу, щастя, розвиток і прояву здібностей.

Велике значення в налагодженні інтерактивного спілкування з учнями має оптимізм педагога. Педагогічний оптимізм – це переконання, віра вчителя в кожного учня, готовність працювати з ним, глибока впевненість в силі виховного впливу. Постійний оптимізм, підтягнутість і бадьорість педагога, готовність до корисної дії, оптимістичний тон і доброзичливість не менш важливі, ніж професійна кваліфікація.

Вчителю неодмінно має бути притаманна така риса, як інтелігентність. Чим інтелігентніший вчитель як особистість, тим більше шансів, що і його вихованці виростуть людьми самостійно мислячими, внутрішньо довершеними, особистостями, які тонко сприймають прекрасне. Адже розбудити і викликати інтерес до науки, літератури, мистецтва і природи може тільки висококультурна особистість. Педагог повинен не лише навчати й виховувати. Його місія – розкрити закладені природою здібності учнів, допомогти їм знайти своє покликання. Це під силу тільки справжньому майстрові педагогічної справи, який уміє самостійно аналізувати педагогічні явища, розчленовувати їх на складові елементи, бачить головне педагогічне завдання і шляхи його оптимального вирішення.

Висновки. «Ідеал» – це зразок, дещо довершене, мета, до чого повинен прагнути кожний педагог, це його проекція в майбутнє. Ідеали – це не утопії, а цінності, побачені у досконалості, потужні регулятори учбово-виховного процесу. Ідеальний вчитель – це людина, котра має суттєвий професіональний досвід; досконало знає свій предмет і методику його викладання; має високий рівень методологічної культури; займається самоосвітою; справедливий і рівний у спілкуванні з усіма учнями, емпатичний; знає вірний вихід з будь-якої педагогічної ситуації і може подолати будь-яку складність як в навчанні, так і у вихованні.

Кожний педагог повинен нести в собі все багатство культури. Тільки тоді вчитель отримує право стати взірцем, що передає естафету знань.

Список використаних джерел

1. Концепція національного виховання // Рідна школа. – 1995. - №6. – С.23.
2. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студентов пед. вузов: В 2 кн. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
3. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5 томах. – К.: Радянська школа, 1977. – Т. 4. – 637 с.
4. Амонашвили Ш.А. В школу – с шести лет // Педагогический поиск / Сост. И.Н. Баженова. – 3-е изд. – М.: Педагогика, 1990. – С. 9-58.
5. Науково-освітній потенціал нації: погляд у ХХІ століття / Авт. кол.: В. Литвин (кер.), В. Андрущенко, С. Довгий та ін. – К.: Навчальна книга, 2003. – Книга 3: Модернізація освіти. – 943 с.
6. Андрущенко В., Табачек І. Формування особистості вчителя в сучасних умовах // Політичний менеджмент. - 2005. - № 1 (10). - С.58-69

КРИТЕРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА: ПРОГРАММНЫЙ КУРС КАК ПРОЕКТ

Сулимова Ю.Е.

*ассистент кафедры «Системное программное обеспечение»,
заведующий лабораторией «Современные бизнес-технологии»*

*«...університет являє собою втілення
певної ідеальної інституції.
Він існує там, де живе ідея університету,
яка, у свою чергу, поєднується
з академічними свободами.
Концепт академічної свободи -
свобода досліджувати,
експериментувати, висловлюватися».*
С. Квіт

Постановка проблемы: Современные методы преподавания должны учитывать изменившееся информационное пространство и тех, кто приходит сегодня обучаться в вузы. На помощь педагогам должны приходиться новые, во многом, инновационные решения, когда при работе используется инструментарий из смежных или даже принципиально других теоретических и практических дисциплин. Так, сегодня методы математического анализа или информационных технологий применяются в области управления проектами, апробированные подходы к исследованиям в философии наиболее полно реализуются в истории, социологии и культурологии. Мы можем говорить о синергии знаний, когда происходит комбинирование нескольких видов методов для наиболее полного изучения предмета исследования и реализации поставленных задач. При том, что в большинстве случаев в педагогике уделяется внимание процессу, необходимо помнить о том, что важным является именно результат.

Цель статьи. Изучить возможность определения критериев педагогического мастерства современного педагога с точки зрения управления проектами и применимость, в связи с этим, критериев работы проектного менеджера к работе педагога на основе компетентностного подхода.

Анализ последних источников и публикаций. Рассмотрение применимости методов из других сфер знаний в педагогике не является чем-то новым. Однако можем сказать, что заданный нами ракурс имеет определенно инновационный характер: мы говорим о *педагоге как о менеджере проекта*, где под проектом понимаем *программный курс*., а командой являются студенты.

Современные публикации по управлению инновациями в образовании (Н. Романенко, Л. Даниленко, др.) описывают «инновационный образовательный проект» и т.п., но уделяют внимания методологиям, критериям и инструментарию управления проектами. Исследователи вопросов менеджмента в образовании (Н.Л. Коломинский, А.В. Попов, Т.И. Шамова, В.П. Симонов др.) замечают, что управление проектами в образовании является составляющей деятельности руководства образовательного заведения, хотя и в педагогической практике появляется понятие «педагогический менеджмент». Собственно, научная литература по управлению проектами сосредоточена на общих вопросах отрасли и не дает ответов при работе с конкретными педагогическими проектами. Есть еще одна особенность: введение напрямую терминов и инструментов из управления проектами в педагогическую практику не всегда приемлемо, т.к. требует специальной подготовки педагогов, в том числе, и для верного применения этих нововведений. Однако мы фокусируется не на всем разнообразии практик проектного менеджмента, а на критериях оценки компетенций.

Данная тема также частично была затронута в публикации «Методологические основания сбалансированной системы показателей в образовательном процессе», где изучалась возможность использования одного из инструментов менеджмента, - концепции сбалансированной системы

показателей, - в образовании, когда разные участники процесса предъявляют различные требования как к самому процессу, так и к результатам.

Изложение основного материала. Инновационный характер сферы образования предполагает постоянное обновление содержания образования. Особенно это необходимо в условиях работы с принципиально новыми образовательными парадигмами. Речь идет о педагогических практиках с так называемом «поколении Z» или «сетевым» поколением: молодежи, которая родилась в эпоху гаджетов и интернета, с 1991/95 по 2000 гг. Именно они сейчас учатся в наших университетах, и мы можем наблюдать, насколько малоэффективными оказываются традиционные техники преподавания: новое поколение нацелено на восприятие, прежде всего, не теоретических, а практических знаний.

Однако преобразования нового, имеющего, прежде всего, характер практического знания в содержание образования невозможно без исследований, которые можно назвать, собственно, педагогическими. С одной стороны, это создание и рефлексия (методическая, дидактическая и т.п.) форм актуализации практических знаний из различных сфер в педагогических ситуациях, способов их усвоения студентом при движении по индивидуальной образовательной траектории и т.д. И, с другой стороны, эта конфигурация и интеграция практических знаний из различных сфер в комплексы, обеспечивающие полноту инструментальной оснастки педагогических ситуаций, а также деятельного и социо-культурного оснащение того, кто через эти ситуации проходит.

Тенденция индивидуализации также сказывается на образовательный стратегии: теперь необходимой становится не дорогая «восхождения к общему канону», а образовательное пространство с индивидуальными образовательными программами («траекториям»). Свобода и открытость обновленного образования выражаются и в том, что индивидуальную образовательную программу можно проходить в индивидуальном темпе.

Поэтому вместо «образовательного пространства» можно даже говорить об «образовательном хронотопе» и индивидуальных «траекториях» в нем. Мышление в таком хронотопе зависит от событий и «подключение» к ним, то есть овладение навыками самостоятельного мышления происходит за счет именно действия. Как было написано на одной из первых книг серии «Компьютер для чайников»: «Научиться работать на компьютере легко: просто начните работать».

Разумеется, в этом случае современный тип педагога сегодня уже не может быть «ортодоксальным позитивистом» (по определению С. Ивашины), следующим по однозначно выверенной и единственно верной дороге преподавания и наполнения содержания программного курса. Сегодня это невозможно, потому что исчезает четкая грань между мнением, повседневным знанием, здравым смыслом и знанием научным: современные исследователи языка, к примеру, все чаще обращают внимание на исчезновения различий между априорным и апостериорным.

Сегодня на первый план и в качестве основного критерия качества педагогики выходит не передача, трансляция, а *организация* знания, которая предусматривает уместность использования инструментов из проектного менеджмента. Вслед за Карлом Поппером, мы можем повторить, что теория начинает исполнять роль «прожектора» - то есть, освещает то, чем студенты могут и должны интересоваться в предлагаемом программном курсе, на что должны обращать внимание. И здесь мы находим, что критерии оценки компетенций современного проектного менеджера как нельзя более полно отражают критерии педагогического мастерства современного педагога. А именно:

1. Критерии целостного мышления: нацеленность на целостную миссию. Предполагают оценивание способностей в идентификации проблем, их источников и разработке решений по их преодолению.

2. Критерии стратегического мышления: стратегическое восприятие. Способность относится к восприятию стратегических элементов программы/проекта и расстановке приоритетов.

3. Критерии интегрального мышления: непрерывное стремление достичь результатов проекта/программы. Оценивает способность предупреждать, оценивать и работать с изменениями в окружении проекта для достижения его результатов.

4. Критерии лидерства: лидерство для увеличения добавленной стоимости и внедрения инноваций. Способность фокусировать усилия команды на инновациях и прорыве.

5. Критерии способностей в планировании: планирование успешной концепции проекта/программы, структурирование задач и мониторинг выполнения. Способность планировать проектные цели и задачи, организовывать ресурсы, управлять выполнением.

6. Критерии способностей в реализации проекта: выполнение проектов/программ согласно плану. Способность использовать системный подход, строить команду, контролировать проект и решать проблемы.

7. Критерии способностей в координации: гармонизация разнообразных действий для полной оптимизации проекта/программы. Способность балансировать между раз личными рабочими группами и заинтересованными сторонами, избавляться от напряженности, конкуренции.

8. Критерии навыков взаимоотношений: социальные компетенции и психологические навыки. Способность поддерживать высокоэффективную работу команды путем мотивации и возможностей самореализации.

9. Критерии нацеленности на достижение результата: инициативность и обязательность. Способность быть инициативным, поддерживать энтузиазм для достижения результата путем командной работы, внедрять ролевую модель.

10. Критерии самореализации: самодисциплина, самоорганизация, самореализация. Способности самоорганизации и самодисциплины, высокие нормы этики, принятие на себя ответственности, дальновидность.

Все эти критерии в полной степени отражают то, что может и должен сегодня уметь современный педагог. Хочется отметить, что наиболее ярко критерии мастерства современного педагога обрисовал А. Ивашина. По его версии, с которой мы вполне согласимся, современный преподаватель выступает своеобразным DJ-ем, не передавая какую-то совокупность знаний по предмету, но:

- миксует «канонические» тексты, в то же самое время обращая должное внимание на «неканонические»;

- организует знания вербально, так как именно композиция слов может радикально изменить их значения;

- создает наиболее убедительные как для академического сообщества, так и для общества в целом интерпретации, утверждение или гипотезы;

- преодолевает «модели сознания» и даже «модели языка», свидетельствуя, что ум и теории должны рассматриваться как материально воплощенные, естественным образом переплетаясь с социо-культурной практикой;

- доказывает, что критика разума должно осуществляться в связи с социальным, культурным и историческим анализом (именно таким образом создается контекст);

- следит за повседневностью и повседневными коммуникативными практиками (в том числе, и среди академического сообщества), поскольку таким образом проявляются укорененность и многообразие основных норм, парадигм, ценностей культуры (то есть, на первый план выходит прагматика текста, под которым сегодня, по манифестом Дериды, понимается все, что нас окружает и с нами происходит).

Выводы и перспективы. В условиях изменения ключевых парадигм педагогических практик современности предложенные критерии компетентного

подхода в управлении проектами к менеджеру проекта могут вполне описать способности, по которым оценивается сегодня педагогическое мастерство современного педагога. Дальнейшее детальное изучение соотношений и возможностей использования этих критериев может стать основой для разработки новых методологий и инструментов, которые позволят работе педагога стать наиболее эффективной.

Список использованной литературы:

1. Квіт С. Алгоритм університетського розвитку: „Дух і літера №19: Університетська автономія (спеціальний випуск)”. – К.: НаУКМА, 2008. – 185 с.
2. Івашина О. Загальна теорія культури. – К.: Видавничий дім „Києво–Могилянська Академія”, 2008. – 215 с.
3. Сулимова Ю.Е. Методологические основания сбалансированной системы показателей в образовательном процессе. - Філософські пошуки, вип. XXVII. Львов-Одесса: Cogito - Центр Европы, 2008. - С.367-377. -575с.
4. Барбан М.Н. Теоретичні засади підготовки менеджерів освіти до управління соціально-педагогічними проектами. - Педагогічний дискурс, випуск 11, 2012. - С.13-17. - 382с.
5. Тягур Р. С. Основи менеджменту в освіті : [навч. посіб.] / Тягур Р. С. – Івано-Франківськ : ВДВ ЦІТ Прикарпатського національного університету ім. Василя Стефаника, 2007. – 106 с.
6. Система сертификации проектных менеджеров по модели P2M. (10 критериев таксономии). - Интернет-ресурс: [режим доступа на 12.06.2015] <http://praxiscom.ru/syscert-p2m/>
7. Generation Z comes of age. Annalise Walliker From: Herald Sun February 25, 2008. - Интернет-ресурс: [режим доступа на 12.06.2015] <http://www.heraldsun.com.au/news/national/gen-z-here-they-come/story-e6frf7l6-1111115637247>

МАСТЕРСТВО ПЕДАГОГА В СОЗДАНИИ СИТУАЦИИ УСПЕХА ДЛЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Тимохов Д.Ф.

С психологической точки зрения успех — это переживание состояния радости, удовлетворения от того, что результат, к которому личность стремилась в своей деятельности, либо совпал с ее ожиданиями, надеждами (с уровнем притязаний), либо превзошел их.

Тема создания ситуации успеха очень актуальна в настоящее время, так как одна из проблем, стоящих перед современной высшей школой, — снижение мотивации. Задача высшей школы сегодня — формирование компетентного подхода, т.е. не только умение применять знания на практике, но и понять, что знания — не отвлеченный абстрактный набор формул, они рождаются из каждодневной деятельности людей из их потребностей. В связи с этим один из важнейших блоков в структуре занятия является мотивационный [1,2].

Формирование мотивации предполагает разнообразие форм и приемов, с помощью которых большинство учащихся вовлекается в активную учебную работу. Усилению интереса способствуют занимательность изложения (примеры, опыты, факты), необычная форма преподнесения материала (вызов удивления), эмоциональность речи учителя, познавательные игры, ситуации спора и дискуссии, анализ жизненных ситуаций (связь с повседневной жизнью учащихся). Важнейшей составляющей данного этапа урока, безусловно, считается эмоциональный настрой [3].

Задачей вводной части любого урока является создание у учащихся определённого положительного эмоционального настроения на урок, вовлечение всех учащихся в учебный процесс, создание ситуации успеха. Все это требует от учителя: творческого подхода; вариации различных приёмов; поиска своеобразных форм, отвечающих содержанию урока. Цель данного этапа — это

психологический настрой учащихся.

Психологический настрой – эмоциональное состояние класса, в котором отражаются личные и деловые взаимоотношения членов ученического коллектива, определяемые их ценностями, моральными нормами и интересами.

Как известно, человек познает мир через эмоциональную память. Эмоции играют огромную роль в формировании личности. Учитель, как правило, играет роль источника эмоциональных сигналов, к сожалению, как положительных, так и отрицательных. Положительные эмоции – это созидательный двигатель, стимулирующий познавательную активность учащихся, помогает крепко усваивать новые знания [4].

От эмоций во многом зависит отношение учащихся к учителю, событиям, оценка действий и поступков. От эмоционального состояния учащегося зависит производительность его учебной деятельности. От пессимистически или агрессивно настроенных студентов трудно ожидать ярких, свежих, оригинальных мыслей и решений, позитивного настроения на мотивированное изучение той или иной темы.

Неспособность или нежелание педагога понять эмоциональное состояние своих учеников приводит к психологической несовместимости педагога и ученика. Это нередко является главной причиной нежелания учиться. Неумение понять и направить в нужное русло эмоции студентов может обусловить грубейшие ошибки в их обучении и воспитании. Чуткое отношение к настроению учащихся – свидетельство высокой культуры и профессионализма учителя [5].

Эмоциональным сигналом от учителя может служить просто улыбка, «добрый» вопрос, взгляд и т.д. (положительный), окрик, слишком строгое замечание, угрозы и др. (отрицательный). Эмоциональное возбуждение ученика вызывает внешний вид окружающих, тембр голоса, речь, жесты, используемые методические приемы, наглядное воздействие и многое другое.

Рассмотрим типы реализации ситуации успеха в педагогическом процессе.

1. Доброжелательность окружающих: расположенность сидящих, улыбки, дружеские подбадривания, ожидание исполнения и интерес к будущему результату – все это снимает психологическую зажатость, уменьшает страх перед неудачей, инициирует активность субъекта. Последнее можно повысить за счет высокой мотивации предлагаемой деятельности. «Нам это очень надо, потому что...», «Для тебя это важно, потому что...». Подчеркивание значимости дела немедленно повышает представление личности о собственной значимости, а значит, наполняет большей уверенностью в своих силах.

2. Снятие страха – особая операция, необходимая для каждого студента, жаждущего успеха и пугающегося неудачи. Поэтому педагог говорит: «Это совсем не трудно... Если даже не получится, ничего страшного, мы поищем другой способ...» или же «Мы все тебе поможем».

3. Эта операция поддерживается другим воздействием – «скрытая инструкция»: это завуалированная помощь человеку, который должен научиться обходиться без помощи, полностью опираться на свои ресурсы; но сейчас он пока не справится с работой, потому что мал, неопытен, неумел, робок. Педагог говорит: «Ты помнишь, конечно, что лучше начать с...» или «Обычно удобнее приступить с...», или же «Здесь, вероятно, главное...». Скрытая инструкция инициирует представление в сознании ребенка, он видит ту картинку предмета, который должен сложиться в ходе его деятельности.

4. Дружеское положительное подкрепление – авансирование: оглашение достоинств, которые еще не успел проявить человек, но которыми его наделяют окружающие. Например: «У тебя, такого умного (сильного), непременно получится...».

5. «Персональная исключительность»: «Только ты и мог бы...; именно на тебя у нас большая надежда». Данная операция возлагает ответственность, мобилизуя обучающегося.

6. Педагогическое внушение – интонационно насыщенный, мимически оформленный способ убеждения воспитанника в большой вере в него. Этот

элемент целиком зависит от педагогической техники, меры её развитости у конкретного педагога.

7. Завершает систему педагогических операций оценка продукта деятельности студента. Она определит, переживает ли студент радость успеха. Оценивание должно быть детальное, а не целостное: «Особенно удалось тебе...», «Больше всего мне нравится, как ты...».

Психолого-педагогические приемы создания ситуаций успеха, которые подходят для обучающихся всех возрастов.

1. Эмоциональные поглаживане: На занятии педагог, обращаясь ко всем детям хвалит их «вы у меня молодцы», «умницы», «ребята, я горжусь вами». Ребенок начинает стараться, потому что поверил педагогу «Да, я молодец, да, я умница. Я заслужил эти слова. Я все время буду доказывать, что умница и молодец!» Таким образом, мы внушаем ребенку веру в себя.

2. Прием «Даю шанс». Речь идет о заранее подготовленной педагогом ситуации, при которой студент получает возможность неожиданно, может быть, впервые, раскрыть для самого себя собственные возможности, способности.

3. Прием «эмоциональный всплеск». В процессе итогового контроля бывает так, что обучающиеся не могут сосредоточиться на задании, путаются при ответе на вопросы. Педагогу для активизации мышления в данном случае необходимо активизировать студента побуждающими словами или крылатой фразой.

4. Прием «обмен ролями». Этот прием используется с целью вовлечения обучающихся в определенную социальную роль, это может быть роль педагога, конструктора, исследователя. Важным условием является желание самого ребенка. Готовясь к исполнению определенной роли обучающийся будет добывать необходимую информацию, таким образом у ребенка будет развиваться информационная, коммуникативная компетентность.

5. Прием «Заражение». «Заразить» детский коллектив интеллектуальной радостью можно в том случае, если успех отдельного обучающегося станет стимулом для успеха других. Тогда студент, послуживший источником этого заражения, будет чувствовать как бы умноженную радость не столько за себя, сколько за окружающих. Для выполнения данного приема необходимо у одного обучающегося отметить какое-то умение, например, пишет стихи, занимается спортом, побеждает в эвристических олимпиадах. Далее педагогу необходимо отметить это достижение на занятии, после чего необходимо ненавязчиво предложить попробовать это всем учащимся, при этом часть занятия может быть посвящена этому. Что дает это «заражение»? Резко повышается интеллектуальный фон коллектива. Студенты чувствуют себя не только творческим объединением, но и общностью единомышленников.

6. Прием «Отсроченной отметки». Отметка выставляется лишь тогда, когда ребенок заслуживает либо положительную, либо повышенную отметку. Не следует при этом путать с оценкой! Отметка — зафиксированная оценка. Оценка может быть разной, она нужна всегда и обязательно. А отметка лишь тогда, когда она говорит о движении вперед, о достижении ребенка. Не следует торопиться с плохими отметками, ребенку нужно дать шанс!

7. Прием «Эврика». Секрет приема прост: заключается «в стремлении учителя разбудить мысль учеников, дать возможность каждому сделать свое маленькое открытие, а окружающих, превратить в соучастников, включить в процесс творчества» (Амонашвили Ш.А.) [6]. Итак, нужно создать условия, при которых студент, выполняя учебное задание, неожиданно для себя придет к выводу, раскрывающему ранее неизвестное. Заслуга педагога будет состоять в том, чтобы не только заметить это глубоко личное «открытие», но и всячески поддержать студента, поставить перед ним новые, более серьезные задачи, вдохновить на их решение. «Успех открытия не может возникать на пустом месте. Его надо долго и терпеливо готовить, открывая ребенку возможные связи, отношения...» (Сухомлинский В.А.) [4].

8. Прием «Интеллектуальная инверсия». Происходит непрерывный процесс взаимообогащения знаниями. Схематически его можно представить так: учитель получает знания, передает их учащимся, а те, в свою очередь, накопив определенный запас и способность самостоятельно их приобретать, обогащают интеллектуальный фонд педагога. Педагог должен постоянно пополнять свой багаж знаний, а стимулом для этого процесса служит умственный рост учеников, «подключаясь» к которому педагог получает новый заряд энергии.

9. Прием «линия горизонта». В данном приеме имеется в виду, что обучающемуся необходимо дать какое-то поручение, это может быть написание доклада, подготовка презентации к теме, изготовление вывески. Однажды открыв для себя увлекательность поиска, погружения в мир неведомого, обучающийся может уже постоянно стремиться к поиску, не считаясь с трудностями, временными неудачами. У него будет формироваться уважительное отношение к возможностям человеческого разума, восхищение перед его бесконечным движением.

Психолого-педагогические приемы создания ситуации успеха для студентов:

1. Прием «следуй за нами». Для неуспевающего обучающегося педагог находит интеллектуального спонсора. Спонсор — значит обеспечивающий за свой счет, бескорыстно, безвозмездно, не связанный никакими требованиями, принуждениями. Наиболее эффективный путь — привлечь к интеллектуальному спонсорству старшекурсника. Это дает много преимуществ. Здесь и реализация чувств «старшего», и осознание собственного интеллектуального «Я». В то же время слабому студенту лестно принимать помощь старшего, чувствовать его внимание. Он не испытывает свою унижительную слабость перед сокурсниками, у него существует аванс доверия к возможностям своего спонсора.

2. Прием «умышленная ошибка». Прием «умышленная ошибка» можно применять с учетом возраста только на известном обучающимся материале, который используется в доказательстве в качестве опорного знания. Все эти

приемы будут эффективными только в том случае, если педагогом будут учитываться индивидуальные особенности каждого обучающегося, тип его нервной системы.

При создании ситуаций успеха нужно учитывать некоторые рекомендации по работе с учащимися обладающими слабой нервной системой – меланхолик:

- не ставить учащихся в ситуацию, требующую быстрого ответа, предоставляя достаточное время на обдумывание и подготовку;
- по возможности предлагать отвечать не в устной, а в письменной форме, давая время для проверки и исправления написанного;
- по возможности спрашивать в начале урока и, желательно, в начале дня;
- чаще поощрять, в том числе за старательность, даже если результат далек от желаемого, а в случае неудачи оценивать с максимальной деликатностью, объясняя, что неудачи в жизни – являются достаточно частыми и не повод для отчаяния.

Рекомендации для организации работы с инертными обучающимися:

- флегматик (трудности при включении в деятельность):
- не предлагать часто и быстро меняющихся заданий;
- не требовать быстрого изменения неудачных формулировок или быстрого устного ответа на неожиданный вопрос;
- не спрашивать в начале урока;
- не отвлекать от работы, создавая спокойную обстановку.

Действия педагога, обеспечивающие ситуацию успеха:

- не заостряйте внимание на негативном; чаще улыбайтесь, используйте элементы юмора приобщении
- проявляйте интерес и великодушие к своим ученикам.
- не давайте студентам прозвища, не вешайте на них ярлыки.
- не сравнивайте студента с другими, отмечайте «персональную исключительность».

– аргументируйте необходимость Ваших действий; ту отметку, которую вы ставите студенту.

Создание ситуаций успеха в педагогическом процессе оказывает влияние не только на настроение учащихся, но и способствует формированию направленности на самореализацию, склонности к применению полученных умений и навыков в жизни. Детальное ознакомление будущих преподавателей с сущностью ситуации успеха, мотивации их к ее созданию, вооружение знаниями об алгоритме и условиях реализации ситуации успеха студентов, позволит плодотворно готовить им успешных и мотивированных специалистов.

Список использованной литературы:

1. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать? М.: Просвещение, 1991.
2. Психология и педагогика: учебник (под редакцией А.А. Радугина). – М.: Центр, 1999.
3. Социально-педагогические условия создания ситуации успеха, активизирующих позитивное общеличностное развитие подростков // Ж-л Лучшие страницы педагогической прессы. №4, 2001.
4. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – Киев: Рад. Школа, 1988.
5. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. М.: «Педагогика», 1974.
6. Амонашвили Ш. А. : Педагогическая симфония М., 1983—1986.