

АВТОРСЬКІ ПЕДАГОГІЧНІ
ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТНЬО –
ВИХОВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ВИЩОЇ
ШКОЛИ

Колективна монографія

Вінниця – 2015

УДК 378.14
ББК 74.58
А 22

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

Рецензенти:

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

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

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

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

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

УДК 378.14
ББК 74.58

ISBN 978-617-7212-62-0

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

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

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ТОЛЕРАНТНОЇ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Столяренко О. В.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

розвитку емоційної стійкості вже на початковому етапі навчання професії.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

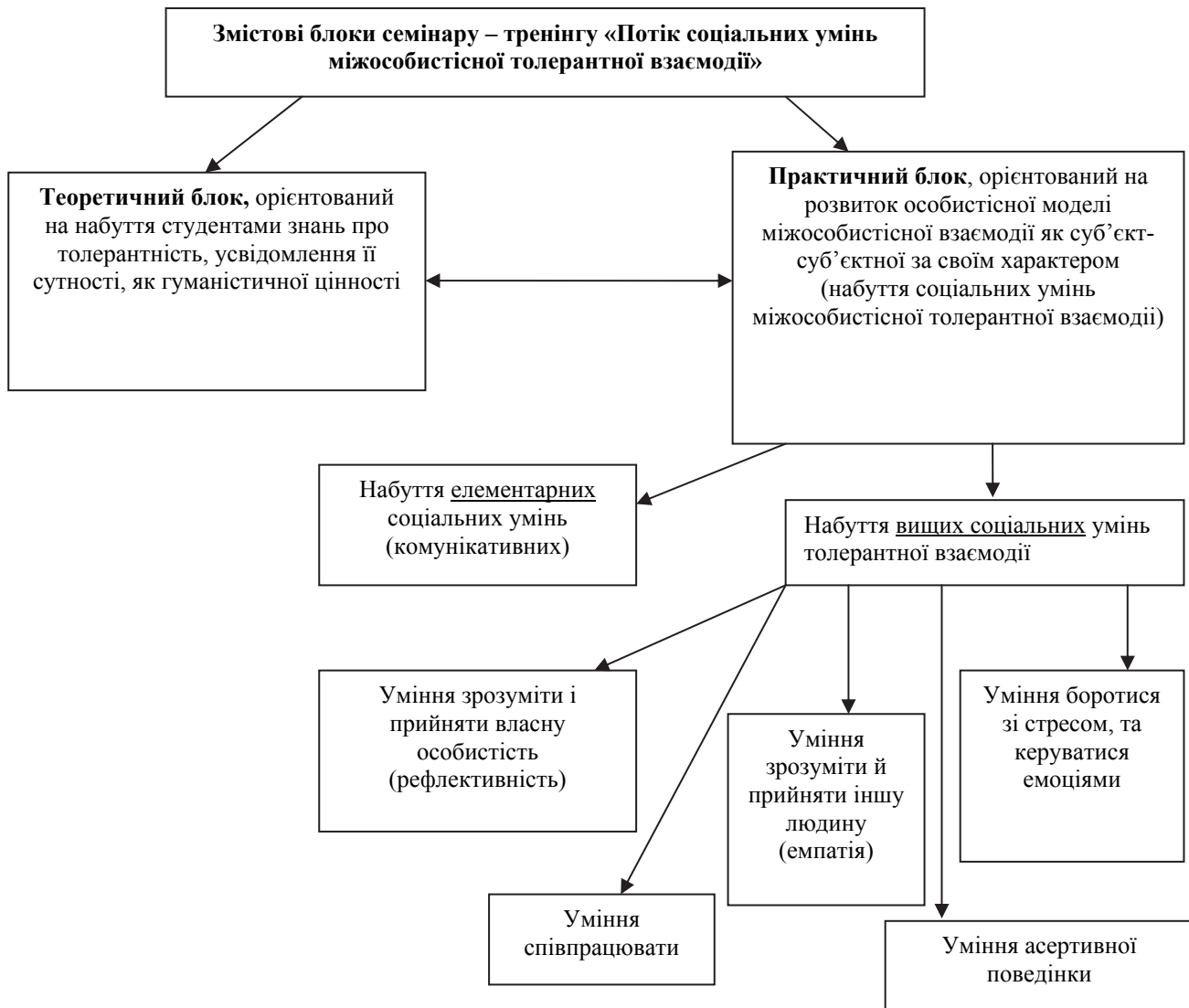
Ми провели оглядовий аналіз найбільш поширених тренінгових пакетів і методик, на основі чого з'ясували, що в них головним чином, використовують один або декілька прийомів, акцент роблять на розвиткові одного або декількох складників цієї чи іншої якості. На нашу думку, процес формування міжособистісної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

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

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

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

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



Мета: виховання толерантності в студентів вищих навчальних закладів

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Використана література:

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

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

Зміст.

Модульно-варіантна технологія розвитку творчого мислення студентів у процесі вивчення педагогічних дисциплін. <i>Акімова О.В.</i>	4
Використання проектної технології з метою формування у майбутніх учителів навичок діалогічної взаємодії. <i>Губіна С. І.</i>	44
Тренінг особистісної зрілості як інноваційна методика професійної підготовки майбутніх учителів. <i>Галузяк В.М.</i>	56
Авторський проект конкурсу педагогічної майстерності як засобу професійної підготовки майбутніх учителів. <i>Каплінський В.В.</i>	71
Інноваційні аспекти педагогічної діяльності В.В.Каплінського. <i>Сапогов В. А.</i>	82
Підготовка майбутніх учителів до толерантної міжособистісної взаємодії у педагогічній діяльності. <i>Столяренко О. В.</i>	97
Авторська технологія інструктивно-методичної практики студентів. <i>Хамська Н. Б.</i>	123
Педагогічні прийоми формування конфліктологічної готовності майбутніх учителів. <i>Холковська І.Л.</i>	151
Методика розвитку громадянської компетентності майбутніх учителів у процесі позааудиторної роботи. <i>Шестопалюк О.В.</i>	158

АВТОРСЬКІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТНЬО – ВИХОВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Колективна монографія

Відомості про авторів:

**Акімова О. В. - доктор педагогічних наук, професор, зав. кафедри педагогіки;
Галузяк В.М. – кандидат педагогічних наук, доцент каф. педагогіки;
Губіна С. І. – кандидат педагогічних наук, ст. викл. каф. педагогіки;
Каплінський В. В. - кандидат педагогічних наук, доцент каф. педагогіки;
Сапогов В. А. - кандидат педагогічних наук, доцент каф. педагогіки;
Столяренко О.В. - кандидат педагогічних наук, доцент каф. педагогіки;
Хамська Н. Б. - кандидат педагогічних наук, доцент каф. педагогіки;
Холковська І. Л. - кандидат педагогічних наук, доцент каф. педагогіки.
Шестопалюк О. В. – доктор педагогічних наук, професор.**

Підписано до друку 27.01.15.
Формат 84х60/16. Папір офсетний.
Друк офсетний. Гарнітура Times New Roman.
Умов. друк. арк. 11,25. Обл.-вид. арк. 10,46.
Наклад 300 прим. Зам. № 6334.

Віддруковано з оригіналів замовника.
ФОП Корзун Д.Ю.

Видавець та виготовлювач ТОВ «Нілан-ЛТД»
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів
видавничої продукції серія ДК № 4299 від 11.04.2012 р.
21027, а/я 8825, м. Вінниця, вул. 600-річчя, 21.
Тел.: (0432) 69-67-69, 603-000.