

Чи відчували Ви себе пер...

Так, якщо так, то вкажіть чому

Ні, якщо ні, то вкажіть чому

7. Чи виправдалися Ваші очікування від професійного навчання?

Так, виправдалися повністю

Скоріше так

Частково

Скоріше ні

Ні, не виправдалися повністю

8. Чи задовольняла Вас співпраця/комунікація з Вашими колегами?

Так, повністю задовольняла

Скоріше так

Частково

Скоріше ні

Ні, повністю не задовольняла

9. Оцініть, будь-ласка, роботу викладачів за 10-бальною шкалою (де 10 – максимальна оцінка)

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ
ПРИ ПРЕЗИДЕНТОВІ УКРАЇНИ

ПОСІБНИК

з підвищення кваліфікації
в сфері дидактики вищої школи



У рамках співробітництва
з Академією наукового
підвищення кваліфікації
при Педагогічному інституті
м. Гейдельберга

giz Deutsche Gesellschaft
für Internationale
Zusammenarbeit (GIZ) GmbH



НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ
ПРИ ПРЕЗИДЕНТОВІ УКРАЇНИ

ПОСІБНИК

з підвищення кваліфікації

в сфері дидактики вищої школи

У рамках співробітництва з
Академією наукового підвищення кваліфікації
при Педагогічному інституті м. Гейдельберга

Київ Фенікс 2012

УДК 378.02:005.963](07)

ББК 74.58я7

П61



Підготовлено за сприяння

Німецького товариства міжнародного співробітництва (GIZ) ГмБХ

Рекомендовано Вченою радою Національної академії державного управління при Президентіві України (протокол № 196/8-12 від 8 листопада 2012 р.)

Автори та тренери:

Еглаїл Фадя – магістр, Педагогічний інститут, м. Гейдельберг; **Леонгард Тобіас** – доктор педагогічних наук; **Шанне Зіга** – доктор соціологічних наук, Інститут соціології, університет м. Гейдельберг; **Штрітматтер-Гаубольд Вероніка** – доктор, керівник Інституту підвищення кваліфікації та директор Академії наукового підвищення кваліфікації, Педагогічний інститут, м. Гейдельберг; **Тедік Франц** – професор, доктор права, Вища школа, м. Кель; **Молчанова Юлія** – доцент кафедри управління освітою НАДУ при Президентіві України, к.держ.упр.; **Борщ Григорій** – доцент кафедри регіонального управління, місцевого самоврядування та управління містом НАДУ при Президентіві України, к.держ.упр., доцент; **Бронікова Світлана** – професор кафедри україністики НАДУ при Президентіві України, д.держ.упр., доцент; **Пантелейчук Ірина** – доцент кафедри управління суспільним розвитком НАДУ при Президентіві України, к.і.н., доцент; **Гаєвська Лариса** – професор кафедри управління освітою НАДУ при Президентіві України, д.держ.упр., доцент; **Колтун Вікторія** – доцент кафедри регіонального управління, місцевого самоврядування та управління містом НАДУ при Президентіві України, к.держ.упр., доцент; **Жабенко Лариса** – старший викладач кафедри управління освітою НАДУ при Президентіві України

Рецензенти:

Протасова Наталія Георгіївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри управління освітою Національної академії державного управління при Президентіві України;

Лопушинський Іван Петрович – доктор наук з державного управління, професор, завідувач кафедри державного управління і місцевого самоврядування Херсонсько-го національного технічного університету

Посібник з підвищення кваліфікації в сфері дидактики вищої школи. – Київ:

П61 Фенікс, 2012. – 218 с.

© Авторський колектив, 2012

ISBN 978-966-136-034-0

© Літвінова О., оформлення, 2012

Зміст

Передмова	11
Передмова Національної академії державного управління при Президентіві України	13

Розділ 1

Базові положення дидактичної концепції підготовки й підвищення кваліфікації фахівців сфери управління в Україні	15
Вступ	15
Глобальні зміни у культурі навчання	17
Навчання як конструкт	17
Імпліцитне навчання є не менш важливим, ніж експліцитне	18
Принципи навчання й викладання	19
Навчання й викладання, орієнтоване на діяльність та вирішення проблем	23
Навчання на засадах власної відповідальності та самоорганізації.....	23
Гнучка організація навчальних ситуацій.....	24
Відкритість до запитань	24
Робота в групах	25
Навчання без ієрархії.....	26
Взаємна повага і визнання	26
Візуалізація навчального матеріалу	27
Методи навчання й викладання	27
Вибір методів	28

Дієві форми активного й вмотивованого навчання	28
Лекція	29
Соціальне навчання	33
Навчальна бесіда	34
Ефективна групова робота	36
Case Studies (аналіз конкретних ситуацій)	38
Рольова гра	39
Самостійне навчання й презентація	40
Навчатися викладаючи	42
Guided Reading	42
Інформаційний ринок	43
Експерсії	44
Гармонізація концепції з українськими реаліями	44
Література	45

Розділ 2

Конкретне впровадження базової дидактичної концепції	49
Визначення цілей	49
Трансфер та сталість	49
Керівництво	50
Критерії відбору	50
Сертифікація	50
Структура, зміст, набуття компетенцій	51
Тренінг 1 Організація навчальних процесів з орієнтацією на адресата	51
Тренінг 2 Організація навчальних заходів із групою	53

Тренінг 3	Авторський виступ. Дієве використання технічних засобів у навчанні	55
Тренінг 4	Вміла модерація засідань, семінарів та дискусій	57
Тренінг 5	Оцінювання та зворотний зв'язок. Як отримати висновки та сталу користь від якісного та кількісного зворотного зв'язку	59

Розділ 3

Теорії та методи в навчальних практиках	61
--	-----------

Тренінг 1

Організація навчальних процесів з орієнтацією на адресата	61
«Принцип сендвіча» як базова архітектура організації навчального процесу	61
Навчально-теоретичне підґрунтя	61
«Принцип сендвіча»	61
Рекомендації до організації «сендвічів»	64
Архітектура сендвіча та використання методів	65
Три тези про зміни культури навчання	66
Поради щодо ефективної роботи в групах	68
Компоненти «входу» та «виходу»	71
Теорія самовизначення мотивації (за Едвардом Деці та Річардом Райяном)	74
Методи роботи, орієнтованої на адресата. Частина 1	76
Початкові методи	76
Чіткість структур.....	77
Полегшення комунікації – Подолання мовленнєвого бар'єру	78

Змішування	79
Забезпечення співпраці та взаємної відповідальності/ Пробудження зацікавленості	79
Завершення заходів	80
Складові елементи завершення	81
Методи: організація за складністю підготовки	83
Короткий огляд методів	84
 Тренінг 2	
Організація навчальних заходів із групою	85
Три кути зору на групу	85
Кут зору 1: Цільовий пул	85
Кут зору 2: Фази групової роботи	86
Кут зору 3: Структура групи	89
Подолання протидії	92
Поняття «опору» та «перешкод»	92
Як проявляється опір?	93
Теоретичні або існуючі на практиці можливості реагування	94
Ваш професійний підхід до опору/протидії	94
Методи роботи, орієнтованої на адресата. Частина 2	95
Метод короткого письмового завдання (Minute-Paper)	95
Метод розкладання карток	96
Метод акваріуму	102
Метод структурованих розбіжностей (протиріч)	103
Метод «експертна група»	104
Метод групи, сформованої за «принципом пазлу»	106
Група, що росте	107

Тренінг 3

Авторський виступ. Дієве використання технічних засобів у навчанні	109
Планування презентації	109
Добра та цікава презентація ідей	110
Контрольні питання до презентації	112
Викладення	113
Переваги та недоліки технічних засобів навчання	114

Тренінг 4

Вміла модерація засідань, семінарів та дискусій	121
Робоча зустріч та засідання, цілком практична відмінність	121
Модерувати та/або навчати?	122
Поведінка модератора	123
Роль модератора	124
Коли слід втручатись у перебіг процесу?	124
Рольові конфлікти	125
Фази модерації	125
Метод модерації: стимули, допомога, поради	126
Відкриття та завершення	127
«Розклад» модерації	128
Валізка з методами	129
Правила гри	130
Вести засідання та керувати ними	130
Перед та після	131
Підготовка засідання	132
Орієнтація на ціль у модерації нарад	133

Контрольний список: Постановка питань для дискусії	134
Поради з керівництва дискусією	135
Візуалізація	136

Тренінг 5

Оцінювання та зворотний зв'язок.

Як отримати висновки та стати користь від якісного та кількісного зворотного зв'язку	137
---	------------

Частина 1

Що таке оцінювання?	137
Форми, завдання та стандарти оцінювання	137
Внутрішнє оцінювання у вищому навчальному закладі	140
Цілі оцінювання навчання	142
Динамічна модель внутрішнього оцінювання	143

Частина 2

Критерії зворотного зв'язку	146
13 функцій зворотного зв'язку	146
Правила комунікації	147
Правила зворотного зв'язку	147
Застосування зворотного зв'язку	148
Рефлексія методів	149
Проміжне оцінювання	149
Якість заходу	151
360° – зворотний зв'язок по семінару	152
Методи рефлексії	153
One-Minute-Paper	153
Мішень для дартсу	153

Терези	153
Прогноз погоди.....	153
Спалах	154
Барометр настрою.....	155
Взуттєва соціограма	155
Роздаємо маски	155
Рецензія	156
Листи зворотного зв'язку	156
Анкети	157
Урожай	157
Опитування плюс/мінус	157
Снігова лавина	157
Акваріум	158
Телеграма	158
Графіті	158
Карткове опитування	158
Стрижка	159
Візуалізація картинки/Колаж	159
Тест на задоволеність	159
Картки почуттів	160
Географічна карта	160
Література	162

Розділ 4

Приклади застосування методів у НАДУ	163
Методика застосування методу кейс-стаді <i>Юлія Молчанова</i>	<i>163</i>
Стратегія комунікацій – проект житлової забудови в Саммерхілі <i>Григорій Борщ</i>	<i>169</i>
Моделювання комунікативної особистості парламентаря <i>Світлана Бронікова</i>	<i>181</i>
Метод групи, сформованої за «принципом пазлу» <i>Ірина Пантелейчук</i>	<i>189</i>
Застосування «Принципу сендвіча» у процесі викладання дисципліни «Технології адміністративної діяльності в освіті» <i>Лариса Гаєвська</i>	<i>193</i>
Оксфордські дебати <i>Узагальнено В.С. Колтун, Г.А. Борщом</i>	<i>203</i>
МЕТОДИЧНІ МАТЕРІАЛИ	
Оцінювання та контроль якості <i>Лариса Жабенко</i>	<i>209</i>

Передмова

Цей посібник знайомить читача зі змістом курсів з підвищення кваліфікації в сфері дидактики вищої школи, які проводилися впродовж року з метою розвитку методичних компетенцій викладачів Національної академії державного управління при Президентові України (НАДУ) в Києві (Україна). Він містить як тексти з теоретичними положеннями, так і інструменти роботи, що були запропоновані викладачами, які брали участь у курсах. Особливу увагу звернено на дидактичні принципи, методи та стратегії, за допомогою яких формуються методичні підходи вищої школи, орієнтовані на сучасні вимоги щодо власної відповідальності та самокерованості навчальних процесів і розвиток рефлексивної особистості. Такі підходи дозволяють краще пригадувати засвоєні знання, вводити їх у систему взаємозв'язків, здійснювати трансфер і використовувати на практиці. У такий спосіб виникає жива культура навчання.

Вступ до базової дидактичної концепції розкриває теорію та основні положення щодо необхідності змін у процесах викладання та навчання. Застосовуються міжнародні стандарти сучасної дидактики вищої школи.

За допомогою концептів, представлених у наступних розділах, читач цього посібника може структурувати методи та прийоми навчання так, щоб полегшити студентам індивідуальне орієнтування та розуміння матеріалу, поєднання наявних знань з новими, самостійне планування та оцінювання навчального процесу. Самоорганізоване, орієнтоване на проблеми навчання на засадах власної відповідальності студента вимагає зворотних процесів та іншої ситуації з іспитами – відповідні імпульси надає *тренінг 5*.

У *розділі 3* представлено обрані методи дидактики вищої школи, що протягом років розроблялися викладачами Академії наукового підвищення кваліфікації. У *розділі 4* читач знайде приклади роботи викладацького складу НАДУ, які виникли внаслідок імпульсів, отриманих під час підвищення кваліфікації, і вже успішно впроваджуються в навчанні.

Бажаємо Вам надихаючого знайомства з посібником та успіхів у використанні його рекомендацій!

Вероніка Штрітматтер-Гаубольд, м. Гейдельберг
(За дорученням тренерського складу)

Передмова

Національної академії державного управління при Президентіві України

Шановні читачі!

Концепцією реформування Національної академії державного управління при Президентіві України одним із основних напрямів подальшого розвитку Академії визначено вдосконалення змісту, форм, методів, засобів навчання державних службовців і посадових осіб місцевого самоврядування з метою забезпечення органів державної влади та органів місцевого самоврядування сучасними управлінськими кадрами. А це вимагає нового науково-методичного забезпечення навчального процесу, удосконалення форм і технологій навчання.

У цьому контексті важливого значення набуває підвищення кваліфікації викладачів, фундаментальною складовою якого є набуття вмінь застосовувати новітні методики в процесі викладання. Використання інтерактивних засобів навчання сприяє більш ґрунтовному засвоєнню та використанню знань. Завдяки співпраці Національної академії з Німецьким товариством міжнародного співробітництва у рамках проекту «Покращення якості муніципальних послуг в Україні» та Академією наукового підвищення кваліфікації при Вищій педагогічній школі м. Гейдельберг було започатковано Проект з підвищення кваліфікації викладачів Національної академії, у рамках якого вони мали змогу розширити арсенал технологій та дидактичних принципів освіти дорослих.

Результатом та підсумком навчальних напрацювань з дидактики вищої школи стали розробки науково-педагогічних працівників.

Видання посібника сприятиме поширенню позитивного досвіду застосування педагогічних технологій в освіті дорослих. Основна ідея книги – систематизація та упорядкування інформації та практичних розробок щодо застосування принципів навчання дорослих.

Мета навчального посібника ознайомити науково-педагогічних працівників із новими принципами та методами навчання дорослих та надати практичні рекомендації щодо їх застосування в процесі навчання державних службовців та посадових осіб місцевого самоврядування.

Сподіваємось, що теоретичні положення та практичні поради, вміщені в посібнику, сприятимуть активізації навчального процесу для підвищення ефективності підготовки управлінців нової формації в контексті сучасних державно-управлінських перетворень.

Марина Білинська, віце-президент
Національної академії державного управління
при Президентові України, м. Київ

Розділ 1

Базові положення дидактичної концепції підготовки й підвищення кваліфікації фахівців сфери управління в Україні

Фадя Еглайл, магістр, Вища педагогічна школа, м. Гейдельберг

*Д. ф. н. Вероніка Штріттматтер-Гаубольд, Вища педагогічна школа,
м. Гейдельберг*

Проф. д-р. Франц Тедік, Вища школа, м. Кель

*«Любов до навчання – рідна сестра мудрості.»
(Конфуцій 551–479 р. до Р.Х.)*

Вступ

Базові положення дидактичної концепції покликані допомогти викладачам Національної академії державного управління (НАДУ) в роботі та окреслити для них орієнтири при реалізації заходів з підготовки й підвищення кваліфікації.

У короткому дослідженні спочатку розглянуто принципи викладання і навчання у сфері сучасної освіти дорослих та представлено сучасні методи навчання і викладання. На цій основі згодом розглянуто процеси навчання і викладання та відповідно їхні переваги й недоліки. При цьому головну увагу приділено активним формам навчання, не лише тому, що вони викликають особливий інтерес у слухачів та студентів, а передовсім тому, що творче індивідуальне осмислення набутих нових знань може забезпечити кращий результат навчання.¹

¹ Див.: Schmidt, Siegfried, Lernen, Wissen, Kompetenz, 2005

Традиційний процес навчання зосереджений навколо фігури викладача: динаміка навчального процесу постає швидше у вигляді «процесу викладання». У таких умовах саме викладачі здебільшого визначають основну змістовну спрямованість в межах існуючої навчальної програми чи навчального плану: наставник-педагог визначає метод викладання, озвучує навчальний матеріал у формі лекції, одним словом, виключно він є організатором навчального процесу, слухачі або студенти в більшій чи меншій мірі перебувають у стані пасивного сприймання матеріалу.

Дослідження у цій сфері дають достатньо доказів того, що така ситуація у процесі навчання не є сприятливою.² Тому підсумковий аналіз результатів навчання на традиційних лекціях, як правило, дає результати, які змушують замислитися.³ Студент чи слухач перебувають у нав'язаній їм ситуації вже на стадії вибору темпу навчання, він задається наперед, незалежно від їхніх навчальних можливостей та стану саме в цей момент часу. Доведено, що таким чином неможливо досягти засвоєння нового матеріалу та закріплення нових знань у наявних когнітивних структурах. Тому у фокусі уваги ефективного й результативного навчання повинен перебувати студент чи слухач як суб'єкт із своїми потребами; динаміка навчання має визначатися його можливостями, а на викладача лягає роль організатора навчального процесу, модератора та генератора ідей.⁴

Перефразовуючи відомий вислів Леніна, ситуацію викладання потрібно «поставити з голови на ноги», тобто повністю розвернути від викладача в бік студента/слухача, що навчається. Це призводить до неминучих наслідків для навчального матеріалу, але ще більше впливає на методи навчання. Така зміна у культурі навчання вимагає зміни у ставленні викладача й студента. Навчальний процес має відбуватися «на рівних» і давати учасникам відчуття своєї компетентності. Такі зміни вимагають відкритості й готовності рухатися неходженими шляхами, що є зовсім непростим завданням для всіх учасників процесу.

² Див.: Spitzer, Manfred Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens, 2006

³ Edelmann (2000), с. 282

⁴ Можна знайти подібне описання методу навчання у Сократа, де вчитель виконує роль «акушера» у процесі пізнання своїх учнів. Див.: Strittmatter-Haubold (2005)

Глобальні зміни у культурі навчання

Навчання як конструкт

З 1950-х років поняття навчання зазнало глибоких змін у західній культурі. Якщо до того часу повсюди сповідувався підхід, згідно з яким існують твердо встановлені та визнані всіма знання про навколишній світ, які належить передати дітям і які вони мають засвоїти, щоб утвердити себе в цьому світі, то такі уявлення змінилися передовсім під впливом теорії Жана Піаже, який вбачає в індивідуумі відкриту систему, здатну до самостійного навчання й діяльності. Цю ідею було розвинуто в процесі дискусії про конструктивізм у 80-х роках. Зрештою на початку 90-х років виникла теорія конструктивістської дидактики, яка розширила ідеї Піаже та збагатила їх суттєво важливими компонентами конструктивістського мислення.

Відштовхуючись від думки про те, що люди на основі свого різноманітного досвіду, який вони набувають щодня, творять різну повсякденну реальність, а тим самим у них формуються різні погляди на речі, що їх оточують, конструктивістська дидактика передбачає організацію самостійного опрацювання знань під час навчального процесу. Процес навчання розгортається на базі індивідуальних навчальних інтересів кожного, а тому процеси навчання, що не піддаються стандартизації, слід організувати так, щоб учасники навчання пов'язували запропоновані їм знання зі своєю повсякденною реальністю, усвідомлювали релевантність навчального матеріалу і могли впорядкувати його; мета полягає у формуванні навичок і вмінь, важливих для повсякденного життя.

Навчання при цьому відбувається як у структурованій, так і в неструктурованій формі. Останнє має місце тоді, коли ми вчимося з досвіду, тобто безпосередньо сприймаємо речі. При трансформації цього досвіду у сталі знання головне значення відіграє рефлексія. Вона відбувається у процесі структурованого навчання – на тренуваннях, практичних заняттях, в аудиторії, але також і в процесі сталого та послідовного виховання з боку батьків та оточення. Поєднання неструктурованого, випадкового навчання та структурованого, свідомо керованого навчання формує навички, вміння та властивості, що разом формують поняття «індивідуальна ідентичність».

Отже, цілком очевидно, що існує взаємозумовлений (обопільний) процес становлення індивідуальної ідентичності, з одного боку, і набуття вмінь і навичок – з іншого. Базові положення дидактичної концепції, що випливають з цього висновку,

враховують ще й ціннісні відмінності в культурі навчання. Концепція є відкритою за своїм характером і ґрунтується на взаємній повазі у процесі навчання.

Якщо серйозно поставитися до цих узагальнень, то з них випливають нові припущення щодо культури навчання. Окрім організації навчального матеріалу з орієнтацією на студента, особливого значення для успіху в навчанні набуває також організація навчального середовища. Обраний метод навчання повинен відповідати знанням, що мають бути засвоєні його учасниками. Завдяки структурованій дидактичній концепції, вони повинні оволодіти навчальним матеріалом і поглибити свої знання.⁵

Під навчанням ми розуміємо співпрацю між викладачем та студентом або слухачем – передача знань є формою комунікації, яка приходить на зміну традиційному фронтальному викладанню і розгортається у формі інтеракції (взаємодії) між викладачем та його учнями. Таким чином, окрім фахових формуються ще й методичні, соціальні та особисті компетенції;⁶ це – суттєві вміння, необхідні для самостійної діяльності в контексті власноруч організованих життєвих та трудових ситуацій.

Імпліцитне навчання є не менш важливим, ніж експліцитне

Такі форми навчання, окрім знань, що передаються експліцитним шляхом, сприяють ще й імпліцитному навчанню. Під імпліцитним навчанням слід розуміти засвоєння способів поведінки, поглядів, звичок, а також вмінь і навичок, що передаються в невербальній формі, побіжно та на напівсвідомому рівні. Це, схоже, відіграє головне значення під час оволодіння вміннями та навичками, типами навчальної поведінки, здатністю до вирішення проблем та розвитку самостійності.⁷ Окрім спеціального матеріалу, що міститься в навчальному плані, учень, ніби мимохідь, засвоює процесні та методичні знання, які лише опосередковано пов'язані зі знаннями з фаху. Через тривалий спільний навчальний процес учасник навчання починає відчувати себе дієздатним суб'єктом зі здатністю до рефлексії. Це відчуття сприяє оволодінню необхідними для діяльності вміннями та на-

⁵ Див. у цьому зв'язку: Wahl, Diethelm, Lernumgebungen erfolgreich gestalten: Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln, Weinheim (2006)

⁶ Про поняття «компетенція» див.: Weinert, F. E., Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: Weinert, F. E. (Hrsg.), Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel (2001), с. 17–31

⁷ Див.: Wahl, 2006

вичками, які не обмежуються процесом навчання. Наставник покликаний пам'ятати про ці імпліцитні вміння і навички в навчальному процесі і осмислювати їх разом із своїми учнями.

Насамкінець варто зазначити, що викладачам потрібно розпрощатися із все ще доволі поширеною ілюзією, ніби матеріал, що подається, є ідентичним із знаннями, засвоєними слухачами. Дидактичні дослідження загострили увагу на навчанні, як процесі, що розгортається в основному на засадах самоорганізації та самоспіввіднесення.⁸ Щоправда, не можна не погодитися з тим, що процеси навчання зумовлюються та стимулюються зовнішніми імпульсами, але більш глибоке засвоєння, а тим самим і власне навчання, відбувається індивідуально, залежно від структур, сформованих у свідомості слухача/студента. А тому навчальний матеріал на вході є лише одним із багатьох чинників, які слід брати до уваги в процесі навчання.⁹

Принципи навчання й викладання

Навчання дорослих відбувається в особливий спосіб. Спосіб, яким ми навчаємося, залежить від фізичних та психологічних передумов і властивостей того, хто навчається. Уявлення про передумови та організацію процесів навчання дорослих за минулі роки зазнали докорінних змін.

Біхевіоризм, що у 50-і роки став домінуючою теорією поведінки і висунув на передній план об'єктивні елементи навчання, розвиває праці російського фізіолога Павлова (1849–1936) і описує навчання як результат зв'язків між подразненням і реакцією. При цьому подразнення вважається пусковим механізмом, реакція – відповіддю. Відтак поведінка людини осмислюється механічно і детерміністично.¹⁰ В основі такого розуміння навчання, що базується на моделі «подразнення – реакція», лежать уявлення про завершені та загально визнані області знань, що піддаються об'єктивізації і доводяться до відома або передаються викладачами та суто рецептивно сприймаються тими, хто навчається. При цьому не береться до уваги зміна засвоєних знань у свідомості учня. При такому «інструктивному» баченні процесу навчання вирішальну роль відіграє вчитель.

⁸ Див.: Schmidt, Siegfried (2005)

⁹ Arnold/Schüßler (1998), с. 7 ff.

¹⁰ Edelmann (2000), с. 32 f.

З посиленням уваги до досліджень особистості у психології 70-х років відбулися зрештою і глибокі зміни у понятті навчання. При цьому в фокусі уваги опинився процес індивідуального засвоєння знань. На основі праць Жана Піаже та Еріка Еріксона виникло нове поняття навчання. У процесі навчання дорослих зростає значимість мотивації та власних вражень (відчуттів), хоча сам цей процес як такий, схоже, все ще залишався порівняно застиглим.¹¹ Однак викладач за допомогою позитивних сигналів отримав можливість сприяти мотивації навчання.¹²

У результаті новітніх досліджень фізіології мозку з 1990 року відбувається подальший розвиток теорії навчального процесу, орієнтованого на суб'єкт.¹³ Конструктивізм пропагує будь-яку повсякденну реальність як індивідуальний конструкт, консенсус щодо якого досягається лише узгодженням позицій і який завдяки цьому стає життєвою реальністю, яка поділяється багатьма. Якщо це перенести на процес навчання, то можна сказати, що тут більшу роль відіграють не зовнішні подразники, а внутрішня координація шляхом когнітивного процесу структурування свідомості суб'єкта навчання. Навчальні процеси відтак починають розуміти не стільки як ситуації у шкільному чи університетському середовищі, а як формування досвіду у повсякденному житті.¹⁴ Навчальне середовище має зрештою особливе значення як спонукальний чинник. Тому навчальні ситуації повинні бути максимально адекватними до часопростору, тобто вони мають служити інтересам того, хто навчається й нагадувати завдання, з якими пізніше доведеться мати справу в реальному професійному житті.

Дійсність в інтерпретації конструктивізму виникає в голові того, хто навчається, вона є конструктом його власної свідомості. Суб'єкт навчання стоїть в центрі уваги навчального процесу. Він бере активну участь у навчальній діяльності і значною мірою самостійно управляє нею.¹⁵ Знання – це не просто нагромадження інформації, а динамічне встановлення зв'язків у напрямку від інформації до суб'єктивної дійсності.¹⁶ Навчання, що породжує знання, є зміною цього подібного за структурою до мережі конструкта.¹⁷ *«Тим самим навчання перестає бути суто процесом обробки інформації, і стає індивідуальною конструкцією*

¹¹ Edelmann (2000), с. 101

¹² Stelzer-Rothe (2005), с. 40

¹³ Див.: Schmidt, Siegfried: Lernen, Wissen, Kompetenz, Kultur. Carl Auer Verlag 2005

¹⁴ Edelmann (2000), с. 276

¹⁵ Edelmann (2000), с. 287

¹⁶ Häcker (1999) с. 100

¹⁷ Willems in Stelzer-Rothe (2005), с. 154

знань в соціальному контексті.»¹⁸ Це зумовлює неодмінність активної участі того, хто навчається, в навчальному процесі для досягнення успіху в навчанні.¹⁹

Дорослі відчувають особливу потребу у відчутті своєї компетентності. Адже вони вже пройшли певний шлях у своєму розвитку і здебільшого переконані у своїй здатності до належного та цілеспрямованого виконання певних речей. Якщо в навчальному процесі дорослим «учням» не надається можливість відчути себе компетентними, вони втрачають увагу, відгороджуються, а в найгірших випадках заважають продовженню заняття.

Окрім того дуже важливо, щоб саме дорослі не відчували над собою опіки і мали можливість автономного ухвалення рішень. Потрібно зберігати й принцип добровільності. З досвіду можна сказати, що спроба примусити учасників до чогось приречена на невдачу. Тому викладачі повинні потурбуватися як мінімум про забезпечення прозорості навчального процесу для того, щоб його учасники знали, для чого робляться і обговорюються відповідні речі і таким чином могли свідомо погоджуватися на співпрацю. В разі стійкого несприйняття рекомендується дати необхідну свободу для висловлення своєї позиції шляхом дискусії і збереження автономності учасників.

Важливо також брати до уваги соціальну залученість учасників. Завдання модератора навчального заходу полягає в тому, щоб стежити, аби учасники знали один одного і використовувати методи таким чином, щоб всі вони могли якомога активніше підключатися до процесу навчання. Звісно ж існують також і слухачі, які воліють залишатися «в тіні»; однак слід уникати їхнього потрапляння в позицію аутсайдера. Мета навчального процесу полягає в тому, щоб всі вони відчували себе співпричетними і усвідомлювали свою відповідальність за навчальний процес. Необхідність цього з усією очевидністю демонструють такі ситуації:

1. Один із учасників виявляє ознаки явної незгоди, бо в нього виникає враження, що його повчають або інструктують (відсутність автономії).
2. Ще один учасник поводить пасивно, бо не знає інших учасників (брак соціальної залученості).
3. Інша учасниця демонстративно зосереджує свою увагу на мобільному телефоні, бо не встигає за викладом доповідача (брак відчуття компетентності).

¹⁸ Stelzer-Rothe (2005), с. 44

¹⁹ Grieshaber (1994), с. 28

Якщо подивитися на це з позитивного боку, то знання цих трьох базових потреб (автономія, залученість та відчуття компетентності) можуть сприяти тому, щоб вже на етапі планування заходів з підготовки та підвищення кваліфікації проаналізувати можливості задоволення цих потреб. Крім того, в разі ослаблення мотивації потрібно з'ясувати можливі причини та реагувати на них. І нарешті, ця теорія може стати в нагоді для солідного обґрунтування окремих методів, бо певні методи можна безпосередньо пов'язати з окремими потребами. Так, з огляду на свій неформальний характер групи «спілкування пошепки» чи малі групи є чудовим засобом створення відчуття соціальної причетності (наприклад, на початку тренінгу), цю потребу задовольняють також методи знайомства. «Груповий пазл» («гра-головоломка») є методом, що суттєво посилює відчуття компетентності у слухачів. Опитування за допомогою карток чи схожі методи співзвучні потребі в автономії.²⁰

Розуміння специфіки навчання дорослих приводить до переважного використання принципів навчання та викладання, які здатні підтримувати цей процес. При цьому добре зарекомендували себе такі принципи:

1. Навчальний процес орієнтований на діяльність та вирішення проблем.
2. Кожен учасник несе відповідальність за навчальний процес. Викладач і слухачі здійснюють цю відповідальність на засадах взаємного поділу.
3. Програма є гнучкою і орієнтована на очікування учасників.
4. Кожне питання раціональне і сприймається позитивно.
5. Важливим засобом досягнення мети навчання є групова робота.
6. Між учасниками не існує ієрархії.
7. Всі учасники допомагають один одному і поважають один одного.
8. Вся інформація, що входить до навчального процесу, повинна бути візуалізованою і задокументованою.

²⁰ Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39, 2, 223–238; Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (2000). What is the Self in Self-Directed Learning? Findings from Recent Motivational Research. In: Strake, Gerald A.: Conceptions of selfdirected learning: theoretical and conceptional considerations. Münster: Waxmann

Навчання й викладання, орієнтоване на діяльність та вирішення проблем

У процесі навчання надто теоретичний підхід може сам по собі стати проблемою, бо теорія і практика повинні перебувати у збалансованому відношенні й бути взаємно пов'язаними. За такого підходу практика органічно вливається у процес підготовки, а теорія слугує опорою для практичної роботи.²¹ З метою дотримання цієї неодмінної вимоги відповідні навчальні теми повинні відштовхуватися від досвіду учасників процесу. В ідеальному випадку таким чином досягається тісний зв'язок між теорією і практикою. Викладання теорії орієнтується на потреби практики, сама ж практика піддається критичному осмисленню і за допомогою, зокрема, аналізу конкретних випадків узагальнюється на більш високому рівні пізнання.

Прив'язка до власного досвіду й структури знань учасників пробуджує інтерес до відповідної навчальної теми і створює атмосферу зацікавленості. У навчанні, орієнтованому на вирішення проблем, теорія і практика перебувають у раціональному взаємозалежному зв'язку, а тому з'являється можливість цілеспрямованої інтеграції практичного досвіду у навчальний процес, а теоретичні знання, у свою чергу, стимулюють процеси змін у практиці. Завдяки такому тісному поєднанню, вдається запобігти викладанню теорії, відірваному від потреб практики, і водночас уникнути некритичної адаптації теорії до практики. Особливо вдалою формою тут є так зване «квазіаудиторне» навчання, яке відштовхується від власної відповідальності учасника навчання за процес навчання та його організацію. Ідеї тісного поєднання теорії і практики, а також «квазіаудиторного» навчання покладено в основу успішної системи дуальної професійної освіти в Німеччині.

Навчання на засадах власної відповідальності та самоорганізації

Ефективне навчання відбувається у формі своєрідного «коктейлю методів», які забезпечують послідовне чергування навчальних фаз самоорганізації та інструкцій. Такі дидактично-методичні варіанти вимагають творчості шляхом індивідуальної та групової роботи, а також співробітництва у складі команди, орієнтованого на порозуміння, і сприяють їм.²² Оскільки навчання ґрунтується

²¹ Vorstand der Fachhochschulrektorenkonferenz Baden-Württemberg, Entwurf: Die Fachhochschulen in der Wissensgesellschaft – Hochschulpolitische Perspektiven für Baden-Württemberg, с. 1

²² Strittmatter-Haubold/Thedieck (2005), с. BW 63

на зведенні воедино всієї сприйнятої інформації, в процесі навчання слід використовувати по можливості якомога більше каналів. Застосування різних методів відповідає цій вимозі. Оскільки кожна група є гетерогенною, суміш методів із включенням форм навчання на засадах самоорганізації створює високу ймовірність того, що кожен учасник зможе використати для свого індивідуального навчання той метод, якому він віддає перевагу.

Гнучка організація навчальних ситуацій

Процеси навчання, що відповідають вимогам конструктивістського та орієнтованого на адресата викладання і навчання, повинні мати гнучку організацію і відкрите планування. У подібних процесах неабияке місце посідають опитування щодо очікувань та ідей учасників, процес навчання відбувається «на рівних» і стає для всіх його учасників спільним і вигідним досвідом. Досягнення запланованої програми не є самоціллю. Програма є зрештою лише елементом планування, продиктованого логічним порядком. Вона ґрунтується на навчальних цілях, а її методи і форми обираються таким чином, щоб поетапно реалізувати ці навчальні цілі у процесі, учасником якого стають самі слухачі/студенти. Це означає, що програму треба вибудувати так, щоб її методи залишали простір для постановки власних запитань та ідей і могли застосовуватися гнучко. Викладач виступає в ролі модератора чи порадирика, а не у функції виключно «транслятора знань».

Програма повинна залишати достатньо можливостей для забезпечення виконання вимог щодо рекомендованої тут гнучкості. Сюди, наприклад, можна уналежнити випадки, коли при плануванні передбачено час для повторів з метою закріплення вивченого матеріалу.

Відкритість до запитань

Відкритість до пропозицій учасників навчання та гнучкість у навчальних ситуаціях вимагає, зокрема, створення достатніх можливостей для постановки запитань. Запитання дають викладачеві інформацію про те, на якому етапі засвоєння знань перебувають учасники навчального процесу. Якщо час і ситуація уможлиблює, доцільно ближче розглянути поставлене запитання. Залучення інших або й усіх учасників у пошук відповіді на запитання розширює інформацію для викладача щодо прогресу групи у навчанні. Викладач може

надати підтримку процесу пошуку відповіді з боку групи слухачів/студентів у формі порад чи запитань.

Натомість в деяких ситуаціях доцільно не зупинятися безпосередньо на запитанні. Проте викладач втратив би авторитет, якби склалося враження, що він прагне уникнути відповіді на надто складне запитання. Досвід свідчить, що відкритість у такій ситуації, яка часто критично сприймається викладачами, приводить не до послаблення позиції викладача, а сприяє підвищенню довіри учасників до нього як до особистості.

В інших ситуаціях викладач може не відповідати на запитання, щоб продовжити відповідну фазу викладання навчального матеріалу або дати на нього відповідь в іншому контексті. У такому випадку викладач мав би назвати причину відмови від негайної відповіді, а згодом відповісти на запитання. Дуже важливо, щоб у автора запитання не склалося враження, ніби його запитання поклали до шухляди. Тому рекомендується задокументувати чи візуалізувати це питання. Для цього можна обладнати мультимедійну дошку у формі «бібліотеки запитань і тем». Запитання, на які відповіли, позначаються графічними засобами, і таким чином група сама може пересвідчитися, що жодне із запитань не забуто. Впевненість учасників навчання в тому, що всі питання сприймаються серйозно, суттєво сприяє підвищенню їхньої мотивації.

Робота в групах

Робота в групах – це форма навчання, яка відкриває особливо широкі можливості для активізуючого навчання на засадах активної співпраці учасників. Вона відрізняється від таких традиційних форм викладання як фронтальні лекції тим, що ламає пасивність слухачів/студентів і дає можливість поставити в центр уваги самих учасників навчання. Робота в групах у жодному разі не є сучасним винаходом дидактики. Тьюторство має давню традицію у західних університетах, а корінням своїм сягає ще Сократа. Він ставив своїм студентам критичні запитання і через дискусії у складі груп підводив їх до висновків, які здавалися йому важливими.

Робота в групах є характерною для методу колективного вивчення та публічного аналізу й оцінки ідей. Вона дає можливість всім учасникам брати участь у процесах комунікації і мислення.²³ Робота в групах розгортається у

²³ DSE (1995), с. 199

формі дискусій у складі невеликих груп із 4–10 осіб, де здійснюється вивчення проблеми шляхом вільного потоку аргументації. Учасники діляться між собою своїми знаннями та ідеями і вчать один у одного, а також спільно приходять до нових висновків. Робота в групах відкриває учасникам можливість розвитку своїх комунікативних, інтерактивних чи організаційних здібностей. Навчальний процес стає більш глибоким порівняно з лекцією, що сприймається суто пасивно. Він ґрунтується на перегляді і критичному аналізі наявних знань у групі з метою розв'язання проблеми та їхньою модифікацією чи реструктуризацією у новому концептуальному контексті.

З іншого боку, викладач іде на ризик втрати повного контролю над навчальним процесом. Цей ризик майже цілком компенсується численними перевагами групової роботи, в першу чергу, більш сильною мотивацією учасників навчання та більшою радістю від навчання.

Навчання без ієрархії

Як зазначалося вище, сучасні дидактичні дослідження доводять, що засвоєння учнем навчального матеріалу відбувається тим легше, чим більше у нього можливостей самому визначати ситуацію, в якій відбувається навчання. Якщо він перебуває в центрі подій як суб'єкт, то його потенціал розкривається найефективніше. Звичку до традиційного навчання, позначеного ініціативою викладача, слід долати хоча б з міркувань більш економної організації навчання. Чергування форм навчання між настановами викладача та участю студентів/слухачів приходить на зміну навчання, сконцентованому виключно на викладачі. Так будується навчальний процес, сконцентований на учасниках навчання із розподілом відповідальності між викладачем та його слухачами/студентами. Цей розподіл вирівнює ієрархію між викладачем та учасниками навчального процесу, але не скасовує її остаточно. Викладач несе узгоджену з учасниками відповідальність за навчальну діяльність, його відповідальність скерована, насамперед, на навчальний процес та успіх цього процесу в цілому.

Взаємна повага і визнання

Навчальний процес на засадах активної участі всіх його учасників буде вдалим лише в навчальному середовищі, пронизаному взаємоповагою і взаємною повагою. Учасники навчання, позбавлені обмежувальних ієрархічних чинників,

надають один одному підтримку й тим самим сприяють успіху навчального процесу. Для забезпечення сприятливого робочого клімату необхідно, щоб правила гри та роботи поділялися, підтримувалися й прозоро доводилися до відома всіх учасників на початку навчального процесу. Спільна домовленість щодо способу дій, у свою чергу, відповідає вимогам автономії та відчуттям компетентності.

Візуалізація навчального матеріалу

Візуалізація допомагає у запам'ятовуванні та осмисленні поданого матеріалу. Унаочнення всіх суттєвих питань, що стосуються змісту, методів та перебігу навчального процесу, має центральне значення. Тим самим досягається наочна фіксація всіх суттєвих виступів, кроків та результатів. Завдяки візуалізації значно покращується розуміння навчального матеріалу та самого процесу. Тому методи, які передбачають доволі пасивну роль учня, повинні супроводжуватися послідовною візуалізацією. До того ж, такий підхід ще й полегшує наступну документацію навчального заходу.

Візуалізація може здійснюватися різними методами. Важливі вислови/думки можуть спочатку фіксуватися на дошці або фліпчарті. Крім того, для документації спільно розробленого навчального матеріалу на засадах активної співучасті з успіхом можна використовувати метод метаплану. В такому разі доробок учасників можна чітко бачити на картках. На мультимедійній дошці із впорядкованих на картках «внесків до дискусії» вибудовується наочна картина перебігу дискусії.

Методи навчання й викладання

Окрім принципів навчання й викладання, неабияке значення для розвитку фахових компетенцій мають також методичні елементи. При цьому особливо дієвими виявилися ті форми навчання, які допомагають слухачу самостійно опрацьовувати навчальний матеріал. Це означає, що такі методи навчання націлені на максимальне з'ясування ситуацій, розробку стратегій дій та само-рефлексію шляхом обміну між учасниками навчання. Тому в таких випадках прийнято говорити про кооперативні форми навчання, які особливо ефективні для набуття професійних вмінь і навичок.²⁴

²⁴ Strittmatter-Haubold/Thedieck (2005), с. BW 63

Традиційні, некооперативні методи навчання і викладання, як лекція, посідають своє заслужене місце і в сучасних форматах навчання та викладання, однак методично збагачуються невеликими інтерактивними формами та короткими фазами індивідуальної роботи. Якщо традиційний фронтальний стиль викладання швидко веде до втоми студентів, то стимульний ефект самостійної та групової роботи можна відчути особисто. До цього слід додати, що в такому разі у навчальному процесі задіяно більше каналів, що підвищує працездатність і швидше призводить до бажаного результату в навчанні.

Вибір методів

До традиційних методів навчання й викладання в Німеччині належать лекції, навчальні бесіди, дискусії, реферати слухачів/студентів, а також самостійна робота з метою опанування основами наук за допомогою підручників. До кооперативних методів навчання й викладання, які сприяють формуванню активності, а також ставлення і моделей поведінки, націлених на активну співучасть, належать організаційні форми, побудовані на чергуванні викладання і навчання, зокрема, рольові ігри. Кооперативні методи, орієнтовані на антиципацію, можна назвати методами, спрямованими у майбутнє. До них належать такі форми навчання, як імітація або розробка сценаріїв. Всім названим тут кооперативним формам притаманний елемент діяльності у складі групи. Зв'язок із групою сприяє відкритості учасників і їхній готовності до нового.

Надалі буде представлено деякі форми навчання, важливі для практичної підготовки до публічної служби. При цьому автори не мають наміру широко описувати ці форми навчання і обмежуються зрештою лише їхньою характеристикою.

Дієві форми активного й вмотивованого навчання

У навчальному процесі на засадах активної співучасті викладач і студенти/слухачі ділять між собою відповідальність за навчальний процес і за досягнення бажаних навчальних результатів. З самого початку учасники залучаються до пошуку рішень, їхній досвід, потреби та очікування постійно впливають у планування та здійснення навчального заходу. При цьому змінюється роль викладача, він стає планувальником, радником, організатором, мотиватором і спостерігачем. Керуючись усвідомленням того, що методи активного

навчання вимагають чималих затрат часу, він іде на скорочення навчального матеріалу, готує методичні альтернативні пропозиції на вибір і організує семінар, орієнтуючись на побажання учасників. Самі учасники віддячать за надану їм можливість «відкрити для себе навчання по-новому» більш високою мотивацією та більш інтенсивними зусиллями. Такий результат стане винагородою викладачу за його «мужність дати волю своїм учням».²⁵

Аналіз конкретних ситуацій зарекомендував себе добрим методом навчання, орієнтованому на активну співучасть. Ці ситуації слід брати із життя самих учасників і по можливості вони мають бути розроблені також ними. Іншими формами активного навчання є власна презентація учасників, робота в групах або з партнером/ами, опитування щодо очікувань, створення координаційного комітету, короткі раунди зворотного зв'язку після специфічних кроків (фаз) навчання, аналіз конкретних ситуацій (case studies), проведення рольових ігор та всі форми групової роботи.

Конкретним прикладом форми активного навчання є так званий «кульковий підшипник»: ця вправа збуджує емоції та мислення учасників. Вони відриваються від формальної робочої атмосфери, від столів та стільців, вишиковуються у два кола, що обертаються одне проти одного, дають фізичне навантаження своєму тілу і контактують при цьому з іншими членами групи. Водночас зміцнюється довіра всередині групи і створюється позитивна робоча атмосфера.

Лекція

Під лекцією мається на увазі метод викладання, побудований на одноканальній комунікації у напрямку від активного викладача до більш чи менш пасивного слухача.²⁶ За своєю історією та етимологією він сягає часів, що передували винаходу книгодрукування. Тоді існували лише нечисленні написані від руки книги, і читання вголос заміняло собою власне читання і сприяло передачі знань в цілому. Отже, з історичної точки зору лекція втратила свою значимість та широке розповсюдження в академічному викладанні.²⁷

²⁵ Brinker/Jarre (2005), с. 228

²⁶ Percival/Ellington (1988), с. 5

²⁷ Stelzer-Rothe (2005), с. 55, однозначно виступає проти лекції в її традиційній формі, яка адресована пасивному слухачеві.

Проте ще й сьогодні існують ситуації у навчанні та викладанні, в яких використання лекції є цілком виправданим. Якщо метою є передача порівняно «простих» елементів знань, то тут фронтальна подача важливого фахового матеріалу не втратила свого значення. Однак ефективність цього методу знижується по мірі зростання ступеня складності навчальних цілей. Для набуття практичних вмінь, здібностей і навичок дієвішими є експерименти та демонстрації, зміни у поведінці можуть набагато швидше досягатися через дискусію, а не через лекцію.²⁸ До речі, за умови використання «принципу сендвіча» її можна також підняти на рівень інтерактивного методу навчання і викладання.²⁹ Тому важливо використовувати ті елементи, які перетворюють просту – виключно пасивну – лекцію на дієвий метод викладання та навчання.

Втім, тут слід зауважити, що і в середовищі самих студентів/слухачів є переконані прибічники лекцій. Пасивна роль надає їм відчуття впевненості, а інколи і спокою, бо страхує їх від втручання з боку викладача. Таку «фальшиву» з дидактичної точки зору впевненість звісно ж слід розвіювати на користь живого інтересу учасників навчання.

Спочатку потрібно використати інструменти, котрі є невід'ємним елементом дієвого процесу викладання й навчання. Окрім особистих презентацій та планування навчального заходу, сюди слід віднести також представлення цілей навчання та інтеграцію попередніх знань учасників. Полегшити доступ до матеріалу лекції окрім візуалізації може також наскрізне застосування образу, метафори чи певної історії. Так, теорія скасування адміністративного акта може бути розкрита на конкретному випадку – наприклад, відкликанні ліцензії на здійснення громадського харчування. Можна разом із слухачами вирушити у віртуальну морську подорож до далекої країни, де потрібно пояснити місцевому юридично неосвіченому населенню правила скасування адміністративних актів. За таких передумов концепція та реалізація захоплюючої лекції перетворюється на завдання, що вимагає неабияких зусиль. *Advance Organizer* та «принцип сендвіча» відкривають особливі можливості для покращення лекції.

Advance Organizer є по суті «картою країни знань», яка виконує функцію орієнтації учасників підготовки чи підвищення кваліфікації і передує процесу власне передачі знань.³⁰ Вона є наочним узагальненням теми навчання і ставить

²⁸ DSE (1995), с. 172

²⁹ Strittmatter-Haubold/Thedieck (2005), с. BW 63

³⁰ Wilms (2005), с. 32

всіх у приблизно однакове стартове становище. Цей інструмент навчання й організації є суттєвим елементом підтримки навчального процесу на засадах самоорганізації. Існують різноманітні можливості застосування *Advance Organizer*, діапазон його використання сягає від великої лекції, до семінару та роботи у складі невеликих груп. Нові теми навчання інтегруються у наявну структуру знань учасників, тобто вплітаються у загальний контекст, завдяки чому досягається осмислення індивідуальних знань з кута зору їхньої ролі для досягнення необхідної глибини пізнання суті.

На практиці «карта країни знань» з візуально зображеними головними темами лекції вивішується для ознайомлення з нею усіх слухачів, і на основі аналогій демонструються можливості встановлення зв'язків між тематикою лекції та наявними попередніми знаннями. Оскільки процеси навчання відбуваються не у формі абстрактних висловлювань, а орієнтуються на приклади, що інтегруються в нейронну географічну карту, рекомендується поєднувати абстрактні теми з конкретними прикладами.³¹ При розгляді теми скасування адміністративного акта абстрактними темами могли б бути «готовий» адміністративний акт, його чинність і скасування адміністративних актів.³² Ці теми можна було б конкретизувати на матеріалі прикладу «дозвіл на будівництво». Пізніше роздрук цієї «карти країни знань» можна роздати кожному учаснику, запропонувавши йому індивідуально привести її у відповідність із власною структурою знань. Таким чином, створюється основа для засвоєння окремим учасником нових знань, тобто їхнього входження в наявні структури мислення.

Advance Organizer дає можливість викладачеві розширити навчальний процес за рахунок залучення самих учасників, забезпечити їм поглиблений доступ до навчального матеріалу та спонукати їх до індивідуального вдосконалення навчального матеріалу. З цієї причини варто створити таку «карту країни знань» для кожного заходу з підвищення кваліфікації і деталізувати чи варіювати її залежно від потреб.

Неабиякою проблемою для учасників навчання є великі обсяги інформації, які неможливо засвоїти у процесі навчання. Таку пасивну навчальну ситуацію можна спробувати зруйнувати, застосувавши «принцип сендвіча». Колективне навчання (один говорить, решта слухають) через передачу інформації викладачем

³¹ Stelzer-Rothe (2005), с. 49

³² Прикладами можуть послугувати схеми Kesse (2005), с. 125 ff.

збагачується індивідуальними фазами навчання – індивідуальною, груповою роботою чи роботою з партнером(ами). Завдяки цьому досягається чергування колективних та індивідуальних фаз навчання.³³ В результаті, як і у випадку із сендвічем, виникають різні шари навчального процесу. Слід стежити за органічними переходами між «шарами» чи фазами навчання: необхідно також забезпечити відповідні змістовні взаємозв'язки.

Яким змістом можна наповнити індивідуальні фази? Після загального опису викладачем проблеми, наприклад, проблематики захисту довіри після скасування адміністративного акта, він запрошує слухачів навести *приклади зі своєї практики* та порівняти їх із прикладами своїх сусідів. Ще одна можливість полягає в тому, щоб попросити слухачів сформулювати *запитання до змісту попередньої фази інформації* шляхом обміну думками зі своїм сусідом. Слухач/студент міг би також доповнити або вдосконалити *схему (діаграму) у роздатковому матеріалі*, що був вручений йому на початку лекції. Слухачі мають змогу перелічити *переваги й недоліки* відповідної пропозиції із розв'язання проблеми в межах розглянутої конкретної ситуації, використаної для прикладу.³⁴

Викладач може також спонукати слухачів до передбачення наступних кроків у навчальному процесі. Зокрема, він міг би пояснити приклад у зв'язку із названою вище тематикою захисту довіри і попросити слухачів у складі мінігруп сформулювати суттєві *точки зору, що сприяють вирішенню цієї проблематики*. Тут немає меж фантазії.³⁵

У дидактичній літературі наводяться поради щодо ефективної організації лекцій. *Teach your Best*³⁶ є своєрідним переліком таких порад: від питання, що можна зробити, аби зберегти мотивацію, і аж до пропозицій щодо можливості ефективного завершення лекції.

³³ Strittmatter-Haubold/Thedieck (2005), S. BW 63

³⁴ DSE (1995), с. 181

³⁵ Детально описує принцип сендвічу Wahl (2000)

³⁶ DSE (1995), с. 177

Соціальне навчання

Досвід дидактичних досліджень свідчить, що активні та соціальні форми навчання виявляються ефективнішими, ніж лекції в тому сенсі, що вони є ефективним засобом досягнення більш ґрунтовних успіхів у навчанні. Доповідь або лекція ставлять учасника навчання у пасивне положення. Активні форми навчання спонукають його до глибшого проникнення в суть навчального матеріалу і сприяють розвитку особистих вмінь і навичок та самокритики, а також засвоєнню етичних цінностей. Соціальне навчання сприятливо впливає на формування таких соціальних компетенцій, як здатність до комунікації, толерантність і робота в команді. Для засвоєння іновативних компетенцій, зокрема у сфері організації адміністративних реформ, необхідний активний та соціальний за своїм характером навчальний процес.³⁷

Натомість пасивні форми навчання часто не дають слухачеві можливості повністю усвідомити всю комплексність навчального матеріалу. Але якщо взяти до уваги припущення, що з огляду на швидкі зміни в інформації селективні, точечні знання мають лише обмежене значення для застосування у професійній діяльності, то стає очевидною необхідність організації навчального процесу, що націлений на опанування особистих, соціальних та іновативних компетенцій.

Окрім переваг, що забезпечують ґрунтовніший процес пізнання, соціальному навчанню притаманні й інші сильні сторони організаційного характеру: відповідальність за навчальний процес, а також за стимулювання і сприяння ефективній організації навчання лягає на плечі багатьох.³⁸ Навчання відбувається спільними зусиллями, причому процес навчання сфокусований на групі і сприймається всіма його учасниками.

У результаті практикування групової роботи суттєво міняється і роль викладача.³⁹ У ролі наставника викладач переважно представляє відібраний ним навчальний матеріал здебільшого пасивним слухачам, іншими словами, він передає інформацію. В активних форматах навчання й викладання він виконує роль модератора, який, насамперед, підтримує процес навчання. Він турбується про те, щоб група вела жваву дискусію і мала можливість якомога краще опрацювати порушену тему. Він стежить за дотриманням розкутої і конструктивної

³⁷ Stelzer-Rothe (2005), с. 56

³⁸ Grieshaber (1994), с. 107

³⁹ Див. з цього питання: Grieshaber (1994), с. 98 ff.

атмосфери спілкування. До його ролі належить також постановка зворотних критичних запитань, щоб звернути увагу студентів/слухачів на можливі розбіжності в їхніх виступах/пропозиціях. Модератор стежить за інтелектуальною дисципліною, передовсім за тим, щоб теми опрацьовувалися крок за кроком. У разі стрибків від однієї теми до іншої він відсилає групу до відправної точки й пильнує за досягненням визначених нею ж самою цілей. У змістовному аспекті модерація носить переважно нейтральний характер і не підштовхує групу до певної фахової позиції. Застосування активних форм навчання є мужнім кроком, бо до певної міри дає чималу свободу самим учням, оскільки викладач перестає одноосібно керувати навчальним процесом.⁴⁰

З іншого боку, викладач як модератор допомагає групі повністю розкрити свій творчий потенціал. Він супроводжує процес групової роботи критичними запитаннями, які дозволяють з'ясувати стрижневу проблему та намітити кроки до її розв'язання. Він намагається зіграти спонукаючу роль «*enabling leader*» завдяки своїй максимально корисній для групи поведінці. Однак при цьому він повинен стежити за достатнім рівнем власної мотивації для виконання цієї ролі та збереження цього рівня. Визначальним чинником мотивації є реакція групи на його стиль управління процесом.

Навчальна бесіда

Навчальна бесіда є найбільш вживаним методом у системі вищої спеціалізованої освіти в Німеччині. Це метод, в ході якого викладач і учень намагаються засвоїти навчальний матеріал у процесі діалогу. Цей метод започаткований ще Сократом і полягає в тому, щоб шляхом вмілої постановки питань, які поглиблюють знання про предмет, підводити учня до нових висновків та знань.⁴¹ Такий метод викладання може практикуватися в групах, що складаються максимум із 30 слухачів. Однак найбільш важким завданням є постановка саме слухних питань.

Найбільш частотною є помилка викладача, який ставить не досить складні запитання, знижуючи вимоги до слухача. Реакція на них часто проявляється у мовчанні, що не може дивувати критично налаштованого викладача. Ситуація для вчителя-традиціоналіста виглядає так, ніби він говорить до стіни. Часто в

⁴⁰ Stelzer-Rothe (2005), с. 232

⁴¹ Brinker/Jarre (2005), с. 241 f.

процесі навчальної бесіди учні не відчувають справжньої залученості, вони не можуть «перекинути місток» до когнітивної дійсності, покладеної в основу запитання викладача. Виникає ситуація, в якій у студентів/слухачів складається враження, що їхня робота може отримати добру оцінку лише тоді, коли їм вдасться відгадати, що викладач мав на увазі. Це стосується передовсім запитань, відповіді на які є настільки очевидними для всіх слухачів, що позбавляє їх розумних підстав для пошуку відповіді.

Натомість більш вимогливе запитання відкриває шлях до серйозного й справжнього процесу навчання. Складніші процеси навчання побудовані на відмові викладача від своєї домінуючої ролі та активній співучасті учасників, зокрема, завдяки тому, що вони самі визначають тему розмови та її перебіг, а навчальна бесіда поєднується із суттєвою за питомою вагою роботою в групах. Важливим вмінням викладача в такій ситуації стає уважне вислуховування. Він покликається допомогти у пошуку слухачів, стрижня розмови та організації відповідей, що означає ніщо інше, як спонукання до пошуку шляху, що веде до мети. Крім того, викладач виконує завдання, що полягає у підсумковій систематизації та узагальненні перебігу й результатів бесіди.⁴²

«Неправильні» запитання можуть створювати зайві перепони. До таких запитань належать зазначені вище *прямі запитання*, коли для відповіді обирається певний учень. Таким чином, часто відбувається не лише фокусування на відповідях одного учасника, а й зосередження загальної уваги на невеликій групі. *Закриті питання* у формі сформульованих заздалегідь варіантів відповідей теж не дають можливості для справжньої співучасті.

Приклад: Чи є відкликання підвидом скасування адміністративного акту? Тут для студента/слухача, як і у випадку з альтернативними питаннями, майже не залишається можливостей для мотивувальної співучасті в навчальному процесі, яка вимагає від нього справжніх зусиль. Тому корисне питання має висувати достатньо високі вимоги, проте водночас вони не повинні бути надмірними, як, наприклад, постановка питання на початку навчання, котра доречна лише наприкінці: Складіть перелік різноманітних можливих варіантів ситуацій у зв'язку із скасуванням адміністративного акта.



⁴² Див. схему перебігу у Brinker/Jarre (2005), с. 243

Корисні запитання повинні бути також сформульовані відкрито й опосередковано, для того, щоб автору відповіді залишалося достатньо вільного простору. Це окрилятиме його й надаватиме додаткової мотивації.⁴³

Якщо говорити про визначення навчальних цілей, інтеграцію попередніх знань учасників та візуалізацію навчального матеріалу, то тут діють принципи, описані вище в частині, що стосувалася лекції. І в цьому випадку доцільно вмонтувати у навчальну бесіду *Advance Organizer*. Так само слід скористатися і «принципом сендвіча». Інформаційний матеріал може подаватися викладачем із застосуванням багатьох кроків; фази викладу перериваються активними індивідуальними фазами, завдяки чому вибудовується спільний процес навчання. Як альтернатива, студенти/слухачі можуть самі визначити запитання, що впливають із контексту навчальної теми, та представити їх після підготовчого етапу.⁴⁴

Насамкінець здійснюється *систематизація* та узагальнення матеріалу, щоб ще раз нагадати учасникам розглянуті навчальні теми, а також забезпечити запам'ятовування навчального матеріалу. Викладач на цьому етапі з'ясовує, чи й справді йому вдалося досягнути цілей, поставлених на початку.

Ефективна групова робота

Групова робота відкриває для учасників можливості розвитку своїх комунікативних, інтерактивних та організаційних здібностей з огляду на спільну організацію навчального процесу на засадах спільної відповідальності. Групова робота є спробою створити демократичне навчальне середовище, що забезпечує інтеграцію та асиміляцію членів групи, які можуть займати домінуючу позицію.

Отже, групова робота дає їй учасникам низку переваг. До них, зокрема, належить те, що керівник групи – на відміну від професора чи доцента під час лекції – час від часу може дозволити собі перерву. Навчальний процес не сфокусований на ньому, і це дає йому можливість обмежитися роллю рівноправного члена групи або структурно інтегрувати названі до цього очікування у навчальний процес, щоб після фази групової роботи спонукати учасників до виконання завдань в інтерактивному режимі. До цього часу процес роботи в групах із

⁴³ Oepen (2003), с. 42; Jaschinski (2005), с. 215

⁴⁴ Наочний приклад такого підходу у формі «гри з прийняття рішень» представлено в роботі: Brinker/Jarre (2005) на с. 245

розподілом ролей може здійснюватися й іншим модератором. Розподіл ролей дозволяє не лише економити сили керівнику групи, він створює необхідну дисципліну для аналізу шляхом спостереження, який у свою чергу може вилитися у корисний зворотний зв'язок для групи або її окремих учасників.

У зв'язку із «принципом сендвіча» вже згадувалися *індивідуальні завдання*, які дають можливість урізноманітнити однобоко орієнтовану передачу інформації на лекціях. Це може, зокрема, відбуватися у формі звернення до учасників із вимогою доповнити схему (діаграму). *Робота з партнером/ами* може розвивати й доповнювати такі індивідуальні завдання, зокрема, через порівняння результатів між двома сусідами. Це – найпростіша форма групової роботи.

Найбільш звичним та вживаним методом навчання через роботу в групах є *дискусія*. В таких випадках групи у складі 4–10 осіб обговорюють і поглиблюють розуміння проблеми в процесі вільної аргументації. Учасники вчать один у одного, діляться своїми знаннями та ідеями і спільно відкривають для себе нові дані. Різновидом дискусії є так звані «*тьюторії*» (заняття під керівництвом тьютора), під якими в цілому слід розуміти навчальні групи, які повторюють, унаочнюють та поглиблюють заданий наперед навчальний матеріал, а також зміст попередньої лекції. Так, наприклад, найбільш успішні студенти в рамках «*тьюторію*» можуть давати настанови іншим студентам з виконання вправ для початківців. Ще однією формою студентських «*тьюторіїв*» є *вправи*, орієнтовані на практичне застосування, що часто використовуються у сфері мовної підготовки. «*Тьюторії*» цілком можна уявити собі і на юридичних заняттях, і вони тут і справді є звичною формою роботи. Адже юридичні – як і інші – методи потребують частішого використання і закріплення, аби майбутній правник послуговувався ними, як чимось цілком звичним для себе.

Одній навчальній групі можна довірити більш складні завдання, наприклад, *вирішення проблеми*. У формі роботи в групах може здійснюватися також і *зворотний зв'язок (feedback)*. Така діяльність у складі груп може поєднуватися з певними методами навчання і викладання: наприклад, аналізом конкретних ситуацій, рольовими іграми чи *micro-teaching*. Якщо групова робота зосереджена в основному на двох головних формах, з одного боку, на дискусії, з іншого – на більш складних видах діяльності, то і в цьому зв'язку не існує меж для фантазії: *Teach your Best* наводить 17 різних випадків застосування групової роботи.⁴⁵

⁴⁵ DSE (1995), с. 201

Ідеальний розмір навчальної групи на семінарі складає від 15 до 20 осіб. Такий розмір групи є оптимальним для активних форм навчання на засадах активної співучасті. Кожен має можливість привнести щось своє і нікого не примушують до суто пасивної присутності. Водночас забезпечується достатній рівень розмаїття, який дозволяє учасникам залучати різний досвід, темперамент та ідеї до спільної скарбнички.

При груповій роботі потрібно пам'ятати ще про декілька параметрів, які суттєво сприяють успіхові. Потрібно утворювати якомога менші за розміром групи. Чим більша група, тим більше часу для «розгону» їй знадобиться і тим менш завантаженим виявиться кожен її учасник. Кожен член групи повинен якомога активніше залучатися до роботи у невеликій групі. Найсприятливішими для цього є групи із 3–5 осіб.

Окрім цього, потрібно чітко сформулювати робочі настанови. Що точнішими вони будуть, то впевненіше група згодом зможе впоратися зі своїм завданням. Сприятливою формою є письмове завдання, з яким група завжди може звіритися пізніше. Розмиті робочі настанови викликають опір з боку студентів, який може проявлятися у різних формах, аж до відмови від участі в роботі.

Неабиякою підмогою виявляється також і розподіл ролей. Члени групи самі назначають модераторів, хронометристів, протоколістів і т.д. Це полегшує спільну роботу і запобігає втратам від неорганізованості. Насамкінець слід звернути особливу увагу на форму організації. Слід надати для цього необхідну площу і матеріали. Тоді група зможе відразу ж приступити до виконання свого завдання.

Case Studies (аналіз конкретних ситуацій)

Аналіз конкретних ситуацій є основним видом роботи у викладанні та навчанні, орієнтованому на дії та розв'язання проблем. Вони є засадничим методичним елементом у навчанні юристів та управлінців у Німеччині, що має давню традицію. Метод аналізу ситуацій виховує у слухача дисципліноване та методично правильне застосування права. Це стосується як навчання англосаксонському праву, що є *казусним правом (case-law)*, так і в ще більшій мірі континентальної європейської правової традиції.

Проте аналіз конкретних ситуацій можна розуміти і ширше. На базі аналізу конкретної ситуації можна побудувати вивчення навчальної теми. Прикладом тут

може послужити тема кримінальної відповідальності за аборти. Аналіз конкретної ситуації не обійшовся б без розгляду історичного, суспільного, біологічного та медичного підґрунтя проблеми абортів. На цій основі можна було б здійснити аналіз сучасного кримінального судочинства у сфері абортів. Якщо цифри свідчать, що лише в одному з тисячі випадків скоєння такого правопорушення завершується покаранням, то у зв'язку із соціальною несправедливістю, яка випливає з цього факту, під питанням може опинитися сенс самого кримінального покарання. На цій основі можуть бути запропоновані дієві альтернативи, спрямовані на захист життя, яке щойно зароджується. Таким чином, case studies можуть стати стратегічним напрямком розгляду навчальної теми.⁴⁶

Рольова гра

Той, хто хоча б раз брав участь у рольовій грі, буде згадувати про це через багато років. Рольові ігри дають можливість особливо яскраво пережити ситуацію, набагато глибше, ніж у рамках традиційних занять. Рольова гра живиться тим, що наочно розгортається на її поверхні, ігровою ситуацією, і водночас якнайкраще годиться для аналізу комплексних ситуацій. З метою забезпечення переносу рольової гри у повсякденну практику учасників необхідно детально проаналізувати її результати шляхом вміло структурованої дискусії. Лише в такому разі можна буде повністю скористатися дидактичним потенціалом гри. Відсутність пояснення чи озвучення його у формі монологу викладача може позбавити цінності рольову гру. Учасники повинні розуміти процес навчання і вчитися переносити його зміст в інші контекстуальні умови.

Для успішного розгортання необхідно визначитися з умовами гри, тобто описати конкретну ситуацію й охарактеризувати ролі та інтереси учасників гри. Тут не потрібно детального сценарію, але предмет, тривалість та завершення гри повинні бути визначеними. «Акторам/гравцям» потрібен час для підготовки, який, однак, має бути обмеженим з метою уникнення таємних домовленостей, що можуть спотворити ігрову ситуацію. У «глядачів» є також своя роль: вони повинні ретельно стежити за перебігом і представити результати цього моніторингу у заключному обговоренні.

⁴⁶ Найважливіші аспекти у концепції та застосуванні case studies, які необхідно враховувати, узагальнені у роботі: Оерен (2003), с. 84

Необхідно передбачити достатньо часу для аналізу гри, тобто відвести на нього, як правило, стільки ж часу, як і на саму гру. Аналіз може скеровуватися постановкою таких запитань:

1. Що трапилося? Пригадай ланцюг подій у часі й просторі.
2. Як ти себе почував? Пригадай відчуття, пережиті тобою під час гри.
3. Які висновки ти можеш зробити після гри?
4. Що це означає для твого повсякденного життя? Які знання ти береш із собою?

Самостійне навчання й презентація

Як свідчить заголовок, тут йдеться про здатність учасників навчання до презентації результатів своєї роботи. Нагода для презентацій часто виникає в рамках активних форм навчання. Логічним приводом може, зокрема, бути необхідність презентації результатів роботи групи. Тому доцільно встановити деякі стандарти планування і проведення цієї форми роботи.

Зазвичай презентація поділяється на вступ, основну та заключну частину.⁴⁷ Вступ, можливо, є найважливішим елементом презентації. Він повинен збуджувати зацікавлення в учасників, бути для них орієнтиром у співвіднесенні виступу з їхнім «навчальним ландшафтом». Зачин допомагає виступаючому впоратися із своєю цілком нормальною стартовою нервовістю.⁴⁸ Слухача слід відразу ж захопити змістом викладу. Для цього, напевне, добре скористатися історією, яка викликає увагу й висмикує аудиторію з її летаргічного стану, як канонада звуків із 5-ої симфонії Бетховена. Бажано, щоб месиджі, які використовуються в основній частині, були логічно продуманими, збагаченими конкретними прикладами і привабливо оформленими. Тут також діє принцип: краще менше, та краще. Віль (Will) рекомендує обмежуватися трьома суттєвими за змістом висловлюваннями.⁴⁹ Надто розлога аргументація легко може викликати враження нечіткості й зменшити ефект презентації.

⁴⁷ Will (2000), с. 20

⁴⁸ Will (2000), с. 33

⁴⁹ Will (2000), с. 20

Вербальна частина кожної презентації повинна опиратися на візуалізацію. Тут менше також може виявитися більшим. Мультимедійний фейерверк може відволікти увагу від змісту і виявитися контрапродуктивним. Проста техніка є сильною, а не слабкою стороною, бо дозволяє уникнути прикрих перебоїв у зв'язку з технічними помилками. Дотепне зображення ідеї, що модифікується протягом презентації, вносить набагато більше ясності, ніж унаочнення викладу серією картинок. Основна помилка виступаючого, що використовує засіб унаочнення з метою візуалізації, полягає в тому, що він може втратити з поля свого зору аудиторію. Це неввічливо з його боку і ускладнює слухачам розуміння, бо доповідач, який повертається до своїх слухачів спиною, подає їй неправильні сигнали.

Ще один формальний момент стосується способу подачі матеріалу. Той, хто хоч раз змушений був слухати виступ, що зачитувався з листка, знає, наскільки обтяжливою є така форма для аудиторії і як від неї потерпає доступність сприйняття змісту, в т.ч. через надто швидкий темп зачитування. Сучасною формою зачитування виступу є погана презентація в PowerPoint, яка, на жаль, переважає на практиці. Тому добрий оратор ніколи не користуватиметься заповненим рукописом, а лише обмежиться ключовими словами на папірці чи картці. Ключові слова мають нагадати йому основний напрямок викладу ідей, а не окремі слова. Якщо виступаючий шукає слів, то слухач мимоволі буде робити це разом з ним, тобто подумки він сам відчує себе в ролі мовця, завдяки чому сама доповідь стане більш зрозумілою і доступною.⁵⁰

Той, хто готує презентацію, повинен продумати такі окремі завдання:

1. мета і власна позиція щодо поставленого завдання;
2. зміст (3 основні тези);
3. адресати;
4. вступ;
5. завершення;
6. візуалізація;
7. «червона нитка».

⁵⁰ Рекомендована література: Хороший посібник з презентацій склав Герман Віль: Will, Mini-Handbuch Vortrag und Präsentation, 93 Seiten, Beltz-Verlag Weinheim und Basel 2000

Навчатися викладаючи

Під терміном «навчатися викладаючи» слід розуміти кооперативні форми навчання, при яких учасники на першому етапі навчання (фаза засвоєння) набувають статус експерта, на другому етапі навчання (етапі передачі) передають свої експертні знання іншим, а на третьому етапі навчання (етапі опрацювання) ініціюють і контролюють опрацювання переданих знань новачками. Тим самим, кожний член групи є новачком у якійсь частині навчального матеріалу, а в іншій його частині фігурує як експерт і бере на себе в межах цієї частини роль вчителя, а в іншій частині опиняється у ролі учня. Для того, щоб «навчання викладаючи» було ефективним, учасникам слід надати підтримку в оволодінні статусом експерта та передачі своїх експертних знань, а також ініціюванні та контролі опрацювання переданих знань через застосування найбільш слушних методів.

Методи «навчання викладаючи» включають в себе фази сприйняття інформації та її опрацювання. Прикладом «навчання викладаючи» є «груповий пазл» або «гра-головоломка» між партнерами. Цей метод спочатку був створений для покращення соціальних зв'язків між учасниками навчання та досягнення не лише когнітивних, а й соціальних та індивідуальних цілей навчання. Метод «групового пазлу» або «гри-головоломки» між партнерами доцільно застосовувати тоді, коли існує можливість членування широкої предметної сфери знань на різноманітні, порівняно цілісні окремі частини. При цьому навчання відбувається у складі експертних груп чи пар, а також груп чи пар, що займаються грою в пазл, які через три послідовні етапи у формі гри засвоюють новий навчальний матеріал.

Guided Reading

«*Guided reading*», читання під наставництвом викладача, – це метод ознайомлення учасників навчання з науковою літературою. Наставник має відібрати з величезного масиву наукових публікацій такі книги, які відкриють можливість для учасника долучитися до комплексної теми, наприклад, екологічного моніторингу. Наявна з цього питання література в Німеччині настільки розлога і незора, що новачок «за деревами не бачить лісу». Читання з інструктажем викладача має допомогти йому зорієнтуватися у лабіринтах нової теми.

Однак читання під наставництвом викладача не заміняє собою самостійне читання, воно є лише допоміжною формою ефективного самостійного навчання, яка ідеально вписується в концепцію навчання, орієнтованого на слухача. Тренер лише дає вступний інструктаж і допомагає учасникам правильно визначити місце і роль окремих статей чи розділів. Додатково надається можливість обговорити і дати відповіді на питання, що з'являються у процесі читання.

Керівник однотижневого семінару складає добірку літератури. Слід стежити за тим, щоб її обсяг був незначним, бо на цій стадії надмір матеріалу може лише заплутати слухачів. Для семінару зазначеної вище тривалості оптимальною кількістю було б максимум 10 публікацій. Читання з інструктажем викладача повинні тривати не надто довго, оскільки ця форма роботи швидко стомлює її учасників. Відрізок довжиною від 60 до 90 хвилин – можливо, наприкінці робочого дня – є цілком достатнім. При цьому можна відповідно обговорити 2–3 наукові статті.

Керівник може проводити читання з інструктажем двома способами. З одного боку, існує можливість представити увазі слухачів узагальнення змісту публікації, а потім спільно зачитати деякі головні уривки з тексту. Це покликано заохотити учасника до подальшого самостійного вивчення. Інший спосіб полягає у виділенні суттєвого питання, яке розглядається в науковій літературі, активному його обговоренні та демонстрації того, як цей аргумент оцінюється в різних публікаціях. При виборі підходу тренер буде зрештою орієнтуватися на вподобання учасників.

Читання під наставництвом тренера без візуалізації неефективне. Втілення головних ідей автора у графічне зображення дає для розуміння більше, ніж тисяча слів. Тут можна з успіхом скористатися дошкою або фліпчартом.

Інформаційний ринок

«Інформаційний ринок» – це презентація без доповіді, наприклад, візуальна презентація процесу самостійного навчання групи. Різні висловлювання трансформуються в мініплакати, що унаочнюють їхній зміст. Як правило, до кожного такого плакату надається коротке усне пояснення. «Інформаційний ринок» є звітом у формі гри про результати роботи в групі, який до того ж є цікавим і може швидко виконуватися. Слухачі/студенти ніби на вернісажі проходять

повз різні плакати «інформаційного ринку» і ознайомлюються з їхнім змістом. В разі неясностей існує можливість попросити пояснення у «автора-митця».⁵¹

Експурсії

Добре сплановані й успішно проведені експурсії є чудовим методом навчання. Їх завжди варто включати до заходів з підвищення кваліфікації тривалістю понад тиждень там, де це можливо. Вони створюють атмосферу невимушеності й розкутості та повертають слухачів до практичної дійсності. В ідеальному випадку вони дають можливість застосувати теоретичні знання, набуті під час практичного семінару. Організація експурсії носить комплексний характер; якщо організаційні недоліки виливаються в марні зусилля чи втрачені нагоди, то загальний підсумковий результат буде негативним.⁵²

Гармонізація концепції з українськими реаліями

Що ж означає все сказане для юридичного навчання чи підвищення кваліфікації спеціалістів сфери управління? Якщо викладені вище дані й відомості перенести на навчальні процеси, то стане очевидним, що на передній план виходить не засвоєння спеціальних знань з якомога ширшого кола фахових дисциплін, а знання методики. Це означає, що особливе значення слід надавати засвоєнню методів, наприклад, у процесі тлумачення законів.

Конструктивістське навчання залишає багато простору для врахування культурних відмінностей. Навіть якщо мова йде про концепцію, створену за західними ментальними схемами, все ж можна розраховувати на те, що вона успішно може реалізовуватися скрізь. Модель навчання, орієнтованого на адресат і суб'єкт, максимально враховує ситуацію, в якій перебувають слухачі, а тому стосується й професорів та викладачів в Україні, які прагнуть до модернізації навчального процесу та теорії викладання у вищих навчальних закладах управлінського сектору.

До цього слід додати, що зростаюча мобільність та інтернаціоналізація сектору вищої освіти призводить до того, що дедалі більше студентів із Східної Євро-

⁵¹ Will (2000), с. 61

⁵² Оерен (2003), с. 84 дає детальні поради з планування і реалізації трьох фаз: до, під час і після експурсії.

пи навчаються в Західній Європі й навпаки. Географічні, ідеологічні та культурні кордони, що існували раніше, стають проникними й часто зникають.

Незалежно від культурних реалій, повага між викладачем і учнем чи студентом має залишатися прописною істиною. Прагнення до гнучкості українських викладачів має знайти свій вияв у навчальному процесі. Всі описані вище основні принципи навчання дорослих, а також наведені методи, будуть враховані в робочій концепції для України.

Щоб забезпечити втілення цих принципів у повсякденну практику, можна подумати над можливістю запровадження й інших елементів, зокрема таких, як формування тандему, фази колегіального обговорення та оцінки. Їх можна було б розробляти спільно з учасниками навчання, а Німецьке товариство міжнародного співробітництва (GIZ) сприяло б та підтримувало цю ініціативу.

Література

- Arnold, Rolf & Schübler, Ingeborg (1998). Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Brinker, Tobina & Jarre, Jan (2005). Aktivierende Lehrmethoden in der Hochschullehre: Überblick und Fallbeispiele. In Thomas Stelzer-Rothe (Hrsg.). Kompetenzen in der Hochschullehre. Rüstzeug für gutes Lehren und Lernen an Hochschulen. Rinteln: Merkur Verlag, 227–255.
- Edelmann, Walter (2000). Lernpsychologie. Weinheim: Beltz.
- Fink, Arlen (2005). Evaluation Fundamentals. Sage Publications Seven Oaks, London, New Dehli.
- Häcker, Thomas (1999). Widerstände in Lehr-Lern-Prozessen. Frankfurt am Main: Verlag.
- Jann, Werner (1983). Staatliche Programme und „Verwaltungskultur“. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Jaschinski, Christian (2005). Grundlagen der Methodik. In Thomas Stelzer-Rothe (Hrsg.). Kompetenzen in der Hochschullehre. Rüstzeug für gutes Lehren und Lernen an Hochschulen. Rinteln: Merkur Verlag, 206–226.

- Meyer, Hilbert (1987). Unterrichtsmethoden. Bd. II: Praxisband. Frankfurt am Main: Verlag.
- Mitscherlich, Alexander (1960). Vom geahnten zum gelenkten Tabu. In magnum, Zeitschrift für das moderne Leben, Heft 31 „TABU“. Köln: Verlag Du Mont Schauberg, 27.
- Moosmüller, Alois (1996). Interkulturelle Kompetenz und interkulturelle Kenntnisse. Überlegungen zu Ziel und Inhalt im auslandsvorbereitenden Training. In Klaus Roth. Mit der Differenz leben – Europäische Ethnologie und interkulturelle Kommunikation. Münster: Waxmann-Verlag.
- Neue Zürcher Zeitung FOKUS. Chinas langer Weg des Wandels. Zürich 2004.
- Oepen, Manfred (2003). Move Manual, Moderation and Visualization for Group Events. InWEnt Berlin and ACT, Wedemark.
- Percival, F./Ellington, H., (1988). Handbook of Educational Technology. Verlag Kogan Page London.
- Pukas, Dieter (2005). Lernmanagement. Einführung in Lern- und Arbeitstechniken. Rinteln: Merkur Verlag.
- Roth, Klaus (1996). Mit der Differenz leben – Europäische Ethnologie und interkulturelle Kommunikation. Münster: Waxmann-Verlag.
- Rothlauf, Jürgen (1999). Interkulturelles Management. München und Wien: Oldenbourg Verlag.
- Schmidt, Siegfried (2005). Lernen. Wissen, Kompetenz, Kultur. Heidelberg: Carl Auer Verlag.
- Spitzer, Manfred (2006). Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens, Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Stangel-Mesecke, Martina (2005). Lernvoraussetzungen. In Thomas Stelzer-Rothe (Hrsg.). Kompetenzen in der Hochschullehre. Rüstzeug für gutes Lehren und Lernen an Hochschulen. Rinteln: Merkur Verlag, 59–113.
- Stelzer-Rothe, Thomas (Hrsg.) (2005). Kompetenzen in der Hochschullehre. Rüstzeug für gutes Lehren und Lernen an Hochschulen. Rinteln: Merkur Verlag.
- Strittmatter-Haubold, Veronika & Thedieck, Franz (2005). Elemente für eine nachhaltige und zukunftsfähige Verwaltungsausbildung. In apf (Ausbildung – Prüfung – Fortbildung).

- Thomas, Alexander & Müller, Andrea (1995). Studienhalber in den USA. Interkulturelles Orientierungstraining für deutsche Studenten, Schüler und Praktikanten. Heidelberg: Verlag.
- Wahl, Diethelm (2005). Lernlandschaften. Weinheim und Basel: Beltz-Verlag.
- Wahl, Diethelm (2006). Lernumgebungen erfolgreich gestalten: Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln, Weinheim: Beltz-Verlag.
- Weinert, Franz E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.). Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz-Verlag.
- Will, Hermann (2000). Mini-Handbuch Vortrag und Präsentation. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Willems, Christian (2005). Grundlagen des Konfliktmanagements in der Hochschullehre. In Thomas Stelzer-Rothe (Hrsg.). Kompetenzen in der Hochschullehre. Rüstzeug für gutes Lehren und Lernen an Hochschulen. Rinteln: Merkur Verlag, 140–167.
- Wilms, Falko E.P. (2005). Denken im Anwendungskontext – Advance Organizer. In Die Neue Hochschule. Heft 6, 32–34.

Розділ 2

Конкретне впровадження базової дидактичної концепції

Визначення цілей

Будучи людьми, ми керуємося індивідуальними образами та уявленнями, які маніфестуються в нашій свідомості у формі когнітивних структур. Для того, щоб навчатися, необхідно поєднувати новий зміст та досвід із уже існуючими структурами, перетворюючи в такий спосіб нову інформацію в знання, укорінюючи його в наших головах.

Щоб уможливити навчання, цьому суб'єктивно-конструктивістському підходу повинна відповідати сучасна теорія вищої школи. Цілеспрямована побудова дидактичної архітектури на основі навчально-психологічних та дидактично-методичних знань має перетворити студентів на учасників навчального процесу, які відповідально і по-партнерськи беруть участь у його організації.

В рамках підвищення кваліфікації з дидактики вищої школи учасники матимуть можливість розширити свою навчальну компетенцію за рахунок нового дидактично-методичного, навчально-психологічного та консультативного досвіду. Основний напрям тренінгів полягатиме в створенні адаптованих до відповідної цільової групи навчальних середовищ та у впевненому керуванні динамічними процесами в групах.

Трансфер та сталість

У процесі підвищення кваліфікації буде послідовно впроваджуватися конструктивістська ідея. Учасники працюватимуть над власними питаннями та темами і таким чином поєднуватимуть нові знання з власним досвідом. Під час рефлексії учасники зможуть визначити, наскільки опрацьовані матеріали можуть

бути застосовані у власній навчальній практиці, а також здійснити їхню адаптацію так, щоб передача змісту відбувалася абсолютно точно.

Керівництво

Тренінги були розроблені та проведені Академією наукового підвищення кваліфікації м. Гейдельберг в узгодженні із замовниками. Команду тренерів Академії, яка складається з досвідчених тренерів, очолює д-р Вероніка Штрітт-маттер-Гаубольд, співробітниця Педагогічного інституту м. Гейдельберг, керівник Інституту підвищення кваліфікації та директор Академії наукового підвищення кваліфікації.

Критерії відбору

Відбір учасників проводять НАДУ та проект GIZ у Києві. Мета відбору полягає в тому, щоб віднайти людей, які можуть додати й укорінити розуміння дидактики у відповідному вищому навчальному закладі. Під час підвищення кваліфікації учасники отримають навички з розповсюдження набутих знань та, в разі необхідності, зможуть працювати мультиплікаторами.

Під час відбору учасників варто врахувати наступні аспекти:

1. можливість тривалої викладацької діяльності у відповідному вищому навчальному закладі (контракт мін. 3 роки);
2. принципова згода на підвищення кваліфікації з дидактики;
3. визнаність у «своєму» вищому навчальному закладі;
4. гнучкість у різних видах роботи;
5. готовність до співробітництва з НАДУ та іншими колегами;
6. готовність до документування роботи.

Сертифікація

Участь у підвищенні кваліфікації може бути сертифікована Педагогічним інститутом у співробітництві з GIZ. Передумовою сертифікації є участь в усіх тренінгах і практичних майстернях та підготовка заключної рефлексії наприкінці курсу.

Структура, зміст, набуття компетенцій

Тренінг 1

Організація навчальних процесів з орієнтацією на адресата

Тренер: Фадя Еглаіл

Підґрунтя

Численні навчальні заходи вищої школи часто роблять акцент на простому відтворенні даних та фактів. При цьому ігноруються навчально-психологічні аспекти, і виникає ситуація, коли пропонований широкий масив знань не засвоюється студентами.

Сучасна теорія вищої школи, яка сьогодні приділяє більшу увагу засвоєнню навчального матеріалу, ніж його повноті, підтримує навчальний процес студентів завдяки новому досвіду, набутому в сфері освіти дорослих та актуальної психології навчання.

Під час семінару були опрацьовані наступні принципи:

1. прозорість процесу навчання/викладання;
2. структурування процесу навчання/викладання;
3. участь та самостійна діяльність студентів;
4. включення нового змісту знань в індивідуальну систему взаємозв'язків.

Основний зміст

На тренінгу мова йшла про:

1. актуальне сприйняття дорослими навчальних процесів;
2. принципи, концепції та методи сучасної дидактики (вищої школи);
3. перші підходи до нової організації власних навчальних заходів та структури навчальної діяльності («принцип сендвіча»);
4. принципи планування із врахуванням, серед іншого, відбору тематичних акцентів, стандартів та цілей, попереднього структурування навчального змісту;
5. конкретну організацію «входу» та «виходу» під час навчального заходу;

6. роботу над практичними випадками та визначення поняття «case study»;
7. методи: «дуєт навчального темпу», опитування очікувань, групи «бурмотіння», види роботи в групах, презентації, структуровані дискусії, короткі імпульси (ppt) з боку тренера, портфель тем та питань, «x-minute-rareg» (короткий протокол).

При цьому розглядалися як питання мотивації, так і активних та кооперативних форм роботи під час навчального заходу.

Тренінг 2

Організація навчальних заходів із групою

Тренер: д-р Тобіас Леонгард

Підґрунтя

З конструктивістської точки зору, навчання – це не тільки індивідуальна діяльність, на його успіх суттєво й різнобічно впливає також і навчальна група. Щоб такий вплив був якомога позитивним, необхідно знати процеси та структури соціальних груп і одночасно володіти необхідним інструментарієм, який дозволяє спрямовувати ці аспекти на благо як студентів, так і групи в цілому.

Під час тренінгу були опрацьовані наступні принципи:

1. мотивація – це ключ до навчання, група відіграє важливу роль;
2. навчання значно поглиблюється завдяки індивідуальному опрацюванню;
3. групи мають певну структуру;
4. в групах відбуваються «типові» процеси, які потребують співробітництва;
5. принципи та методи кооперативного навчання.

Основний зміст

Під час тренінгу мова йшла про:

1. застосування «принципу сендвіча» та зворотний зв'язок з учасниками;
2. демократичні методи відбору навчальних продуктів для презентації;
3. метод рецензування (peer-review);
4. інструменти мислення, які роблять динаміку в групах зрозумілою;
5. групові структури та процеси, а також участь студентів у процесах визначення цілей;
6. ментальні карти, які підтримують глибоке опрацювання змісту;

7. методи: фази самостійного навчання, рецензування (peer-review), опитування за допомогою точкових наліпок, груповий пазл, зростаюча група, техніка викладання структури, мережа, завдання із сортування, короткі імпульси (ppt) тренера, метод чотирьох кутів, акваріум, портфель методів та запитань.

Щодо цих аспектів відбулася поглиблена рефлексія з точки зору базової концепції мотивації та базових психологічних потреб (за Деці та Ріаном).

Компетенції

Учасники

1. планують навчальний захід з урахуванням навчально-теоретичних та мотивувальних знань, а також за допомогою «принципу сендвіча»;
2. застосовують при цьому свої методичні знання, щоб спонукати студентів до активного навчання;
3. засвоюють основні концепти та методи організації процесів групової динаміки за участі студентів;
4. засвоюють методи, спрямовані на підтримку змістовного структурування тем навчальних заходів з боку студентів.

Тренінг 3

Авторський виступ. Дієве використання технічних засобів у навчанні

Тренер: Фадея Еглаїл

Підґрунтя

Використання різних медіа (технічних засобів) у навчанні має спрямовуватися на досягнення мети та підтримку розуміння навчального змісту. Візуалізація є інтегрованою складовою подання навчального змісту. Оскільки наш мозок краще засвоює зміст, якщо він може його поєднати з образами, слід скорочувати текст на слайдах на користь образних презентацій. Крім того, до завдань викладача належить вибір зрозумілої мови, підтримання контакту з аудиторією і реакція на запитання та коментарі. Під час тренінгу учасники за допомогою відеозапису отримали зворотний зв'язок по відношенню до індивідуальних сильних та слабких сторін.

Під час тренінгу були опрацьовані наступні питання:

1. Які медіа доцільно використовувати в навчанні?
2. Який внесок у зрозуміле структурування може зробити викладач?
3. Як виглядають викладачі, коли вони знаходяться перед групою (зворотний відеозв'язок)?
4. Які критерії слід брати до уваги, створюючи конструктивний зворотний зв'язок?

Основний зміст

1. рефлексія та оптимізація власного виступу та власної ролі;
2. презентація за допомогою різних медіа;
3. авторський виступ із залученням впевненої мови тіла;
4. сприйняття та відповідна реакція на критику під час виступу;
5. надання та сприйняття структурованого коментаря.

Компетенції

Учасники

1. застосовують основи нейродидактичних знань у своїх навчальних заходах;
2. розбудовують свою палітру методів та засвоюють нові методи, які вони вміють цілеспрямовано вбудовувати в процес навчання;
3. інтерактивно організують «входи» та «виходи»;
4. методично опрацювали метод «case study» та його використання в процесі навчання;
5. дізналися про «принцип сендвіча» й можуть застосовувати його в своєму навчальному процесі.

Тренінг 4

Вміла модерація засідань, семінарів та дискусій

Тренер: д-р Зіта Шанне

Підґрунтя

Часто викладачі розуміють себе, в першу чергу, як експерти в певній сфері знань, у якій вони викладають. Для впровадження поняття «фасилітатора», методи модерації пропонують відповідний інструментарій. Під час модерowanego навчального заходу наголос робиться на обмін досвідом між учасниками та розробку власних рішень проблем. При цьому викладач як модератор веде захід, формулює робочі завдання та підсумовує результат роботи.

Метод модерації, крім того, дозволяє демократизувати робочі процеси в організаціях. Участь осіб в ухваленні рішень збільшує шанси на їхнє сприйняття та виконання. За допомогою візуалізації дискусійних процесів перебіг дискусії стає для всіх наочним. Висловлені думки упорядковуються, між ними утворюються взаємозв'язки. Це дозволяє опрацьовувати більш комплексні проблеми.

Під час тренінгу були опрацьовані наступні принципи:

1. запитальна, відкрита позиція модератора;
2. змістовне невтручання, спонукання до самостійної роботи;
3. цілеспрямоване спрямування комунікативних процесів;
4. сенсифікація взаємодії в групі.

Основний зміст

Під час тренінгу мова йшла про:

1. завдання та базові принципи модерації;
2. можливості використання техніки модерації в навчальному процесі, а також про відмінності між навчанням та модеруванням;
3. роль модератора: що має й не має робити модератор;
4. перебіг модерації: від активного вступу через збір думок та опрацьовування тем до вдалого завершення;

5. методи та інструменти: план обговорення, карткове опитування, план заходів, опитування за допомогою точкових наліпок;
6. комунікативні компетенції модератора: питати, активно слухати;
7. поводження з важкими учасниками;
8. поради для роботи з фліпчартом та корковою дошкою; правила візуалізації.

Компетенції

Учасники

1. познайомилися з модурацією як методом роботи в групах (у навчанні та робочих процесах);
2. з'ясували роль модератора;
3. познайомилися з різними техніками модурації та випробували їх практично;
4. обмінялися думками щодо можливостей використання модурації в навчанні та під час робочих нарад;
5. отримали практичні поради для роботи з фліпчартом та корковою дошкою.

Тренінг 5

Оцінювання та зворотний зв'язок.

Як отримати висновки та сталу користь від якісного та кількісного зворотного зв'язку

Тренери: д-р Вероніка Штріттматтер-Гаубольд та проф. Франц Тедік

Підґрунтя

Самооцінка, зворотний зв'язок та оцінювання студентами є визначальними компонентами дієвого навчального процесу. Тому необхідно цілеспрямовано використовувати інструменти вимірювання якості, результати якого мають слугувати розвитку якості наступних освітніх пропозицій.

Основний зміст

Під час тренінгу мова йшла про:

1. рефлексію – зворотний зв'язок – оцінювання;
2. інструменти;
3. навчання та оцінювання з орієнтацією на набуття компетенцій;
4. вміння «прочитати» зворотний зв'язок та зробити на його основі висновки.

Компетенції

Учасники

1. поглибили своє розуміння значення та відмінностей рефлексії, зворотного зв'язку та оцінювання;
2. знають обрані інструменти та відповідні можливості їхнього застосування;
3. вміють їх застосовувати;
4. можуть робити висновки з метою покращення навчальної пропозиції.

Розділ 3

Теорії та методи в навчальних практиках

Тренінг 1

Організація навчальних процесів з орієнтацією на адресата

«Принцип сендвіча» як базова архітектура організації навчального процесу

Навчально-теоретичне підґрунтя

Для того, щоб добре розуміти та запам'ятовувати нову інформацію, вона повинна бути інтегрована в особисту структуру мислення. Кожна людина має унікальну структуру мислення, яка розвивається в навчальних процесах, починаючи з першого дня життя. Інтеграція нових знань до цієї індивідуальної структури відбувається у власному навчальному темпі за допомогою особистих навчальних стратегій сприйняття, обробки і запам'ятовування інформації. Тому під час проведення навчального курсу, семінару або під час доповіді необхідно постійно надавати слухачам проміжки часу для того, щоб кожний мав можливість зафіксувати нову інформацію в своїй структурі мислення. Якщо такий час не надається, слухачі не зможуть зафіксувати нову інформацію, що пропонується, в своїх когнітивних структурах. Навчальний ефект не відбудеться.

«Принцип сендвіча»

Згідно з «принципом сендвіча» в навчальному процесі етапи колективного навчання змінюються етапами концентрованого індивідуального навчання. У такий спосіб забезпечується активне засвоєння слухачами змісту інформації. Етапи повідомлення інформації (навчального матеріалу) викладачами змінюються

етапами індивідуального опрацювання. Так нова інформація може особливо добре інтегруватися до власних унікальних структур мислення.

Якщо подивитися на відповідні шляхи навчання, то на колективному етапі їх можна уявити собі в основному паралельними. На етапах індивідуального опрацювання інформації шляхи навчання можуть сильно варіюватися внаслідок застосування різних індивідуальних стратегій навчання та обробки інформації.

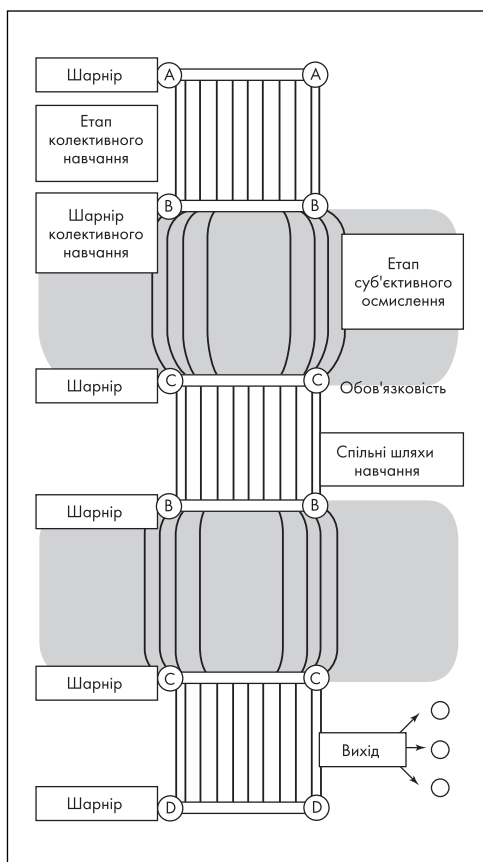
Етапи і шарніри у сендвічі

Шарніри – це переходи або місця перетину в сендвічі. Вони позначають початок, кінець і, насамперед, переходи між окремими етапами навчання.

Шарнір А: сендвіч починається з шарніру А. В цьому місці, наприклад, відбувається привітання слухачів і прозоро повідомляється, про що йтиметься на занятті. Шарнір А – це перша частина вступу (входу).

Вступ (вхід): вступ є важливим, оскільки слухачі, щойно прийшовши, повинні підключитися до теми та змісту навчання. Його тривалість може варіюватися. Так, на заняттях короткої тривалості (напр., 45 хв.) вступ може бути коротшим, ніж, скажімо, вступ до проектного тижня.

Після вступу може наступати етап повідомлення інформації (навчального матеріалу), який визначається як **колективний етап навчання**, під час якого всі слухачі «включені» в навчальний процес викладачем, який подає інформацію і пропонує відповідний темп та зміст навчання.

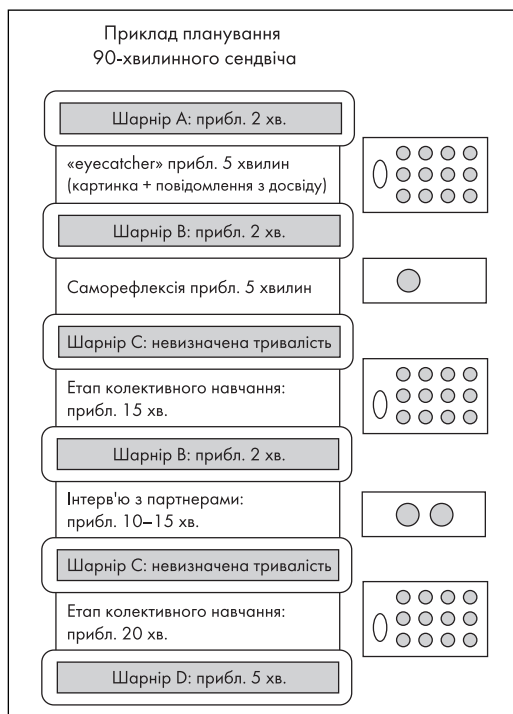


Структурування окремих етапів «принципу сендвіча» на прикладі курсу, лекції, семінару чи практичного заняття. Місця «шарнірних з'єднань» вказують на переходи між етапами колективного навчання та етапами індивідуальної роботи над змістом.

Альтернативою може бути завдання для етапу суб'єктивного опрацювання теми, під час якого кожний слухач самостійно визначає темп навчання.

Шарнір В: якщо ми виходимо з того, що після шарніру А певний час, але не більше 20, максимум 30 хвилин, відбувається компактна та змістовна презентація експертного знання, то за цим йде шарнір В. Слухачі отримують можливість суб'єктивно опрацювати пропонований зміст. Для цього викладач надає прямі рекомендації щодо методичного способу опрацювання. Він дає чітке завдання для роботи, щоб слухачі знали, що вони мають робити. Це відбувається в шарнірі В. Тепер слухачі починають діяти на етапі суб'єктивного опрацювання. На відміну від етапу повідомлення інформації тут немає чітких правил щодо тривалості. Часові рамки залежать від змісту та комплексності завдання для роботи, а також від індивідуальної спроможності слухачів. Чим більше досвіду має викладач і чим краще він знає слухачів, тим точніше він може оцінити, скільки часу їм буде потрібно для цього етапу.

Шарнір С: це, напевно, найвибагливіший пункт сендвіч-структури. Після етапу індивідуальної роботи необхідно знову синхронізувати слухачів, щоб можна було далі працювати разом. Щоб використати результати індивідуальної роботи, можна запропонувати презентацію результатів роботи в окремих робочих групах. Але слід зауважити, що це не завжди доцільно і часто не представляє собою для інших учасників додаткової цінності. Часто такі етапи презентації дуже розлогі, а зміст має надлишковий характер. Пояснення декількох слухачів за допомогою прикладів або використання запитань чи імпульсів може бути тут більш доцільним. Закінчення шарніру С створює перехід до наступного етапу повідомлення інформації.



Приклад 90-хвилинного сендвіча на тему «Страхи викладача»

Вихід: в залежності від часового обсягу різні «вкладки» сендвіча слідуєть одна за одною, чергуючи в доцільний спосіб індивідуальні та колективні етапи праці. Після проходження різних етапів повідомлення інформації та її суб'єктивного опрацювання наступає вихід. Тривалість виходу залежить від того, чи опрацювання теми припиняється лише на цей момент і пізніше буде знову продовжене, або вихід означає завершення більшої тематичної одиниці, семінару чи тренінгу. Поруч із змістовним завершенням тут має бути забезпечений трансфер нових знань у будні. Для цього певну підтримку може надати утворення намірів і допомога в запам'ятовуванні. Під час виходу існує можливість отримати коментарі учасників про їхні враження (feedback), провести спільну рефлексію щодо навчального процесу і зробити висновки для майбутніх дій.

Шарнір D: в цьому останньому шарнірі закінчується «сендвіч». У цьому місці викладач дає завдання, збирає речі, надає рекомендації або прощається із слухачами.

Рекомендації до організації «сендвічів»

1. На етапах презентації – компактне інформування на високому рівні.
2. На етапах опрацювання – ставити складніші завдання, по можливості різних ступенів складності.
3. Обмежувати в часі етапи колективного навчання.
4. Відводити якнайбільше часу – як тільки дозволяють загальні рамки – для етапів індивідуального навчання.
5. На етапах опрацювання – використовувати різні методи, щоб відповідати різним стратегіям навчання.
6. Організувати шарніри з якнайбільшою перспективою.
7. Мінімізувати час на підготовку.

Архітектура сендвіча та використання методів

Підсвідомість проблем/ Мотивація	<ul style="list-style-type: none">• Advance Organizer (структура матеріалу)• Світ асоціацій• Ментальна концентрація
Сприйняття знань	<ul style="list-style-type: none">• Імпульсна доповідь• Самопідготовка/основний текст• Технічні засоби навчання
Опрацювання	<ul style="list-style-type: none">• Груповий пазл• Мережа• Техніка розкладання на структури• Груповий турнір
Накопичення	<ul style="list-style-type: none">• Акваріум• Метод 4 кутів• Реакція сцена-стоп• Інтерв'ю з партнером/групою• Політ фантазії
Використання/Втілення	<ul style="list-style-type: none">• Сценарій• Рольова гра (з партнерами)• Презентація• Випробовування в реальному полі
Вихід/Зворотний зв'язок	<ul style="list-style-type: none">• Карусель• Виступи по колу

Три тези про зміни культури навчання

Якщо в даній книжці використовується поняття «культура навчання», то це відбувається і через те, що це поняття – так само, як і поняття «культура підприємства» – чіткіше визначає необхідні зміни в інституціоналізованому контексті навчання. Дискусія про ці необхідні зміни ведеться на основі трьох наступних тез.

1. Результат навчання визначається не лише через «ЩО?», тобто не лише через навчальний план або зміст навчання, а і через «ЯК?» стосовно цього навчання. Поруч із змістом все більшого значення набуває організація навчання та підходи до процесу навчання (методичні засади).

Ми часто можемо згадати про ситуації під час занять, які були новими та незвичними, часто йдеться про методи навчання, що більшою мірою спонукають слухачів до дій і навчання. Виходячи з цього, нині ми знаємо, що в освітній політиці та в навчанні вчителів необхідно долати поширену думку про велике значення суто змісту як такого, заучування матеріалу та навчальних планів, адже ми знаємо, що завдяки «ЯК?» ми можемо досягти більш тривалого та результативного ефекту, ніж з допомогою «ЩО?». Завдяки цьому, метод – або краще сказати набір методів у навчальному процесі – набуває все більшого значення. Мається на увазі спосіб організації навчального процесу, тобто комунікації між викладачем, слухачами та змістом. Ця організаційна складова є досить незалежною від змістовної частини. Далі стане зрозуміло, що це саме той вплив від навчання та викладання, що значною мірою підвищує компетенції, які є важливими для самостійних дій у самоорганізованих життєвих та робочих контекстах.

2. «Таємний навчальний план» – імпліцитне навчання – великою мірою здійснює вплив на навчальний процес і те, що вивчається. Завдяки свідомій організації комунікації та взаємодії на заняттях розвивається культура розмови, яка підтримує особисті та соціальні компетенції.

В аспекті культури навчання імпліцитне навчання має особливе значення. Воно полягає в тому, що слухачі переймають поведінку, погляди, звички та навички, що передаються їм без слів, мимохиті і підсвідомо. Саме таке імпліцитне навчання, здається, має ключове значення в отриманні чи неотриманні

ключових знань, навичок поведінки, здатності розв'язувати проблеми та самостійності в діях. У рамках цього «таємного навчального плану» учні, студенти та відвідувачі професійно-технічних закладів переймають не зміст переповнених навчальних програм, а те, що навчання часто не має нічого спільного з предметом цього навчання.

З іншого боку, за таких реформаторських педагогічних підходів до альтернативного та більш відкритого навчання, де проекти можуть опрацьовуватися слухачами самостійно або самостійно може засвоюватися зміст навчання, накопичується досвід, що показує, що в таких альтернативних культурах навчання може розвиватися власна ініціатива, а також віра у власні сили.

Центральною точкою зору в цьому відношенні є думка, що не існує альтернативи «ключовій кваліфікації». Це означає, що школи, вищі навчальні заклади та підприємства взагалі не мають вибору – допускати позафахову освіту своїх учнів або за традицією наполягати лише на фаховій підготовці. Вони мають зрозуміти, що такі обмеження мимоволі викликають ключову кваліфікацію, але в негативному розумінні. Учні різних галузей звикають, що від їхніх ідей нічого не залежить, що вони мають засвоювати лише те, що їм дають, що діяти слід тільки за вказівкою та що досягнення мети залежить лише від викладачів або начальників.

3. Через ілюзію, що навчання можна реалізувати, діяльність учнів із засвоєння скоріше гальмується, ніж стимулюється. Необхідним є перехід від об'єктивної інструкційної теорії до суб'єктивної теорії засвоєння в навчанні.

Подальший аспект того, що несе в собі поняття «культури навчання», стосується розповсюдженої ілюзії про навчання, що навчитися можна лише в тому разі, коли хтось навчає, а також що навчитися можна лише тому, чому навчають. На відміну цієї думки останні дослідження когнітивних процесів пам'яті показали, що навчання – це процес, який великою мірою самоорганізовується. У цьому зв'язку використовується поняття самореферентності, що стосується внутрішньої єдності та рефлексивності процесів сприйняття, що відбуваються в суб'єкті. Індивідууми або соціальні групи (клас, семінар, курс або відділи та підприємства), власне, можуть навчитися завдяки зовнішнім поштовхам, вони можуть навіть отримувати мотивацію робити щось завдяки зовнішнім імпульсам, але результати навчальних процесів, обумовлених такими поштовхами, великою

мірою визначаються вже існуючою та розвиненою власною когнітивною структурою. Системне дослідження описує цей самореферентний процес, зазначаючи, що інтервенції, які надходять ззовні (наприклад, те, що викладається), власне, викликають «у самобудовчих одиницях (у мозку людини) структурні зміни (тобто навчання), але вони не можуть ані детермінувати, ані інструювати (приписувати)» (Humberto Maturana/Francisco Valera. *Der Baum der Erkenntnis* 1984, с. 85). Те, що дійсно виступає як результат навчальних процесів, є результатом надзвичайно складних взаємозв'язків, але все ж таки не такий, що досягається лише навчанням як таким, і навіть не в першу чергу ним.

Література:

Arnold, R. & Schüßler, I. (1998). *Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen.* (с. 7–10). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Поради щодо ефективної роботи в групах

Утворюйте групи якомога меншими (3–5 осіб)

Чим більша група, тим більше потрібно їй часу, щоб розпочати працювати, тим сильніша диференціація окремих ролей і тим менше навантаження припадає на кожного члена групи. В маленьких групах кожний її член може зробити більший внесок у роботу групи. Особливо корисними виявилися групи з трьох осіб. В особливо великих загальних групах інколи доводиться ділити учасників на малі групи, що складаються з більш ніж п'яти осіб. Але намагайтеся утворювати групи якомога меншими.

Використовуйте розподіл ролей

Для того, щоб група використовувала по можливості менше часу та енергії на внутрішні домовленості, можна розподілити ролі. Якщо ми хочемо сприяти автономії та почуттю відповідальності групи, група має вирішити самостійно, як розподілити ролі.

Корисними ролями є наступні:

Хронометрист	дбає про те, щоб дотримуватися часового регламенту
Протоколіст	фіксує ключовими словами результати роботи в групі
Доповідач	презентує результати в пленумі

Залежно від комплексності завдання можуть існувати й інші ролі:

Модератор	дбає про структуровану та збалансовану роботу, нагадує про мету, інтегрує всіх учасників, дбає про узагальнення результатів роботи
Інноватор	генерує нові ідеї
Критик/ адвокат диявола	ставить під сумнів та критикує

Сприятливим для навчальної мети є обмін ролями, який дозволяє під час роботи в групі кожному учаснику познайомитися і потренуватися у виконанні всіх завдань, що завдані окремими ролями.

Надавайте однозначні рекомендації для роботи

Чим чіткішими будуть рекомендації для роботи в групах, тим певніше почуватимуть себе учасники групи, тим більш ефективною буде робота в групі. Корисним є формулювання завдання для роботи в групі в письмовій формі (робочі картки, слайди), щоб група завжди могла пересвідчитися, що вона «правильно» опрацьовує завдання. Якщо Ви бачите, що група не може опрацювати завдання раціонально та цілеспрямовано, то причина цього може ховатися у нечіткому формулюванні робочого завдання.

Мінімізація часу на підготовку

Подбайте перед початком роботи в групах про те, щоб були підготовлені приміщення та матеріали, і щоб час між наданням завдання і початком роботи в групі був якомога меншим (ознака якості: велика частка справжнього часу навчання). Ви можете впоратися з різним темпом роботи та різною працездатністю окремих малих груп, розбивши робоче завдання на основну частину (яка опрацьовується всіма групами) і вибіркову частину (лише для особливо швидких та сильних груп) (ознака якості: поводження з неоднорідністю груп). Альтернатива полягає в тому, щоб роботу в групах спланувати по часу перед перервою, але це може мати негативний вплив на мотивацію.

Поради щодо поділу на групи

У залежності від завдання, просторових умов та намірів групової динаміки, викладач може і повинен впливати на склад робочих груп.

Форми утворення груп

Найпростіша форма полягає в тому, щоб спонукати «сусідів» до співпраці. Це можна організувати без особливих зусиль і у великих групах, або за умов дефіциту приміщень. Недоліком є те, що при цьому не відбувається змішування учасників і часто між собою співпрацюють особи, які й без того вже добре знайомі.

«Групи за бажанням» мають сенс тоді, коли обговорюються особисті питання, або з інших причин, коли ми хочемо скористатися знайомством учасників між собою.

Утворення «випадкових груп» має сенс тоді, коли учасникам треба познайомитися один з одним і коли необхідно забезпечити, щоб знання і вміння різних учасників не використовувалися постійно в тому самому колі.

Прості методи утворення випадкових груп:

1. За рахунком (всі перші, другі, треті тощо працюють разом).
2. Роздати різнокольорові, пронумеровані або іншим чином позначені робочі картки.
3. Витягти ігрову карту (карти однієї масті створюють групу).
4. Використати ознаки учасників (напр., місяць народження, ініціали тощо).
5. Скласти пазли (перед тим розрізати картку чи поштову листівку на кількість частин, яка відповідає бажаній кількості учасників однієї групи).
6. Розрізати стрічки різного кольору на відповідну кількість частин.
7. Учасники шукають особу, яку вони найменше знають або з якою вони до цього часу найменше стикалися.
8. Тематичний розподіл: усі, хто працює над певною темою, працюють разом в одній групі.

Поради щодо супроводу етапів спільної роботи

У той час, як учасники знаходяться в активній фазі роботи з партнером чи в групі, викладач може виконувати різні ролі. Для з'ясування робочих відносин доцільно заздалегідь повідомити учасникам, яку роль збирається виконувати викладач.

Помічник з навчання для всіх

Це означає, що викладач знаходиться в розпорядженні учасників як контактна особа для з'ясування незрозумілих питань, надає поради щодо структурування роботи або іншу допомогу, а також дбає про дотримання часового регламенту.

Працювати в одній групі або спостерігати за її роботою

Якщо викладач має намір цілеспрямовано сприяти розвитку однієї групи, впливати на процес її роботи або створити собі уявлення про певних учасників, то можна обрати цю роль. Недоліком є те, що процес роботи в групі може бути пригальмованим (оскільки учасники відчують, що за ними спостерігають або їх контролюють), а також те, що викладач у цей час не може знаходитися в розпорядженні інших груп.

Абстиненція

Етапи спільного чи індивідуального навчання використовуються викладачем частково й для інших видів його діяльності (коригування, копіювання тощо). Це може за певних умов інтерпретуватися як незацікавленість, учасники можуть відчувати, що їх залишили наодинці із завданням.

(Текст за Diethelm Wahl)

Компоненти «входу» та «виходу»

Компоненти «входу» та «виходу» відіграють у лекційних та семінарських заняттях особливу роль. Обидві ситуації є «пороговими ситуаціями».

Передумови і організація успішного «входу» (вступу)

Той, хто приходить на навчальний захід, вже має певні знання, які він приносить із собою і хоче розширити. Тому саме на початку заходу важливо, щоб під час вступу були враховані певні компоненти і цілеспрямовано інтегровані в перебіг заходу.

На початку заходу учасники часто ще не знають, з якими темами вони зіштовхнуться під час заняття, як виглядатиме план заняття, за яким вони могли б зорієнтуватися. Часто учасники приходять з іншого заходу і думками ще

заглиблені в інші теми, так що їм ще треба підготуватися до сприйняття нової теми. Прозорість змісту та планування також означає, що учасники можуть втручатися, якщо вони з чимось незгодні. Якщо учасники мають можливість впливати на перебіг заходу, то вони, як правило, краще налаштовуються на сприйняття нового. Зрозуміло, що під час лекцій це не так можливо, як під час семінарських занять. І все-таки важливо, щоб і під час лекцій на початку заходу забезпечувалася прозорість, яка б давала зрозуміти, яке місце займає тема в загальній структурі зв'язків, і наскільки її зміст релевантний для учасників.

На початку заходу учасники часто схиляються до того, щоб зайняти очікувальну позицію. Викладачі вищої школи часто визначають таку позицію як споживачку. Через спостереження та стриману поведінку кожна особа намагається спочатку визначитися із своєю позицією та подивитися, що її очікує. Цей феномен, який називають «мовленнєвим бар'єром», є в принципі розумною лінією поведінки, тому що він захищає особистість учасника. Але «мовленнєвий бар'єр» стає тим вищим, чим довше на початку заходу учасники не мають змоги висловитися. І «бар'єр» тим нижчий, чим раніше учасникам буде надане слово. Завдяки раннім висловлюванням – найкраще вже на перших хвилинах – створюється ненапружена позитивна робоча атмосфера. Добре, коли учасники спочатку мають можливість обмінятися думками з партнером чи в малих групах, щоб забезпечити поштовх та здолати невпевненість. У такий спосіб учасники можуть зорієнтуватися та зробити деякі повідомлення, не особливо ризикуючи. Подібні методи, як правило, дуже позитивно впливають на атмосферу та подальший перебіг заходу.

Не буває заходів, де учасники знали б один одного однаково добре чи однаково погано. Тому завжди корисно, коли учасники між собою перемішуються. Успіх підвищення кваліфікації підвищується, якщо завдяки такому постійному перемішуванню кожний учасник міг попрацювати практично з кожним іншим учасником. Це полегшує діловий розгляд змісту і покращує співробітництво в групі.

Крім того, рекомендується опитати учасників щодо їхніх очікувань. Під час великого навчального заходу це може, принаймні, відбуватися у формі презентації змісту начального матеріалу викладачем і короткої дискусії, чи це відповідає очікуванням учасників. На маленьких заходах можна організувати і методично інтегрувати в навчальний процес індивідуальне опитування учасників щодо їхніх очікувань. Таким чином учасники від початку заходу залучаються до навчального процесу.

Крім того, викладач може дізнатися, виходячи з інтересів учасників, який зміст має бути опрацьований особливо інтенсивно, який зміст може бути випущений з уваги, і може обґрунтувати, чому деякі з названих тем, можливо, не будуть зовсім опрацьовані під час занять. Вступ, організований таким чином, суттєво підвищує ймовірність вдалого навчального заходу.

Значення та організація виходу (завершення)

Часто структурні елементи навчального заходу лише в кінці складаються в загальну картину, як частини мозаїки. Добре, коли учасники можуть спільно складати ці елементи мозаїки і таким чином далі поглиблювати свої знання.

Той, хто залишає семінар чи лекцію, пройшов більш-менш інтенсивний навчальний та робочий процес. Під час заходу додаються новий досвід та знання. Так само виникають і незрозумілості та протиріччя. По деяких темах та аспектах ще залишаються питання. На основі цієї особливої ситуації наприкінці заходу є важливим, щоб деякі компоненти були враховані викладачем у виході (завершенні) і цілеспрямовано інтегровані у перебіг заходу.

Кожний учасник наприкінці заходу повинен ще раз отримати можливість з'ясувати відкриті питання. Для цього необхідно забезпечити достатньо часу та місця. Чим більше питань буде з'ясовано, тим більше задоволеними залишать учасники захід.

Для особистого успіху та почуття задоволеності є корисним, коли учасники чітко бачать власний стан результативності та прогрес від навчання. Первинна мета полягає в перенесенні засвоєного ними під час занять змісту на власну ситуацію та її використання на власному робочому місці. Підтримка учасників у навчальному процесі може забезпечуватися формуванням намірів, подальшою роботою в малих групах або іншою допомогою в запам'ятовуванні.

Наприкінці навчального заходу як для учасників, так і для керівництва навчального процесу важливо виміряти цінність заходу і провести рефлексію. В такий спосіб стає можливим впровадження послідовного процесу вдосконалення, розбудова власних вмій та навичок і робота над саморозвитком. Учасники повинні мати можливість висловити свою думку і таким чином завершити захід на діловому рівні.

Про захід, який був вдало завершений, залишаються добрі спогади.

Теорія самовизначення мотивації (за Едвардом Деці та Річардом Райяном)

Мотивація – визначальний фактор навчання

Кожний знає по самому собі, що навчання відбувається швидко і успішно, коли ми – причини можуть бути різні – маємо мотивацію. Вона виникає завдяки інтересу до предмету, а також завдяки тому, що ми цей предмет відчуваємо значущим для самих себе. І навпаки, нам відомі випадки, коли наш співрозмовник, здається, не дуже вмотивований. Як це відбувається і, насамперед, як це можна змінити? Відповіді на ці питання пропонує теорія самовизначення мотивації Едварда Деці та Річарда Райяна (Рочестерський університет, США).

Зовнішня і внутрішня мотивація: чи є протиріччя?

З цих двох сторін мотивації внутрішня мотивація є, так би мовити, ідеальною передумовою для успішного навчання, оскільки мотивація особи виникає на основі власного стимулу до роботи і тим самим репрезентує прототип самовизначених дій. З такими особами можна чудово працювати.

Зовнішня мотивація означає, що особа діє тому, що вона повинна діяти, що цього від неї очікують, або вона, виконуючи дії, щось обіцяє собі таке, що виходить за межі цієї дії. Це може бути певна винагорода, або уникнення негативних наслідків. Такий вид дій суттєво визначається сторонніми особами.

Але внутрішня та зовнішня мотивації в принципі не виключають одна одну і можуть діяти одночасно в рамках однієї діяльності. Проблеми виникають, коли зовнішня мотивація, наприклад, за допомогою штучних стимулів повністю чи частково витісняє наявну внутрішню мотивацію. Прагнення до саморозвитку заміщується таким чином оцінками результативності (зовнішнім заохоченням), що може на тривалий час стати домінуючим концептом стимуляції психіки людини. Причина цього знаходиться в структурах нашого суспільства, спрямованого на результат, яке часто не дозволяє проявитися внутрішній мотивації через інколи шкідливі зовнішні стимули. Орієнтоване на адресата навчання повинне протидіяти цьому феномену і розкривати релевантність без погрози необхідності виконання письмової контрольної роботи.

Іншим прикладом специфічної форми внутрішньої мотивації є природжена цікавість людини. Якщо вдається педагогічними методами утримати цю цікавість до дорослого віку, то завдяки високій власній мотивації, яка виникає на цій основі, особливий успіх у навчанні такої людини є дуже ймовірним. Щоб зберег-

ти цю цікавість, людина повинна мати можливість виконувати складні завдання, які дали б їй змогу відчувати свою компетентність.

Особливе значення в мотиваційному підході Деці та Райяна мають три базові потреби людини, які необхідні як для внутрішньої, так і для зовнішньої мотивації: потреба **відчуття компетентності** або **дієвості**, потреба **автономії** або **самовизначення** і потреба **соціальної залученості**. Ймовірність мотивованих дій вища, коли задовольняються всі три потреби.

Значення цих наукових висновків для планування заходів можна швидко зрозуміти, якщо подивитися на негативні приклади: один учасник демонструє суттєвий спротив, тому що у нього склалося враження, що його повчають (немає автономії), інший учасник поводить пасивно, тому що він незнайомий з іншими учасниками (відсутня соціальна залученість), ще одна учасниця демонстративно звертається до свого мобільного телефону, тому що вона не може більше слідкувати за поясненнями доповідача (немає відчуття компетентності).

Якщо подивитися на це з позитивної точки зору, то знання про три базові потреби може використовуватися для того, щоб вже на етапі планування навчального заходу перевірити, чи була приділена увага цим потребам. Важливо, щоб учасники мали достатньо часу для запитань, і щоб було прозорим (зрозумілим) те, чому і що відбувається саме в цей момент. Учасники повинні мати можливість дізнаватися, куди веде шлях, втручатися, якщо вони незгодні, і задовольняти власну цікавість. Крім того, учасники на основі цієї теорії можуть з'ясувати можливі причини послаблення мотивації і відповідно реагувати.

Врешті, ця теорія може використовуватися для того, щоб цілеспрямовано використовувати окремі методи, бо певні методи можуть бути безпосередньо пов'язані з окремими потребами. Так, *малі групи* через свій неформальний характер, чудово підходять для того, щоб генерувати відчуття соціальної залученості (наприклад, на початку тренінгу), методи знайомства також служать задоволенню цієї потреби. «Груповий пазл» є, наприклад, методом, який суттєво сприяє відчуттю компетентності учасників. *Опитування за допомогою карток* щодо інтересів учасників чи відкритих питань є методом, який враховує потребу автономності.

Література:

Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In Zeitschrift für Pädagogik 39, 2, 223–238.

Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (2000). What is the Self in Self-Directed Learning? Findings from Recent Motivational Research. In Gerald A Strake.: Conceptions of selfdirected learning: theoretical and conceptional considerations. Münster: Waxmann.

Методи роботи, орієнтовані на адресата. Частина 1

Початкові методи

повинні мати декілька завдань:

Вони мають допомагати	учасникам у взаємному знайомстві, тобто надати перші відомості про учасників, їх особистості, їхні інтереси тощо
Вони мають визначити очікування	від теми та семінару
Вони мають пробудити інтерес	учасників до теми через виявлення їхнього ставлення до неї, через висловлення перших проблем і питань
По можливості вони мають налагодити	перший підхід (вступ) до теми

Багато початкових методів можуть виконати лише одну з цих вимог. Тому керівництво повинне вирішити, на чому зосереджувати основну увагу – на вступі до теми чи на знайомстві учасників.

На початку семінару помічними та важливими моментами буде, якщо

Учасники більше дізнаються про інших учасників	Що це за люди? Звідки вони? Що в них за погляди? Чи є уже сформовані угруповання? Де в цьому разі моє місце? тощо
Учасники більше дізнаються про керівництво	Як поводить себе керівництво семінару? Які очікування висувуються до учасників? Який у нього стиль роботи? тощо
Учасники більше дізнаються про запланований перебіг семінару та про спільний стиль роботи	Які тематичні аспекти будуть опрацьовуватися? Яким буде графік роботи? Як буде опрацьовуватися тема? тощо

Methoden Manual I: „Neues Lernen“.
Günther Gugel. Weinheim; Basel

Чіткість структур

Програма (Структура проведення)

Завдяки програмі стає зрозумілим, як буде виглядати робота, на який час заплановано перерви та харчування, на яких етапах роботи передбачається активне залучення учасників тощо. Перевагою є те, що учасники зможуть побудувати чіткі очікування та відповідно до цього матимуть шанс вчасно реагувати, якщо їхні потреби не будуть враховуватися. Учасники працюють значно активніше, ніж просто як початківці, якщо мають перед собою чітку структуру курсу. З іншого боку, на цьому аспекті не можна зациклюватися, адже учасники прийшли отримати змістовні знання, а не слідкувати за виконанням графіку курсу. Як правило, на розробку порядку денного вистачає декілька хвилин. (Увага: не плутати часовий графік із абсолютно по-іншому побудованими змістовними структурами (*Advance Organizer*).

Рекомендовані варіанти:

1. Усне коментування письмових матеріалів
2. Усне коментування слайдів
3. Коментування перебігу за допомогою різнокольорових карток, що кріпляться на дошці

ВАРІАНТИ

Advance Organizer (Структура матеріалу)

За допомогою знайомства зі структурою Ви показуєте, як окремі частини усього матеріалу з підвищення кваліфікації взаємопов'язані між собою. Це – значно більше, ніж просто перелік окремих аспектів змісту. Мистецтво полягає в тому, щоб зробити це настільки доступними словами, щоб учасники зрозуміли, як те, що вони вже знають, ув'язується з тим, що є темою підвищення кваліфікації. Результати досліджень показують: якщо Advance Organizer був вдалим, то учасники значно краще сприймають і запам'ятовують нові знання, ніж без цієї складової. Втім, Advance Organizer не повинен тривати набагато довше, ніж 10–15 хвилин.

Рекомендовані варіанти:

1. Усна доповідь із слайдами або настільними матеріалами
2. Розробка структури на фліпчарті, дошці або як оверлей-презентації
3. Розробка структури за допомогою карток на дошці

ВАРІАНТИ

Полегшення комунікації – Подолання мовленнєвого бар'єру

На початку підвищення кваліфікації учасники спершу схильні до вичікувальної позиції. Як склалася група? Чи сприйматимуть мене? Чи встигатиму я у навчанні? Шляхом спостереження, стриманою поведінкою кожна особа намагається визначити свою позицію, не надто відходячи від своїх принципів. Для ведучого це – надзвичайно неприємна ситуація. На його заклики він отримує лише невелике відлуння. Цей феномен, що ми називаємо «мовленнєвим бар'єром», за великим рахунком дуже важливий, оскільки він покликаний захищати особистість учасників. Мовленнєвий бар'єр стає все більшим – залежно від того, як довго учасники не мають можливості виступити. Мовленнєвий бар'єр зменшується, як тільки учасники можуть висловитися. Спостереження показують, що коли учасники починають говорити в перші хвилини підвищення кваліфікації, то досить швидко створюється невимушена та позитивна робоча атмосфера. Втім, слід звернути увагу на те, що виступи мають відбуватися не в пленарному режимі. Більше сенсу мають виступи в рамках невеликих соціальних форматів, і лише після цього варто доручати робити їх на пленумах. Таким чином учасники можуть зорієнтуватися та зробити доповіді, не наражаючись на великий ризик. Варто також використовувати форми, у яких мають виступати всі учасники (наприклад, мережева робота або виступи по колу).

Рекомендовані варіанти:

1. Регулярна перевірка того, наскільки добре сприймається матеріал та які пробіли залишаються
2. Опитування партнерів і розмови з партнерами
3. Індивідуальна робота з подальшим порівнянням роботи з партнерами та на пленумі
4. Завдання для груп із трьох осіб
5. Мережева робота
6. Виступи по колу
7. Карусель

Змішування

Існує небагато заходів із підвищення кваліфікації, де всі учасники знають одне одного однаково добре. Тому не буде великою помилкою часте змішування учасників між собою. Перевага полягає в тому, що учасники починають сприймати одне одного, долають комплекси та зменшується небезпека ізоляції певних учасників з одного боку та створення груп – з іншого. Саме в колективах, що існують протягом відносно тривалого періоду, часто виникають певні преференції щодо одних партнерів для взаємодії та ізолювання окремих осіб. Успіх підвищення кваліфікації буде більшим, якщо часто практикувати змішування, щоб практично кожна особа хоча б один раз могла попрацювати з кожним учасником. Це полегшить засвоєння теми підвищення кваліфікації.

Рекомендовані варіанти:

1. Опитування партнерів про їхні інтереси за випадковою черговістю (фарби, символи ...)
2. Розмова з партнерами у формі каруселі
3. Зміна складу груп у роботі по групах
4. Створення груп за принципом «Із ким я сьогодні ще не працював»

ВАРІАНТИ

Забезпечення співпраці та взаємної відповідальності/ Пробудження зацікавленості

Залежно від ситуації на роботі в учасників може бути досить різний інтерес щодо змісту підвищення кваліфікації, що пропонується на курсах. І хоча досвід показує, що на початку курсів вони не завжди точно висловлюють свої інтереси, все ж таки цілий ряд учасників має якісь особливі бажання. Їх виявлення має дві переваги. По-перше, учасники відчують себе ініціаторами обговорення певних питань (фактор № 1, що впливає на робочий клімат!). По-друге, виходячи з побажань учасників, ведучий знатиме, яким питанням слід приділяти більше часу, а які можна навіть залишити поза увагою. Це дозволяє більш ефективно налагодити робочий процес і певною мірою звільнює від «часового тиску».

Рекомендовані варіанти:

1. Розмова по колу (для з'ясування інтересів)
2. Розмова по колу після з'ясування інтересів
3. Хіт-парад (наклеювання точок, наприклад, три точки на учасника)
4. Інтерв'ю партнерів про їхні інтереси

Завершення заходів

Підбиття підсумків	На завершення заходу варто ще раз коротко пройтися по програмі та коротко підбити підсумки, виділивши головну ідею заходу.
Зв'язування кінців, що теліпаються	До запитань, на які не було дано відповіді, до бажань, які не було виконано, можна ще раз повернутися наприкінці, щоб знайти можливості їх розв'язання або делегувати їх іншим.
Чи виконано вимоги учасників?	Якщо на початку було проведено опитування за допомогою карток або розподілу балів, то зараз саме час для того, щоб повернутися до них і показати, чи були питання, записані на них, опрацьовані та коли саме. При цьому не слід залишати поза увагою картки, які не були опрацьовані.
Відображення процесу роботи в групах	Наприкінці кожен член групи має отримати можливість звернутися до ведучого та поставити останні запитання.
Оцінювання семінару (іншими)	Що сподобалося? Що я можу зробити краще? Оцінювання служить із одного боку для того, щоб учасники висловилися про семінар, з іншого – воно дає можливість покращити концепцію семінару в майбутньому.
Полегшення у втіленні набутого в практику	Втілення набутих знань у практику відбувається не без складнощів. Для того, щоб полегшити їм використання вивченого в повсякденному робочому процесі, слід попросити їх написати лист про те, як це відбувається, домовитися про створення тандемів.

Складові елементи завершення

Надати змістовній частині заведеної форми	
Закрити дірки в навчанні	Можливі прийоми в навчанні <ul style="list-style-type: none">• Темні точки• Завдання на сортування• Групова ініціатива• Мережа• Лото знань• Червона точка• Групове ралі
Поглиблювати розуміння	Можливі прийоми в навчанні <ul style="list-style-type: none">• Діаграма зв'язків (Mind Mapping)• Графічні завдання• Техніка розкладання за структурою• Знову запропонувати Advance Organizer (структуру матеріалу)• Приклади• Завдання на застосування• Завдання на розв'язання проблем
З'ясовувати питання	Можливі прийоми в навчанні <ul style="list-style-type: none">• «Завантажити» проблеми та опрацювати їх• Зібрати та опрацювати питання в малих соціальних групах• ...
Презентувати рівень досягнень	Можливі прийоми в навчанні <ul style="list-style-type: none">• Презентації• Представлення• Виставка• Тестування• Перевірка• ...

Підтримувати перенесення набутих знань у практику	
Полегшити перенесення вивченого в практику	<p>Подальші прийоми в навчанні</p> <ul style="list-style-type: none"> • Написання тез • Написання листів собі • Допомога при згадуванні • Планування подальшої роботи, план дій • Узгодження зустрічей • Планування заходів (Follow-up) • Колегіальні консультації • Узгодження взаємних перевірок та нагляду
Заохочувати до рефлексій	
Відобразити проходження процесу та його результати	<p>Можливі прийоми в навчанні</p> <ul style="list-style-type: none"> • Гра в репортера • Зворотний зв'язок із шкалами, символами, наклеюванням точок, наприклад, коли йдеться про термометр або хмарку з точок • Опитування по колу після того, як переконалися, що всі зрозуміли завдання або за методом 66 • Інтерв'ю з партнерами про перебіг курсу • Акваріум за методом чотирикутника або роботи в групах • Усний звіт на тему «Що я візьму з собою?» або «Що я залишу тут?» • Письмовий звіт • Письмовий звіт у формі щоденника навчання • Визначити успішну команду як «скляну викладацьку»
Підтримувати емоційне опрацювання завершальної ситуації	
Запланувати час на прощання	<p>Можливі прийоми в навчанні</p> <ul style="list-style-type: none"> • Медитація • Розслаблення • Схема, колаж • Картотека малюнків

Методи: організація за складністю підготовки

↓ Великі зусилля при підготовці ↓	
<ul style="list-style-type: none"> • Якірний текст (змістовні структури письмово) • Основний текст • Груповий турнір • Інтерв'ю партнерів із підтвердженням правильності 	Написати тексти
<ul style="list-style-type: none"> • Груповий пазл 	Підготувати декілька шляхів навчання
<ul style="list-style-type: none"> • Вбудовані письмові завдання • Інтерв'ю з партнерами • Карусель із письмовими вказівками 	Розробити робочі аркуші
<ul style="list-style-type: none"> • Завдання на сортування • Техніка розкладання на структури • Групове завдання на упорядкування 	Розмножити картки
<ul style="list-style-type: none"> • Мережа або лото знань • Структурування • Пленарне завдання на упорядкування 	Підготувати простий набір карток
<ul style="list-style-type: none"> • Хіт-парад/Темні точки • Накопичувач проблем • Метод чотирикутника • Карусель • Барометр настрою • Опитування картками (Техніка модерації) • Моторний криголам/Вправа на розслаблення 	Підготувати прийоми
<ul style="list-style-type: none"> • Опитування по колу • Переконавання, що всі зрозуміли завдання 	Дати вказівку
↑ Невеликі зусилля при підготовці ↑	

Короткий огляд методів

Програма	Візуалізований процес запланованого процесу навчання.
Акваріум	Внутрішнє коло веде дискусію, зовнішнє коло слухає.
Розподіл на роботу по групах	Кожна група опрацьовує іншу тему.
Робота по колу	Кожний виступає коротко по колу.
Групове опитування-інтерв'ю/Опитування партнерів	Учасники опитують одне одного, з'ясовуючи рівень знань.
Етапи навчання	Учасники підтримують одне одного при роботі в групах, щоб отримати при навчанні якнайбільше.
Діаграма зв'язків	Графічний спосіб узагальнення тем в одну мережу.
Мережа	Кожна особа має якість поняття. Учасники зв'язують усно поняття між собою.
Структурована контрольна версія	Половина учасників шукає аргументи «за», друга половина – аргументи «проти».
Накопичувач проблем/тем	Магнітна дошка, на якій збираються питання та побажання по темах.
Робота в проекті	Учасники опрацьовують проект, самі шукаючи необхідні для цього знання.
Завдання на сортування	Поняття та змістовна частина впорядковуються за принципом зрозумілі-незрозумілі.
Техніка розкладання по структурах	Теми складаються в мережу за допомогою розкладання карток.
Етап переконання в правильності розуміння	Учасники мають 3–5 хвилин часу для збирання запитань.
4–6 кутовий метод	У приміщенні розвішуються різні висловлювання. Учасники збираються перед окремим висловом і ведуть дискусію.
Карусель	Пари з внутрішнього кола та зовнішнього кола ведуть дискусію зі специфічного питання макс. 3 хвилини. Максимальна заміна пар – три рази за рахунок ротації кіл.

Тренінг 2

Організація навчальних заходів із групою

Три кути зору на групу

Кут зору 1: Цільовий пул

Група формується на засадах цілеспрямованої спільної діяльності.

«Цільовий пул групи та цілі кожного її учасника зокрема можна порівняти із акваріумом, наповненим рибками. У груповий пул вливається строката, часом схильна до дискусій купа рибок, які частково миряться між собою, чи навіть підтримують одна одну, частково байдуже пропливають одна мимо одної, а інколи навіть нападають одна на одну.» (Stahl 2002, с. 8)

Працездатність групи у вирішальній мірі залежить від того, наскільки прозоро сформульовано цілі. Варто розрізняти цілі в залежності від того, йдеться про особисті цілі чи про цілі групи (приклад: група для самодопомоги). Не менш важливим є розмежування між публічними (відкритими) та прихованими цілями. Не в останню чергу важливо також знати, чи можуть цілі обиратися вільно, або вони поставлені ззовні заздалегідь. В контексті підготовки і підвищення кваліфікації цілі часто ставляться ззовні. Тоді керівник групи є своєрідним «виконавчим органом» поставлених цілей, з іншого ж боку, він несе відповідальність за динаміку роботи в групі. Для керівника групи це означає:

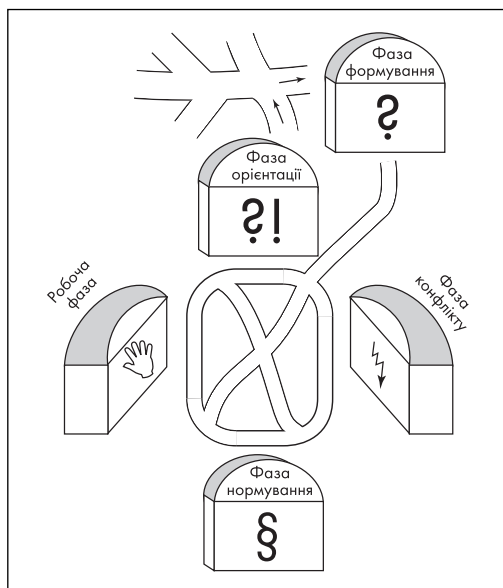
Перед роботою з групою	<ol style="list-style-type: none">1. з'ясувати, які цілі поставлені заздалегідь і якими аргументами їх можна обґрунтувати2. в разі необхідності прозондувати можливість використання цілей учасників3. з'ясувати, яким авторитетом наділений керівник для утвердження поставлених цілей
На початку роботи з групою	<ol style="list-style-type: none">1. серйозно опитати учасників про їхні цілі та очікування2. забезпечити прозорість цілей та очікувань, описати поставлені цілі як такі

<p>На початку роботи з групою</p>	<ol style="list-style-type: none"> 3. агітувати за досягнення поставлених цілей (смысл і значення) 4. показати можливості використання (якщо вони є) та залучити до роботи учасників 5. чітко обговорити ті цілі учасників, які не можуть бути інтегровані в роботу групи
<p>Під час роботи з групою</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. послідовно дотримуватися поставлених цілей, а в разі сумнівів, підкріплювати їх своїм авторитетом 2. добитися розуміння інших цілей
<p>Після роботи</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. з'ясувати з учасниками ступінь досягнення цілей 2. забезпечити видимість досягнутих успіхів 3. розробити перспективи для цілей, які поки що не вдалося досягнути.

Кут зору 2:
Фази групової роботи

Через які фази повинна пройти група, для того щоб її робота могла розгортатися ефективно і успішно?

Можна представити собі процес групової роботи, як залізничний маршрут. Вірніше, як овал із залізничної колії з допоміжними транспортними коліями. Вздовж маршруту є п'ять вокзалів, на яких необхідно скрізь побувати для успішної організації процесів роботи в групі.



<p>Фаза формування (Forming)</p>	<p>На цьому етапі йдеться про створення надійних контактів у групі та забезпечення відчуття члена команди у кожного. Для цієї фази характерні обережність та стриманість.</p>
<p>Фаза конфлікту (Storming)</p>	<p>Після першого етапу в центрі уваги опиняються розбіжності, виявляється різноманітність цілей, і вони зіштовхуються між собою. Виникає питання: «Чого він хоче такого, що є небажаним для мене?» Цінність цього етапу полягає у тому, що «конфліктний потенціал» стає предметом обговорення і тим самим з'являється можливість його опрацювання.</p>
<p>Фаза нормування (Norming)</p>	<p>На цьому етапі підводиться підсумок роботи над цільовими конфліктами. При цьому самі цілі, як і режим визначення цілей, стає предметом переговорів, або (в залежності від групи) – визначення. Питання: «Які цілі ми можемо спільно представляти?», «Які правила діють для всіх?» Так само формуються домовленості, що забезпечують успішну роботу. Тим самим, закладається основа для успішної роботи.</p>
<p>Робоча фаза (Performing)</p>	<p>Відтак починається робота за встановленими правилами, причому вони повинні показати свою ефективність на практиці. Структура співробітництва віддзеркалює ці правила. На цьому етапі група набуває певної стійкості і сталості. Девіз: «До роботи!»</p>
<p>Фаза орієнтації (Re-Forming)</p>	<p>Кожний етап роботи має свій кінець, чи то у зв'язку з обмеженням у часі, чи то через логічне завершення відповідного робочого відтинку. Можна уявити собі також суттєві зміни цільового пулу, які зумовлюють необхідність переорієнтації чи додаткових переговорів. Якщо це трапляється, то постають такі питання: «На якій стадії ми наразі перебуваємо?» «Чого ми досягли?» і «Чи діють і надалі старі правила?» Підводиться баланс зробленого.</p>

Для керівника групи в залежності від цього впливають різноманітні завдання:

На етапі формування	<ol style="list-style-type: none">1. Проявити ініціативу2. Чітко представити власні вимоги і уявлення (наприклад, правила поведження, традиційні речі у відносинах між людьми)3. Надати відчуття впевненості шляхом узгодження розходжень чи відмінностей (час, перерви т. ін.) і наочно продемонструвати спільності4. Уникати вимог до учасників, які загострюють увагу саме на них
На етапі конфлікту	<ol style="list-style-type: none">1. Не намагайтесь уникнути цієї фази. Вона допомагає з'ясуванню цілей учасників. Для керівника групи вона має неоцінене значення, бо йому стає ясно, з чим він має справу. Без цієї фази Ви будете вимушені постійно боротися з прихованою протидією з боку учасників.2. З'ясуйте, про що насправді йдеться. Статус цілей: індивідуальні, групові цілі, зовнішні, внутрішні цілі?3. Продемонструйте розуміння інших цілей, зберігайте ясність щодо власних цілей.4. Наприкінці ще раз запитайте, чи потрібно ще щось з'ясувати.
На етапі нормування	<ol style="list-style-type: none">1. З'ясуйте режим досягнення домовленостей: демократичний (більшістю) чи одноголосний (гармонія).2. З'ясуйте, насамкінець, для яких конфліктів потрібно знайти правила (чи можна обмежитися лише цим?).3. Запишіть ці конфлікти.4. Внесіть пропозицію щодо черговості.5. Запропонуйте компроміси.6. Дотримуйтеся домовленостей! («Груповий договір»)
На робочому етапі	<ol style="list-style-type: none">1. Якщо груповий договір укладений добре, то на цьому етапі група сама є працездатною і знає, що їй робити.2. Втручатися слід лише в разі проявів, що можуть зашкодити роботі (невдоволеність, нудьга, поведінка, спрямована на уникнення від роботи).
На етапі орієнтації	<ol style="list-style-type: none">1. Оцінка і акцентування на досягнутому і успіхах.2. Осмислення процесу, в разі необхідності, фіксація наслідків для подальшої роботи.3. Нове обговорення можливих домовленостей зі співпраці

Кут зору 3: Структура групи

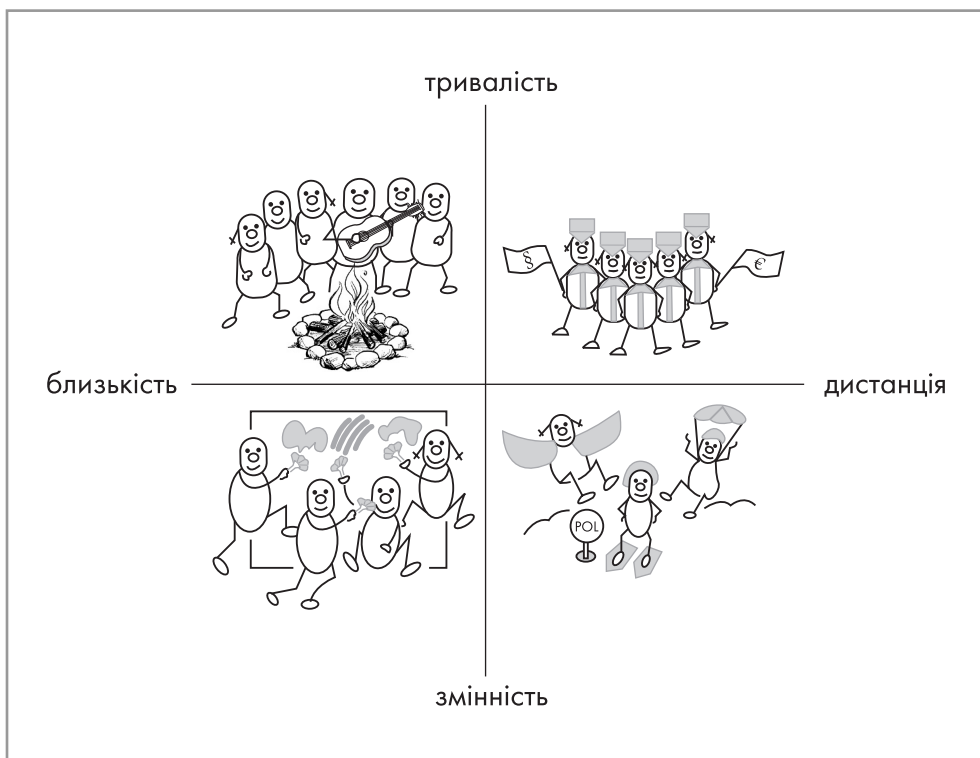
Для реального світу людини характерні відносини з іншими людьми. Ці відносини можна в принципі описати у двох вимірах. Вони можуть бути орієнтованими на тривалість/сталість, або ж змінність, а з іншого боку, позначені близькістю чи розділеністю (дистанція).

Приклад: сім'ю можна описати як групу, котра співвідноситься з такими параметрами, як сталість і близькість.

Натомість коло учасників велоперегонів характеризується такими параметрами, як розділеність і змінність.

ПРИКЛАД

Ця хрестовидна схема є добрим помічником при аналізі груп. До того ж, за її допомогою можна дати оцінку ефективності втручання:



З одного боку, за допомогою цих полярних понять можна описати групи, як більш менш гомогенне групове поле. Якщо коло учасників відоме, можна дати оцінку специфічних цінностей, стилів комунікації та бачень дійсності відповідної групи. У цьому спектрі можна розмістити на відповідних місцях і особистості учасників на основі їхньої професійної соціалізації. Велика віддаленість окремих учасників від поля групи може нести в собі загрозу конфліктів. В цьому полі можна описати і структуру завдань групи. Чим більша дистанція між профілем завдань і полем групи, тим вищий адаптаційний тиск, що існує в групі.

Тип «спільнота»

Для цього типу характерні сталість і близькість, а також сильне відчуття згуртованості. Надійність тут поєднується із солідарністю, взаємною турботою і емоційною теплотою. Такі групи дають відчуття безпеки за рахунок свободи. Людина є невід'ємною частиною цілого і добре випробуваних процесів.

Приклад: групи самопомоги

Сильні сторони	Хибні тенденції
обов'язковість відчуття команди щирість	зрощування примусова солідарність позірність (злагода, радість ...)

ПРИКЛАД

Ця група потребує підтримки передовсім у фазі конфлікту, бо конфлікти і суперечки сприймаються як особлива загроза, а окремі від загальних думки – як «скверна».

Тип «загін»

Цей тип позначений чіткою ієрархією та діловим і формальним поведінням. Метою є коректність та матеріальний успіх. Готовність до праці, відповідальне ставлення до своєї ролі поєднуються з принциповістю усвідомлення свого обов'язку, а також дотриманням традицій. Наложному функціонуванню віддається перевага перед суто людськими «сентиментальностями».

Приклад: банківська система, адміністрація

Сильні сторони	Хибні тенденції
орієнтація на успіх самодисципліна орієнтація на суть справи	безжальність нетерпимість холод

ПРИКЛАД

Ця група потребує підтримки, головним чином, на етапі підведення підсумків та у фазі конфлікту, бо через яскраво виражену орієнтацію на суть справи конфлікти часто витісняються на задній план і осідають таким чином у підсвідомості.

Тип «команда»

Цей тип виникає при чергуванні таких параметрів, як змінність і близькість, і сприяє розкутому, щирому і живому стилю поведінки. Тут творчість і гнучкість поєднуються із сердечністю, відкритістю та командним духом. Охоче практикується змішування «приватного» і «професійного» в інтересах «інтенсивної» роботи. Високий рівень самоототожнення з групою та її завданнями.

Приклад: командна робота в економічній сфері

Сильні сторони	Хибні тенденції
жвавість, активність творчість гнучкість	неструктурованість непослідовність відсутність дисципліни

ПРИКЛАД

Цей тип групи охоче «пропускає» фазу нормування чи переговорів, тому що її члени почувають себе ущемленими обов'язковими для всіх правилами. У фазі конфлікту частково важко знайти «правильну тему», бо існує схильність до розгляду тематики, яка стосується самої справи, на рівні стосунків.

Тип «юрба»

Характерними для цього типу є змінність і розділеність. Високу цінність посідає непов'язаність формальностями і свобода членів групи. Правила служать розмежуванню територій. «Юрба» – це спільнота інтересів, об'єднана чітко визначеною та досяжною в озорій перспективі метою.

Приклад: автори колективного (збірного) позову, групи на змаганнях

ПРИКЛАД

Сильні сторони	Хибні тенденції
наполегливість	егоцентризм
свобода	відсутність зв'язків
автономія	автаркізм

В цих типах груп, як правило, випадають фаза формування та нормування, бо вони сприймаються як ніби непродуктивні. Особливо обтяжливою вважається фаза нормування, бо правила завжди тлумачаться як урізання простору свободи власних дій.

Література:

- Langmaack, B. & Braune-Krickau, M. (2007). *Wie die Gruppe laufen lernt*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Stahl, E. (2002). *Dynamik in Gruppen*. Handbuch der Gruppenleitung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Подолання протидії

Поняття «опору» та «перешкод»

Коли мова йде про «важких учасників» чи «перешкоди», то сама мова свідчить про певну перспективу сприйняття учасників. Це – перспектива сприйняття наставником, який називає деяких учасників важкими тому, що їхня поведінка не узгоджується з його очікуваннями. Відповідно з таким баченням, вони є перешкодою для планування і підготовки.

Поняття опору загострює нашу увагу на потребах і відчуттях кожного окремого учасника і демонструє, що поведінка, котра може бути витлумачена опонентом як «перешкода», є не лише правомірною, а й з точки зору її суб'єкта навіть доцільною в певних ситуаціях. При такому підході опір є сигналом, що у окремо взятого учасника не в порядку щось важливе для нього. До того ж, це ще й сигнал того, що такий учасник проявляє принаймні мінімум заповзяття та енергії, навіть якщо сама форма здається йому непридатною.

Тому слід з самого початку вважати дію, котра сприймається як «перешкода», не прямим «зазіханням» на особистість наставника, а автентичним сигналом того, що щось іде не так.

Спробувати виявити це «щось» наставник може, скориставшись теорією самовизначення мотивації (див. Deci & Ryan 1993), або ж склавши собі своє суб'єктивне враження про труднощі, котрі, схоже, переживає відповідний учасник у зв'язку з поточним перебігом подій.

Підсумовуючи можна сказати, що поняття перешкоди швидше запрограмоване на конфронтацію, тоді як поняття опору містить і шанс на те, що спільними зусиллями цей опір можна подолати.

Як проявляється опір?

	одноразово	часто або сильно
заважає наставнику		
заважає групам		

Такий аналіз суттєвим чином сприяє пошуку належної реакції на те, що сприйнято як перешкода, бо часто сприйняття чогось стає перешкодою лише тоді, коли на нього реагує керівник.

Теоретичні або існуючі на практиці можливості реагування

I. Не реагувати	
II. Реагувати	
1. реагувати безпосередньо	2. відреагувати пізніше (розмова один-на-один)
<p>а. помітне для всіх сприйняття</p> <p>б. залучення, інтеграція</p> <p>в. описання власного сприйняття (Я-месиджі), поставити на обговорення перешкоди, сформулювати очікування</p> <p>г. озвучення, можливість виговоритися</p> <p>д. зіставлення/дисциплінування</p> <ul style="list-style-type: none">• викриття (вбивче питання, критика/докори, окрик, жарт за рахунок порушника)• придушення (погроза, ієрархія і влада)• застереження (вимога дотримуватися правил)• звернення до групи з вимогою відреагувати	

Ваш професійний підхід до опору/протидії



1. Сприйняття і бажання сприйняття
2. Позиція: це мені не байдуже!
3. Визнати опір опонента суб'єктивно релевантним, сприйняти його всерйоз
4. Утримувати професійну дистанцію
5. Чия це проблема насправді?
6. Залучення учасників до активної участі у вирішенні
7. Питати, а не пропонувати
8. Обговорити і пережити на собі встановлені параметри підходу
9. Ухвалити обов'язкові домовленості та реалізувати їх.

Методи роботи, орієнтованої на адресата. Частина 2

Метод короткого письмового завдання (*Minute-Paper*)

Мета

Цей метод покликаний забезпечити залучення всіх учасників до роботи, спрямованої на виконання поставленого завдання, шляхом повтору/узагальнення головних аспектів теми та їхньої письмової фіксації. Викладач отримує змогу простежити зворотну реакцію учасників, а результати роботи можуть додатково опрацьовуватися пізніше.

Проведення

Кожний учасник отримує папірець (картку модератора), точно сформульоване робоче завдання і від 1 до 3 хвилин часу.

Приклади робочих завдань:

1. «Запишіть три аспекти, які залишилися у Вас у пам'яті з мого виступу (лекції)».
2. «Зафіксуйте те, що Ви винесли для себе з цього навчального заходу».
3. «Занотуйте три ідеї щодо того, як...»
4. «Стисло помітьте, що мені потрібно було б зробити по іншому впродовж наступної години».

ПРИКЛАДИ

Місце з дидактичної точки зору

В класичних випадках метод «завдання на хвилину» застосовується після певного навчального відрізка, щоб самому пересвідчитися в ефекті (обов'язково у письмовій формі).

Він може використовуватися (анонімно) також як інструмент зворотного зв'язку, можна уявити собі також застосування як засобу виявлення досягнутого рівня знань («тест»).

Когнітивні карти як можливість для роботи з групами

Метод розкладання карток

Основний принцип і цілі

Для реалізації методу розкладання карток викладачем або слухачами відбираються головні поняття до певної теми і заносяться на картки. Учасники отримують завдання, розмістити картки в такій послідовності, яка б забезпечувала виникнення суб'єктивної раціональної структури, котра повинна бути обґрунтована також і самими учасниками навчального процесу.

Обґрунтування

Метод розкладання карток сприяє індивідуальному впорядкуванню і запам'ятовуванню навчального матеріалу. В ігровій формі він демонструє можливість і доцільність встановлення багатоманітних зв'язків між поняттями. Порівняння різних варіантів спонукає до нових ментальних перестановок або аранжувань і сприяє гнучкості обробки інформації. Застосування прийому розкладання карток в логічній послідовності є дуже гнучким, але передбачає систематизацію викладачем або його слухачами важливих понять з відповідної області знань.

Організація

Завдання можуть виконуватися індивідуально, разом із партнером або у складі міні-груп. Створені структури можуть згодом порівнюватися між собою (пленум).

Місце з точки зору дидактики

Цей метод придатний для використання на початку певного навчального блоку для озвучення суб'єктивних припущень учасників щодо наявності зв'язків між тематикою, що вивчається, або ж наприкінці навчального блоку з метою ментального впорядкування і повтору. Якщо існує одне єдине «правильне» рішення, прийом розкладання карток може використовуватися також для контролю за успішністю навчання на засадах власної відповідальності.

Поглиблений варіант: семантична мережа

Для побудови семантичної мережі картки із головними поняттями задані заздалегідь, але зв'язки між цими поняттями повинні бути позначені стрілками. При цьому завдання полягає саме в тому, щоб добре поміркувати над тим, яким чином пов'язані між собою різні поняття. Затрати часу на цей метод доволі великі, зате забезпечується і відповідна інтенсивність опрацювання навчального матеріалу.

Ментальна карта

Цілі

Метод ментальної карти покликаний забезпечити збір і структурування думок стосовно певної теми, проблеми чи постановки питання. Він дає можливість простим способом пов'язати між собою мовне і образне мислення і використовує можливості обох півкуль мозку. Завдяки такій формі візуалізації як ментальна карта, особливо чітко й образно унаочнюються комбінації і взаємозв'язки між окремими поняттями. Ментальна карта дає можливість опанування багатьох аспектів певної тематики за порівняно коротким часом. Це метод, який переважно служить *індивідуальному* структуруванню, бо понятійні зв'язки цілком можуть зображуватися і відображатися по-різному.

Проведення

Наставник називає тему, до якої слухачі мають скласти ментальну карту шляхом індивідуальної роботи чи роботи в міні-групах. Способи подальшої роботи з ментальними картами залишаються прерогативою наставника.

Тема у формі ключового поняття проставляється в центрі аркуша і обведена кругом. Від нього розходяться перші розгалуження, так звані головні гілки (родові поняття), на які можна підрозділити тему. Від них відгалужуються більш тонкі гілки (підпорядковані/видові поняття), які в свою чергу теж можуть розгалужуватися. Таким чином, будь-яка тема може зазнавати розгортання довільної величини. Для кращого оптичного сприйняття можна виділяти тему, головні гілки, гілочки і відгалуження різними кольорами. При цьому рекомендується завжди використовувати одні й ті ж фарби.

Місце з точки зору дидактики

Ментальна карта, з одного боку, може використовуватися для активізації попередніх знань учасників по темі. Ще один варіант – використання після завершення певного навчального блоку. Різниця між «до» і «після» унаочнює навчальний ефект.

Якщо ж ментальна карта окрім структурування покликана ще й допомогти підвищити здатність до запам'ятовування (що доцільно, наприклад, при підготовці до іспиту), дуже ефективним виявляється другий етап, під час якого здійснюється візуалізація за допомогою символів і зображень.

Завдання із сортування

Мета

При виконанні завдання із сортування у кожного учасника є можливість, виявити особисті прогалини у знаннях і заповнити їх. Таким чином досягається оптимальне використання навчального часу, виділеного для опрацювання інформації. Для наставника завдання із сортування є особливо цінним з точки зору діагностики: він отримує можливість побачити прогалини у знаннях і зорієнтувати на їхнє подолання подальший процес навчання, або ж усвідомити наявність певного попереднього багажу знань і привести у відповідність з цим усвідомленням планування свого курсу.

Проведення

Головний принцип виконання завдань із сортування полягає у самостійному відтворенні в пам'яті учасників важливих понять у складі відповідних структур. Для цього існують різноманітні підходи:

1. Головні поняття записуються на картках. Кожен учасник отримує стопку карток із головними поняттями. Тепер його завдання полягає у тому, щоб розбити колоду карток. З одного боку він кладе всі ті поняття, якими він володіє лише частково, або які йому невідомі. Після такого процесу сортування він шукає інформацію, якої йому бракує, або в процесі індивідуальної роботи (наприклад, у конспекті, посібнику), або ж учасники попарно і спільно намагаються заповнити існуючі прогалини. Кожне з'ясоване поняття при цьому переходить з однієї колоди до іншої. Завдання завершено, якщо з'ясовані всі поняття або якщо вийшов час, виділений для досягнення цієї мети.
2. Після етапу колективної презентації результатів до учасників звертаються із проханням виокремити центральні/головні поняття цього етапу, наприклад, у формі таблиці. Можна також здійснити сортування аргументів на основі позицій «за» і «проти», або співвіднести поняття із певними видовими поняттями. Завдання стає важчим (а різниця між результатами більшою), якщо формат подачі результатів залишається відкритим, тобто, наприклад, не визначено наперед, що результат повинен бути зображений у формі таблиці з двома колонками.

Місце з точки зору дидактики

Доцільно використовувати наприкінці навчального блоку з метою зміни режиму пізнавальної діяльності і переходу від рецепції до реконструкції, самостійної перевірки власного розуміння та підготовки до іспиту.

Мережа

Мета

Цей метод допомагає індивідуальній систематизації та запам'ятовуванню навчального матеріалу. Він дає можливість зримо продемонструвати багатогранні можливості пов'язування між собою понять.

Проведення

Головні (стрижневі) поняття теми записуються на картках і роздаються. Слід стежити за тим, щоб карток було більше, ніж учасників. Ця обставина і можливість обміну забезпечують кожному учаснику можливість сказати щось самому про відповідне поняття. Виділяється достатньо часу для того, щоб у процесі бесіди і на основі власних записів отримати необхідні дані (фаза набуття обізнаності).

Існують такі можливості обміну поняттями:

1. між самим учасниками (мінова торгівля/бартер)
2. заміна свого поняття на ті, які ще є в наявності.

Будь-хто з учасників починає пояснювати своє поняття, а потім кладе його так, щоб усім було добре видно, на підлогу. Продовжує розмову той учасник, який вважає, що його поняття підходить до названого. Так поступово формується мережа понять, до якої рівним чином долучився кожен із учасників.

Місце з точки зору дидактики

Метод годиться для використання наприкінці навчального відтинку, а також для повторення і понятійного впорядкування. В таких випадках наставник може виявити прогалини в знаннях, які власне повинні були б бути заповненими на відповідний момент часу.

Таким же чином він може застосовуватися на вступному етапі для фіксації попередніх знань. Завдяки етапу «мінової торгівлі», учасники частково позбавляються страху перед публічним виступом. Відсутність черговості виокремлює різноманітні комбінації зв'язків між поняттями.

Група, що спілкується напівпошепки (бурмотінням)

Мета

За допомогою цього методу можна залучити до розмови велику кількість осіб, не зсуваючи при цьому столів чи стільців.

Метод виконує функцію забезпечення взаємного обміну між учасниками. Метою обміну може бути опитування попередніх знань, перевірка засвоєння навчального матеріалу чи опитування думок. Метод дає можливість залучити до участі всіх слухачів. Неформальний характер спілкування дає відчуття «соціальної впевненості» у відстоюванні власної позиції і до того ж суттєво покращує якість відповідей слухачів.

Проведення

Наставник просить утворити невеликі групи, учасники яких сидять у безпосередній близькості один від одного. При цьому достатньо, щоб вони могли порозумітися між собою.

Групи обмінюються думками з питань, поставлених викладачем, так би мовити «бурмочуться» між собою. Результати такого спілкування можуть бути представлені на пленарному засіданні, але при розгляді деяких питань це не обов'язково.

Приклади:

1. «Обміняйтеся впродовж двох хвилин думками про те, який вислів став для Вас найважливішим у моєму виступі-імпульсі.»
2. «Обміняйтеся думками впродовж двох хвилин про те, як би Ви оцінили/ поставилися до цього випадку наразі.»
3. «Розкажіть впродовж 3 хвилин про досвід, який Ви маєте на цей момент з ...»
4. «Обміняйтеся впродовж двох хвилин думками про те, наскільки ймовірним Ви вважаєте названий сценарій розвитку подій».

Місце з точки зору дидактики

«Група, що бурмоче» – це метод, який має універсальне застосування і дає можливість залучити до розмови всіх слухачів навіть у великих за розміром аудиторіях. На початку навчального заходу, завдяки фазі бурмотіння, можна досягнути зниження стримуючого порогу для спілкування без загострення уваги на комусь конкретно.

Барометр настрою

Мета

Цей метод служить для моментальної фіксації настрою групи. Кожний осмислює свій емоційний стан, зміни в настроях можуть бути візуалізовані. Тим самим керівник навчального процесу швидко отримує картину, яка віддзеркалює «робочий стан» групи.

Проведення

За допомогою різноманітних метафор (метеоумови, заряд батарейки, термометр) або різних карток учасники групи озвучують своє актуальне самопочуття.

Наприклад, кожний слухач вивчає свої «метеоумови» і помічає їх наліпкою на заданому наперед растрі. В процесі навчального заходу цю процедуру можна повторити. Викладач має можливість негайно відреагувати на зміни в настрої.

Інша можливість фіксації настрою на семінарі полягає в тому, що учасники отримують у конверті чотири кольорових картки. Викладач за допомогою постера пояснює значення кожного кольору стосовно настрою, а потім запрошує слухачів, вийняти із конверта ту картку, яка відповідає їхньому індивідуальному настрою. Різнманітні «смайлики» теж можуть бути засобом забезпечення швидкої невербальної зворотної реакції.

Місце з точки зору дидактики

Барометр настрою може проводитися на початку семінарського дня, проте він може забезпечити також зворотну реакцію у проміжку між двома фазами навчання, тобто за його допомогою можна довідатися про те, чого саме в цей момент «потребує» група. Це дає можливість керівнику навчального процесу запропонувати те, що відповідає бажанням слухачів.

Варіанти

Якщо існує бажання отримати більш детальну картину настрою, можна підключити до справи фотоспалах.

Метод чотирьох кутів

Мета

Висловлювання, що носять провокативний і суперечливий характер, спонукають слухачів до постановки перед собою питання про те, якої думки вони дотримуються з цього приводу. Пошук обов'язкової для себе позиції та її сповідання заставляють шукати відповідні аргументи для обґрунтування. Таким чином полегшується організація активного обміну думками на пленарному засіданні (пленумі) чи при роботі за методом акваріуму.

Проведення

Якщо існують різні бачення питання, теми чи проблеми, то керівник курсу в кожному куті приміщення може вивісити вислів, рисунок чи рисунок з коментарем. – Учасники обирають для себе те зображення, з яким вони найбільше згодні, рушаючи до відповідного кута в приміщенні. Там вони проводять між собою обговорення того, яким є їхнє ставлення до обраного вислову (обґрунтування, озвучування позицій). – Потому проводиться дискусія на пленарному засіданні або ж в процесі роботи за методом акваріуму (Fishbowl) в залежності від розміру групи.

Місце з точки зору дидактики

Гарний метод для формування думки, при оцінці чи підготовці рішень. Можливе застосування як стимулу до спілкування на початку певного курсу чи як засобу заключної оцінки наприкінці його.

Метод акваріуму

Мета

Акваріум дає можливість швидкої вільної дискусії у внутрішньому колі з невеликою кількістю учасників. Він дозволяє несміливим слухачам побувати у ролі спостерігача. Крім того, поведінка учасників у внутрішньому колі спілкування може набувати характеру типової (навчання шляхом спостереження) і приводити до більш тонкого сприйняття процесів у групі (загострення уваги).

Проведення

Учасники сидять двома колами. У меншому внутрішньому колі сидить група, яка здійснює дискусію чи демонстрацію, котра від імені всіх слухачів (пленуму) обговорює чи представляє якусь комплексну ситуацію. Як правило, у внутрішньо-

му колі один або два стільці залишаються вільними, щоб учасники із зовнішнього кола на якийсь час могли взяти участь у дискусії, а потім знову повернутися до зовнішнього кола. У більшому зовнішньому колі сидять спостерігачі, що відстежують перебіг дискусії.

Місце з точки зору дидактики

Добре застосовувати в тих випадках, коли склад пленуму надто великий для плідної дискусії. Добре придатний для обміну аргументами між речниками представників різних думок у групі.

Метод структурованих розбіжностей (протиріч)

Мета

Структуровані розбіжності – це метод, що дозволяє, з одного боку, поглибити протилежні думки і позиції, з іншого боку, створює можливості бачення проблеми чи питання під іншим кутом зору (зміна перспективи споглядання).

Проведення

Приводом для застосування методу структурованих розбіжностей можуть бути дві протилежні позиції, які в термінах класичної аргументації можна описати як тезу і антитезу.

Приклад:

1. Позиція А: Як викладач я передовсім відповідаю за фахову кваліфікацію своїх слухачів, тобто найважливішим завданням для мене є організація систематичної подачі експертних знань.
2. Позиція Б: Як викладач я перш за все відповідаю за прищеплення ключових кваліфікацій, тобто найважливішим завданням для мене є створення навчальних модулів, які забезпечують оволодіння цими кваліфікаціями.

ПРИКЛАД

Перебіг

1. За принципом випадкового відбору (наприклад, перелічування) утворюється дві команди. Важливо при цьому не керуватися якимись преференціями, оскільки кожен повинен представляти позицію, яка дісталася йому випадково.

2. Кожна команда відповідно до своєї позиції збирає аргументи на її користь і розробляє аргументацію та візуалізацію, з якими вона може виступити перед іншою командою.
3. Обидві команди презентують взаємну аргументацію. При цьому вони намагаються переконливо представити свою позицію і підкріпити її фактами. Одна команда виступає з презентацією, інша слухає, робить нотатки і перепитує, якщо щось для неї було не зовсім зрозумілим. Інша команда також повинна ставити додаткові критичні запитання, якщо у неї виникло враження, що представлені аргументи недостатньо підкріплені доказами.
4. Відтак відбувається обмін ролями, тобто обидві команди міняються своїми позиціями.
5. Потому знову відбувається дискусія зі зміною ролей.
6. Дискусія може завершитися напрацюванням третьої спільної позиції на базі двох протилежних.

Місце з точки зору дидактики

Доречно використовувати, коли йдеться про пошук і розробку диференційованої і зваженої позиції щодо певного питання.

Метод «експертна група»

Мета

Експертна група – це спосіб розробки, опрацювання і запам'ятовування навчального матеріалу. Мета полягає в озвученні результатів власної роботи та можливості обмінятися ними з іншими у процесі безпосереднього спілкування.

Проведення

Різноманітний навчальний матеріал закріплюється за окремими групами і опрацьовується ними спочатку індивідуально на основі постановки конкретних робочих завдань (по можливості з візуалізацією, систематизацією та письмовою подачею). На другому етапі 3–4 особи обмінюються взаємними презентаціями результатів своєї роботи. На цьому етапі можна з'ясувати відкриті питання також і з викладачем.

Опрацювання матеріалу може здійснюватися за допомогою тексту для загального опрацювання (опорного тексту), постановки спеціальних завдань, імпульсного реферату. Таким чином, члени групи стають експертами з якогось часткового аспекту теми.

Рекомендовані форми подальшої роботи: див. «груповий пазл».

Рамкові умови

Число учасників	максимум 40 осіб у загальній групі, 3–4 особи в експертній групі.
Час	достатньо часу, щоб учасники й справді могли стати експертами.
Приміщення	можливість окремої роботи для групи

Поради

Цей метод добре зарекомендував себе при подачі і засвоєнні розлогих масивів інформації. Він може застосовуватися наставником там, де область знань чи предметна сфера можуть легко підрозділятися на окремі сегменти. При організації семінару його керівник повинен пам'ятати, що цей метод вимагає активної та інтенсивної роботи і водночас високої концентрації. З цієї причини доцільно планувати використання цього методу передовсім на початку або ж в середині навчального заходу.

Важливо, щоб кожна експертна група отримала добре підготовлений матеріал для засвоєння експертних знань. З метою опрацювання індивідуально сприйнятої інформації групою наставник повинен заздалегідь письмово сформулювати постановку питань.

Метод групи, сформованої за «принципом пазлу»

Групі, сформованій за «принципом пазлу», повинен передувати метод експертної групи!

Мета

Мета полягає в озвученні результатів своєї роботи та їхній передачі іншим учасникам у процесі прямого спілкування (вчитися, навчаючи).

Кожен учасник активно ділиться тим, що він щойно вивчив.

Учасники знайомляться з результатами інших робочих груп.

Проведення

Експертні групи А, Б і В діляться на групи-пазли. У групі-пазлі має бути щонайменше один представник від кожної експертної групи.

Відбувається обмін напрацьованою інформацією. При цьому експерт А вимагає, щоб експерти Б і В подавали свою інформацію таким чином, аби її можна було зрозуміти без попередніх знань і навпаки.

Рамкові умови

Учасники	3–4 особи в групі-пазлі
Час	щонайменше 30 хв., щоб справді міг відбутися обмін думками
Приміщення	незакріплені стільці для того, щоб можна було вільно формувати групи-пазли

Поради

Для того щоб зробити структуру методу більш зрозумілою для учасників, рекомендується використання засобів, що полегшують орієнтацію. Найкраще для цієї мети скористатися закріпленням кольору за кожною експертною групою. При формуванні груп-пазлів треба пам'ятати, що в них має бути представлений принаймні один раз кожен з кольорів. Альтернативою може стати робота з літерами і числами (наприклад, А1, С2) (А, Б, В для експертних груп; 1, 2, 3 для груп-пазлів)

Група, що росте

Мета

За допомогою багатоступінчатої групової роботи можна здійснити дуже інтенсивний процес роботи у форматі великої за розмірами групи. Водночас забезпечується систематизація і зведення воедино результатів кожного учасника.

Проведення

На першому ступені кожен учасник самостійно обмірковує підготовчі питання і записує свої думки на папері. На другому ступені він обмінюється інформацією про це зі своїм партнером у форматі тандему. При цьому можна обговорити спільні моменти і розбіжності. На третьому ступені впродовж заданого часу два тандеми знаходять один одного і скорочують, або розширюють відповідні тематичні аспекти. На четвертому ступені результати представляються і обговорюються на загальному засіданні (пленумі).

Рамкові умови

Число учасників	максимум 30 осіб
Час	щонайменше 30 хв.
Приміщення	з можливістю для групової роботи
Матеріал	в залежності від постановки завдання матеріал для візуалізації результатів

Поради

Потрібно виділити достатню кількість часу для окремих фаз, щоб кожен обмін інформацією на наступному ступені давав додатковий ефект.

Добре також, якби учасники на окремих етапах роботи змушені були знаходити спільну думку щодо дедалі меншого числа позицій чи аспектів із заданої теми.

Рекомендується візуальна презентація результатів роботи групи, оскільки вона, як правило, сприяє в подальшому більш інтенсивній і жвавій дискусії.

Тренінг 3

Авторський виступ.

Дієве використання технічних засобів у навчанні

*Презентації тільки тоді дійсно хороші,
коли в них вже більше нічого не можна прибрати*

Планування презентації

Привід/Передісторія

Мета

Зміст

Адресати

Я

Історія по завершенні

Добра та цікава презентація ідей

Це має бути ЗАВЖДИ

Кожна презентація вимагає власної структури. Втім, є декілька правил, що можуть використовуватися на кожній презентації-доповіді як початок:

1. Вітання
2. Відрекомендування
3. Коротке пояснення причини презентації
4. Пояснення структури (тривалість презентації, поділ на розділи, використання технічних засобів, перерви...)
5. Правила для слухачів (ставити запитання по ходу чи в кінці, чи є роздавальний матеріал...)

Основні помилки в презентаціях



1. Немає вступу, відразу починається доповідь
2. Занадто складна мова
3. Швидкість мовлення занадто висока чи занадто низька
4. У доповіді відсутні паузи
5. Неправильні наголоси
6. Відсутні приклади та візуалізація або вони важкі для розуміння чи читання
7. Немає структури та впорядкування або їх не можна зрозуміти
8. Доповідь повністю зачитується з папірця
9. Повна відсутність контакту з публікою
10. Наприкінці не підбиваються підсумки
11. Погана підготовка

Перед презентацією

1. Добра підготовка є важливою передумовою кожного виступу, кожної доповіді!
2. Доповідь слід відрепетирувати!
3. Перед доповіддю ще раз перевірити всі необхідні (в т.ч. і технічні) допоміжні засоби!
4. В останні 20 хвилин перед доповіддю більше не думати про неї.
5. Вибрати позитивні формулювання для доповіді!
6. Звернути увагу: слухачі – теж (всього лише) люди!
7. Впевненість забезпечується завдяки голосній доповіді (але не крику), зоровому контакту та бездоганному початку (вивчити напам'ять).

Можливості зняття напруги

1. Рівномірно та глибоко дихати.
2. Рухатися (ходити по приміщенню).
3. Використовувати позитивний ефект перерви!

Поради на випадок заминки

1. Визнати: «Отакої, я втратив нитку розповіді».
2. Заповнити паузу загальними словами.
3. Поставити риторичне запитання.
4. Повторити останнє речення.
5. Підвести проміжний підсумок.
6. Щось упустити (наприклад, ручку)
7. Пожартувати (можливо, з себе)
8. Відреагувати на мінімальне порушення в аудиторії.

Контрольні питання до презентації

Зауваження по змісту	
1. Вступ	<ul style="list-style-type: none">• Створено зв'язок між презентацією та темою/ предметом семінару• Створено зв'язок із більш ранніми заняттями/ презентаціями• Оголошено план сьогднішньої презентації (навчальні цілі)• Викликано увагу та зацікавленість (актуальний зв'язок)
2. Зв'язок із іншими аспектами	<ul style="list-style-type: none">• Відбулися посилання на інші речі, навчальні заходи• Використання в майбутній професії або у вільний час
3. Структура	<ul style="list-style-type: none">• Видно логічну побудову презентації• Допомога для створення взаємозв'язків• Структура матеріалу
4. Орієнтація на адресата	<ul style="list-style-type: none">• Підбрано темп• Перевірка існуючих раніше знань• Чітке формулювання нових знань
5. Пояснення	<ul style="list-style-type: none">• Використання відомого• Ілюстрування за допомогою прикладів• Загальна зрозумілість• У складних місцях надавати додаткову допомогу• Відмова від довгих теоретичних пояснень
6. Завершення	<ul style="list-style-type: none">• Підведення підсумків по окремих пунктах• Повтор важливих пунктів• Чіткі паузи після окремих розділів

Викладення

1. Комунікативні аспекти	<ul style="list-style-type: none">• Зоровий контакт• Урахування настрою публіки• Варіювання темпу викладення залежно від змісту• Варіювання форм презентації
2. Контрольні запитання	<ul style="list-style-type: none">• Щодо змісту• Щодо розуміння• Інші запитання
3. Закріплення вивченого матеріалу	<ul style="list-style-type: none">• Заклик ставити запитання• Поради щодо вправ на закріплення
4. Варіювання стимулів	<ul style="list-style-type: none">• Надати слухачам можливість бути активними• Досліди-демонстрації• Використання аудіовізуальних допоміжних засобів, наочність
5. Наголошення важливих пунктів	<ul style="list-style-type: none">• Заплановане повторення• Використання різного тону, наголосу, темпу
6. Контакт із публікою	<ul style="list-style-type: none">• Підтримка спокійного клімату• Враховувати інші думки
7. Поведінка та жестикуляція	<ul style="list-style-type: none">• Варіювання поведінки та жестикуляції• Уникати повтору механічних жестів• Жестикуляція співпадає з матеріалом, що викладається
8. Особиста участь	<ul style="list-style-type: none">• Приклади з особистого досвіду

Переваги та недоліки технічних засобів навчання

Роздавальний матеріал, книжка, копія, робочий аркуш

Кількість учасників є необмеженою; передусім для викладення комплексних матеріалів (які будуть мати значення і у віддаленій перспективі)

Переваги	<ul style="list-style-type: none">• 100%-на готовність до використання• Текст можна використовувати декілька разів• Легко розмножувати
Недоліки	<ul style="list-style-type: none">• Немає зорового контакту з доповідачем• При простому читанні в голові залишається небагато

Графопроєктор і слайди

Особливо добре придатний для презентацій у великих групах (прибл. до 200 осіб); як синхронна підтримка доповіді, виступу або лекції

Переваги	<ul style="list-style-type: none">• 100%-на готовність до використання• Можна самому додрукувати• Можна отримати як роздавальний матеріал• Дуже легко використовується багато разів• Не так легко зношується• Можна використовувати будь-які фарби• Придатний для використання у великих групах• Легко використовувати в школах, часто стоїть у кожному класі• Легко транспортувати та розкласти для роботи в різних приміщеннях• Швидко та легке виготовлення слайдів• Можна підтримувати зоровий контакт із слухачами• Фото/малюнки/графіки можна копіювати на слайди
----------	--

Недоліки	<ul style="list-style-type: none">• Мало гнучкий, оскільки виготовлений як ціле• Небезпека замалих кроків• Часто погано видно доповідача• Тенденція до використання великої кількості слайдів, через що виникає загроза пересиченості• Можливі технічні заминки• Необхідна біла площа для проєкції або екран• Додатковий шум (вентилятор)• Залежно від світла можлива необхідність затемнення приміщення• Слайди та ручки для слайдів викликають сумніви щодо навантаження на екологію• Виходить із моди!!!
----------	--

Ноутбук та відеопроєктор

Переваги	<ul style="list-style-type: none">• Ті самі, що і зі слайдами, а крім цього:• Можна робити анімацію (рухливі картинки)• Використання відео та фотографій• Можна управляти пультом дистанційного керування• Придатний для великих груп• Легко транспортуються та встановлюються для роботи в приміщенні• У маленьких школах їх часто ще немає• Відносно дорогі для купівлі• У комбінації з додатковим обладнанням можна демонструвати відео, DVD, відео-CD та телепрограми (здебільшого через вхід для відео- або DVD-плеєра)
----------	--

Недоліки	<ul style="list-style-type: none">• Багато зусиль на підготовку до роботи• Небезпека автоматизації• Високі технічні вимоги• Небезпека: добре шоу, мало змісту• Розвиває споживацький підхід• Необхідна біла площа для проекції або екран• Залежно від світла можлива необхідність затемнення приміщення
----------	---

Бобінний, касетний магнітофон, CD-плеєр

Переваги	<ul style="list-style-type: none">• Є практично в усіх школах• Легко транспортувати та встановлювати в приміщеннях• Можна відтворювати власні та придбані записи• Залежно від оснащення можна відтворювати «самопальні» диски (CD-RW, MP3)• Відмінна якість запису• Гнучке цифрове управління
Недоліки	<ul style="list-style-type: none">• Якість звуку залежить від (величини) приміщення• Невелика переносна техніка часто має недостатню потужність• Часто необхідний підсилювач та колонки з динаміками• Незручне аналогове управління

Відео

При використанні моніторів: максимум 20 осіб на монітор; для візуалізації (комплексних) подій /ситуацій (наприклад, презентацій відеофільмів фірм, телевізійних нарізок технічного характеру)

Переваги	<ul style="list-style-type: none">• 100%-на готовність до використання• Професіоналізм• Придатний для великих груп• Є практично в усіх школах• Легко транспортувати та встановлювати у приміщеннях• Можна демонструвати саморобні відеозаписи та відеоролики
Недоліки	<ul style="list-style-type: none">• Слабкий контакт з учасниками• Розвиває споживацький підхід• Важкий технічний апарат• У користуванні з телевизором невеликий екран (придатний лише для невеликих приміщень)• Не завжди під рукою може бути проектор для демонстрації перед великими групами• Незручне користування аналоговим лічильником• Погана якість картинки

Електронна біла дошка або дошка

Для груп від 3 до 30 осіб

Переваги	<ul style="list-style-type: none">• Постійне місце в приміщенні полегшує прийняття рішення• Можна використовувати спонтанно• Можна використовувати як площу для наклеювання та магнітної фіксації• Прості в користуванні• Практично завжди на місці• Можливі кольорові «виступи»• Екологічно безпечні
----------	---

Недоліки	<ul style="list-style-type: none">• Не потребують підготовки• Стираються з часом• Важко робити написи на чистій поверхні• небезпека говорити, відвернувшись до дошки• Повністю обписані дошки слід витирати• Зафіксоване положення дошки вимагає певного упорядкування столів для слухачів
----------	---

Дошка для оголошень та метаплан

Для груп від 3 до 25 осіб; коли завдання має бути опрацьоване спільно (особливо при великому залученні учасників); коли результати мають бути прозорими для всіх

Переваги	<ul style="list-style-type: none">• Можлива послідовна структура у викладенні інформації• Можна відтворити комплексні взаємозв'язки• Елементи з підготовкою або спонтанно• Гнучкість і можливість розширення• Група може сама розвинути картину• Наочність, впорядкованість• Можливим є гнучке переміщення карток (важливо при сортуванні виступів по напрямках)• Тема/інформація тривалий час є видимою і можливою для опрацювання усіма учасниками• Сильне залучення учасників• Дешево, спонтанно організовується• Не вимагає великих технічних зусиль
----------	--

Недоліки	<ul style="list-style-type: none">• Транспорт дошок (часто негабаритних)• небезпека поранення (гострі края паперу)• Велике споживання паперу• Повторне використання обмежене• Дороге протоколювання
----------	---

Фліпчарт

Устрій, який легко транспортується, для утримання паперу (прибл. 70 x 100 см). Для груп на 3–25 осіб; коли завдання має бути опрацьоване спільними зусиллями; коли результати для всіх мають бути прозорими.

Переваги	<ul style="list-style-type: none">• Можлива послідовна структура у викладенні інформації• Елементи підготовлені та спонтанні• Гнучкість і можливість розширення• Група може сама розвинути картину• Небагато зусиль для підготовки• Просте користування• Потребує відносно небагато місця• Можна транспортувати та легко встановлювати в приміщеннях• Папір для фліпчартів можна підготувати заздалегідь
Недоліки	<ul style="list-style-type: none">• Потребує місця для транспортування• Повторне використання обмежене• Здебільшого складне протоколювання• У школах не завжди є в наявності відносно дорогий папір• Відносно небагато місця для описування (непридатний для використання в дуже великих приміщеннях)

Тренінг 4

Вміла модерація засідань, семінарів та дискусій

Робоча зустріч та засідання, цілком практична відмінність:

Ведення робочої зустрічі	Ведення засідання
<p>Робота у «відкритому колі стільців»</p> <ul style="list-style-type: none">• Розробляти ідеї• Готувати рішення /ухвалювати їх• Аналізувати проблеми/ розв'язувати їх• Знаходити спільний напрямок• Підготовка процесів змін• Розробка шляхів реалізації• Віталізація• Оптимізувати співпрацю• Орієнтуватись на майбутнє	<p>Робота за «круглим столом»</p> <ul style="list-style-type: none">• Зустріч команд• Міждисциплінарне обговорення роботи• Засідання з підготовки проєктів• Обговорення з приводу конкретних випадків• ...
Переваги	
<ul style="list-style-type: none">• Кожний бачить кожного• Без бар'єрів, утворених зі столів – легше співпрацювати• Велика площа візуалізації завдяки дошкам для шпильок• Використовується ширший спектр методів• Протокол створюється у процесі• Визначається ведучий	<ul style="list-style-type: none">• Незначна потреба у місці• Ситуація для обговорення створюється короткотерміново• Зручно робити нотатки• Є місце для паперів та напоїв

Джерело: за даними Й. В. Зайферта (2004)

Обох форм стосується:

Необхідні чіткі, прозорі завдання, зосередження уваги на суттєвому та жива спільна орієнтація на привабливі, вимогливі цілі, що їх можна досягти.

Модерувати та/або навчати?

Модерувати	Навчати
<p>... означає: підтримувати групу у тому, щоб згідно з затвердженим завданням досягти спільного результату з використанням ресурсів та перспектив групи.</p> <p>... вимагає від модератора процесуальних, методичних, соціальних рольових компетенцій.</p>	<p>... означає надавати підтримку групі у процесі навчання та засвоєння знань згідно з визначеними цілями навчання та компетенціями завдяки створенню умов для навчання, стимулюванню та наданим матеріалам.</p> <p>... вимагає від педагога фахових, дидактичних, методичних, соціальних та рольових компетенцій.</p>
<p>Спільні риси</p> <ul style="list-style-type: none"> • Залучати учасників (здатність до «підключення») та активізувати їх • Створювати можливість для взаємодії та сприяти їй • Використовувати ресурси та перспективи 	
<p>Відмінності</p>	
<p>Цілі визначаються згідно з специфікою ситуації. З цього випливає визначений змістовний простір для результатів.</p> <p>Модератор залишається нейтральним у змістовному (фаховому) відношенні.</p> <p>Вирішальним є визначення завдання між модератором та замовником.</p>	<p>Цілі задаються інституціями (наприклад, навчальні плани, програми) та служать основою для оцінки результатів (іспитів).</p> <p>Педагог несе фахову відповідальність (відповідальність щодо змісту).</p> <p>Визначальними є цілі навчання.</p>

Поведінка модератора

<p>Модератор є/не є</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Модератор діє як методичний помічник, як каталізатор, як «баба-повитуха», розглядаючи певну проблему. Його знання, його досвід надаються у розпорядження учасників. • Модератор не є вчителем, лідером або ієрархом, які знають, що треба робити. Він не є вчителем, який все знає краще, він не є експертом, який знає всі таємниці. • Модератор є експертом, який знає шляхи, способи комунікації між людьми. Це визначає його поведінку, яку можна описати наступними фразами:
<p>Поведінка модератора</p>	<p>Модератор</p> <ul style="list-style-type: none"> • залишає на другому плані власні думки, цілі та цінності. Він не оцінює висловлення думок та манеру поведінки. Під час модурації для нього немає вірного або невірного; • займає «питаючу» позицію, а не таку, яка щось стверджує. Своїми запитаннями він активізує та «відкриває» групу для кожного учасника та для розгляду теми; • усвідомлює власне ставлення до людей та тем, свої власні сильні та слабкі риси та переймає відповідальність. Внаслідок цього він допомагає учасникам реагувати з максимальною самовідповідальністю; • сприймає всі висловлювання групи як сигнали, які допомагають їй зрозуміти груповий процес, та намагається, щоб учасники усвідомили свою власну поведінку, аби у такий спосіб опрацювати порушення та конфлікти без проголошення моральних закликів; • не веде дискусій щодо методів, а застосовує їх; • не виправдовується за свої дії, а пояснює труднощі, які криються за нападами та провокаціями; • за звичайних умов працює з партнером, оскільки техніка модурації та ситуація з взаємовідносинами робить необхідною співпрацю. У виключних випадках, як, наприклад, під час спонтанної модурації або короткотривалої модурації її може проводити одна особа. • Якщо модурація за своїм змістом та/або в організаційному плані тісно пов'язана з групою і тому модератор повинний висловити власну думку, він має підкреслити, коли він виконує свою функцію та скеровує процес, а коли він виступає як учасник групи та в цій якості висловлює власну думку.

Роль модератора

1. ... діє нейтрально у плані змісту
2. ... у ставленні до учасників залишається безстороннім
3. ... має дотримуватись завдання, організовувати процес, несе зобов'язання перед групою
4. ... має функцію каталізатора, а не експерта: сприяє процесу у групі

«Dos» (треба робити)	«Don'ts» (не треба робити)
<ul style="list-style-type: none">• пробуджувати у групі відповідальність та усвідомлення групових цілей• зв'язувати усіх• піклуватися про візуалізацію• робити процес прозорим та пропонувати методи• піклуватися про перевірку та управління (час, процес, червона нитка)• якщо виникають перешкоди, ставити додаткові запитання• давати відображення – допускати відмінності• не допускати порушень/втручатися	<ul style="list-style-type: none">• оцінювати виступи• шукати союзників, які підтримують його точку зору• втручатися з фахових та змістовних питань• поліпшувати висловлювання учасників або їхні результати• висувати власний погляд на перший план• використовувати свою роль для власних цілей

Коли слід втручатись у перебіг процесу?

1. Відхилення від теми
2. Випадки зайвої упертості
3. Втома
4. Учасники «губляться» або їх збуваються
5. Порушення правил
6. Перешкоди

Рольові конфлікти

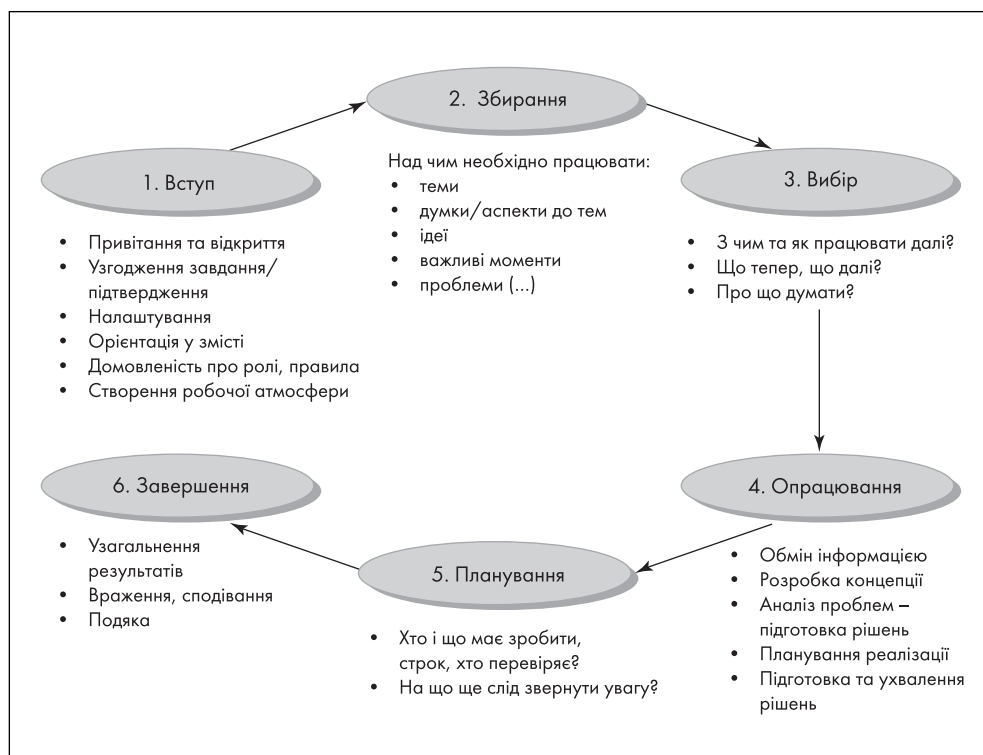
Що робити, якщо власний погляд модератора викликає інтерес? Або якщо він прагне дотримуватись теми та хоче втрутитись з фахових питань?

Модератори спостерігають за собою та скеровують себе (в емоційному відношенні також).

Можливо на певний час змінити роль – якщо це зробити прозоро:

1. Делегуйте модераторію на визначений час – вихід з ролі та повернення до неї мають бути чіткими
2. Зробіть зміну ролей очевидною: можна встати або сісти, поміняти місце тощо.

Фази модераторії



Метод модерації: стимули, допомога, поради

До фази: збирання тем	<ul style="list-style-type: none">• Не заважати групі під час роботи, наприклад подальшими поясненнями• Не обмежувати кількість карток• Не встановлювати час роботи• Не відкидати або не додавати картки• При зачитуванні повертати картки до групи• Дублювати картки лише у разі потреби• Розсортувати картки• Процес здійснювати швидко та разом з групою• Не оцінювати картки – ані позитивно, ані негативно
До фази: опрацювання тем	<ul style="list-style-type: none">• Не контролювати групи, не втручатись у зміст роботи• Надавати лише методичну допомогу, якщо її просять• Після презентації спитати інших членів групи про доповнення та записувати висловлювання• Дати можливість тим, хто не брав участь, поставити питання для кращого розуміння• За п'ять хвилин до завершення часу роботи спитати про її стан, можлива презентація часткових результатів

Див. Gottschall, A. (1995). Die wichtigsten Techniken der Moderationsmethode. In: Pädagogik, 6, 9–13.

Відкриття та завершення

Заходи повинні мати добре зрозумілі початок та кінець – мовою проєктів та у спорті це називають Kick off та kick out. Обидві перехідні пункти залишаються у пам'яті краще, ніж те, що було між ними.

Відкриття засідань, робочих зустрічей, заходів – це особливий момент: на короткий час усі учасники стають більш уважними та відкритими, адже чекають відповідь на наступні запитання:

1. Що тут сьогодні буде відбуватись?
2. Як тут підуть справи?
3. Як ми будемо поводитись між собою?

Скористайтесь цим часовим віконцем як шансом, щоб вдало спрямувати подальший перебіг на кількох рівнях!

Ваше завдання як модератора або керівника складається з багатьох шарів:

1. завоювати та сконцентрувати загальну увагу;
2. виголосити привітання;
3. дати виразний старт;
4. визнавати присутніх;
5. підтвердити завдання;
6. з'ясувати та узгодити очікування;
7. зорієнтувати у змісті та забезпечити налаштування;
8. унаочнити ціль (цілі);
9. пояснити структуру, дати огляд процесу;
10. торкнутись мотивації: виклик та перспективи;
11. розподілити ролі;
12. домовитись про правила;
13. створити дружню атмосферу, підготувати до співпраці;
14. створити робочий клімат та рамкові умови.

«Розклад» модерації

Завдання та формат результатів (не у змістовному плані!) модерації:

Етап	Ціль	Методика	Допоміжні засоби/ медії	Час	Вказівка
Вступ					
Збирання					
Вибір					
Опрацювання					
Планування					
Завершення					

Валізка з методами

Етап	Метод
Вступ	<ul style="list-style-type: none"> • Представлення, наприклад, у вигляді оголошення про розшук • Парне інтерв'ю • Фліпчарти для орієнтування • Опитування щодо очікувань
Збирання	<ul style="list-style-type: none"> • Опитування за допомогою карток • Опитування «за вигуком» • Результати малих груп • Накопичувач тем
Вибір	<ul style="list-style-type: none"> • Опитування за одним пунктом • Опитування за кількома пунктами • Накопичувач тем • Матриця – нагальність * можливість вирішення • Досягнення консенсусу
Опрацювання	<p><i>Інформація та дискусія</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • «Комплект з трьох» • Дошка з двома полями <p><i>Концепція /Пошук ідей /Реалізація</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Мозковий штурм; Mindmap; Brain-Writing <p><i>Проблеми та рішення</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Схема «проблема – аналіз» • Діаграма «причини – наслідки» • Діаграма «річка (потік)» • Тетралема <p><i>Пошук рішення</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Оцінка критеріїв (матриця) • Опитування за пунктами • Перевірка екологічності
Планування	<ul style="list-style-type: none"> • План заходів • Піраміда трансферів
Завершення	<ul style="list-style-type: none"> • Інструменти оцінювання • Спалах блискавки • Дякую!

Правила гри

(метод модерції, зворотний зв'язок, дискусія на пленумі)

1. Зачеплених осіб зробити учасниками
2. Короткі виступи в дискусії
3. Відділяти ідеї від оцінок
4. Всі головні висловлювання унаочнювати
5. Маркувати розбіжності у думках
6. Група завжди має рацію
7. Модератор не знає краще
8. Модератор залишається на другому плані
(у тому, що стосується змісту)
9. Процес важливіший від програми

Вести засідання та керувати ними

Рутинна справа чи найвища точка у робочому процесі?

Засідання відбуваються регулярно та належать до робочої рутини. Багато що повторюється – з практичних міркувань або з необхідності. Це не означає, що засідання мусять бути одноманітними. Погано проведені засідання «відсиджують» – а це забирає не лише багато цінного часу, а й дорожочінну мотивацію. Рутинна та ритуальні засідання не становлять проблему самі по собі. І не те, що участь в них може бути обов'язковою. Виникає питання: чи проводяться рутинні засідання так, щоб вони полегшували, прискорювали співпрацю, робили її очевидно ефективнішою?

Чи організація засідань сприяє досягненню їхніх цілей та створює можливості для співпраці? Кожне зібрання здібних та мотивованих людей – це унікальний шанс та щось особливе.

1. Які рамкові умови можуть зробити засідання приємнішими?
2. Які ритуали можуть допомогти та принести користь?
3. Який (новий) виклик несе в собі оця сьогоднішня зустріч?

4. Що ми можемо досягти за допомогою спільних дій присутніх, взаємодії їхнього потенціалу та їхніх компетенцій?
5. Яку користь ми можемо досягти?
6. Як – завдяки чому – ви без зайвих клопотів можете час від часу (або завжди) передбачити невеликий (приємний) сюрприз?

Перед та після

Чи може нарада перетворитись на яскраву подію, – це вирішується значною мірою «перед» та «після»:

Заздалегідь	<ul style="list-style-type: none">• Навіщо я запрошую учасників та яких саме?• Чого я очікую від них, що вони зможуть зробити?• Який простір для маневрів та яку компетенцію щодо ухвалення рішень матиме наше коло?• Які матеріали знадобляться заздалегідь та у який термін?• Який гість має з'явитись та на який пункт порядку денного?• Як сьогодні буде розглядатись ця тема? Передбачте певну мету по кожному пункту порядку денного.• Хто та яку тему готує? До якої сфери завдань належить та чи інша тема? Передбачте відповідальну особу по кожному пункту порядку денного.• Розішліть підготовлені матеріали з вказівкою щодо їх використання
Протягом наради	<ul style="list-style-type: none">• На початку наради проведіть затвердження програми – у разі потреби адаптуйте її!• Змінюйте засоби та форми роботи.• Все має бути прозорим: що станеться з розробленими результатами засідання – ідеями, підходами до вирішення проблем, пропозиціями щодо реалізації, рішеннями?• Документуйте результати, але не перебіг чи зміст.
Після завершення	<ul style="list-style-type: none">• Тримайте руку на пульсі подій: ведіть список завдань (що слід зробити) з зазначенням компетенції, встановлених строків та регулярними звітами• Підготуйте на наступний раз оцінку досягнутого.

Підготовка засідання

Навіщо?	<ul style="list-style-type: none">• Що становить специфічну мету засідання?• Які пункти порядку денного/теми мають бути розглянуті?• Чи є надзвичайна мета зустрічі?• На які головні питання слід відповісти при завершенні засідання?
Хто?	<ul style="list-style-type: none">• Хто запрошений? В який спосіб присутність учасників сприятиме успішному виконанню завдання?• Хто не запрошений? Чому?• Хто цікавиться результатами?• Скільки буде учасників?• Чи слід когось представити?
Коли?	<ul style="list-style-type: none">• Коли відбудеться засідання?• Як довго воно триватиме?• Чи вистачить передбаченого часу?• Скільки часу залишається для відповідних пунктів порядку денного?
Де?	<ul style="list-style-type: none">• Де відбудеться засідання?• Чи наявні необхідні засоби (наприклад, фліпчарт, дошка для шпильок, біла дошка)?• Який порядок розсаджування?
Що?	<ul style="list-style-type: none">• На яку групову динаміку слід зважати?• Чи знайомі між собою учасники? Наскільки добре?• Що Ви зробите для налаштування групи на тему («розігрів»)?• Що може не вдатись? (наприклад, проявляться конфлікти, цинізм, замало енергії, надто складне завдання, брак інформації, брак компетенції, повноважень тощо. Розробіть стратегію дій на випадок виникнення будь-якої проблеми.)• Чи слід враховувати зовнішні обмеження? (наприклад, поставлені ззовні завдання та цілі, рамкові умови ...)

Орієнтація на ціль у модерації нарад

*«Бездумне розпорядження часом інших – це кардинальна помилка, що викликає поганий відгук.»
Брігітта Маркс-Ланг (тренер)*

«Жодну тему не можна вичерпати, проте можна вичерпати сили слухачів!»

Завдання на етапах дискусії

Модерація та керівництво дискусією потребує професійної орієнтації на етапи:

Етап	Завдання
Відкриття	<ul style="list-style-type: none">• Орієнтувати та створювати мотивацію• Створити позитивну атмосферу для розмови• Чітко визначити та підтвердити тему та мету
Перебіг	<ul style="list-style-type: none">• Розпочати з гарної постановки питань, Дати старт дискусії• Активно слухати, здійснювати модерацію: Активізувати, стримувати, залучати, підбивати попередні підсумки тощо.
Завершення	<ul style="list-style-type: none">• Підбити підсумки, забезпечити результати, з'ясувати їх подальше використання• Подякувати

Контрольний список: Постановка питань для дискусії

- Чи зможе присутня група складно обговорити цю тему?
- Чи тема вбудована у запитання?
- «Як можна було б розв'язати проблему?»
- Чи до опитуваних звертались безпосередньо?
- «Що можна зробити?»
- «Що Ви пропонуєте для поліпшення ХУ?»
- «Які підходи до розв'язання ми можемо розробити у цьому колі?»
- Чи запитання сформульоване відкрито?
- «Чи доцільно ... »
- Чи запитання обмежує обсяг / значущість?
- «Орієнтація на клієнтів – це благословення чи прокляття?»
- Чи запитання ясне, чітке та зрозуміле?
- «Як..., так що..., причому..., без того, щоб..., або також, ...та звичайно..., або ні?»
- Чи постановка питання вимоглива?
- «Що Вам спадає на думку з приводу теми ХУ?»

Поради з керівництва дискусією

1. Сформулюйте мету дискусії та попросіть учасників схвалити або оптимізувати її
2. Візуалізуйте проміжні результати
3. Маркуйте відмінності
4. Встановіть зв'язок між точками зору – запропонуйте незвичні перспективи
5. Збережіть та забезпечте додаткові теми, що з'являтимуться
6. Ставте запитання конструктивно, пробуджуючи відкритість
7. Залучайте всіх
8. Пробуджуйте асоціації
9. Спрямуйте погляд на можливу пряму та непряму користь від результатів
10. Працюйте, висуваючи пропозиції щодо ролей
11. Маркуйте відмінності

ПОРАДИ

Про що Ви, наприклад, можете поставити цільове запитання:

1. думки
2. досвід
3. сучасні тенденції
4. ідеї
5. заперечення
6. суперечності
7. фантазії
8. пропозиції
9. поперечні зв'язки

ПРИКЛАДИ

Візуалізація

<p>Для чого потрібна візуалізація?</p>	<ul style="list-style-type: none">• Усі бачать одне й те саме: сприяння прозорості, зрозумілості, доступності• Допомогає лишатися в темі• Виконана та забезпечена документація у процесі• Допомогає скеровувати процес• Візуальний канал підтримує канал слуховий – разом вони забезпечують більш швидке розуміння та краще запам'ятовування• «Одна картинка (образ) промовляє більше, ніж тисяча слів»
<p>Що візуалізується?</p>	<ul style="list-style-type: none">• формулювання цілей, постановка питань, інструкції• програма, способи поведінки, правила гри• часткові, проміжні та кінцеві результати• взаємні зв'язки, кластери• відкриті запитання• опції щодо рішень• заходи, плани, проекти• відмінності
<p>Добре зарекомендувала себе на практиці</p>	<ul style="list-style-type: none">• Всі можуть прочитати чи розрізнити (звертайте увагу на колір, контраст, розмір)• Ясність важливіша від оригінальності• Головні моменти, небагато деталей• Чим однозначніше, тим краще• Учасники формулюють або авторизують пропозиції – не вдаватись до самостійної зміни формулювань!• Картки: лише одна ідея на одну картку! Максимум 7 слів у 3 рядках

Тренінг 5

Оцінювання та зворотний зв'язок.

Як отримати висновки та сталу користь від якісного та кількісного зворотного зв'язку

Що таке оцінювання?

На відміну від процесів оцінки, що відбуваються у вищих навчальних закладах і залежно від точки зору можуть носити загрозливий або витверезвляючий характер, оцінювання, будучи, насамперед, соціально-науковим методом дослідження, переслідує мету систематичної та емпірично обґрунтованої перевірки власної професійної діяльності або програм та заходів. Крім того, воно слугує, особливо у вищій школі, як орієнтований на практику та дії інструмент розвитку якості та інтервенції. Дослідження в сфері оцінювання розглядаються як складова частина досліджень прикладного характеру і може використовуватися з метою розвитку якості. Мета таких досліджень полягає в аналізі комплексних предметів, як, наприклад, навчання та викладання у вищій школі, на основі базової емпіричної інформації, а також у розробці можливостей для їхньої оптимізації. До цього часу оцінювання експлікує непрозорі або імпліцитні процеси та позиції.

Форми, завдання та стандарти оцінювання

Для характеристики оцінювання є важливим зрозуміти місце та використання оцінювання. Внутрішнє оцінювання з формуючою дією може бути розміщеним в рамках інституції, але поза межами структури, що досліджується (наприклад, адміністрація vs. навчальна частина), на рівні керівництва вищим навчальним закладом. Оцінювання може бути формуючим або підсумовуючим. Формуюче оцінювання спрямовується на те, щоб запустити внутрішньо-системні організаційно-навчальні процеси і показати ті моменти, які потребують покращення. Підсумовуюче оцінювання спрямовується на перевірку

програми на етапі її завершення, і тому воно не впливає на актуальну інтервенцію чи впровадження висновків у поточний процес. Тут відбувається аналіз результатів та впливів реалізованих програм або заходів (оцінювання програм і впливів).

Зовнішнє оцінювання розташоване поза межами інституції, проводиться зовнішніми експертами і доповнює попередньо проведене внутрішнє оцінювання поглядом ззовні.

У парадигмі отримання висновків та розвитку оцінювання спрямовується на конкретні взаємозв'язки, зокрема на:

1. систематичне пересвідчення та перевірку власної фахової діяльності;
2. зняття нез'ясованих запитань;
3. покращення практики та забезпечення висновків;
4. забезпечення та розвиток якості;
5. наочне виявлення результатів роботи;
6. планування та керування процесами;
7. прозорість робочих процесів;
8. підвищення потенціалу результативності.

Оцінювання базується на різноманітних даних, які враховують комплексність предмету дослідження. Найчастіше, звичайно, виходять з кількісних даних, які, наприклад, у вищому навчальному закладі свідчать про кількість випускників, відносини наукового супроводу, ресурси та пропозиції закладу. Поради до проведення такого оцінювання дають самі стандарти оцінювання, які ґрунтуються на критеріях корисності, реальності, коректності та точності, дають усім задіяним сторонам змогу отримати якісні та корисні результати.

Якщо цими стандартами нехтують, на практиці з'являються проблеми із спотворенням результатів оцінювання та з їхнім сприйняттям. Оцінювання тоді перетворюється, з одного боку, на декоративний символ, а з іншого боку сприймається як масивне зловживання автономією навчального закладу, і тому може бути відхиленим. Це до того ж може виникати й тоді, коли оцінювання однією стороною підпорядковується лише парадигмі контролю.

Для того, щоб оцінювання відбувалося на відповідному фаховому та практичному рівні, необхідно орієнтуватися на стандарти оцінювання, подані нижче:

Оцінювання повинно спиратися на з'ясовані цілі оцінювання та спрямовуватися на потребу в інформації передбачених користувачів (напр., встановлення учасників і задіяних осіб, визначення обсягу та відбір інформації, визначення цінностей, ефективності тощо).	Корисність Цілі оцінювання та потреба в інформації користувачів
Оцінювання повинне бути реалістичним, добре продуманим, проводитися дипломатично та з усвідомленням витрат (напр., безперешкодне отримання інформації, кооперативна та політично обґрунтована процедура).	Реалістичність реалізації Реалістично, добре продумане, дипломатичне оцінювання з усвідомленням витрат
Оцінювання повинно проводитися коректно з юридичної та етичної точок зору (напр., підтримка орієнтації на надання послуг, домовленості, захист особистості, справедлива оцінка, доступ до результатів, рішення конфліктів, відповідальні витрати).	Коректність Коректно з юридичної та етичної точок зору
Оцінювання повинно надавати і розповсюджувати відповідну інформацію про якісні характеристики та можливості використання предмета дослідження (напр., точна документація, контекстний аналіз, з'ясування мети та предмету, достовірність та чинність, різноманітність, обґрунтованість заключних висновків).	Точність Інформація про якісні характеристики та можливості використання

Внутрішнє оцінювання у вищому навчальному закладі

У вищих навчальних закладах аналіз оцінювання навчання студентів та викладання проводиться по різному. Оцінювання наукових досліджень, тісно пов'язаних з викладанням, розглядається зараз як оцінювання викладання. Навколо нього точиться зараз дискусія щодо операціоналізації специфічних, дуже суперечливих індикаторів, а також щодо його фахово-політичного визнання. Центр забезпечення якості Університету Майнца має в цьому відношенні багаторічний досвід, що спирається на багаторівневу процедуру оцінювання. В цій статті ми свідомо зупинимось лише на оцінюванні навчання, яке само по собі є комплексним предметом для багатьох дійових осіб.

З огляду на суперечливість оцінювання необхідно протидіяти небезпеці того, що примітивна орієнтація на практику та можливості використання може привести до порушень науковості процедури. Таким чином, оцінювання як складова «емпіричного соціального дослідження» і як складова «політичного процесу» (Stockmann 2004: 19) знаходиться в типових відносинах напруги із стейкхолдерами (надавачами коштів, організаціями-підрядниками, цільовими групами, учасниками та задіяними особами) з одного боку, і з парадигмою контролю та легітимації й із завданням розробки наукових висновків з іншого боку.

Крім систематичного розвитку якості за допомогою перевірених методів соціального дослідження, оцінювання у вищих школах вимагає посередництва між різними інтересами, що локалізуються в точках перетину між навчальною частиною, адміністрацією вищого навчального закладу, викладачами та студентами. Необхідно зрозуміти та врахувати різні системні перспективи інколи полярно структурованих одиниць ВНЗ, якщо ми хочемо, щоб результати оцінювання були узгодженими. Будучи комплексною системою з власними смисловими структурами та зразками інтерпретації, оцінювання являє собою виклик, оскільки задіяні особи мають перетворитися на учасників процесу й стати агентами організаційних змін.

Новітні процедури, що впроваджуються разом з оцінюванням, в ієрархічно структурованих організаціях з вираженими вертикальними та горизонтальними функціональними рівнями часто наштовхуються на негативне здивування і вимагають «активного потенціалу рішень та організації» (Heintel 1998:45). Тому необхідно особливою мірою врахувати те, як організоване оцінювання: внутрішнє чи зовнішнє, з власним чи стороннім керуванням, з маленьким чи ве-

ликим радіусом оприлюднення, з фінансовою та організаційною прив'язкою до результатів оцінювання, з можливістю санкцій та взаємно обов'язкових цілей, оцінювання як інструмент забезпечення, перевірки та розвитку якості тощо?

З іншого боку, формуюче та підсумовуюче внутрішнє оцінювання розуміють як корисний та важливий процес, під час якого відбувається «само-пересвідчення» щодо якості вивчення та викладання певного фаху. Таке розуміння оцінювання націлене на внутрішні, більш широкі процеси забезпечення та розвитку якості і тим самим на внутрішнє реформування.

Крім того, оцінювання може використовуватися як засіб зовнішньої звітності вищих навчальних закладів, які вже давно знаходяться під зростаючим тиском легітимації з огляду на використання обмежених державних ресурсів. Безсумнівно, по відношенню до «само-пересвідчення» оцінювання також містить і контрольний аспект, і, звичайно, його результати можуть слугувати публічній звітності ВНЗ, але по відношенню до процедури оцінювання все це має другорядне значення. На передньому плані процесу оцінювання знаходиться послідовна та систематична саморефлексія, яка представляє собою продуктивну діяльність тієї структури, що оцінюється. Внутрішнє оцінювання, що його самостійно проводять вищі навчальні заклади, як інструмент сприяння забезпеченню та розвитку якості первинно спрямовується на організаційні та структурні аспекти навчальної діяльності. Таким чином, інституціональна відповідальність навчальної частини або фахово-методичного відділу виходить більш активно на передній план.

У той час, як студентське оцінювання заходів все ще залишається на рівні окремих навчальних заходів і таким чином сприяє традиційному розумінню оцінювання, коли лише викладач ВНЗ, а не студент відповідає за якість навчального заходу, внутрішнє та зовнішнє оцінювання розглядає всю навчальну частину або навчально-методичний відділ як одну організаційну структуру. У зв'язку з цим оцінювання розуміють як засіб організаційного розвитку та самокерування, який допомагає зняти притаманну організації напругу між соціальною та кадровою системами. Тут, звичайно, слід враховувати, що особливо у вищому навчальному закладі існує спротив проти керування, який вступає у взаємодію з такими правовими гарантіями захисту, як свобода наукових досліджень і викладання.

Партіципативне розуміння оцінювання передбачає, що тут ані викладачі не піддаються оцінці чи контролю, ані оскаржується право студентів на відповідну оцінку викладання та навчання.

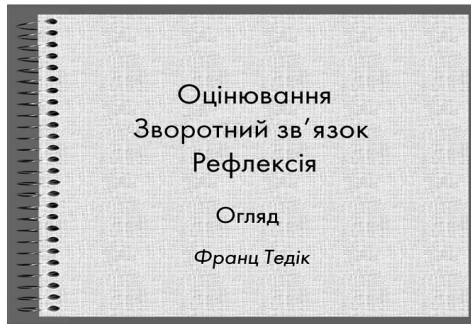
Цілі оцінювання навчання

Нижче перелічені можливі цілі оцінювання навчання:

Сприяння фаховій компетенції	<ul style="list-style-type: none">• актуалізація змісту навчання відповідно до вимог ринку праці;• інтеграція нових фахових розробок (відповідно до наукового розвитку);• скорочення застарілих знань;• розширення фахових знань та знань іноземних мов;• інтеграція/розширення «ключових кваліфікацій» (напр., проектний менеджмент, інноваційний менеджмент, техніка комунікації, техніка креативності).
Сприяння методичній компетенції	<ul style="list-style-type: none">• підвищення компетенції рішення проблем;• розширення орієнтованого на дії навчання;• інтенсифікація кейс-стаді, ділових ігор, проектних досліджень.
Сприяння індивідуальній компетенції	<ul style="list-style-type: none">• підвищення самостійної роботи студентів;• розширення «фаз самостійного навчання».
Сприяння соціальної компетенції	<ul style="list-style-type: none">• підвищення долі командно-орієнтованого навчання;• інтеграція фаз практики у викладання.
Цілі по відношенню до студентів/ випускників	<ul style="list-style-type: none">• скорочення середньої тривалості навчання;• підвищення долі студентів, які завершують навчання протягом регламентованої тривалості навчання;• скорочення квоти неуспішного навчання/складання іспитів;• скорочення квоти студентів, що припиняють навчання (drop-out);• підвищення кількості претендентів на навчальне місце;• підвищення долі жінок у певних спеціальностях (напр., інженерні науки);• підвищення долі іноземних студентів.

Динамічна модель внутрішнього оцінювання

1. Визначення мети та предмету дослідження		
2. Створення робочої групи		
3. Визначення якості та операціоналізація індикаторів якості		
4. Визначення форми та змісту збору даних (кількісні та якісні дані, процедури).		
Письмовий збір даних	Статистичні дані	Фаза збору даних (1–2 місяці)
<ul style="list-style-type: none"> • Анкетування всіх викладачів • Анкетування всіх студентів • Студентське оцінювання навчальних заходів • Положення про складання іспитів та навчання • Концепції, протоколи, матеріали самопрезентації, • Списки персоналу та перелік навчальних заходів • Публікації • Колективні публікації Аналіз документів	<ul style="list-style-type: none"> • Кадрові ресурси • Студенти: кількість, ознаки • Матеріальне устаткування • Базові показники, квоти (навантаження, потужність, відносини наукового супроводу) • Екзаменаційна статистика • Декан, керівник • Викладацька та студентська комісії • Екзаменаційна комісія • Представництво факультетів / студентів • Консультант з питань навчання Групові та індивідуальні розмови	
5. Аналіз і презентація зібраних даних		Забезпечення результатів оцінювання (3–4 місяці)
6. Спільна інтерпретація та формулювання заходів		
7. Розробка першої редакції внутрішнього звіту з оцінювання		
8. Обговорення та доопрацювання першої редакції звіту		
9. Ухвалення внутрішнього звіту з оцінювання		
10. Ухвалення рішення стосовно заходів, що мають бути запроваджені, та форми оприлюднення звіту		
11. Оприлюднення та підготовка до зовнішнього оцінювання		



Зміст 1

- Дефініції
- Форми оцінювання
- Стандарти оцінювання
- Цілі оцінювання навчання
- Іспити
- Зворотний зв'язок (Feedback)
- Рефлексія

З'ясування понять 2

- Оцінювання наукова основа дослідження з метою покращення програми або заходу
- Зворотний зв'язок (Feedback) Коротке зворотне повідомлення учасника заходу
- Рефлексія Поглиблене зворотне повідомлення

Форми оцінювання 3

- формуюче для вимірювання навчального поступу, у будь-який час
- підсумовуюче вимірювання якості, особливо під час іспитів, у кінці

Стандарти оцінювання 4

Справедливість	Ефективність
Точність	Корисність

Цілі оцінювання навчання 5

Фахова компетенція	Методична компетенція
Соціальна компетенція	Успіх навчання

Рівень вимог 6

- розпізнати відтворити 
- зрозуміти використати 
- аналізувати оцінювати 

- відтворити
- відобразити по суті
- розвивати, оцінювати

Оцінювання іспитів 7

З прив'язкою до завдань

З прив'язкою до групи

Зворотний зв'язок 8

Цілі Працювати цілеспрямовано
Оцінювати самого себе
Покращувати мотивацію
...

Правила Кожний учасник надає зворотний зв'язок
Зворотний зв'язок не обговорюється
Коротко, чітко, конкретно
...

Зворотний зв'язок 9

Приклади

Барометр настрою 

Спалах 

Розташування в приміщенні 

Рефлексія 10

Цілі Оптимізація навчання
Пошук помилок
...

Правила Обмін думками
Дозволяються заперечення
...

Рефлексія 11

Приклади

Акваріум 

Рецензія 

Листи зворотного зв'язку 

Завершення 12

Менеджмент якості

Оцінювання 

Автономія

Критерії зворотного зв'язку

Ясність	Наскільки ясною була доповідь або наскільки ясно були надані відповіді на запитання? Червона нить?
Зрозумілість	Чи були висловлювання зрозумілі?
Наочність	Чи були основні висловлювання представлені наочно?
Зацікавленість	Чи пробуджує доповідь достатній інтерес?
Переконливість	Чи переконали Ви клієнта?

13 функцій зворотного зв'язку

1. Зворотний зв'язок керує поведінкою.
2. Зворотний зв'язок допомагає працювати цілеспрямовано.
3. Позитивний зворотний зв'язок надихає.
4. Зворотний зв'язок допомагає у пошуку помилок.
5. Зворотний зв'язок сприяє особистому процесу навчання.
6. Зворотний зв'язок підвищує мотивацію.
7. Зворотний зв'язок допомагає у самооцінці.
8. Зворотний зв'язок уможлиблює отримання корисних повідомлень.
9. Зворотний зв'язок веде до посилення впливу як реципієнта, так і надавача зворотного зв'язку.
10. Зворотний зв'язок створює більш тісніший зв'язок із завданням.
11. Зворотний зв'язок допомагає в ідентифікації з робочим середовищем та у плануванні професійного розвитку.
12. Під час переговорів зворотний зв'язок допомагає в оцінці пропозицій.
13. Зворотний зв'язок допомагає вірно оцінити якість рішень.

За: Jörg Fengler (1998). Feedback geben. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, стор. 21–24.

Правила комунікації

1. Ми робимо наше повідомлення від першої особи.
2. Ми звертаємося до нашого співрозмовника безпосередньо, тобто у другій особі.
3. Ми даємо один одному висловитися.
4. Ми слухаємо один одного.
5. Ми уникаємо таких узагальнень, як: «Ти завжди/ніколи (не) робиш...»
6. Ми уникаємо фраз-кіллерів, як напр.: «Це ж тупо...»

ПРАВИЛА

Баукло-Герціг 2000

Правила зворотного зв'язку

Загальні

1. Кожний учасник має надати зворотний зв'язок.
2. Зворотний зв'язок – це подарунок, тому не дискутуйте або виправдовуйтеся, просто слухайте.
3. Зворотний зв'язок так само відноситься до надавача, як і до одержувача.

Поради надавачу зворотного зв'язку

1. Описуйте власні враження.
2. Коротко, по справі, конкретно.
3. Тільки стосовно тих речей, які можна змінити.
4. Звертайте увагу, чи хтось інший, можливо, хоче отримати повідомлення про щось спеціальне.

ПРАВИЛА

Поради одержувачу зворотного зв'язку

1. Сприйняття інших має право відрізнятися від ваших власних уявлень.
2. Зворотний зв'язок – це можливість отримати додаткову інформацію про самого себе.
3. Зворотний зв'язок – це не заклик до змін.
4. Скільки мати зворотного зв'язку, вирішує одержувач.

За: Bastian, J., Combe, A., Langer, R. (2003): Feedback-Methoden. Erprobte Konzepte, evaluierte Erfahrungen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, стор. 109.

Застосування зворотного зв'язку (Приклади для опитувальної анкети)

1. Для мене було корисно те, що ...
2. Протягом тренінгу було важливо, що ...
3. Мені здалося менш важливим, що ...
4. Для мене було особливо цікаво, що ...
5. Я відчував себе менше задіяним через те, що ...
6. Мене здивувало протягом дня, що ...
7. Я був радий, що ...
8. Моя порада тренеру ...
9. Моїм першим кроком у застосуванні буде ...

Рефлексія методів (Запитання-приклад)

ПРИКЛАДИ

1. Як я/ми сприйняли метод?
Яким я/ми його відчули?
Наскільки корисний цей метод для мене/нас?
Індивідуальна робота або розмова в парі?
2. Які сфери застосування ми можемо собі уявити?
Що дає цей метод?
Де межі?
3. Обмін думками в пленумі

Проміжне оцінювання

*Відмітьте, будь ласка, в кожному запитанні тільки одну відповідь.
Було б дуже корисно, якби Ви відповіли й на відкриті запитання. Дякуємо!*

- (1) «З огляду на змістовну інформацію під час вправи я багато чого дізнався»
- повністю відповідає
 - скоріше відповідає
 - частково
 - скоріше не відповідає
 - взагалі не відповідає

Коментар (напр.: Ви відчували себе пере/недовантаженим? Чому?)

(2) «Загалом я міг брати активну участь в роботі»

- повністю відповідає
- скоріше відповідає
- частково
- скоріше не відповідає
- взагалі не відповідає

Коментар (Чи не були засідання, напр., перевантажені? Як Ви оцінюєте короткі доповіді, дискусії, модерацію, роботу в групах, основні питання тощо?)

(3) «Мої очікування від вправи до цього часу виправдалися»

- повністю відповідає
- скоріше відповідає
- частково
- скоріше не відповідає
- взагалі не відповідає

тому що

Якість заходу

Декілька запитань

<p>1. Я задоволений інформаційним змістом заходу</p> <p><input type="checkbox"/> дуже</p> <p><input type="checkbox"/> загалом дуже</p> <p><input type="checkbox"/> нічого</p> <p><input type="checkbox"/> не дуже</p> <p><input type="checkbox"/> взагалі ні</p>	<p>6. Перебіг та побудова заходу були для мене</p> <p><input type="checkbox"/> переконливими</p> <p><input type="checkbox"/> структурованими</p> <p><input type="checkbox"/> зрозумілими</p> <p><input type="checkbox"/> неструктурованими</p> <p><input type="checkbox"/> плутаними</p>
<p>2. Захід відповідав моїм очікуванням</p> <p><input type="checkbox"/> чудово</p> <p><input type="checkbox"/> добре</p> <p><input type="checkbox"/> задовільно</p> <p><input type="checkbox"/> менш задовільно</p> <p><input type="checkbox"/> незадовільно</p>	<p>7. Захід, як на мене, відбувся жваво та цікаво</p> <p><input type="checkbox"/> дуже добре</p> <p><input type="checkbox"/> добре</p> <p><input type="checkbox"/> задовільно</p> <p><input type="checkbox"/> менш задовільно</p> <p><input type="checkbox"/> незадовільно</p>
<p>3. Я вбачаю зв'язок між темою і моїми професійними завданнями</p> <p><input type="checkbox"/> чітко</p> <p><input type="checkbox"/> тенденційно</p> <p><input type="checkbox"/> 50/50</p> <p><input type="checkbox"/> ледве</p> <p><input type="checkbox"/> взагалі ні</p>	<p>8. Ці пункти мені не сподобалися ...</p>
<p>4. Захід спонукав мене далі займатися цією темою</p> <p><input type="checkbox"/> так</p> <p><input type="checkbox"/> ні</p>	<p>9. Особливо мені сподобалося ...</p>
<p>5. Доповідач справив на мене враження компетентного співрозмовника</p> <p><input type="checkbox"/> так</p> <p><input type="checkbox"/> задовільно</p> <p><input type="checkbox"/> менш задовільно</p>	<p>10. Мене цікавлять наступні теми, і я хотів би мати продовження академічної розмови з ...</p> <p style="text-align: right;"><i>Дуже дякуємо!</i></p>

360° – зворотний зв'язок по семінару

Методи, які є придатними для експертних груп з високим рівнем рефлексії і готовністю до прозорості

Варіант А	Варіант Б
1. Перший крок: доповідач надає учасникам письмовий зворотний зв'язок щодо перебігу семінару.	1. Доповідач та учасники надають паралельно свій письмовий зворотний зв'язок.
2. Другий крок: учасники реагують на нього і надають доповідачу свій власний зворотний зв'язок	2. Під час спільного засідання проводиться аналіз та опрацювання зворотного зв'язку обох сторін
...	...

Методи рефлексії

One-Minute-Paper (Коротке письмове завдання)

Наприкінці заняття чи групової роботи студенти беруть чистий аркуш паперу і записують на одній стороні всі позитивні думки і враження (Що мені сподобалося? Що я зрозумів? У чому я брав участь? Що мене зацікавило?). На зворотній стороні записуються всі критичні зауваження або нез'ясовані питання (Що мені не сподобалося? Що я не зовсім зрозумів? У чому я не зміг взяти участь? Що мене менше зацікавило?). Аналіз може бути проведений відразу або на початку наступного заняття, при чому аналіз проводить викладач – після цього відбувається інтерпретація зворотного зв'язку і розробка пропозицій для можливих наслідків (Що наступного разу можна зробити інакше?).

Мішень для дартсу

На аркуші паперу малюється коло, яке ділиться на багато концентричних кругів та різні сектори (як шматки торта). Студенти отримують точкові наліпки або фломастер. Вони оцінюють, чи потрапив матеріал розділу в «десятку», або «промазав», тобто позначки можуть робитися й поза межами мішені. Порада: мішень для дартсу рекомендується як метод для проведення швидкої рефлексії, розташовується біля вихідної двері, коли для звичайної рефлексії вже не залишається часу.

Терези

Наприкінці групового заняття або вільного часу учасники можуть зважити, чи переважали позитивні або негативні аспекти. Одна шалька терезів символізує все, що було позитивним, а інша – все, що не сподобалося. Кожний отримує певну кількість «камінців», які він має покласти на шальки. Якщо учасник бажає, то може при цьому надати коментар. Наприкінці стає очевидно: учасники були скоріше задоволені, чи незадоволені. Варіант: студенти можуть самі пошукати або змайструвати щось на зразок «гирьок» для терезів.

Прогноз погоди

Різні пункти, по яких проводиться рефлексія, малюються на дошку чи плакат. Це можуть бути, наприклад, етапи проведення проекту. Групі презентуються та роз'яснюються символи метеокarti (сонце, дощ, мінлива хмарність, туман тощо). Можна враховувати пропозиції студентів щодо розширення такої карти

чи позначок. Кожний учасник малює чи чіпляє свій значок погоди у передбачених полях і пояснює свою думку. *Варіант:* якщо акція проводиться під певним гаслом, то для рефлексії можна скопіювати відповідні сюжети і використати для оцінки «супер», «абсолютно нормально», «ну так собі, не дуже», «повністю мимо». Для курсу, який проводиться, наприклад, під знаком культового фільму «Володар перстнів», можна запропонувати у відповідній послідовності фею Галадріль, хоббіта Фродо, Гендальфа та орків.

Спалах

Студенти по черзі декількома словами висловлюють свою суб'єктивну думку щодо певного питання. Ці висловлювання іншими не коментуються й не критикуються. Уточнюючі запитання також не ставляться, кожний говорить стільки, скільки він хоче сказати. В такий спосіб можна отримати швидке враження щодо ситуативного настрою. Найважливіші висловлювання слід зафіксувати в тезовому протоколі. Письмовий спалах може виглядати так, що всі учасники письмово формулюють по одному-два речення і записують їх, наприклад, у підготовлену «мисленневу бульку». Письмовий спалах має перевагу в тому, що така проміжна рефлексія автоматично вже й задокументована.

Варіант: Спалах – великий палець

Студенти стоять у колі, заплющують одночасно очі і за допомогою великого пальця показують свою думку до поставленого питання:

Великий палець вгору	позитивно
Великий палець донизу	негативно
Великий палець горизонтально	нейтрально

За сигналом викладача всі студенти одночасно відкривають очі та бачать оцінку інших.

Варіант: спалах – пальці

Діємо так само, як і в ситуації «спалах – великий палець», лише для оцінки використовуємо всі десять пальців:

0 пальців	екстремально негативно
10 пальців	екстремально позитивно

Барометр настрою

Барометр настрою – це простий, швидкий, невербальний метод, який дозволяє з'ясувати та унаочнити моментальний настрій групи. Для цього використовується координатна сітка, центр якої має нейтральну позначку «0». Нижній кінець – це найнижча точка настрою, верхній кінець позначає найвищу точку настрою. Відстань від вертикальної вісі сигналізує відстань від групового консенсусу. Кожний член групи має можливість за допомогою кольорової точкової наліпки або фломастера візуалізувати свій актуальний настрій. Пояснювати нічого не треба. Про можливість поставити уточнюючі запитання слід домовлятися заздалегідь.

Інший варіант передбачає використання так званого «мім-кубика». На кожній стороні цього кубика знаходиться схематичне обличчя з різним виразом. У залежності від настрою студент показує групі відповідне обличчя. Схоже проводиться барометр настрою з різними обличчями на фліпчарті, де кожний студент має можливість поставити позначку (хрестик, наліпку чи щось інше) біля того обличчя, вираз якого відповідає його настрою.

Взуттєва соціограма

Один із студентів збирає всі ліві черевики всіх студентів групи і розставляє їх навколо символічного центру. Кожний черевик символізує свого володаря і типове для нього місце в групі, тобто як він (чи його) сприймає групу. Таким чином можна зобразити різницю в рейтингу особистостей, контрасти, дистанційованість та близькість, «разом один з одним» чи «один проти одного», проблеми аутсайдерів та інше. Праві черевики залишаються для ідентифікації одягнутими. Під час заключної дискусії кожен студент може сказати, чи відчував він себе правильно розміщеним, і де він сам себе бачить.

Роздаємо маски

Для цього необхідні фломастери та альбом для малювання. Кожний студент має намалювати свою власну маску, але щоб ніхто при цьому не піддивлявся. При цьому не має значення, вдалим/красивим чи невдалим вийде малюнок, йдеться про те, щоб чесно виразити власні ситуативні почуття. Після цього кожний малює маску для двох чи трьох будь-яких інших членів групи. І тут важливо, по можливості, чесно передати те, як «художник» бачить інших членів групи. Після цього утворюється коло, і перший учасник групи представляє свою власну маску, пояснюючи, що вона означає. Якщо інші учасники малювали маску на

цього учасника, вони також можуть і повинні зараз виступити й обґрунтувати, що вони, можливо, бачать інакше. Далі йде по колу, доки кожний не представить свою власну маску. Загальна дискусія має відбутися після того, як кожний виступить. В цьому методі йдеться, насамперед, про те, щоб зробити більш точним власний погляд на те, якими різними можуть бути враження групи стосовно свого члена. Ця гра-зворотний зв'язок запрошує скоригувати уявлення про самого себе, або захистити його, якщо маєш відчуття, що група тебе зрозуміла неправильно.

Рецензія

Студенти мають написати критичну оцінку процесу/заходу у формі театральної рецензії, розкриваючи змістовне наповнення, гру, сцену, акторів та публіку і даючи цим аспектам критичну оцінку. За допомогою такого метафоричного виду зворотного зв'язку критичні висловлювання можуть бути «запаковані» в оригінальну форму, при чому активна/неактивна участь у написанні рецензії може також бути хорошим індикатором того, наскільки вдалим був захід. Розшифровка месиджів може бути дещо складною, оскільки вона може мати великий простір для інтерпретацій.

Листи зворотного зв'язку

Цей метод особливо рекомендується в якості завершення спільного заняття з групою від 6 студентів. Для проведення методу слід передбачити мінімум 20 хвилин, використовуючи фломастери та картки для модерації. Кожний студент має написати на картці своє ім'я, потім ці картки розкладаються на підлозі, стороною з іменем донизу. Тепер кожний студент по черзі бере картку, але не каже, яке ім'я йому дісталось. На зворотному боці картки він має записати наступний feedback по відношенню до тієї особи, картку з іменем якої він витяг:

1. Що мені найбільше в ньому сподобалося?
2. Що він міг би в собі змінити та/або покращити?

Після цього картки знову розкладаються на підлозі, але цього разу стороною з іменем нагору. Кожний бере свою власну картку й читає призначений для нього feedback. По завершенні кожний студент повідомляє, чи сприймає він наданий йому feedback, чи ні. При цьому кожний учасник може вирішувати на власний розсуд читати чи не читати вголос свій feedback. Мета цього методу полягає в тому, щоб у випадку «критичного зворотного зв'язку» надати думки та імпульси принаймні для індивідуального опрацювання вдома.

Анкети

Анкети – це не лише інструмент збору даних, але й хороший засіб для саморефлексії студентів та викладачів. Зовнішній погляд, наприклад, іншого викладача, сторонніх осіб тощо може бути дуже цікавим, і його можна отримати за допомогою анкетування. Для використання анкет існують декілька базових правил:

1. добре подумати про те, що ми хочемо дізнатися: анкета, орієнтована на процес чи продукт;
2. спочатку треба скласти список проблем, потім розставити їх у пріоритетному порядку і врешті сформулювати запитання;
3. питань не має бути багато, чим довша анкета, тим нижча мотивація її сумлінного заповнення;
4. анкета має бути побудована на основі цілей, про які було домовлено на початку проекту;
5. чим більш відкрито сформульовані запитання, тим більш диференційованими можуть бути відповіді. Це може ускладнювати аналіз.
6. Чим точніше запитання, тим більше можна буде зробити з відповідями. Обережно із «втечею в середину» – рейтингові запитання мають унікальні середні оцінок, як, напр., «ні... ні...», «не знаю» тощо.

Урожай

Якщо перед проектом були висловлені певні очікування (картки на корковій дошці), то в кінці проекту можна зібрати врожай, тобто перенести на іншу коркову дошку ті картки, на яких були зазначені очікування, що були виконані.

Опитування плюс/мінус

Одна сторона приміщення символізує плюс, а інша – мінус. Викладач ставить запитання, на яке можна відповісти «так», «ні» або «погано». Студенти займають позицію відповідно до їхнього рішення (можна скомбінувати з двома іншими протилежними компонентами: напр., когнітивний – емоційний; напружений – розслаблений).

Снігова лавина

Обмін досвідом спочатку вдвох, потім вчотирьох і врешті ввісьмох.

Акваріум

Одна група сидить у внутрішньому колі і обмінюється думками про набутий досвід, усі інші сидять у зовнішньому колі і спочатку лише слухають. По завершенні висловлювань у внутрішньому колі починає висловлюватися зовнішнє коло учасників.

Телеграма

Кожний студент записує на папірці в стилі телеграми свої враження, папірці розміщуються на дошці і слугують основою для обговорення.

Графіті

Кожний студент виражає свою думку на великому аркуші паперу (можливо на дошці) у вигляді графіті, після цього відбувається обмін думками.

Карткове опитування

Кожний студент занотовує на зелених картках, що йому сподобалося в співробітництві, а на червоних картках – що йому заважало. Кожний студент отримує максимально по три картки кожного кольору, на кожному картку записується тільки одне висловлювання. Після цього відбувається презентація та коротке пояснення зелених карток, а також спільне упорядкування карток за змістовними аспектами. Аналогічно діємо з червоними картками.

Варіант: Коло почуттів

Для цього методу готується коробка з трьома різними видами карток. Картки можуть мати різний колір – напр., зелений, жовтий та червоний – та/або відповідні позначки (серце, бджола, знак «стоп»). Учасники сидять на стільцях у колі, посередині стоїть коробка з картками, які учасники згідно з правилами по черзі розподіляють між собою. Три види карток роздаються із встановленим формулюванням:

зелена картка (серце):	«Мені сподобалося, що ти...»
жовта картка (бджола):	«Я хотіла б вибачитися, що я...»
червона картка (знак «стоп»):	«Мені не сподобалося, що ти...»

Важливо, щоб при цьому не висловлювалися загальні речі, а встановлені висловлювання мали відношення до конкретних ситуацій/дій останніх днів. Отже, не слід казати: «Мені не сподобалося, що ти завжди поводишся зі мною грубо!», але: «Мені не сподобалося, що ти вчора під час перерви постійно забирав у мене м'яч».

Подальші правила:

1. кожний надавач зворотного зв'язку має право роздати максимум дві картки кожного кольору;
2. надавач зворотного зв'язку не має право роздавати дві картки одного кольору іншому надавачу зворотного зв'язку;
3. надавач зворотного зв'язку, який отримав картку, слухає інших, але сам нічого не каже.

Після того, як кожний надавач зворотного зв'язку роздав свої картки, картки можна порахувати і проаналізувати. Тут можливі різні підходи.

Стрижка

Метод «стрижка» добре використовувати тоді, коли між учасниками групи вже відбулися непорозуміння та порушення комунікації. Важливим у цьому методі є те, що студент, який хоче висловити своє роздратування, має перед тим поінформувати про це отримувача цієї інформації. Якщо це відбулося, транслятор інформації протягом обмеженого часу може сказати своєму співрозмовнику все, що з його точки зору має обов'язково бути сказане. Після цього спочатку має настати спокій, і транслятор повинен подякувати отримувачу за те, що він його вислухав. Останній має можливість висловитися по згаданих пунктах і виразити своє відношення. Під час такої вправи йдеться про те, щоб позбутися свого роздратування, а не «перетравлювати» його в собі. Але й тут слід стерегтися занадто особистих нападів та можливої ворожнечі. Цей метод вимагає досвідченого керівника групи, який у критичних моментах може втрутитися в ситуацію, перед тим як ця «гра» набуде «серйозних» рис.

Візуалізація картинки/Колаж

Спочатку кожний малює картинку, яка слугує виразом набутого досвіду, після цього відбувається обмін думками щодо таких візуалізацій.

Варіант: кожний студент виготовляє колаж.

Тест на задоволеність

Результат роботи в групі кладеться всередину, кожний член групи займає просторову позицію на такий відстані від цього результату, яка відображає його особисту задоволеність (або ідентифікацію) результатом роботи в групі.

Картки почуттів

Кожний студент обирає одну чи дві картки почуттів, які віддзеркалюють його почуття.

Географічна карта

Досвід, набутий під час гри або роботи в групі набуває форму географічної карти, за допомогою якої можна пояснити пройдений шлях іншим учасникам. Для цього кожний учасник визначає спочатку точку відправлення і починає малювати шлях та інші компоненти географічної карти. В якості орієнтації кожний «картограф» може використовувати невеличкий набір позначок та їхніх пояснень. При створенні карти кожний міг би подумати про наступні питання:

1. Як швидко ти просувався вперед на різних дорогах?
2. Які засоби пересування ти використовував?
3. Де були зупинки, перетини, «пробки», аварії тощо?

**Партиципативний
зворотний зв'язок**
Форми оцінювання – зворотний зв'язок – рефлексія

Вероніка Штрітматтер-Гаубольд



Програма
take it home!

Динамічне оцінювання
Аналіз та покращення
Рівні компетенції
Якість процесу – якість результату – процедура
Оцінювання – зворотний зв'язок – рефлексія



Зворотний зв'язок на семінарі

3

Якість процесу та результату

- Зрозумілість та зміст
- Навчальний успіх та участь
- Застосування методів та медіа
- Орієнтація на студентів
- Особисті якості викладача
- Вимоги до результативності
- Навчальний чи робочий клімат
- Подальший розвиток

4

КІЛЬКІСНО

Стандартизована анкета

Процедура/Інструменти

Опитування очікувань

Зворотний зв'язок щодо навчальних успіхів

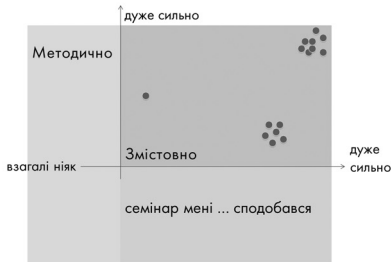
Вимірювання діапазону успіху

Система координат

ЯКІСНО

5

Система координат



6

Вимірювання діапазону успіху

Оцінка студентів	Повністю відповідає	Переважаючі відповідає	Майже не відповідає	Не відповідає
Мої очікування були виконані
Мої побоювання справдилися
Захід мені сподобався
Я отримав імпульс для практики
Я багато дізнався нового
Мені було нудно

7

Рівні компетенції

- 6__ вирішувати, обирати, оцінювати
- 5__ розробляти, розвивати, комбінувати
- 4__ збалансовувати, порівнювати, диференціювати
- 3__ використовувати, обраховувати, застосовувати
- 2__ пояснювати, інтерпретувати, описувати
- 1__ відтворювати, пригадувати

(за: Sabine Marx 2003. pol, 6)

8

Обмін досвідом

Зворотний зв'язок щодо навчального успіху

Обмін щодо



- Вже відомим для нас було ...
- Новим для нас було ...
- Важливим висновком, який ми візьмемо з собою, для нас стало ...

10 хвилин



9

Література

- Arnold R. (2007). *Ich lerne, also bin ich*. Carl-Auer-Verlag, Heidelberg.
- Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. In K. W. Spence & J. T. Spence (Eds.), *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory* (Vol. 2). New York: Academic Press.
- Döring, K. W. (2001). *Lehren und Trainieren in der Weiterbildung*. Beltz-Verlag, Weinheim/Basel.
- Funcke, A. & Havenith, E. (2010). *Moderations-Tools. Anschauliche, aktivierende und klärende Methoden für die Moderations-Praxis*. Bonn: manager-Seminare.
- Hermann, U. (2006). *Neurodidaktik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Klein, Z. M. (2007). *Kreative Geister wecken. Kreative Ideenfindung und Problemlösungstechniken*. Bonn: managerSeminare.
- Langmaak, B. & Braune-Krickau, M. (2000). *Wie die Gruppe laufen lernt*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Lipp, Ulrich & Will, Hermann (2004). *Das große Workshop-Buch. Konzeption, Inszenierung und Moderation von Klausuren, Besprechungen und Seminaren*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Macke U. et al. (2008): *Hochschuldidaktik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Meier, R.(2007). *Das einzige was stört sind die Teilnehmer*. GABAL-Verlag, Speyer.
- Schulte, D. (2002). *Veranstaltungsplanung. Probleme und Methoden*, in: *Neues Handbuch Hochschullehre*. Bonn.
- Schulz von Thun, F. (1981). *Miteinander reden 1-3*. Reinbeck.
- Seifert, J.W. (2004). *Besprechungen erfolgreich moderieren*. Speyer: GABLER.
- Siebert, H. (2003). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung*. München/Unterschleißheim.
- Wahl, D./Wölfling, W. et al. (Hrsg, 1991). *Erwachsenenbildung konkret. Mehrphasiges Dozententraining*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Розділ 4

Приклади застосування методів у НАДУ

Методика застосування методу кейс-стаді

**ТЕМА: Управлінські конфлікти в організаціях.
Психологічні основи управління конфліктними ситуаціями
в організаціях.**

Юлія Молчанова

*доцент кафедри управління освітою НАДУ при Президентіві України,
к.держ.упр.*

Загальна характеристика методу

Даний метод використовується з метою закріплення теоретичних знань щодо управління конфліктними ситуаціями, оволодіння навичками вирішення та профілактики конфліктів в управлінні, розвитку ділової комунікації тощо.

Сутність методу полягає у «програнні» реальної управлінської ситуації у змодельованих умовах. Кожен учасник ситуації матиме змогу визначити особисто для себе важливість/неважливість конфліктів, їх призначення, труднощі у розв'язанні та профілактики.

Метод кейс-стаді може використовуватися як самостійний (ділова/рольова гра), так і в якості практичної частини методу «сендвіча». Найчастіше даний метод застосовується на практичних заняттях, по закінченні опанування теоретичного (лекційного) матеріалу.

Умови та необхідний інструментарій

Змістовною основою кейсу є сформульована конфліктна ситуація, що склалася в процесі управління організацією. Вирішення запропонованого конфлікту та формулювання рекомендацій є основною метою даного кейсу. Зміст конфлікту зафіксований на папері (роздатковий варіант), що отримує кожен із учасників заняття.

Технічне обладнання кейс-стаді. Необхідною є наявність ватманів, фліпчарту/коркової дошки, кольорових фломастерів, відповідних кріплень (магнітів, кнопок тощо).

Для ефективного застосування даного методу кількість учасників має становити не менше як 12 осіб. Координує ділову/рольову гру ведучий (викладач).

Використання даного методу розраховано на 2–4 академічні години – в залежності від того, чи використовується кейс як повноцінне заняття, чи як практична частина «сендвічу». У будь-якому випадку, перед проведенням кейсу слухачі (група) мають опанувати теоретичний матеріал із заявленої теми. Лише за цих обставин проведення кейсу буде ефективним.

Етапи проведення:

Етап 1. ОРГАНІЗАЦІЯ (10–15 хв.)¹

1.1. Учасники довільно/або за рішенням ведучого розподіляються на 5 міні-груп по 3–5 осіб в кожній. Кожна група представлятиме окрему сторону конфліктуючих:

1. «новий» директор Ковальов І.І.
2. «старий» директор Григорова М.М.
3. частина колективу, що підтримує Ковальова І.І.
4. частина колективу, що підтримує Григорову М.М.
5. представник органу управління освітою.

¹ Запропонований розрахунок часу є орієнтовним. Кожен викладач самостійно визначає оптимальний час на вирішення завдань запропонованих етапів в залежності від «вихідних умов» заняття – навчального навантаження, кількості учасників, ТЗН тощо.

У випадку, якщо кількість учасників перевищує 20, рекомендовано додатково можна створити групу, що складатиметься із «представників громадськості, батьків» та ін.

Варто пам'ятати, що кількість учасників кожної групи не повинна перевищувати 5 осіб. Адже за великої кількості учасників групи ускладнюється прийняття спільного рішення.

1.2. Група отримує необхідний інструментарій.

Етап 2. ІНФОРМАЦІЯ (20–30 хв.)

2.1. Ведучий робить вступне слово, в якому ще раз наголошується на змісті питання, що буде розглядатися.

2.2. Формулюється загальне завдання учасникам:

1. проаналізуйте конфліктну ситуацію з позиції кожного з учасників конфлікту;
2. запропонуйте механізм розв'язання даного конфлікту;
3. сформулюйте рекомендації щодо профілактики виникнення конфліктів в управлінні.

2.3. Ведучий презентує зміст конфліктної ситуації.

Конфліктна ситуація. На посаду директора СШ № 1214 призначено молодого енергійного директора Ковальова Ігоря Івановича, в минулому інспектора районного управління освіти. Попередній директор, Григорова Марія Миколаївна, була звільнена із посади директора школи у зв'язку із досягненням пенсійного віку. При цьому вона залишила за собою право погодинно викладати географію. Нове керівництво школи не відмовило їй у цьому, адже Григорова М.М. – досвідчений педагог, вчитель вищої категорії.

Водночас, присутність у школі двох директорів – «старого» і «нового» – не найкращим чином впливає на роботу педагогічного колективу. Існують прихильники та противники дій нового керівництва. Погіршується соціально-психологічний клімат у колективі, поширюються плітки. Фактично Григорову М.М. в цьому звинуватити неможна, проте чітко простежується її вплив на колег.

Ситуація загострилася, коли педагогічний колектив не підтримав ініноваційних пропозицій нового керівництва щодо організації роботи школи.

Етап 3. ЕКСПЛORAЦІЯ (10 хв.)

Пропонуються орієнтовні питання для аналізу конфліктної ситуації:

1. Як Ви сприймаєте та розумієте конфлікт (позиція кожного учасника конфлікту)?
2. Хто або що, з Вашої точки зору, спричинило конфлікт?
3. Яка мета переслідується?
4. Які методи використовуються?
5. За яких умов Ви залишитесь задоволені рішенням щодо вирішення конфлікту?
6. Що Ви пропонуєте для розв'язання даного конфлікту? Як Ви будете діяти?

Кількість питань обирається ведучим в залежності від часу заняття. У випадку 4-х годинного заняття кількість питань, що можуть бути розглянуті, є максимальною.

Етап 4. РЕЗОЛЮЦІЯ (30–40 хв.)

Робота в групах. Учасники мають підготувати та презентувати власне бачення даного конфлікту. Обов'язковим є зазначені пропозиції кожної групи щодо розв'язання даного конфлікту.

Позиція кожного з конфліктуючих може бути представлена слоганом, малюнками, текстом тощо. Ведучий не обмежує можливості групи щодо засобів презентації.

Етап 5. ДИСПУТ (40–50 хв.)

- 5.1. Учасники заняття презентують результати своєї групової роботи групи (по 10 хв. на кожну групу).
- 5.2. Обговорюється рішення, запропоноване кожною групою щодо вирішення конфлікту.

Треба наголосити на нейтральній позиції ведучого. Він має координувати виступи груп, надавати слово для коментарів, звертатися за необхідності до аудиторії. При цьому важливо, щоб ведучий контролював ситуацію, забезпечував регламент виступів, підтримував етику висловлювань.

Етап 6. ПОРІВНЯННЯ З ОРИГІНАЛОМ (15–20 хв.)

- 6.1. Підведення загального підсумку презентацій. Ведучий спільно з групами формулює загальні правила вирішення конфліктів та способи їх профілактики.
- 6.2. Кожна група формулює свій висновок щодо значення конфліктів в управлінні та особистому житті (1–2 речення).
- 6.3. У випадку, якщо запропонована конфліктна ситуація мала реальне підґрунтя, ведучий зазначає, як було вирішено/чи не вирішено даний конфлікт на практиці.
- 6.4. Ведучий підсумовує роботу групи та дякує за співпрацю.

ВАЖЛИВО: на що звернути увагу при організації та проведенні методу кейс-стаді (поради ведучому)

1. Гарно підготуйтеся до проведення заняття – в теоретичному та організаційному плані. Доберіть необхідне обладнання та інструментарій.
2. Для роботи поділяйте аудиторію на малі групи – 3–5 осіб.
3. Надавайте чіткі пояснення щодо змісту завдань. Уточніть, чи всі однаково зрозуміли, що необхідно робити.
4. Не втручайтеся в роботу малих груп, проте контролюйте їх діяльність.
5. Дотримуйтесь етики та нейтральності у коментарях. Підтримуйте конструктивність дискусії.
6. Зберігайте спокій та впевненість.
7. Дотримуйтесь регламенту.
8. Будьте доброзичливі, проте зберігайте власну позицію. Не забудьте подякувати учасникам за співпрацю.
9. Пам'ятайте, що ведучий – Ви!

Застосування окремих медіа у навчальному процесі

Стратегія комунікацій – проект житлової забудови в Саммерхілі Рольова гра (4 год.)

Григорій Борщ

доцент кафедри регіонального управління, місцевого самоврядування та управління містом НАДУ при Президентові України, к.держ.упр., доцент

(використано ноутбук + мультимедіа-проектор, роздаткові матеріали, фліпчарт, дошку)

розроблено на основі навчальних матеріалів програми «Академія лідерства» Ради Європи. Викладається у дисципліні «Основи муніципального менеджменту».

Мета заняття

1. Сформувати у слухачів розуміння, чому комунікація відіграє вирішальну роль в ефективному місцевому самоврядуванні.
2. Вивчити суттєві елементи стратегії комунікацій органу місцевого самоврядування.

План роботи

Час, хв.	Захід	Коментар
10	Вступ (вхід) – привітання слухачів, пригадування найважливіших моментів з попередніх занять, оз-найомлення з основними завданнями на сьогодні	Сендвіч-вхід
4	Перегляд мультфільму Ради Європи «Про важ-ливість місцевої демократії»	Сендвіч-колек-тивна робота

Час, хв.	Захід	Коментар
	(Українською: http://youtu.be/XWbEZUiUfN4 Французькою: http://youtu.be/LzudBmlMODk Англійською: http://youtu.be/5TBOGhA9hdl), або інше коротке відео з опуклими прикладами комунікації	Використовується мультимедіа-проектор, комп'ютер з виходом в Інтернет (доступом на YouTube) або відео-запис на CD-диску чи флешці
5	Загальна дискусія – що цікаве, важливе ви побачили, які головні ідеї ви можете сформулювати за результатами перегляду мультфільму	Сендвіч-індивідуальна робота
3	У парах обговорюються питання: 1. яка інформація, які повідомлення передавалися протягом перебігу подій у мультфільмі? 2. які канали (способи) передачі використовувалися? 3. хто був джерелом і хто адресатом відповідних повідомлень, інформації? 4. чи ефективною була відповідна комунікація? Чому?	Сендвіч-Поєднання Б (постановка завдання) Ключові питання для обговорення можна викласти на дошці
	Групова робота над постановкою питань	Сендвіч-індивідуальна робота
5	Презентація результатів роботи пар	Сендвіч-Поєднання В Отримання результатів
5	Вступ до рольової гри (текст 1), постановка завдання (текст 2), поділ учасників на «групи зацікавлених сторін» з 5 осіб (кожен непарний учасник може приєднатись до мера у ролі його/її голови відділу комунікацій).	Сендвіч-Поєднання Б

Час, хв.	Захід	Коментар
	<p>Кожна група складається з мера, представників батьківського комітету школи, громадської організації з питань захисту довкілля, асоціації власників житла середнього класу та громадської організації у справах незабезпечених громадян.</p> <p>Розподіл ролей між учасниками методом жеребу</p>	
10	<p>Учасники отримують сценарій та описання відповідних ролей, ознайомлюються з ними</p>	<p>Сендвіч-Поєднання Б Роздача підготовлених матеріалів</p>
15	<p>Ведучий просить кожного учасника познайомитись зі своїми колегами з інших груп («рольові групи»). Кожен учасник читає текст своєї ролі та сценарій. «Рольова група» мерів повинна спланувати, як оголосити свою пропозицію, вони повинні підготувати прес-реліз. Решта груп мають розглянути свої конкретні інтереси щодо цієї пропозиції.</p>	<p>Сендвіч-індивідуальна робота</p>
20	<p>Учасники знову повертаються у «групи зацікавлених сторін». Мер проводить перше засідання для розгляду пропозиції та подальших кроків. На першому засіданні не буде знайдено консенсус, але будуть визначені інтереси різних зацікавлених сторін; буде створена платформа для досягнення взаємної згоди.</p>	<p>Сендвіч-індивідуальна робота</p> <p>Між цим і наступним засіданням (або безпосередньо у процесі перемовин) проводиться перерва на каву, тому, в принципі, припустимо провести дві колективні роботи поспіль без зміни груп чи зміни на індивідуальну роботу</p>

Час, хв.	Захід	Коментар
20	<p>Мер скликає друге засідання для узгодження договору та підготовки плану пропозиції. Досягнення згоди є необхідною вимогою. Кожна зацікавлена сторона повинна бути готовою до компромісу.</p>	<p>Сендвіч-індивідуальна робота</p>
15	<p>У пленарному засіданні кожна група надає свої коментарі стосовно проведених переговорів та форми остаточної угоди.</p>	<p>Сендвіч-Поєднання В Отримання результатів</p>
25	<p>Кожна «група зацікавлених сторін» викладає на фліпчарті основні повідомлення та способи комунікації, що будуть використані для оголошення пропозиції певній аудиторії територіальної громади (наприклад, депутатам ради, співробітникам виконавчого органу ради, представникам бізнес-кіл, громадським організаціям, дітям та їх батькам, представникам середнього класу тощо). При підготовці цього завдання групи використовують форму, що додається. Для розробки відповідної стратегії комунікацій можна застосувати додаткові джерела інформації, наприклад, як домашнє завдання роздати на попередньому занятті посібник зі стратегії комунікацій для ознайомлення.</p>	<p>Сендвіч-колективна робота Кожна група отримує власний лист для фліпчарту, на якому викладає інформацію для обраної аудиторії згідно з формою для заповнення. Форму для заповнення можна дати у роздаткових матеріалах і показати на дошці. Яким саме аудиторіям треба адресувати пропозиції можна дати на дошці (я вважаю, що тут презентація може стати трохи нудною – досвід проведення цієї гри показав, що саме тут точилися найзапекліші дискусії)</p>

Час, хв.	Захід	Коментар
30	На пленарному засіданні кожна група надає свої висновки	Сендвіч-Поєднання В Групи подають свої заповнені листи для фліпчарту і пояснюють ключові моменти своєї стратегії комунікацій. Після доповіді кожен лист закріплюється на стіні аудиторії для можливості порівняння і за потреби – більш детального ознайомлення
5	За результатами роботи груп усі учасники отримують липкі стікери (Post-It Notes) й обирають найбільш вдалу стратегію комунікації шляхом прикріплення стікеру на той лист фліпчарту, який вони вважають за кращий. Стратегія групи, лист якої отримає найбільше стікерів, вважається найкращою	Сендвіч-індивідуальна робота
5	Обговорення результатів, підведення підсумків, отримання зворотного зв'язку від учасників щодо гри	Сендвіч-колективна робота
3	Підсумок заняття, домашнє завдання, подяка.	Сендвіч-Поєднання Г

Текст 1 – Вступ

Ефективна комунікація – це не лише оприлюднення інформації; не менш важливо стимулювати обмін нею та зворотний зв'язок. Орган місцевої влади повинен інформувати усі зацікавлені сторони. Проте якщо він хоче удосконалити свою організацію та досягати високих результатів у наданні послуг, він повинен також прислуховуватися до зацікавлених сторін та відповідно адаптуватися.

Добра місцева влада ставить органи місцевого самоврядування у центр громад. Вони мають можливість вносити справжні зміни у життя людей.

В ефективній діяльності органів місцевого самоврядування зацікавлено багато сторін; це і внутрішні учасники процесу – співробітники цих органів та обрані представники, це й зовнішні учасники – місцеві жителі, сільські об'єднання, підприємства, громадські організації та інші місцеві органи громадського сектору; асоціація органів місцевого самоврядування; органи державної влади на національному та регіональному рівнях. Такі стосунки створюють для органів місцевого самоврядування як можливості, так і відповідальність. Сила цих стосунків значною мірою залежить від якості комунікації.

Муніципалітетам потрібно знати, що відбувається на національному рівні та серед муніципалітетів; вони повинні мати змогу слідкувати за розвитком національної політики; вони повинні мати змогу вчитися на кращих практиках країни. Вони також мають бути цілком обізнані з конкретними потребами та очікуваннями місцевих жителів та організацій.

Кожна зацікавлена сторона повинна бути поінформована щодо успіхів свого муніципалітету, його пріоритетів, потреб та очікувань. Співробітники та обрані представники повинні усвідомлювати стратегічні пріоритети муніципалітету та його плани. У кожному органі місцевого самоврядування керівництво повинно розуміти реалії роботи «на передовій».

Текст 2 – Завдання

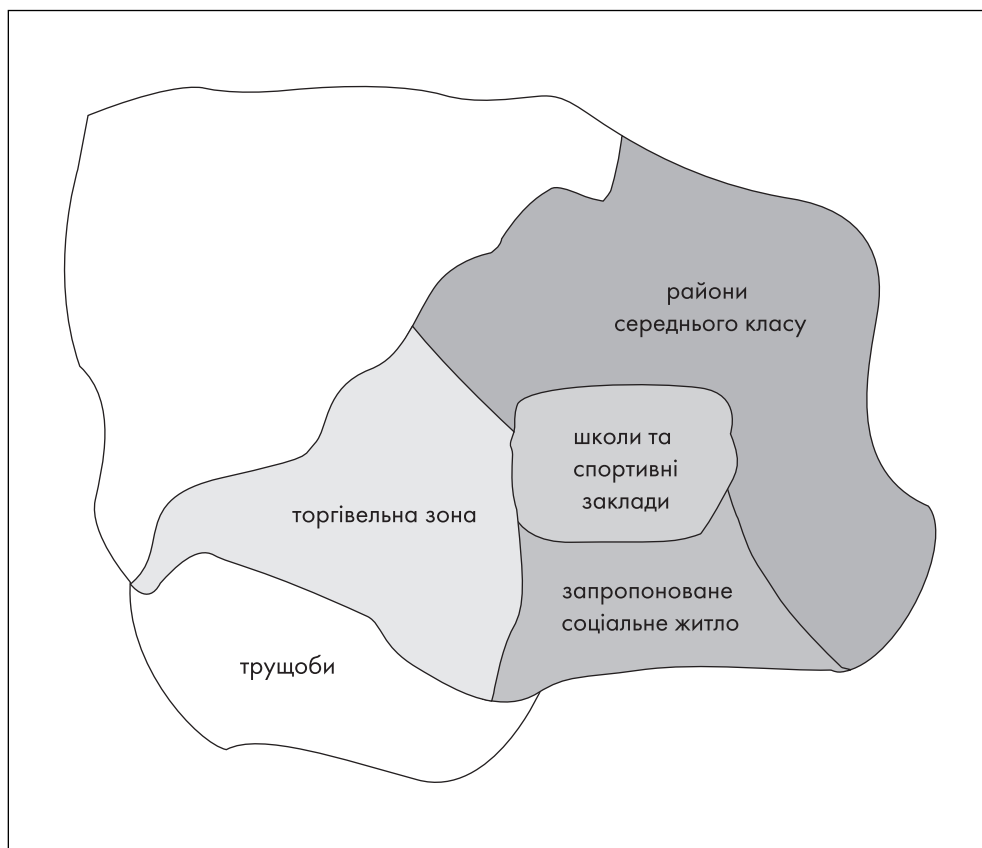
Основним завданням цієї вправи є розробка сценарію, відповідно до якого різні зацікавлені сторони зустрічаються з керівництвом органу місцевого самоврядування для обговорення запропонованого будівництва нового соціаль-

ного житла. У кожної зацікавленої сторони є свої власні інтереси. Мер запросив зацікавлених сторін взяти участь у зустрічі для розгляду його/її пропозиції. Після досягнення згоди учасники зустрічі потребують певний час, щоб обдумати свої вимоги до комунікацій з метою подальшого розвитку проекту.

Роздаткові матеріали:

1. Карта передмістя Гузфілд міста Саммерхіл та сценарій гри – проект житлової забудови в Саммерхілі – розмножуються відповідно до загальної кількості учасників
2. Ролі гравців – розмножуються відповідно до кількості створених груп

Карта передмістя Гузфілд міста Саммерхіл



Сценарій – проект житлової забудови в Саммерхілі

Ми у 2020 році. Саммерхіл – це місто з населенням 30 тисяч чоловік, що розташоване в центральній частині країни. У місті є мер, який вже третій термін поспіль обіймає цю посаду; він відомий як людина, віддана справі покращення життя міста та його мешканців. Саммерхіл – це процвітаюче місто, яке поступово оклигує після довгої фінансової кризи. Відкриваються нові компанії, і місцева економіка починає відновлюватись.

Гузфілд – це відносно гарний житловий масив для середнього класу в Саммерхілі. Він досить популярний, оскільки розташований близько до центру і біля величезної торгівельної зони міста.

До недавнього часу кількість населення Саммерхіл була досить стабільною, проте у 2012 році багато людей втратили житло. Причиною цього стало те, що у 2002–2007 роках багато мешканців взяли кредити на нове житло в Гузфілді.

На момент отримання кредиту вони мали стабільну роботу, а умови кредитування були надзвичайно вигідними, проте під час фінансової кризи 2010–2015 років багато з них втратили роботу; не було можливості і далі виплачувати борг, і таким чином вони втратили житло. Багато таких родин переїхали в маленькі будиночки, що були зведені в районі на околиці міста (нетрі, трущоби – див. карту).

У цьому районі немає ані комунальних послуг, ані шкіл чи навіть комунальних служб. За кілька років цей район перетворився на суцільну халупу. Населення стрімко втратило свій соціальний статус, і дезінтеграція суспільства протягом кількох останніх років пришвидшилась.

На сьогоднішній день більшість людей, які тут живуть – безробітні. Вони намагаються вижити, жебракуючи на вулицях Гузфілда та сусідньої торгівельної зони і пропонуючи свої послуги (прасування, миття вікон, тощо) місцевим жителям. Родини живуть в нестерпних умовах, часто розпадаються; багато дітей з цього району кидають навчання в школі.

Трущоби знаходяться за межами забудованої зони міста. Відповідно до національного законодавства дозвіл на будівництво в цій частині отримати неможливо. Витрати на інфраструктуру у будь-якому випадку будуть занадто високими, оскільки необхідно буде заново прокладати комунальні мережі та створювати комунальні служби. Шансів на відновлення цієї зони немає.

У Гузфілді є школа (1–8 класи), що належить муніципалітету, територія якої використовується не повною мірою. Школа обладнана усім необхідним спортивним приладдям, у тому числі гральними майданчиками, проте значна її частина поросла бадиллям і використовується учнями за призначенням лише час від часу.

Мер пропонує на цій невикористовуваній території школи побудувати для мешканців халуп соціальне житло, що належатиме та управлятиметься муніципалітетом. Планується побудувати 100 квартир з субсидованою орендою та запропонувати їх тим людям, які кілька років тому змушені були переїхати до трущоб через втрату житла в Гузфілді. Мається на меті дати їм можливість повернутися до міста та знову стати частиною суспільства.

Ролі

Мер

Ви – мер м. Саммерхіл. Ви – людина з відчуттям соціальної справедливості, яка завжди хотіла, щоб усі члени суспільства трималися разом.

Ви обіймаєте цю посаду третій термін поспіль і на виборах через два роки плануєте балотуватися до Парламенту.

Ситуація в трущобах завжди вас непокоїла, але дотепер ви не мали реальної можливості зробити хоч щось для людей, що там живуть. Тепер ви глибоко переконані, що нова концепція житла в оренду зможе їм допомогти.

Існують додаткові фактори, що спонукають вас діяти. Ви були мером, коли всі ці люди втратили своє житло, і ви не змогли нічого зробити. З того часу вас непокоїла ця проблема. Іншою причиною є і те, що дуже відома – на національному та міжнародному рівні – організація з захисту прав людини почала тривалу кампанію від імені жителів трущоб; вони вимагають від влади дій.

Порожня територія школи належить муніципалітету. Ви можете закласти кошти на будівництво у бюджет муніципалітету. Усі існуючі громадські заклади мають достатню потужність, щоб задовольнити послугами і нових жителів. Ваші радники також вважають, що якщо проект буде реалізовано успішно, то в середньостроковій перспективі ви зможете зекономити на соціальних витратах муніципалітету.

Асоціація власників житла середнього класу

Члени Асоціації є власниками будинків у Гузфілді; Асоціація є органом, який представляє їх інтереси.

Власникам будинків не подобається ідея соціального житла. Їм здається, що вони достатньо настраждалися від цих людей, які постійно з'являються на їх вулицях, просячи милостиню або шукаючи просту роботу. Діти з трущоб, які ходять до школи, зазвичай брудні та неохайно одягнені. Більшість з них погано вчиться у школі.

Ви не хочете ще більше змішуватись з «цими людьми»!

Батьківський комітет школи

Діти з трущоб, які ходять до школи, зазвичай брудні та неохайно одягнені. Більшість з них має погану успішність у навчанні. Багато з них є проблемними дітьми; дехто краде, деякі кидають школу, лише незначна кількість продовжує навчання. Через це у школи знижуються загальні показники успішності, і таким чином псується її репутація.

Ви дуже давно вимагаєте від школи створення спеціальної служби допомоги таким дітям (соціальні працівники, навчальна допомога, спеціальні тренінги, додаткові заняття тощо). Проте цього так і не було зроблено. Ви переконані, що без спеціальної підтримки більшість цих дітей не зможе інтегруватися в суспільство.

Оскільки дітям середнього класу не дозволяється відвідувати трущоби, то ви не можете знати про справжні умови, в яких ці діти змушені жити та навчатися.

Громадські організації захисту довкілля

Ви не хочете, щоб зелена територія навколо школи була втрачена. Навіть якщо це і не громадський парк, принаймні це зелене поле, що є важливою частиною існуючих зелених територій міста.

Ви вже давно висловили свою позицію стосовно забудови. Ви вважаєте, що у місті недостатньо зелених територій. Кожну територію потрібно підтримувати в належному стані. У вас гарні зв'язки з пресою.

Ви не можете пожертвувати довкіллям задля ризикованого соціального заходу!

Громадські організації захисту бідних

Ви вітаєте цю ініціативу. Ви переконані, що ці родини зможуть знову стати частиною суспільства, якщо їм допомогти. Вони не були маргіналізовані протягом поколінь, а скоріше є «новими маргіналами». Це дає надію! Вони мають певні навички, вони хочуть працювати. Втрата житла була єдиною причиною їх за-непаду.

Їх діти також можуть наздогнати шкільну програму, якщо будуть створені відповідні умови для їх навчання та розвитку. Ви вважаєте, що усі несуть відповідальність за надання можливості цим людям розпочати заново нормальне життя.

У вас немає значних ресурсів, проте ви знаєте кілька соціальних служб, які могли б допомогти з різними програмами реінтеграції дорослих та дітей, якщо будуть знайдені спонсори. Ви також дуже вправні у використанні можливостей ЗМІ.

Формат комунікації

Аудиторія	Повідомлення	Механізми
	<i>це мають заповнити учасники гри у групах, для 2 різних аудиторій, наприклад, для депутатів місцевої ради та громадських організацій</i>	

Моделювання комунікативної особистості парламентаря

Практична робота (4 год.)

Світлана Бронікова

професор кафедри україністики НАДУ при Президентіві України, д.держ.упр., доцент

Детальна мапа заняття

Час	зміст	метод	матеріал	хв.	хв.
9.00	Активний вступ та знайомство з викладачем: – як звуть? – які має формальні/сутнісні показники обізнаності в цій темі (досвід роботи, звання, нагороди, участь у семінарах, експертизи, цільові групи тощо)?	само-презентація		2	20
	зі слухачами та їх очікуваннями: – як звуть? – які дії (процеси) вказують на те, що Ви працюєте в комунікативній сфері? – у комунікативному просторі я швидше соловей (дятел, орел, сова, папуга, чайка, зозуля, голуб, фламінго тощо.	інтерв'ю з партнером, пленум		5 1-10	
	зі структурою заняття: план, цілі, завдання	усне коментування	фліпчарт	3	

Час	зміст	метод	матеріал	хв.	хв.
	Моделювання комунікативної особистості парламентаря як людини, яка діє, думає, говорить, відчуває.	імпульсна доповідь зі слайдами	медіа-презентація	15	40
	Обговорення питань презентації: – чи маєте досвід роботи з моделями? – які моделі знаєте (модель розв'язання проблеми, модель комунікації, модель особистості)? – що викликало бажання прокоментувати, зауважити? – які саме навички хотіли б набути, вдосконалити щонайперше? – ознайомившись із глосарієм, у відривну частину впродовж заняття вписуйте слова чи словосполучення, тлумачення яких, на Ваш погляд, варто додати, уточнити тощо.	групове бурмотіння, пленум	робочий аркуш	5 15	
		накопичувач проблем	коркова дошка, картки	3	
		накопичувач понять	аркуш з глосарієм	2	
	Розробка діяльнісного параметру моделі. – що таке парламентська діяльність? – які асоціації викликає у Вас професійна діяльність парламентаря? Серед пропонуваних малюнків виберіть той, що, на Вашу думку, найкраще унаочнює діяльність парламентаря.	індивідуальна робота, обмін думками в групі, пленум	картки з малюнками	5 15	20

Час	зміст	метод	матеріал	хв.	хв.
	<p>Рефлексія: обговорення питань</p> <ul style="list-style-type: none"> – де знання про моделі/ моделювання можна ще застосувати? – чи зручною Вам видається запропонована модель для застосування? – чи пов'язані і як саме уявлення про парламентську діяльність з реальною діяльністю? <p>Повернення відривних аркушів глосарія.</p>	групове бурмотіння, пленум	аркуш глосарія	10	10
10.30	Перерва				10
10.40	Активация. Оцінка власних можливостей за відсутністю досвіду.		!!! вік, взуття, стан тощо	3	20
	Моделювання парламентаря з акцентуванням на зв'язку між когнітивною, експлікативною та емотивною сферою особистості.	імпульсна доповідь, питання та коментарі до доповіді.	фліпчарт	10 7	
	Розробка когнітивного, емотивного й експлікативного параметрів моделі. Підготовка текстів «Рації про експлікації», «Рації про емоції», «Рації про інтерпретації».	постановка завдання, зміна складу груп, групова робота	фліпчарт, коркова дошка, картки	5 15 15	50
	Публічні виступи спікерів.	візуальне представлення			
	Експертиза	експертні групи		15 (5·3)	

Час	зміст	метод	матеріал	хв.	хв.
	Рефлексія: письмовий звіт «Які думки, відчуття, слова я візьму з собою, а які залишу тут». Зворотний зв'язок зі шкалою для наклеюванням кружечків.	індивідуаль-на робота, бурмотіння, акваріум	фліпчарт, робочі аркуші, клейкі кружечки	7 2 10 1	20
12.10	Перерва				

Активний вступ передбачає знайомство

- з викладачем**, який під час самопрезентації повідомляє:
 - як його звать?
 - які має формальні/сутнісні показники обізнаності в цій темі (досвід роботи, звання, нагороди, участь у семінарах, експертизи, цільові групи тощо)?
- зі слухачами та їх очікуваннями**, з'ясувати які можна через інтерв'ю та взаємне представлення партнерів. Виступ варто скомпонувати з відповідей на питання:
 - як Вас звать?
 - які дії (процеси) вказують на те, що Ви працюєте в комунікативній сфері?
 - у комунікативному просторі Ви швидше соловей (дятел, орел, сова, папуга, чайка, зозуля, голуб, фламінго тощо).
- зі структурою заняття**, заздалегідь підготувавши на фліпчарті його план, цілі, завдання.

За «принципом сендвіча» після активного вступу пропонуємо **імпульсну доповідь** із використанням медіа-презентації. Мета імпульсу – запропонувати модель комунікативної особистості парламентаря для виявлення потенційних проблем професіонала та визначення релевантних інструментів їх розв'язання. Чотири основні параметри моделі відповідають основним сферам ко-

мунікативної особистості, серед яких когнітивна (інтелектуальна), діяльнісна, емотивна, експлікативна (виражальна).

Упродовж декількох хвилин обговорення матеріалу методом бурмотіння, виступаємо на пленумі, торкаючись питань:

1. чи маєте досвід роботи з моделями?
2. які моделі знаєте (модель розв'язання проблеми, модель комунікації, модель особистості)?
3. що викликало бажання прокоментувати, зауважити?
4. які саме навички хотіли б набути, вдосконалити щонайперше?
5. ознайомившись із глосарієм, у відривну частину впродовж заняття впишіть слова чи словосполучення, тлумачення яких, на Ваш погляд, варто додати, уточнити тощо.

Глосарій

Модель комунікативної особистості парламентаря – образ особистості, що взаємодіє в процесі професійної діяльності.

Парламентар (фр. parler – говорити) – член парламенту.

Параметр моделі – елемент моделі, що характеризує її властивість.

Когнітивний параметр пов'язаний з інтелектуальною сферою особистості та з її пізнавальною діяльністю.

Діяльнісний параметр характеризує процес професійної діяльності, що містить процес модерування, інформування, переконування, публічний виступ тощо.

Емотивний параметр моделі характеризує властивість емоційної реакції на інтерпретацію АКЦІЇ (дії, події, ситуації) і навпаки узалежнює інтерпретацію події від емоційного виміру.

Експліцитний параметр – характеризує вербальне/невербальне вираження думки, що сприяє/не сприяє процесу взаємодії.

Розробка діяльнісного параметру моделі передбачає поглиблення знання про діяльнісну сферу парламентаря, що має комунікативну природу й пов'язана з

конкретними професійними функціями, до яких уналежнюємо модерацію, інформування, публічну й міжособистісну комунікацію тощо.

Через індивідуальну роботу з малюнками з'ясуємо, які асоціації викликає професійна діяльність парламентаря?

Рефлексія. Під кінець першої частини заняття повертаємо відривну частину аркушу глосарія й в процесі «бурмотіння» з'ясуємо:

1. де знання про моделі/моделювання можна ще застосувати?
2. чи зручно Вам видається запропонована модель для застосування?
3. чи пов'язані і як саме уявлення про парламентську діяльність з реальною діяльністю?

Активізація. Після перерви застосовуємо один із методів підняття рівня активності слухачів, оцінюючи можливості за відсутністю досвіду. «Станьте зручно. Згадайте, де права нога. Впродовж 1 хв. будемо на ній скакати. Спочатку подумайте й скажіть сусіду, хай запам'ятає, скільки разів Ви зможете це зробити за 1 хв.». Один із слухачів із секундоміром отримує інструкцію щодо СТАРТУ, контролю та команді СТОП через 30 с. (!!!). Як правило слухачі недооцінюють власні можливості й навіть за 30 с. роблять більше стрибків. Після з'ясування реального часу наголошуємо на реальних людських можливостях та суб'єктивній їх оцінці.

Імпульс. Піднявши активність слухачів, звертаємо увагу на зв'язок між когнітивним, експлікативним та емотивним параметрами моделі. Когнітивна сфера пов'язана зі сприйняттям інформації, обробкою, запам'ятовуванням, цільовим вибором, відтворенням інформації, скерованим на партнера по комунікації. Емотивна сфера пов'язана з емоційними переживаннями парламентаря (страх публічно виступати, невпевненість), що супроводжують і впливають/не впливають на прийняття рішення, комунікацію, професійну дію особистості. Експлікативна сфера стосується виражальних засобів (вербальних/невербальних), що використовує парламентар у досягненні професійних цілей.

Після обговорення, змінюємо за «принципом сендвіча» вид діяльності й **практично** працюємо з параметрами моделі. Маркованими картками (♦ ♣ ♥) ділимо аудиторію на малі групи.

Група з позначкою ♦ працює над запитаннями, готуючи спікера до виступу на тему «Рації про емоції»:

1. які причини викликають страх перед публічним виступом?
2. які методи заспокоєння (саморегуляції) можна використати?
3. яке значення має впевненість у собі, і як бути впевненим?
4. як реагувати на незручні запитання?

Одночасно група з позначкою ♣ працює над запитаннями, готуючи спікера до виступу на тему «Рації про експлікації»:

1. які засоби вираження інформації існують?
2. яку роль у тексті риторика відіграють терміни?
3. які виражальні засоби сприяють утриманню уваги слухачів?
4. яке місце у передачі інформації мають додаткові, зокрема медійні засоби?

Група з позначкою ♥ працює над запитаннями, готуючи спікера до виступу на тему «Рації про інтерпретації»:

1. чи сприяє переконання/думка риторика щодо його публічності на емоційний стан перед та впродовж публічного виступу?
2. чи відбивається це на мовленнєвій поведінці?
3. чи можна тренувати пам'ять?
4. які мнемотехніки Ви знаєте?

Після підготовки тексту спікер від групи презентує його. У цей час визначені групи експертних груп слухають тексти, готують й виголошують експертизу виступу.

Група ♣ аналізує виступ на предмет впливу емоційного стану на виступ, відповідаючи на запитання:

1. за якими ознаками можна визначити, що риторик хвилювався?
2. які причини (можливі чи наочні) такого стану риторика?
3. що вказувало на впевненість/непевненість риторика?

Група ♥ виступає експертом з питань подачі матеріалу, відповідаючи на запитання:

1. чи вправно оперував лексичним запасом? (чи вистачало слів риторично?)
2. чи і як використовував терміни?
3. як утримував увагу? тощо.

Група ♦ виступає експертом з питань когнітивних процесів спікер, відповідаючи на запитання:

1. чи ідентифікує себе ритор публічною людиною?
2. які ознаки (виражальні, фізіологічні, поведінкові тощо) на це вказують?
3. чи мав текст чітку структуру?
4. яку роль відіграє пам'ять у послідовності викладу?

Рефлексія. Закінчуємо роботу в аудиторії письмовим звітом: «Які думки, відчуття, слова я візьму з собою, а які залишу тут?».

Зворотний зв'язок відслідковуємо шкалою для наклеюванням кружечків. Критерії шкали: цікаво, корисно, зрозуміло, змістовно.

Метод групи, сформованої за «принципом пазлу»

Тема заняття: Методологічні засади формування еліти

Ірина Пантелейчук

доцент кафедри управління суспільним розвитком НАДУ при Президентіві України, к.і.н., доцент

Завдання: Визначити сутнісні ознаки еліти на основі аналізу навчального матеріалу щодо різних концептуальних підходів до розвитку еліти: психологічного, цивілізаційного, концепція бюрократії.

Навчальні цілі: у результаті практичної роботи слухач набуває умінь визначати типологічні ознаки, об'єктивні умови існування еліти, принципи діяльності еліти.

Опорні питання:

1. Визначте сутнісні характеристики еліти.
2. З'ясуйте об'єктивні умови існування еліти.
3. Структура і принципи діяльності еліти.

Проведення

Крок 1. Кожному учаснику роздається текст (певного кольору: текст А – червоний, текст Б – зелений, текст В – синій), у якому презентований один із підходів до формування еліти, з метою його опрацювання. Учасники читають текст і роблять нотатки.

Час 10 хв.

Крок 2. Після опрацювання матеріалу, учасники зустрічаються з відповідними партнерами, які мають текст одного і того ж кольору. Формуються експертні групи (А, Б, В). Члени експертних груп обмінюються думками щодо опрацьованого матеріалу, систематизують їх.

Час. 20 хв.

Крок 3. Експертні групи А, Б, В діляться на 3–4 групи-пазли, в яких присутні по 1 (одному) учаснику з експертної групи. Учаснику із кожної експертної групи для зручності роботи в групі-пазлі присвоюється цифра (А1, Б1, В1 та А2, Б2, В2). Між учасниками груп-пазлів відбувається обмін думками щодо опрацьованої інформації. Кожен експерт – А1, Б1, В1 – свою інформацію має подати таким чином, щоб інші зрозуміли її без попередніх знань.

Час. 30 хв.

Крок 4. Учасники кожної групи-пазла мають придумати слоган, який би, на їхню думку, відповідав змісту опрацьованого ними матеріалу.

Час 10 хв.

Крок 5. Колективне обговорення

Час. 10 хв.

ДОДАТКИ

ТЕКСТ А. Психологічний підхід до формування еліти

Зміст тексту. Існують певні психологічні типи людей, одні з яких більше придатні до політичної діяльності, інші – менше. Поділ суспільства на еліту і масу є наслідком вроджених рис особи, наслідком запрограмованих інстинктів. У більшості існує вроджена потреба підкорятися, у меншості (еліти) – панувати. Еліта (пануючий клас) виділяється в результаті конкурентної боротьби, у якій перемагають найбільш здатні, мобільні люди, які володіють високим інтелектом і волею до влади.

Теорія З. Фрейда – диференціація суспільства на еліту і масу походить від родових форм авторитету. Потреба в авторитеті живе в «масовій людині» перш за все як вираз «туги за батьком», еліта є уособленням «батька» і використовує цю потребу мас, щоб вести їх за собою. У дорослої людини це існує у сфері підсвідомого та виявляється в потребі підкорятися встановленим владою нормам і правилам. З.Фрейд стверджує, що у кожної людини є два начала – бажання життя (ерос) та бажання смерті (танатос). Для еліти характерним є домінування першого начала, а для мас – другого. Масу Фрейд розглядав як вияв агресії первісної орди, тому насилля, що здійснюється елітою, є благом для маси.

А. Адлер стверджує, що люди, які прагнуть до еліти, мають комплекс неповноцінності. Прагнення стати елітою є подоланням власної неповноцінності, володіння владою компенсує занижену самооцінку.

ТЕКСТ Б. Цивілізаційний підхід до формування еліти

Зміст тексту. Еліта – це надлюди, здатні створити акт соціальної творчості, так звана творча меншість. Акт соціальної творчості – прерогатива або творців – одинаків, або творчої меншості. Саме до цієї творчої меншості відноситься еліта. Зародження і занепад цивілізацій зумовлені наявністю творчого потенціалу еліти, коли він вичерпується цивілізація занепадає. На зміну еліті приходять нова – контр-еліта. Розвиток цивілізації прямо залежний від еліти, яка керує більшістю і визначає напрямки суспільного розвитку. Одним із симптомів соціального розпаду і причиною соціального розколу є виродження меншості, яка раніше була здатною керувати завдяки своєму творчому потенціалу. Їй на зміну приходять контр-еліта, яка прагне узурпувати владу, застосовуючи силу. Саме опираючись на силові методи, така еліта прагне здобути довіру суспільства.

Цивілізаційний підхід опирається на теорію соціальної стратифікації, яка знаходить свій прояв в існуванні вищих і нижчих прошарків. Її сутність – у нерівномірному розподілі прав і привілеїв, відповідальності і обов'язків. Піраміда стратифікації стійка, коли еліта складається з найбільш здібних, талановитих. Якщо ж еліта перетворюється на закриту, іммобільну, не допускає до управління найбільш талановитих представників соціальних низів, то суспільство приречене. Внизу піраміди, в її основі зосереджується критична маса талановитих, здібних людей. Такий стан призводить до революцій. Колишня еліта сходить з політичного олімпу, а їй на зміну приходять нова. Відбувається природна циркуляція еліт.

ТЕКСТ В. Концепція бюрократії

Зміст тексту. На початку ХХ ст. німецький соціолог М. Вебер розробив концепцію бюрократії як основної організації сучасного типу. Бюрократична організація прийшла на зміну системи патріархату, середньовічної адміністрації, за якої звичайній пересічній людині без грошей і зв'язків домогтися справедливості було практично неможливо. Виникнення бюрократичної структури, згідно з теорією М. Вебера, пов'язано з проявами приватногосподарської діяльності, з необхідністю існування посередника між виробниками і засобами виробництва. В ідеалі бюрократії притаманні ведення технічних справ компетентними і безпристрасними виконавцями відповідно до закону і процедури, упорядковане діловодство, незалежність від суб'єктивних впливів. Словом, в умовах організації сучасного типу існує держава загальнообов'язкових регламентованих процедур, виконання яких не залежить від того, хто саме і стосовно

кого їх виконує. Усі рівні перед єдиним порядком. Уніфікація стає гарантією проти недоліків конкретних людей і можливих зловживань. Такою є концепція раціональної бюрократії за М. Вебером. Основні характеристики бюрократії, сформульовані М. Вебером, такі:

- а) компетентність кожного бюрократичного рівня чітко регламентована, тобто зафіксована нормативно;
- б) ієрархія організації бюрократичної структури засновується на твердо встановлених принципах посадової субординації;
- в) уся формальна внутрішня організаційна діяльність (поширення інформації, прийняття рішень, підготовка наказів і директив тощо) здійснюється у формі письмових документів, що підлягають подальшому збереженню;
- г) усі посадові особи повинні бути гарними фахівцям у сфері адміністрування, тобто бути компетентними не тільки у сфері своїх професійних посадових обов'язків (наприклад, обов'язків юриста, економіста, інженера, військового), але також і у галузі норм, правил і процедур діяльності бюрократичної організації в цілому (бюрократичній діяльності).

Р.Мертон, С.Ліпсет – процес бюрократизації є проявом більш широкого процесу – раціоналізації, що притаманний капіталістичному суспільству; це рух від традиційного суспільства, де влада передається у спадок (еліта крові) до рук людей, які подоліють знаннями (еліта знань). Варто уточнити, що елітою вважається не вся бюрократія, а лише її верхівка, найвищий щабель.

Застосування «Принципу сендвіча» у процесі викладання дисципліни «Технології адміністративної діяльності в освіті»

Тема заняття: Основні питання теорії та історії адміністративного управління освітою

Лариса Гаєвська

*професор кафедри управління освітою НАДУ при Президентіві України,
д.держ.упр., доцент*

Мета заняття: сформувати у слухачів розуміння сутності поняття «адміністративне управління освітою», навички визначати спільні та відмінні риси та характерні особливості кожного з понять, їх порівняння, сформувати уявлення про історичний досвід управління освітою.

Шарнір А: Вступ (вхід). відбувається привітання слухачів і повідомляється про основні питання для розгляду:

1. Сутність адміністрування в освіті.
2. Періодизація вітчизняного державного управління освітою.
3. Основні функції управління.
4. Планування розвитку освіти. Стратегічне планування.

Шарнір В: Вступ до індивідуальної форми роботи

Завдання: в парах обговоріть співвідношення понять: «управління», «адміністрування», «менеджмент». Визначте їх спільні та відмінні риси.

Робота в групах (3 хв.). Метод «бурмотіння»

Шарнір С: Синхронізація слухачів, щоб можна було далі працювати разом.

Пояснення декількох слухачів за допомогою прикладів (3–5 хв.).

Етап повідомлення інформації:

Управління (забезпечення оптимального функціонування та розвитку системи) поділяється на такі види діяльності:

Адміністрування (реалізація владних функцій під час виконання своїх нормативно закріплених повноважень).

Менеджмент (досягнення поставлених цілей перед організацією, використовуючи працю, інтелект та мотиви поведінки інших людей).

Адміністративна діяльність – це державне управління у вузькому значенні, тобто діяльність органів виконавчої влади, виконавчо-розпорядчих органів держави щодо здійснення виконавчої влади на різних її рівнях (управлінський аспект)

Ознаки АД:

1. Однією із сторін адміністративних відносин завжди виступає орган влади (посадова особа).
2. Орган влади (посадова особа) реалізує владні функції під час виконання своїх нормативно закріплених повноважень.
3. Владний характер. Можливість розпоряджатися та управляти, підпорядковувати своїй волі інших.

Принципи адміністративної діяльності – основоположні вимоги, дотримання яких забезпечує високу якість управління.

- соціальна детермінація в управлінні;
- гуманізація і психологізація в діяльності керівника/менеджера;
- науковість і компетентність в управлінні;
- інформаційна достатність в управлінні;
- аналітичне прогнозування в діяльності керівника/менеджера;
- оперативне регулювання;
- зворотний зв'язок;

- наступність і перспективність;
- демократія та централізм;
- стимулювання і згуртування кадрів у діяльності керівника/менеджера;
- правова пріоритетність і законність;
- фінансово-економічна раціональність і ділова активність.

Періодизація вітчизняного державного управління освітою

1802 р. – створено Міністерство народної освіти.

1803 р. Російська імперія була поділена на шість навчальних округів (Московський, Віленський, Харківський, Дерптський, Санкт-Петербурзький, Казанський). У 1830 р. – Одеський округ, у 1832 – Київський, у 1839 – Варшавський, у 1848 – Кавказький.

(Етап триває 20–25 хв. У процесі подачі матеріалу про принципи активно залучаються слухачі для наведення прикладів їх застосування на практиці).

Шарнір В: Вступ до індивідуальної форми роботи

Робота в групах

1. Прочитайте кожен СВІЙ текст (5 хв.) (ДОДАТКИ 1 і 2)
2. Обміняйтесь із сусідом інформацією про те, як відбувалося реформування освіти на початку 60-х років XIX ст. (10 хв.)
3. Об'єднайтеся в групи за кольором букви.
4. На основі обміну інформацією спільно розробіть лозунг (гасло) до загального тексту, що легко запам'ятовується і буде Вами презентований (15 хв.).

Робота в групах (20–30 хв.).

Шарнір С: Синхронізація слухачів, щоб можна було далі працювати разом.

Презентація гасел.

Етап повідомлення інформації:

Періодизація вітчизняного управління освітою

1. *Перший період (1861–1865 рр.)* – зародження елементів ДГУ ЗСО (запровадження громадських рад при попечителях навчальних округів, створення колегіальних громадських органів управління освітою тощо).
2. *Другий період (1866–80-ті рр.)* – придушення (проведення контрреформ в освіті та централізація управління нею).
3. *Третій період (кінець XIX ст. – 1904 р.)* – посилення державних елементів (приниження значення земської школи, активне створення шкіл під егідою духовного відомства...).
4. *Четвертий період (1905–1917 рр.)* – хвилеподібний (хитання від жорсткої централізації до небаченого сплеску активної участі громадськості в управлінні освітою).
5. *П'ятий період (1917–1920 рр.)* – пошук оптимальної моделі управління освітою (національно-демократичне реформуванням управління освітою).
6. *Шостий період (20-ті - 1985 роки XX ст.)* – етап жорсткого тоталітаризму.
7. *Сьомий період (1985–1991)* – етап ліберального тоталітаризму
8. *Восьмий період (з 1991 р.)* – пошуки інноваційних принципів розбудови управління національною освітньою галуззю, визначення пріоритетних напрямів її розвитку.

Шарнір В: Вступ до індивідуальної форми роботи

Завдання: Занотуйте три позиції, які були для вас сьогодні новими.

Шарнір С: Синхронізація слухачів, Зворотний зв'язок.

Слухачі озвучують свої три позиції.

Шарнір D: Вихід із заняття.

Викладач підводить підсумок. Дає завдання додому. Дякує.

Примітка. У цьому матеріалі подано фрагмент заняття та розглянуті перші два питання плану.

ВАЖЛИВО: на що звернути увагу викладачеві при застосуванні «принципу сендвіча»:

1. Ретельно підбирайте завдання для індивідуальної та групової роботи. Вони мають працювати на досягнення мети заняття.
2. Формулюйте завдання чітко і зрозуміло.
3. Не зловживайте застосування даного методу. Ви повинні розуміти його призначення.
4. Контролюйте час. Не відходьте від запланованого.
5. Підводьте підсумки після кожного етапу роботи. Слухачі повинні розуміти все, що вони роблять і для чого.

ДОДАТОК 1

Реформаторські процеси в управлінні освітою на початку 60-х років XIX століття (1)

В історії педагогічної думки початок 60-х рр. XIX ст. характеризується як період великих реформ, що значною мірою зумовлювалося вступом на престол у 1855 р. царя Олександра II, відомого своїми ліберальними поглядами. Першою із запроваджених ним реформ стало скасування в 1861 р. кріпосного права, що передбачало ліквідацію особистої залежності селян від поміщиків, створення органів селянського самоврядування, наділення селян землею та визначення за неї повинностей, викуп селянських наділів.

З кінця 50-х рр. розпочалася підготовка освітньої реформи, до роботи над проектом якої залучалися не лише представники Міністерства народної освіти як центрального органу, а й працівники підпорядкованих йому наукових і навчальних закладів. Це відбувалося шляхом повідомлення проектів передбачуваних перетворень «усім особам цього відомства для розгляду», що слугувало «привідом до численних суджень і зауважень, спонукаючи таким чином до обміну думками...» [2, с. 1].

У 1862 р. на посаду міністра народної освіти було призначено О.Головніна. На нашу думку, саме в період його діяльності на цій посаді (1862–1866) відбулися докорінні перетворення в системі управління освітою, були вироблені чіткі принципи реалізації цього процесу, що несли в собі певні ознаки державно-громадського характеру.

Сповідуючи такі ідеї, О.Головнін від самого початку діяльності на посаді міністра народної освіти був налаштований ввести в міністерстві законність замість свавілля, рівність перед законом замість привілеїв, гласність замість традиційного втаємничення. У своїх мріях він прагнув відмінити цензуру, ввести свободу викладання та створення шкіл, запровадити публічні лекції, змагання між викладачами, активізувати їхню розумову діяльність, піднести моральність і почуття власної гідності, забезпечити «торжество істини внаслідок вільної відкритої боротьби між правдою і помилковістю» [1, с. 214].

Перетворення, які О.Головнін передбачав здійснити в управлінні освітою, не були ілюзорними; вони спиралися на чітко визначені цілі, які виступали своєрідною програмою реформаторських дій. Найближчі з-поміж них спрямовувалися на:

1. визначення справ, які за своїм характером можуть бути краще вирішені на рівні місцевих органів управління, й тих, які слід залишити для остаточного узгодження за міністерством, і на цій підставі здійснити доцільний їх розподіл між центральними та місцевими адміністративними установами управління;
2. здійснення правильного розподілу справ між самими центральними установами міністерства відповідно до значущості кожної з них;
3. скорочення і спрощення діловодства в усьому міністерстві як за рахунок правильного розподілу справ, так і внаслідок відміни численних і не потрібних формальностей;
4. зменшення особового складу співробітників за рахунок обмеження обсягів письмових видів роботи;
5. збільшення заробітної платні співробітників за рахунок скорочення їхньої чисельності [2, с. 4].

Реформа управління освітою мала на меті впровадження певних змін насамперед у структуру самого Міністерства народної освіти. Тут, як і раніше, призначався товариш міністра, але на відміну від попередніх років, коли не існувало чітко визначеного кола його обов'язків, наказом від 9 червня 1862 р. на товариша міністра тепер покладалася відповідальність за ведення справ, які стосувалися єврейських навчальних закладів і освіти євреїв у цілому, призначення пенсій та виділення одноразових грошових виплат.

Проте, через деякий час виявилось, що посада товариша міністра навіть у новому оформленні не відіграє суттєвої ролі в діяльності міністерства народної освіти: «в разі відсутності або хвороби міністра виконання його обов'язків могло бути тимчасово покладено на одного з членів ради міністра або на якусь іншу вищу посадову особу в міністерстві, котра користується довірою Государя Імператора, і добре обізнана із станом і ходом справ міністерства» [2, с. 5]. До того ж, запроваджене О.Головним розширення повноважень попечителів округів та університетських рад сприяло скороченню кількості справ, які надходили для розгляду до міністерства, що усувало необхідність надання міністру допомоги в їх вирішенні. Зважаючи на це, посада товариша міністра була скасована, а гроші, що витрачалися на його утримання, передані для посилення матеріального забезпечення деяких попечителів навчальних округів та їхніх помічників. В останньому існувала крайня потреба, адже заробітна плата цих працівників була досить низькою, а на одержання додаткових коштів з державного казначейства не було надії.

1. Головнин А.В. Записки для немногих. – СПб.: Изд-во «Нестор-История» СПб. РАН. – 2004. – 576 с.
2. Обзор деятельности Министерства народного просвещения и подведомственных ему учреждений в 1862, 63 и 64 годах (с приложениями). – С.-Петербург: В типографии Ф.С.Сушинского, 1865. – 384 с.

ДОДАТОК 2

Реформаторські процеси в управлінні освітою на початку 60-х років XIX століття (2)

Ще в січні 1803 р. Російська імперія, до складу якої входила й Україна, була поділена на шість навчальних округів. В основу розподілу покладалася ідея відкриття в шести великих містах університетів, які мали відігравати роль навчально-адміністративних центрів. Були створені такі навчальні округи: Московський, Віленський, Харківський, Дерптський, Санкт-Петербурзький, Казанський. Українські губернії ввійшли до Віленського та Харківського округів. Київська, Подільська і Волинська губернії належали до Віленського округу, а Слобідсько-Українська, Чернігівська, Полтавська, Миколаївська й Катеринославська – до Харківського округу. Одеський навчальний округ було утворено в 1830 р., а в грудні 1832 р. – Київський начальний округ, до якого ввійшли Київська, Волинська, Подільська і Чернігівська області. Цей поділ на початок 60-х рр. XIX ст. не зазнав будь-яких суттєвих змін.

Більшість округів обіймали досить значні території, що значною мірою утруднювало підтримку між навчальними закладами та їхнім начальством адміністративних зв'язків. Із цього приводу в «Обзоре деятельности Министерства Народного Просвещения и подведомственных ему учреждений» зазначалося, що для попечителів «неможливим є навіть щорічний особистий огляд ввірених їм навчальних закладів, а для округових інспекторів такий огляд надзвичайно утруднений і можливий лише влітку... Між тим навчальні заклади мають відвідуватися не в літні канікулярні місяці, а в навчальний час» [2, с. 45].

З метою розосередження управління й зменшення зайвого листування між попечителями учбових округів і центральним управлінням міністерства народної освіти, О.Головнін визнав за доцільне розширити владу попечителів, надавши їм право остаточного рішення в багатьох справах, по яких вони раніше мали звертатися до міністерства.

В адміністративному порядку були відмінені деякі вимоги, розпорядження самого міністерства, скасовані або змінені в законодавчому порядку через державну раду деякі статті закону. Загалом же було визначено 36 розрядів справ, які раніше могли бути вирішені лише з дозволу міністерства, а тепер розв'язувалися попечителями навчальних округів самостійно. Крім того, дозволялося не подавати до міністерства деякі особливо термінові відомості, щоб не затримувати їх виконання [3].

Зміни торкнулися й кадрового складу попечителів. Заслуга О.Головніна в цьому плані полягала в тому, що він, усупереч традиційним поглядам, при доборі кандидатів на цю посаду надавав перевагу педагогам-фахівцям, адміністраторам, ученим, які виявили здібності до такої діяльності, а не військовим, котрі, на його глибоке переконання, мали «завжди характер поліцмейстерів, і не осіб, єдина заслуга яких полягає в багатстві й вельможності» [1, с. 236].

Характерною рисою діяльності Міністерства народної освіти на чолі з О.Головніним була широка гласність, завдяки якій до всебічного обговорення найважливіших перетворень у галузі освіти та управлінні нею залучалися широкі верстви суспільства. За розпорядженням міністра в «Журнале Министерства Народного Просвещения» – (далі – ЖМНП) та окремих виданнях друкувалися уривки зі звітів попечителів навчальних округів і ревізорів про стан навчальних закладів, проекти і пропозиції освітнього змісту, офіційні і приватні думки й відгуки на них, збірники різних матеріалів, огляди засідань дорадчих органів міністерства. У 1864 р. розпочато видання «Сборника постановлений по Министерству народного просвещения» і «Сборника распоряжений Министерства народного просвещения», які містили багатий матеріал з історії освіти в Росії у XIX ст.

Уперше була дозволена конкуренція підручників. Традиційну в цій справі монополію Міністерства було визнано непотрібною і навіть деякою мірою шкідливою. Навчальні заклади набули права самостійно закуповувати необхідні підручники і посібники, не узгоджуючи це питання з Департаментом міністерства. Видавати навчальні книги відтепер могли всі, хто мав бажання [9, с. 270]. Міністерство, однак розглядало нові підручники у Вченому комітеті й публікувало відгуки, щоб ознайомити з ними педагогічну громадськість. Прийняття чи неприйняття до використання цих підручників залежало від піклувальних і педагогічних рад та керівництва навчального закладу.

Принцип гласності набув реалізації і завдяки надісланню «Проекта устройства общеобразовательных учебных заведений» (1862) для обговорення попечителям навчальних округів, університетським радам, педагогічним радам гімназій, державним діячам, відомим педагогам. Найважливіші положення, перекладені відповідною мовою, було передано науковцям і педагогам інших країн: доктору філософії А. Дістервегу, директору Штутгартської гімназії Р. Шмідту, професору Лейпцігського університету Ротеру, директору Фрідріх-Верденської гімназії в Берліні Боннелю та ін. (Німеччина); директору гімназії в

Единбурзі Дж. Сайму, попечителю зразкової приходської школи в Лондоні В. Форду, секретареві комітету Шотландських університетів Р.Беррі та ін. (Велика Британія); члену Бельгійської палати Стасу (Бельгія); професорам Жоффруа де Сент-Ілеру і Бульб (Франція) та багатьом іншим, які запрошувалися до участі в обговоренні цього документа.

Унаслідок опитування було одержано 365 відгуків (110 від університетів і педагогічних рад, 225 – від приватних осіб). Усі вони були надруковані в 6-ти томах, на основі яких пізніше складено систематизований звіт. З-за кордону надійшло 42 відгуки, які вийшли друком окремим томом [4, с. 219].

1. Головнин А.В. Записки для немногих. – СПб.: Изд-во «Нестор-История» СПб. РАН. – 2004. – 576 с.
2. Обзор деятельности Министерства народного просвещения и подведомственных ему учреждений в 1862, 63 и 64 годах (с приложениями). – С.-Петербург: В типографии Ф.С.Сущинского, 1865. – 384 с.
3. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения – Т.III. – Царствование Александра II. – 1855 – 1864. – СПб, 1865.
4. Алешинцев И. История гимназического образования в России (XVIII и XIX век/ И. Алешинцев. – СПб. : [б.в.], 1912. – 346 с.

Оксфордські дебати

Узагальнено В.С. Колтун, Г.А. Борщем,
к.держ.упр., доцентами, доцентами кафедри регіонального управління,
місцевого самоврядування та управління містом НАДУ при Президентів
України

Вступ

Оксфордські дебати – це командна, рольова інтелектуальна гра, в якій одна команда аргументовано доводить певну тезу, а інша – антитезу. У ході гри команди змагаються між собою з метою коректного обстоювання власної позиції стосовно запропонованої теми. Обов'язок обох команд – кваліфіковано та в межах певних часових рамок представити свою позицію, власні аргументи «за» і «проти».

Дебати дозволяють всебічно аналізувати розглядуване питання та інтелектуально розвиватись. Вони приносять своїм учасникам значну практичну користь. Усі позитивні ефекти можна звести до кількох груп:

1. *Розвиток критичного мислення* – дебати виробляють вміння аналізувати, виробляти оптимальне рішення з урахуванням наявних ресурсів, давати оцінку фактам та поєднати їх у тенденцію, оцінювати наслідки та результати дій з точки зору їх ефективності.
2. *Розвиток структурного мислення* – дебати виховують вміння організувати мисленнєвий процес, структурно викласти свої думки, будувати логічні системи та конструкції та виявляти в них суперечності.
3. *Розвиток риторичних навичок* – дебати сприяють оволодінню усним мовленням та мистецтвом переконання, надають навичок у складанні текстів промов та публічному виступі з ними, розвивають вміння тримати себе перед аудиторією.
4. *Накопичення нових знань* – дебати дозволяють їх учасникам накопичувати та систематизувати нові знання з історії, права, культури, релігії,

філософії, політики та інших сфер суспільного життя, крім того, дозволяють опрацювати технології пошуку інформації та сприяють виробленню системного та об'ємного бачення проблеми.

5. *Розвиток вміння працювати з людьми* – дебати виховують вміння працювати в колективі (команді, клубі), бути толерантними до протилежних думок, вислуховувати та розуміти контраргументи, повагу до людей.

Усі ці навички є дуже корисними для управлінця, юриста, політика, журналіста та інших професій.

Оксфордські дебати мають певні правила. Вони різняться в залежності від конкретного формату Оксфордських дебатів, яких існує декілька. Формат – це різновид дебатів, що виокремлюється властивими лише йому характеристиками та правилами: кількість гравців у команді; час та порядок їх виступів; змістовне наповнення промов; види тем, що граються в межах даного формату; певні загальнозживані засоби доведення тем, що притаманні даному формату; завдання команд; обов'язки гравців. Для застосування у Національній академії пропонуються адаптовані правила британського формату Парламентських дебатів, які стабільно дають гарні результати у навчальному процесі кафедри регіонального управління, місцевого самоврядування та управління містом.

Загальний огляд

Оксфордські дебати – це формальне змагання аргументів, пояснень, гумору та риторичних навичок двох команд гравців – Команди тези (КТ) та Команди антитези (КА). Вони дискутують тему, запропоновану викладачами. Процес Оксфордських дебатів ведеться Головуючим. Звичайно кожна команда складається з 4 гравців (стратег, опонент, захисник, підсумовуючий), таким чином, для повноцінних дебатів необхідно щонайменше 9 осіб. Викладач не бере безпосередню участь у дебатах (він не грає жодної ролі), але його участь дуже важлива у постановці проблеми для дебатування та завершальному обговоренні за підсумками дебатів.

Формат дебатів

Вступна промова Головуючого – 1-3 хвилини (оголошення теми, регламенту і презентація команд)

Промова Стратега КТ – 7 хвилини (пояснення філософії КТ, пояснення чітких основних принципів позиції КТ, підтримка позиції кількома незалежними аргументами)

Промова Стратега КА – 7 хвилини (пояснення філософії КА, пояснення чітких основних принципів позиції КА, підтримка позиції кількома незалежними аргументами)

Промова Опонента КТ – 7 хвилини (аргументована критика позицій, виголошених Стратегом КА)

Промова Опонента КА – 7 хвилини (аргументована критика позицій, виголошених Стратегом КТ)

Промова Захисника КТ – 7 хвилини (представлення нових аргументів, спростування позицій Опонента КА, відновлення позиції КТ)

Промова Захисника КА – 7 хвилини (представлення нових аргументів, спростування позицій Опонента КТ, відновлення позиції КА)

Фінальна промова Підсумуючого КТ – 5 хвилини (висвітлення основних суперечок, кристалізація позиції КТ, висновки)

Фінальна промова Підсумуючого КА – 5 хвилини (висвітлення основних суперечок, кристалізація позиції КА, висновки)

Питання із залу до будь-якої з команд – не більше 3 хвилини (можна поставити уточнюючі запитання щодо позицій і аргументів команд)

Підсумкове голосування (За результатами виголошених промов усі присутні слухачі (у т.ч. члени команд) беруть участь у таємному голосуванні, яка з команд була переконливішою і перемогла у дебатах. Позиція переможця дебатів визнається істиною і повинна бути прийнята як правда переможеною стороною (навіть якщо переможець спромігся довести, що Земля – пласка чи коло – це такий прямокутник).

Промовці та промови

Промова Стратега

Організована, гарно представлена промова стратега створює його команді структуру, за якою вона відстоює свою позицію. Стратег повинен пояснити позицію команди та підтримати її щонайменше трьома різними напрямками аналізу. Можливі різні варіанти аргументаційної структури, наприклад:

1. Важливість проблеми
2. Причина проблеми
3. Засіб виправлення
4. Переваги

Або, наприклад, можливе розкриття позиції команди по аспектах:

1. аргумент (політичний)
2. аргумент (соціальний)
3. аргумент (економічний)
4. ...

Промова Оponenta

Оponent продовжує розвивати аргументацію своєї команди. Спочатку слід відреагувати на інтерпретацію, зроблену суперниками. Потім спростувати все або найважливіші аргументи, висунуті суперниками і пояснити причини, по яких вони недейсні в світлі того, що стверджує ваша сторона.

Слід бути максимально конструктивним, наводячи факти і приклади на підтримку своєї позиції.

Промова Захисника

Слід ввести «розширення», тобто новий зміст (нові лінії аргументації, нова перспектива, ракурс або контекст розгляду). Не вважається хорошим «розши-

ренням» переказ іншими словами того, що вже заявив Стратег, пропозицію нових фактів і прикладів.

При розвитку свого виступу слід одночасно використовувати його для спростування думок Опонента.

Промова Підсумовуючого

Слід виконати два завдання: спростувати думки Опонентів і резюмувати точку зору своєї команди. Він може використати останню промову, аби підвести підсумок усім дебатам, а не лише позиції своєї команди.

Роль Головуючого

Головуючий оголошує початок Оксфордських дебатів, оголошує промовців і надає їм слово відповідно до регламенту. Головуючий слідкує за суворим дотриманням регламенту. За 3, 2 і 1 хвилину до кінця доповіді промовця він демонструє відповідну табличку промовцеві і аудиторії. Перебирання часу на доповідь не дозволяється й одразу зупиняється Головуючим.

Головуючий Оксфордських дебатів забезпечує також проведення таємного голосування і оголошує його результати.

(на мою думку, для методичного посібника це дещо занадто багато і занадто складно, можна видалити і цей розділ? – думаю, краще залишити, він важливий для кращого розуміння змісту ролей гравців. Для цілей методичного посібника обсяг цього розділу максимально скорочено).

МЕТОДИЧНІ МАТЕРІАЛИ

Оцінювання та контроль якості

Лариса Жабенко

*старший викладач кафедри управління освітою НАДУ
при Президентіві України*

На відміну від оцінки, яка передбачає перевірку отриманих знань, умінь, навичок слухачів та є інструментом контролю, оцінювання розглядається як перевірка власної професійної діяльності, програм, заходів. Оцінювання є інструментом розвитку якості, засобом організаційного розвитку та самокерування.

Досить тісно з оцінюванням пов'язані такі поняття як зворотний зв'язок (Feedback) та рефлексія – це швидке отримання інформації про розуміння слухачами викладача. Ці поняття досить близькі за змістом, цілями, між ними відсутня чітка межа у використанні методів та прийомів.

Зворотний зв'язок (Feedback) у багатьох випадках являє собою коротке особисте повідомлення кожного учасника заходу. Такі повідомлення не обговорюються; вони сформульовані коротко, чітко, конкретно.

Рефлексія – це поглиблений зворотний зв'язок. Цілі рефлексії: оптимізація навчання та пошук помилок. Одним з основних правил рефлексії є обмін думками між усіма учасниками.

Наведемо кілька прикладів застосування методів оцінювання, зворотного зв'язку та рефлексії.

Метод «Метеопрогноз»

Мета – з'ясувати настрої групи.

Проведення: на початку заняття слухачі та викладач/і стають у коло і висловлюються про свій настрій, почуття, асоціюючи з погодними умовами. Наприклад: «сьогодні у мене в душі сонячно, налаштований на активну роботу ...» або «у мене буря, тому що ...» і т.ін.

Метод «Термометр»

Мета – самооцінювання слухачами власних знань.

Проведення: Робота за допомогою даного методу складається з двох етапів. До уваги слухачів пропонується плакат, на якому зображений термометр.

1 етап:

Самооцінка попередніх знань.

Після оголошення теми заняття, слухачам пропонується відповісти на питання: «мої попередні знання за темою» намалювавши (чи наклеївши) сині кружечки у відповідному місці (високі знання відповідають плюсовим показникам температури, низькі знання, відповідно, мінусовим показникам температури).

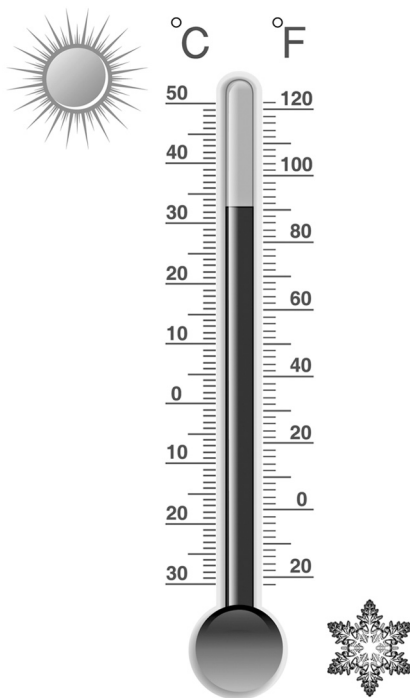
2 етап:

Самооцінка отриманих знань.

Наприкінці заняття чи після опрацювання теми, слухачам пропонується оцінити отримані знання з цієї теми, відповідно намалювати (чи наклеїти) червоні кружечки біля термометра.

Додаток 1

Метод «Термометр»



Намалюйте кружечок/приклейте наклейку у відповідному місці

Метод «Урожай»

Мета – з'ясувати очікування слухачів та визначити які очікування були виконані.

Проведення: перед вивченням теми слухачі висловлюють певні очікування, записуючи їх на картках на корковій дошці (як варіант, картки можуть бути у формі яблук¹). По завершенню вивчення теми можна зібрати врожай, тобто перенести на іншу коркову дошку ті картки, на яких були зазначені очікування, що були виконані (як варіант, можна зобразити великий кошик, на який будуть наколюватися картки-яблука). За домовленістю слухачі можуть прокоментувати свій вибір.

Наприклад, із дисципліни «Маркетинг в освіті», викладач на початку вивчення дисципліни оголошує тему: «Поняття та основні напрями реалізації маркетингової діяльності в сфері освіти». Слухачі пишуть свої очікування на картках, наприклад: «навчитися проводити маркетингове дослідження», «вияснити сутність маркетингу» тощо. В кінці вивчення теми слухачі «перекладають у кошик» ті картки, на яких виписані виконані очікування (логічно, що не всі очікування були виконані, адже в межах однієї теми не всі питання розглядаються, зокрема, очікування щодо сутності маркетингу буде виконано, інше очікування – це питання наступної теми цієї дисципліни).

Можливий і такий варіант роботи з цим методом, коли підсумки підводяться в кінці вивчення дисципліни (особливо зручно для заочної форми навчання, оскільки у них щільний розклад занять і дисципліна може вивчатися протягом однієї сесії).

Додаток 2

Метод «Урожай»



вияснити
сутність
маркетингу



навчитися
проводити
маркетингове
дослідження

*Перекладіть картку у кошик,
якщо ваші очікування виконано*

¹ «Яблука пізнання»

Метод «Барометр настрою»

Мета – з'ясування та унаочнення настрою групи щодо процесу навчання.

Проведення: після опрацювання теми, слухачам пропонується оцінити процес навчання. На плакаті намальована таблиця: у стовпчиках «смайлики», які символізують почуття 😊 «добре», 😐 «задовільно», ☹️ «незадовільно». У рядках виписані критерії за якими буде здійснюватися оцінювання, наприклад: змістовність теми/заходу, подача матеріалу, співпраця тощо. Кожен слухач у відповідному рядку малює один смайлик. Для забезпечення достовірності та відвертості під час виставлення оцінки слухачами, викладач не повинен бачити, хто і яку оцінку виставляє.

Приклад заповнення таблиці 5 учасниками

	😊 «добре»	😐 «задовільно»	☹️ «незадовільно»
Змістовність	😊 😊	😐 😐	☹️
Подача	😊 😊 😊	😐	☹️
Співпраця	😊 😊 😊 😊 😊		

Метод «Пентаграма Зірка»

Мета – оцінка слухачами отриманих знань.

Проведення: В кінці навчального заходу слухачам пропонується оцінити отримані знання. На малюнку зображені вектори, центр яких має нейтральну позначку «0», у напрямі стрілки значення, відповідно, збільшується. Кількість векторів залежить від кількості обраних критеріїв. Слухачам пропонується оцінити отримані знання по кожному критерію наклеївши/намалювавши на кожному векторі кружечок. Якщо застосовувати метод для рефлексії, то кожен пояснює свою виставлену оцінку. Якщо ж застосовувати як Feedback, то викладач не повинен бачити хто і як виставив оцінку. Найкраще застосовувати цей метод у кінці заходу, а плакат розмістити десь біля виходу з аудиторії.

Критерії оцінювання отриманих знань:

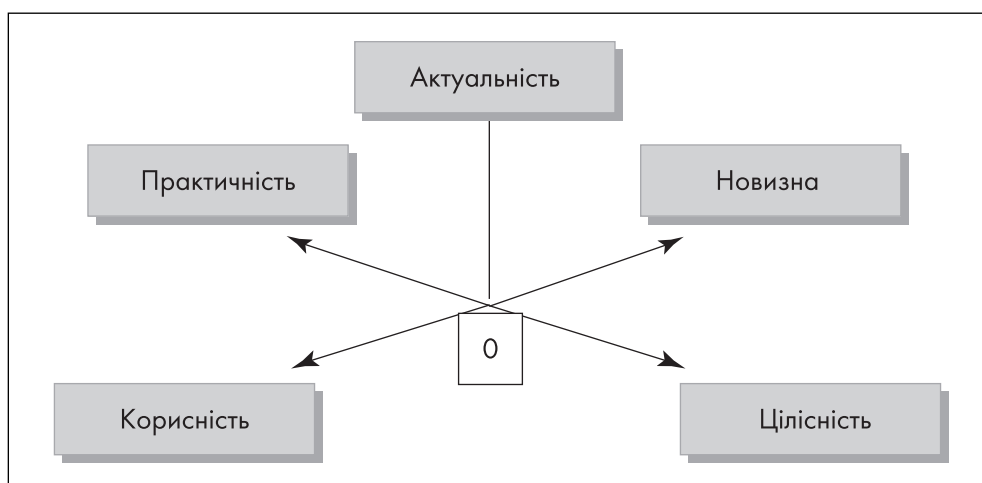
Актуальність – наскільки актуальними є отримані знання

Практичність – наскільки можливо застосувати на практиці

Новизна – наскільки новими є отримані знання

Корисність – наскільки корисними і необхідними є отримані знання

Цілісність – наскільки цілісними, завершеними є отримані знання



Метод «Анкети»

Мета – оцінка слухачами процесу навчання.

Проведення: Анкетування доцільно проводити по завершенню курсу, заходу; після вивчення дисципліни тощо.

Наприклад, анкета для слухачів, які пройшли курси підвищення кваліфікації в Національній академії:

Додаток 3

Шановний колего!

Опитування проводиться кафедрою управління освітою Національної академії державного управління з метою оцінювання процесу професійного навчання/підвищення кваліфікації в цьому закладі.

Надайте, будь-ласка, відповіді на наші запитання.

Опитування анонімне.

Будь-ласка, дотримуйтеся правил заповнення опитувального листа.

Обраний варіант відповіді позначайте .

1. Чи готові Ви до продовження навчання для отримання нових знань та навичок (підвищення кваліфікації, професійне навчання)?

Так

Ні

2. Чи проходили Ви додаткове навчання на спеціальних курсах, тренінгах з питань, що стосуються Вашої діяльності?

Ні

Якщо так, то вкажіть за якими напрямками

3. Яких навичок, корисних для Вашої практичної діяльності, Ви набули під час курсів? (виберіть із перелічених варіантів, можливо кілька варіантів)

- Керівництво діяльністю виконавчого комітету
- Ділове адміністрування
- Контроль за виконанням управлінських рішень
- Підготовка у межах своєї компетенції розпоряджень, аналітичних матеріалів
- Керівництво розробкою проектів програм
- Управління економічними та соціальними процесами
- Проведення засідань, нарад, організація роботи ради
- Ведення переговорів з керівниками інших установ, організацій
- Ведення діловодства
- Робота з громадськістю
- Управління комунальною власністю
- Управління житловим фондом
- Інші

4. Чи відчували Ви певні труднощі під час навчання?

- Ні
- Якщо так, то вкажіть які саме.

5. Які строки організації курсів підготовки (підвищення кваліфікації, семінари) для Вас найбільш зручні?

- 1 тиждень щоквартально
- 1 день у тиждень протягом півроку
- Виклик на сесію – 1 раз у рік на _____ днів
- Дистанційне навчання
- Інше

6. Чи відчували Ви себе перевантаженим?

- Так, якщо так, то вкажіть чому
- Ні, якщо ні, то вкажіть чому

7. Чи виправдалися Ваші очікування від професійного навчання?

- Так, виправдалися повністю
- Скоріше так
- Частково
- Скоріше ні
- Ні, не виправдалися повністю

8. Чи задовольняла Вас співпраця/комунікація з Вашими колегами по навчанню?

- Так, повністю задовольняла
- Скоріше так
- Частково
- Скоріше ні
- Ні, повністю не задовольняла

9. Оцініть, будь-ласка, роботу викладачів за 10-бальною шкалою (де 10 – максимальна оцінка)

ПІБ викладача	Змістовність викладеного матеріалу	Логічність викладення матеріалу	Наочність	Доступність викладеного матеріалу	Різноманітність застосованих методів та прийомів	Чи пробуджували доповіді достатній інтерес	Чи були переконливими

10. Які теми, проблемні питання Ви б хотіли розглянути на наступних курсах підвищення кваліфікації?

Дякуємо за співпрацю!

НАВЧАЛЬНЕ ВИДАННЯ

ПОСІБНИК

з підвищення кваліфікації в сфері дидактики вищої школи

Автори та тренери

Еглаіл Фадя,

Леонгард Тобіас,

Шанне Зіта,

Штріттматтер-Гаубольд Вероніка,

Тедік Франц,

Молчанова Юлія Олександрівна,

Борщ Григорій Андрійович,

Бронікова Світлана Анатоліївна,

Пантелейчук Ірина Вікторівна,

Гаєвська Лариса Анатоліївна,

Колтун Вікторія Семенівна,

Жабенко Лариса Володимирівна.

Підписано до друку 07.12.2012

Формат 70x100/16. Ум. друк. арк. 17,875

Обл.-вид. арк. 6,13. Друк офсетний.

Папір крейдований. Наклад 500 прим.

Зам. №12-442

Віддруковано в друкарні «Видавництво «Фенікс»,

03680, м. Київ, вул. Шутова 13-Б.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 271 від 07.12.2000.

www.kniga.kiev.ua