

З. І. Гирич

ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

2023

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Національний аерокосмічний університет ім. М. Є. Жуковського
«Харківський авіаційний інститут»

З. І. Гирич

ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

Конспект лекцій

Харків «ХАІ» 2023

УДК 316.77(075.8)
Г51

Рецензенти: д-р пед. наук, проф. Н. О. Брюханова,
канд. пед. наук, доц. Н. В. Корольова

Гирич, З. І.

Г51 Основи педагогічної майстерності [Електронний ресурс] : консп. лекцій / З. І. Гирич. – Харків : Нац. аерокосм. ун-т ім. М. Є. Жуковського «Харків. авіац. ін-т», 2023. – 189 с.

Розкрито суть професійної діяльності викладача вищої школи, виділено складові педагогічної майстерності, розглянуто педагогічну техніку. Висвітлено особливості педагогічного спілкування, педагогічних конфліктів у взаємодії студентів і викладача, основи активізації навчального процесу, а також форми організації навчального процесу у вищій школі.

Для магістрантів непедагогічних закладів вищої освіти, викладачів.

Іл. 3. Табл. 4. Бібліогр.: 24 назви

УДК 316.77(075.8)

© Гирич З. І., 2023
© Національний аерокосмічний
університет ім. М. Є. Жуковського
«Харківський авіаційний інститут», 2023

ЗМІСТ

Вступ.....	5
Лекція 1. Професійна діяльність викладача вищої школи.....	6
1.1. Суть, зміст і структура професійної діяльності викладача вищої школи.....	6
1.2. Особливості педагогічної діяльності викладача вищої школи у сучасну епоху.....	11
1.3. Психолого-педагогічні вимоги до викладача вищої школи.....	17
Лекція 2. Складові педагогічної майстерності.....	24
2.1. Суть педагогічної майстерності.....	24
2.2. Професійна компетентність.....	26
Лекція 3. Педагогічна техніка.....	33
3.1. Техніка і культура мовлення.....	33
3.2. Зовнішній вигляд педагога.....	40
3.3. Культура і техніка рухів педагога.....	42
3.4. Педагогічні здібності.....	46
3.5. Педагогічна культура.....	47
3.6. Педагогічний такт.....	48
Лекція 4. Акторська майстерність та імідж викладача.....	52
4.1. Акторська майстерність викладача.....	52
4.2. Формування педагогічних та артистичних здібностей.....	56
4.3. Імідж викладача.....	58
Лекція 5. Педагогічне спілкування.....	62
5.1. Спілкування під час проведення занять.....	62
5.2. Стили педагогічного спілкування.....	72
5.3. Моделі спілкування та установка викладача.....	77
Лекція 6. Особливості педагогічних конфліктів у взаємодії студентів і викладача вищої школи.....	82
6.1. Протиріччя і конфліктні ситуації в педагогічній взаємодії та засоби їх регулювання.....	82
6.2. Особливості педагогічного конфлікту.....	90
6.3. Умови запобігання та шляхи вирішення педагогічного конфлікту у взаєминах викладачів і студентів.....	92
6.4. Навчання майбутніх педагогів вирішенню педагогічних конфліктів.....	99
Лекція 7. Урахування типологічних особливостей студентів у навчально-виховному процесі закладу вищої освіти.....	101

Лекція 8. Лекції, методика їх підготовки і проведення.....	113
8.1. Функції лекції, її види.....	113
8.2. Підготовка та проведення лекції.....	118
Лекція 9. Семінарське, практичне і лабораторне заняття у вищій школі.....	129
9.1. Семінарське заняття, методика його підготовки і проведення.....	129
9.2. Практичне заняття, методика його підготовки і проведення.....	134
9.3. Лабораторне заняття, методика його підготовки і проведення.....	140
9.4. Організація групових форм навчальної діяльності студентів на заняттях.....	142
Лекція 10. Методологічні основи активізації навчального процесу.....	147
10.1. Методи та форми активізації навчального процесу.....	147
10.2. Організація проблемного навчання.....	151
10.3. Дистанційна система освіти.....	152
Лекція 11. Форми організації навчання у вищій школі.....	156
11.1. Самостійна навчально-пізнавальна діяльність студентів.....	156
11.2. Науково-дослідна робота студентів.....	163
11.3. Факультативи, спецкурси і спецсемінари як форми організації навчання.....	164
11.4. Навчальна і виробнича практика студентів.....	167
11.5. Організація та планування самостійної роботи студентів в умовах кредитно-модульного навчання.....	169
Лекція 12. Система контролю та оцінювання якості навчання.....	174
12.1. Цілі, завдання та функції контролю якості навчання.....	174
12.2. Вимоги до системи контролю.....	177
12.3. Види, рівні та форми контролю якості навчання.....	179
Післямова.....	186
Бібліографічний список.....	187

ВСТУП

В умовах становлення національної системи освіти в Україні не перестає бути актуальною роль викладача – майстра педагогічної праці, носія загальнокультурних і національних цінностей. Саме від нього, його особистісних рис залежить якість виховання підростаючого покоління. Національна доктрина розвитку освіти України в XXI ст. передбачає суттєві зміни в підходах до підготовки сучасного фахівця – освіченої людини, творчої особистості, професійно підготовленої до інноваційної діяльності, орієнтованої на останні досягнення педагогічної науки і практики. Сучасний педагог у нових умовах організації навчально-виховного процесу покликаний експериментувати, здійснювати творчий пошук ефективних, нестандартних підходів до вирішення педагогічних проблем, уміти впроваджувати новітні технології навчання, оригінальні педагогічні ідеї, інноваційні методи, прийоми і форми організації пізнавальної діяльності студентів. Подібний підхід потребує розв'язання проблеми формування професійної майстерності викладача вищої школи, його здатності навчатися протягом усього життя, прагнути до самовдосконалення, бути кваліфікованим працівником відповідного рівня і профілю, компетентним, відповідальним, вільно володіти професією, бути здатним до ефективної діяльності на рівні світових стандартів. Оновлення підходів до підвищення професійної компетентності майбутнього викладача вищої школи, його педагогічної майстерності можливе через надання цій роботі системного характеру, чітке визначення завдань, змісту та форм її організації. Саме тому проблеми пошуку ефективних шляхів формування професійної майстерності педагога є особливо важливими й актуальними.

Лекція 1

ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

1.1. Суть, зміст і структура професійної діяльності викладача вищої школи

Професія викладача вищого навчального закладу – одна з найбільш творчих і складних професій, у якій поєднані наука та мистецтво. Ця професія споріднена з працею письменника (творчість у підготовці матеріалу), режисера й постановника (створення задуму та його реалізація), актора (у педагогічній діяльності інструментом є особистість викладача), педагога, психолога та науковця.

Діяльність викладача вищої школи має високу соціальну значущість і займає одне з центральних місць у підтримці державності, формуванні національної свідомості та духовної культури українського суспільства. Професійна педагогічна діяльність викладача може розглядатися як цілісна динамічна система.

Відомі такі структурні складові й функціональні компоненти педагогічної діяльності: суб'єкт педагогічного впливу; об'єкт педагогічного впливу; предмет їх спільної діяльності; цілі навчання; засоби педагогічної комунікації.

Ці компоненти становлять систему, тому що жоден з них не може бути замінений іншим або їх сукупністю. Усі вони перебувають у прямій і зворотній взаємозалежності. Отже, праця викладача вищого навчального закладу являє собою свідому, доцільну діяльність щодо навчання, виховання та розвитку студентів.

Професійна діяльність викладача має свою специфіку, що полягає, головним чином, в урахуванні:

1. Дихотомії об'єкта педагогічної праці – студентів, які одночасно є й суб'єктами навчально-пізнавальної діяльності.

2. Умов успішності діяльності з виховання й навчання студентів, серед яких важливою є наявність певних фізичних та інтелектуальних сил і здібностей педагога, зокрема організаторських здібностей.

3. Своєрідності засобів праці викладача, значна частина яких – духовні.

4. Взаємозв'язку між трьома підсистемами педагогічної праці: сукупності інтелектуальних і фізичних сил педагога, певних даних об'єкта праці, засобів і структури діяльності.

Співробітники університету й інших ЗВО мають право на таке:

- вільний вибір форм, методів, засобів навчання або наукової діяльності, прояв педагогічної та наукової ініціативи;
- індивідуальну педагогічну й наукову діяльність;
- отримання всіх інформаційних, навчально-методичних й інших матеріалів, які розробляються в університеті (інституті), а також інформації про рішення, прийняті Вченою радою, ректором університету (інституту);

- участь у громадському самоврядуванні, виборах керівних органів університету (інституту) і їх структурних підрозділів;

- користування всіма видами послуг, які надає університет (інститут) своїм працівникам, одержання матеріальної допомоги; сприяння в оперативному й ефективному вирішенні навчально-методичних, науково-дослідних і виробничих проблем;

- захист професійної честі, гідності.

Співробітники університету (інституту) зобов'язані:

- дотримуватися Уставу університету (інституту), чинного законодавства України та міжнародних угод;

- забезпечувати умови для засвоєння студентами, слухачами, стажистами, аспірантами, докторантами навчальних програм на рівні обов'язкових вимог державних стандартів, сприяти розвитку їхніх здібностей;

- брати активну участь у вирішенні завдань, поставлених перед університетом (інститутом), забезпечувати високий рівень підготовки фахівців і проведення науково-дослідної роботи;

- особистим прикладом затверджувати повагу до принципів загальнолюдської моралі;

- виховувати повагу до людей, національно-культурних, духовних і історичних цінностей України, державного й соціального устрою, цивілізації, дбайливе ставлення до навколишнього середовища;

- виховувати молодь у дусі взаєморозуміння, миру, злагоди між усіма народами, етнічними, національними, релігійними групами;

- дотримуватися педагогічної та наукової етики, моралі, поважати гідність студентів і співробітників університету (інституту), захищати їх від будь-яких форм фізичного або психічного насильства, запобігати вживанню наркотиків, появи інших шкідливих звичок.

За своїм змістом навчальна робота у вищому навчальному закладі – це частина трудової діяльності з підготовки фахівців вищої кваліфікації, що містить види конкретних робіт, визначених структурою навчального плану спеціальності. Таких видів робіт налічується понад 40. Основним і найбільшим за значущістю компонентом праці викладача є навчально-педагогічна діяльність.

Навчально-педагогічна діяльність спрямована на організацію процесу навчання у вищій школі відповідно до вимог суспільства. Для навчального процесу у вищій школі характерним є органічне поєднання навчального й науково-дослідного аспектів, підвищення активності та значущості самостійної роботи студентів (навчаючись, студент учиться самотужки), поєднання теоретичної та практичної складових. Викладач визначає мету й завдання навчання, обмірковує зміст процесу навчання, сучасні форми та методи, які сприяють активізації навчально-пізнавальної діяльності студента, форми контролю; формує творчі колективи навчальних груп; здійснює виховання студентів й виховує в них потребу в самовихованні.

Основними видами цієї діяльності є: читання лекцій, проведення лабораторних, практичних, семінарських занять, консультацій, заліків, іспитів, рецензування, керівництво практикою, керівництво курсовими, дипломними, магістерськими роботами.

З навчальною роботою тісно пов'язана навчально-методична діяльність викладача з підготовки навчального процесу, його забезпечення й удосконалення. Зокрема, розглядаються такі види навчально-методичної діяльності: підготовка до лекційних, практичних, семінарських занять, навчальної практики; розроблення, перероблення та підготовка до видання конспектів лекцій, збірників вправ і завдань, лабораторних практикумів й інших навчально-методичних матеріалів, методичних матеріалів з написання курсових і дипломних робіт; поточна робота щодо підвищення педагогічної кваліфікації (читання методичної, навчальної, науково-методичної літератури); вивчення передового досвіду складання методичних розробок, завдань, екзаменаційних білетів, тематики курсових робіт; розроблення графіків самостійної роботи студентів; взаємовідвідування занять тощо. Таким чином, зміст навчально-методичної роботи безпосередньо пов'язаний з навчальною роботою, її обсягом і структурою.

Праця викладача вищого навчального закладу обов'язково передбачає організаційно-методичну роботу, основними видами якої є робота на підготовчому відділенні, робота з профорієнтації, організації педагогічних практик, робота у приймальній комісії, підготовка матеріалів для проведення засідання кафедри, ради факультету, ради ЗВО, методична робота, робота з підготовки та проведення науково-методичних семінарів тощо.

Важливою частиною викладацької діяльності є робота з виховання студентів. Вона містить такі види робіт: контроль за самостійною роботою студентів з вивчення першоджерел, перевірку конспектів, проведення колоквиумів, співбесід, роботу куратора, керівника проблемної групи, виховну роботу в гуртожитках, проведення вечорів, екскурсій тощо. За всі види роботи викладач звітує на засіданні кафедри, у ректораті.

Обов'язковим елементом у роботі викладача ЗВО є науково-дослідна робота. Елементи такої роботи є й у школі, однак у ЗВО викладають не основи наук, як у школі, а суто науку. Тому науково-дослідна робота є важливою складовою навчально-виховного процесу, фактором, що визначає ефективність праці викладача.

До наукової праці викладача належать такі види робіт, як виконання планових держбюджетних науково-дослідних робіт, колективних договорів; написання та видання підручників, посібників, монографій, наукових статей і тез; доповіді на конференціях; редагування та рецензування підручників, написання відгуків на дисертації; робота в редколегіях наукових журналів; керівництво науково-дослідною роботою студентів; участь у наукових радах тощо.

Одночасно з цим підсилюється вплив науки ЗВО і на процес підготовки фахівців, його зміст і характер, оскільки розвиток науково-дослідної роботи

спрямовано на вдосконалення навчально-виховного процесу та залучення студентів до дослідницької діяльності, що сприяє заохоченню талановитої молоді до науки.

Розробляючи певну наукову проблему, вчений опановує методологію, методика наукового дослідження, розкриває нові зв'язки та закономірності. Дослідницька робота розкриває в науковця певні якості: уміння спостерігати явища та збирати факти, проникати в суть досліджуваного процесу, будувати наукові гіпотези, проводити експерименти, робити висновки й узагальнення, установлювати міжпредметні зв'язки, застосовувати системно-комплексний підхід до проблем досліджень.

Захопленість ученого науковою ідеєю у вибраній галузі завжди заохочує студентів, викликає бажання брати участь у наукових дослідженнях. У науковій діяльності переважає теоретичний аспект. Науковий багаж дає можливість педагогові опановувати педагогічну майстерність. Взаємодія може бути ефективною тільки тоді, коли викладач однаково здатен як до педагогічної, так і до наукової праці. Учений відкриває наукову істину, а педагог залучає до неї студентів. Викладач вищого навчального закладу зобов'язаний вести дослідницьку роботу, поєднуючи її з педагогічною.

На початковому етапі педагогічної діяльності перед викладачем на перший план висувається завдання опанувати педагогічну майстерність; пізніше, якщо фахівець має необхідні здібності – розвивати наукову діяльність.

Професійна діяльність викладача вищого навчального закладу – це особливий різновид творчої інтелектуальної праці. Творчість викладача полягає, у першу чергу, у відборі методів і розробленні технологій реалізації мети та завдань, поставлених державою перед вищою школою: забезпечення ефективності навчально-виховного процесу; озброєння майбутніх фахівців фундаментальними знаннями; залучення студентів до самостійного одержання максимальної інформації за короткий час і розвитку їх творчого мислення; озброєння вміннями наукового дослідження; виховання всебічно розвиненої й культурної людини.

Суть і структура педагогічної діяльності, а також пов'язана з ними продуктивність – одне з найбільш актуальних питань педагогічної науки та практики. Особливо перспективним прийнято вважати напрям, пов'язаний із застосуванням системного підходу до аналізу та побудови моделей педагогічної діяльності викладача вищої школи.

Нова концепція освіти та виховання у вищій школі вимагає вдосконалення педагогічної діяльності викладачів вищого навчального закладу й досягнення ними високого ступеня професіоналізму.

Поняття професіоналізму у психолого-педагогічній літературі розглядається як майстерність (С. І. Іванова), певний рівень майстерності (Ю. К. Бабанський), ототожнюється з поняттями «самоосвіта» й «самовиховання» (К. М. Левітан).

Теоретичний аналіз результатів досліджень педагогічної практики у вітчизняній і закордонній літературі дає можливість визначити професіоналізм як інтегровану якість, результат інтенсивної довгострокової педагогічної діяльності, що передбачає високий рівень продуктивності праці. З огляду на структуру професійної педагогічної діяльності можна виділити три компоненти професіоналізму: професіоналізм знань, професіоналізм спілкування, професіоналізм самовдосконалення.

Професіоналізм знань є основою, фундаментом формування професіоналізму в цілому. Його важливими особливостями є:

- комплексність, тобто здатність викладача синтезувати інформацію з різних галузей науки у процесі викладання;
- формування знань одночасно на різних рівнях (теоретичному, методичному, технологічному).

Професіоналізм спілкування – це готовність і вміння передати систематизовані знання у взаємодії зі студентами. Йдеться про те, що виховують студентів не тільки знання, але й сама особистість викладача. Викладач має розуміти й пам'ятати, що ефективність спільної діяльності педагога та студента залежить від взаєморозуміння між ними, здатності викладача правильно й чітко передавати зміст засвоєної діяльності.

Взаєморозуміння передбачає єдність вихідних цілей учасників спільної діяльності. Обов'язковою нормою професійної поведінки викладача є дотримання педагогічної етики, прагнення формувати людські відносини зі студентами й між ними. В основі моральних норм професійної поведінки викладача повинна бути повага до особистості студента й, у той же час, максимальна вимогливість до нього. Професіоналізм спілкування передбачає позитивну позицію викладача стосовно студента. Відомо, що підвищення ефективності й якості праці в усіх сферах виробництва залежить від мікроклімату в колективі, від настрою кожної людини. У спілкуванні викладача зі студентами важливу роль відіграє психологічно активний стан або педагогічний оптимізм.

Безумовно, нормою професійної поведінки викладача є педагогічний такт. Це форма реалізації педагогічної моралі в діяльності педагога. Такт – завжди творчість, завжди пошук і в чомусь неповторний учинок; такт – це вміння орієнтуватися у будь-яких ситуаціях. У той же час істотну роль в організації педагогічного спілкування відіграє педагогічна техніка. Її засобом є здатність до перевтілення (артистизм, голос, міміка, культура мови). У структурі професіоналізму педагогічного спілкування важливе місце займає також зовнішня естетична компонента.

Компонента професіоналізму самовдосконалення передбачає:

- по-перше, професійне самовдосконалення через самоосвіту (самостійне оволодіння новітніми досягненнями психолого-педагогічної науки, нагромадження передового педагогічного досвіду, аналіз власної діяльності та діяльності колег, реконструювання на цій основі навчально-виховної інформації й організації власних пошуків);

• по-друге, через самовиховання – особистісне вдосконалення (перебудову особистісних якостей, установок, цінностей, моральних орієнтацій, потреб, інтересів, мотивів поведінки).

Самоосвіта – фундамент професійного зростання викладача як фахівця, формування в нього соціально-вартісних і професійно-значущих якостей. Отже, професіоналізм знань, професіоналізм спілкування, професіоналізм самовдосконалення забезпечують розвиток цілісної системи – професіоналізму діяльності педагога. У педагогічній діяльності ці структурні елементи взаємопов'язані та взаємообумовлені. Відсутність одного з них у діяльності викладача вищого навчального закладу свідчить про несформованість педагогічного професіоналізму.

1.2. Особливості педагогічної діяльності викладача вищої школи у сучасну епоху

Розбудова української держави, соціальна відкритість ринкових відносин детермінували пошук нової стратегії розвитку системи освіти, зумовили суттєві зміни її пріоритетів і цінностей у напрямку поєднання традицій, досвіду й інновацій. Окрім цього, це стимулювало також подальший пошук засобів, способів і шляхів професійного становлення майбутніх фахівців. Готуючись до кожного заняття, викладач вищої школи має ретельно обмірковувати форми роботи, завдяки яким студенти краще засвоюють основний зміст теми, удосконалюють свої вміння, опановують різні види діяльності, а завдяки цьому формуються певні якості майбутніх фахівців. Уміння бачити й формувати педагогічні завдання на основі аналізу педагогічних ситуацій і знаходити оптимальні способи їх вирішення є свідченням професіоналізму викладача вищої школи у педагогічній діяльності. Але заздалегідь описати всі можливі ситуації, що можуть виникнути у викладача в процесі роботи зі студентами, неможливо. Приймати рішення доводиться щораз у новій ситуації, тому кожен викладач вищої школи починає усвідомлювати необхідність особистісної та професійної абілітації (від фр. «habile» – вправний, спритний; здобуття кваліфікації, що відповідає сучасним вимогам) для внесення коректив у свою діяльність або вироблення принципово нової індивідуальної педагогічної траєкторії.

Сучасному педагогу вищої школи для ефективного виконання педагогічних функцій важливо усвідомлювати структуру педагогічної діяльності та її основні компоненти, уміти вдосконалювати свої педагогічні дії та професійно важливі вміння, розвивати психологічні якості, необхідні для професійної реалізації. Цей аспект педагогічної діяльності привертав увагу чималої кількості науковців. На думку [5], кожен компонент педагогічної діяльності у своїй внутрішній основі містить творчий елемент, що відображає комбінування методів і засобів навчання й вибір форм його організації. Щоб отримати новий результат – навчити студентів – кожен викладач спочатку здійснює пошук матеріалу, накопичує знання, що можуть стати основою для

визначення тенденції, закономірності або переформулювання проблеми, узагальнює їх, а потім приймає рішення щодо реалізації в конкретній формі та здійснює контроль (перевірку). Даючи нові знання студенту, викладач посилює його віру у свою здатність до відкриттів. Викладач навчає студентів висловлювати здогадку або припущення, перевіряти свою інтуїцію, спрямовує на подальший логічний аналіз висунутої ідеї. Він формує у студентів впевненість у своїх силах, віру у свою здатність вирішувати завдання через демонстрацію в процесі навчання позитивних емоцій (здивування, радості, симпатії, переживання успіху тощо). Викладач тренує у виробленні можливих рішень (припущень), результатом чого стає суттєве підвищення показників швидкості (кількісна характеристика продуктивності – кількість продуманих варіантів), гнучкості (кількість якісно різних категорій, до яких може бути віднесена кожна відповідь) й оригінальності (показник, протилежний частоті цієї відповіді у стандартній вибірці досліджуваних) мислення. Він усіляко стимулює прагнення студента до самостійного вибору цілей, завдань і засобів їх вирішення.

За З. Ф. Єсарєвою, Н. В. Кузьміною та іншими, структуру педагогічної діяльності викладача вищої школи становлять: конструктивний, організаційний, комунікативний і дослідницький (гностичний) компоненти. Визначені компоненти автори характеризують таким чином. *Гностичний компонент* передбачає систему знань та умінь викладача, спрямовані на реалізацію пізнавальної діяльності, що є основою його професійної діяльності. Цей компонент пронизує дослідницьку діяльність викладача, оскільки спрямований на діагностування, аналіз, самоаналіз результатів власної педагогічної діяльності, навчально-виховного процесу, рівня навчальних досягнень студентів. Він є стрижнем усіх інших компонентів, оскільки впливає на рівень творчості під час здійснення викладачем педагогічної діяльності. *Конструктивний компонент* педагогічної діяльності викладача вищої школи забезпечує реалізацію важливих завдань у діяльності педагога, а саме: структурування курсів, які він читає; підбір конкретного навчального матеріалу до теми; вибір методів, форм, прийомів, що є найефективнішими для конкретної ситуації; планування навчальної, виховної й дослідницької роботи. *Організаційний компонент* сприяє упорядкуванню, самоорганізації власної педагогічної діяльності, процесу навчання й виховання студентів. *Комунікативний компонент* забезпечує здійснення всіх видів педагогічної діяльності викладача вищої школи. Саме від рівня комунікативності, стилю спілкування викладача залежить легкість встановлення контактів зі студентами, викладачами-колегами, адміністрацією, батьками тощо. Завдяки комунікативним здібностям викладач передає навчальну інформацію студентам, активізує їхню навчально-пізнавальну діяльність, налагоджує наукові контакти з іншими науковцями, висвітлює різні наукові положення, погляди, думки з досліджуваної наукової проблеми у власних публікаціях. Втім, автори

зазначають, що кожен компонент педагогічної діяльності вимагає від викладача вищої школи ще й спеціальних знань, умінь і навичок.

Неважко помітити як розмаїття визначень педагогічної діяльності, так і безліч наукових підходів, у межах яких відбувається дослідження її структури. Беручи до уваги зазначені погляди, принагідно зазначимо, що специфіка педагогічної діяльності викладача вищої школи, яка вирізняє її з-поміж інших видів діяльності, полягає в тому, що:

1) це особливий вид діяльності, об'єктом якого є людина з притаманними їй якостями. При цьому об'єкт є суб'єктом своєї власної діяльності з саморозвитку, самовдосконалення, самонавчання: без звернення до внутрішніх сил, потенцій і потреб студента педагогічний процес не може бути ефективним;

2) для неї характерна висока автономність професії; підвищений ступінь професійної відповідальності (від рівня професійної підготовки фахівців залежить розвиток економіки країни, особистісне зростання людини);

3) це поліфункціональна за характером діяльність (викладач постійно виконує декілька функцій – викладача, вихователя, дослідника, менеджера тощо): спрямованість не лише на засвоєння студентами знань і способів діяльності, а й на розвиток і становлення особистості, на побудову стосунків у групі, що створюють умови для реалізації цих цілей, на організацію позааудиторної виховної діяльності студентів, на створення у вищій школі освітнього й розвивального середовища тощо. Відтак, викладач вищої школи весь час організовує активну пізнавальну діяльність студентів, спрямовану на вирішення ними все нових і нових завдань. При цьому вирішення цих завдань є не самоціллю навчання, а засобом реалізації його основних освітніх функцій – забезпечення рівня підготовки майбутніх фахівців відповідно до вимог державного освітнього стандарту, що передбачає формування компетентності в обраній галузі й водночас їх особистісний розвиток і становлення;

4) це діяльність, яка потребує (усвідомлена необхідність) неперервного саморозвитку на основі педагогічної діяльності й наукових досліджень;

5) ефективність освітньої діяльності залежить як від тих, хто вчить, так і від тих, кого вчать;

6) критерії ефективності педагогічної діяльності неоднозначні;

7) існують підвищені соціальні вимоги до суб'єкта діяльності та його особистісних якостей;

8) це виконання нескінченної кількості педагогічних завдань, кожне з яких передбачає усвідомлення кінцевої мети діяльності, способів її досягнення шляхом вирішення багатьох стратегічних і тактичних завдань професійного навчання, виховання й розвитку, що співвідносяться між собою й розв'язуються під час навчально-виховного процесу.

Специфіка педагогічної діяльності вимагає від викладача вищої школи частої зміни видів роботи і, водночас, періодичного повернення до одних і тих

же робіт. Діяльність викладача впродовж багатьох століть була спрямована на збереження й передачу існуючих знань, духовних і культурних цінностей, вищих зразків діяльності, розвиток інтелекту заради вищої культури. Донедавна викладач був єдиним джерелом знань, а система професійної підготовки виконувала соціальне замовлення суспільства на формування гармонійно розвиненої особистості, але з переважанням якостей, що вимагав час та умови життя країни. Демократизація суспільства зумовила перехід до нової моделі вищої освіти, яка орієнтована на диверсифікацію освітніх програм вищої освіти, активізацію інноваційних процесів в освітянській галузі, індивідуалізацію навчального процесу, міждисциплінарну інтеграцію, зміну запитів ринку праці тощо. Відтак, постала необхідність адаптації ЗВО до ринкового середовища через запровадження системи професійної підготовки і професійної мобільності конкурентоспроможних фахівців. Це, у свою чергу, докорінно змінює функції викладача вищої школи, орієнтує його діяльність на створення умов для формування у студентів потреб і здібностей суб'єкта навчального процесу, забезпечення норм усіх форм суспільної свідомості, вимагає від викладача високої кваліфікації не лише за спеціальністю, а й педагогічної.

Добре відомо, що педагогічна діяльність у вищій школі – це діяльність, спрямована на реалізацію педагогічної (спеціально організованої) взаємодії викладача та студентів. У навчальному закладі, на думку дослідників, штучно створюються умови для оволодіння технологією усвідомленої дії, що засвоюється як соціокультурна модель поведінки в реальній практиці. Кожен студент (слухач) вбудовується в цю модель та оволодіває технологією усвідомленої дії. При цьому особистим результатом його участі в педагогічному процесі стають зміни у свідомості: професійних потреб (самовизначення), професійних норм (критеріїв діяльності) і професійних здібностей (засобів діяльності).

Діяльність викладача вищої школи має високу соціальну значущість і займає одне з центральних місць у державотворенні, формуванні національної свідомості й духовної культури українського суспільства. У сучасну епоху викладач вищої школи одночасно має бути: викладачем (передає знання, стимулює активність студентів, формує навички та вміння); вихователем (здійснює всебічний розвиток особистості студента, формує професійні й психологічні якості); ученим (здійснює наукові пошуки в галузі дисципліни, яку викладає); менеджером (організовує аудиторні заняття, стимулює й контролює самостійну роботу студентів); експертом і консультантом (допомагає студенту орієнтуватися у світі наукової інформації). Тому нині викладач вищої школи виконує чимало функцій, серед яких: організаторську (керівник, провідник у лабіринті знань, умінь, навичок); інформаційну (носій найновішої інформації, новітніх технологій); трансформаційну (перетворення суспільно значущого змісту знань в акт індивідуального пізнання); орієнтовно-регулятивну (структура знань викладача визначає структуру знань студента); мобілізувальну

(перетворення об'єкта виховання на суб'єкт, якому притаманні самовиховання, саморух, самоствердження).

У процесі реалізації функцій педагогічної діяльності вирішуються такі завдання:

1) проєктування (формування й конкретизація цілей навчального курсу з урахуванням вимог, що висуваються до педагогічної діяльності; планування навчального курсу з урахуванням поставлених цілей; урахування етапів формування розумових цілей; передбачення можливих перешкод у студентів під час вивчення курсу та шляхів їх подолання);

2) конструювання (відбір матеріалу для заняття з урахуванням здібностей студенської аудиторії до його сприйняття; підбір і розроблення системи завдань, виходячи з поставлених цілей; вибір раціональної структури занять залежно від цілі, змісту й рівня розвитку студентів; планування змісту занять з урахуванням міжпредметних зв'язків; розроблення завдань для самостійної роботи студентів; вибір системи оцінювання й контролю знань студентів);

3) організація (використання педагогічних методів, адекватних ситуації; організація активних форм навчання й самостійного вивчення навчального предмета студентами; застосування технічних засобів навчання під час передавання інформації; зрозумілий виклад матеріалу, виокремлення ключових понять, закономірностей, побудова узагальнювальних висновків; створення тестів за курсом тощо);

4) соціально-психологічне регулювання (стимулювання студентів до постановки запитань, проведення дискусій; дисциплінування студентів; створення обстановки співпраці; оцінювання рівня розвитку групи, визначення лідерів і неформальної структури групи; конструктивне вирішення конфліктів; управління психологічним станом суб'єктів педагогічного впливу; активізація пізнавальної діяльності студентів; саморегуляція психічних станів; встановлення й підтримка ділових взаємин із колегами, студентами, адміністрацією);

5) рефлексія (оцінювання результативності, продуктивності розвитку й саморозвитку здійснюється суб'єктом через самоспостереження, самоміркування, самоаналіз).

Таким чином, рефлексію в педагогічному процесі можна визначити як процес і результат фіксації суб'єктами (учасниками педагогічного процесу) стану свого розвитку, саморозвитку та причин цього. Рефлексивний характер педагогічної діяльності виявляється в тому, що викладач, організовуючи діяльність студентів, прагне поглянути на себе і свої дії очима своїх студентів, врахувати їхні думки, погляди, уявити їхній внутрішній світ, намагається зрозуміти їхні відчуття та емоційний стан. Прогнозуючи взаємодію, викладач оцінює себе як учасника цієї взаємодії, учасника діалогу. При цьому саме викладач створює умови для виникнення міжсуб'єктних стосунків учасників педагогічного процесу. У процесі педагогічної рефлексії викладач ідентифікує себе з педагогічною ситуацією, що склалася, із тим або іншим

змістом педагогічної взаємодії, зі студентами, зі своїми колегами, із різними моделями педагогічної діяльності, із різними педагогічними технологіями тощо. Педагогічна рефлексія передбачає «взаємовідображення», взаємооцінювання учасників педагогічного процесу, «проникнення» викладача у внутрішній світ студентів, виявлення стану їх розвитку. Рефлексія в педагогічному процесі – це процес самоідентифікації суб'єкта педагогічної взаємодії з педагогічною ситуацією, що склалася, із тим, що становить педагогічну ситуацію: студентами, викладачем, умовами розвитку учасників педагогічного процесу, середовищем, змістом, педагогічними технологіями. Виходячи з наведеного, перцептивно-рефлексивні здібності викладача вищої школи такі:

1) відчуття об'єкта (особлива чутливість викладача до того, який відгук об'єкти реальної дійсності знаходять у студентів, у якій мірі інтереси і потреби студентів виявляються при цьому, «співпадають» із вимогами педагогічної системи й викладача в навчально-виховному процесі. Ця чутливість подібна до емпатії та виявляється у швидкому, легкому та глибокому проникненні в психологію студентів, в емоційній ідентифікації педагога зі студентами та їхній активній цілеспрямованій спільній діяльності);

2) відчуття міри й такту (чутливість до міри змін, що відбуваються в особистості й діяльності студентів під впливом різних засобів педагогічного впливу, які зміни відбуваються – позитивні чи негативні, за якими ознаками можна про них говорити);

3) відчуття причетності (чутливість педагога до недоліків власної діяльності, критичність і відповідальність за навчально-науково-виховний процес).

Висновки. Завдання, висунуті перед університетом більше ста років тому, не втратили актуальності й сьогодні. Перед сучасною вищою школою стоїть нове соціальне замовлення: підготовка фахівця, здатного швидко реагувати на зміни в соціально-економічному середовищі, швидко адаптувати до нових умов свою професійну діяльність. Виконати таке замовлення може професійно-мобільний професорсько-викладацький склад вищої школи. Відтак, від освіти як одного з інститутів соціалізації людини очікують підготовку трудових ресурсів, які мають високий ступінь професійної мобільності, й у кожного працівника виникає необхідність оновлення своїх професійних знань або зміни кваліфікації, а також характеризуються культурою міжособистісних взаємин у полікультурному середовищі, що сприяє визнанню культурної самобутності народів, розвитку політолерантної свідомості і є показником сприйняття розмаїття світу, розвиває особистість, здатну до творчого саморозвитку в полікультурному суспільстві. Сучасний викладач вищої школи має опанувати сукупність знань, що дозволяють йому по-новому подивитися на педагогічну діяльність у вищому навчальному закладі. Сьогодні відбувається зниження ролі викладача як єдиного «держателя» наукових знань і натомість зростає його роль як експерта й консультанта, який допомагає студенту орієнтуватись у світі наукової

інформації. Як результат, актуалізується проблема розвитку професійної мобільності самих педагогічних кадрів, обґрунтування умов її розвитку у викладачів.

1.3. Психолого-педагогічні вимоги до викладача вищої школи

Структура діяльності викладача

Величезна соціальна значущість педагогічної праці споконвічно визначала високі вимоги до особистості вчителя, викладача, вихователя. Невипадково ще з глибокої давнини суспільство довіряло виховання молодого покоління найбільш мудрим, досвідченим і високоморальним людям. Так, вихователем Олександра Македонського був геніальний Арістотель. Фундатор педагогіки Я. А. Коменський був не тільки єпископом, але і вчителем у школі. Взірцем високої моральності і гуманізму був український вчений – педагог і шкільний учитель В. О. Сухомлинський. Таких прикладів можна навести дуже багато. Педагогічна діяльність викладачів вищих навчальних закладів відзначається ще більшою соціальною відповідальністю, адже їх зусилля спрямовуються на підготовку еліти нації, фахівців вищої кваліфікації, від рівня знань та умінь яких залежить якість соціально-економічної, політичної, культурної розбудови української держави, формування національної свідомості і духовності її громадян.

За даними М. М. Фіцули, нині навчально-виховний процес у вищих навчальних закладах України здійснюють понад 90,5 тисяч викладачів, які мають наукові ступені доктора наук (темпи приросту – 38,9 %), кандидата наук (темпи приросту – 10,2 %), вчені звання професора (темпи приросту – 18,4 %), доцента (темпи приросту – 6,8 %) [24].

Об'єктом педагогічної діяльності професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів є молодь, юнаки та дівчата з певними задатками, потребами, інтересами, особливостями пізнавальних та емоційно-вольових процесів. У зв'язку з цим перед викладачами вищої школи постає надзвичайно відповідальне завдання – допомогти їм стати висококваліфікованими фахівцями, здатними знайти місце на ринку праці, творчо реалізувати набуті у вищому навчальному закладі знання та практичні вміння.

Основними напрямками діяльності викладача вищого навчального закладу є: навчальна, науково-методична, науково-дослідна, виховна та дорадча. Так, **навчальна діяльність** спрямована на організацію та здійснення процесу навчання відповідно до нормативних документів: проведення лекційних, семінарсько-практичних занять, консультацій, контрольних заходів, керівництво курсовими і дипломними роботами тощо.

Дорадча діяльність має на меті надання професійної допомоги виробничникам, проведення наукових консультацій щодо підвищення якості виробничих процесів. Це також діяльність професорсько-викладацького

персоналу в галузі підвищення професійної кваліфікації спеціалістів-практиків.

Науково-методична діяльність пов'язана з підготовкою навчального процесу, його забезпеченням і вдосконаленням.

Виховна діяльність полягає в організації виховного впливу на майбутніх фахівців у процесі викладання навчальних дисциплін і в позааудиторній роботі.

Науково-дослідна діяльність має за мету організацію наукових досліджень у певній галузі знань, підвищення наукового рівня та розвитку творчого потенціалу викладача і студента.

Усі коротко охарактеризовані функції викладача мають виявлятися у єдності. Однак на думку Л. Д. Столяренко та С. І. Самигіна, у різних викладачів одна функція може превалювати над іншою: приблизно 2/5 викладачів з їх загальної кількості орієнтовані на навчальну діяльність, 1/5 – тяжіють до науково-дослідної діяльності, майже 1/3 – вдало поєднують навчально-педагогічну і науково-дослідну діяльність.

Професійні та особистісні якості викладача

Комплексним показником, що характеризує якість виконання науково-педагогічним працівником його функцій, є *професіоналізм*.

Професіоналізм педагога вищої школи полягає у ефективній реалізації системи професійних знань і вмінь:

- спеціальних (знання теорії своєї науки та практичні вміння застосовувати їх у практиці викладання);

- психолого-педагогічних (знання психологічних та дидактичних основ викладання обраної дисципліни, знання й урахування психологічних особливостей студентів і власних особистісних рис, закономірностей сприймання студентами змісту навчання);

- методичних (володіння методами, прийомами і засобами донесення наукової інформації до студентів).

Зазначимо, що на деяких предметно-наукових кафедрах вищих навчальних закладів склалася точка зору, згідно з якою навчати можна без спеціальної психолого-педагогічної підготовки. Для цього достатньо добре знати дисципліну, яку читає викладач. Проведені спостереження засвідчують, що такі педагоги використовують здебільшого репродуктивні методи навчання, не приділяють достатньої уваги розвитку індивідуальності студентів, не вміють активізувати їх навчально-пізнавальну діяльність. Досліджуючи рівень професіоналізму, М. Кузьміна здійснила диференціацію викладачів таким чином:

I рівень – репродуктивний (недостатній) полягає в умінні викладача передати студентам ту інформацію, якою володіє сам;

II рівень – адаптивний (низький) передбачає уміння пристосувати виклад матеріалу до особливостей аудиторії;

III рівень – локально-моделюючий (середній) передбачає володіння педагогом стратегіями передавання знань з окремих розділів і тем;

IV рівень – системно-моделюючий (високий) полягає в умінні формувати систему знань, умінь і навичок з навчальної дисципліни загалом;

V рівень – системно-моделюючий (вищий) передбачає здатність педагога перетворювати свій предмет на засіб формування особистості студентів.

«Перехід» викладача з більш низьких рівнів на більш високі досягається у процесі професійного самовдосконалення: через самоосвіту (самостійне оволодіння найновішими науковими досягненнями), залучення до системи підвищення кваліфікації, накопичення й осмислення передового педагогічного досвіду, аналізу власних здобутків і на цій основі реконструювання власної діяльності, та через самовиховання (вивчення особистісних психологічних властивостей і на цій основі їх удосконалення, перебудова установок, цінностей, моральних орієнтацій, потреб, інтересів, мотивів педагогічної діяльності). С. С. Вітвицька підкреслює, що єдність професіоналізму знань, професіоналізму спілкування та професіоналізму самовдосконалення дає змогу забезпечити розвиток цілісної системи – **професіоналізму діяльності педагога** [3].

Оскільки професія викладача належить до типу професій «людина – людина» (за класифікацією Є. Клімова), то вимоги до якостей особистості, що визначають ефективність взаємодії педагога і вихованця, є багатоплановими і всесторонніми.

Тому важливою вимогою до особистості викладача відомий український педагог М. М. Фіцула вважає наявність у нього «педагогічної вираженості», що розглядається як своєрідна установка на педагогічну діяльність і психологічну готовність до неї. Вона знаходить вияв у спрямованості прагнень і бажанні виховувати та навчати студентів, удосконалювати моделі спілкування, поведінки та взаємодії з ними. Педагогічна вираженість має органічно поєднуватися з розумною любов'ю до вихованців та педагогічною вимогливістю. Тут доцільно згадати пораду А. С. Макаренка відносно того, що саме у розумній вимогливості до людини і полягає повага до неї.

Реалізувати ці вимоги може тільки особистість з високими моральними якостями, патріот з усвідомленим громадянським обов'язком – виховувати гідних громадян, висококваліфікованих фахівців, носіїв культури. Бажає того викладач чи ні, але він щоденно надає своїм вихованцям уроки моральності.

Взаємодія викладача і студента є одним із найважливіших чинників, які впливають на становлення особистості молодшої людини, оскільки дуже багато з того, що людина набуває в студентські роки, залишається з нею на все життя і визначає її життєву траєкторію. Тому викладач має бути ерудитом – різнобічно освіченою людиною. Окрім фундаментальних знань свого предмета та методики його викладання він повинен мати ґрунтовні знання в галузі філософії, соціології, етики, політики, мистецтва, сучасної науки і техніки. Ерудованість допоможе йому бути цікавим співрозмовником,

викликати повагу студентів і бути для них взірцем творчого відношення до праці, прикладом для наслідування.

Педагогічна професія вимагає особливої чутливості до постійно оновлюваних тенденцій суспільного буття, здатності до адекватного сприйняття потреб і вимог суспільства і відповідного коригування своєї роботи. Особливу значущість має ця здатність за сучасної постіндустріальної, інформаційної доби, яка потребує від особистості багатьох принципово відмінних від попередніх навичок, умінь і відповідного мислення. Вища школа як один з найважливіших інститутів соціалізації людини, підготовки молоді до ролі активних суб'єктів майбутніх суспільних процесів повинна бути винятково уважною як до нових реалій і тенденцій суспільного розвитку, так і до нововведень у сфері змісту, форм і методів навчання та виховання. Відповідно інноваційність має характеризувати професійну діяльність викладача ЗВО. Стрижнем інноваційних процесів в освіті є її налаштованість на творчий пошук, впровадження новітніх досягнень психолого-педагогічної науки в повсякденну практику, вивчення, узагальнення та поширення передового педагогічного досвіду, прагнення до освоєння та застосування нових педагогічних технологій, активних форм та нових методів організації навчально-виховного процесу.

Важливо зазначити, що результати своєї діяльності педагог перш за все оцінює сам, і дуже важливо, щоб його оцінка була об'єктивною. Отже, необхідними рисами викладача мають бути також самокритичність та потреба у постійному самовдосконаленні, дисциплінованість і висока вимогливість до себе.

У педагогічній діяльності особливого значення набувають спостережливість та уважність. Спостерігаючи за студентами, викладач отримує інформацію про їх індивідуально-психологічні особливості, ставлення до навчальної діяльності, до студентів і викладачів, складає уявлення про здібності юнаків і дівчат, їх психічні стани та настрої тощо. Ці знання викладач повинен оптимально використати під час організації навчально-пізнавальної та науково-дослідної діяльності вихованців, забезпечуючи індивідуальний підхід до них.

Уміння довгий час концентрувати увагу особливо потрібно педагогу вищої школи у процесі проведення навчальних занять, адже йому слід логічно і науково обґрунтовано викласти значний обсяг інформації, не припуститися помилок у термінах, формулах, обчисленнях, забезпечити логіку викладу і водночас тримати в полі зору велику студентську аудиторію. Студенти добре сприйматимуть навчальний матеріал, якщо викладач може логічно, конкретно і чітко сформулювати свою думку, дохідливо, переконливо пояснити, грамотно використовуючи літературну мову.

Особливою вимогою до особистості викладача є педагогічна тактовність (від лат. *tactus* – дотик, відчуття, почуття) – почуття міри у застосуванні засобів педагогічного впливу на студентів. Відомий психолог І. Синиця зазначає, що педагогічний такт у широкому розумінні – спеціальне

професійне уміння вихователя, за допомогою якого він у кожному конкретному випадку застосовує до учнів найефективніший за певних обставин засіб виховного впливу. Педагогічний такт виявляється в умінні належним чином поводитися у певній педагогічній ситуації, знаходити педагогічно доцільну лінію поведінки: просто і переконливо розмовляти, ставити розумні і педагогічно обґрунтовані вимоги, поважати гідність вихованців. Прояв педагогічної тактовності є однією з важливих умов формування авторитету викладача, одним із джерел сили й ефективності його впливу як на студентський колектив у цілому, так і на кожного студента зокрема. Тактовність є виявом такої людської якості як інтелігентність. Інтелігентність можна визначити як освіченість, рівень розуму, загострене почуття соціальної справедливості, особливий стан душі, високі моральні якості. Інтелігентність – стрижень, навколо якого має відбуватися професійне становлення педагога, повинні формуватися його життєві ідеали [22].

Професійні деформації в педагогічній діяльності

Загальновідомо, що педагогічна професія вимагає постійного і значного емоційного, інтелектуального і фізичного напруження. Щоб його витримати, слід постійно дбати про стан свого фізичного і психічного здоров'я.

Соціально-психологічними та педагогічними дослідженнями (О. В. Морозов, Д. В. Чернилевський) виявлено, що через 10–15 років педагогічної діяльності в структурі особистості фахівця виникають зміни, які отримали назву професійних деформацій (рис. 1).

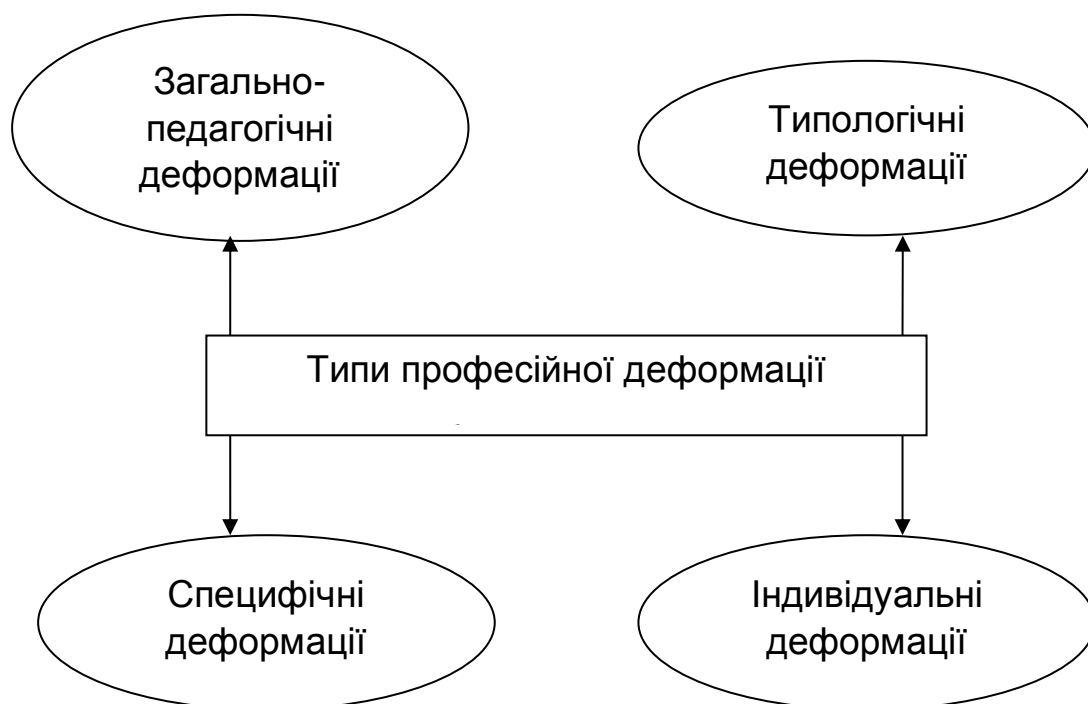


Рис. 1. Професійні деформації особистості викладача

Загально-педагогічні деформації характеризуються змінами, що є подібними у всіх осіб, які займаються педагогічною діяльністю. Вони виявляються такими ознаками: у процесі взаємодії зі студентами викладач використовує, в основному, авторитарний стиль керівництва: «Ви повинні робити так, як я цього вимагаю», «Я сказала, отже, виконуй» тощо. У поведінці педагога починають переважати надмірна самовпевненість, менторство, догматизм, відсутність гнучкості у спілкуванні з колегами і студентами.

Типологічні деформації викликаються внаслідок поєднання індивідуальних особливостей викладача з відповідними структурами функцій педагогічної діяльності в поведінкові комплекси. Їх можна нарахувати чотири (Т. Лірі), а саме:

✓ Педагог – «комунікатор», для якого характерними є надмірна комунікабельність, скорочення дистанції зі студентами, намагання обговорити глибоко особистісні теми приватного життя. Як правило, викладач такого типу багато уваги приділяє спілкуванню на сторонні теми, і недостатньо – змісту навчального матеріалу. Самооцінка викладача зазвичай занижена. Превалює співробітницько-конфіденційний тип міжособистісних стосунків.

✓ Педагог – «організатор» – викладач з високою самооцінкою, владно-лідуючим або незалежно-домінуючим типом міжособистісних стосунків, гіпертимною акцентуацією характеру. Він намагається підкорити собі оточуючих, одноосібно й авторитарно керувати ними. Такий педагог надзвичайно активний, втручається у справи студентів і колег, намагаючись навчати їх, «як діяти правильно». «Організатори» залюбки реалізують свої здібності в громадських організаціях, неформальних об'єднаннях, партіях і т. ін.

✓ Педагог – «інтелігент» – особистість з тяжінням до недовірливо-скептичних міжособистісних відносин (найчастіше з 20–25-річним стажем роботи). Це люди, у яких сформувалась схильність до філософських розмірвань та мудрування. Залежно від умов «інтелігенти» можуть стати «моралізаторами», які вбачають навколо себе тільки негативне, вихваляючи минуле і підкреслюючи аморальність сучасної молоді, або ж завдяки здібностям до самоаналізу зануритись у власні переживання, зайнятись спогляданням оточуючого світу і роздумами про його недосконалість.

✓ Педагог – «предметник» намагається внести елементи науковості в кожен, навіть побутову ситуацію. Студентів і колег зазвичай сприймає крізь призму відношення до навчальної дисципліни, яку викладає. «Предметники» – це люди як з завищеною, так і з заниженою самооцінкою, незалежно-домінуючим, відповідально-великодумним, недовірливо-скептичним типом міжособистісних стосунків.

Специфічні деформації особистості педагога обумовлені специфікою навчальної дисципліни, яку він викладає. Ця дисципліна накладає відбиток на одяг, міміку, манеру спілкування тощо. Так, наприклад, філологи можуть

належати до демонстративного, екзальтованого чи тривожного типів акцентуацій (за К. Леонгардом). Їм може бути властива висока контактність, надмірна комунікабельність, яскравість почуттів. Водночас такі негативні риси як потреба бути весь час у центрі уваги, швидкі коливання настрою, надмірна імпульсивність можуть зробити таких педагогів предметом жартів, героями гумористичних розповідей студентів тощо. Так звані «технарі» можуть бути глибокими інтровертами, абстрагуючись від вияву емоцій та почуттів і т. ін.

Індивідуальні деформації визначаються змінами, які відбуваються з підструктурами особистості і зовнішньо не пов'язані з процесом педагогічної діяльності, коли паралельно становленню професійно важливих для викладача рис відбувається розвиток якостей, що, на перший погляд, не стосуються педагогічної професії. Для таких викладачів характерні низький рівень контактності, замкнутість, відірваність від реалій життя. Вони прагнуть усамітнення, типовими є емоційна холодність, ідеалістичність та ригідність мислення, впертість, занудство, безпричинне бурчання. Для інших характерні хвастощі, егоцентризм, блюзнірство. Третім притаманна необдуманість дій, розповсюдження пліток, лінощі, ухиляння від виконання своїх обов'язків тощо.

Для запобігання професійних деформацій, порушень структури особистості необхідно стимулювати педагогів до самодіагностування, рефлексії та самокорекції власних якостей, психологічних станів і поведінки.

Запитання для самоконтролю

1. Яке значення має педагогічна професія для розвитку суспільства?
2. Охарактеризуйте основні напрями діяльності викладача вищого навчального закладу.
3. У чому, на ваш погляд, знаходиться вияв професіоналізму викладача ЗВО?
4. Обґрунтуйте необхідність інноваційної спрямованості педагогічної діяльності.
5. У чому полягає специфіка науково-педагогічної діяльності викладача ЗВО?

Література [5, 9, 15].

Лекція 2 СКЛАДОВІ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

2.1. Суть педагогічної майстерності

Питання педагогічної майстерності завжди було предметом уваги багатьох видатних вітчизняних та зарубіжних педагогів і психологів. Досить назвати прізвища Я. А. Коменського, К. Д. Ушинського, А. Дістервега, А. С. Макаренка, В. О. Сухомлинського, І. А. Зязюна та ін. У наукових працях висвітлені питання професійної підготовки педагога, розглянуті умови формування педагогічної майстерності, її складові. Автори виводять своє розуміння такого складного явища, як педагогічна майстерність. Сьогодні немає єдиного тлумачення цього поняття. З узагальненням вітчизняного та зарубіжного досвіду «педагогічна майстерність» розглядається як найвищий рівень педагогічної діяльності, що виявляється в творчості викладача, в постійному вдосконаленні мистецтва навчання, виховання та розвитку людини. Педагогічна творчість передбачає педагогічну діяльність, під час якої відбувається створення принципово нової за своєю суттю організації навчально-виховного процесу. А. С. Макаренко вважав, що секрет педагогічної майстерності полягає в знанні особливостей педагогічного процесу, умінні його побудувати і надати йому руху. Тому оволодіння педагогічною майстерністю доступне кожному педагогу, якщо він працює над собою, оскільки основою її формування є, перш за все, практичний досвід. Педагог-майстер досягає високих результатів професійної діяльності, має індивідуальний стиль роботи, реалізує свій творчий потенціал за рахунок знання психології студентів і умілого конструювання педагогічного процесу. Майстерність виявляється в діяльності, але не зводиться тільки до неї. Її не можна обмежити високим рівнем розвитку спеціальних умінь. Суть майстерності – в особистості викладача, в його позиції, здатності виявляти творчу ініціативу на основі власної системи цінностей. Педагогічна майстерність – це, насамперед, висока культура організаторської, управлінської, виховної, трудової, ігрової і громадської діяльності викладача, наділеного якостями творчої особистості, що дає змогу вирішувати всі питання навчально-виховної роботи разом зі студентами в умовах співдружності та співтворчості, враховуючи інтереси і рівень вихованості кожного, а також індивідуальні та психологічні особливості кожного студента. Критеріями педагогічної майстерності педагога є такі ознаки його діяльності, як гуманність, науковість, педагогічна доцільність, результативність, демократичність, творчість, оригінальність тощо. Вона ґрунтується на високому фаховому рівні педагога, його загальній культурі та педагогічному досвіді. Необхідними умовами педагогічної майстерності є гуманістична позиція педагога й професійно значущі особистісні риси і якості. Прояв майстерності полягає в успішному вирішенні професійно-педагогічних завдань та високому рівні організації навчально-виховного процесу. Суть

майстерності – в тих якостях особистості педагога, які породжують цю діяльність та сприяють її успішності. Ці якості полягають не лише в професійних знаннях та уміннях, а й у сукупності певних властивостей особистості, її позиції, які й дають можливість педагогу творчо та продуктивно діяти. Майстерність – найвищий рівень педагогічної діяльності, прояв творчої активності особистості педагога. У своєму становленні вона проходить декілька послідовних етапів, переходячи з одного рівня на інший, якісно новий. Якщо говорити про витoki майстерності, то їх становить комплекс властивостей особистості, які забезпечать самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на основі рефлексії. Майстерність також полягає в здатності та вмінні зазирнути в себе, оцінити свої дії, стосунки з людьми, пізнати свій внутрішній світ, зрозуміти себе і разом з цим – в умінні бачити і розуміти те, як до тебе ставляться інші люди, як вони тебе розуміють.

Елементарний рівень майстерності характеризується наявністю тільки окремих професійно значущих якостей. На цьому рівні педагог, як правило, спирається на досвід викладачів-майстрів. Проте, якщо викладач зупиняється лише на етапі методичних прикладів, про які йому розповідали в процесі навчання у вищому навчальному закладі або про які він читав у спеціальній літературі, спостерігав під час відкритих занять, то він перетворюється на інтерпретатора чужих ідей, механічно і часто бездумно повторюючи те, що йому відомо. Зазвичай на елементарному рівні педагог знає предмет викладання, але йому не вистачає спрямованості на розвиток студентів, техніки організації діалогу. При цьому продуктивність роботи низька.

Базовий рівень – викладач вже опанував основи педагогічної майстерності: гуманістичну спрямованість, уміння будувати відносини зі студентами і колегами на позитивній основі. Ним засвоєний предмет викладання і методично правильно будується навчальний процес.

Досконалий рівень – характерні чітка спрямованість дій викладача, їх висока якість, співпраця в спілкуванні, планування й організація діяльності на тривалий час з метою розвитку особистості, самокритичне ставлення до власного досвіду, самовизначення позитивних і негативних сторін у своїй педагогічній діяльності.

Творчий рівень є найвищим у педагогічній майстерності. Викладач ініціативно і творчо підходить до професійної діяльності, є генератором ідей. Він здатний відходити від традиційних схем, швидко вирішувати проблемні ситуації. Його діяльність відрізняється оригінальністю прийомів взаємодії з опорою на рефлексію. Крім цього, такий викладач здатний бачити проблему в цілому, уміє загострити увагу на головному. На цьому етапі яскраво виявляється індивідуальний стиль діяльності [14].

Таким чином, педагогічна майстерність – це сукупність певних якостей особистості, обумовлених психолого-педагогічною підготовкою і здатністю оптимально вирішувати педагогічні завдання.

Компоненти педагогічної майстерності викладача:

- професійна компетентність – знання педагогіки, психології, логіки, принципів, форм і методів навчання і виховання, змісту навчального предмета та індивідуальних особливостей студента; уміння спілкуватися, дохідливо викладати навчальний матеріал, вести полеміку, керувати дискусією, використовувати наочні посібники і технічні засоби навчання, зацікавлювати і підтримувати увагу, аналізувати та оцінювати знання та вміння студентів; навички усного мовлення, розподілу власної уваги, орієнтування в часі;
- особисті якості – науковий світогляд, висока моральність, широкий кругозір та ерудиція, духовна культура, оптимізм, емоційна стійкість, витримка, наполегливість, співчуття, терплячість і доброзичливість;
- педагогічна техніка – комплекс умінь та навичок, що дають змогу досягнути оптимальних результатів у навчанні та вихованні студентів (міміка, жести, техніка мовлення, техніка педагогічного спілкування, вміння контролювати власні емоції, настрій тощо);
- педагогічний такт – уміння обирати відповідний тон і стиль спілкування із студентами, колегами;
- педагогічна творчість – заснована на повноті інформації, науковому прогнозі, умінні педагога кожного разу по-новому й ефективно застосовувати в навчально-виховному процесі різні комбінації форм і методів педагогічного впливу. Розмаїття педагогічних ситуацій, виникнення проблем, прагнення підійти до їх вирішення нестандартно на основі своєї уяви обумовлюють педагогічну творчість. Робота «за шаблоном» значно збіднює педагогічний процес і негативно впливає на авторитет педагога;
- гуманістична спрямованість – одна з визначальних характеристик майстерності. Спрямованість – це прагнення особистості до певного роду занять, що базується на стійкому інтересі до нього. Основою її є ідеали, інтереси, ціннісні орієнтації. Гуманістична спрямованість – це спрямованість на особистість іншої людини, утвердження духовних цінностей, моральних норм поведінки і відносин тощо;
- культура мовлення – майстерне володіння словом, уміння точно, доступно, емоційно, образно висловлювати свої думки, оскільки всі педагогічні задуми, цілі та завдання реалізуються в педагогічній взаємодії – спілкуванні зі студентами;
- педагогічні здібності – це особливі якості особистості викладача, що зумовлюють успішність педагогічної діяльності [14].

2.2. Професійна компетентність

Професійна компетентність є підвалиною педагогічної майстерності. Її зміст становлять глибокі професійні знання, вміння та навички на всіх рівнях (методичному, теоретичному, технічному), знання психології та педагогіки,

досконала методика здійснення навчально-виховних заходів тощо. Поняття «професійна компетентність» педагога розглядається як володіння педагогом необхідною сумою знань, умінь та навичок, що визначають сформованість його педагогічної діяльності, педагогічного спілкування та особистості викладача як носія певних цінностей, ідеалів та педагогічної свідомості. У структурі загальнопедагогічних знань можна виділити низку елементів:

- знання фундаментальних ідей, концепцій, законів і закономірностей розвитку педагогічних явищ;
- знання провідних педагогічних теорій, категорій і понять;
- знання основоположних педагогічних фактів;
- прикладні знання з методики навчання і виховання.

У педагогічній теорії розрізняють як загальні знання, що характеризують світогляд, культуру особистості, так і спеціальні, необхідні для професійної діяльності викладача, зокрема психолого-педагогічні, медико-біологічні, теоретико-методичні основи викладання навчальних предметів. Професійна компетентність педагога виражає єдність його теоретичної і практичної готовності в цілісній структурі особистості та характеризує його професіоналізм. Зміст професійної компетентності педагога визначається освітньо-кваліфікаційною характеристикою, що являє собою нормативну модель компетентності педагога, відображаючи науково обґрунтовану систему професійних знань, умінь та навичок. Освітньо-кваліфікаційна характеристика викладача – це, по суті, перелік узагальнених вимог на рівні його теоретичного і практичного досвіду. Психолого-педагогічні та фахові (з предмету) знання – необхідна, але в жодному разі не достатня умова професійної компетентності. Багато з них, зокрема теоретико-практичні та методичні знання, є передумовою інтелектуальних та практичних умінь і навичок педагога. Педагогічні вміння – це сукупність дій, що розгортаються послідовно, частина з яких може бути автоматизована (навички), ґрунтовані на теоретичних знаннях і спрямовані на вирішення завдань розвитку гармонійної особистості. Таке розуміння суті педагогічних умінь підкреслює провідну роль теоретичних знань у формуванні практичної готовності викладачів, єдність теоретичної і практичної підготовки, багаторівневий характер педагогічних умінь (від репродуктивного до творчого) та можливість їх удосконалення шляхом автоматизації окремих дій. Незалежно від рівня узагальненості педагогічного завдання закінчений цикл його вирішення зводиться до тріади «мислити – діяти – мислити» і співпадає з компонентами педагогічної діяльності та відповідними їм вміннями. Зміст теоретичної готовності викладача часто розуміють лише як певну сукупність психолого-педагогічних та фахових знань та вмінь. Але формування знань, умінь та навичок – не самоціль. Знання, що лежать у структурі досвіду викладача мертвим вантажем, не будучи до того ж зведені в систему, залишаються нікому не потрібним надбанням, тому необхідне звернення до форм прояву теоретичної готовності. Такою є теоретична діяльність, що, у свою чергу,

виявляється в узагальненому вмінні педагогічно мислити, яке передбачає наявність у викладача аналітичних, прогностичних, проєктивних, а також рефлексивних умінь та навичок.

Аналітичні вміння. Сформованість аналітичних умінь – один із критеріїв педагогічної майстерності. Саме через аналітичні вміння виявляється узагальнене вміння педагогічно мислити. Таке вміння складається з низки вмінь:

- розбивати педагогічні явища на окремі елементи (умови, причини, мотиви, стимули, засоби, форми прояву тощо);
- осмислювати кожну частину у взаємозв'язку з цілим, з провідними сторонами;
- знаходити в теорії навчання і виховання ідеї, висновки, закономірності, які є адекватними логіці явища, що розглядається;
- правильно діагностувати педагогічні явища;
- знаходити основне педагогічне вміння (проблему) та засоби його оптимального вирішення.

Прогностичні вміння. Управління соціальними процесами, до яких належить і навчальний, завжди припускає орієнтацію на чітко уявлений у свідомості суб'єкта управління кінцевий результат. Основу для цілепокладання та пошуку можливих шляхів вирішення педагогічних завдань створює аналіз педагогічних ситуацій. Взаємозв'язок аналізу педагогічної ситуації і цілепокладання в педагогічній діяльності обмежений. Проте успіх цілепокладання залежить не тільки від результатів аналітичної діяльності. Багато в чому він зумовлюється здатністю до антиципації, тобто до передбачення результату дій ще до того, як вони будуть реально здійснені. Наявність цієї професійно значущої якості завжди характеризувала педагогів-майстрів. Педагогічне прогнозування, що здійснюється на науковій основі, спирається на знання сутності та логіки педагогічного процесу, закономірностей вікового та індивідуального розвитку студентів. Склад прогностичних умінь можна навести таким чином:

- висунення педагогічних цілей, завдань;
- відбір засобів досягнення педагогічних цілей;
- передбачення результату, можливих відхилень та небажаних явищ;
- визначення етапів (або стадій) педагогічного процесу, розподіл часу, планування життєдіяльності спільно зі студентами.

Залежно від об'єкта прогнозування прогностичні вміння можна об'єднати в такі групи:

- прогнозування розвитку колективу: динаміки його структури, розвитку системи взаємовідносин тощо;
- прогнозування розвитку особистості: її особистісно-ділових якостей, почуттів, волі та поведінки, можливих відхилень у розвитку тощо;
- прогнозування педагогічного процесу: освітніх, виховних та розвивальних можливостей навчального матеріалу, ускладнень у студентів у навчанні та інших видах діяльності;

– прогнозування результатів застосування тих чи інших методів, прийомів та засобів навчання та виховання тощо. Педагогічне прогнозування вимагає від викладача оволодіння такими прогностичними методами, як: моделювання; висунення гіпотез; розумовий експеримент; урахування при визначенні педагогічних завдань та відборі змісту діяльності студентів їх потреб та інтересів, можливостей матеріальної бази, свого досвіду та особистісно-ділових якостей; визначення комплексу домінуючих та другорядних завдань для кожного етапу педагогічного процесу.

Рефлексивні вміння мають місце під час здійснення викладачем контрольної-оціночної діяльності, що спрямована на себе. Її звичайно пов'язують лише із завершальним етапом педагогічного завдання, розуміючи як своєрідну процедуру з підведення підсумків навчально-виховної діяльності. Відомі різноманітні види контролю:

- контроль на основі співвідношення отриманих результатів із заданими зразками;
- контроль на основі запропонованих результатів дій, виконаних лише у розумовому плані;
- контроль на основі аналізу готових результатів фактично виконаних дій.

Усі види контролю рівною мірою мають місце у педагогічній діяльності, хоча і розосереджені на етапах вирішення педагогічного завдання. На особливу увагу заслуговує контроль на основі аналізу вже отриманих результатів. Для ефективного здійснення цього виду контролю викладач має бути здатним до рефлексії, що дає змогу розумно та об'єктивно аналізувати свої міркування, вчинки і в кінцевому підсумку діяльність з точки зору їх відповідності замислу та умовам. Організаційна діяльність викладача забезпечує залучення студентів до різноманітних видів діяльності та організацію діяльності колективу, що перетворює його із об'єкта на суб'єкт виховання.

До **організаторських умінь** як загальнопедагогічних належать такі.

Мобілізаційні вміння, пов'язані з привертанням уваги студентів та розвитком у них стійких інтересів до навчання та інших видів діяльності, з формуванням потреби у знаннях і озброєнням студентів уміннями та навичками навчальної роботи та основами наукової організації навчальної праці тощо.

Інформаційні вміння. Їх пов'язують тільки з безпосереднім викладом навчальної інформації, водночас вони мають місце і в засобах її отримання. Це вміння та навички роботи із комп'ютерною технікою, друкованими джерелами, вміння добувати інформацію з інших джерел та дидактично її перетворювати, тобто вміння інтерпретувати та адаптувати інформацію до завдань навчання та виховання. На етапі безпосереднього спілкування зі студентами інформаційні вміння виявляються у здібностях:

- ясно і чітко викладати навчальний матеріал, враховуючи специфіку предмета, рівень підготовленості студентів, їх життєвий досвід;

- логічно правильно будувати і вести конкретну бесіду, пояснення, проблемний виклад; органічно поєднувати використання індуктивного та дедуктивного шляхів викладу навчального матеріалу;
- формулювати питання у доступній формі, стисло, чітко та виразно;
- застосовувати технічні засоби, електронно-обчислювальну техніку та засоби наочності;
- висловлювати думку за допомогою графіків, діаграм, схем, малюнків;
- оперативно діагностувати характер та рівень засвоєння студентами нового матеріалу з використанням різноманітних методів, педагогічних іновацій;
- перебудовувати у разі необхідності план і хід викладу матеріалу.

Розвивальні вміння припускають:

- визначення «зони найближчого розвитку» окремих студентів, групи в цілому;
- створення проблемних ситуацій та інших умов для розвитку пізнавальних процесів, почуттів та волі студентів;
- стимулювання пізнавальної самостійності та творчого мислення, потреби у встановленні логічних (від приватного до загального, від конкретного до абстрактного) та функціональних (причини – наслідку, мети – засобу, якості – кількості, дії – результату) відносин;
- формування та постановка питань, що вимагають застосування засвоєних раніше знань та вмінь;
- створення умов для розвитку індивідуальних особливостей, тобто індивідуальний підхід до студентів.

Орієнтаційні вміння спрямовані на таке:

- формування морально-ціннісних установок студентів та наукового світогляду, прищеплення стійкого інтересу до навчання, науки та професійної діяльності, що відповідає особистісним схильностям та можливостям студентів;
- організацію спільної творчої діяльності, що має на меті розвиток соціально значущих якостей особистості.

Організаційні вміння викладача нерозривно пов'язані з комунікативними, від яких залежить встановлення педагогічно доцільних взаємовідносин викладача зі студентами, викладачами-колегами. Так, за допомогою слова викладач формує позитивну мотивацію до навчання студентів, пізнавальну спрямованість та створює психологічну обстановку спільного пізнавального пошуку та спільних роздумів. За допомогою слова створюється психологічний клімат у групі, долаються особистісні бар'єри, формуються міжособистісні відносини, створюються ситуації, що стимулюють самоосвіту та самовиховання.

Комунікативні вміння викладача структурно можуть бути представлені як взаємопов'язані групи таких умінь.

Перцептивні вміння можна подати так:

– сприймати та адекватно інтерпретувати інформацію про сигнали від партнера по спілкуванню, що отримуються у ході спільної діяльності;

– глибоко проникати в особистісну суть інших людей; встановлювати індивідуальну своєрідність людини; на основі швидкого оцінювання зовнішніх характеристик людини та її поведінки визначати внутрішній світ, направленість та можливі дії людини у майбутньому;

– визначати, до якого типу особистості та темпераменту належить людина; за незначними ознаками виявляти характер переживань, стан людини, її причетність або непричетність до тих чи інших подій;

– знаходити в діях та інших проявах людини ознаки, що відрізняють її від інших та самої себе у схожих обставинах у минулому;

– бачити головне в іншій людині, правильно визначати її ставлення до соціальних цінностей, враховуючи у поведінці людей «поправки» на того, хто сприймає, протистояти стереотипам сприйняття іншої людини (ідеалізація, «ефект ореолу» тощо).

Уміння педагогічного спілкування. Управління спілкуванням у педагогічному процесі припускає:

– оволодіння викладачем уміннями розподіляти увагу та підтримувати її стійкість;

– обирати найбільш відповідний спосіб поведінки і звертання до групи та окремих студентів;

– аналізувати вчинки студентів, бачити за ними мотиви, якими вони керуються, визначати їх поведінку у різноманітних ситуаціях;

– створювати досвід емоційних переживань студентів, забезпечувати атмосферу благополуччя; управляти ініціативою у спілкуванні, використовуючи для цього багатий арсенал засобів, що підвищують ефективність взаємодії.

Уміння застосовувати педагогічну техніку, що являє собою сукупність умінь та навичок, необхідних для стимулювання активності як окремих студентів, так і колективу в цілому:

– вибирати правильний стиль і тон у спілкуванні зі студентами, управляти їх увагою, темпом діяльності;

– управляти своїм тілом;

– регулювати свій психічний стан (викликати почуття радості, гніву тощо);

– володіти технікою інтонування для вираження різних почуттів (прохання, вимога, питання, наказ, рада, побажання);

– викликати прихильність до себе співрозмовника;

– образно передавати інформацію;

– мобілізувати творче самопочуття перед майбутнім спілкуванням тощо.

Узагальнюючи наведені вище педагогічні вміння, пропонуємо варіант моделі професійної компетентності викладача, що виступає як єдність його теоретичної та практичної готовності:

1. Уміння «переводити» зміст об'єктивного процесу виховання у конкретні педагогічні завдання: вивчення особистості та колективу для визначення рівня їх підготовленості до активного оволодіння новими знаннями і вміннями та проєктування на цій основі розвитку колективу і окремих студентів; виділення комплексу освітніх, виховних та розвивальних завдань, їх конкретизація та визначення домінуючого завдання.

2. Уміння будувати та надавати руху логічно завершеній педагогічній системі: комплексне планування освітньо-виховних завдань; обґрунтований відбір змісту навчального процесу; оптимальний вибір форм, методів та засобів його організації, застосування педагогічних технологій.

3. Уміння виділяти та встановлювати взаємозв'язки між компонентами та факторами виховання, приводити їх у дію: створення необхідних умов (матеріальних, морально-психологічних, організаційних, гігієнічних тощо); активізація особистості студента, розвиток його діяльності, що перетворює його з об'єкта на суб'єкт виховання; організація і розвиток спільної діяльності.

4. Уміння вести облік і оцінювати результати педагогічної діяльності: самоаналіз та аналіз навчального процесу і результатів діяльності викладача; визначення нового комплексу домінуючих та другорядних педагогічних завдань [14].

Запитання до самоконтролю

1. У чому полягає суть педагогічної майстерності?
2. Які основні складові педагогічної майстерності?
3. Що являє собою професійна компетентність?
4. Що таке педагогічні вміння?
5. Які вміння слід віднести до аналітичних?
6. Що являють собою прогностичні вміння викладача?
7. Охарактеризуйте рефлексивні, мобілізаційні, інформаційні та розвивальні вміння. На що спрямовані організаційні вміння в педагогічній діяльності?
8. Яке значення мають комунікативні вміння викладача?

Література [14].

Лекція 3 ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНІКА

3.1. Техніка і культура мовлення

Формуванню педагогічної майстерності, зокрема педагогічної техніки, присвячені роботи Ю. П. Азарова, Є. С. Барбінової, Л. Ю. Гордіна, Є. І. Гришина, І. А. Зязюна, В. А. Кан-Каліка, Л. В. Крамущенко, А. М. Мудрика, Б. Н. Мітюкова, Л. І. Рувинського, Д. С. Самуйленкова, В. А. Семиченка, І. Є. Синиці, Н. М. Тарасович, М. М. Яковлева та ін. З точки зору І. А. Зязюна, педагогічна техніка являє собою сукупність професійних умінь, що сприяють гармонії внутрішнього змісту діяльності педагога і зовнішнього його прояву. Виходячи з цього, індивідуальна педагогічна техніка визначає специфіку методики викладання педагогів [13]. В. М. Гриньова трактує педагогічну техніку як сукупність умінь і особливостей етичної поведінки педагога, заснованої на правилах і принципах етикету, що дають можливість сформувати його педагогічну культуру, яка допомагає адекватно впливати на того, хто навчається, з метою формування його як усебічно розвиненої особистості завдяки доцільно обраним методам і формам діяльності відповідно до особливостей конкретних об'єктивних умов [19]. Сьогодні поняття «педагогічна техніка» трактується як сукупність умінь та прийомів, що використовуються викладачем для найбільш повного досягнення цілей своєї діяльності та допомагають викладачеві глибше, яскравіше, талановитіше виразити себе, домогтися оптимальних результатів у навчально-виховній роботі. Це комплекс умінь викладача, що сприяють його оптимальній і творчій поведінці та ефективній взаємодії зі студентами в будь-яких педагогічних ситуаціях. Практика показує, що в процесі професійної діяльності як молоді педагоги, так і більш досвідчені припускаються деяких помилок у педагогічній техніці, що знижують ефективність навчально-виховного процесу:

- невміння розмовляти зі студентом; невміння стримати або, навпаки, виявити гнів; невміння подолати невпевненість; невміння обрати відповідну позу, необхідний жест;

- недоліки мовлення: монотонність, безбарвність, невиразність, погана дикція тощо.

З метою подолання труднощів педагогічної праці викладачеві слід опанувати такі складові педагогічної техніки:

- техніка мовлення: граматична правильність, виразність, образність, гумор, постановка і тембр голосу, емоційність, переконливість, багатство інтонацій та відтінків, дикція, темп;

- техніка зовнішнього вигляду: уміння правильно сидіти, стояти, виявляти впевненість, спокій, доброзичливість (постава, одяг, зачіска, міміка, пантоміміка, емоційна виразність);

– техніка педагогічного спілкування: уміння слухати; ставити запитання; аналізувати відповідь; бути уважним, спостережливим; розуміти інших; встановлювати контакт; бачити і розуміти реакцію аудиторії; передавати своє ставлення до того, про що йдеться; зацікавити, захопити поясненням, розповіддю, повідомленням; орієнтуватися в ситуації;

– психотехніка: уміння створювати необхідний настрій, знімати зайву напругу, хвилювання, долати власну нерішучість і мобілізувати себе, стримувати себе в стресових ситуаціях; здатність до перевтілення, до гри, управління своїм настроєм.

Володіння як стандартними формами, засобами і методами педагогічної техніки, що апробовані і впливають з педагогічного досвіду, так і новітніми технологіями дасть можливість педагогу глибше, яскравіше, талановіше проявити себе і досягнути успіхів у навчально-виховному процесі. Наявність певних схем, моделей, алгоритмів у жодному разі не знімає необхідності виявляти гнучкість. Міркування на основі наукових знань і досвіду збагачують педагогічну діяльність, надають нагоду виявляти творчість, нестандартні підходи до вирішення будь-яких ситуацій.

Наведемо деякі методи формування педагогічної техніки: система тренувальних вправ з формування певних умінь і навичок (психофізіологічний тренінг); система певних правил і вимог до майбутньої професійної діяльності; педагогічний рольовий тренінг (входження в ситуації, що моделюють професійну діяльність) та удосконалення професійних якостей і особливостей, що забезпечують підвищення рівня педагогічної техніки.

Таким чином, кожний педагог має прагнути оволодіти педагогічною технікою, її компонентами, які забезпечують успішність його діяльності.

Учення про мовленнєву культуру виникло ще в Стародавній Греції і Стародавньому Римі, де в суспільстві надзвичайно високо цінувалося ораторське мистецтво. Приклад – промови Цицерона, Сенеки, що увійшли до світової історії, а також спадщина з навчання риторичі Квінтіліана. Усне мовлення як основний засіб педагогічної діяльності є найважливішим елементом майстерності. Словарний запас сучасної дорослої людини має становити 10–12 тис. одиниць. Робота педагога над своїм мовленням вимагає значних зусиль. Адже дуже часто підготовка зводиться до засвоєння теоретичних відомостей і методики, а під час оволодіння педагогічною технікою мовлення виникають проблеми. Культура мовлення – це мовленнєва майстерність, уміння вибрати стилістично доречний варіант, виразно і дохідливо висловити думку. Педагог повинен володіти правилами вимови, наголосу, граматики, слововживання тощо. Мовлення – могутній засіб формування особистості. Мова педагога, як і будь-якої культурної людини, має відповідати таким вимогам:

– правильність: відповідність нормам наголосу і граматики;

– точність: відповідність думкам того, хто говорить, і правильність відбору мовленнєвих засобів вираження змісту думки;

- чіткість: дохідливість і доступність для співрозмовників;
- простота, доступність і стислість: вживання простих, неускладнених фраз і пропозицій, які є найбільш легкими для сприйняття студентами;
- логічність: побудова композиції міркування так, щоб усі частини його змісту послідовно йшли одна за одною, були взаємозв'язані і вели до кінцевої мети;
- чистота: виключення з уживання нелітературних слів (діалектизмів, жаргонізмів, професіоналізмів, слів-паразитів тощо), доцільність вживання мовних засобів;
- виразність: виключення з мовлення штампів і шаблонних словосполучень, уміле використання фразеологічних зворотів, прислів'їв, приказок, крилатих виразів, афоризмів;
- багатство і різноманітність лексико-словникового складу: великий словниковий запас і здатність вживати одне слово в декількох значеннях;
- доцільність виразів: вживання найбільш відповідного для конкретного випадку стилістично виправданого мовного засобу з урахуванням складу слухачів, теми діалогу і його змісту та завдань, які вирішуються;
- мовна і мовленнєва стилістика.

Недотримання цих вимог у процесі спілкування зазвичай призводить до зниження його ефективності. Так, паузи, викликані невмінням правильно розподіляти дихання, випадкові логічні наголоси, неправильні інтонації призводять до того, що значення сказаного педагогом розуміють неправильно або не розуміють зовсім. Наприклад, розглянемо речення: «Завтра, в суботу, занять на I курсі не буде». Якщо зробити наголос на «I курсі», то ми звертаємо увагу на те, що занять не буде тільки на I курсі. Якщо хочемо підкреслити, що занять не буде «завтра» або «в суботу», то робимо наголос на цих словах і т. ін. Усього в цьому реченні може бути чотири варіанти логічного наголосу. Помилкою буде голосовий натиск на наголошеному слові. Виділити потрібне слово можна паузою між словами, змінивши ритм фрази тощо. Мовлення без логічних наголосів сприймається важко, але ще важче сприймати мовлення, в якому підкреслюється кожне слово. Зміна логічного наголосу приводить до зміни значення.

Логічні правила усного мовлення. Для полегшення правильної побудови усного мовлення, як для педагога, так і для студента, існують логічні правила усного мовлення:

- якщо у фразі є зіставлення, то виділяються обидва слова, що протиставляються;
 - при поєднанні двох іменників виділяється той, який стоїть у родовому відмінку;
 - завжди виділяються однорідні члени речення;
 - прикметник у більшості випадків не бере на себе наголосу.
- Визначення мовби зливається з визначуванням словом, яке трохи виділяється. Якщо ж потрібно підкреслити саме визначення, слід удатися до інверсії – зміни прийнятого в граматиці порядку слів;

– якщо до слова належить декілька визначень, то вони виділяються всі, крім останнього, яке зливається з визначуваним словом;

– при порівнянні виділяється те, з чим порівнюється, а не предмет порівняння. При цьому необхідно стежити, щоб наголос не падав на допоміжні слова;

– частки «не» і «ні» інтонаційно не виділяються. Вони зливаються із словом, до якого належать, причому наголос падає на саме слово: «ні тобі, ні мені», «як не старайся, нічого у тебе не вийде». У недосвідченого педагога мовлення часто переобтяжено логічними наголосами, оскільки все в тексті здається йому важливим. Іноді наголоси розставлені правильно, а значення сказаного незрозуміле, оскільки фраза звучить в єдиному мовному потоці, що на слух погано сприймається. Допоможе тут смислове групування слів навколо логічних центрів для того, щоб студенти сприймали не окремі слова, а смислові блоки, які називаються мовленнєвими тактами. Мовленнєвий такт об'єднує слово або групу слів, які тісно зв'язані між собою за значенням і вимовляються як єдине ціле з логічним наголосом на одному із слів. Підмет і присудок відокремлюються паузою і повинні знаходитися в різних мовленнєвих тактах. Паузи, що відокремлюють один мовленнєвий такт від іншого, називаються логічними паузами. Під час підготовки до заняття слід розбити текст на мовленнєві такти, проставити логічні наголоси і паузи, а в результаті – побудувати логічну перспективу мови. Це допоможе студентам зрозуміти значення сказаного педагогом. Необхідно дотримуватись таких правил розташування думок:

– усі думки мають бути пов'язані між собою, і кожна наступна думка містити зачатки попередньої;

– усі думки повинні бути підпорядковані головній. Точність і виразність мовлення досягається вживанням синонімів, тобто слів, близьких за значенням, але відмінних різними відтінками (наприклад: плач – рев, сміливий – хоробрий, викладач – педагог – вихователь тощо); паронімів – слів, близьких за звучанням, але різних за значенням (наприклад: засвоїти – освоїти, абонент – абонемент і т. ін.). Велике значення для усного мовлення має інтонація, яка буває двох видів: логічна й емоційно-експресивна. Мета першої – підкреслити смислове навантаження окремих слів, виразів, другої – допомогти педагогу передати свої почуття, ставлення до сказаного. Особливої шкоди завдають «слова-паразити» (наприклад: ну, ось, так би мовити, як то кажуть тощо). Вони засмічують мовлення, роблять його маловиразним. Усе це ускладнює сприйняття інформації. А звуки на зразок «е-е», «м-м» ще сильніше знижують естетичну виразність мовлення. Сила впливу слова педагога пов'язана з доцільністю мовлення, тобто відповідністю засобів мови складу слухачів, темі розмови, її змісту і навчально-виховним завданням, які вирішуються. Важливо надавати відтінок мовленню при схваленні або засудженні вчинків студентів. Слід зазначити, що підвищення і пониження голосу допомагає утримати ініціативу в спілкуванні. Дослідження показали, що монотонний голос при викладі

матеріалу знижує його сприйняття на 35–55 %. Зазвичай розмова ведеться спокійно, без підвищення голосу, але у разі порушень дисципліни, режиму, проявів егоїзму, «зоряної хвороби» в голосі педагога повинні звучати відтінки обурення. Проте ніколи не слід вживати образливих слів і виразів, а тим більше – висміювати недоліки, які студент не в змозі виправити. Добре, коли педагог свої переживання, емоції, почуття підкріплює виразним мовленням, яке насичене різними інтонаціями, що сприяє розвитку адекватних проявів у слухачів.

Для становлення мовленнєвої культури педагога велике значення має знання і володіння різними мовленнєвими стилями – побутовим, діловим, науковим, художнім. Залежно від аудиторії, з якою спілкується викладач, необхідно вибрати і відповідний стиль мовлення для забезпечення ефективного спілкування. Досягається це знанням мови і наявністю мовних навиків, які формуються в мовній діяльності, з досвідом. Безумовно, мовленнєва культура безпосередньо залежить від мовного середовища: чим вищий рівень мовленнєвої культури населення, тим більше він впливає на виховання і формування особистості [16]. Якщо педагог не володіє основами мовленнєвої діяльності, технікою мовлення, тобто не знає анатомо-фізіологічних, психологічних і граматичних основ мовленнєвої діяльності; не вміє правильно дихати; має невиразний голосовий апарат; у нього відсутнє відчуття темпу мовлення, то він має погану дикцію та майже не володіє основами логіки мовлення тощо. Невиразний, тихий голос, відсутність потрібного темпу мовлення, погана дикція призводять до нерозуміння і втрати інтересу студентів до заняття. Такий педагог не здатний запалити студентів, надихнути їх, пробудити інтерес до навчання. І, навпаки, розвинене мовленнєве дихання, досконала дикція, поставлений голос додають слову педагога виразності, яка дозволяє передавати в мовленні багатство відтінків думок і відчуттів. Тому оволодіння технікою мовлення – одне з головних завдань педагогічної техніки в цілому.

Отже, мовленнєва техніка – це сукупність фонаційного (мовленнєвого) дихання, мовленнєвого голосу і дикції, що доведені до ступеня автоматизованих навичок і дають змогу ефективно здійснювати мовленнєвий вплив. Фонаційним диханням є дихання, яке пов'язане з утворенням звуків. При такому диханні вдих значно коротший за видих. Найдоцільнішим з погляду гігієністів-фізіологів для педагога є змішаний або діафрагмально-реберний тип дихання, який виробляється тренуванням. Важливою особливістю регуляції дихання у людини є її здатність довільно міняти темп, ритм, активність, амплітуду дихальних рухів. Це особливо важливо для викладачів, професійна діяльність яких пов'язана з необхідністю поєднання слова і показу різноманітних вправ, що вимагає навичок добору дихання. Тому їм необхідно регулярно займатися дихальною гімнастикою, оскільки правильно поставлене дихання – це частина голосу, умова успішної діяльності.

Мовленнєвий голос. Основна роль у техніці мовлення належить голосу педагога – основному його інструменту. Педагогу, не покладаючись на природні дані, слід працювати над технікою мовлення, дотримуючись таких вимог до голосу:

- голос педагога не повинен мати дефектів у вигляді невимови окремих звуків або вимови їх з дефектами, шепелявості, заїкання, загальної слабкості голосового апарату тощо;

- голос має бути чітким, виразним, спрямованим на аудиторію; всі звуки слід вимовляти відповідно до правил орфоєпії;

- у голосі повинна звучати упевненість, мажорність, що робить мовлення переконливим і сприяє прояву позитивних емоцій у студентів;

- педагог повинен володіти технікою зміни тональності залежно від специфіки навчально-виховних завдань та індивідуальних особливостей студентів.

Постановка мовленнєвого голосу повинна починатися зі зняття м'язової напруги в ділянці шиї і плечового поясу, звільнення фонаційних шляхів. Потім необхідно розвивати динамічний діапазон голосу. Бідність діапазону мовлення педагога призводить до монотонності мовлення та зниження активності студентів. Справжнім майстром, на думку А. С. Макаренка, можна стати тоді, коли навчишся вимовляти одну фразу з 15–20 звуковими відтінками.

Голос педагога повинен відрізнятися силою, витривалістю і гнучкістю. Сила не означає гучність, оскільки голосно сказана фраза без емоційного забарвлення може піти в нікуди, не вплине на студентів. Витривалість голосу – такий його стан, коли при інтенсивній роботі (до декількох пар на день) він не послаблюється. Гнучкість припускає широкий діапазон звучання. Усі названі якості голосу потребують тренування, дотримання режиму, що полягає в чергуванні мовленнєвої діяльності (максимум 4–5 навчальних годин) та перерв тривалістю 10–15 хвилин. Слід уникати холодного повітря і води, оскільки вони негативно впливають на голосові зв'язки, з'являється хрипота, сиплість тощо.

Небажана і нервова напруга. Відомо, що людина навіть при незначному хвилюванні іноді «втрачає» голос. Тому умовою гарного голосу є здорова нервова система, традиційні гартувальні процедури, раціональне харчування. Дикція – це вміння правильно вимовляти голосні та приголосні звуки. Дикційні навички обумовлені активністю м'язів артикуляційного апарату, розвиток якого є умовою їх формування.

Вироблення правильної дикції слід починати з артикуляційної гімнастики, яка розвиває такі органи мовлення, як губи і язик, робить їх, а також нижню щелепу, голосові зв'язки, легені динамічними й активними. Ці вправи краще робити перед дзеркалом, самотійно. Для оволодіння технікою правильної вимови дуже корисно використовувати скоромовки і спеціальні вправи. Наприклад, однією з таких вправ є метод укрупнення мовлення, відповідно до якого потрібну фразу (ту, яка укрупнюється) потрібно

«розгорнути», тобто промовляти повільно, подовжуючи голосні звуки і зберігаючи її логічну стрункість; різні слова, фрази укрупнюються не однаково, укрупнюється завжди головне (наголошене) слово. Важливим елементом при цьому є мускульна мобілізованість: загальна підтягнутість мускулатури тіла, зокрема спини; помірна рухливість тіла, що забезпечує відпрацьовану осанку; узгодженість рухів кінцівок і корпусу; мімічна виразність.

Критерії виразного мовлення. Мовна інформація лише тоді пробуджує почуття і свідомість іншого, сприймається ним, притягує, коли слово досить яскраво й доступно передає власні образні уявлення того, хто висловлюється. Тільки тоді, коли образи життя промовця (вистраждані, зримі, чіткі) стають образами слухачів, з'являється надія, що слово вчить, виховує, зцілює.

Таким чином, важливий критерій виразного мовлення – образна наповненість слова.

Другий критерій близько пов'язаний із першим і визначається ним. Він полягає в тому, що образи життя, створені словом промовця, повинні міцно спиратися на чуттєвий досвід слухачів, приваблювати їх своєю чіткістю і в той же час незвичайністю, новизною. Виразність усного слова – сильний прояв життєвої енергії того, хто говорить. Слухачі з перших секунд виступу сприймають промову або з цікавістю, або байдуже. І причина цього не тільки в змісті, а й у звучанні усної мови, її внутрішній енергії. Спокійний, упевнений, добре поставлений голос має такий енергетичний потенціал, який збуджує емоційну і розумову енергію слухачів, бажання вслухатися в слово. Імпровізованість усного мовлення як одна з найважливіших характеристик професійної мови виявляється у двох аспектах:

– з одного боку, у слухачів має створитися враження, що промовець під час розповіді, лекції, пояснення імпровізує, тобто народжує думку і її словесну оболонку «тут і зараз», наче розмірковуючи разом з усіма і перехоплюючи бажання і сподівання всіх, а не озвучуючи наперед вивчений текст;

– з іншого боку, мовлення – імпровізація в прямому значенні цього слова: мовленнєва партія народжується безпосередньо в момент спілкування з аудиторією, коли ситуація несподівано змінюється і вимагає миттєвої реакції. Це перебудова на ходу, зміна накресленого плану залежно від перебігу спілкування. Тобто йдеться про непідготовлену інформацію, що вимагає від її носія високої загальної і ораторської культури, потужного потенціалу творчого мислення. Професійна красномовність полягає у виконавській реалізації зазначених вище вимог. Перш за все це інтонаційна доцільність і різноманітність мови. Технічні засоби мовної інтонації включають такі елементи, як логічний наголос, логічна пауза, висота тону, темп і тембр мовлення. Нелогічність озвученого мислення, багатослів'я, повернення до одних і тих же положень – результат хаотичного мислення,

його неорганізованості. Щоб досягти структурності та композиційного упорядкування виступу, необхідно скласти для себе план, конспект, наперед записати необхідні визначення.

3.2. Зовнішній вигляд педагога

Культура зовнішнього вигляду формується з раннього віку, а потім відбувається її подальший розвиток і вдосконалення. Це має для кожної людини неабияке значення, тому що, як зазначають психологи, перше враження дуже часто залишається домінуючим протягом тривалого часу, адже «по одязі стрічають...». Викладач повинен добре усвідомлювати, що його зовнішність, і зокрема костюм, також «працюють на педагогічний процес», що необхідно контролювати себе постійно, поки не з'явиться звичка завжди гарно виглядати, мати свій неповторний стиль, образ, враховуючи прояви етикету (особливо ділового). З позиції педагогічної техніки поняття «зовнішність педагога», тобто його імідж, включає одяг, взуття, зачіску, косметику, парфуми, прикраси. Поєднання компонентів одягу і предметів, які доповнюють його, виконаних в одному стилі і художньо узгоджених між собою, створює своєрідний ансамбль, який називається костюмом. Якщо в далекому минулому, коли одяг виник, він задовольняв утилітарні запити людини, то значно пізніше, а тим більше в наш час одяг виражає естетичні ідеали як суспільства, так і окремої особистості. Розглядаючи людину з позиції діалектичної закономірності єдності змісту та форми, можемо говорити, що костюм викладача, імідж є певною мірою способом прояву його змісту і форми. Цей прояв єдності змісту і форми стосується зовнішності всіх педагогів, а також знаходить певне відбиття в особистісному підході до свого одягу, до свого іміджу.

Костюм викладача має гармонійно доповнювати його професійну діяльність, його індивідуальні особливості. Тому його зовнішність повинна, у першу чергу, виконувати професійну функцію: бути надійним помічником у вихованні студентів. Бажано, щоб у зовнішності викладача не було елементів, які б відволікали увагу студентів, заважали їм зосередитися. Але оскільки викладач є прикладом для студентів у всьому, і в одязі теж, він зобов'язаний одягатися так, щоб враховувати тенденції сучасної моди, але не доводити ті чи інші компоненти костюму до крайнощів. Викладач йде до навчального закладу на роботу, тому його костюм, крім естетичної виразності, повинен бути зручним для виконання необхідних педагогічних операцій: працювати з апаратурою і приладами, писати на дошці, схилитися до студентів, сідати тощо. Треба пам'ятати про так званий «принцип метрдотеля», відповідно до якого треба враховувати три критерії «зустрічі по одязі», або, як говорять, «правильного одягу»: перший – чи відповідає одяг ситуації; другий – практичність (як людина почуває себе в цьому одязі; чи зручно, чи є відчуття, що одяг «заважає»); і, нарешті, третій – охайність [14].

Люди, які звертають на свій одяг велику увагу, які занадто слідкують за ним, дратують інших, так вважають психологи. Можна вдягатися не модно, але головне, щоб одяг викладача був органічним, природним. Одяг конкретного викладача повинен відповідати його морально-естетичним поглядам, гармоніювати з фігурою, бути простим, але виразним, охайним. Колір, фактура, доповнення (гудзики, пряжки тощо) також повинні підкреслювати красу, елегантність, простоту. Все це позитивно впливає на емоційний настрій студентів, дисциплінує їх, сприяє формуванню почуття та смаку, не відволікає від заняття.

Одяг повинен гармоніювати із фігурою. Елегантно, красиво одягнений викладач викликає позитивні емоції студентів, піднімає їм настрій, спонукає стежити за собою, виховує їх смак.

Взуття також повинно бути зручним, елегантним і, звичайно, чистим. Не треба забувати, що викладач багато часу проводить на ногах і має почувати себе у взутті комфортно.

Зачіска має личити, бути акуратною, волосся обов'язково чистим. Використовуючи косметику, необхідно дотримуватися міри, підкреслювати переваги обличчя і маскувати його недоліки.

При виборі прикрас варто враховувати, що вони є лише доповненням до костюму і не повинні відігравати домінуючу роль. Однак ні костюм, ні зачіска, ні прикраси не замінять гарного настрою викладача, його доброзичливості, що повинні відбиватися на обличчі, у ході, рухах, над чим теж необхідно працювати. Хмурий, злий вираз обличчя не виправити ніякими зовнішніми атрибутами. Головне у вигляді викладача – його настрій.

Постава та хода також створюють імідж викладача. Без них неможливі красиві рухи, нахили, погляди. Викладач повинен уміти подати свою фігуру в статиці й динаміці. Правильна постава – основа для правильної ходи. Визначаємо ширину свого кроку, засвоюємо правильну постановку стопи. Ставимо обидві ступні на одну лінію так, щоб п'ятка однієї ступні торкалась носка іншої. Центр ваги тримати так, щоб стояти на обох ногах одночасно. Тепер розведемо ноги в сторони. Це і є ширина нашого кроку. З цього положення починаємо спокійно рухатися вперед, зрідка перевіряючи ширину кроку (зводячи носки на одну лінію). Пам'ятати потрібно про те, що п'яти знаходяться на одній лінії, носки розведені, ширина кроку дотримується постійно.

Викладачеві не лише достатньо знати вимоги до своєї зовнішності, але й уміти її сформувати, пам'ятаючи про те, що люди, які нас оточують, оцінюють викладача за певним алгоритмом: зовнішній вигляд, постава, поведінка, особистісний контакт. Найголовніше, щоб студенти побачили упевненість викладача у собі. Говорячи про зовнішній вигляд, необхідно звернутися й до правил етикету, які висувають суворі вимоги до нього, особливо, коли це стосується професійної діяльності, ділового спілкування.

3.3. Культура і техніка рухів педагога

Культура рухів педагога є також істотним компонентом візуального образу. Вона передбачає володіння своїм тілом, а саме: жести, міміку та пантоміміку. За їх допомогою та в поєднанні з іншими засобами викладач має можливість більш повно виражати свої почуття, ставлення до своєї діяльності та діяльності студентів. До того ж ці засоби завжди найбільш економні, динамічні, в них прихована велика спонукальна сила.

Жест – це рух рук, що супроводжує мовлення педагога і підсилює його виразність, а іноді й замінює його. У жестах виявляється психічний стан людини, а за необхідності іноді ховаються справжні почуття. При оволодінні жестикуляцією необхідно слідкувати за тим, щоб жести були природними, доречними, стриманими, тобто відповідали конкретній педагогічній ситуації. Виділяють такі групи жестів:

- механічні жести – найбільш поширені і отримали назву завдяки своєму характеру. Наприклад, при вітанні або прощанні ми робимо певні жести: помах, подавання і потискування руки співрозмовника. Використовуються ці жести для різноманітності процесу спілкування;

- описові жести використовуються, з одного боку, для привертання уваги до об'єкта, що вивчається, шляхом указання на нього, з іншого боку – як жестикуляція, що доповнює усний вислів;

- психологічні жести є засобом зовнішнього виразу почуттів людини. Вони не завжди співпадають із сказаними словами і скоріше «говорять» про підтекст сказаного. Наприклад, ми говоримо про відсутність хвилювання, про те, що спокійні, а при цьому смикаємо вухо, ґудзик, підборіддя тощо. Ці дії свідчать про наше хвилювання.

Слід пам'ятати, що надмірна жестикуляція відволікає від головного. Не завжди вона доречна і покращує виразність мовлення. Негарне враження залишає безконтрольне розмахування руками. Внутрішній стан педагога відображається в різних довільних і мимовільних рухах і підкоряється контролю свідомості. Необхідно виховувати в собі вміння стримувати зовнішні прояви і не виявляти справжні переживання, особливо в екстремальних ситуаціях. Звичайно, перший жест підсилює думку і виконує основну роль у жестикуляції. Тому жести необхідно наперед продумувати, відпрацьовувати, домагатися їх відповідності тому, що промовляється, пам'ятаючи про те, що вони є способами посилення мовленнєвої діяльності, вираження особливостей підтексту.

Міміка – це засіб передачі своїх почуттів, емоцій, ставлення до чогось за допомогою м'язів обличчя. Щоб міміка не стала кривлянням, вона повинна відповідати психічному стану педагога. Які ж почуття педагог може передати за допомогою міміки? Це засмучення, гнів, радість, збентеження, здивування, презирство, зацікавленість. На відміну від жестів, які можуть бути традиційними в певній ситуації, міміка суто індивідуальна і залежить, перш за все, від індивідуальних особливостей педагога, а також обставин спілкування

і студентів. Вираз обличчя і погляд іноді набагато сильніше впливають на студентів, ніж слово. Великі можливості відкриває використання усмішки, яка і схвалює, і піднімає настрій. Дуже виразні брови: вираз здивування – брови підняті, незадоволення – брови зсунуті тощо. Але не менше смислове навантаження несуть очі. У зв'язку з цим педагог повинен уміти користуватися виразним поглядом, уникати надмірної рухливості м'язів обличчя і очей («бігаючі очі») і, навпаки, статичності («кам'яне обличчя»). Оскільки студенти «читають» по обличчю педагога, в якому він стані, не слід демонструвати свій поганий настрій, негативні почуття і емоції. Педагогу необхідно вчитися візуальному контакту. Він встановлюється тоді, коли співрозмовники дивляться один одному в очі, виражаючи тим самим зацікавленість партнером або предметом розмови. В очі співрозмовнику ми дивимося протягом 5–7 с, а в цілому під час бесіди дивимося на партнера 35–50 % часу. Решту часу співрозмовники дивляться у бік. Частіше дивимося в очі, коли слухаємо, а не говоримо, тому що хочемо побачити реакцію співрозмовника. Тривалий погляд зазвичай свідчить про підтвердження сказаного. Якщо ж йдеться про суто особистісні справи, то погляд відводиться у бік і слухач не дивиться на того, хто говорить. Візуальний контакт виконує значну роль у встановленні емоційного контакту зі студентами. Відвертість, доброзичливість погляду іноді роблять більше, ніж слова. Адже коли ми хочемо, щоб студент нас почув і зрозумів, ми завжди прагнемо бачити його очі. На жаль, як зазначають психологи, частіше за все ми дивимося в очі, коли вичитуємо або засуджуємо студента за щось. Це може спровокувати появу тривожності, невпевненості в собі, тому треба пам'ятати, що контакт очей повинен бути постійним. Він потрібен для того, щоб студенти відчули нашу любов, доброзичливість, прагнення до співпраці. У його полі зору повинні бути всі і кожен окремо.

Слід зазначити і важливість уміння педагога володіти своїм тілом, тобто **пантоміміку**. У зв'язку з цим можна виділити такі вимоги до ходи, уміння стояти і сидіти:

- під час заняття вибирати таке місце, звідки добре видно і чути всіх студентів;
- нову інформацію необхідно давати стоячи, щоб бачити всіх студентів, мобілізувати їх увагу;
- педагогу немає необхідності стояти впродовж усього заняття, і якщо дозволяють обставини – можна сісти;
- закінчуючи заняття, педагог знаходиться в центрі аудиторії, своїм виглядом мовби демонструє завершеність процесу;
- якщо немає ніяких справ, то педагогу слід першим виходити з аудиторії;
- хода педагога повинна бути рівною, упевненою, м'якою;
- не слід сидіти на краю стільця, перекидати ногу за ногу. Перш ніж сісти, необхідно перевірити стілець;

– слід стежити за собою не тільки в межах навчального закладу, а й поза ним. Кажучи про техніку рухів, слід звернути увагу на дистанцію спілкування, тобто відстань між тими, хто спілкується. Дистанція до 45 см носить інтимний характер, від 45 см до 1 м 20 см – персональний, від 1 м 20 см до 4 м – соціальний, 4–7 м – публічний. Якщо дистанція збільшується, то немає можливості спостерігати міміку і жести викладача, що створює труднощі в спілкуванні. Зміна дистанції – прийом привертання уваги. Для активізації спілкування слід обрати відкриту позу: не схрещувати руки, стояти обличчям до аудиторії, зменшувати дистанцію. Все це створює ефект довіри. Це лише деякі засоби невербальної комунікації, завдання яких – зробити спілкування продуктивнішим.

Психотехніка. Від самопочуття та настрою викладача багато в чому залежить характер взаємин зі студентами, колегами і, отже, результат його педагогічної діяльності. Педагог не може і не повинен бути байдужою людиною. Він радіє досягненням і гідним вчинкам студентів, засмучується поганим. Як зазначає І. А. Зязюн, досягти оптимального внутрішнього стану в педагогічній діяльності важко, оскільки вона сама по собі емоційно напружена, вимагає великих душевних затрат. Дослідження психологів підтверджують, що самопочуття і стан педагога мають межі ресурсів психічного здоров'я. Для того щоб продуктивно працювати, викладач повинен насамперед уміти раціонально витратити свою психічну енергію, знати як її можна поповнювати, відновлювати. Це допоможе йому усвідомлено й ефективно розподіляти свої сили протягом кожного дня, тижня, місяця, року, володіти ситуацією і собою, зберігати працездатність і оптимізм, бути упевненим у собі і, нарешті, успішно працювати [13]. Позитивні емоції надихають викладача, додають йому бадьорості і сил для подолання педагогічних проблем, а негативні, що викликають страх, тривожність, дратівливість, призводять до ускладнень у роботі. В основі психологічної стійкості викладача лежить емоційна прихильність до студентів, роботи, до себе. Вираз доброзичливості на обличчі сприяє появі позитивних емоцій як у самого викладача, так і у студентів. Тому небажаний хмурий, злий, нудьгуючий вираз обличчя, навіть якщо нам не до сміху і веселощів. Якщо поганий настрій не залишає, треба посміхнутися і подумати про приємне. Навіть якщо викладач зовні не виявляє негативних емоцій, вони чинять свій руйнівний вплив – нищать здоров'я. Допомогти тут можуть і спорт, і музика, і фізична праця, і читання, і танці, і прогулянки на природі, іншими словами, кому що до душі, тобто улюблені захоплення. Усе це допоможе зняти напругу, підняти настрій. Щодо вольової сфери діяльності педагога, то можна звертатися до почуття обов'язку, переборюючи власні прагнення, дії. Інший шлях – непрямий, коли ми впливаємо на зовнішні прояви емоцій. Мова йде про контроль м'язового напруження, темпу рухів, мови, дихання. Їх зміна впливає на психічний стан. Корисно знати, яким емоційним реакціям відповідає та чи інша група м'язів. У стані страху напружуються артикуляційні і потиличні м'язи, які необхідно розслаблювати. Показником емоційного стану

є і дихання. Якщо ми спокійні – дихання рівне, схвильовані – прискорене. Контроль за темпом дихання, його глибиною зменшить хвилювання. Звідси і порада викладачу-початківцю: перед початком заняття подивитись на аудиторію, тричі глибоко вдихнути і видихнути, посміхнутися і привітатися [14]. Це психосоматичні реакції, механізм дії яких лежить в основі зміни темпу мовлення і рухів. Оволодіння психотехнікою необхідно викладачеві для створення позитивного емоційного фону спілкування, сприятливого мікроклімату в групі, попередження травмування психіки як студентів, так і своєї. Володіння психотехнікою є свідченням професійної культури педагога. Як зазначає В. М. Гриньова, психотехніка припускає використання досягнень і засобів психологічної науки, а також психічних можливостей педагога в його професійній діяльності. Основою саморегуляції психічного стану є увага і уявлення [19].

Увага. Педагогу необхідне вміння зосереджувати увагу в конкретний момент на потрібному об'єкті. Увага може бути довільною і мимовільною. Обидва види уваги необхідні викладачу і взаємозалежні, однак особлива роль приділяється саме довільній увазі як умові успішної педагогічної діяльності. Довільна увага пов'язана з проявом волі. Наприклад, якщо перш за все педагог мимоволі звертає увагу на провину студента (мимовільна увага), то потім його дії набувають цілеспрямованого характеру з метою корекції поведінки студента, що вимагає прояву довільної уваги. Особливе значення для педагогічної діяльності має розвиток рівня, стійкості, перенесення і розподілу уваги, оскільки викладач постійно повинен тримати в полі зору велику кількість студентів із властивими їм особливостями. Добре розвинена увага – основа педагогічного бачення, що лежить в основі грамотних дій педагога, допомагає йому в складних ситуаціях навчання і виховання. Увазі можна і потрібно учити.

Уявлення. Дає можливість передбачити результати роботи, тобто створити психологічну модель кінцевого продукту. Уявлення є основою проєктувальних умінь педагога. У навчанні і вихованні неможливо заздалегідь знати кінцевий результат, однак передбачати тенденції розвитку людини, оптимальні умови і шляхи її становлення, можливі труднощі допоможе добре розвинене уявлення.

Фізична напруга. Регуляція свого фізичного стану є одним з факторів педагогічної діяльності. У стані фізичної напруги педагог допускає безліч помилок, що виявляються в невиразності мови, порушенні її темпу, скутості в рухах, жестах, міміці тощо. Напруга гальмує психічну діяльність, і дійсно, у напруженому, скутому стані ми вагаємось з ухваленням рішення, погано виражаємо свої думки, погано контролюємо ситуацію («м'язовий затиск»). Педагогу необхідно навчитися керувати своїм фізичним станом, знімати м'язову напругу, тим самим прагнути м'язової свободи, тобто того стану, в якому має знаходитися педагог для вирішення педагогічних завдань.

3.4. Педагогічні здібності

Ефективне вирішення навчально-виховних завдань залежить від рівня розвитку педагогічних здібностей, які, у свою чергу, формуються на основі задатків і розвиваються в процесі діяльності, в результаті праці, виявляючись у професійній майстерності. Нагадаємо, що здібності – це властивості особистості, які забезпечують успішне оволодіння будь-яким видом діяльності. Відповідно, педагогічні здібності визначаються якостями особистості, що виявляються в схильності до роботи зі студентами, отриманні задоволення від спілкування з ними. Педагогічні здібності забезпечують успішність педагогічної діяльності, додають своєрідності спілкуванню педагога зі студентами, визначають швидкість і ступінь оволодіння ним різними вміннями, допомагають реалізувати себе. Тому майстерність викладача значною мірою визначається його здібностями. Н. В. Кузьміною та Ф. Н. Гоноболіним була запропонована структура педагогічних здібностей. Перцептивні здібності педагога виявляються в спостережливості, що дає змогу проникати у внутрішній світ людини, розуміти її переживання, об'єктивно оцінювати емоційний стан, виявляти особливості психіки, бачити тенденції зміни особистості, позитивні якості, уміти виявляти інтереси і схильності. За рахунок спрямованої уваги відбирати факти, необхідні в роботі зі студентами, за кожним вчинком і дією бачити педагогічну ситуацію, що вимагає ретельного аналізу. Розподіл уваги дає можливість бачити групу в цілому і кожного окремо. Конструктивні здібності є умовою успішного проєктування і формування особистості і колективу. Завдяки ним педагог здатний передбачати результати своєї діяльності, поведінку студентів. Цьому сприяє педагогічно спрямована уява і педагогічний склад розуму. Ці здібності дають можливість педагогу аналізувати педагогічну ситуацію і вибирати єдино правильний спосіб взаємодії з особистістю і колективом. Дидактичні здібності виявляються в умінні підбирати і доступно викладати навчальний матеріал, відповідним чином адаптуючи його до особливостей студентів, стимулювати їх активність, мобілізувати увагу. Ці здібності дають змогу удосконалювати методи і форми навчання, творчо підходити до вирішення навчальних завдань. Експресивні здібності виявляються в найефективнішому, з педагогічної точки зору, вираженні своїх думок, знань, поглядів, відчуттів за допомогою мовлення, міміки, пантоміміки. При цьому висока культура мовлення, його чіткість, добра дикція, доречний гумор та іронія, експромт виступають могутніми засобами дії слова на особистість студента, а вмiла жестикуляція і міміка додають мовленню емоційного забарвлення. Комунікативні здібності виявляються у встановленні педагогічно доцільних відносин зі студентами, їх батьками, колегами, керівниками, в емоційному відгуку на переживання інших людей (емпатії). Виявляється комунікативність у педагогічному такті, недопущенні та подоланні конфліктів. Організаторські здібності виявляються в умінні організувати життєдіяльність студентів

(навчання, працю, відпочинок), згуртувати їх, розділити обов'язки. Різновидом організаторських здібностей є діловитість, яка виявляється при проведенні різних заходів, при встановленні ділових відносин. Ці здібності залежать від цілої низки якостей педагога, зокрема швидкості та гнучкості мислення, рішучості, витримки, наполегливості, вимогливості тощо. Академічні (дослідницькі) здібності – це схильність до наукового пошуку, аналізу досягнень науки, узагальнення свого досвіду. Вони також виявляються в умінні пізнавати й об'єктивно оцінювати педагогічні ситуації і процеси. Ці якості необхідні для вдосконалення навчально-виховного процесу, упровадження новітніх досягнень науки в освітню практику, в процес викладання навчальних дисциплін. Сугестивні здібності полягають в емоційно-вольовому впливі на студентів, здатності за допомогою слова домагатися потрібних результатів у навчанні та вихованні. Відмінність педагогічних здібностей від педагогічних умінь полягає в тому, що педагогічні здібності – це особливості особистості, а педагогічні уміння – це окремі акти педагогічної діяльності, що здійснюються людиною на високому рівні. Чи всі здібності однаково виявляються в педагогічній діяльності? Дослідники вважають, що ні, і виділяють здібності «провідні» та «допоміжні». До перших, за опитуваннями фахівців, відносять педагогічну проникливість або спостережливість (перцептивні здібності), дидактичні, організаторські, експресивні, а всі інші – до допоміжних. Причому часто майстерність визначають деякі здібності, інші ж можуть бути або розвинені, або компенсовані.

Педагогічні здібності – важлива передумова оволодіння педагогічною професією. Проте вони не є вирішальною умовою формування професійної майстерності. Скільки майбутніх викладачів, маючи блискучі задатки, не відбулися як педагоги і, навпаки, скільки не дуже здібних, але працелюбних людей досягли вершин майстерності. Людина може бути здібною, але невмілою, оскільки здібності розвиваються під час діяльності. У той же час здібності як індивідуальні властивості людини не тотожні умінням, які формуються в процесі навчання, хоча тісно пов'язані з ними і виявляються в них. Наявність здібностей забезпечує успішне оволодіння професійними знаннями, вміннями і навичками.

3.5. Педагогічна культура

Педагогічна культура викладача – це професійна культура, гармонія педагогічного мислення та творчої діяльності, що сприяють якісній організації навчального процесу. Її складовими є мислення, почуття, спілкування, поведінка, зовнішній вигляд, моральна зрілість та ін. Культура поведінки викладача є засобом виховання студентів і фактором, що сприяє створенню доброзичливої атмосфери між викладачами і студентами. Для педагогічної культури характерними є інтелект, гуманізм, широкий кругозір,

інтелігентність, толерантність, здатність до творчості. Педагогічна культура дозволяє піднятися викладачеві до вершин професійної майстерності. Вершиною педагогічної культури викладача є постійна спрямованість до педагогічного, методичного, морального та духовного самовдосконалення. Мірилом педагогічної культури викладача є педагогічна майстерність, тобто єдність знань, методичних умінь, мовної культури, особистісних якостей, педагогічної техніки, такту й оптимізму. Серед функцій і завдань викладача важливими є не тільки викладання навчальних дисциплін, формування знань, умінь і навичок, а й забезпечення необхідних умов для вироблення життєвої позиції, світогляду, розвитку інтелектуальних і творчих здібностей студентів.

3.6. Педагогічний такт

Педагогічний такт – це суто професійна якість викладача. При його визначенні необхідно виходити із розуміння моралі і творчого характеру педагогічної діяльності. Як професійна психолого-педагогічна особливість педагогічна поведінка має відповідати цілям та завданням виховання й виявлятися у творчій, педагогічно виправданій ініціативності, винахідливості, витримці, чуйності та вимогливому ставленні до студентів. Це завжди творчість, пошук і в чомусь неповторний вчинок. Такт – це етична категорія, що допомагає регулювати стосунки людей. Такт буквально означає «дотик». Ґрунтуючись на принципі гуманізму, тактовна поведінка вимагає, щоб у найскладніших і суперечливих ситуаціях зберігалася повага до людини, що дає можливість уникнути конфлікту або, якщо це необхідно, використати конфліктну ситуацію в гуманних цілях. Бути тактовним – це етична вимога до кожної людини, особливо до педагога, який спілкується з особистістю, що розвивається. І. І. Чернокозов дає таке визначення педагогічному такту: «Педагогічний такт – моральна поведінка, що включає передбачення всіх об'єктивних наслідків вчинків і суб'єктивне їх сприйняття, вираження високої гуманності, чуйності, турботи про учня (студента), найкращій засіб встановлення доброзичливих відносин з ним у різних ситуаціях» [25]. Посилаючись на авторитет К. Д. Ушинського, більшість авторів розглядає педагогічний такт з психологічного боку, вбачаючи в ньому специфічний інструмент впливу. Інші автори суть такту бачать у педагогічній майстерності і доходять висновку про те, що педагогічний такт є не тільки виховною, але й дидактичною проблемою. Треті розуміють педагогічний такт як ставлення педагога до справи навчання і виховання, до особистості того, хто навчається, і до самого себе, а також – як високосвідому діяльність педагога. Суть і специфіка педагогічного такту зв'язані з особливою сферою його дії. Чи можна обмежитись тільки тим, що педагогічний такт – це сфера відносин викладача і студентів, чи його слід розповсюджувати і на відносини викладача з іншими людьми? Так, викладач має бути носієм педагогічної моралі в стосунках з усіма учасниками педагогічного процесу, бо його

стосунки з колегами, з батьками студентів, з адміністрацією навчального закладу є необхідною складовою частиною його діяльності.

Педагогічний такт припускає:

- повагу до студентів і вимогливість до них;
- розвиток самостійності студентів у всіх видах діяльності і впевнене педагогічне керівництво їх роботою;
- увагу до психічного стану студента, розумність і послідовність вимог до нього;
- довіру до студентів і систематичну перевірку їх навчальної роботи;
- педагогічно виправдане поєднання ділового та емоційного характеру відносин зі студентами тощо.

Складові педагогічного такту: психолого-педагогічна грамотність; педагогічна винахідливість; ініціативність і осмислення дій; довіра і повага; спостережливість і уважність; уміння передбачати; витримка і самовладання; педагогічна кмітливість; емоційна культура; вимогливість і доброзичливість; чуйність і милосердя; уміння все бачити, але не все «помічати». Педагогічний такт як форма взаємин зі студентами визначається багатьма сторонами особистості викладача, його ідейними переконаннями, культурою поведінки, загальною і професійною освітою, запасом відповідних умінь і навичок. Оволодіти педагогічним тактом, не володіючи педагогічною майстерністю в цілому, неможливо. Педагогічний такт є наслідком творчості викладача, показником гнучкості його розуму.

Можна виділити й назвати окремі психологічні й педагогічні умови, які сприяють розвитку педагогічного такту в кожного викладача незалежно від його індивідуальних особливостей.

Спостережливість. Це одна з найважливіших професійних рис педагога. Спостережливість потрібна йому так само, як і письменнику чи актору. Вона робить викладача володарем дум студентів. Спостережливий викладач може глибоко зазирнути у внутрішній світ студентів, зрозуміти їхній душевний стан, виділити їхні індивідуальні особливості. Це все дає йому можливість «дібрати ключ» до студентів, передати їм свої думки і переживання так, щоб студенти сприйняли їх як власні. У процесі активного спостереження за студентами викладач може скористатися усними й письмовими відповідями студентів на окремі запитання, даними спеціальних бесід з ними тощо. Можна знайти багато способів швидше і глибше познайомитися зі студентами. Важливо зробити це вчасно, щоб студенти не подумали, що викладач неспостережливий.

Поважність. Студенти, як відомо, чутливі до того, як ставиться до них викладач, особливо тоді, коли вони люблять і поважають його. Їх може образити не тільки окрик, незаслужений докір, несправедлива оцінка тощо, а й проста неуважність до них, небажання їх вислухати, зважити на їх прохання, навіть підійти до них чи кинути погляд у їхній бік. Хоч би у якій формі виявляється неуважність до студентів, вона завжди негативно позначається на їхніх стосунках з викладачем.

Довіра. Педагогічний такт передбачає наявність у викладача повної довіри до внутрішніх сил студентів. Кожний з них, незалежно від здібностей, повинен бути впевненим, що успіх у навчанні залежить тільки від його бажання і старанності. До студентів і в навчанні, і у вихованні слід підходити, за висловом А. С. Макаренка, з оптимістичною гіпотезою, хай навіть з ризиком помилитися.

Справедливість. Справедливому викладачу студенти можуть пробачити й деяку його офіційність, сухість і навіть грубість. А якщо справедливий викладач ще й тактовний, веселий, привітний, то авторитет його серед студентів величезний.

Витримка і самовладання. Для педагогічного такту викладача велике, а іноді й вирішальне значення мають такі його вольові риси, як витримка і самовладання. Звісно, це не означає, що викладач мусить завжди, що б не сталося, бути якимсь незворушним, абсолютно спокійним. Він може інколи й «спалахнути», «вибухнути», як говорив А. С. Макаренко, але такі свої «спалахи» він завжди повинен контролювати. У стані, близькому до афекту, не кажучи вже про афект, дуже важко прийняти рішення. Разом з утратою витримки і самовладання педагог нерідко втрачає весь свій авторитет у студентів, а то навіть і право на свою професію [22].

Вимоги педагогічного такту. Найбільш важливою вимогою є вміння викладача оцінити ситуацію, яка може призвести до якихось порушень і, відповідно, потребує тактовного втручання. До таких ситуацій слід віднести:

– коли педагог вимушений «поставити» студента у незручне становище і необхідно лише пом'якшити ситуацію;

– коли педагог мимовільно, сам того не бажаючи, зачепив самолюбство студента, без будь-якої провини з його боку, і повинен терміново виправити або хоча б пом'якшити ситуацію, яка склалася;

– коли студент за певних обставин «потрапив у негарне становище» або ж почуває себе розгубленим через свої індивідуальні особливості, не може у зв'язку з цим виконати поставлене перед ним завдання і тому потребує допомоги зовні. Побачити, розпізнати ситуацію такого типу – перша вимога педагогічного такту. Наступна вимога педагогічного такту – викладач має бути інформованим про причини моральних протиріч; у випадку, якщо цієї інформації немає, враховувати, приймаючи рішення, її неточність або неповноту. Педагогічний такт потребує уміння враховувати суб'єктивні особливості студента і об'єктивні умови, в яких виявляються протиріччя: від кого залежить виправлення ситуації, чи спроможний зробити це студент і як викладач може йому допомогти. Тактовність вимагає від викладача уміння враховувати обставини, за яких скоєно цей вчинок. Важлива вимога тактовності – уміння передбачити, як вплинуть педагогічні санкції на весь колектив. Чуйність і тактовність особливо необхідні по відношенню до слабких, хворих і роздратованих студентів, які перенесли душевну травму, а також до тих, хто помилився в оцінці своїх вчинків і слів. Педагогічна тактовність – це не окремі вчинки викладача, а стиль його поведінки, при

якому студенти завжди впевнені в його доброзичливості, чуйності та доброті. Тактовність викладача – велика сила, вона викликає почуття вдячності до нього як до людини, яка не тільки знає і розуміє більше, ніж студенти, але й вірить у них і ставиться до них краще, ніж вони того інколи заслуговують.

Такт, тактовність – це педагогічно моральна поведінка, в якій виявляється непримиримість до всього, що заважає вихованню, це засіб боротьби за людину, прояв душевної тонкості викладача в дії, це форма поведінки, при якій моральне мислення і практика єдині. Носієм такту може бути лише зріла, духовно багата, інтелігентна особистість. Саме в неї такт набирає свого найповнішого вияву. Він стає видимим через особистісно-неповторний стиль діяльності такого викладача, через діалогічність у ставленні до світу, уміння враховувати неповторну особистість кожного студента. Отже, такт там, де є вихід за межі стандарту, алгоритму, пересічності. Він завжди супроводжує творчу діяльність викладача, його невдоволення досягнутим, постійну потребу самовдосконалення.

Запитання до самоконтролю

1. Які складові педагогічної техніки?
2. Назвіть методи формування педагогічної техніки.
3. Які основні вимоги до техніки і культури мовлення викладача?
4. Яким вимогам має відповідати мова педагога?
5. Які логічні правила усного мовлення?
6. Охарактеризуйте фактори, що впливають на мовленнєву культуру педагога.
7. Що являє собою мовленнєва техніка?
8. Яким повинен бути голос педагога?
9. Яке значення має дикція педагога?
10. Назвіть складові техніки мовлення.
11. Значення психотехніки у діяльності педагога.
12. Яким вимогам повинні відповідати рухи педагога?
13. Вимоги до зовнішнього вигляду педагога.
14. Значення педагогічної культури в діяльності викладача.
15. Які ви знаєте складові педагогічної культури?
16. Що являють собою педагогічні здібності?
17. Охарактеризуйте поняття «педагогічний такт».
18. Які вимоги до педагогічного такту?
19. Назвіть складові педагогічного такту.
20. Назвіть головні професійні якості викладача.

Література [8, 14, 19, 22, 25].

Лекція 4 АКТОРСЬКА МАЙСТЕРНІСТЬ ТА ІМІДЖ ВИКЛАДАЧА

4.1. Акторська майстерність викладача

Артистичність педагога – це краса і багатство внутрішнього світу особистості, це здатність яскраво, переконливо, емоційно передавати матеріал, представляючи його в образах, використовуючи фантазію, інтуїцію, імпровізацію, техніку та виразність мови і рухів, самопрезентацію та відкритість. Між професіями *педагога, режисера й актора* багато спільного. Їх об'єднують спільні цілі, засоби (слово), умови праці тощо. І ті, й інші працюють з людьми, вони навчають і виховують, робота у них творча. *Визначення акторського та педагогічного таланту* близькі між собою: «Мистецтво актора дуже складне і дані, якими актор привертає увагу глядача, різноманітні: особистісна чарівність, правильність інтуїції, дикція, пластичність та краса жесту, здатність до характерності, праця, любов до справи, смак тощо». *Театральна педагогіка*, яка має величезний досвід, вікові традиції з виховання творчої індивідуальності, може допомогти викладачеві відчути себе інструментом, на якому граєш. Адже його *психофізична природа (голос, міміка, рухи)* те ж саме, що для скрипаля скрипка. Театр і педагогічна діяльність передбачають *вплив людини на людину*; за змістом спільними є комунікативні творчі процеси. Викладачеві як творчій особистості дуже важливо знати *закони і принципи театального мистецтва*, зокрема систему *К. С. Станіславського* – актора, режисера, педагога, реформатора сценічного мистецтва, який *першим створив педагогічну систему акторського мистецтва*. Система *К. С. Станіславського* глибоко розкриває *суть творчого процесу*, в якому *однаковою мірою беруть участь усі духовні та фізичні елементи людської природи*. Тому ця школа має великий авторитет і в системі підготовки викладачів, допомагаючи навчитися *об'єднувати в навчальному процесі інтелектуальне та емоційне, управляти такими важливими аспектами педагогічної творчості, як творче самопочуття, подолання бар'єра публічності*. Ця методика допомагає розвивати мажорні, імпровізаційні здібності, фантазію, увагу, інтуїцію та інші моменти. *К. С. Станіславський* назвав *талантом «щасливу комбінацію багатьох творчих здібностей людини у поєднанні з творчою волею»*. До творчих здібностей актора *театральний педагог-реформатор відносив таке: спостережливість, вразливість, пам'ять (афективна), темперамент, фантазія, уява, внутрішній та зовнішній вплив, перевтілення, смак, розум, відчуття внутрішнього та зовнішнього ритму і темпу, музичність, щирість, безпосередність, володіння собою, винахідливість, сценічність тощо*. Крім того, необхідні також *«виразні дані, щоб втілювати створення таланту: гарний голос, виразні очі, обличчя, міміка, лінія тіла, пластика тощо»*. Вся його система побудована на життєвому акторському досвіді, на аналізі та

вдосконаленні цього досвіду: *«Призначення себе до кар'єри артиста – це, перш за все, розкриття свого серця для найширшого сприйняття життя»*. Отже, що може викладач запозичити із системи К. С. Станіславського? Уся його система спрямована на розвиток особистості актора. К. С. Станіславський хотів бачити *актора вольовою людиною, розвиненою інтелектуально та емоційно, з яскраво вираженими цільовими установками*. Усі ці якості є пріоритетними і для викладача. К. С. Станіславський поділяв усіх акторів на три групи: перша група – актори, яким досить лише зробити перший крок на сцену, як вони вже входять у *стан натхнення*, що не залишає їх протягом усього спектаклю. Це великі актори, імена яких відомі багатьом. Друга група – до представників цієї групи *натхнення приходить лише інколи*, ці моменти натхнення стають святом для них самих і для глядачів. Третя група – до акторів цієї групи *натхнення не приходить*. Вони грають свої ролі, не відчуваючи підйому, натхнення, і тому не дають глядачам тієї насолоди, яку вони мають право очікувати від спектаклю.

На подібні три групи можна поділити й викладачів. До першої належать викладачі, які незалежно від стану здоров'я, неприємностей вдома чи на роботі, входячи до навчальної аудиторії, змінюються на очах: змінюються обличчя, осанка, голос. І починається прекрасне заняття-спектакль. Такі викладачі, як правило, люблять предмет, якому навчають, люблять студентів. І студенти люблять таких викладачів і в більшості захоплюються їхнім предметом. Це щасливі викладачі, вони ніколи не проміняють свою роботу на будь-яку іншу. Викладачам другої групи інколи вдається провести гарне заняття, але частіше трапляються в'ялі, сірі. Гарне заняття приносить задоволення, але якщо таке заняття не правило, а виняток, у студентів немає стабільного ставлення до навчального предмету і до самого викладача також. Викладачу інколи спадає на думку, що робота його невдячна, а може, виникає бажання залишити її назавжди. І, нарешті, третя група викладачів. Заняття їх завжди нецікаві. Вони йдуть на заняття, як на муку. Студенти сприймають таке заняття як неминучу «обов'язковість». У таких викладачів настає раннє розчарування своєю роботою, стомлення. Заслуга К. С. Станіславського у тому, що він створив систему навчання акторів формуванню внутрішнього творчого самопочуття, яке є обов'язковою умовою акторської майстерності. Акторській майстерності, вважав К. С. Станіславський, можна навчити через психотехніку. Можна навчити і педагогічній майстерності людину, яка не має протипоказань до педагогічної діяльності, але має бажання стати хорошим педагогом.

Шляхи створення творчого самопочуття викладача. К. С. Станіславський виділяв три складові частини творчого самопочуття: тілесна свобода; повна зосередженість усієї духовної та фізичної природи; почуття правди і магічне «якби». *Елементи творчого самопочуття викладача:* зосередженість викладача на головному завданні заняття, над його ідейно-пізнавальним та виховним задумом; приціл викладача на

«надзавдання» – могутній стимулятор творчої діяльності викладача. *Надзавдання* – це та кінцева мета виховного навчання, яку викладач ставить, проєктуючи розвиток своїх студентів. Це середня і дальня перспективи навчання, стратегічний план викладача. Надзавдання піднімає викладача над масою окремих занять, навчальних фактів, дає змогу розуміти їх з точки зору перспективи і тому більш тонко, розумно здійснювати їх; бачення викладачем усіх студентів і кожного окремо, так би мовити «зсередини». Це і є *емпатія – здатність емоційно відгукуватися на переживання інших людей*. Це дає можливість викладачу слідкувати за розумовими операціями студентів і за необхідності варіювати пояснення, уповільнювати або прискорювати його темп, повертатися назад, повторювати хід міркувань, додавати ті мазки, які диктуються педагогічною доцільністю. Постійно слідкуючи за студентами, вивчаючи особливості їх сприйняття, можна навчитися отримувати достатню інформацію при одному погляді на студентів; здатність контролювати себе, проводити самоаналіз. Це дисциплінує розум і почуття, що підсилює бадьоре, творче самопочуття як у глобальних педагогічних проблемах заняття, так і в «дрібницях». Один із видів психологічних вправ, що забезпечує свіжість почуттів, – використання «передбачуваної обставини», як казав К. С. Станіславський, магічного «якби». «Якби» створює внутрішній духовний рух, який органічно з'являється у зовнішньому вигляді викладача, у його міміці, жестах, погляді, у прихильності до студентів. «Якби я був не я, а краще, досвідченіше, ніж я?» *Театральна і педагогічна діяльність, будучи близькими за змістовою (комунікативною) та інструментальною (особистість творця та його психофізична природа як інструмент впливу) ознаками, мають низку спільних процесуальних характеристик, до яких можна віднести такі:*

- процес театральної і педагогічної творчості реалізується в обстановці публічного виступу, безпосередньо у присутності групи людей, які є активними співучасниками цього процесу;
- театральна і педагогічна діяльність через свою специфіку робить об'єкт свого впливу одночасно і суб'єктом творчості, співтворцем, без активної участі якого сам творчий акт неможливий;
- в основі акторської і педагогічної творчості, на відміну від багатьох інших видів діяльності, лежить творчість у відведений для цього певний час, що вимагає від творця (викладача) оперативності в управлінні своїм психічним станом та миттєвості виклику творчого самопочуття;
- у театральній і педагогічній творчості ми маємо справу не з остаточним завершеним процесом;
- результати цих видів творчості динамічні, розвиваються, змінюються, інакше кажучи, являють собою завжди не тільки підсумок творчості, але й одночасно його процес, який не стоїть на місці;
- театральна і педагогічна творчість носить колективний характер.

Роль артистизму в процесі педагогічного спілкування. У процесі педагогічного спілкування артистизм педагога виконує такі функції:

– *мотиваційна* – артистизм викладача відіграє важливу роль для студента, сприяючи підвищенню пізнавальної мотивації навчання, даючи змогу поєднати фактичні знання з емоційним сприйняттям і формуючи переконання через образне узагальнення картин світу;

– *мобілізаційна* – функція реалізує себе в основному на етапі, коли викладач стає спроможним звільнитися від напруження, налаштуватися на позитивну психологічну динаміку, протистояти стресу, коли *викладацький бадьорий оптимістичний вигляд спонукає студентів повірити в успіх діяльності;*

– *атрактивна* – артистизм допомагає викладачу при впливі на соціально-психологічний механізм сприйняття себе як особистості та своїх дій. *Особистісна самопрезентація припускає вміння справляти сприятливе враження на студентів, завойовувати їх симпатії та увагу завдяки виразним особистісним проявам міміки, пластики, яскравій інтонаційній забарвленості голосу, експресії, мажорності, енергетики емоційного впливу. Артистичний викладач створює навколо себе емоційне поле;*

– *фасилітаторська* – педагогічний артистизм полегшує взаємодію між викладачем і студентом, сприяє розумінню. Викладач виступає не як керівник, а як фасилітатор навчання, як людина, що створює *сприятливі умови для самостійного й осмисленого навчання, активізує і стимулює пізнавальні мотиви студентів, їх групову навчальну роботу, підтримує прояви в ній тенденцій до співпраці і радості навчання як творчості; стимуляційна* – викладач, здійснюючи емоційну регуляцію пізнавальної активності студентів, *стимулює їх творчу активність.*

Стимулювальна роль емоційного впливу артистичного викладача незаперечна, оскільки *емоції є визначальною умовою мимовільного сприйняття.* Отже, *гармонія зовнішніх і внутрішніх особистісних проявів викладача* стимулює у студентів переживання емоційного задоволення від спілкування з ним та навчальним закладом взагалі. Синтетична роль – коли діяльності викладача притаманні багатство особистісних проявів, *неординарність, «відкрита» позиція,* це сприяє досягненню *емоційно-психологічної єдності зі студентами, переживанню ними радості спілкування з викладачем.* Атмосфера співтворчості, співпраці ставить студентів у позицію союзників, соратників викладача, увага викладача зосереджена не на помилках та промахах, а на удачах та перемогах студентів, хай навіть дуже маленьких. Відбувається синтез прагнень викладача і студентів, що є істотним проявом справжньої майстерності і найвищої естетичної культури викладача. Викладач повинен бути в аудиторії одночасно і педагогом, і аніматором, і психотерапевтом, і артистом, і гіпнотизером.

4.2. Формування педагогічних та артистичних здібностей

Критерії формування педагогічних та артистичних здібностей:

1. Майстерність викладача – це складне поєднання психологічних, педагогічних та акторських якостей особистості.

2. Майстерність педагогічної діяльності, як і мистецтво актора, *відпрацьовується системою різноманітних вправ*, але не обмежується шаблонним їх застосуванням, а пропонує безперервний творчий пошук, новаторський підхід до справи. Професії актора і викладача належать до групи спеціальностей, де однією з необхідних якостей є *зміня тривалий час тримати увагу людей*. В. А. Ільєв, зіставляючи здібності акторів і педагогів, виділяє **чотири кола здібностей викладача**, який працює згідно з принципами сценічної педагогіки.

Перше коло здібностей педагогічної діяльності становлять комунікабельність, емоційна стійкість, професійна проникливість, динамізм, оптимізм, креативність.

*Друге коло становлять здібності, спільні для всіх видів мистецтва: уява, образна пам'ять, образне мислення, здатність переводити абстрактну ідею в образну форму, активна реакція на явища дійсності, тонка чутливість, загальна емоційна сприйнятливність. До цього кола він також відносить *специфічні художні властивості та почуття особистості*: тонкий смак, відчуття міри, відчуття форми, поетичні відчуття, тобто *здатність у буденному бачити особливе, неповторне.**

Третє коло здібностей виділяється для сфери театральної режисури: аналітичні, сугестивні, експресивні, організаційні тощо.

Четверте коло здібностей становлять сценічний темперамент, здатність до перетворення, сценічна чарівливість, заразливість та переконливість, сценічні яскраві зовнішні дані.

*Для педагога, як і для актора, дуже важлива **психофізична єдність**.* Актор (педагог) у своїй психофізичній єдності є для самого себе інструментом. Цей інструмент акторського (педагогічного) мистецтва необхідно привести у належний стан, зробити його податливим творчому імпульсу, тобто готовим у будь-який момент здійснити необхідну дію. Для цього необхідно удосконалити як його внутрішній (психічний), так і зовнішній (фізичний) бік.

Основу психофізичної компоненти становлять такі елементи:

– психічні процеси: уява, увага, афективна пам'ять, вольові прояви тощо;

– фізичні дані: голос, дикція, міміка, пантоміміка. Важливу роль у діяльності викладача і прояві ним артистизму виконує **уява**. Уява стимулює творче самопочуття викладача і приводить його в доречний емоційний стан; допомагає в реальних обставинах педагогічної діяльності здійснювати інтуїтивний пошук необхідних засобів впливу на аудиторію.

Продуктивність функціонування уваги у педагогічній діяльності багато в чому залежить від ступеня розвитку у викладача *емпатії, тобто здатності до співпереживання*, адекватного розуміння порухів душі студента. Емпатія означає ототожнення особистості людини з особистістю іншого, коли у думках намагаються поставити себе на місце іншого.

Дуже важливим психофізичним компонентом артистизму викладача є також педагогічна увага. Професійна діяльність припускає наявність у педагога такої уваги, що подібна до уваги артиста і характеризується не лише вольовим, інтелектуальним, але й, перш за все, емоційним характером, який допомагає йому відчувати різноманіття педагогічного процесу, психологічні моменти спілкування. Увага викладача характеризується низкою ознак і властивостей (багатооб'єктністю, динамікою, оперативністю) і є основою організації захоплюючого за формою і змістом педагогічного процесу. К. С. Станіславський особливу увагу приділяв обсягу уваги актора, виділяючи у ньому «мале», «середнє» та «велике» кола. Цей «обсяг уваги» має принципове значення для професійної спрямованості уваги, необхідної педагогу. *Розподіл уваги – важлива якість, необхідна для будь-якої роботи.* Спрямованість на мету є першою умовою успіху. Увага швидко розпорошується, тому для її концентрації необхідне тривале тренування, оскільки вона залучає до роботи весь творчий апарат педагога.

Афективна пам'ять – ще один компонент, на якому базується педагогічний процес. *За допомогою афективної пам'яті викладач зберігає у своєму досвіді пережиті чуттєво-емоційні стани.* На її основі у педагога народжуються уявлення про особливості майбутньої діяльності, здійснюється пошук необхідного для неї творчого самопочуття. Ще одним важливим психофізичним компонентом педагога є вольові прояви. Мистецтво комунікативного впливу багато в чому визначається тим, наскільки цілеспрямовано педагог *домагається вирішення поставлених завдань.* Воля як процес цілеспрямованого регулювання своєї поведінки, як *готовність долати виникаючі в діяльності ускладнення,* впливає на якість професійної діяльності викладача.

Особливими складовими елементами психофізичного компонента артистизму викладача виступають міміка, пантоміміка, мовлення. Міміка визначається як мистецтво виражати свої думки, відчуття, настрої, *стани руху м'язів обличчя.* Як і в акторській професії, міміка в професійній діяльності викладача виконує особливу функцію – служить індикатором емоційних проявів, тонким регулятором, «інструментом» спілкування. Для педагога цей інструмент особливо необхідний, оскільки більшість завдань припускають невербальні способи вирішення: *нерідко на занятті погляд викладача, його міміка діють сильніше, ніж слово.*

4.3. Імідж викладача

Професія педагога – особлива. Викладачі – це ті люди, які завжди на очах, поряд з ними знаходяться студенти, колеги. *Часто педагог втрачає авторитет серед студентів, бо нецікавий їм як особистість.* А без інтересу до особистості викладача немає інтересу до дисципліни, яку він викладає. Інша справа, що в подальшому інтерес до особистості викладача згасає, а розпалюється інтерес до дисципліни. Таким чином, *інтерес до особистості викладача – засіб активізації інтересу до дисципліни.* Саме студенти дають енергію життя викладачу, а викладач дарує відкриття «нових горизонтів». Тому образ педагога має надихати. Як би не був професійно підготовлений викладач, він просто зобов'язаний постійно вдосконалювати свої особистісні якості, створюючи, таким чином, власний імідж. Імідж (від лат. *imitari*, що означає імітувати, а у перекладі з англ. *image* – образ, вираз) – образ, який складається не тільки із зовнішнього вигляду (одяг, прикраси, зачіска, макіяж), але і з постави, ходи, уміння говорити, рухатися. Все це створює образ людини. Тому «іміджбілдинг» (побудова образу) – обов'язок кожної людини, яка себе поважає, а тим більше – викладача. *Професійні вміння та навички викладача не забезпечують успішного здійснення професійної діяльності і не створюють гідну репутацію.* Для цього необхідно викликати прихильність до себе аудиторії, колег, керівників, тобто створити свій неповторний імідж. Іншими словами, кожній людині необхідний свій діловий імідж, тобто те уявлення, яке вона створює сама про себе і яке виступає зовнішнім відображенням особистості такої людини та показником її ділових і суто людських якостей. Отже, поняття «імідж» **можна трактувати як сприйняття нас іншими людьми, наше публічне «Я».** Це цілісне поняття, яке складається з окремих компонентів, зовнішній бік яких завжди відображає внутрішній зміст. У межах такого іміджу інформація доходить точніше і швидше. Про вдалий імідж можна сказати, що це кращий варіант самоподачі, самопрезентації. **Створення його, як правило, передбачає інтелектуальні зусилля, що розвивають особистість.** Тому можна сказати, що ця робота – ще й саморозвиток. А для людей з творчим потенціалом, якими є педагоги, – один із основних способів самовираження. *В іміджі викладача відображаються його унікальність, неповторність, привабливість, приємні манери, життєрадісність, сучасність, культура.* Імідж педагога – один із основних засобів реалізації принципу виховання своєю особистістю. Позитивний імідж сучасного викладача вищої школи тісно пов'язаний із психолого-педагогічною культурою особистості викладача.

Структура іміджу педагога передбачає такі складові:

– образ, який виникає при першій появі викладача в студентській аудиторії і залишається за його відсутності; зовнішня складова (зовнішність, манери, хода, голос, міміка, одяг, зачіска);

– процесуальна складова (форми звертання, професіоналізм, енергійність, темперамент, виразність);

– внутрішня складова (інтелект, спосіб мислення, цілі та засоби їх досягнення, інтереси, ерудиція);

– позиція, установка, легенда – сприймаються позитивно лише за умови високого рівня психологічної та педагогічної культури особистості.

При формуванні іміджу педагога його особисті якості переплітаються з тими, що приписуються йому оточуючими.

Хто створює імідж?

По-перше, сама людина, яка планує, як повернутись до оточуючих, *що про себе повідомляти*. По-друге, це професійно можуть робити іміджмейкери. По-третє, велику роль у створенні іміджу відіграють засоби масової інформації. По-четверте, *його створюють оточуючі люди – друзі, рідні, співробітники*. В іміджі кожної людини є те, що дісталось їй у спадок і від природи: зріст, риси обличчя тощо. Інтелігентна людина справляє враження, що в ній все гармонійно – від зачіски до костюму, манер та вміння спілкуватись. Внутрішня відповідність образу професії (внутрішнє «Я») є одною із основних складових педагогічного іміджу, оскільки *вміння подобатись і привертати до себе інших людей є необхідною якістю в професійних та особистих контактах*. Не менш важливим є те, що імідж не повинен розходитися з внутрішніми установками педагога, має відповідати його характеру та поглядам. *Створюючи власний образ, ми самовдосконалюємося*. Дуже часто особистість викладача – це неповторність, несхожість, уміння демонструвати свою індивідуальність, оригінальність. І це виявляється в кожній компоненті педагогічного процесу, в реакції на поведінку тих, хто навчається, на їх внутрішній світ, погляди тощо. *Внутрішній образ викладача – це перш за все його культура, безпосередність та свобода, несподівані ідеї та експромти під час занять, володіння собою в різних ситуаціях*.

Найбільш значущими складовими іміджу є:

– зовнішній вигляд;

– використання вербальних і невербальних засобів спілкування;

– внутрішня відповідність образу професії.

Вербальні й невербальні засоби спілкування є дуже важливими складовими іміджу. Як людина говорить, чи може *привернути словом до себе іншу людину, які жести і пози при цьому демонструє, як стоїть або ходить – все це впливає на сприймання нас іншими людьми*. Тому для підвищення власного рейтингу і позитивного сприйняття оточуючими важливо звертати на це увагу і *уміти вигідно себе подати*. Уже доведено, що 35 % інформації людина отримує при словесному (вербальному) спілкуванні, а 65 % – при невербальному. *Зовнішній вигляд допомагає людині привернути до себе увагу, створити позитивний настрій, бути не тільки симпатичною людиною, а й прекрасним педагогом*. Педагог усім своїм зовнішнім виглядом привертає до себе і колег, і студентів. У ньому

постійно повинен відображатися внутрішній світ, любов до людей і піклування про них. Негативним є як зайва увага до своєї зовнішності, так і недбале ставлення до неї. Бажано, щоб у зовнішності педагога не було елементів, які відволікали б увагу студентів, заважали їм зосередитися. *Педагог є прикладом для студентів у всьому, і в одязі теж, він зобов'язаний стежити за модою, одягатися елегантно, але скромно.* Костюм не повинен заважати виконанню педагогічних операцій: працювати з апаратурою і приладами, писати на дошці, схилитися до студентів, сідати тощо. Одяг повинен гармоніювати з фігурою, виглядом педагога, бути красивим і охайним. *Елегантно, гарно одягнений педагог викликає позитивні емоції студентів, піднімає їх настрій, спонукає стежити за собою, виховує їх смак.* Усе у вигляді педагога – і зачіска, і костюм, і косметика, і парфуми – повинно сприяти вихованню тих, хто навчається. *Педагог має працювати над своєю зовнішністю доти, доки не з'явиться звичка завжди добре виглядати, мати свій стиль, образ, який включає не тільки зовнішній вигляд (одяг, прикраси, зачіска, макіяж), але й уміння користуватися парфумами, говорити, рухатися, стояти і ходити.* Увесь вигляд педагога має гармонійно доповнювати його професійну діяльність, його індивідуальність, допомагати у вихованні студентів. *Головне в зовнішньому вигляді – охайність і чистота, елегантність і відчуття міри.* Педагог повинен уміти гарно одягатися, враховуючи тенденції сучасної моди, але при цьому уникати крайнощів. *Необхідно відзначити важливість правильної постави і ходи педагога.* Для цього необхідно: максимально розвернути плечі, щоб вони «дивилися» точно в бік, а лопатки на спині майже сходилися. Вирівняти тіло, «підтягнути» голову назад і уверх, злегка втягнути підборіддя, щоб при погляді в профіль шия і голова продовжували тіло, а не видавалися вперед. Потім потрібно підтягнути живіт і таз. Руки вільно розташовані уздовж тіла, пальці розслаблені.

Принципи і технології створення іміджу

Створюючи власний імідж, необхідно враховувати, що імідж буває позитивний і негативний. Завдяки іміджу також можна судити про людину, її характер, інтелект, поведінку тощо. Створення іміджу в будь-якій галузі є процедурою, що підлягає певним узагальненням. І побачити спрямованість цього процесу можна, звернувшись до науки про знакові системи – *семіотики*. Знак визначається як умовне об'єднання форми і змісту в єдину сутність.

Першим принципом є те, що погляди, враження, думки про вас у будь-якої людини можуть сформувавшись на підставі прямої інформації, що формує імідж. Інформація може усвідомлюватись чи не усвідомлюватись людиною, оскільки знаходиться у підсвідомості і виявляє себе лише в почуттях. *В узагальненому вигляді цей принцип можна сформулювати так: впливаючи на людей з метою створення у них позитивного враження,*

необхідно впливати не тільки на їх свідомість, а й на підсвідомість, щоб у них виникало почуття приємного при згадуванні вашого імені.

Другий принцип можна подати таким чином: *формуючи свій імідж, необхідно впливати, перш за все, на підсвідомість людей, а не на їх свідомість.* Думка, що виникла у людини під впливом підсвідомої інформації, розцінюється нею як власна, бо джерело її виникнення не очевидне. А оскільки люди зазвичай собі довіряють більше, ніж іншим, то і підсвідомому враженню вони будуть довіряти більше, ніж свідомому.

Тому для іміджу люди беруть те, що найкраще застосовувати: посміхатись всім і всюди, демонструвати відвертість і увагу, слідкувати за одягом та зачіскою. Для професіонала важливим є контакт з оточуючими і значною частиною іміджу є: *висока самооцінка, впевненість у собі; віра в добро та в людей; соціальна та особиста відповідальність; бажання змінюватись і вміння ризикувати при здоровому почутті самозбереження.* Успішне застосування іміджу в професійній діяльності педагога передбачає знання психолого-педагогічних принципів: гармонії візуального образу; комунікативності; саморегуляції; мовленнєвого впливу.

Специфіка професійної діяльності педагога полягає в постійній розумовій та емоційній напрузі. Тому потрібен такий професійний імідж, який приносить задоволення самій людині та справджує очікування інших людей.

Запитання для самоконтролю

1. Що означає поняття «артистичність педагога»?
2. Що спільного між акторською та педагогічною діяльністю?
3. Що може викладач запозичити із системи К. С. Станіславського?
4. Які складові творчого самопочуття ви знаєте?
5. Які шляхи створення творчого самопочуття викладача?
6. Які функції відіграє артистизм у процесі педагогічного спілкування?
7. Які спільні процесуальні характеристики у театральній та педагогічній діяльності?
8. Яку роль для педагога й актора відіграє психофізична єдність?
9. Що таке імідж?
10. Хто створює імідж викладача?
11. Назвіть складові іміджу.
12. Які основні вимоги до зовнішнього вигляду педагога?

Література [14].

Лекція 5 ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ

5.1. Спілкування під час проведення занять

Спілкування – це сукупність зв'язків і взаємовпливів, що виникають і закріплюються між людьми в процесі спільної діяльності. Спілкування в педагогічній діяльності полягає у створенні можливості організації та координації діяльності окремих учасників. Саме під час спілкування відбувається збагачення діяльності, розвиваються й утворюються нові зв'язки та стосунки між людьми. Різне бачення суті педагогічного спілкування вченими свідчить, що спілкування є надзвичайно складним та ємним поняттям. Педагогічне спілкування – це професійне спілкування викладача зі студентами в процесі навчання та виховання, яке має певні педагогічні функції і спрямоване (якщо воно повноцінне й оптимальне) на створення сприятливого психологічного клімату, оптимізацію навчальної діяльності та відносин між педагогом і студентом усередині колективу. Іншими словами, педагогічне спілкування – це спілкування педагога зі студентами в педагогічних цілях. Це особлива категорія спілкування, специфіка якого обумовлена різноманітними соціально-рольовими та функціональними позиціями суб'єктів цього спілкування. Викладач у процесі педагогічного спілкування здійснює (в прямій або непрямій формі) свої соціально-рольові та функціональні зобов'язання з управління процесом навчання та виховання. Від того, якими є стильові особливості цього спілкування й управління, певною мірою залежить ефективність процесів навчання і виховання, особливості розвитку особистості та формування міжособистісних відносин у навчальній групі. У ході спілкування і передавання інформації викладач постійно підтримує контакт з аудиторією та реалізує комплекс комунікативної взаємодії суб'єктів педагогічного процесу на таких рівнях:

- емоційний, поверхневий рівень, що визначає зручність ситуації спілкування;
- когнітивний рівень, пов'язаний з предметним боком спілкування;
- соціально-психологічний рівень, що визначає міжособистісні і групові стосунки педагога зі студентами.

У процесі спілкування беруть участь щонайменше дві людини. Щоб спілкування було ефективним, необхідно враховувати індивідуальність партнерів і такі чинники:

- надійність комунікатора;
- зрозумілість його поведінки;
- урахування зворотних зв'язків щодо того, наскільки правильно його зрозуміли.

У психології педагогічне спілкування визначається як взаємодія суб'єктів педагогічного процесу, що здійснюється знаковими методами і

спрямована на значущі зміни властивостей, стану, поведінки і особистісно-сміслових цінностей партнерів. Володіння вмінням спілкування особливо гостро відчувається у сфері освіти, де мовне й емоційне спілкування на заняттях і поза ними дає той сплав виховних дій, який у найближчій перспективі не зможе забезпечити жодна найсучасніша комп'ютерна система. Оскільки педагогічний процес передбачає взаємодію викладача і студента, вміння спілкуватися – одна з неодмінних умов досягнення педагогічної майстерності. Педагогічне спілкування є основною формою здійснення педагогічного процесу. Його продуктивність визначається, перш за все, цілями та цінностями спілкування, які повинні бути прийняті всіма суб'єктами педагогічного процесу як імператив їх індивідуальної поведінки. Основна мета педагогічного спілкування полягає як у передаванні суспільного і професійного досвіду (знань, умінь та навичок) від педагога студентам, так і в обміні особистісними знаннями, пов'язаними з об'єктами, що вивчаються, і життям у цілому. Під час спілкування відбувається становлення (тобто виникнення нових властивостей та якостей) індивідуальності як студентів, так і педагога. Педагогічне спілкування створює умови для реалізації потенційних, сутнісних сил суб'єктів педагогічного спілкування за умови дотримання таких принципів:

- гуманізм – «не зашкодь», «не перекладай на інших свої помилки», «не принижуй гідність людини»;
- демократизм – «відмовся від авторитаризму у взаємовідносинах зі студентами і колегами»;
- оптимізм – «студенту й колезі потрібні позитивні уявлення про самого себе й свої можливості»;
- індивідуально-особистісній підхід – «спочатку вивчи, пізнай особистість», «відмовся від репресивних методів впливу»;
- наступність – «не поспішай», «не забувай, що перед тобою студент або колега».

Специфіка педагогічного спілкування, перш за все, виявляється в його спрямованості. Воно спрямоване не тільки на саму взаємодію і на студентів з метою їх особистісного розвитку, але й, що є основним для самої педагогічної системи, на організацію засвоєння навчальних знань і формування на цій основі умінь та навичок.

Якість педагогічного спілкування визначається перш за все тим, що воно реалізує специфічну навчальну функцію, яка включає в себе виховну. Адже вихідною позицією для організації оптимального освітнього процесу є виховний та розвивальний характер навчання. Навчальна функція педагогічного спілкування є провідною, вона є природною частиною багатобічної взаємодії викладача зі студентами, студентів між собою. Для продуктивної комунікативної діяльності викладач має знати, що спілкування охоплює всю систему педагогічного впливу, кожен його мікроелемент. На занятті викладачеві необхідно оволодіти комунікативною структурою всього освітнього процесу. Це потребує умінь одночасно вирішувати дві проблеми:

- конструювати особливості своєї поведінки (свою педагогічну індивідуальність), свої відносини зі студентами, тобто стиль спілкування;
- конструювати виразні засоби комунікативного впливу. Останній компонент постійно змінюється під впливом педагогічних і відповідно комунікативних завдань, що виникають. У виборі системи виразних засобів комунікації важливу роль відіграє тип взаємовідносин, що склався між викладачем і студентами.

Однією з важливих педагогічних проблем є пасивність студента в спілкуванні, неготовність до конструктивного діалогу з викладачем, невміння повною мірою показати свої здібності та творчу ініціативу. Володіння технологією спілкування дає змогу педагогу організувати правильну поведінку в конкретній ситуації. Неправильний педагогічний вплив або помилкова форма спілкування, яка обрана для взаємодії, може призвести до конфлікту між викладачем і студентом. Викладачу важливо правильно використовувати систему прийомів (психологічних, мімичних, мовленнєвих тощо), яку він обирає для організації структури спілкування і яка є адекватною завданням та особливостям педагогічної ситуації.

За Н. П. Волковою, педагогічне спілкування включає такі структурні елементи [4]: моделювання викладачем майбутнього спілкування (прогностичний етап) – окреслюються контури майбутньої взаємодії: планування і прогнозування змісту, структури, засобів спілкування. Зміст спілкування – формування мети взаємодії (для чого?), аналіз стану співрозмовника (чому він такий?) і ситуації (що сталося?). На цьому етапі передбачають можливі способи комунікації, прогнозують сприймання співрозмовником змісту взаємодії. При цьому вирішальне значення має цільова установка викладача. Передусім він має подбати про залучення студента до взаємодії, створення творчої атмосфери, відкрити простір для його індивідуальності. Для цього потрібні вміння сприймати і відповідно оцінювати людину; відновлення в комунікаційній пам'яті попередніх особливостей спілкування з цією аудиторією: уточнення особливостей спілкування в нових комунікативних умовах діяльності. Якщо викладач уперше зустрічається з аудиторією, його спілкування на цій стадії обумовлюватиметься комунікативною атмосферою, створеною на основі початкової інформації викладача про студентів і навпаки. «Комунікативна атака» – завоювання ініціативи, встановлення емоційного і діалогового контакту. Вона можлива, якщо у викладача сформовані комунікативні вміння (побудови змісту спілкування, створення творчого самопочуття, володіння професійно-педагогічною увагою, орієнтування в ситуації, установлення й підтримання зворотного зв'язку в спілкуванні, реалізація плану спілкування, володіння вербальними і невербальними засобами комунікації, соціальної перцепції тощо). Орієнтування в ситуації спілкування охоплює: орієнтування в співрозмовникові, просторових умовах спілкування, обставинах, які піддаються зоровому і кінетичному сприйманню; орієнтування в часових умовах спілкування (наявність чи відсутність дефіциту часу); орієнтування в

соціальної ситуації спілкування (актуальних взаємовідносин між тими, хто спілкується). Необхідним компонентом орієнтування в особі співрозмовника є регулятори (контакт очей, міміка підтвердження або непорозуміння: кивок головою, підняття брів, усмішка тощо); мовленнєві сигнали, які вловлює комунікатор (той, хто промовляє) у поведінці реципієнта (того, кому адресоване мовлення). Таке орієнтування є сприйманням і на його основі розумінням зовнішнього «малюнка» поведінки співрозмовника без проникнення в приховані мотиви і мету його спілкування. Ефективність «комунікативної атаки» залежить від розвиненості професійного мислення, мовлення викладача, його професійно-лексичного запасу, вміння визначити комунікативну структуру заняття (комунікації), володіння технікою педагогічно доцільного переживання, емоційного самопочуття, орієнтування у часі й умовах комунікації. Викладачу важливо оволодіти технікою швидкого входження у взаємодію, а також такими прийомами динамічного впливу:

- зараження (підсвідомий емоційний відгук у взаємодії з іншими людьми на підставі співпереживання з ними);
- навіювання (цільове свідоме «зараження» однією людиною інших мотиваціями певних дій, змістом чи емоціями за допомогою мовленнєвого впливу на основі некритичного сприйняття інформації);
- переконання (усвідомлений аргументований і вмотивований вплив на систему поглядів індивіда);
- наслідування (засвоєння форм поведінки іншої людини на основі підсвідомої і свідомої ідентифікації з нею).

Для того щоб «комунікативна атака» була вдалою, викладач має добре володіти культурою і технікою мовлення. Ініціативу викладача в спілкуванні забезпечують:

- чіткість організації початкового контакту зі студентами;
- оперативність у переході від організаційних процедур до ділової комунікації;
- відсутність проміжних зон між організаційними і змістовими аспектами початку взаємодії;
- оперативність у досягненні соціально-психологічної єдності зі студентами;
- переборення стереотипних і ситуативних негативних настанов щодо окремих студентів;
- організація цілісного контакту з усіма студентами;
- забезпечення зовнішнього комунікативного вигляду викладача (підтягнутість, зібраність, охайність);
- скорочення педагогічних вимог, які щось забороняють, і розширення позитивно орієнтованих педагогічних вимог; реалізація вербальних і невербальних засобів комунікації;
- вияв особистої прихильності до студентів;

- розуміння ситуативної внутрішньої налаштованості студентів і врахування її у процесі комунікації, передавання студентам цього розуміння;
- уведення на початковому етапі взаємодії завдань і питань, які мобілізують аудиторію;
- формулювання яскравих, привабливих цілей діяльності і демонстрація шляхів їх досягнення; стислий виклад цікавого факту, історії, зіставлення різних поглядів; керування спілкуванням – свідомо й цілеспрямована організація взаємодії з коригуванням процесу спілкування відповідно до його мети. На цьому етапі відбувається обмін інформацією, її оцінками, взаємооцінка співрозмовників. Важлива при цьому атмосфера доброзичливості, за якої студент може вільно виявляти своє «Я», відчувати позитивні емоції від спілкування. Поступившись студенту ініціативою, викладач делегує йому право і необхідність самостійного аналізу подій, фактів. Він мусить виявляти інтерес до студента, сприймати інформацію від нього (активно слухати), висловлювати судження, передаючи студенту свій оптимізм і впевненість в успіху, ставити перед ним яскраві цілі, окреслювати шляхи їх досягнення. На початку взаємодії важливо встановити цілісний контакт зі студентами, привернути їх увагу. Досягають цього насамперед мовними засобами: викладач вітає студентів, пояснюючи значущість подальшої комунікації, повідомляючи цікаву інформацію чи формулюючи проблемне запитання. Водночас він організує простір навчальної взаємодії: готує наочні засоби навчання, дидактичні матеріали тощо, чим актуалізує увагу студентів, спонукає їх до участі в навчально-пізнавальній діяльності. Ефективною може бути і пауза. Але найчастіше поєднують кілька елементів: голосову розрядку, гумористичну репліку, запитання до аудиторії, коментування тощо. Привернути увагу може і сама особистість викладача, наділеного умінням «подавати себе» (самопрезентацією). Для цього необхідно враховувати особливості конкретної ситуації, налаштовуватись на комунікацію з аудиторією, емоційно відкрито виражати свої думки і почуття, правильно уявляти роль партнера (партнерів) по спілкуванню, зважаючи на зовнішні прояви його (їх) міміки, пантоміміки, мовлення. При цьому важливо знаходити контакт з аудиторією, перебувати «в образі» впродовж усього заняття; щиро і доброзичливо ставитися до студентів; зберігати достатній рівень самоконтролю, використовувати прийоми акторської техніки. Самопрезентації викладача мають бути притаманні такі елементи, як втілення «в образ студента» («образ аудиторії»), механізмом якого є ідентифікація; оперативна саморегуляція; виразність поведінки, яка, відображуючи внутрішні переживання, є інструментом їх активізації; аналіз спілкування – порівняння мети, засобів взаємодії з її результатами, які демонструють змістовий і емоційний (виражається в поведінці студентів, загальній атмосфері діяльності) зворотний зв'язок, моделювання подальшого спілкування (етап самокоригування). На кожному етапі взаємодії викладачеві слід дотримуватися таких правил, що оптимізують її:

- формування почуття «ми», демонстрування єдності поглядів (усуває бар'єри, об'єднуючи співрозмовників для досягнення спільної мети); установлення особистісного контакту, за якого кожен студент відчуватиме, що звертаються саме до нього (реалізується мовними засобами, називанням його імені, повторенням вдало висловленого міркування);

- візуальний контакт (виражає ставлення до співрозмовника та його висловлювань);

- демонстрування власного ставлення (усмішка, інтонація, експресивність рухів, психологічна дистанція тощо);

- застосування у спілкуванні психологічних, мімічних, пантомімічних, мовленнєвих та інших прийомів;

- вияв розуміння внутрішнього стану студентів (свідчить про зацікавленість у взаємодії, взаєморозумінні);

- постійний інтерес до студентів (уважне вислуховання студентів, урахування їх думок, співпереживання, зосередження уваги на позитивному);

- створення ситуацій успіху (передбачає належне оцінювання потенційних можливостей студентів). У педагогічній практиці комунікативний вплив має таку структуру: «Хто – кому – що – як – ефективність повідомлення». При цьому «хто» – суб'єкт комунікативного впливу (викладач); «кому» – об'єкт комунікативного впливу (студент); «що» – зміст комунікативного процесу (навчальний матеріал або особистісно орієнтований зміст з метою зміни, розвитку особистості студента); «як» – конкретна педагогічна техніка (засіб спілкування); «ефективність повідомлення» – ступінь тотожності змісту, що передається викладачем, зі змістом, сприйнятим студентом (студентами). Одним із засобів, що підкріплює вплив спілкування, можна вважати ініціативність, яка вимагає певної поведінки та звучання голосу. У системі педагогічного спілкування ініціативність постає як важливе комунікативне завдання педагога. Природно, що форми вираження ініціативності різноманітні. Ініціативність при цьому може бути такою:

- коли педагог відкрито виступає як ініціатор спілкування;

- коли він виступає як прихований ініціатор діяльності, причому в цьому випадку у студентів складається враження, що ініціаторами цієї діяльності є вони самі. Важливим завданням є утримання ініціативи у спілкуванні, надання їй необхідних ситуативних форм, а це непросто. Для вирішення поставленого завдання необхідно залучити студентів до процесу активного роздумування, виробити активність мислення та його систематичність. Для студентів важливою є мова викладача, її направленість, звертання до них. Усне мовлення викладача, як правило, є імпровізованим. У цьому також полягає його особливість. Викладач-професіонал говорить завжди без посередньої опори на текст підручника або конспект. Студенти, слухаючи його, ніби присутні у момент народження слів, виразів. Складається враження, що викладач публічно мислить, вперше для себе разом зі

студентами відкриває істину. Монотонне читання з конспекту може призвести як до втрати інтересу до навчального матеріалу в аудиторії, так і до виникнення помилок у записах студентів, іноді дуже суттєвих, оскільки подібна подача матеріалу викликає притуплення уваги і часто механічне, бездумне записування змісту. Мовлення повинно бути живим, барвистим, насиченим (але в міру) прикладами, з правильною розстановкою акцентів на ключових моментах, не говорячи вже про те, що воно повинно бути виразним і правильним з погляду мови. Імпровізоване мовлення – поняття неоднозначне. В одних випадках це мовлення заздалегідь підготовлене, але вміло піднесене викладачем як щойно придумане. Це не дослівний переказ, а справді вільний виклад, що створюється в момент вимови, але з урахуванням попередньої підготовки. В інших випадках мовлення викладача – імпровізація в прямому розумінні цього слова, мовлення не підготовлене, народжуване, коли умови вимагають негайної реакції викладача. Саме тут виявляється загальна та педагогічна культура викладача, його досвід взаємовідносин зі студентами. Якщо викладачеві необхідно зосередити увагу аудиторії на вивченні складного питання або він бачить, що студенти стали неуважними, можна використати один із таких засобів: викладання складного або нудного, але необхідного навчального матеріалу краще почати з простих фраз, можна також з відступу. Головне – зацікавити студентів, примусити їх відволіктися від власних думок та справ, залучити у розумовий процес, посилити мотивацію навчання. Дуже важливо робити акценти на ключових моментах: виділяти їх голосом, повторювати, просити підкреслити. Увага аудиторії може бути зниженою через втому. У цьому випадку краще зробити паузу і зняти втому за допомогою гумору – жарт або анекдот тут можуть бути цілком доречні.

Для керування пізнавальною діяльністю студентів пропонуємо викладачам прийоми привертання та утримання уваги, наведені в табл. 1.

Механізми міжособистісного сприйняття в педагогічному процесі. Виділяють такі види міжособистісного сприйняття (Р. Бейлз).

По-перше, індивід може сприйматись «вищим» або «нижчим» у соціально-психологічному сенсі (маса, сила, вплив, керування іншими). Полюсами цього виміру є домінантність – залежність, поступовість.

По-друге, людина може сприйматись прихильно, позитивно (викликати симпатію) або негативно (викликати неприязнь).

По-третє, індивід може сприйматись як стурбований вирішенням проблем і орієнтований на досягнення предметних цілей або як орієнтований на формування сприятливих емоційних стосунків з партнерами. Цей вимір характеризується плюсами: інструментальність – експресивність. Зазначені виміри розглядаються Р. Бейлзом як ортогональні, тобто самостійні та взаємозалежні. Виділені параметри інтерперсональної поведінки мають універсальний характер і з тими чи іншими варіаціями виділяються дослідниками як фундаментальні чинники успішності різних форм соціально-

Прийоми та зміст привертання та утримання уваги

Назва прийому	Зміст прийому
Голосова та емоційна модуляція	Зміна інтонації, тембру, висоти, гучності голосу (від крику до шепотіння)
Переривання мовлення, використання антиципації (здогадки)	Переривання мовлення на словах, досить очевидних для аудиторії, з вимогою вимовляти їх вголос усім, хто здогадався, на якому слові перервано мовлення. Активність студентів заохочують балами
Модуляція темпу мовлення	Витримування паузи: зміна темпу від навмисно повільного до скоромовки. Різка зміна швидкості мовлення
«Провали пам'яті»	Імітація забування досить очевидних для аудиторії елементів повідомлення: дат, імен, термінів, назв тощо з проханням допомоги їх відтворити. Заохочення активних студентів
Жестикуляція	Супроводження мовлення мімікою і відповідною змісту емоційною та ілюстративною жестикуляцією
Риторичні запитання	Повторювання основних елементів повідомлення у вигляді запитання, на яке, після невеликої паузи, відповідь дає сам викладач
Контрольні запитання	Ставляться запитання за тільки що викладеним навчальним матеріалом з вимогою дати правильну відповідь. Заохочення активних студентів
Додаткові запитання	У випадку, якщо у студентів виникають труднощі з відповіддю на контрольні запитання, ставиться непряме запитання, що передає сенс викладеного фрагмента повідомлення
Конспектування	Пропонується скласти конспект у вільній формі. Контроль у вигляді почергового переказу теми з використанням власного конспекту
Тренування короточасної пам'яті («відгук»)	Викладач перериває розповідь на півслові і вимагає повторити останнє речення.

психологічної взаємодії. Але далеко не завжди вони чітко диференціюються і розглядаються в комплексі. Досить часто стилі інтерперсональної поведінки класифікуються на основі лише одного або двох параметрів. Проте цілісне, всебічне уявлення про стиль педагогічного спілкування можна отримати тільки внаслідок комплексної характеристики особливостей інтерперсональної поведінки вчителя в просторі трьох визначених вимірів.

Для підвищення ефективності педагогічного спілкування доречним є вивчення механізмів міжособистісного сприйняття в педагогічному процесі:

- проєктування – неусвідомлена схильність приписувати іншим свої власні мотиви, переживання, якості;
- децентрація – здатність людини відійти від власної егоцентричної позиції, здатність до сприйняття точки зору іншої людини;
- ідентифікація – несвідоме ототожнення себе з іншою людиною або свідоме уявлення себе на місці іншої;
- емпатія – розуміння емоційних станів іншої людини у формі співпереживання;
- стереотипізація – під впливом оточуючих і через взаємодію з ними у кожної людини виникають більш-менш конкретні еталони-стереотипи, користуючись якими, вона дає оцінку іншим людям.

Частіше формування стійких стереотипів відбувається непомітно для самої людини і вони спрацьовують в умовах дефіциту інформації про людину, коли про неї змушені судити за першим враженням. У педагогічному спілкуванні у процесі міжособистісного сприйняття спостерігається виникнення таких соціально-перцептивних стереотипів:

- антропологічні стереотипи виявляються в тому, що оцінка внутрішніх, психологічних якостей людини, оцінка її особистості залежить від особливостей її фізичного вигляду;
- етнонаціональні стереотипи виявляються у тому випадку, коли психологічна оцінка людини залежить від того, до якої раси, нації, етнічної групи (наприклад, «німець-педант», «темпераментний південець») вона належить;
- соціально-статусні стереотипи полягають в залежності оцінки особистісних якостей людини від її соціального статусу;
- соціально-рольові стереотипи виявляються в залежності оцінки особистісних якостей людини від її соціальної ролі, рольових функцій (наприклад, стереотип військового як дисциплінованої людини, стереотип професора як розумної людини тощо);
- експресивно-етичні стереотипи визначаються залежністю оцінки особистості від зовнішньої привабливості людини («ефект вроди»: чим більш привабливою здається зовнішність людини, тим більш позитивними особистісними якостями вона наділяється);
- вербально-поведінкові стереотипи пов'язані із залежністю оцінки особистості від зовнішніх особливостей (експресивні особливості, особливості мовлення, міміки, пантоміміки тощо).

У процесі пізнання викладачем особистості студента механізм «стереотипізації» діє за всіма напрямками: «працюють» і соціальні стереотипи, і емоційно-етичні, і антропологічні тощо. У викладача під впливом свого педагогічного досвіду складаються специфічні соціальні стереотипи: «відмінник», «двієчник». Так, уперше зустрівшись зі студентом,

який вже отримав характеристику «відмінника» або «двієчника», викладач з більшою або меншою вірогідністю припускає наявність у нього певних якостей. Серед викладачів надзвичайно розповсюджений стереотип про зв'язок гарної успішності студента з характеристиками його особистості. Стереотипи у міжособистісному пізнанні відіграють негативну роль, якщо викладач невідступно додержується їх, якщо їх вплив набуває абсолютного характеру. Використання стереотипів може бути частково прийнятне:

- якщо педагог, спираючись на них, дає лише вірогідну оцінку особистості студента («Можливо, він завдасть мені клопоту»);
- якщо педагог «знає себе» і розуміє, що існують суб'єктивні оціночні стереотипи;
- якщо опора на стереотипи використовується лише в умовах дефіциту інформації, згодом поступаючись місцем цілеспрямованому, професійному вивченню особистості.

Існують також деякі чинники соціально-перцептивних спотворень, які заважають викладачеві правильно сприймати та оцінювати студентів:

- наявність заздалегідь заданих установок, оцінок, переконань, які є у педагога задовго до того, як реально почався процес сприйняття і оцінювання студента;
- наявність уже сформованих стереотипів, відповідно до яких студенти заздалегідь належать до певної категорії і формується установка, що спрямовує увагу на пошук пов'язаних з нею рис;
- прагнення зробити передчасні висновки про особистість студента до того, як про нього отримана вичерпна та достовірна інформація. Деякі педагоги, наприклад, мають «готову» думку про людину одразу після того, як уперше зустрілися з нею або побачили її;
- несвідоме структурування особистості студента – логічно об'єднуються в цілісний образ тільки чітко відповідні особистісні риси, а тоді будь-яке поняття, що не вписується в цей образ, відкидається;
- ефект «ореолу» – первинне ставлення до якоїсь однієї якості особистості студента розповсюджується на весь його образ, а потім загальне враження про нього переноситься на оцінку його окремих якостей. Якщо загальне враження про студента сприятливе, то його позитивні риси переоцінюються, а недоліки або не помічаються, або виправдовуються. І навпаки, якщо загальне враження про студента негативне, то навіть благородні його вчинки не помічаються або хибно тлумачаться;
- ефект «проеції» – іншій людині приписуються за аналогією з собою свої власні якості та емоційні стани. Людина, сприймаючи та оцінюючи інших людей, схильна логічно припускати: «усі люди подібні до мене» або «інші протилежні мені». Уперта підозріла людина схильна бачити ці якості характеру у партнера по спілкуванню, навіть якщо вони об'єктивно відсутні. Добра, чуйна, чесна людина, навпаки, може сприйняти незнайомого крізь

«рожеві окуляри» і помилитися. Тому, якщо хтось скаржиться, які всі навколо жорстокі, жадібні, нечесні, не виключено, що він судить по собі;

- ефект «первинності» виявляється в тому, що перша почута або побачена інформація про студента або подію є дуже суттєвою і здатною впливати на подальше ставлення до нього. Навіть потім, якщо людина отримує іншу інформацію, яка спростовуватиме первинну, вона все одно буде пам'ятати та враховувати первинну інформацію. На сприйняття іншої людини впливає і настрій самої людини: якщо вона похмура (наприклад, через погане самопочуття), у першому враженні про іншу людину можуть переважати негативні відчуття. Для того щоб перше враження про незнайому людину було повнішим і точнішим, важливо позитивно налаштуватися на неї;

- відсутність бажання і звички прислуховуватися до думки інших людей, прагнення покладатися на власне враження про людину, відстоювати його;

- відсутність змін у сприйнятті та оцінках студентів, що відбуваються з часом з природних причин. Мається на увазі той випадок, коли одного разу вказані думки про студента не змінюються попри те, що накопичується нова інформація про нього;

- ефект «останньої інформації» – якщо остання інформація, отримана про людину, буде негативною, вона може змінити попередню думку про неї.

5.2. Стилi педагогiчного спілкування

Унікальність особистісних якостей, комунікативних можливостей викладача, його творча індивідуальність, характер стосунків зі студентами виявляються у стилях педагогічного спілкування. Стиль педагогічного спілкування – стійка система способів і прийомів, які застосовує викладач під час взаємодії зі студентами. Принципово важливими особистісними якостями викладача, що дають змогу визначити стиль спілкування, є його ставлення до студентів. Стиль спілкування залежить передусім від ставлення викладача до студентів. Існує декілька відомих та загальноприйнятих класифікацій стилів педагогічного спілкування. Розглянемо деякі з них.

Класифікація за М. Березовіним, Я. Коломинським:

- активно-позитивний – емоційно-позитивне ставлення до студентів і педагогічної діяльності;

- ситуативний стиль – емоційна нестабільність (під впливом конкретних ситуацій у поведінці викладачів виявляються риси позитивного і негативного стилю);

- активно-негативний стиль – відверта емоційно-негативна спрямованість, що виявляється в різкості, дратівливості, акцентуванні уваги на недоліках студентів, частих зауваженнях і покараннях;

- пасивно-негативний стиль – властивий педагогам, які не так явно проявляють негативне ставлення до студентів і педагогічної діяльності, що

реалізується в емоціях млявості, прихованій неприязні, сухості та відчуженості, байдужості до успіхів і невдач студентів, формалізмі в роботі.

Класифікація за К. Левінім:

- авторитарний (автократичний) стиль – це жорсткий стиль, при якому викладач спирається виключно на власну точку зору, а студенти розглядаються ним лише як об'єкт впливу, пасивні виконавці його розпоряджень, які не мають права на самостійність та ініціативу. Головними формами взаємодії за такого стилю спілкування є наказ, указівка, інструкція, догана. Навіть подяка звучить як докір: «Ти добре сьогодні відповідав. Не чекав від тебе такого». А реакцією на помилку студента часто бувають висміювання, різкі слова;

- ліберальний стиль є повною протилежністю авторитарному. Цей стиль часто називають формальним або стилем потурання, оскільки педагог-ліберал під час виконання своїх професійних обов'язків завжди прагне зайняти позицію невторчання, самоусунути від керівництва і виконання ролі вихователя, а обмежитися лише виконанням суто викладацьких функцій. Зазвичай це призводить до втрати педагогом контакту зі студентами і контролю за ними, відсутності знань про стосунки в колективі та індивідуальні особливості конкретних його членів, нездатності впливати на процес їх становлення;

- демократичний стиль є найбільш ефективним у педагогічній діяльності. Він заснований на повазі до особистості студента і орієнтований на стимулювання активності студентів, самоорганізацію і самоуправління особистості та колективу. Базується він на прагненні донести мету діяльності до свідомості студентів, залучити їх до участі у спільній діяльності. Основними способами взаємодії є заохочення, порада, інформування, координація, що розвиває в студентів упевненість, ініціативність. Демократичне спілкування – це діалог «на рівних».

Класифікація, що базується на обставинах та індивідуальних характеристиках учасників педагогічного спілкування, за В. Кан-Каліком:

- спілкування на підставі захоплення спільною творчою діяльністю. Головними його ознаками є активно-позитивне ставлення до студентів, любов до справи, співроздуми та співпереживання щодо спільної діяльності. Від викладачів, які обирають такий стиль спілкування, студенти не відстають, оскільки спілкування з ними сповнює їх позитивними емоціями;

- спілкування, що ґрунтується на дружньому ставленні. Воно базується на особистому позитивному сприйнятті студентами викладача, який виявляє приязнь, повагу до студентів. Але інколи педагоги перетворюють дружні стосунки на панібратські, що негативно впливає на весь навчально-виховний процес;

- дистанційне спілкування. Таке спілкування обмежується формальними взаєминами. Навіть позитивне ставлення педагога до студентів не дає йому змоги уникнути авторитарності, що знижує загальний

творчий рівень спільної зі студентами роботи. Певна дистанція між викладачем та студентом необхідна, але вона не може бути головним критерієм у стосунках;

- спілкування-залякування. Для нього характерне негативне ставлення до студентів і авторитарність. Вдаються до нього педагоги, нездатні організувати спільну діяльність. Ознаки такого спілкування виявляються в репліках: «Я не погрожую, але попереджую», «Спробуйте тільки..., попереду іспит...»;

- спілкування-загравання. Воно поєднує позитивне ставлення до студентів з лібералізмом. Педагог прагне завоювати авторитет, подобатися студентам, але не шукає доцільних способів організації взаємодії, застосовує дешеві прийоми. Це задовольняє честолюбство незрілого педагога, але справжньої користі йому і студентам не приносить.

Класифікація А. Маркової, Л. Мітіної ґрунтується на орієнтації викладача на процес або результат своєї праці, на динамічні характеристики стилю (гнучкість, стійкість та ін.), результативність педагогічного спілкування (рівень знань і навичок навчання студентів, їх інтерес до навчальної дисципліни), розрізняють такі його стилі:

- емоційно-імпровізаційний – орієнтація викладача переважно на процес навчання, недостатньо адекватне планування навчально-виховного процесу, використання різноманітних методів навчання;

- емоційно-методичний – орієнтація на процес і результат навчання, переважання інтуїтивності над рефлексивністю, адекватне планування навчально-виховного процесу, висока оперативність;

- міркувально-імпровізаційний – орієнтація на процес і результати навчання, адекватне планування навчально-виховного процесу, оперативність, поєднання інтуїтивності та рефлексивності, недостатня винахідливість у виборі методів навчання;

- міркувально-методичний – орієнтація переважно на результати навчання.

Викладачів, яких характеризують емоційні стилі, відрізняють підвищена чутливість, гнучкість, імпульсивність. Схильні до міркування викладачі мають знижену чутливість, обережні, традиціоналістські.

У неформальних ситуаціях, за твердженням В. Латинова, виявляються такі стилі педагогічного спілкування:

- відчужений (поступливо-дружелюбний) – його носій відсторонений, поступливий, насторожений, дещо пасивний, не викликає особистою мовною активністю негативних емоцій у співрозмовника;

- слухняний (поступливо-дружелюбний) – його носій скромний, послужливий, доброзичливий;

- збалансований – для нього характерні домінування у розмові, прагнення спілкуватися «на рівних», активна доброзичливість;

- опікунський (домінуючо-дружелюбний) – характеризується прагненням до співробітництва. Педагог, який обирає такий стиль, незалежний і самостійний у ситуаціях спілкування, веде розмову «на рівних», виявляє активну доброзичливість, бажання підтримати співрозмовника;

- домінуючо-недружелюбний – у ньому переважають прагнення до суперництва, домінування у спілкуванні, недружелюбність, небажання підтримувати співрозмовника.

С. Вовченко виділяє такі стилі педагогічного спілкування:

- відкритий, домінуючий, доброзичливий стиль. Викладачі, яким властивий цей стиль у спілкуванні зі студентами, відкрито, безпосередньо виявляють свої особисті якості та почуття, часто і охоче спілкуються з ними у вільний час, не уникають розмов на особисті теми, їх спілкування здебільшого має неформальний, відкритий, особистісний характер. Характерними для цього стилю є також прояви теплої, доброзичливої, зацікавленого ставлення до студентів, чуйності, допомоги та підтримки. Послідовність, вимогливість та справедливість викладача в поєднанні з чуйністю та особистісним, індивідуальним характером спілкування зазвичай викликають повагу й визнання студентів;

- закритий, домінуючий, доброзичливий стиль (діловий) – доброзичливе, зацікавлене ставлення до студентів поєднується з вимогливістю та особистісною закритістю. У спілкуванні зі студентами викладачі неухильно дотримуються статусно-рольової субординації, тримаються на значній соціально-психологічній дистанції від них, уникають контактів у вільний час, відвертих розмов на особисті теми. Їхня взаємодія зі студентами має переважно формально-діловий характер і відбувається здебільшого з приводу вирішення навчальних і організаційних проблем. Для них характерний суто професійний підхід до спілкування зі студентами;

- закритий, домінуючий, недоброзичливий стиль (зверхній) – домінуючість, директивність поєднуються із закритістю, формальністю спілкування, дефіцитом чуйності та доброзичливості в ставленні до студентів. Спілкування зі студентами має суто діловий, спрощений, деперсоналізований характер. Для таких викладачів характерний низький рівень розуміння студентів, яких вони оцінюють здебільшого на основі показників їх успішності та дисципліни. Вони часто вступають у суперечки зі студентами, використовують холодний, наказний тон спілкування, виявляють зверхність, зарозумілість. Можливості студентів, їх ініціатива і прагнення до самостійності недооцінюються або просто ігноруються. Поєднання таких особливостей у спілкуванні викладача призводить до частих конфліктів та конфронтацій зі студентами;

- відкритий, пасивний, доброзичливий стиль (конформний) – викладачі доброзичливо ставляться до студентів, допомагають, підтримують, співчують, схвалюють їхні ідеї, спілкуються з ними «на рівних», відкрито виражають свої особисті думки і почуття, відрізняються самокритичністю,

визнають перед студентами власні недоліки і помилки. Відкритість, відвертість і доброзичливість поєднуються з делікатністю, часто надмірною м'якістю, пасивністю та поступливістю. У спілкуванні зі студентами такі викладачі ігнорують статусно-рольову дистанцію. Нерідко вони не звертають уваги на порушення дисципліни, уникають застосування покарань, вимог, зауважень і наказів, використовуючи натомість переконування, прохання та вмовляння, ніяковіють і розгублюються в конфліктних ситуаціях. Цей стиль спілкування зазвичай призводить до формування фамільярного, панібратського ставлення студентів до викладача. Доброта таких викладачів часто виливається в поступливість, всепрощення і благодущність;

- відкритий, пасивний, недоброзичливий стиль (байдужий) – особистісна відкритість, конгруентність викладача поєднується з пасивністю і проявами байдужого, незацікавленого ставлення до студентів. Такі викладачі не приховують за маскою офіційності чи конвенційної делікатності своє байдуже або негативне ставлення до студентів, відкрито виявляючи його в своїй поведінці, міміці та мовленні. Їх пасивність виявляється в рідкому використанні організаційних, спонукальних та обмежувальних дій, активних способів впливу на поведінку студентів з метою їх удосконалення і корекції;

- закритий, пасивний, недоброзичливий стиль (відчужений) – спілкування викладачів характеризується дефіцитом тепла, чуйності та активності, як і в байдужому стилі. Проте, на відміну від попереднього, воно має формальний, деперсоналізований характер. Викладачі приховують свої справжні почуття під маскою офіційної стриманості та серйозності, уникають розмов на особисті теми, контактів зі студентами в позааудиторний час, звертаються до них здебільшого на прізвище. Характерними для їх манери спілкування є скованість, емоційна невиразність, слабо виражена експресивність, невпевненість мовлення;

- закритий, пасивний, доброзичливий стиль (формально-толерантний) – пасивність, поступливість і закритість поєднуються з конвенційно-делікатним, тактовним ставленням до студентів. Спілкування зі студентами є формально-рольовим. Доброзичливість у цьому випадку має поверховий, формально-нормативний характер і не приводить до формування близьких, довірливих, особистісних стосунків зі студентами. Таким педагогам властива емоційна невиразність, навіть в емоційних ситуаціях вони виявляють незворушливість;

- відкритий, доміантний, недоброзичливий стиль (агресивний) – такий стиль властивий викладачам, які відверто виражають свої особисті думки та почуття, не приховуючи їх за маскою нормативної тактовності. Їх відрізняє емоційна експресивність, збудливість, розкутість та прямолінійність. Відкритість спілкування поєднується в цьому стилі із самовпевненістю, доміантністю і дефіцитом чуйності, зацікавленості чи навіть негативним ставленням до студентів, яке виявляється в наказному тоні, прогнозах, іронічних зауваженнях, глузуванні, частому використанні покарань, різких, сердитих висловлювань. У конфліктних ситуаціях такі викладачі, як правило,

займають конфронтаційну позицію, вдаються до агресивних способів вирішення проблем.

Зрозуміло, що насправді конкретний викладач навряд чи може використовувати лише один із стилів спілкування. Навіть за наявності явного домінування одного зі стилів один і той же викладач у різних педагогічних ситуаціях, по відношенню до різних студентів або при взаємодії з іншими викладачами може демонструвати елементи різних стилів. І цей факт є гарантом великих можливостей для роботи над своїм стилем, особливо якщо мова йде про молодого викладача. Але навіть якщо і взяти основну лінію поведінки викладача у спілкуванні зі студентами, тобто його основний та стійкий стиль, то і він обов'язково має виражений індивідуальний характер, не співпадаючи повністю з жодним, що були описані вище. Завдання вироблення свого власного індивідуального стилю не лише в педагогічному спілкуванні, але і в інших видах педагогічної діяльності є одним з найважливіших для будь-якого професійного педагога. Оптимальний індивідуальний стиль – це такий стиль, що дає змогу максимально повно використовувати сильні сторони викладача і, по можливості, компенсувати слабкі сторони його темпераменту, характеру, здібностей і особистості в цілому.

Фактори, які впливають на формування стилю педагогічної діяльності:

- об'єктивні фактори формування стилю діяльності: специфіка та закономірності педагогічної діяльності; професійні вимоги, які висуваються до викладачів; соціально-психологічні особливості студентів (стать, інтереси, потреби, вік); стадія формування колективу навчальної групи студентів; службово-ієрархічний рівень, що посідає педагог; методи та прийоми управління, що використовує керівництво;

- суб'єктивні фактори формування стилю діяльності: професійно важливі психологічні якості педагога; загальна та професійна культура педагога, інтелект, особистісні якості, особливості темпераменту.

5.3. Моделі спілкування та установка викладача

У процесі спілкування головною особистісною потребою є потреба самовираження і самореалізації у діяльності, слові, думках уголос, яка щоразу видозмінюється, індивідуалізується. Зовнішнім показником цього є обраний людиною для свого самовираження спосіб, який впливає на комунікативну поведінку особистості. Комунікативна поведінка викладача – організація мовного процесу, невербальної поведінки викладача, що впливає на створення емоційно-психологічної атмосфери педагогічного спілкування, відносини між викладачем і студентами, на стиль їх діяльності. Оцінюють її на підставі того, що і як говорить викладач, які в нього жести, рухи, вираз обличчя, який підтекст мають його слова, на яку реакцію студентів розраховані. Дослідник М. Талан запропонував типологію комунікативної поведінки викладачів, яка охоплює такі їх ролі:

- «Сократ» – викладач, який любить дискусії, спори;
- «Керівник групової дискусії» – головним у навчальному процесі вважає досягнення згоди, встановлення співпраці між студентами, відводячи собі роль посередника;
- «Майстер» – викладач є взірцем у ставленні до життя, який студенти мають наслідувати;
- «Генерал» – викладач, який уникає двозначності, підкреслено вимогливий, жорстко вимагає слухняності, вважаючи, що студент має підкорятися його наказам;
- «Менеджер» – характеризується атмосферою ефективної діяльності студентів, індивідуальним підходом до студентів, заохоченням їх ініціативи;
- «Тренер» – атмосфера у групі пройнята духом командної належності, викладачу відведена роль того, хто надихає групові зусилля, для кого головне – кінцевий результат, перемога;
- «Гід» («ходяча енциклопедія») – йому притаманні лаконічність, точність, витримка, технічна бездоганність, що нерідко породжують нудьгу.

Чимало психолого-комунікативних елементів використали у своїй класифікації моделей спілкування В. Кан-Калік та І. Юсупов. Вона охоплює такі моделі спілкування:

- «Монблан» (диктаторська) – педагог підноситься над студентами, як гірська вершина. Він відірваний від студентів, мало цікавиться їх інтересами, взаєминами з ними, його спілкування зводиться лише до інформування студентів, що зумовлює їх пасивність. Викладач перебільшує інформативну функцію слова;
- «Китайська стіна» (неконтактна) – за такого спілкування викладач постійно наголошує на своїй перевазі над студентами, виявляє до них зневажливе ставлення, переоцінює роль мовлення, особистого прикладу;
- «Локатор» (диференційованої уваги) – у такому спілкуванні переважає вибірковість викладача в організації взаємовідносин зі студентами. Він зосереджує увагу на групі слабких або сильних студентів, що руйнує цілісну й безперервну систему спілкування, довільно поєднує діалог і монолог у спілкуванні;
- «Робот» (негнучкого реагування) – педагог цілеспрямовано і послідовно діє на підставі певної програми, незважаючи на обставини, що вимагають змін у спілкуванні. Монологічність він поєднує з навмисною і невмотивованою діалогічністю;
- «Я сам» (авторитарна) – викладач є головною дійовою особою, нерідко гальмує ініціативу студентів. Діалогічність за такої моделі спілкування зведена до мінімуму, застосовується лише як тактичний прийом;
- «Гамлет» (гіперрефлексивна) – дії викладача супроводжують сумніви, чи правильно його зрозуміють, чи адекватно відреагують на його зауваження тощо. Він перебільшує самопрезентаційну і чуттєву функції мовлення;

- «Друг» (активної взаємодії) – ця модель може спричинити для викладача втрату ділового контакту в спілкуванні. Він адекватно використовує діалог, професійне і загальнолюдське мовлення;

- «Тетерук» (гіпореклексивний) – під час взаємодії зі студентами викладач чує лише себе, не реагує на студента, не усвідомлює його переживань і потреб, перебільшує інформативну функцію мовлення.

На інших засадах вибудовується класифікація В. Сатира, в якій виділено такі комунікативні типи:

- запобігливий – постійно намагається догодити іншим, просить вибачити, уникає суперечок, поводитьься так, ніби нічого не може зробити сам без схвалення інших, погоджується з будь-якою критикою на свою адресу, вдячний уже за те, що з ним розмовляють;

- обвинувач – диктатор, який шукає винуватців, поводитьься зухвало, говорить різко, перебиває інших, прагнучи в такий спосіб завоювати авторитет, владу над ними. У глибині свідомості він знає, що без інших нічого не вартий і тому радіє, якщо йому підкоряються, почувавши себе винними;

- розважливий (комп'ютер) – людина надзвичайно коректна, спокійна, все розраховує наперед, має монотонний голос, вибудовує довгі фрази;

- віддалений – не реагує на жодні запитання, часто говорить недоречно, невчасно і невлучно;

- врівноважений – цілісна особистість, що поводитьься послідовно, гармонійно, до інших ставиться відкрито, чесно, не принижує людської гідності, знаходить вихід із скрутного становища, може об'єднати інших для спільної діяльності. Така людина прямо передає свої думки, відкрито виражає почуття, спілкуватися з нею легко.

Враховуючи пріоритетні орієнтації викладача у педагогічній діяльності, Д. Райенс виділив такі типи поведінки викладачів:

– *викладач типу X* прагне розвивати особистість студента, спираючись на емоційні та соціальні чинники, дотримується гнучкої програми, не обмежується тільки змістом навчальної дисципліни; йому властива невимушена манера викладання, індивідуальний підхід до студентів, відвертий, дружній тон спілкування; *його антипод* – відчужений, егоцентричний, закритий, дистантний викладач;

– *викладач типу Y* зацікавлений переважно в розумовому розвитку студентів, чітко дотримується змісту навчальної дисципліни і програми, працює за послідовною, стабільною, детально розробленою методикою, ставить перед студентами високі вимоги, суворо контролює засвоєння навчального матеріалу, тримається відчужено, підхід до студентів суто професійний, формально-діловий; *його антипод* – неорганізований, нерішучий викладач.

Аналогічні типи поведінки викладачів та відповідні їм моделі спілкування були виділені А. Петровським:

– *навчально-дисциплінарна модель* – викладач основну мету своєї діяльності вбачає в озброєнні студентів знаннями, вміннями і навичками із навчальної дисципліни. В основі спілкування такого викладача лежить тактика диктату й опіки: використання настанов, роз'яснень, указівок, зауважень, заборон тощо. Він більш схильний карати за провини, ніж заохочувати за успіхи. Суть його позиції в тому, щоб реалізувати навчальну програму, задовольнити вимоги керівництва і контролюючих інстанцій;

– *особистісно орієнтована модель* педагогічної взаємодії – викладач, якому вона властива, вбачає основне завдання педагогічної діяльності в сприянні особистісному розвитку студентів. У контексті такої орієнтації формування знань, умінь і навичок постає не самоціллю, а одним із засобів особистісного розвитку студентів. Пріоритетне значення надається формуванню у студентів позитивної Я-концепції, моральної свідомості, розвиткові творчого потенціалу, розкриттю індивідуальної своєрідності. У спілкуванні зі студентами переважають методи і прийоми позитивного стимулювання та заохочення.

Важливим фактором, що визначає ефективність педагогічного спілкування, є тип установки педагога. Під установкою мається на увазі готовність реагувати певним чином в однотипній ситуації. Виділяють два типи домінуючих установок викладачів відносно студентів: позитивну та негативну. Наявність негативної установки викладача щодо того чи іншого студента можна визначити за такими ознаками:

– викладач дає «поганому» студенту менше часу на відповідь, ніж «хорошому»;

– не використовує підкази;

– при неправильній відповіді поспішає переадресувати питання іншому студенту або відповідає сам;

– частіше засуджує і менше заохочує;

– не реагує на вдалу дію студента і не помічає його успіхів;

– іноді взагалі не працює з ним на занятті.

Про наявність позитивної установки можна судити за такими деталями:

• довше чекає відповіді на запитання;

• при виникненні труднощів ставить допоміжні питання, заохочує усмішкою, поглядом;

• при неправильній відповіді не поспішає з оцінкою, а намагається підкоригувати її;

• частіше звертається до студента поглядом під час заняття тощо.

«Погані» студенти набагато рідше звертаються до викладача, ніж «хороші». Вони гостро відчують необ'єктивність викладача і переживають через це.

Отже, установка педагога завжди має бути позитивною, динамічною, оптимістичною.

Запитання для самоконтролю

1. Що таке педагогічне спілкування?
2. Яке значення має спілкування у діяльності педагога?
3. Що являє собою структура педагогічного спілкування?
4. Охарактеризуйте «комунікативну атаку».
5. Які основні принципи педагогічного спілкування?
6. Що забезпечує ініціативу викладача в спілкуванні?
7. Охарактеризуйте механізми міжособистісного сприйняття в педагогічному процесі.
8. Які є соціально-перцептивні стереотипи?
9. Охарактеризуйте прийоми привертання та утримання уваги.
10. Що таке стиль спілкування?
11. Які ви знаєте стилі спілкування за М. Березовіним, Я. Коломинським?
12. Класифікація стилів керівництва за К. Левіним.
13. Як класифікують стилі спілкування за В. Кан-Каліком?
14. Охарактеризуйте класифікацію стилів спілкування за А. Марковим, Л. Мітіним.
15. Що є характерним для стилів спілкування у неформальних ситуаціях за В. Латиновим?
16. Які характерні особливості відкритого, домінантного, доброзичливого стилю спілкування?
17. Дайте визначення закритому, домінантному, недоброзичливому (зверхньому) стилю спілкування.
18. Що є характерним для відкритого, пасивного, доброзичливого (комфортного) стилю спілкування?
19. Дайте характеристику відкритому, пасивному, недоброзичливому (байдужому) стилю спілкування.
20. Охарактеризуйте пасивний, недоброзичливий (відчужений) стиль спілкування.
21. Які особливості відрізняють закритий, пасивний, доброзичливий (формально-толерантний) стиль від інших стилів спілкування?
22. Що являє собою відкритий, домінантний, недоброзичливий (агресивний) стиль спілкування?

Література [4, 14].

Лекція 6

ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ КОНФЛІКТІВ У ВЗАЄМОДІЇ СТУДЕНТІВ І ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

6.1. Протиріччя і конфліктні ситуації в педагогічній взаємодії та засоби їх регулювання

Ніщо так не показує силу характеру, як хороша поведінка у сварці, якої не можна уникнути.

Г. Тейлор, англійський поет

Не сперечаються переважно з тими, кого найбільше люблять, і з тими, кого найменше поважають.

М. Ебнер-Ешенбах, австралійська письменниця

Протиріччя в педагогічній взаємодії – один із видів нескінченної низки протиріч, з яких побудовано світ: добро – зло, сила – слабкість, молодість – старість, мрія – реальність, любов – ненависть тощо. Серед них є протиріччя як рушійна сила психічного розвитку («хочу – не можу», «потрібно – не маю можливостей» тощо). У цій низці є також протиріччя у сфері міжособистісних взаємин людей, які є носіями унікального за своїм внутрішнім змістом життя. У філософському розумінні протиріччя – взаємодія протилежних, взаємно-зворотних сторін і тенденцій предметів та явищ, які водночас перебувають у внутрішній єдності й взаємопроникненні та є джерелом саморуху й розвитку об'єктивного світу та його пізнання. У психологічному розумінні протиріччя – це вияв протилежних інтересів, поглядів, думок; незгода тощо. Соціального протиріччя не виникає тоді, коли:

- людське «Я» пригноблене іншою людиною;
- зовнішні протиріччя переходять у внутрішній план, а індивід не бажає їх вирішувати;
- людина зневажає іншу людину й не хоче вирішувати з нею проблеми.

Коли ж людина є особистістю, суб'єктом, протиріччя неодмінно виникатимуть, адже кожна особистість – індивідуальність. Чи існують протиріччя між викладачем і студентом? Звичайно. Студента, наприклад, треба приймати таким, яким він є. Але це добре, коли студент виконує всі вимоги та в усьому згоден із викладачем. А якщо він у чомусь не погоджується з останнім? Добре й тоді, коли студент – відкрита душа, тоді можна побачити його внутрішній світ, його точку зору, прийняти її, бо людина має право на свою позицію. Але це вже суперечність, а тому вихід із такої ситуації залежить від ставлення викладача до таких розбіжностей, від його вміння психологічно правильно знайти вихід.

Які причини породжують суперечності в педагогічній взаємодії викладача і студентів? Суперечності містяться в самій природі педагогічної взаємодії, суб'єкти якої відрізняються за соціальним статусом і реалізують різні соціальні функції. Так, більшість викладачів (85,6 %), за результатами нашого дослідження, мають потребу в особистісній взаємодії зі студентами, яка досить часто не знаходить відгуку в студентів (лише 21,0 %). Якщо ж ініціатива виходить переважно від викладача, то взаємодія проходить непродуктивно й не завжди досягає поставлених цілей через неузгодженість інтересів її суб'єктів. Нормативність взаємин задається, зазвичай, викладачем, який прагне репрезентувати передусім себе. Тому вони сприймаються студентом як примусові, позбавлені «вільного самовираження». Якщо ж потребу у взаємодії реалізує студент, зміст її пов'язується лише з навчальною діяльністю: «Інколи маю потребу у взаємодії з викладачем. Особливо, якщо такі стосунки сприяють вирішенню навчальних проблем, наприклад, позбутися академзаборгованості»; «Ні, не маю такої потреби. Хіба що коли йду на практику й готую конспекти»; «Здебільшого ні. Хіба якщо з предмета щось не зрозуміло, і то не завжди». Таким чином, *спілкування особистісного характеру виникає зрідка, хоча потреба в ньому в студентів існує*: «Маю потребу в стосунках із викладачем як людиною, а не просто як з викладачем того чи іншого предмета». Викладачі мають потребу в особистісному спілкуванні з тими студентами, які «скуто почуваються в групі», під час якого «студенти більше розкриваються перед викладачем». Вони отримують інтерес і задоволення від таких стосунків, інколи скаржаться на брак часу для нього. У чому ж причина таких розбіжностей у позиції студентів і викладачів стосовно взаємодії між ними? Одну з причин знайдемо, проаналізувавши характер труднощів, яких зазнають студенти і викладачі у взаєминах між собою. *Результати дослідження показують*, що лише 39,3 % викладачів усвідомлюють труднощі взаємин зі студентами, з них 63,6 % усю вину за ці труднощі «покладають» виключно на студентів: «Ображає небажання студентів навчатися», «Стикаюся з байдужістю, невихованістю студентів», «Труднощі в їхній невідкритості, замкнутості» тощо. Лише 14,3 % опитаних викладачів розуміють *взаємини як двосторонній процес* і труднощі пов'язують з обома суб'єктами взаємодії: «Не завжди розуміємо один одного», «Розбіжність у поглядах і морально-етичних нормах поведінки викладачів і студентів», «Вимагаєш від студентів виконувати те, що самій не подобається». *Дослідження виявило, що лише 6,3 % студентів не зазнають ніяких труднощів у взаєминах*. Зміст і характер наявних труднощів такий: 55,2 % студентів труднощі стосунків пов'язують лише з особливостями викладачів («нерозуміння студентів», «нав'язування своєї думки», «грубий тон» тощо), 15,6 % студентів вважають, що труднощі містяться в них самих («нерішучість, страх», «залежність від викладача» тощо), 29,2 % студентських труднощів залежать від обох учасників («нерозуміння один одного», «немає довіри», «відсутня взаємодопомога, взаємопідтримка» тощо). Переважання позиції

«обвинувачувача» і в студента, і у викладача створює нездоланий бар'єр взаємин між ними. Через відмінність соціально-рольових статусів («викладач» і «студент»), нерозуміння викладачами важливості (чи небажання) допомогти студентові підняти його статус до статусу: «Ти – майбутній викладач», «Ти – мій майбутній колега», створюється критична ситуація, коли вчинки студента, породжені його «Я-образом», вступають у суперечність з оцінками його як особистості з боку викладача. *«Якщо дехто вчинив якусь агресивну дію стосовно «Я-концепції», то це вже принциповий конфлікт.* Людина може витримати все: її сподівання не виправдались, її примушують вийти з ролі тощо, але якщо зазіхають на її «Я-концепцію», то тут вона чинить відчайдушний опір, що і є стрижнем конфліктності» (І. Т. Ішмуратов). Розуміючи можливі соціальні наслідки конфліктності з викладачами, студенти намагаються уникати конкретних актів особистісних взаємин із ними. Педагогічна взаємодія характеризується певним характером ставлення педагога до студента (і навпаки), а будь-яке ставлення має дві підструктури: мотиваційну й операційну (вчинкову, поведінкову). Мотиваційна підструктура – це емоційно-ціннісна позиція щодо іншої людини. Ставлення операційне – це система поведінкових реакцій і вчинків. Стиль взаємин – це фон, на якому розгортаються всі акти педагогічної взаємодії викладача та студента, який залежить від співвідношення мотиваційної та операційної сторони ставлення один до одного.

Чому виникає негативний (стійкий або пасивний) стиль взаємин і поведінки, що є бар'єром для спілкування або стосунків викладача і студента?

Студент живе теперішнім часом і має потребу реалізувати себе тепер і тут (власні інтереси, бажання сьогодення). Педагог же реалізує інтерес, який пов'язаний із майбутнім студента, з його професійною діяльністю (інтерес до розвитку й професійного становлення студента). Він також відчуває відповідальність за якість підготовки фахівця. Викладач повинен бачити обидва інтереси (ситуативний теперішній інтерес і майбутній інтерес розвитку) та показати їх студентові: «Я розумію, що Ви не бачилися цілу добу і Вам хочеться поговорити, але треба працювати» або «Я розумію, що Вам важко поєднувати навчання і працю, але Ви не змогли розібратися в складному матеріалі (ситуативний інтерес) та не будете знати, як проводити виховну роботу чи подавати учням цей матеріал», або «Треба знаходити час на самоосвіту – це Ваше майбутнє» (майбутній інтерес розвитку). Викладач дає студентові право вибору прийняти рішення, але відповідальність за майбутнє має взяти на себе студент.

Причиною бар'єру може бути:

– спотворене сприймання викладача (або студента): «Ви завжди спізнюєтеся», «Як завжди Ви не готові», «Занадто багато помилок робите» тощо;

– негативна форма заспокоєння: «Не ображайтеся, але я повинна Вас попередити...»;

– пряме рольове протиставлення: «Ви ще не викладач, тому слухайте, що кажу я...»;

– розбіжність в оцінках і в їх критеріях (викладач: «Ставлю «незадовільно»», студент: «Я ж усе прочитав, я готувався...»);

– авторитарні форми звернення та прийоми спілкування: накази, докори, команди, критика, звинувачення тощо;

– розбіжність між сформованим уявленням студента про себе як суб'єкта професійної ролі («Я – майбутній учитель») і невиправданим сподіванням на відповідну зміну ставлення до себе викладачів.

Об'єктивні та суб'єктивні передумови виникнення непорозумінь перебувають у динамічній взаємодії. Вони створюють бар'єри взаєморозуміння, які, зі свого боку, породжують труднощі в педагогічному спілкуванні. Як запобігти цим бар'єрам? По-перше, навіть відчуття викладачем своєї правоти повинно супроводжуватися гідною поведінкою, а це залежить від загальної і педагогічної культури та педагогічної етики викладача, від його коректності, а то й винахідливості. Наприклад, студент не підготувався до контрольної роботи й демонстративно поклав викладачу на стіл чистий аркуш паперу. Реакція викладача: «Ви зробили дві помилки: не вказали дату й немає Вашого підпису. А ще я пропоную переробити все та здати звіт про самостійну роботу на наступному занятті». Як результат – студент роботу виконав. По-друге, причиною бар'єру може бути зухвала поведінка самого студента. Це викликає спалах негативних емоцій у викладача. Але емоції виконують лише сигнальну функцію, а не регульовальну (пригадайте: «Я про це подумаю завтра»). Негативна оцінка викладачем особистості студента при цьому не має стимулювального впливу. Студент у цей момент також може бути в стані афекту. Можливо, краще застосувати «Я-повідомлення»? Якщо придушувати конфліктну ситуацію силою свого авторитету (соціальною роллю), вона може набути внутрішньо особистісного характеру, перенестися у внутрішній план. Професійна позиція викладача зобов'язує його брати відповідальність за вирішення проблемної ситуації на себе, довести її вирішення до логічного завершення. Проте в жодному разі не доводити її до зіткнення і руйнування педагогічної взаємодії, до конфлікту. *Проблеми взаємодії не повинні негативно впливати на педагогічний процес.* У ситуації педагогічної взаємодії викладача зі студентом виникають взаємні оцінні ставлення (В. В. Власенко). За змістом вони можуть збігатися (взаємна прихильність або неприязнь), однак за характером вияву не завжди є однаковими. Якщо ставлення викладача до студента здебільшого є відкритим і конкретно вербально вираженим (оцінка успішності, характеристика особистості, моральне судження щодо вчинку студента тощо), то *ставлення студента до викладача переважно є прихованим, тобто зовнішньо вербально не вираженим.* Навіть слово-подяка або привітання викладача зі святом не завжди є щирою оцінкою, а наслідок дії механізму «соціального очікування»: намагання говорити те, що, як нам видається, інші хочуть від нас почути. Щоб

переконатися в цьому, достатньо порівняти ці відкриті оцінки з оцінками окремих викладачів, які даються їм студентами в колі своїх друзів. Такі «подвійні» оцінні стандарти найчастіше застосовуються щодо викладачів із авторитарним стилем педагогічної взаємодії. На основі досвіду з візуальної психодіагностики та результатів спостереження розглянемо емпіричні індикатори, що можуть опосередковано засвідчувати характер оцінного ставлення студента до викладача.

Протиріччя є підґрунтям конфліктних ситуацій. Конфліктна ситуація – виникнення і загострення протиріч між членами групи. Усвідомлення конфліктної ситуації, яке виникає через певний час, активізує її учасників на прийняття необхідних заходів. Коли не вдається врегулювати гострі суперечності, виникає конфлікт. *За своєю природою педагогічні конфліктні ситуації мають суттєві особливості:*

- суб'єкти конфліктних ситуацій нерівні за соціальним статусом (викладач – студент), що визначає також різну поведінку;
- суб'єкти конфліктних ситуацій нерівні за життєвим досвідом і віком, у них різний ступінь відповідальності;
- суб'єкти конфліктних ситуацій нерівні за освіченістю, у них різне розуміння явищ і їх причин;
- суб'єкти конфліктних ситуацій нерівні за здібностями стосовно вирішення життєвих і професійних проблем.

Види конфліктних педагогічних ситуацій (за М. М. Рибаківим):

- конфліктні ситуації діяльності – виникають стосовно якості виконання (або невиконання) студентом навчальних завдань, якості успішності;
- конфліктні ситуації поведінки (вчинків) – виникають стосовно порушення студентом правил поведінки у вищій школі, найчастіше під час занять, а також у гуртожитку та ін.;
- конфліктні ситуації стосунків – виникають у сфері емоційно-особистісних взаємин студентів і викладачів, у сфері їх спілкування в процесі педагогічної діяльності.

Ці конфліктні ситуації вирішуються засобами, які вимагають від педагога педагогічної спостережливості, педагогічної компетентності, тактовності тощо. Проте є випадки, коли жоден засіб не регулює протиріччя, коли конфліктна ситуація загострюється – виникає конфлікт.

Водночас *студентські групи* отримують автономне студентське самоуправління і відкрито відстоюють право бути самими собою. Вони самостійно вирішують свої особисті питання, закохуються, мають власні вподобання та погляди на те, що відбувається навколо. У цих умовах реакція на нетактовні зауваження педагогічних працівників стає набагато гострішою і може призводити до конфліктів у будь-якій формі.

Конфлікти між науково-педагогічним складом і студентами здебільшого виникають *через несправедливо виставлені* (завищені чи занижені окремим студентам) *оцінки*. У таких випадках у конфлікт може втягнутися вся навчальна група, виступаючи на боці студента або педагога.

У таких ситуаціях суб'єктивною стороною можуть бути необ'єктивні претензії студента на вищу оцінку та суб'єктивність викладача, що занижує оцінку студентів. Є викладачі, які майже ніколи не ставлять оцінку «відмінно», бо переконані в тому, що досконало знають предмет тільки вони самі. Такий викладач постійно перебуває в конфліктній ситуації зі студентами.

Зустрічаються й інші суб'єктивні моменти в оцінці знань студента викладачем. Бувають сумніви в оцінці – поставити «добре» або «задовільно» студентів. У такій ситуації викладач орієнтується на оцінки, проставлені в заліковій книжці. При більшій кількості «задовільних» оцінок питання вирішується на користь оцінки «задовільно». «Відмінно» такий викладач не поставити студентів за жодну відповідь.

Впливати на оцінку можуть також прояви особистісних якостей студента – його поведінка на лекціях і практичних заняттях (репліки, суперечки).

Окремі науково-педагогічні працівники дотримуються двох протилежних стратегій під час оцінювання знань студентів. Одна виявляється в занижених вимогах до рівня знань і відвідування занять з метою встановлення доброзичливих відносин зі студентами, а інша – у завищених вимогах з метою досягнення високого рівня знань і підготовки майбутніх високопрофесійних фахівців.

Обидві стратегії потенційно конфліктні. Завищені оцінки відбивають у студентів бажання активно засвоювати навчальний матеріал, працювати в бібліотеках, не стимулюють їх ініціативу і творчість, відучують хороших студентів від активної участі в навчанні. Заниження оцінок сприймається студентами як свавілля педагога, його нелюбов до них. Виходячи з цього слід завжди принципово і справедливо оцінювати знання студентів, що дасть змогу попередити конфліктні ситуації.

Іноді студенти у випадках неадекватного оцінювання їхніх знань конфліктують у відкритій формі, але частіше студент носить у собі приховані форми протесту у вигляді негативних відчуттів: недовір'я, ненависті, презирства, ворожості, ревнощів, жаги помсти тощо, якими він ділиться зі своїм оточенням.

Конфлікти на рівні «викладач – студент» мають складні форми. Основна роль в їх попередженні та вирішенні належить викладачеві, який може використовувати для цього деякі необхідні в цих випадках методики і вимоги:

- при звіті студента необхідно психологічно налаштувати його до максимально можливої плідної відповіді, виключити виникнення стресової ситуації;

- у разі незадовільної відповіді взаємодія «студент – викладач» має закінчуватися усвідомленням студентом того, що мова йде не про те, що його відповідь не задовольняє особисто викладача, а про те, що вона не відповідає вимогам програми;

- у жодній формі та з жодного приводу не можна допустити образи студента;

- викладач повинен володіти собою і своїми емоціями в будь-якій ситуації;

- усі невдачі у взаємовідносинах зі студентами й у створенні конфліктних ситуацій викладач повинен вважати своїм власним прорахунком.

Конфлікт «студент – студент». Велика частина конфліктів серед студентів виникає через претензії на лідерство в мікрогрупах. На початку навчання конфлікти виникають через бажання студентів здобути місце лідера в період формування навчальних груп і мікрогруп. Більшість студентів під час навчання в школі були лідерами і мають бажання зберегти позиції лідера й у вищому навчальному закладі.

На другому і старших курсах конфлікти можуть виникати між студентами, які вже займають позиції лідерів, і тими, які здобувають авторитет лідера.

Конфліктні ситуації можуть виникати й у відносинах між лідерами мікрогруп у навчальних групах і на курсах, кожний з яких може претендувати на визнання його авторитету всіма студентами. Лідери мікрогруп і навчальних груп можуть втягувати в конфлікти своїх прихильників, розширюючи масштаби конфлікту. Такі конфліктні ситуації можуть бути усунені кураторами навчальних груп (якщо вони передбачені керівними документами) та деканатом факультету, які можуть знайти кожному лідерові свою специфічну сферу лідерства, враховуючи їхні особисті інтереси та схильності.

Випадкові конфлікти можуть виникати між дівчатами та юнаками через закоханість в одну особу, через демонстрацію особистої переваги у навчанні чи одязі, через зневагу до суспільних норм моралі та наявність або відсутність співчуття до інших. У цей період можуть виникнути конфлікти й через політичні уподобання студентів.

Конфлікт у науково-педагогічному колективі («педагог – педагог», «керівник – педагог»). Конфлікти з колегами і керівництвом існують і в такій високостатусній групі, як науково-педагогічний склад вищої школи. Сутички можуть виникати через розбіжність думок з якоюсь обговорюваною на кафедрі проблеми, не обов'язково наукової, а, наприклад, під час обговорення вимог трудової дисципліни. Одні викладачі підходять до цих вимог як до необхідності, а інші можуть вважати їх суто суб'єктивними, такими, що не стосуються навчального процесу (це різного роду чергування, кураторство тощо).

Конфлікти між керівництвом кафедри та викладачами можуть виникати через *несправедливий (нерівнозначний) розподіл навантаження*, особливо в тих випадках, коли надається можливість додаткового заробітку. Несправедливий розподіл завжди провокує конфлікти.

Зіткнення можуть виникати між викладачами й тими лідерами, що *організують неформальне життя кафедри* (різного роду чаювання з нагоди свят, днів народження тощо). Сутички виникають при зборі коштів на ці заходи.

Конфліктні ситуації в середовищі науково-педагогічного складу виникають також через *своєрідність темпераменту і характеру викладачів*. Вони можуть виникати й у випадках не досить високого рівня розвитку моральних якостей особи викладача. **Виділяють кілька варіантів поведінки в середовищі викладачів:**

а) суперництво викладача, який уже досяг досить високого рівня професійної діяльності і має авторитет, який може поширювати негативну інформацію про визнаних авторитетних викладачів (доцентів, професорів), що давно й успішно працюють зі студентами;

б) поведінка, що підкреслює ступінь переваги досвідчених викладачів (доцентів, професорів) над молодими, коли вони дозволяють собі поблажливо повчати їх, виражати незадоволеність їхніми методами навчання, нав'язувати свою методику у вигляді зразка;

в) створення деякими викладачами (доцентами, професорами) сприятливого враження про себе не продуктивною викладацькою чи науковою діяльністю, а імітацією її, участю в різних громадських заходах, саморекламою тощо.

Попередження конфліктних ситуацій, сутічок під час взаємодії «викладач – викладач», «викладач – керівництво» залежить від багатьох чинників, зокрема від: компетенції керівника і його мистецтва управління науково-педагогічним колективом; рівня особистісного розвитку кожного викладача; надання можливостей щодо реалізації творчого потенціалу кожного науково-педагогічного співробітника; рівномірного розподілу робочого навантаження серед усіх викладачів; постійного вдосконалення методики навчання та виправданих і схвалених кафедрою (деканатом) введених новацій; культивування на кафедрі доброзичливих взаємовідносин і співпраці між керівником і педагогами.

Керівник і педагог (доцент, професор), які не уникають конфліктів, а прагнуть їх вирішити, набувають безцінного особистого досвіду управління конфліктами. До них приходять розуміння мотивів поведінки педагогів і студентів, поступово виробляються навички прогнозування й управління ними. Розуміння цих проблем дає їм реальну можливість спрямовувати енергію конфліктів у кафедральних і студентських колективах на вдосконалення навчально-виховного процесу, формування особистості студентів.

Педагогіка вищої школи використовує багато **алгоритмів, необхідних для успішної організації навчально-виховного процесу**. Серед них можна назвати такі:

– на кафедрі (в деканаті) має бути робочий настрій, натомість негативні емоції, пов'язані з особистими проблемами, залишаються поза вишем;

- не уникати конфліктів між студентами і викладачами (доцентами, професорами), а спрямовувати процес їх вирішення в конструктивне русло та не затягувати терміни їх вирішення;
- справедливе ставлення до всіх студентів;
- уся діяльність викладача в робочий час має зосереджуватися на процесі навчання та виховання;
- не допускати приниження студентів, а піднімати їхній розвиток до свого рівня;
- навчати студентів умінню вчитися.

Звісно, конфлікти в педагогічному процесі неминучі. Невипадково **професія науково-педагогічного співробітника визнається однією з найважчих за своєю психофізіологічною напруженістю** і стоїть на одному рівні за вказаними показниками з напруженістю праці льотчиків-випробувачів і альпіністів. Тому однією з проблем у педагогіці вищої школи є питання конструктивного вирішення конфліктів.

6.2. Особливості педагогічного конфлікту

*Неввічливість між рівними – це
невихованість, із боку ж начальника –
це тиранія.*

Лопе де Вега, іспанський поет

*Із двох, хто свариться, більше винен
той, хто розумніший.*

Й. В. Гете, німецький поет

Конфлікт (лат. conflictus – зіткнення) – зіткнення інтересів осіб і груп, їхній ідей, протилежних поглядів, потреб, оцінок, рівня прагнень, домагань тощо. В основі конфлікту можуть лежати реальні або ілюзорні, усвідомлені й неусвідомлені протиріччя, спроба вирішення яких відбувається на фоні гострих емоційних станів. Це найчастіше буває тоді, *коли протиріччя загострюються, емоції кожного захоплюють розум і спотворюється сприймання і розуміння того, що відбувається.* Конфлікт уже не регулюється, а вирішується. Поведінка кожного учасника конфлікту характеризується напругою, потрібна концентрація внутрішніх сил і духовних ресурсів. І чим складніший конфлікт, тим більше душевних сил він потребує. Рівень напруги конфлікту визначає і спосіб його вирішення.

За характером є такі конфлікти:

- міжособистісні;
- міжгрупові;
- між індивідом і групою;
- внутрішньоособистісні.

За змістом конфлікти бувають:

- ідеологічні;
- професійні;
- психологічні;
- амбіційні;
- етичні;
- побутові.

Ознаки педагогічного конфлікту:

- контакти зводяться до мінімуму;
- кожен відстоює свої цінності, які не збігаються в суб'єктів конфлікту;
- виникає психологічний антагонізм між викладачем і студентом;
- кожен намагається «взяти верх», перемогти, не враховуючи інтереси іншого;
- об'єктивні причини конфлікту переносяться на особу, з якою конфліктують, тобто набувають суб'єктивного характеру.

Конфлікти дидактичної взаємодії мають місце тоді, коли, по-перше, оцінка викладача виступає знаряддям покарання студента; по-друге, коли за однакові помилки, наприклад, у контрольній роботі, викладач виставляє різні оцінки. **Є конфлікти, спричинені хибною тактикою педагогічної взаємодії:**

- неоднакове ставлення викладача до студентів;
- порушення педагогічної етики та грубощі;
- приниження гідності;
- підкреслювання своєї правоти;
- погроза студентам перед екзаменами та заліками;
- категоричність у судженнях;
- відсутність індивідуального підходу, незнання індивідуальних особливостей і, як наслідок, негативний психічний стан студентів, боязкість, тривожність, напруга, втомленість тощо.

Як ставитися до конфлікту? Довгий час ставлення було негативним, але без конфлікту немає розвитку. Конфлікт примушує людину працювати, шукати шляхи його вирішення. Особистість зростає в боротьбі сама з собою. Конфлікт – це зіткнення особистісних смислів. Проте конфлікт – це страховка проти застою, передумова переборення консервативних поглядів і догматичних думок. Боротьба зі злом формує сильну особистість. Конфлікт буває корисним тоді, коли він допомагає вийти його учасникам на новий етап особистісного розвитку, на новий рівень розвитку міжособистісних стосунків.

6.3. Умови запобігання та шляхи вирішення педагогічного конфлікту у взаєминах викладачів і студентів

Сварки не тривали б так довго, якби винен у них був хтось один.

*Ф. Ларошфуко,
французький письменник*

Для того щоб попередити конфлікт, потрібно запобігати помилкам викладачів у стилі керівництва студентами:

- невміння правильно сформулювати мету управління;
- невміння враховувати вікові та індивідуальні особливості студентів;
- недостатній кругозір викладача;
- нетактовність, а іноді навіть грубощі в стосунках зі студентами;
- невміння стимулювати поведінку і діяльність студента як покаранням, так і заохоченням;
- неправильне реагування на критику;
- викладач намагається не помічати конфлікту, не контролює вирішення питання;
- пристосовується до вимог конфліктуючих, не бажає псувати стосунки.

Однак умовляння, потурання викликають у студентів насмішки, такого викладача перестають поважати.

Розглянемо два найтипівіші способи ставлення викладача до конфлікту зі студентами:

▪ *Активне ставлення до конфлікту.* Викладач визнає конфліктну ситуацію та діє відповідно до власних моральних принципів і переконань, але ігнорує індивідуальні особливості конфліктуючих. Через це серед студентів росте негативне ставлення до викладача.

▪ *Творче ставлення до конфлікту.* Викладач поводить себе відповідно до ситуації, шукає вихід із неї. Одночасно ретельно аналізує ситуацію, прислухається до критики, розуміє її причини, виявляє об'єктивні чинники конфлікту, навіть звертається до арбітра.

Під час вирішення конфлікту треба навчитися поважати, розуміти, приймати, вислуховувати іншого, враховуючи його думку, вміти з ним взаємодіяти. Прийняти позицію іншого – це не означає повністю з нею погодитися. *Прийняти – це побачити думку іншого, яка відрізняється від нашої, визнати, що інший має право на власну точку зору, на свою позицію, і звідати його позицію у свій внутрішній світ.* Конфліктна ситуація не завжди переходить у конфлікт. Для цього потрібен ініціатор конфлікту. До конфліктних особистостей належать люди з неадекватною самооцінкою (завищеною і заниженою). Конфліктна людина вперта, запальна. Викладач повинен учити членів студентського колективу не конфліктувати через

дрібниці. Викладачу треба пам'ятати також про особливості юнацького віку. *Юнацький вік характеризується підвищеною емоційністю, пристрасністю, моральною уразливістю, образливістю. До цього треба додати малий життєвий досвід (у вирішенні виробничих конфліктів).* У студентів виникає образа, підвищується тривожність, негативний психічний стан викликає спалах негативних емоцій, порушується самоконтроль за поведінкою. Іноді конфліктна поведінка може бути наслідком незадоволення собою, потреби в самоствердженні, а іноді – думок про свою винятковість. В інших, навпаки, конфліктність є наслідком почуття неповноцінності, потреби в самоствердженні будь-яким способом, яка задовольняється утвердженням своєї думки (хоча вона й помилкова, навіть коли це усвідомлюється).

Форми конфліктної поведінки студента:

- порушення трудової дисципліни;
- грубощі, зухвала поведінка;
- незгода і критика будь-яких пропозицій викладача;
- ігнорування педагогічних вимог, ухиляння від виконання завдань.

Як наслідок, у студентів на 70 % знижується розумова працездатність. Більшість перестає працювати, виконувати навчальні завдання. Завдання викладача полягає в тому, щоб побачити конфлікт у момент його зародження, не дати йому дійти до зіткнення між його суб'єктами, творчо використовувати різноманітні педагогічні технології вирішення конфлікту.

Стадії розвитку конфлікту:

- суперечність у поглядах, думках і оцінках;
- незадоволення;
- протидія («не буду!»);
- протиборство – всі сили спрямовані на іншу людину, розриваються існуючі зв'язки, виникає образа, зневага тощо;
- виникає інцидент – зіткнення неприємного характеру (викладач іде до декана, скарга, відмова від спілкування тощо).

Для вирішення конфлікту є два основні шляхи:

- 1) через зміну об'єктивної ситуації (переглянути обсяг навчального навантаження, змінити розклад занять тощо);
- 2) через зміну власної суб'єктивної позиції чи позиції студентів щодо ситуації конфлікту.

Проте важливо шукати шляхи задоволення інтересів обох сторін. Якщо конфлікт вирішується психологічно виправдано, він мобілізує розум, волю, зближує інтереси.

Способи подолання причин конфлікту:

- ідеологічні – знімаються консенсусом (згодою);
- амбіційні – підкреслити значущість особистості іншої людини;
- етичні – керуватися нормами етикету, правилами внутрішнього розпорядку.

За К. Томасом, є **п'ять стратегій поведінки в конфліктних ситуаціях**, які в стилях поведінки викладача виявляються так.

Стиль конкуренції (протиборство і тиск) – цей стиль використовує активна, вольова, самостійна, раціональна людина, яка звикла вирішувати проблеми власним шляхом. Проте такий викладач до того ж виходить, насамперед, із власних інтересів. Цей стиль можна використовувати за таких умов:

- коли результати вирішення проблеми дуже важливі, а інші варіанти не дадуть позитивного результату, у чому викладач упевнений, через це вирішує проблему власним шляхом;
- коли рішення треба приймати досить швидко, а студенти довіряють викладачу.

Стиль співдружності, співтворчості (співробітництво). До цього стилю найчастіше вдається викладач ініціативний. Він відстоює свої інтереси, а його активність спрямована на пошук шляхів одержання результатів, які важливі для обох сторін. Це найбільш ефективна стратегія поведінки учасників вирішення проблеми. Проблема вирішується разом, узгоджено.

Стиль компромісу – цей стиль ефективний у ситуаціях, коли обидві сторони мають однакові інтереси стосовно вирішення проблеми або інші підходи не будуть ефективними. Він є ефективним також, коли сторони зацікавлені в збереженні дружніх стосунків і кожна сторона орієнтується на певні поступки одна одній.

Стиль ухилення (уникання) – застосовують викладачі пасивні, хоча й досить раціональні. Проте вони не хочуть створювати в стосунках зі студентами напруженості і свідомо ухиляються від вирішення проблеми. Вони просто дають можливість це зробити самим студентам, одразу погоджуючись із пропозицією (думкою) студентів. Викладач здатний поступатися власними інтересами, коли має потребу у визнанні, у співпраці зі студентами. Такий стиль можна застосовувати:

- якщо проблема не дуже важлива для обох сторін;
- якщо у викладача немає достатньої інформації для вирішення проблеми;
- коли викладачу потрібен час, щоб одержати необхідну допоміжну інформацію;
- якщо викладач упевнений, що студенти мають більше шансів, щоб вирішити проблему правильно.

Стиль пристосування (відступ, поступка) – цей стиль найчастіше використовує викладач конформного типу. Педагог одразу відмовляється від своєї думки й ніколи її не відстоює. Звертатися до такого стилю доцільно якщо: стосунки зі студентами важливіші, ніж вирішення проблеми; пропозицію викладача ніхто не підтримує, хоча вона ефективніша; коли проблема важливіша для студентів, а не для викладача, отже, студенти можуть здобути цінний життєвий досвід.

Таким чином, під час вирішення проблемної ситуації викладач повинен швидко зорієнтуватися: що це за проблема, наскільки вона важлива, який прийом застосувати для знаходження оптимального способу її вирішення та одержати консенсус (згоду). **Ефективною може бути, зокрема, така педагогічна тактика викладача:** спочатку підняти студента до рівня рівного, потім вказати йому можливий шлях вирішення проблеми, ініціювати його активність, наділивши студента роллю суб'єкта ситуації і визнати його достойний вихід із протиріччя, а самому залишатися в тіні. Проблеми виникають і в студентському колективі, а для їх вирішення нерідко запрошуються куратори. Завдання полягає в тому, щоб під час розв'язання проблеми виходити з колективних інтересів, а не вузько-прагматичних лише однієї людини. Звичайно, під час обговорення проблеми іноді треба обмірковувати різні погляди, різну інформацію. Проте важливо, щоб куратор мав свою думку й власну оцінку. Це важливо також для студентів, особливо якщо викладач авторитетний. Сумісне обговорення проблеми (на паритетних началах) дає можливість студентів реалізувати своє «Я», набути самостійність, самоствердитися.

Що треба робити при виникненні конфліктної ситуації?

- Зберігати самовладання, витримку.
- Дати можливість партнеру висловити претензії («випустити пару»).
- Не «доливати оливи до вогню», не вступати в суперечку, не переходити на оцінку суб'єкта як особистості, не загрузати в критиці.
- Висловити прохання партнеру.
- Сформулювати зміст претензії і кінцевий результат, якого він прагне.
- Чітко та об'єктивно висловлювати свою позицію щодо очікувань партнера.
- Намагатися дотримуватися рівності, обмірковуючи проблеми.
- Якщо помилилися, визнати помилку, але спокійно, без самоприниження та з гідністю.
- Прийняти пропозицію і домовитися про майбутнє.
- Намагатися підтримувати баланс ділових стосунків у конструктивних межах.

Найбільш ефективною формою спілкування в конфліктній ситуації є діалог викладача і студента.

Чого не треба робити при виникненні конфліктної ситуації?

- Не можна ставитися до партнера дуже критично або вороже.
- Не приписувати йому негативних рис або поганих намірів.
- Не демонструвати свою перевагу і зверхність.
- Не обвинувачувати.
- Не спрямовувати на нього лавину претензій.
- Не дозволяти собі бачити ситуацію лише зі свого боку.
- Не ставити ультиматум: «Якщо Ви не зробите це, то...»

Якщо конфліктна ситуація своєчасно не вирішується, вона переростає в конфлікт. Поведінка викладача в ситуації педагогічного конфлікту зі студентами повинна бути вже іншою.

Що треба пам'ятати викладачу при виникненні педагогічного конфлікту зі студентами?

- За вирішення конфлікту відповідає викладач.
- Якщо викладач іде на розширення конфліктної ситуації, то здебільшого він і був ініціатором виникнення конфлікту.
- У конфлікті завжди є об'єкт інтересу двох суб'єктів. Зіткнення розгортається навколо цього об'єкта: S1 – O – S2. Об'єкт може бути адміністративний, психологічний, етичний, ідеологічний (різне ставлення до цінностей) або амбіційний (через статус).
- *Із конфліктами викладачу належить справлятися самостійно (не скаржитися!).*
- Коли інформація про конфлікт передається іншому, можливі спотворення, суб'єктивні оцінки, помилки. Все це поглиблює напруженість конфліктної ситуації.
- Треба пам'ятати, що поведінка викладача під час конфлікту – це модель поведінки майбутнього вчителя у вирішенні конфліктів з учнями.
- Під час обговорення конфлікту на групових зборах крім визнання своєї помилки й того погляду, який справедливий, на перше місце поставити інтереси студента (-ів).
- Володіє конфліктом той, хто володіє аргументацією.

Засоби вирішення конфліктів:

- Картографія конфлікту: визначення проблеми, його учасників і хто чого побоюється, які потреби відстоюються. Кожен висловлює свою точку зору, вислуховує інших, виникає можливість сформулювати новий варіант вирішення проблеми, який задовольняє всіх.
- Вироблення альтернативних варіантів виходу з конфлікту, які аналізуються. Обирається той, який справедливий для всіх, який достатній для задоволення потреб кожного.
- Переговори проходять поетапно: а) підготовчий – збір фактів, їх аналіз; б) процес переговорів; в) їх завершення, прийняття згоди.
- Посередництво – запрошується третя особа, яка в конфлікті не бере участі та є об'єктивною.

Функції посередника:

- вирішувати проблему без звинувачень, виправдувань, порушення етики та привести конфліктуючі сторони до згоди;
- вислуховувати учасників конфлікту;
- кожна сторона повинна повторити те, що було вже сказано, і висловити своє ставлення до конфлікту;
- вирішення конфлікту, а для цього треба вислухати, які умови пропонує кожна сторона для досягнення згоди, та обрати найкращу.

Посередник допомагає обом сторонам досягти того, чого вони бажають. Це прямі методи вирішення конфліктів. **Профілактикою виникнення конфліктів** є розвиток рефлексивної поведінки, емпатії, навчання вміню співпрацювати з іншими, переборення власної впертості тощо.

Якщо причиною конфлікту є негативне (часто несправедливе) ставлення студента до викладача, чи можна змінити його на краще? Які існують засоби корекції взаємних оцінних ставлень у системі «студент – викладач»? Оцінка, «виставлена» викладачеві, звичайно, не завжди об'єктивно відбиває реальний рівень його професійної обізнаності, педагогічної майстерності або людських якостей. Однак реалії педагогічної взаємодії такі, що саме ця оцінка може визначати систему ставлень і ефективність педагогічного впливу загалом.

Викладачеві варто дотримуватися відомого правила: перш ніж планувати систему педагогічної взаємодії, треба викликати в студента позитивне (прихильне) ставлення до себе, сподобатися йому. Між вихователем і вихованцем має виникнути атракція, тобто взаємна привабливість, потяг один до одного, що супроводжується позитивними емоціями. Ефективність педагогічної взаємодії забезпечується передусім авторитетністю викладача – високим ступенем значущості (референтності) для студентів його педагогічних проявів. У соціальній психології для позначення групи, з якою людина вважає себе пов'язаною щонайтісніше й авторитет якої вважає для себе обов'язковим, вживається поняття «*референтна група*» – саме до неї входять найбільш авторитетні педагоги. Тут лише зазначимо, що невисокий рівень професіоналізму педагога, зокрема необ'єктивність оцінювання студентської роботи, не є визначальним чинником негативного ставлення студентів до нього. Причини часто містяться в емоційно-афективній сфері викладача.

Можна порадити прості **правила Д. Карнегі**, які також у педагогічній практиці допоможуть викликати симпатію і повагу студентів. Ось вони:

- 1. Виявляйте щире зацікавлення ними.*
- 2. Посміхайтесь!*
- 3. Не забувайте, що для людини її ім'я звучить найсолодше й гордо будь-якою мовою.*
- 4. Будьте уважними слухачами. Спонукайте інших говорити про них самих.*
- 5. Допмагайте людям реалізувати їхнє прагнення до усвідомлення власної значущості й робіть це щиро.*

До цього можна додати:

- зберігайте впевненість у собі за будь-якої ситуації;
- будьте завжди чесними й щирими в спілкуванні зі студентами;
- любіть і поважайте своїх вихованців;
- «Нам подобаються всі, кому ми подобаємося» (Д. Майєрс);
- розширюйте соціальні контакти зі студентами, цікавтеся їхнім життям;
- не приховуйте свого почуття гумору;

– не забувайте про зовнішній вигляд, намагайтеся бути завжди охайним.

Конфлікт, який не має вирішення, дуже рідкісне явище, хоча люди часто саме так його оцінюють, щоб виправдати свою некомпетентність. Такі конфлікти породжуються ситуаціями психологічного (або соціального) характеру – слабкість, лінощі та ін. Треба здійснити великі зусилля, щоб піднятися і над собою, і над обставинами. Найважливіші професійні якості та вміння, за допомогою яких педагог може успішно вирішити конфлікт, є такі:

- передбачати наслідки свого педагогічного впливу;
- бачити проблему, протиріччя;
- соціально-психологічна проникливість, вміння правильно оцінювати конфліктну ситуацію («надситуативне бачення ситуації»), сформулювати неупереджене уявлення про сторони конфлікту;
- визнавати автономію особистості студента;
- сприймати іншого як носія свого внутрішнього індивідуального світу;
- апелювати до свідомості студента;
- генерувати ідеї у відповідь на конкретні пропозиції студента, з повагою приймати будь-яку його думку;
- розвивати самостійність у судженнях студента та здатність самостійно шукати вихід зі становища;
- враховувати емоційний стан студентів, співпереживати йому в момент конфлікту;
- зберігати почуття власної гідності;
- надавати педагогічним вимогам *культуровідповідну форму* (прохання, ділове розпорядження), *порада* («Можна Вам порадити...»); *рекомендація* («Можна Вам запропонувати...»); *побажання* («Мені б хотілося...»); запрошення до дії чи до обговорення проблем.

Педагогічна вимога повинна включати можливість потенційного вибору в широких межах її виконання («Ви могли б здати самостійну роботу не сьогодні (завтра), а наступного тижня, коли виконаєте»). Проте бувають і випадки, коли в суперечці стикаються сутності, життєві смисли, виробничі інтереси, які багато важать для обох сторін: від вирішення таких суперечностей залежить і подальша діяльність, і плани на майбутнє. Тоді поведінка кожної сторони стає напруженою, від кожного вимагаються душевні зусилля тощо. Іноді навіть порушуються межі тактовності. Покращення трудової дисципліни не можна досягнути лише адміністративними методами. При демократизації освіти вимоги до студентів посилюються, але засоби впливу на них змінюються: застосовуються не авторитарні методи, а логіка переконання, аргументації, власний приклад. Саме тому підвищуються вимоги до інтелекту викладача, його ерудиції, психолого-педагогічної підготовки, зокрема і вміння вирішувати конфлікти.

6.4. Навчання майбутніх педагогів вирішенню педагогічних конфліктів

*Правильно визначайте слова, і ви
звільните світ від половини
непорозумінь.*

*Рене Декарт,
французький філософ*

*У будь-якій суперечці ми відстоюємо
не свій погляд, а своє «Я».*

*Поль Валері,
французький поет*

Як готувати студентів до вирішення педагогічних конфліктів?

- Орієнтувати на інтереси оточуючих людей: бачити навколо себе осіб, слухати (і чути!) їх, розуміти, приймати такими, якими вони є.
- Цінувати себе за ставлення до людей. У центрі уваги має бути ставлення до іншої людини: увага до неї, повага, доброзичливість, емпатія.
- Тренінгові заняття з формування асертивності (гнучкості), переборення пасивності або агресивності, проведення ділових ігор. (Є тест на асертивність і шкала асертивності А. Солтера).

- Відкриті консультування студентів із вирішення конфліктних ситуацій.

Надзвичайно важливо розвивати в студентів соціально-перцептивні уміння для неупередженого сприйняття конфліктної ситуації та об'єктивної оцінки опонента. До того ж потрібно враховувати деякі відомі закономірності соціальної перцепції. Оцінюючи діяльність педагога, студенти можуть припускатися «фундаментальної помилки атрибуції» (Д. Майєрс): недооцінювати ситуаційні (наприклад, неготовність студентів до заняття, організаційна неузгодженість у навчальному процесі, хворобливий стан тощо) і переоцінювати диспозиційні (стійкі риси, мотиви, установки) впливи на його педагогічні дії. Запобігає цьому застосування інтерактивних методик (В. В. Власенко, 1995). Окрім того, *аналізуючи результати взаємної перцепції, треба зважати на виявлені під час взаємин ефекти такого характеру: первинності* – оцінке ставлення до нового викладача найчастіше визначається первинною інформацією про нього, особливо тією, що надходить каналом «студентського перцептивного досвіду»: якщо оцінка попередників позитивна, то ставлення до нього нових студентів також буде радше позитивним, і навпаки; *новизни* – під час оцінювання викладача, з яким студенти мають тривалу взаємодію, значущою є остання, найсвіжіша інформація про нього; *ореолу* – в умовах дефіциту інформації про викладача загальне оцінке враження про нього (симпатія чи антипатія) поширюється на сприйняття й оцінювання його професійно-рольових якостей. Ось чому при першому несприятливому враженні про викладача навіть подальші ефективні його педагогічні дії недооцінюватимуться; *стереотипізації* –

поширення серед студентів певних оцінних стереотипів щодо викладачів за їхньою приналежністю до групи, наприклад, «фізиків» або «ліриків», «молодих» або «досвідчених», чоловічої або жіночої статі тощо; *краю* – увага студентів більше фіксується на тих викладачах, прізвища яких розміщені на початку й наприкінці списку оцінюваних. Тому, за очевидної зручності такого списку під час опрацювання результатів опитування, доцільно прізвища викладачів зазначати в довільному порядку.

Для набуття студентами досвіду неконфліктної педагогічної взаємодії ефективним є запровадження нетрадиційних форм організації навчання й активних методів роботи студентів, серед яких:

1. Інтегровані заняття, які сприяють активізації оптимальних взаємин студентів із викладачем (особливо, коли заняття проводять два викладачі) і студентів між собою. Як наслідок, студенти активно обмінюються інформацією, реалізують і засвоюють певні педагогічно-рольові функції. В умовах безпосереднього соціального порівняння викладачі свідомо дотримуються педагогічно доцільних професійно-рольових програм поведінки.

2. Заняття-гра, яке створює сприятливу емоційну атмосферу без надмірного психологічного напруження і хвилювання, сприяє ідентифікації студента з новою соціально-професійною роллю (зокрема, «педагог»), знімає бар'єр «соціального статусу» в спілкуванні студента з викладачем тощо.

3. Заняття-діалог, під час якого найповніше забезпечується комунікативна взаємодія студентів між собою та з викладачем, здійснюється взаємообмін соціально-рольовими функціями. Така робота не тільки розвиває комунікативні вміння майбутнього викладача, а завдяки дії механізму «соціальної фасилітації» (посиленню домінантних реакцій у присутності інших) покращує виконання завдання, яке полягає в тому, щоб логічно переконати свого опонента. Це сприяє підвищенню самооцінки студентів, вселяє впевненість у собі.

4. Учасники діалогу можуть мінятися ролями (у тому числі й викладач зі студентом). Це дає змогу зіставити результати обговорення проблеми, активізувати для обговорення якомога більше студентів, кожному виявити себе ініціатором у діалозі, *показати вміння висловлювати свою думку публічно*. Присутні є одночасно і слухачами, і експертами, і потенційними учасниками самого діалогу.

5. Колективні форми роботи, зокрема співробітництво студентів у парі змінного складу тощо.

Висновок. Результати дослідження показують, що причинами педагогічних конфліктів найчастіше є помилковий стиль керівництва студентами з боку викладачів. Потрібно пам'ятати, що діловий конфлікт зникає одразу, як тільки вирішується проблема. Міжособистісний конфлікт буває дуже затяжним, тривалим і часто має деструктивний характер.

Педагогіка ненасилля використовує способи ефективного впливу: не нав'язувати власну думку у міжособистісному спілкуванні зі студентами, а

висловлювати свою незгоду, вживаючи звороти: «Мені здається...», «Мені близька інша думка...», «Якщо я не помиляюсь...» тощо. Представлення конфлікту в *гумористичній інтерпретації* може пом'якшити напруження і підказати гідний вихід із складного становища. Увага до внутрішнього світу кожного студента, розуміння перебігу його думки, стану, почуттів і дає можливість перейти від установки «Роби так!», «Я розповім і проконтролюю!» до «Давайте з'ясуємо...», «Я допоможу зрозуміти, проаналізувати, щоб ви виконали самостійно...».

Виховання повинно розвивати в молоді здатність до незалежного мислення, критичної оцінки та формувати високі моральні критерії.

Запитання для самоконтролю

1. Які причини породжують суперечності в педагогічній взаємодії викладача і студентів?
2. Розкрийте особливості педагогічного конфлікту.
3. Опишіть види конфліктних педагогічних ситуацій.
4. Назвіть умови запобігання та шляхи вирішення педагогічного конфлікту у взаєминах викладачів і студентів.
5. Як підготувати студентів до вирішення педагогічних конфліктів?
6. Що треба робити при виникненні конфліктної ситуації?
7. Чого не треба робити при виникненні конфліктної ситуації?
8. Охарактеризуйте стратегії поведінки в конфліктних ситуаціях.
9. Скільки існує основних шляхів вирішення конфлікту? Розкрийте їх.
10. Що треба пам'ятати викладачу при виникненні педагогічного конфлікту зі студентами?

Література [1, 6, 10, 11, 12, 13, 15].

Лекція 7

УРАХУВАННЯ ТИПОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ СТУДЕНТІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Характерними рисами юнацького віку є максималізм суджень, своєрідний егоцентризм: висуваючи свої теорії, юнак досить часто поводить себе так, ніби оточуючі повинні підпорядковуватись його теоріям, а не об'єктивній дійсності. Прагнення довести свою незалежність і самобутність може супроводжуватися типовими поведінковими реакціями, зокрема зневажливим ставленням до порад батьків чи викладачів, недовірою і критиканством стосовно старших поколінь, іноді відвертою немотивованою

протидією. І в той же час для юнацтва характерними є сугестивність і конформізм відносно впливу ровесників, що обумовлює однаковість інтересів, смаків, стилів поведінки (жаргон, музика, мода тощо). Серед молоді можуть бути прояви групового екстремізму, на що слід звертати увагу, організуючи виховну роботу зі студентством.

Урахування особливостей темпераменту

Вимога врахування індивідуальних особливостей особистості у навчанні є давньою педагогічною традицією. Уже у відомому трактаті М. Ф. Квінтиліана знаходимо пораду «Розсудливий наставник перш за все повинен пізнати властивості розуму і характер учня, якого йому доручили». «Учитель німецьких учителів» А. Дістервег чітко і лаконічно сформулював знамените правило: «Ураховуй індивідуальність своїх учнів!», без якого, на його погляд, неможливе плідне навчання.

Спроба побудувати процес навчання з урахуванням індивідуальних особливостей особистості належала видатному чеському педагогу Я. А. Коменському, який умовно поділяв учнів на шість груп:

– перша група – з гострим розумом, прагнуть до знань, допитливі та піддатливі;

– друга група – з гострим розумом, повільні, хоч і слухняні;

– третя група – з гострим розумом, але невгамовні та вперті;

– четверта група – слухняні й допитливі, але повільні та мляві;

– п'ята група – тупі і байдужі до навчання;

– шоста група – тупі, із зіпсованою та злісною натурою.

Слід звернути увагу, що з точки зору сучасності подібна типологія є спрощеною, але вона вже є комплексною, бо орієнтує викладача на урахування як інтелектуальних задатків вихованців, так і рис характеру та темпераменту. Спрогнозуємо, як будуть поводитися студенти з переважанням певного типу темпераменту, і врахуємо ці особливості в організації навчально-пізнавальної діяльності.

Так, перед *сангвініком* необхідно безперервно ставити нові і, якщо це можливо, цікаві навчальні завдання, які вимагали б від нього зосередженості і напруження; його слід постійно залучати до активної діяльності і систематично заохочувати його зусилля.

Навчально-пізнавальну діяльність *холерика* бажано контролювати досить часто; в аналізі його діяльності неприпустимі різкість і нестриманість, оскільки це може викликати негативну реакцію у відповідь. Водночас будь-який негативний вчинок холерика має бути вимогливо і справедливо обговорений (краще через деякий час після його здійснення). Щодо холерика негативну оцінку припустимо застосовувати в дуже енергійній формі та настільки часто, наскільки це необхідно для поліпшення його навчання.

Флегматика необхідно залучати до активної діяльності і зацікавлювати, він краще виконує завдання, які потребують уважності і наполегливості, систематичної уваги. Флегматика не слід швидко переключати з одного виду діяльності на інший.

У взаємовідносинах з *меланхоліком* неприпустимі не тільки різкість, але й підвищений тон, іронія. Про його вчинок, провину краще поговорити наодинці. Для меланхоліка вкрай необхідним є прояв особливої уваги, вчасна оцінка його успіхів, рішучості та волі; негативну оцінку слід використовувати з великим застереженням, пом'якшуючи її негативну дію. Необхідно вживати заходів щодо підвищення самооцінки студентів з переважанням меланхолічних рис темпераменту.

У практичній діяльності щодо студентів – носіїв різних типів темпераменту викладачеві доцільно користуватися такими формулами (за Д. І. Дзвінчуком):

1. *«Довіряй, але перевіряй»*, тому що *сангвінік* зацікавлений навчальною діяльністю, схильний до роботи в групі. Його «плюси» – життєрадісність, захопленість, чуйність, товариськість; «мінуси» – схильність до зазнайства, поверховість суджень, надтовариськість, переоцінка своїх можливостей, схильність до обіцянок, які не завжди виконуються. Якщо навчальне завдання перестає цікавити сангвініка, він може припинити його виконувати.

2. *«Ні хвилини спокою»*, тому що *холерик* має: «плюси» – енергійність, захопленість, ініціативність, пристрасність, рухливість, цілеспрямованість. «Мінуси» холерика – запальність, неврівноваженість, агресивність, невитриманість, нетерплячість, конфліктність, схильність до афектів, швидке «охолодження» до роботи, яка потребує довгочасних зусиль. Для ефективної навчально-пізнавальної діяльності холерика слід постійно надавати індивідуальні завдання і контролювати їх виконання.

3. *«Не підганяй»*, тому що для *флегматика* характерні «плюси»: врівноваженість, постійність, терплячість, самовладання, надійність. «Мінуси» флегматика – деяка загальмованість, «товстошкірність», стриманість у виявленні емоцій, сухість, консерватизм, ускладнення при роботі в режимі дефіциту часу. Його не треба підганяти, він сам розрахує свій час і добросовісно виконає поставлене викладачем завдання.

4. *«Не нашкодъ»*, тому що у *меланхоліка* мають місце: «плюси» – висока чутливість, м'якість, людяність, доброзичливість, тактовність, здатність до співчуття, емпатії, схильність до творчої діяльності. «Мінуси» меланхоліка – швидка втомлюваність, тривожність, вразливість, замкненість, сором'язливість, песимізм. На меланхоліка не можна підвищувати голос, надто тиснути, давати різкі та жорсткі вказівки, оскільки він надто чутливий до інтонації і дуже вразливий.

Організуючи навчальну діяльність у студентській групі, необхідно знайти можливість плідної реалізації особливостей кожного темпераменту.

Без детального урахування специфіки кожної індивідуальності можна

виходити з того, що більш ефективною буде навчальна робота в групах, укомплектованих за формулами (рис. 2).

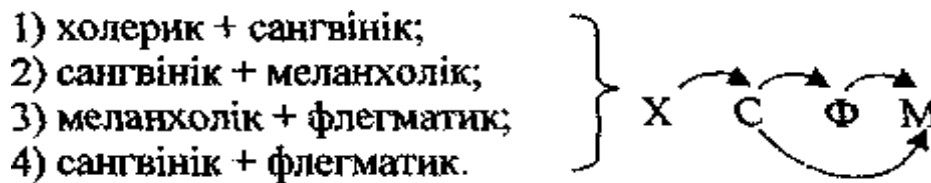


Рис. 2. Навчальна робота в групах

Ось приклад, як може спрацювати принцип «взаємодоповнення»: у робочій парі працюють флегматик і сангвінік. Першому можна доручити роботу довготривалого характеру, другому – оперативного. У цьому випадку можна очікувати позитивного результату, тому що їх сумісна навчальна діяльність буде відповідати індивідуальним психологічним особливостям: рухомості нервової системи сангвініка і урівноваженості, схильності до деталізування і точності у флегматика. Діаді «флегматик – меланхолік» бажано доручати завдання, які не потребують швидких дій чи реакцій, адже флегматики схильні до скрупульозних і точних робіт (наприклад, об'ємних і точних розрахунків), а меланхоліки прагнуть до глибокого осмислення і творчого забарвлення результатів навчальної діяльності, що не може здійснюватися поспіхом.

Викладачеві ЗВО слід водночас звернути увагу на те, що темперамент не визначає здібностей і обдарованості людини. Талановиті люди зустрічаються однаково часто при кожному типі темпераменту. Темперамент студента як прояв динамічних особливостей психіки (сила, врівноваженість та рухливість нервової системи) може відігравати позитивну або негативну роль у взаємодії з іншими людьми. Так, наприклад, під час проведення іспитів чи заліків студенти різного темпераменту будуть поводитися по-різному. Холерик намагатиметься швидко і багато говорити, буде впевненим, навіть якщо чогось не знає; сангвінік спробує зав'язати сприятливі взаємовідносини з викладачем, перевести розмову в іншу площину; флегматик скаже, що він не знає саме цього і звернеться з проханням дати йому ще одне запитання і час на підготовку відповіді; меланхолік буде хвилюватися, розгубиться, зіб'ється з думки, і навіть знаючи відповідь, у ситуації нервозності може відмовитися відповісти.

Урахування особливостей характеру студента

Темперамент впливає на форму прояву характеру, своєрідно забарвлюючи ті або інші його риси. *Характер* (грец. – карбування, відбиток) – це сукупність сталих індивідуальних рис особистості, які

формується і виявляється в її діяльності і спілкуванні та зумовлюють типові для неї способи поведінки. Отже, характер є сукупністю певних рис особистості. Кожна риса характеру є рисою особистості, але далеко не кожна риса особистості є рисою характеру.

Характер взаємопов'язаний з іншими сторонами особистості, зокрема з темпераментом і здібностями. Так, наполегливість у холерика виявляється в бурхливій діяльності, у флегматика – в зосередженому обмірковуванні. Холерик трудиться енергійно, швидко, а флегматик – методично, не поспішаючи. З іншого боку, і сам темперамент дещо «перебудовується» під впливом характеру: так, людина із сильним характером може певною мірою впливати на деякі негативні сторони свого темпераменту. Розквіт здібностей пов'язаний з умінням наполегливо переборювати труднощі, не падати духом під впливом невдач, працювати організовано, виявляти ініціативу. Зв'язок характеру і здібностей виражається й у тому, що формування таких рис характеру як працьовитість, ініціативність, рішучість, організованість, наполегливість відбувається у тій же сфері діяльності людини, у якій формуються і її здібності. Наприклад, у процесі праці як основного виду діяльності розвивається, з одного боку, здатність до праці, а з іншого – працьовитість як риса характеру.

Існує декілька підходів до класифікації характерів, в основі яких є виокремлення за певною ознакою їхніх рис. В основу однієї з таких класифікацій покладене відношення людини до певних аспектів діяльності та відповідні риси характеру:

відношення особистості до праці – працездатність, схильність до творчості, старанність, відповідальність, ініціативність, наполегливість або протилежні риси: пасивність, безвідповідальність, лінощі тощо;

відношення до інших людей, колективу, суспільства – товариськість, альтруїзм, чуйність, уважність, колективізм, презирство, індивідуалізм та ін.;

відношення людини до самої себе – самоповага, гордість, егоїзм, самокритичність або самолюбство, зарозумілість, самовпевненість та ін.;

відношення до речей – акуратність, бережливість, щедрість або неохайність, скупість тощо.

За іншою класифікацією виділяють такі риси характеру:

а) *риси*, які характеризують *вчинки* людей щодо вибору цілей діяльності і спілкування, наприклад – ошадливість, раціональність;

б) *риси*, які характеризують *дії*, спрямовані на *досягнення цілей*, наприклад, наполегливість, цілеспрямованість, послідовність тощо;

в) *риси*, які безпосередньо пов'язані з темпераментом і характеризують особливості дій, вчинків, поведінки загалом, – інтроверсія-екстраверсія, витриманість-імпульсивність, тривожність та ін.

З позиції необхідності формування сприятливих взаємовідносин між членами студентської групи, між студентами і викладачами до уваги слід брати теорію акцентуацій особистості (акцентуацій характеру) К. Леонгарда.

Особистості, у яких основні риси мають занадто високий ступінь

виразності (крайні варіанти норми), К. Леонгард назвав *акцентуйованими*. Ці особистості не є патологічними, вони мають як потенційні можливості соціальних позитивних досягнень, так і соціально негативні потенції (наприклад, у них є ризик виникнення психопатій). Деякі «акцентуйовані особистості» можуть постати у негативному світлі, оскільки життєві обставини були несприятливими, але під впливом інших обставин вони могли б досягти неабияких успіхів.

Інші прояви індивідуально-психологічних особливостей

Успішність навчання студента значною мірою залежить від знання і розуміння педагогом особливостей психічної діяльності людини. Зупинимось детально на психологічних концепціях, які допоможуть викладачам **оптимально обирати методи навчання і сприяти ефективності навчально-пізнавальної діяльності студентів.**

І. П. Павлов на підставі спостережень за поведінкою людини та згідно з концепцією про дві сигнальні системи дійшов висновку, що в людей, незалежно від чотирьох типів нервової системи (загальних для людей і тварин), є також специфічно людські типи нервової діяльності – художній, розумовий, художньо-розумовий (середній).

Для осіб художнього типу характерним є певне *переважання першої* сигнальної системи *над другою* та конкретно-образного мислення над абстрактним. Люди цього типу в процесі розумової діяльності широко користуються чуттєвими образами навколишнього світу. Вони сприймають дійсність у цілому, не подрібнюючи її на частини, тобто для них переважаючою є синтетична (інтегративна) діяльність мозку.

Люди розумового типу характеризуються *переважанням другої* сигнальної системи *над першою* та абстрактно-логічного, словесного мислення над предметно-образним. Вони мають різко виражену здатність до абстрагування від дійсності, що ґрунтується на намаганні аналізувати, подрібнювати її на частини, а потім об'єднувати в цілісну систему.

Представники середнього (художньо-розумового) типу характеризуються *приблизно однаковою активністю* двох видів мислення (двох сигнальних систем). До цього типу належить більшість людей.

Як вважав І. П. Павлов, представники яскраво виявленого художнього та розумового типів часто потерпають від неврозів і психозів.

Г. Айзенк за психологічними критеріями поділяв усіх індивідів на екстравертів, інтровертів і невротиків. Згідно з концепцією Айзенка, два фактори – невротизм та екстраверсія-інтроверсія – є основними параметрами особистості людини. Екстраверти добре засвоюють соціальні норми та легконалагоджують контакти з іншими людьми, тоді як інтроверти погано пристосовуються до незвичайних ситуацій і важко входять до чужого

для них світу почуттів інших людей. Екстраверт відкритий для зовнішніх впливів, комунікабельний, а інтроверт, навпаки, глухий до всього, що існує поза його власною особистістю, схильний до рефлексії, мовчазний. У невротиків легко виникають депресії, легко знижується емоційна стабільність навіть у звичайних життєвих ситуаціях.

Г. Айзенк намагався знайти зв'язок між психологічними критеріями та властивостями нервової системи, визначеними І. П. Павловим. На його думку, стабільний екстраверт відповідає жвавому типові, нестабільний екстраверт – нестримному, стабільний інтроверт – спокійному, а нестабільний інтроверт – слабкому типові.

Г. Айзенк та його послідовники розробили чимало спеціальних тестів-питальників, які дають змогу визначити темперамент людини, ступінь її екстраверсії-інтроверсії та невротизму.

Відкриття функціональної асиметрії головного мозку (Р. Сперрі, 1981) як характеристики розподілу психічних функцій між лівою і правою півкулею призвело до виникнення запитання: «Домінування якої з півкуль і у якому виді діяльності більше?». Лаконічна відповідь на це запитання викладена нижче.

Слід нагадати, що особи з домінуючою правою півкулею є лівшами, а з домінуючою лівою півкулею – правшами. Виокремлюють також амбідекстрів – осіб, що однаково добре володіють двома руками, а також переучених ліворуких.

Вважається, що «лівопівкульна» людина гірше розв'язує просторові завдання, менш чутливо сприймає інтонації мови, музичні мелодії. Вона має великий словниковий запас, гарне абстрактне мислення, схильна до класифікації предметів і явищ, у неї переважають позитивні емоції. У «правопівкульної» людини знижені мовні здібності, вона гірше класифікує, більш охоче використовує міміку і жести, переважаючими є образне мислення і знижений емоційний фон (табл. 2).

У юнаків частіше ніж у дівчат домінує права півкуля. Причини і механізми цього явища ще не визначені. Велике значення мають знання щодо здібностей людини-лівші та людини-правші. Наведемо найбільш значущі для викладача ЗВО факти: ліворукість поширена у артистів, художників, рідше – у інженерів. Лівша частіше робить помилки в стресових ситуаціях. Відомо, що відсоток лівшів дуже високий серед осіб, які не пройшли медичну комісію при вступі до льотних училищ. Окрім того, серед пілотів, що загинули в авіакатастрофах, було більше ліворуких.

Досліджуючи загальні здібності, В. Н. Дружинін підкреслює, що лівші більш креативні і більш емоційні (як чоловіки, так і жінки), краще адаптуються до зміни кліматичних умов, у них краще виражені художні здібності. Лівшами були: Леонардо да Вінчі, Мікеланджело, Олександр Македонський, Юлій Цезар, Карл Великий, Наполеон, Микола Лєсков, І. П. Павлов, Пуанкаре та багато інших видатних особистостей – кращих представників роду «*Homo Sapiens*». Однак слід знати, що серед ліворуких людей частіше зустрічаються особи з неврозами і конституційними психопатіями. Дослідники та виховате-

Спеціалізація півкуль головного мозку у правшів
(П. Грюссер, А. Зелке, Т. Цинда)

Ліва півкуля	Права півкуля
Усна мова Читання Письмо Вербальне мислення Розмір прози і поезії Ритм музики Назви кольорів Класифікація кольорів Рахування Права зона зовнішнього простору Інтерпретація міміки та жестів	Метаморфний зміст мови Гумор і його сприйняття Емоційне забарвлення висловлювань Інтенація усної мови Тембр і гармонія в музиці Просторові поняття та уявлення Стереоскопія Просторова координація, загальна просторова орієнтація Стереоскопічний зір Геометрія, гра у шахи Сприйняття гештальтів Ліва і права зони зовнішнього простору Розпізнавання міміки та жестів Упізнавання облич Емоційні реакції
Аналітичні процеси	Синтетичні процеси

лі-практики вказують на те, що до традиційного навчання лівші гірше пристосовуються, швидше втомлюються і бувають емоційно неврівноваженими.

Урахування особливостей домінуючої півкулі, що визначає провідний тип мислення (права формує наочно-образне мислення, ліва – абстрактно-логічне), необхідне при індивідуальному підході до особистості. Види навчальної діяльності, що сприяють ефективності навчання чи знижують її, наведено в табл. 3.

Для того щоб перевірити, яка з півкуль головного мозку домінує в людині, потрібно скласти долоні рук у «замок». Якщо зверху буде великий палець лівої руки – домінує права півкуля, і навпаки.

Види навчальної діяльності,
що сприяють ефективності навчання або знижують її

Домінуюча півкуля	Види навчальної діяльності	
	що сприяють ефективності навчання	що знижують ефективність навчання
Ліва	Добір інформації з літературних джерел, аналіз отриманих даних; обчислення; доведення теорем; проведення експериментів та визначення результатів; аналіз розповідей; читання з пошуком помилок; розв'язання задач	Вільне обговорення; групове підведення підсумків; слухання відповідей однокурсників
Права	Проведення опитування, інтерв'ювання; формулювання теорем; «мозковий штурм»; передбачення і визначення значимості; тест з «відкритими» запитаннями	Очікування контрольного заходу; пояснення

Урахування гендерних особливостей студентів

Проблема урахування *гендерних особливостей* молодих людей у навчально-виховному процесі є досить актуальною. Так, дослідження Ш. Берна, Н. С. Лещука, А. А. Логінова, В. П. Симонова, В. Н. Дружиніна, І. С. Конора та інших вчених орієнтують викладача вищої школи на врахування відмінностей між юнаками та дівчатами за п'ятьма основними критеріями.

1. *Відмінності на генетичному рівні.* Встановлено, що у юнаків-правшів домінує права півкуля кори головного мозку, а у дівчат краще розвинена ліва. У зв'язку з цим юнакам притаманна нестандартність мислення та переважає оперативна пам'ять. Дівчата ж мають кращу довготривалу пам'ять та типовим для них є більш консервативне мислення. Чоловіча стать є носієм мінливості, а жіноча – спадковості. За гіпотезою В. М. Дружиніна пояснення цього явища – еволюційне: виникнення в процесі природного відбору в стадії антропогенезу спеціалізації нервової системи чоловіків і жінок як пристосування до жорстко визначених життєвих функцій (чоловіки – мандрівники і мисливці, жінки – домогосподарки і березині сім'ї, виховательки дітей).

2. *Відмінності на фізичному рівні,* які мають вияв, наприклад, у

чоловічому та жіночому типах руки і, зокрема, позначаються на розвитку моторики. Так, наприклад, дівчата однаково добре розрізняють предмети на дотик і правою і лівою рукою, тоді як юнаки успішніше виконують ці завдання правою рукою.

3. *Відмінності на когнітивному рівні.* Психолого-педагогічними дослідженнями встановлено, що у юнаків домінує більш критичний підхід до вивчення навчального матеріалу, вони більш схильні до абстрактного мислення, творчості та самостійності. У чоловічої статі превалює системний підхід, уміння узагальнювати на раціональній основі. Дівчатам притаманна чіткість аналізу, а також конкретність мислення. Вони більш схильні діяти за алгоритмом. Використовуючи аналітичний підхід та уміння аналізувати на емоційно-чуттєвій основі, чоловіки значно краще ніж жінки виконують просторові тести, тести оцінювання математичних здібностей. За даними Дж. Стенлі, перевага чоловіків над жінками за рівнем розвитку цих здібностей має співвідношення 2:1. Дівчата, які успішно завершили математичні студії, в три рази рідше, ніж юнаки, висловлюють бажання працювати у цій галузі. Факти свідчать, що з математично обдарованих школярів дівчата вдвічі рідше обирають професію математика, ніж юнаки. Виявлено, що при розв'язанні математичних задач дівчата більш тривожні. Вони приписують успіхи і невдачі зовнішнім чинникам, тоді як юнаки – власним здібностям. Відомо також, що до 7 років дівчатка випереджують хлопчиків в інтелектуальному розвитку, однак, як правило, в 20–30 років середні показники IQ жінок і чоловіків не відрізняються. Проте дисперсія значень IQ у чоловіків значно вища: серед них більша кількість як обдарованих, так і розумово відсталих осіб. Що ж стосується креативності, то за даними Дж. Гілфорда, Е. Д. Торренса та інших дослідників, за легкістю генерування ідей, оригінальністю, гнучкістю мислення суттєвих відмінностей між чоловіками та жінками не виявлено.

4. *Відмінності на психологічному рівні.* У юнаків більш швидка реакція на вплив оточуючого середовища, вони важче переносять стрес. Емоційні «вибухи» чоловіків згасають уповільнено, тому вони можуть швидко потрапляти в стан афекту. Самохарактеристика чоловіків більш об'єктивна, адже вони спираються на аналіз реальних подій і явищ. У дівчат адаптація до оточення відбувається засобами емоційних переживань. Вони легше переносять емоційний стрес, більш покладаються на інтуїцію. Їм притаманні швидкі зміни настрою. Самооцінка суб'єктивна, бо відбувається наголос на почуття, переживання, мрії та конфлікти.

5. *Відмінності на рівні комунікації.* Юнаки схильні до діалогу, дискусій, водночас більш домінантні у спілкуванні. Для дівчат характерним є ширший словниковий запас, увага як до змісту сказаного, так і до його емоційного забарвлення (не тільки «що» сказано, але і «як», «яким тоном»). Дівчата раніше оволодівають читанням. Перцептивні й комунікативні здібності у жінок краще розвинені, і ця різниця між чоловіками і жінками зберігається до старості.

Типологізація студентів та її урахування в навчально-виховному процесі

Вивчаючи проблеми індивідуалізації навчання у вищій школі, дослідники (С. Солодуха, В. Лісовський, М. Фіцула, І. Козубовська та ін.) запропонували декілька типологій студентства: залежно від ставлення до навчальних дисциплін, до професійної мотивації, до навчання, залежно від рівня сформованості політичної культури та ін. У практиці навчання можна використати типологізацію студентів, запропоновану колективом дослідників, який очолює академік М. К. Тутушкіна. В основу типологізації покладена успішність студентів за циклами предметів: суспільні науки, загальнотеоретичні предмети, спеціальні дисципліни і практика. Для кожної типологічної групи ученими був складений комплексний психологічний портрет, який містить характеристики розвитку інтелекту, рис характеру, спрямованості особистості, самооцінки та взаємовідносин у студентській групі.

Так, «Універсали» (близько 8 % студентів) мають достатньо високий рівень невербального інтелекту, гарний загальний розвиток, високу швидкість перебігу мисленнєвих процесів. Студенти цього типу досить легко засвоюють усі предмети, чому сприяє різнобічність їх розвитку, високий рівень самоорганізації і самоконтролю. Вчать на «4» і «5», мають розвинену творчу увагу і водночас тривожні, неспокійні, фрустровані, що зумовлено їх ваганнями щодо вибору професії. Особливо це стосується студентів, які мали бажання навчатись у класичних університетах, а з певних причин вступили до галузевих, що не задовольняє їх пізнавальних потреб.

«Універсали» зазвичай тяжіють до управлінської, науково-педагогічної та науково-дослідної діяльності. У студентській групі мають високий статус емоційного, організаційного, інформаційного лідера.

«Теоретики» (близько 20 %) – студенти з добре розвиненим вербальним інтелектом. Особливо розвинене логічне мислення, дещо гірше – конструктивне. У «теоретиків» гарні успіхи у засвоєнні теоретичних дисциплін і є труднощі в оволодінні прикладними.

«Теоретики» – практичні, добросовісні люди, впевнені у собі, водночас мають внутрішні конфлікти, пов'язані з сумнівами у правильності професійного вибору. Вони незадоволені навчанням у ЗВО, особливо вивченням спеціальних дисциплін, адже їх інтереси скоріше знаходяться у сфері вивчення гуманітарних і теоретичних наук. За соціометричним статусом «теоретики» зазвичай належать до «відчужених», що пояснюється їх невисокою думкою про здібності інших студентів, власною завищеною самооцінкою, низьким рівнем адаптованості. Студенти цієї типологічної групи своє майбутнє пов'язують з науково-педагогічною і науково-дослідною діяльністю. Вони потребують активних методів навчання, які б дали їм можливість виявити творчий потенціал.

«Спеціалісти» (22 %) мають краще розвинений невербальний інтелект,

що є позитивним чинником для студентів аграрних і технічних ЗВО. Для «спеціалістів» типовими рисами є реалістичність, практичність, сміливість, наполегливість. Ці студенти задоволені вивченням теоретичних предметів і висувають підвищені вимоги до викладання спеціальних і прикладних дисциплін. «Спеціалісти» найчастіше стають формальними лідерами. Найважливішими складовими успішності професіоналізації вважають професійну спрямованість навчання і активність навчально-пізнавальної діяльності. Студенти цієї типологічної групи відрізняються конформізмом, значно завищеною самооцінкою. «Спеціалісти» мріють про конструкторську та технологічну діяльність.

«Практики» (40 %) за профілем інтелекту схожі зі спеціалістами, але мають нижчий загальний рівень розвитку тих самих властивостей. «Практики» відрізняються самовпевненістю, середнім рівнем тривожності. Вони висувають досить високі вимоги до викладання спеціальних дисциплін, але в цілому задоволені навчанням у ЗВО. Мають добрі та відмінні оцінки за виробничу практику. Студенти-«практики» мають досить високий соціометричний статус, відносини зі студентською групою стабільно позитивні. Подібно «спеціалістам» «практики» найбільш важливою вважають професійну спрямованість навчання, комунікабельності та суб'єктивним цінностям відводять другорядне значення. Представники цієї групи відрізняються соціальною й емоційною зрілістю, впевненістю у собі. Майбутнє пов'язують з управлінською діяльністю в середній управлінській ланці.

«Слабкі» (10 %) студенти мають специфічні особистісні риси: самовпевненість, незалежність, занурені в себе та власні бажання, емоційно стабільні, особистісна тривожність невисока. До викладання усіх дисциплін особливих вимог не висувають. Навчаються в основному на «3». «Слабкі» студенти для характеристики самооцінки вибирають нейтральні оцінки, тому складається враження, що вони не схильні до самоаналізу та рефлексії. Над майбутнім працевлаштуванням багато не роздумують, розраховуючи на щасливий випадок. Зі студентською групою знаходяться у відносинах «відчуженості».

Отже, «теоретики» і «слабкі» потребують особливої уваги та індивідуального підходу з метою формування у них професійної мотивації.

Слід зазначити, що постійне вивчення індивідуально-психологічних особливостей та знання типології студентів є необхідною складовою ефективною побудови навчального-виховного процесу у ЗВО з урахуванням тих соціально-психологічних змін, яких зазнає студентський колектив і його члени. Треба розуміти, що тільки за допомогою викладачів студент зможе стати суб'єктом діяльності, в основі якої лежить самоствердження, самовиховання, самовдосконалення. Тому в умовах демократизації суспільства і вищого навчального закладу, як його соціального інституту, більш доцільною є суб'єкт-суб'єктна взаємодія в системі «викладач – студент»; прояви якої повинні знаходити вияв: у розвитку творчого

потенціалу студентів на основі взаємозбагачуваного співробітництва; у прагненні до самореалізації суб'єктів (викладач, студент) навчального процесу; у допомозі студенту у його професійному становленні; у вдосконаленні педагогічного процесу в руслі особистісно-орієнтованого навчання.

Вище було проаналізовано можливості урахування в процесі навчання особливостей темпераменту, характеру та інших проявів індивідуально-психологічних особливостей студентів. Слід зазначити, що протягом багатьох років теоретики педагогіки і викладачі-практики, спрямовуючи свої зусилля на поліпшення результативності навчально-пізнавальної діяльності студентів, перш за все враховували рівень їх знань та вмінь, рівень інтелектуального розвитку особистості. Експериментальні дослідження останніх років (А. А. Реан, В. А. Якунін та ін.) примушують по-іншому поглянути на проблему співвідношення інтелектуального та мотиваційних чинників, акцентуючи особливу увагу на вивченні й урахуванні останніх.

Запитання для самоконтролю

1. Охарактеризуйте особливості поведінки студентів різних темпераментів під час підготовки до контрольної роботи, в процесі усного опитування на заліку.
2. Яка типологія студентів, на ваш погляд, може найбільш широко використовуватись у педагогічному процесі ЗВО? Чому?
3. Поясніть можливості урахування особливостей характеру студентів в організації навчального процесу.
4. Яке значення має урахування особливостей домінуючої півкулі мозку?

Література [23].

Лекція 8 ЛЕКЦІЇ, МЕТОДИКА ЇХ ПІДГОТОВКИ І ПРОВЕДЕННЯ

8.1. Функції лекції, її види

У вищій школі функціонують різноманітні організаційні форми навчання: лекції, практичні заняття (семінари, практичні і лабораторні роботи), самостійна робота студентів під контролем викладача, науково-дослідна робота студентів, виробнича практика та ін. У дидактиці ці форми трактуються як способи управління навчально-пізнавальною діяльністю для вирішення визначених дидактичних завдань. Методи навчання (лекція, семінар, практична і лабораторна роботи) виступають як організаційні форми навчання, оскільки є способами взаємодії студентів і викладачів, у межах

яких реалізуються інші методи і засоби навчання.

Історико-культурні перетворення останнього часу характеризуються збільшенням щільності інформаційних потоків та оформленням специфічного комунікаційного середовища, прискоренням темпів розвитку суспільства та необхідністю підготовки людей до життя в умовах швидко мінливого соціального середовища, скороченням сфери застосування некваліфікованої та малокваліфікованої праці, чим визначається необхідність підвищення професійної кваліфікації та перепідготовки працівників, зростання їхньої професійної мобільності. Несформованість та здатність до постійного навчання, до підвищення кваліфікації, а у разі потреби – до зміни професії можуть призвести до втрати життєвих орієнтирів. М. М. Акуліч зазначає, що акцент зміщується з «людини знаючої» на людину, підготовлену до життя [23]. Саморозвиток та самореалізація стають важливою суспільною цінністю, а розвиток здатності до цього – завдання освіти. Усе це відбувається на тлі кризи книжкової культури, загального падіння культури, що супроводжуються зниженням інтелектуального рівня населення, масовою втратою мотивації до навчання, праці та саморозвитку. Вчені вважають, для характеристики ситуації, що склалася в нашій країні, підходить метафора «суспільство споживання» [3]. Студенти часто сприймають себе клієнтами економічної корпорації в особі університету, покупцями на ринку освітніх послуг і сенс вищої освіти бачать лише в тому, щоби легше пристосуватися до економічної ситуації. Як зазначає М. В. Ушакова, у студентів набуло широкого поширення технократичне уявлення про те, що все економічно ефективно є моральним [16]. Більшість з них не пов'язує професіоналізм та моральні цінності, недооцінює глибокі знання, демонструє вузькоутилітарне мислення, прагматизм, техніцизм, нерозуміння значення та ролі гуманітарного знання. *Багато студентів зупиняються на рівні пасивного відтворення некритично засвоєних знань, не вміють аналізувати та систематизувати, робити висновки, викладати свою позицію.*

Таким чином, в аудиторії ЗВО виник новий соціально-культурний тип суб'єктів педагогічної комунікації. Це не може не позначитися на особливостях лекції як одного із провідних видів педагогічної взаємодії у вищій школі. Для того щоб зростання протиріч між повсякденною соціальною, комунікативною практиками студента та системою освіти не призвело до незворотних наслідків, необхідно трансформувати як методологічні підходи до лекції, пов'язані з усвідомленням якісних змін в освітньому середовищі, так і технологію читання лекції з урахуванням особливостей сучасних студентів.

Серед різноманітних форм навчальної роботи у вищому навчальному закладі важливе місце належить лекції.

Навчальна лекція (лат. lectio – читання) – логічно завершений, науково обґрунтований, послідовний і систематизований виклад певного наукового або науково-методичного питання, теми чи розділу навчального предмета,

ілюстрований за необхідності наочністю та демонструванням дослідів.

Вона тісно пов'язана з усіма іншими формами організації навчально-виховної роботи – семінарськими, практичними і лабораторними заняттями. У цьому розумінні кажуть про лекційно-семінарську систему навчання.

Функції лекції. Будучи формою навчання у вищій школі, лекція виконує певні функції (А. Алексюк, З. Курлянд): інформаційна (передбачає передавання адаптованої для студентів інформації); орієнтовна (розкриває генезис теорій, ідей: коли, ким вони вивчалися, якими причинами спонукались; список рекомендованої до лекції літератури); пояснювальна, роз'яснювальна (передбачає розкриття суті наукових понять, їх визначень, тлумачення кожного слова, що належить до структури визначення); переконувальна (полягає у використанні аргументації, логічної доказовості, на основі чого усвідомлюється наукова інформація, що стає базою для формування у студентів наукових поглядів і переконань); систематизувальна (передбачає структурування всього масиву знань з певної дисципліни); стимулювальна (спрямована на пробудження інтересу до навчальної інформації з певної науки); виховна і розвивальна (передбачає оцінювання явищ, фактів, процесів, які розглядаються на лекції, розвиток мислення, уваги, уяви, пам'яті та інших пізнавальних здібностей).

Лекції повинні відповідати таким вимогам: моральність змісту лекції і викладача; науковість, інформаційність, доказовість і аргументованість, емоційність викладу інформації; активізація мислення слухачів через *запитання для роздумів*; чітка структура і логіка розкриття інформації; *методичне оброблення, тобто виведення головних думок і положень, висновків, повторення їх у різних формулюваннях*; виклад доступною і зрозумілою мовою; використання аудіовізуальних дидактичних матеріалів тощо.

Лектор зобов'язаний вміти правильно визначати **настрій аудиторії**, рівень дохідливості змісту лекції і рівень його засвоєння не лише за явно вираженою зовнішньою реакцією, а й за малопомітними ознаками поведінки аудиторії. За усмішкою, кивком голови, запитальним поглядом, зміною пози викладач повинен оцінити стан партнера по взаємодії і за необхідності одразу внести необхідні корективи в намічений план лекції.

Цінність лекції полягає в тому, що у її процесі студент має змогу засвоїти значно більше інформації, ніж за той самий час самостійної роботи. Під час лекції формуються погляди й переконання студентів, уміння критично оцінювати здобуту інформацію. Лекція сприяє також встановленню прямого контакту між викладачем і студентами, своєчасному інформуванню студентів про новітні наукові досягнення тощо.

Однак не слід переоцінювати роль лекції у навчальному процесі. Вона має певні **недоліки**: привчає студентів до пасивного, некритичного сприймання навчального матеріалу; частина слухачів, не аналізуючи і не усвідомлюючи викладену педагогом інформацію, механічно записує її; відвідування лекцій привчає студентів до школярства і гальмує бажання

самостійно працювати та ін.

З приходом студентів у навчальний заклад їх необхідно переконати в тому, що лекції бажано відвідувати, оскільки навіть найкращий посібник чи підручник містить загальний матеріал навчальної програми. Він позбавлений оперативних, найновіших знань, бо тривалий час його рукопис перебував у редакційній роботі.

На лекції розглядаються найгостріші проблемні і вузлові питання, висвітлюються шляхи розв'язання проблем сучасною наукою і практикою, розглядаються важкі для самостійного опрацювання студентами питання навчальної програми. Студент у процесі лекції може отримати відповідь на будь-яке запитання, що дасть йому змогу повноцінно включитися в навчально-пізнавальну діяльність.

Критичне осмислення пропонованого в перебігу лекції матеріалу, активна пізнавальна діяльність можливі за умови *елементарної підготовки* до неї, яка передбачає ознайомлення з темою лекції і її планом, з основним змістом теми за коротким навчальним посібником, повторення змісту попередньої теми тощо. Щоб спрямувати таку роботу студентів, викладачеві слід вже *на вступній лекції* орієнтувати аудиторію на уважне ознайомлення з програмою і основними навчальними посібниками, а згодом, у процесі читання кожної лекції, пропонувати слухачам тему і план наступної лекції та літературу до неї.

Види лекцій. Лекції класифікують за кількома критеріями.

1. За дидактичними завданнями лекції поділяють на вступні, тематичні, настановчі, оглядові, заключні (А. Алексюк, Т. Галушко, З. Курлянд).

Вступна лекція зорієнтована на те, щоб дати студентам загальне уявлення про завдання і зміст усієї навчальної дисципліни, розкрити її структуру й логіку розвитку конкретної галузі науки, техніки, культури, взаємозв'язок з іншими дисциплінами, а також сприяти зацікавленості предметом. На такій лекції важливо розкрити значення дисципліни у фаховій підготовці спеціаліста, її зв'язок з іншими навчальними дисциплінами. Окрім того, вступна лекція має орієнтувати студентів на те, як слід слухати лекції, як їх конспектувати, як працювати над першоджерелами, які теми курсу вивчати самостійно. Зміст настанов викладача визначається тим, на якому курсі читається ця лекція.

Настановну лекцію використовують для студентів заочної форми навчання. На такій лекції, окрім розкриття предмета навчального курсу, методів його дослідження, визначення основних проблем курсу, його особливостей і труднощів, роблять детальний огляд наявних підручників та навчальних посібників, дають методичні поради студентам, як самостійно працювати над курсом.

Тематична лекція передбачає розкриття певної теми навчальної програми дисципліни.

Оглядову лекцію нерідко читають перед або під час виробничої практики. Головне її завдання полягає в забезпеченні належного

взаємозв'язку і наступності між теоретичними знаннями і практичними вміннями та навичками студентів. Оглядові лекції читають також студентам перед виконанням дипломних робіт або складанням державних іспитів, абітурієнтам – перед вступними іспитами, студентам-заочникам.

У *завершальній лекції* підбивають підсумки вивченого матеріалу з предмета шляхом виділення вузлових питань лекційного курсу і зосередження уваги на практичному значенні здобутих знань для подальшого навчання і майбутньої професійної діяльності студентів. Спеціальним завданням такої лекції є стимулювання інтересу студентів до глибокого вивчення предмета, визначення методів самостійної роботи в певній галузі.

2. За способом викладення навчального матеріалу виокремлюють такі види лекцій: проблемні лекції, лекції-візуалізації, бінарні лекції, або лекції-дискусії, лекції із заздалегідь запланованими помилками, лекції-пресконференції (А. Алексюк).

Проблемна лекція належить до активних методів навчання. На відміну від інформаційної лекції, на якій студенти отримують готову інформацію, яку слід запам'ятати, на проблемній лекції нове подається як невідоме, яке необхідно «відкрити». Викладач, створивши проблемну ситуацію, спонукає студентів до пошуків її розв'язання, крок за кроком підводячи до цілі. В умові поданої проблемної задачі є суперечності, які потрібно знайти і розв'язати. Проблемні лекції сприяють розвитку теоретичного мислення, пізнавального інтересу до предмета, забезпечують професійну мотивацію, корпоративність.

Лекція-візуалізація (лат. visualis – зоровий) виникла як результат пошуку нових можливостей реалізації принципу наочності. Викладач на такій лекції використовує демонстраційні матеріали, форми наочності, які не лише доповнюють словесну інформацію, а й самі виступають носіями змістовної інформації. Підготовка такої лекції полягає у реконструюванні, перекодуванні змісту лекції або її частини у візуальну форму для подання студентам через технічні засоби. Читання її зводиться до вільного, розгорнутого коментування підготовлених матеріалів.

Бінарна (лат. binarius – який складається з двох частин) *лекція, або лекція-дискурс*, є продовженням і розвитком проблемного викладу матеріалу у діалозі двох викладачів. Моделюються реальні ситуації обговорення теоретичних і практичних питань двома спеціалістами, наприклад, представниками двох різних наукових шкіл чи теоретиком і практиком. Перевагами такої лекції є актуалізація наявних у студентів знань, необхідних для розуміння діалогу та участі у ньому; створення проблемної ситуації, розгортання системи доведення тощо. Наявність двох джерел змушує порівнювати різні точки зору, приймати якусь з них чи формувати власну. На такій лекції виховується культура дискусії, вміння вести діалог сучасного пошуку і приймати рішення.

Лекція із заздалегідь запланованими помилками передбачає визначену

кількість типових помилок змістового, методичного, поведінкового характеру, їх список викладач дає студентам на початку лекції. Завданням студентів є фіксування цих помилок на полях конспекту впродовж лекції. На розбір помилок викладач відводить 10–15 хвилин. Така лекція одночасно виконує стимулювальну, контрольну і діагностичну функції.

На *лекції-пресконференції* викладач пропонує студентам письмово поставити йому запитання з названої ним теми. Протягом двох-трьох хвилин студенти формулюють запитання і передають їх викладачеві. Така лекція читається як зв'язний текст, у процесі якого даються відповіді на запитання. Її доцільно проводити на початку теми для виявлення інтересів групи або потоку, їх установок, можливостей; у середині – для залучення студентів до вузлових моментів курсу і систематизації знань; у кінці – для визначення перспектив розвитку засвоєного змісту.

З розвитком інформаційних технологій в освіті в навчальному процесі стали використовуватися *електронні лекції*, що містять текст, демонстраційний матеріал, додаткові відомості на тему, оформлені у вигляді окремих файлів, що сприяє підвищенню ефективності засвоєння студентами навчальної інформації. Електронні лекції відрізняються від традиційних чіткою структурою; блоковою схемою побудови матеріалу; розвиненою гіпертекстовою структурою; використанням додаткових прийомів викладення матеріалу (звук, анімація, графіка). Існують електронні лекції офлайн та онлайн, електронні копії друкованого тексту лекції, лекції з мультимедійним супроводом. Між лекціями офлайн та онлайн немає принципових відмінностей. Онлайн-лекції проводяться за допомогою мережі Internet, а лекції у форматі офлайн призначені для використання в системі кейс-технології. Лекції з мультимедійним супроводом припускають демонстрацію слайдів, що містять ключові фрази, визначення, найважливіший навчальний матеріал. Показ слайдів супроводжується мовленням лектора або аудіозаписом тексту лекції. Слід наголосити, що сучасне покоління студентів, які живуть у постіндустріальному суспільстві, вже не сприймає класичні лекції, традиційно організовані види практичної та самостійної роботи, воно розраховує на більш високий рівень – навчання з використанням сучасних освітніх технологій.

8.2. Підготовка та проведення лекції

Загальні вимоги щодо проведення лекційних занять

Організаційно-методичною базою проведення лекційних занять є робочий навчальний план спрямування чи спеціальності. Під час підготовки лекційного матеріалу викладач зобов'язаний керуватися *навчальними програмами* з дисциплін кафедри, тематика та зміст лекційних занять яких наведені у робочих програмах. Під час читання лекцій викладач має право самостійно вибирати форми та методи викладення матеріалу, які

сприятимуть якісному його засвоєнню. При цьому в установленому порядку він може використовувати технічні засоби навчання, що є на кафедрі та в університеті. Разом з тим, *будь-який лекційний курс є певною мірою авторським*, є творчою переробкою матеріалу і неминуче відбиває особисту думку лектора щодо методів його викладання. У зв'язку з цим є доцільним навести деякі *загальні методичні рекомендації* щодо побудови лекційного курсу та форм його викладання.

Проведення занять з аудиторією студентів є громадським видом діяльності, що визначає низку специфічних вимог до викладача: викладач повинен мати охайний зовнішній вигляд, опанувати культуру мовлення; його поведінка за будь-яких ситуацій має бути коректною і гідною. Викладач несе особисту відповідальність (у межах укладеного з адміністрацією закладу вищої освіти контракту) за правильність та достовірність матеріалу, що викладається. Викладач, *призначений для читання лекцій у найближчому семестрі з нової для кафедри дисципліни*, повинен до початку цього семестру підготувати навчально-методичні матеріали, необхідні для проведення лекційних занять, або оновити наявні навчально-методичні матеріали з урахуванням сучасних досягнень відповідної галузі знань. Зазвичай це виявляється у доповненні конспекту лекцій останніми науковими даними з проблем, що викладаються на лекціях, у коригуванні тематики лекцій та рекомендаціях нових літературних джерел. Для дисципліни, що динамічно розвивається останніми роками (зазвичай це пов'язано з сучасним літературним процесом), можлива переробка робочої навчальної програми та контрольних завдань. Дотримання трудової дисципліни у роботі викладача – необхідна вимога забезпечення високого рівня навчального процесу. Викладач зобов'язаний проводити лекційні заняття у суворій відповідності з річним навчальним графіком та затвердженим на його основі розкладом лекцій. Категорично забороняється закінчувати лекційні заняття раніше чи пізніше встановленого у розкладі часу, достроково (до закінчення семестру) завершувати читання курсу, самовільно змінювати час чи місце проведення лекційних занять. У разі виникнення об'єктивної необхідності перенесення занять на інший час або в іншу аудиторію, викладач зобов'язаний заздалегідь узгодити цю зміну із завідувачем кафедри та деканатом. Не допускається скасування лекції. У разі виникнення форс-мажорних обставин викладач, призначений для читання лекцій, зобов'язаний заздалегідь інформувати завідувача кафедри про неможливість проведення занять з тим, щоб керівництво кафедри та навчального відділу мали змогу знайти заміну або внести зміни до розкладу студентів. Викладач, який проводить лекційні заняття, зобов'язаний вести облік відвідуваності студентів – за журналами груп, власними відомостями відвідуваності або іншим способом. Відомості про відвідуваність студентами лекційних занять слід регулярно передавати до деканату для аналізу.

Порядок підготовки лекційного заняття:

– вивчення вимог програми дисципліни;

- визначення цілей та завдань лекції;
- розроблення плану проведення лекції;
- підбір літератури (ознайомлення з методичною літературою, публікаціями періодичного друку на тему лекційного заняття);
- відбір необхідного та достатнього за змістом навчального матеріалу;
- визначення методів, прийомів та засобів підтримки інтересу, уваги, стимулювання творчого мислення студентів;
- написання конспекту лекції;
- моделювання лекційного заняття;
- осмислення матеріалів лекції, уточнення того, як можна підвищити її ефективність.

Підготовка лекцій. Рівень підготовки викладача до кожної лекції передусім визначається його науковою, методичною і загальною культурою. Однак яким би високим не був рівень викладача, він зобов'язаний готуватися до кожної лекції. Зумовлено це тим, що наука інтенсивно розвивається, з'являються нові знання, якими потрібно поповнювати власний багаж. Удосконалюється постійно і методика викладання.

Як правило, окрема **лекція складається з трьох основних частин:** вступу, викладу змістовної частини та висновків:

1. Вступна частина. Формування мети та завдання лекції. Коротка характеристика проблеми. Показ стану питання. Список літератури. Іноді встановлення зв'язку із попередніми темами.

2. Виклад. Докази. Аналіз, висвітлення подій. Розбір фактів. Демонстрація досвіду. Характеристика різних точок зору. Визначення своєї позиції. Формулювання окремих висновків. Показ зв'язків із практикою. Переваги та недоліки принципів, методів, об'єктів розгляду. Область застосування.

3. Висновок. Формулювання основного висновку. Установка для самостійної роботи. Методичні поради. Відповіді на запитання.

Так само розподіляються лекції в лекційних курсах: **вступні**, що викладають зміст і **заклучні**.

Вступній лекції належить особлива роль. Її матеріал готує студентів до сприйняття основної інформації з цієї дисципліни. Тут розглядаються завдання, поставлені перед конкретною галуззю науки, техніки та виробництва.

Методично вступна лекція має бути побудована так, щоб у студентів з'явився інтерес до цієї науки, склалося про неї цілісне уявлення. Від того, як пройде вступна лекція, багато в чому залежать подальші взаємини зі студентами. За першою лекцією можна судити, чи встановився зворотний зв'язок викладача зі студентами. Студенти завжди виявляють інтерес до вступної лекції. Їх однаково цікавлять і нова дисципліна, і новий лектор. Однак, якщо студенти після вступної лекції розійдуться без запитань, без обміну враженнями, викладачеві не вдалося пробудити інтерес до предмета. Надалі це заважатиме самостійним заняттям студентів. На вступній лекції

встановлюється зв'язок лекційного матеріалу з підручником. Форма викладу визначається індивідуальними особливостями, методичною підготовленістю, педагогічною кваліфікацією викладача, його знанням сучасного виробництва, а також змістом та завданнями лекції, наявністю наочних посібників та технічних засобів, ступенем підготовленості студентів.

На заключній лекції підбивають підсумки роботи з усього курсу, увагу студентів звертають на практичну реалізацію отриманих знань, рекомендують літературу для подальшого вивчення різних проблем цієї галузі науки, роботи над курсовим проектом, використання у науково-дослідній роботі.

Оглядові лекції є повторенням вивченого матеріалу, вони проводяться з метою поглиблення змісту лекційного матеріалу та приведення його у чітку систему знань. Велике наукове та освітнє значення мають **лекції спецкурсів** з вузького кола питань, з глибшим науковим змістом. Головне їх завдання – пошуки нових шляхів у вирішенні тих чи інших наукових проблем. Особливо великий інтерес становлять спецкурси, де викладач викладає результати власної наукової чи виробничої діяльності.

Важливо викликати інтерес до навчального матеріалу, відновити у пам'яті студентів основний матеріал з попередніх лекцій, дати час підготуватися до сприймання лекції. Більша частина лекції відводиться розкриттю основного змісту, передбаченого планом лекції. Завершується виклад лекції висновком.

Ефективність лекції значною мірою залежить від чіткості та послідовності розгортання її змісту. Цьому сприяє план, який доцільно повідомити на початку лекції або в кінці попередньої.

Обсяг і зміст матеріалу відбираються відповідно до навчальної програми або стабільного підручника з навчальної дисципліни. Лекція не повинна охоплювати весь програмний матеріал з теми, щоб у студента не склалося враження, що конспект лекції є єдиним джерелом, потрібним для пізнання науки. Окрім того, перенасичена інформацією лекція послаблює процес запам'ятовування необхідних знань, перешкоджає формуванню у слухачів суб'єктивної системи у знаннях, навіть якщо об'єктивно (в лекції) вона існує. Тому частину програмного матеріалу слід виділити для самостійного опрацювання. При цьому важливо привчити студентів звертатися до програми навчальної дисципліни під час її вивчення.

У процесі підготовки до лекції викладач повинен з'ясувати співвідношення її змісту зі змістом наявних підручників та навчальних посібників з дисципліни. *Зміст лекції має ґрунтуватися на власному погляді викладача на матеріал, його самостійному трактуванні, а не дублюванні підручника чи посібника.* Важливе також використання різних засобів унаочнення та демонстрування, які допомагають інтенсифікувати навчальний процес.

Запорукою ефективності лекції є вдало підібраний фактичний матеріал. Однак перевантаження лекції фактами нерідко призводить до зниження її

наукової цінності. Кількість фактичного матеріалу має визначатися кількістю узагальнень. Кожне узагальнення бажано підкріпити конкретним фактом.

Лекція покликана не тільки формувати у студентів основи знань з певної наукової галузі, а й визначати напрями, зміст і характер інших видів навчальних занять (семінарів, практичних і лабораторних робіт) та самостійної роботи. З огляду на це лекції необхідно вибудовувати на матеріалі, який буде поглиблюватися і розширюватися на семінарських та лабораторно-практичних заняттях. Акцентувати слід на тій інформації, яка найнеобхідніша для майбутньої діяльності студента. Якщо потрібне тільки загальне ознайомлення з навчальним матеріалом, достатньо його розглянути на лекції; для того щоб сформувати певні професійні якості, вміння та навички, доцільно винести матеріал на практичні чи лабораторні заняття.

Підбираючи матеріал до лекції, викладач має продумати її зв'язок з попереднім і наступним матеріалом, вибудувати його так, щоб уся лекція і окремі її частини відповідали принципам дидактики вищої школи.

Завершення підготовки викладача до лекції має бути у певний спосіб оформлене: конспект або повний текст лекції. Однак це певною мірою «прив'язує» викладача до них під час лекції, викликає бажання прочитати її за цим матеріалом, не вносячи ніяких змін. Доцільніше готувати впорядковані записи на невеликого розміру картонках. За таких умов завжди є можливість щось додати, вилучити або змінити, легко знайти потрібний матеріал під час лекції.

Підготовка до лекції потребує розроблення плану проведення з переліком основного змісту, з розподілом на розділи, приблизним розрахунком часу, із зазначенням необхідних ілюстрацій, прикладів, використовуваних навчальних засобів, таблиць, цитат, лекційного експерименту, рекомендованої літератури – обов'язкової та додаткової. Більш доцільно, на думку багатьох викладачів, *мати конспект лекції*, складений у тезовій формі, аби основні положення лекції, висновки, формулювання викладати у дещо уповільненому темпі для систематичних записів студентами. Особливу увагу слід звертати на підготовку до першої лекції, першої зустрічі зі студентами. Від того, як буде підготовлено та прочитано першу лекцію, багато в чому буде залежати і ставлення студентів до всього курсу лекційного викладання. Тому *першу лекцію більшість викладачів зазвичай присвячує розгляду найцікавіших, головних напрямів у цій галузі науки.* Це справедливо, оскільки саме тут починається не тільки моделювання викладача як вченого педагога, а й формування ставлення студентів до предмета [16].

Висновки: викладачам вищої школи-початківцям на додаток до плану рекомендується написання повного тексту лекції. Особливо це необхідно за новими, оригінальними курсами, що вимагають чіткості визначень, викладення матеріалу в суворій послідовності. Написання повного тексту – серйозна та відповідальна науково-методична робота викладача і водночас

найповніша підготовка до їх проведення. Написані у певній системі лекції – це цінний матеріал для майбутнього підручника, навчального посібника, методичних статей, а також необхідний матеріал для оновлення та вдосконалення самого лекційного змісту. Початківцям рекомендується також прослуховувати свої лекції на диктофоні.

Порядок проведення лекційного заняття. Лекція як елемент освітнього процесу має містити такі етапи:

- формулювання теми лекції;
- зазначення основних досліджуваних розділів або питань і передбачуваних витрат часу на їх виклад;
- виклад вступної частини;
- виклад основної частини лекції;
- короткі висновки щодо кожного з питань;
- висновок;
- рекомендації літературних джерел з питань, що викладаються.

Відповідно до закономірностей організації пізнавальної діяльності тих, кого навчають, варто дотримуватися деяких загальноприйнятих етапів розгортання лекції.

I етап – вступна частина: оголошення теми та плану лекції (під запис студентами); формулювання мети та завдань лекції; стисла характеристика проблемного поля лекції та ступеня його розробленості; аналіз списку першоджерел, навчальних джерел з теми (6–7 джерел), обсягу та змісту питань, що виносяться на самостійне опрацювання.

II етап – виклад матеріалу: послідовний і логічний виклад матеріалу; підтвердження основних положень прикладами; демонстрацією аудіо- та відеоматеріалів; наведення й обговорення зі студентами різних поглядів на основні вузлові питання лекції. Бажано, щоб викладач не нав'язував свої знання та своє розуміння питання, а спрямовував і коректував процес мислення студентів. Цінність лекції зростає, якщо її виклад породжує у свідомості студента асоціативні зв'язки, які виходять за межі змісту лекційного матеріалу. Виникнення асоціативного ряду продукує нові питання та проблеми, іноді досить несподівані як для викладача, так і для самого студента.

III етап – підбиття підсумків лекції: формування загального висновку; установка й завдання для самостійної та пошукової роботи; методичні поради, відповіді на запитання.

Зміст лекційного матеріалу має суворо відповідати змістовній частині затвердженої робочої навчальної програми дисципліни.

Методика читання лекцій. Залежно від теми лекції та рівня студентів для розкриття її змісту використовують *індуктивний метод* (факти, приклади, які підводять до наукових висновків) або *дедуктивний* (пояснення загальних положень з наступним демонструванням можливості їх застосування на конкретних прикладах).

У педагогіці *єдиної методики проведення лекцій не існує*, однак кожен

викладач має дотримуватись певних вимог:

1. Доведення до студентів *мети лекції і належне її мотивування*. Це виховує в них вміння одразу, без зволікань, залучатися до процесу слухання лекції.

2. Доступність і науковість викладу. Доступність передбачає врахування рівня студентів, їх індивідуальних особливостей, а науковість – розкриття причинно-наслідкових зв'язків, явищ, подій, проникнення в їх суть, міждисциплінарні зв'язки тощо.

3. Включення механізму зворотного зв'язку. Це дає змогу лектору не лише контролювати рівень сприймання, а й регулювати процес роздумів залежно від реального стану студентів. Цього можна досягти 5–10-хвилинним вибірковим опитуванням кількох осіб. Деколи його проводять у письмовій формі, роздаючи всім студентам картки з найважливішими запитаннями, на які вони повинні відразу написати короткі відповіді.

4. Повторення важливих теоретичних положень. Це дає змогу студентам не тільки записати основне, а й краще засвоїти матеріал. Такі повтори підвищують ймовірність запам'ятовування, а отже, і розуміння, систематизацію матеріалу, який базується на міцному фундаменті засвоєних фактів.

5. Завершення кожного питання лекції підсумком і мотивованим переходом до наступного. Виокремлення складових частин навчального матеріалу полегшує сприймання і запам'ятовування, допомагає краще усвідомити зв'язки між частинами цілого.

6. Уміння і здатність змусити себе слухати. Це передбачає увагу. Процес сприймання, розуміння й засвоєння лекційного матеріалу неможливий без уваги, що полягає в спрямованості і зосередженості психічної діяльності людини на певних об'єктах чи діях і відволіканні від усього іншого, стороннього. К. Ушинський образно говорив, що увага являє собою «ті двері, через які проходить все, що тільки входить у душу людини із зовнішнього світу». А В. Ключевський зазначав, що у викладанні найважчим і найважливішим є вміння «піймати цю непосидючу птицю – юнацьку увагу».

7. Емоційність викладу. Вона є засобом мобілізації і підтримання уваги студентів. Емоційність досягається насамперед чіткою, живою, образною, інтонованою мовою викладача, їй сприятимуть також афоризми, вдалі аналогії, ідіоматичні вирази.

Студентів слід орієнтувати і на те, що в процесі слухання лекцій потрібно поєднувати безпосереднє захоплення з необхідністю виконувати й таку роботу, яка не викликає особливого інтересу, а вимагає довільної уваги, вольових зусиль.

8. Налагодження живого контакту. Йдеться про вміння викладача тримати в полі свого зору кожного студента, своєчасно і правильно реагувати на їх міміку, репліки, жести, вдало використовувати жарт, дотеп, гумор. Такі засоби зближують викладача з аудиторією і сприяють створенню настрою для більш осмисленого сприймання змісту лекції. Як зазначав

Д. Писарев, користуватися засобами гумору слід уміло: «Коли сміх, жарти, гумор є засобами, тоді все гаразд, коли вони стають метою – тоді починається розумова розбещеність».

9. Створення проблемних ситуацій. Усвідомлення студентами проблеми.

Важливим питанням в роботі студента під час лекції є **конспектування**. Воно корисне з огляду на те, що допомагає навчитися одночасно робити кілька справ: слухати, писати, аналізувати, розмірковувати; під час записів на лекції у студента одночасно працює кілька аналізаторів – він слухає, дивиться, пише. Така комплексна діяльність сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу та інтенсивнішому розвитку наукового мислення студента.

Слухання лекцій буде ефективнішим, якщо студенти самостійно *засдалегідь готуватимуться до наступної лекції за підручником*. За такої умови вони перестануть механічно конспектувати все, що викладач дає під час лекції. Адже механічне записування тексту лекції заважає слухати і аналізувати її за змістом, відокремлювати в ній головне від другорядного. Студентам, особливо перших курсів, варто давати план кожної наступної лекції. Це активізує пізнавальні сили, сприяє зосередженню уваги.

Ефективність лекції визначають і інші чинники. Важливо для лектора вміти використовувати можливості свого **голосу**. Так, несприятливо діє на студентів тихе і монотонне читання, від чого настає швидка втомлюваність слухачів. У мові лектора студент повинен відчувати певні орієнтири для сприймання. Досвід переконує, що студенти, особливо молодших курсів, більше орієнтуються на голос викладача, ніж на сам зміст повідомлення.

Важливим засобом для підтримання уваги студентів під час лекції є **використання пауз**. Їх варто робити перед повідомленням важливих наукових положень, щоб загострити увагу студентів.

Необхідно зважати також на **темп читання лекції**. При надто швидкому темпі студент не встигає стежити за роздумами викладача й записувати важливі положення лекції. Якщо ж темп надто повільний, то студенти відволікаються.

У процесі читання лекції важливо **активізувати розумову діяльність** студентів. Для цього використовують різноманітні **прийоми**: запитання, зокрема риторичні; уміння викликати у студентів сумнів; поєднання теоретичних положень з важливою для студентів практикою; використання у викладі найновіших відкриттів та здобутків науки; забезпечення студентів мікроконспектом до наступної лекції, який готував би їх до її сприймання, розуміння і здійснення обміну думками у «спровокованій» дискусії; проведення «блискавичного» дослідження методом «мозкового штурму» та створення на лекції проблемних ситуацій тощо.

У наукових роботах виділяються такі **причини посилення гуманітарного значення лекції**:

- розгортання провідних ідей в історико-культурному та мовному

контексті імен, фактів, паралелей, аналогій, текстових ілюстрацій, що створює особливу естетику лекції;

– діалогізм лекції, який, з одного боку, виявляється у відкритості позиції педагога, авторських оцінках змісту освіти, а з іншого – не ущемляє права слухачів на власну думку щодо почутого за умови наявності базових знань та здатності аргументувати свою позицію;

– подолання лектором упередженості та вираження почуттів (сумніву, здивування, радості та ін.);

– суб'єктність, «присутність» лектора (виявляється у фразах типу «Я хотів би зупинитися», «Мені здається, це варто відзначити», «Повторю ще раз», «Мені це здалося сумнівним»);

– спрямованість на слухача, орієнтація на спільність роботи, демонстрація розуміння проблем аудиторії, її комунікативних очікувань та інформаційних потреб. Відстороненість позиції лектора знімається фразами «Давайте приступимо до роботи», «Нам з вами доведеться...», «Спробуємо розібратися», «Давайте уявимо», «Постараємося помітити», «Це, погодьтеся, чимало», «Ми вже знайомі» та ін.;

– звернення до мови художньої літератури, метафор, афоризмів, прислів'їв. Метафору не випадково називають одним із способів організації пізнавальної діяльності: з її допомогою «експлікується відмінність у природі компонентів як теоретичних, так і емпіричних мов науки і водночас забезпечується об'єднання цих складових у впорядковане ціле» [3].

Методично лекція має відповідати таким основним вимогам: бути на сучасному рівні науки та техніки; мати закінчений характер висвітлення певної теми; мати внутрішню переконливість, силу логічної аргументації і викликати у слухачів певний інтерес до пізнання; містити добре продумані ілюстровані приклади, рекомендації щодо організації самостійної роботи студентів; бути доступною для сприйняття відповідною аудиторією. Причому під доступністю лекції розуміється звернення до межі найвищих інтелектуальних можливостей студентів. Лектор не може не рахуватися із загальним рівнем підготовки та розвитком студентів, але водночас йому слід орієнтуватися як на слабо підготовлених, так і на особливо обдарованих студентів. Орієнтиром, очевидно, мають бути студенти, які успішно вивчають цей предмет і є основним складом лекційних потоків. У лекційних курсах слід послідовно, від лекції до лекції підвищувати рівень наукового викладу та спостерігати, щоб лекції були посильними та цікавими для більшості студентів.

Особливо велика роль лекцій як форми наукового мислення на **перших курсах навчання**. Тут поряд із навчальною інформацією лекція організовує та спрямовує самостійну роботу студентів, викликає потребу додаткового набуття знань шляхом самоосвіти. Тому на перших курсах необхідно основну педагогічну та психологічну увагу приділяти системності лекційного викладу та рекомендаціям для самостійної роботи. Розвивальна роль лекційного викладання на перших курсах потребує більшої доступності викладу

матеріалу, логічної побудови, уповільненого розгляду основних положень та висновків. На перших курсах потрібні конкретні вказівки щодо зв'язку лекцій з підручниками, посібниками, завданнями та іншою самостійною роботою. На молодших курсах необхідно привчити студентів вести записи лекцій, тому що правильне конспектування не тільки фіксує основний зміст лекцій, а й активізує сприйняття лекційного матеріалу та організує увагу студентів до предмета. У процесі навчання у студентів виробляється здатність засвоювати необхідну кількість навчальної інформації та аналізувати досить складний навчальний матеріал. Тому на **старших курсах** лекції мають містити більш узагальнену інформацію з меншою деталізацією та посиланнями на факти. Як на молодших, так і на старших курсах не рекомендується ні спрощувати, ні ускладнювати лекції. З методичного, виховного погляду лекції значно збагачуються питаннями, поставленими лектором перед аудиторією для відповідей на семінарах, практичних заняттях. Показником активного сприйняття лекції є запитання студентів до викладача та вираження їхніх власних поглядів у зв'язку з поставленими лектором проблемами. Педагогічна ефективність лекцій, інтерес до них визначається застосуванням допоміжних засобів – демонстрацією експерименту, наочною, а також використанням технічних засобів навчання.

Шляхом низки прийомів лектор може **полегшити першокурсникам сприйняття та засвоєння лекційного матеріалу**:

1. Для розкриття складних теоретичних положень слід наводити найцікавіші факти, прості та яскраві приклади.

2. За будь-якої можливості необхідно показувати зв'язок викладеного наукового матеріалу з практикою, значення знань, що набуваються в майбутній практичній діяльності з обраної спеціальності.

3. Максимально використовувати у процесі читання лекцій наочні посібники та технічні засоби навчання.

4. Темп лекції має бути дещо сповільненим. Найважливіші положення необхідно повторити, спеціальні терміни пояснити та правильно записати. Водночас, лектор не може знижувати темп викладу до диктування.

5. Дуже важливо ув'язати зміст лекції з наступними за нею лабораторними та практичними заняттями.

6. У процесі читання лекції рекомендується орієнтувати студентів щодо літератури та якості підручників та навчальних посібників, тим самим спрямовуючи на самостійну роботу.

7. Дуже ефективною є комбінація монологічного та евристичного методів викладу лекційного матеріалу [16]. Зрозуміло, лектор поступово ускладнює свої лекції за змістом та формою, готуючи першокурсників до труднощів, неминучих при глибокому вивченні науки.

Інша справа – **читання лекцій на старших курсах**, починаючи з третього. Студенти цих курсів вже здобули достатній досвід сприйняття та конспектування лекцій. Вони прослухали низку загальних курсів у різних за

характером лекторів, вивчили чимало літератури та виробили ставлення до неї. Природно, що студенти старших курсів висувають до лекцій вищі вимоги, і це треба обов'язково враховувати. Лекція на старших курсах відрізняється більшою широтою та глибиною охоплення наукових проблем. Лекційний виклад тут носить проблемний характер, що виключає спрощення та популяризаторський підхід у висвітленні наукових питань.

Правила поведінки лектора перед студентською аудиторією:

1. Педантична дисципліна лектора. Потрібно повністю виключити будь-які причини (так звані «особливі» випадки), що приховують точний початок і закінчення лекції. Лекція – найважливіше у житті викладача вищої школи.

2. Найбільш жорстка вимогливість до себе. Лектор повинен: дотримуватися техніки запису на дошці (послідовність та чіткість записів, хороша крейда, волога ганчірка тощо); правильності та строгості мови лекції (уникати жаргонних слів, канцеляризмів, правильно розставляти наголоси тощо); постійно спостерігати за аудиторією та відчувати її; мати на увазі відповідь на дуже важливе для студентів запитання «А навіщо це потрібно?»; не розмірковувати перед студентською аудиторією про предмети, які лектор погано знає; не прикрашати лекцію гаслами та повчаннями, в які лектор сам не вірить і в житті не виконує; не розказувати анекдоти (можна дати відпочити аудиторії, збагачуючи внутрішній світ студентів); не слід нав'язувати свою точку зору студентській аудиторії. Існує погляд, що лекція є колективне спрямоване мислення студентів та педагога та головне завдання – зробити це мислення активним та плідним. А це забезпечується знанням, досвідом та педагогічною майстерністю викладача [16].

Висновки: говорячи про педагогічні та психологічні якості лектора, треба звертати увагу на розвиток волі та вміння підпорядкувати собі аудиторію. Спершу треба змушувати себе не боятися аудиторії. При хорошій підготовці це скоро перейде у звичку, потім створюється впевненість у своїх знаннях, а це вже найважливіша умова для впливу на аудиторію.

Лекція в навчальному процесі вищої школи займає домінуюче місце і вимагає від викладачів постійної праці над удосконаленням методики її читання. А це можливо за умови, що викладачі постійно перебуватимуть у пошуках, вивчатимуть передовий досвід і творчо використовуватимуть його у своїй практичній діяльності.

Запитання для самоконтролю

1. Які функції виконує лекція?
2. Назвіть види лекції за кількома критеріями.
3. У чому полягає підготовка викладача до лекції?
4. Який порядок проведення лекційного заняття?
5. Розкрийте методику читання лекцій.
6. Яким основним вимогам має відповідати лекція?

7. За допомогою яких прийомів лектор може полегшити першокурсникам сприйняття та засвоєння лекційного матеріалу?

8. Сформулюйте правила поведінки лектора перед студентською аудиторією.

Література [24, 3, 16].

Лекція 9 **СЕМІНАРСЬКЕ, ПРАКТИЧНЕ І ЛАБОРАТОРНЕ ЗАНЯТТЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ**

9.1. Семінарське заняття, методика його підготовки і проведення

В умовах сучасної вищої школи поряд із лекцією важливою формою організації навчання є семінарське заняття.

Семінарське заняття – вид навчальних практичних занять студентів вищих навчальних закладів, який передбачає самостійне вивчення студентами за завданням викладача окремих питань і тем лекційного курсу з наочним оформленням матеріалу у вигляді реферату, доповіді, повідомлення тощо.

Семінарські заняття тісно пов'язані з лекціями та іншими формами навчальної роботи у вищому навчальному закладі і зорієнтовані на формування у студентів умінь і навичок самостійно здобувати знання. Вони сприяють розвитку пізнавальної активності й самодіяльності студентів більшою мірою, аніж будь-які інші форми організації навчання; розвивають логічне мислення, спонтанне мовлення, уміння висловлювати й аргументувати власні думки, критично аналізувати аргументи опонентів, а також допомагають глибокому засвоєнню фундаментальних знань, формуванню переконань, виробленню активної життєвої позиції.

Семінарські заняття у вищій школі виконують такі функції (А. Боднар): поєднання лекційної форми навчання із систематичною самостійною роботою студентів над підручниками, посібниками і першоджерелами, теоретичної їх підготовки з практичною, формування пізнавальної мотивації; навчання студентів творчо працювати з підручниками, посібниками та іншими матеріалами, реферувати їх, готувати доповіді, виступи і повідомлення з окремих питань і виступати з ними на заняттях перед студентами групи чи курсу, відстоювати свою точку зору; розвиток творчого професійного мислення, умінь і навичок розумової праці, використання теоретичних знань для вирішення практичних професійних завдань; формування у студентів інтересу до науково-дослідної роботи в галузі певної науки і залучення їх до досліджень, які здійснює кафедра, до студентських гуртків і товариств; організування повторення, закріплення

знань, систематичне контролювання роботи студентів і перевірка їх знань, умінь і навичок з окремих тем і розділів програми.

Залежно від ролі в навчально-виховній роботі вищої школи і завдань, що ставляться перед ними, **семінарські заняття** поділяють (С. Зінов'єв) на такі, що мають на меті поглиблене вивчення певного систематичного курсу і тематично пов'язані з ним; такі, що передбачають ґрунтовне опрацювання окремих найважливіших і типових методологічно тем курсу чи однієї теми; такі, що мають дослідницький характер, не пов'язані своєю тематикою з лекціями і передбачають поглиблене розроблення окремих проблем науки.

Незалежно від завдань і змісту виокремлюють просемінарські (підготовчі) і власне семінарські заняття.

Просемінар – перехідна від уроку форма організації навчально-пізнавальної діяльності студентів через практичні і лабораторні заняття, в структурі яких є окремі компоненти семінарської роботи, до вищої форми – власне семінарів.

Головним завданням просемінарських занять є вироблення у студентів вміння виконувати різноманітні практичні роботи (працювати з підручником, першоджерелами, реферувати літературу, складати тези), тобто, просемінари є своєрідними практикумами.

Вибір викладачем різновиду семінару зумовлюється багатьма чинниками: метою заняття і змістом навчального матеріалу, роком навчання (молодші, середні і старші курси), складом академічної групи, рівнем підготовки студентів, педагогічною майстерністю викладача тощо.

Серед власне семінарських занять найпоширенішими є такі види: розгорнута бесіда, доповідь (повідомлення), обговорення рефератів і творчих робіт, коментоване читання, вирішення завдань, диспут, конференція тощо (А. Алексюк, А. Бондар).

Семінар-розгорнута бесіда. На такому семінарі тему поділяють на невеликі за обсягом, але органічно пов'язані між собою питання. Формулюють їх як пізнавальні, проблемні завдання. Виконання одного завдання є основою для виконання наступного. Це дає змогу залучити до обговорення максимум студентів. Доцільно заохочувати слухачів виступати з уточненнями і доповненнями. Цей вид семінару не передбачає письмових доповідей чи рефератів. Його структура: організація групи – вступне слово викладача – власне бесіда – підведення підсумків заняття.

Семінар-доповідь (повідомлення). Такий семінар потребує ґрунтовної підготовки, використання багатьох джерел. Інколи заздалегідь доцільно провести дослід, спостереження, обробити числовий матеріал. Доповідач послідовно викладає свої думки, аргументує їх вагомими фактами, ілюструє переконливими прикладами. Решта студентів уважно його слухають, щоб бути готовими до доповнень, підтверджуючи чи спростовуючи викладене. Цей вид семінару має значні педагогічні можливості, але для їх реалізації необхідна активність студентів.

З метою активізації студентів під час таких занять вдаються до системи опонування. Суть її в тому, що, крім основного промовця, виступають 1–2 опоненти. Усі мають керуватися певними вимогами до відповідей: чіткість, повнота і точність викладення матеріалу на основі першоджерел і додаткової літератури; ілюстрування прикладами, фактами, цифрами; завершення відповіді логічним висновком; викладення літературною мовою; контакт виступаючого з аудиторією тощо.

Опонент уважно слухає відповідь, доповнює її, уточнює незрозумілі місця, висловлює свою думку зі спірних питань, оцінює відповідь. Після виступу опонентів виступають ще 4–5 студентів, а викладач підводить підсумок. Такий семінар часто набуває ознак дискусії.

Обговорення рефератів і творчих письмових робіт. Цей вид семінару за змістом і методикою близький до семінару-повіді, передбачає взаєморецензування письмових робіт, ознайомлення з роботами і рецензіями на них, відбір кращих для обговорення на заняттях.

Коментоване читання. Як самостійне семінарське заняття його практикують рідко. Ефективне воно за необхідності опрацювати певну наукову роботу. Основне завдання коментованого читання полягає у формуванні у студентів уміння аналізувати і правильно тлумачити науковий текст.

Семінар-вирішення завдання. Доцільний такий семінар після засвоєння матеріалу з теми чи розділу курсу. Для цього підбирають такі завдання, щоб можна було на конкретних прикладах розкрити органічний зв'язок науки з життям, активізувати пізнавальну діяльність студентів, розвинути у них навички користування довідковою літературою, документацією, даними періодичної преси.

Семінар-диспут (дискусія). Добре продумана його організація захоплює студентів, пробуджує інтерес до предмета, сприяє глибокому засвоєнню навчальної інформації, виховує принциповість, розвиває логічне мислення і мовленнєву діяльність. Він передбачає чітко, конкретно сформульовану тему і залучення до роботи всієї групи. Перелік питань має містити явні і приховані суперечності. Це спонукає мислити, сперечатися, доводити свою точку зору. Керуючи диспутом, викладач має виявляти тактовність, коректність, уважність.

За своєю структурою семінар-диспут містить вступне слово, власне дискусію і підбиття підсумків.

Семінар вибудовується так, що з доповіддю з кожного питання виступає один доповідач, який не розкриває його цілком. Така побудова заняття передбачає доповнення, полеміку, обговорення. При цьому під час висвітлення питання можуть бути різні погляди, різна оцінка явищ, подій. Завданням викладача є спрямування дискусії в потрібному напрямку, пояснення усіх положень, фактів і явищ, які обговорювались на занятті.

Семінар-конференція. Це найскладніший вид семінару. Викладач наперед визначає тему, мету і завдання семінару, формулює основні і

додаткові запитання, розподіляє їх між студентами з урахуванням індивідуальних можливостей, добирає літературу, заохочує студентів до пошуку додаткових матеріалів з теми, проводить групові й індивідуальні консультації. Під час підготовки до такого семінару використовують спостереження, матеріали екскурсій, результати досліджень, додаткову літературу тощо. Доцільним є запрошення фахівців з проблеми, що обговорюється.

Під час заняття одні студенти виступають із доповідями та повідомленнями, а інші доповнюють їх виступи, ставлять запитання, беруть участь у дискусії. Викладач спрямовує обговорення доповідей проблемними запитаннями, залучає до обміну думок, дискусії.

Семінар-пресконференція. Кілька студентів готують доповіді з питань, передбачених планом семінару. Після виступу доповідачеві ставлять запитання, як це має місце на семінарі-конференції.

Семінар-«мозковий штурм». Його мета – зініціювати максимум ідей для розв'язання проблеми. Викладач формулює проблему у формі запитання. Обговорення починається з виступу студента, який за кілька хвилин має запропонувати власний спосіб розв'язання проблеми. Запропоновані студентом ідеї в обмежений час обмірковуються усіма учасниками семінару. Відтак виступає інший студент і пропонує іншу ідею або розвиває попередню. Кожен учасник семінару може висловлювати власні думки.

Успіх такого семінару залежить від дотримання певних умов: недопущення критики суджень, пропозицій, тез у момент генерування ідей; стимулювання генерування великої кількості ідей за короткий проміжок часу («ланцюгова реакція»); чітка, зрозуміла всім постановка завдання.

Час проведення «мозкового штурму» не має перевищувати двох годин; відповіді, рішення під час заняття пропонуються без аргументування. Після генерації ідей проводиться їх об'єктивізація: фіксація всіх рішень, пропозицій, висловлювань, групування всіх ідей за змістом і призначенням, «звільнення» висловлювань від особистісних ознак шляхом стандартного записування ідей. Критика запропонованих ідей починається на етапі *селекції*, тобто виділення за певною ознакою, і полягає у визначенні реальності пропозицій, значущості ідей за критеріями їх безпосередньої реалізації, виокремлення тих рішень, що вимагають конструктивного розроблення.

Підготовка студентів до семінарських занять. Якість проведення семінарських занять залежить від рівня підготовки студентів і викладачів. Існує три форми підготовки студентів до різних видів семінарських занять:

- 1) усі студенти готують повідомлення з основних питань;
- 2) кожен студент готує реферат на певну тему;
- 3) студент самостійно готує доповідь творчого характеру, яка містить елементи дослідницького характеру.

Усі форми підготовки студентів до семінарських занять дають змогу виявити не лише знання студентів і їх підготовленість до самостійної роботи, а й їхнє ставлення до навчання.

Підготовка до семінару здійснюється в кілька етапів: прослуховування лекції з теми семінару, підбір літератури, вивчення і конспектування рекомендованої літератури, складання тексту виступу (план, тези, доповідь), безпосередня участь у проведенні семінару.

На лекції студент має уважно вислухати оголошені викладачем питання, які розглядатимуться на семінарі. Опрацювати рекомендовану літературу слід заздалегідь. При цьому варто законспектувати весь матеріал, що дасть змогу правильно зорієнтуватися в інформації.

Відбираючи матеріал для виступу, потрібно враховувати його цінність, інформативність. Слід уникати перерахування фактів, оскільки нагромадження деталей перешкоджає переконливо вибудувати доведення, розкрити внутрішні зв'язки між явищами. Форма викладу матеріалу теж має бути чіткою, літературно грамотною, але без дослівних книжних висловлювань.

При підготовці до виступу неприпустимо вдаватися до механічного переписування матеріалу з одного або кількох джерел, чужих конспектів. Критичне осмислення матеріалу, різних джерел, відстеження розвитку думки авторів, побудови доведень і аргументації сприяє формуванню в студентів власного погляду на проблеми, самостійного творчого мислення.

Відвідування виробництва, школи, музею, виставки, перегляд кінофільмів та відео за темою сприяють поглибленому вивченню питань, які розглядатимуться на семінарі.

Щоб оволодіти необхідними знаннями, студент має готуватися до всіх питань за планом семінарського заняття. Виступ має містити такі елементи: вступ, глибоке і добре аргументоване висвітлення питання, узагальнення, висновки. Після виступу студент має бути готовим відповісти на запитання викладача або товаришів, що передбачає оволодіння матеріалом з кожного питання семінару.

Виступ студента на семінарі, уважне вислуховування виступів інших студентів є своєрідним повторенням і закріпленням вивченої теми.

Підготовка і проведення семінарського заняття викладачем. Ефективність семінарського заняття значною мірою залежить від готовності викладача, що передбачає опрацювання літератури, рекомендованої студентам; необхідні записи для себе; ретельне продумування додаткових запитань, які можна і необхідно поставити студентам; вступного і заключного слова з окремих питань і теми загалом. Важливо, щоб лекції і семінари вів один викладач. За цих умов можливі єдиний підхід до бачення окремих тем чи питань курсу, здійснення систематичного контролю за самостійною роботою студентів тощо. Істотну роль у процесі підготовки до семінарських занять відіграють наочні посібники (плакати, таблиці, карти і схеми, альбоми, окремі фото, відео тощо).

Не менш важливими в організації семінарських занять є підведення підсумків, аналіз виступів окремих студентів і роботи всієї групи, оцінювання їхніх знань, умінь формувати і відстоювати свою точку зору, визначення конкретних завдань на наступне заняття.

Підсумкові оцінки за кожне семінарське заняття викладач вносить у журнал. Отримані студентами оцінки враховуються при виставленні підсумкової оцінки з навчальної дисципліни.

Отже, зміст семінарських занять у вищих навчальних закладах має бути професійно спрямованим, забезпечувати розкриття на конкретних прикладах з майбутнього фаху органічної єдності теорії і практики, використання методів навчання, які сприяють формуванню у студентів творчого підходу, залучають їх до колективної пізнавальної діяльності, дискусій тощо.

9.2. Практичне заняття, методика його підготовки і проведення

Однією із найпоширеніших форм організації навчального процесу у вищій школі є практичні заняття (практикуми).

Практичне заняття – форма навчального заняття, за якої викладач організує детальний розгляд студентами окремих теоретичних положень навчальної дисципліни та формує вміння і навички їх практичного застосування через індивідуальне виконання відповідно до сформульованих завдань.

Часто практичними заняттями називають заняття із розв'язування задач з вищої математики, теоретичної механіки, фізики, опору матеріалів, з нарисної геометрії; вправи на побудову схем, графіків, діаграм, а також виконання розрахунково-графічних робіт із спеціальних дисциплін. Вивчення іноземних мов також проводять у формі практичних занять: вправи на читання, переклад, аудіювання, розмовне мовлення. Ці заняття відрізняються від занять з інших дисциплін лише методикою викладання.

Основними функціями практичних занять (за І. Кобиляцьким) є: поглиблення та уточнення знань, здобутих на лекціях і в процесі самостійної роботи; формування інтелектуальних умінь та навичок планування, аналізу і узагальнень; опанування діючою технікою, вироблення навичок керування і користування нею; накопичення первинного досвіду організації виробництва та техніки керування ним; оволодіння початковими навичками керівництва працівниками на виробництві; формування вміння аналізувати й оцінювати економічну ефективність виробництва; оволодіння науковим апаратом роботи з джерелами; формування вміння робити соціологічні оцінки тощо.

Практичні заняття проводяться у навчальному закладі або в закладах, де студенти проходять практику, і мають на меті навчити їх вирішувати специфічні завдання за спеціальністю, а також в аудиторіях або в навчальних лабораторіях, оснащених необхідними технічними засобами навчання, обчислювальною технікою. На молодших курсах практичні заняття мають систематичний характер і проводяться регулярно через 2–3 лекції, логічно продовжуючи почату на лекціях роботу. Однак на лекції можливо лише в

загальних рисах показати підхід до розв'язання задачі, виконання розрахунків, конструювання об'єктів. Повне розкриття науково-теоретичних принципів здійснюється на практичних заняттях.

Практичні заняття (вправи) у вузькому значенні найчастіше застосовують на першому і другому курсах, рідше – на старших курсах, оскільки в них багато шкільних елементів, від чого вища школа звільняє навчальний процес, впроваджуючи форми навчальної роботи, які вимагають більшої самостійності (проекування, семінари дослідницького характеру тощо).

Кількість студентів у групі на практичному занятті не має перевищувати половини академічної групи.

Практичні роботи, які проводять у вищому навчальному закладі, науковці (Б. Мокін, В. Пап'єв, О. Мокін) поділяють на такі групи:

1. Ознайомчі практичні (лабораторні) роботи. Передбачають вони формування вмінь і навичок користування приладами, пристроями, необхідними для виконання різних видів практичних робіт.

2. Підтверджувальні практичні роботи. Виконуючи їх, студент отримує підтвердження правильності викладених на лекціях теоретичних знань.

3. Частково-пошукові практичні заняття. На таких заняттях студенти мають більше можливостей для творчої роботи. У методичних вказівках до такої роботи вказана лише мета, наявне лабораторне обладнання, порядок його використання, а також план досліджень та орієнтовний перелік питань. Деталізацію плану дослідження і визначення повного переліку питань, які необхідно дослідити, виконує сам студент.

4. Дослідні практичні роботи. У таких роботах студентам задають лише мету дослідження; усі інші етапи її виконання вони планують самі. Цей вид доручають бригадам під керівництвом студентів з яскраво вираженими творчими здібностями. За такого виду роботи студенти витрачають багато часу на підготовку теоретичних та експериментальних досліджень, що передбачає відповідне оцінювання.

Практичні заняття значною мірою забезпечують відпрацювання умінь і навичок прийняття практичних рішень у реальних умовах виробництва, що ґрунтуються на теоретичній основі, розвивають логічне мислення, вміння аналізувати явища, узагальнювати факти, сприяють регулярній і планомірній самостійній роботі у процесі вивчення певного курсу.

Підготовка до практичних занять. Практичне заняття спрямоване передусім на поглиблення і розширення знань, здобутих на лекціях або з першоджерел чи різних видів посібників, а також на оволодіння методикою роботи з науковим матеріалом і найтипівішими для певної дисципліни практичними навичками, що вимагає чіткого, продуманого планування.

Планування практичних занять ґрунтується на навчальних планах і програмах, в яких передбачено графік навчального процесу, що забезпечує наступність, систематичність і послідовність навчання; перелік навчальних дисциплін та їх розподіл у часі і формах занять; перелік питань змісту курсу,

час, що відводиться на виконання усіх видів занять; форми і терміни звітності студентів.

Робочий план практичного заняття – це частина робочого плану курсу, що складається спільно викладачами лекційного курсу і практичних занять. Як правило, план обговорюється на засіданні кафедри; зазвичай він є загальним для всіх викладачів кафедри і відповідає основним науковим ідеям і загальній спрямованості лекційного курсу.

Методика практичних занять може бути різною залежно від досвіду і методичних концепцій викладача. Важливо, щоб вона активізувала навчально-пізнавальну діяльність студентів, сприяла формуванню навичок і умінь, поглибленню знань з курсу. Усе це передбачає продуману підготовку до практичної роботи викладача. Йдеться про перегляд програми, підручника, посібників, інструкцій і методичних розробок з теми практичної роботи, що дає змогу викладачеві внести в роботу елементи нового, уточнити зміст звіту і контрольних запитань, перевірити готовність приладів, установок і матеріалів, необхідних для практичної роботи, а також готовність лаборантів та іншого обслуговуючого персоналу.

Проведення практичного заняття ґрунтується на попередньо підготовленому методичному матеріалі – тестах для виявлення ступеня оволодіння студентами теоретичними положеннями, завданнях різної складності для виконання їх студентами на занятті та необхідних дидактичних засобах. Підготовка до занять здійснюється за рахунок часу, відведеного на самостійну роботу студента. Особливо важливо, щоб студент усвідомив тему і завдання роботи, від чого залежить ступінь зацікавленості нею.

Важливою для успішного проведення практичних занять є підготовка інструкцій, методичних розробок. Інструкція, як правило, містить номер роботи та її назву, мету роботи, короткі теоретичні відомості; опис установки і методику експерименту, робоче завдання (план виконання роботи, методик, оброблення даних); контрольні запитання, список рекомендованої літератури. Однак такі інструкції надто спрощують роботу студента. Тому необхідно розробляти такі інструкції, які б сприяли формуванню самостійності студента, звичайно під керівництвом викладача.

На початку кожного практичного заняття доцільно декілька хвилин відводити для перевірки готовності студентів до роботи.

Тематика і плани проведення практичних занять із переліком рекомендованої літератури заздалегідь доводяться до відома студентів. Студенти згідно з тематичним планом самостійно опрацьовують лекційний матеріал, рекомендовану літературу. За потреби – готують необхідні дидактичні матеріали і виконують домашні завдання.

Попередня підготовка передбачає також інструктивні роботи (вступні заняття), на яких вивчають устаткування лабораторії чи майстерні і правила безпеки. Під час таких занять необхідно домогтися засвоєння студентами

всіх правил поведінки у цих приміщеннях, користування устаткуванням і суворого дотримання їх у практичній роботі.

Методика проведення практичного заняття. Єдиної методики проведення практичних занять не існує, кожен навчальний заклад використовує власні розробки. Однак основних положень дотримуються всі. Проводять практичне заняття переважно у такій послідовності: вступне слово викладача, пояснення незрозумілих студентам питань, запланована практична частина, завершальне слово викладача.

Для кожного заняття надзвичайно важливою є вступна частина. Чим вона динамічніша, тим швидше студенти налаштуються на сприйняття нової дисципліни і будуть готові до творчої роботи. Важливе нагадування основних вимог, правил на занятті, оголошення завдання на наступне заняття з короткою аргументацією. Це слід робити з огляду на те, що на початку заняття студенти уважніші й сконцентрованіші.

Викладач нагадує студентам мету і завдання заняття, визначає форми роботи на занятті, час на проведення окремих видів роботи, тобто надає заняттю конструктивно-прагматичного характеру, зацікавлює аудиторію.

Іноді практичні заняття починають з короткого узагальнення найголовніших науково-теоретичних положень. Найчастіше це робить викладач, оскільки визначити найважливіше, точно сформулювати науково-теоретичні положення або охарактеризувати методи роботи студенту не завжди вдається. Однак деколи таке узагальнення доручають робити студентам, заздалегідь попередивши їх про це.

Після узагальнення викладач повинен дати відповіді на окремі теоретичні запитання, які виникли в студентів у процесі підготовки до заняття. Важливо, щоб цей процес не затягнувся. Викладач у такому разі може також запропонувати студентам звернутися до підручника, навчального посібника, перенести пояснення на консультацію. Дії викладача залежать від складності питання, наявності літератури.

Після висвітлення теорії питання переходять до власне практичного заняття. Зазвичай з кожної теми лекційного курсу на практичні заняття виносять індивідуалізовані теми комплексного характеру, які, з одного боку, дають змогу студенту ширше застосувати здобуті знання, а з іншого – підготуватися до самостійного виконання домашнього завдання. Для викладача такі комплексні завдання є також способом перевірки рівня засвоєння навчального матеріалу студентами.

Однак, індивідуалізуючи завдання, викладач має встановити певний середній рівень, який би відповідав завданням вищої школи і безперервно від заняття до заняття в міру педагогічної доцільності зростав. Кожне заняття має являти собою тематично завершену ланку навчальної програми.

Враховуючи, що на підведення підсумків заняття потрібно 3–5 хвилин, викладач може заздалегідь спланувати час на розгляд кожного питання, проблемних завдань, вправ, ситуацій, тобто дотримуватися регламенту, що

дисциплінує студентів, привчає до економії часу. Відсутність регламенту руйнує схему заняття, призводить до втрати логіки, взаємозв'язків.

Практичні заняття мають бути різноманітними. Якщо студенти зрозуміють, що всі їх навчальні можливості вичерпані, то різко знизиться рівень мотивації. Необхідно організовувати практичні заняття так, щоб студенти відчували зростання складності завдань, що зумовлювало б позитивні емоції від власного успіху в навчанні, сприяло б творчості, пошукам.

Важливе значення в процесі практичних робіт мають індивідуальний підхід і продуктивне педагогічне спілкування. Студенти повинні отримати можливість розкрити і виявити свої здібності, свій потенціал. Тому при розробленні завдань і плану практичного заняття слід враховувати рівень підготовки та інтереси кожного студента групи, виступаючи в ролі консультанта, не пригнічувати самостійності та ініціативи студентів.

У процесі підготовки і проведення практичного заняття виділяють (В. Литвинюк) п'ять етапів.

На *першому етапі* викладач відповідає на запитання, які виникли у студентів у процесі виконання їх індивідуальних домашніх завдань. Іноді на запитання відповідають спеціально організовані групи студентів. Відтак усі студенти здають свої домашні завдання. Їх перевірка здійснюється у такий спосіб: викликаним до дошки двом-трьом студентам пропонується вписати з домашнього завдання певну розв'язану задачу чи приклад. Студент протягом 5–7 хвилин характеризує основні моменти. Це привчає студентів до чіткості і послідовності відповіді. Допущені помилки зразу ж виправляють. Інші студенти у цей час розв'язують запропоновані викладачем нові задачі.

Другий етап – перевірка теорії. Студенти пишуть невелику контрольну роботу тривалістю 8–10 хвилин. Оцінка за неї оголошується на наступному занятті. Проводяться також опитування з формулювання означень і теорем.

На *третьому етапі* викладач оголошує тему нового заняття, його мету і значення в курсі. Перша задача, яку розв'язують з цієї теми, є типовою і розглядається як приклад. Після аналізу задачі до дошки викликають студентів. Мета цього етапу полягає в тому, щоб навчити студентів математичного методу розв'язування задач з теми, переконатися, що більшість студентів тему засвоїли. Відповіді студентів, які працюють біля дошки, слід оцінювати.

Четвертий етап триває 2–4 хвилини. Це оголошення домашнього завдання: тема практичного заняття з детальним планом. Індивідуальне домашнє завдання складається з двох частин: перша – задачі з вивченої теми, обсяг яких не перевищує 70 % від розв'язаних в аудиторії, друга – перевірка домашнього завдання іншого студента з попередньої теми з метою повторення вивченого.

П'ятий етап є завершенням практичного заняття. На цьому етапі викладач дає самостійну роботу з вивченої теми. Під час написання

самостійної роботи можливі бесіди студентів між собою. Викладач виступає в ролі консультанта.

Активність студентів на практичних заняттях зростає за умови, що їхня діяльність здійснюється в процесі пошуку шляхів додаткового засвоєння теоретичних знань. У них формуються практичні навички і уміння в галузі вирішення прикладних завдань, побудови схем, графіків, креслень, виконання розрахунково-графічних завдань, закріплюються і вдосконалюються вже наявні уміння, розвивається здатність самостійно використовувати весь багаж знань для вдосконалення певних дій тощо.

У навчальному процесі використовують дві форми проведення практичних робіт: фронтальна, за якої після викладення на лекції теорії всі студенти групи виконують одночасно одну практичну роботу на однаковому обладнанні; у такому разі наявний єдиний план і однакова послідовність дій для всіх студентів групи; індивідуальна, за якої студенти групи, поділені на бригади, виконують різні за тематикою, змістом і планом практичні роботи. До такої форми вдаються за відсутності належної матеріальної бази для реалізації фронтальної роботи студентів.

Обидві форми проведення практичних занять мають переваги і недоліки. До переваг *фронтальної форми проведення практичних занять* науковці (Б. Мокін, В. Пап'єв, О. Мокін) відносять: безпосередній зв'язок з вивченим навчальним матеріалом, що сприяє формуванню практичних умінь і навичок; реалізується принцип систематичності і послідовності; сприятливі умови роботи викладача: фронтальний інструктаж перед роботою і в процесі її виконання; підготовка навчально-матеріальної бази, контроль за перебігом роботи, перевірка її результатів, можливість обговорення результатів роботи групи на цьому чи наступному занятті.

До недоліків фронтальної форми проведення практичних робіт ці вчені відносять: просте обладнання (придбання складного устаткування, тобто 25–30 однотипних комплексів для одноразового використання в групі є недоцільним економічно, а також створює складнощі щодо їх розміщення в лабораторії); можливість виникнення психологічного дискомфорту у студентів у разі, якщо з якихось причин перед практичним заняттям не відбулася начитка теоретичного матеріалу.

Єдиною перевагою *індивідуального практикуму* є можливість використання складного сучасного обладнання, яке вищий навчальний заклад має в одному екземплярі, а основним недоліком є те, що деякі практичні роботи студенти повинні виконувати тоді, коли їм з тематики цих робіт ще не було подано теоретичного матеріалу і його потрібно вивчити самостійно.

Отже, фронтальну форму проведення практичного заняття можна використовувати для робіт ознайомчого чи пізнавального характеру, а для більш складних практичних робіт, які потребують значних витрат часу і використання дорогого обладнання, доцільно проводити практичні роботи у формі індивідуального практикуму циклічного характеру, за якого студенти

працюють на одному і тому ж обладнанні бригадами за графіком, що дає змогу виконати усі заплановані роботи, передбачені навчальною програмою.

На практичних заняттях студентам слід дотримуватися принципу максимальної самостійності. Вони мають самостійно виконати роботу, оформити протокол і дати інтерпретацію результатів. Звичайно, при виникненні суттєвих труднощів у процесі роботи студенти можуть консультуватися у викладача.

Оцінки, отримані за окремі практичні заняття, викладач враховує при виставленні підсумкової оцінки з навчальної дисципліни. Оцінювання роботи студентів у процесі заняття сприяє контролю та активізації навчально-пізнавальної діяльності.

Кожне заняття доцільно закінчувати коротким висновком і рекомендаціями викладача щодо подальшої роботи. У такому разі практичні заняття разом з лекціями сприятимуть створенню перспективи в роботі студентів.

Важливе значення для практичних занять має використання активних методів навчання: *неімітаційних* (дискусії, екскурсії, виїзні заняття), *імітаційних неігрових* (аналіз конкретних ситуацій, вирішення виробничих завдань, розбір документації, дії за інструкцією), *імітаційних ділових, рольових ігор, ігрового проектування*.

Ефективність практичного заняття значною мірою залежить від уміння викладача володіти увагою студентів, впроваджувати елементи змагальності між ними, здійснювати диференційований підхід при підборі груп для спільної діяльності на практичних заняттях, забезпечувати пряме керівництво (планування, спеціальне конструювання завдань, контроль) і опосередковане (вплив на мотиви, установки, цілі студента).

9.3. Лабораторне заняття, методика його підготовки і проведення

Ефективною формою організації навчального процесу у вищому навчальному закладі, яка базується на самостійній роботі студентів, є лабораторне заняття.

Лабораторне заняття – форма навчального заняття, за якої студент під керівництвом викладача проводить природничі або імітаційні експерименти чи досліди з метою підтвердження окремих теоретичних положень певної навчальної дисципліни, набуває практичних навичок роботи з лабораторним устаткуванням, обладнанням, обчислювальною технікою, вимірною апаратурою, методикою експериментальних досліджень.

Основними завданнями лабораторних занять є: поглиблення та уточнення знань, здобутих на лекціях і в процесі самостійної роботи; формування інтелектуальних умінь і навичок планування, аналізу та узагальнень; опанування техніки; нагромадження первинного досвіду організації виробництва та оволодіння технікою управління ним тощо.

Лабораторні заняття не лише закріплюють теоретичні знання, а й дають змогу студентів глибоко вивчати механізм застосування цих знань, оволодівати важливим для фахівця умінням інтелектуального проникнення у ті природно-технічні або виробничі процеси, які досліджуються на лабораторному занятті. Під впливом цієї форми занять у студентів часто виникають нові ідеї наукового і технічного характеру, які використовуються у курсових, кваліфікаційних, дипломних роботах. Лабораторні заняття значною мірою забезпечують відпрацювання вмінь і навичок прийняття практичних рішень у реальних умовах виробництва.

Перелік тем лабораторних занять визначається робочою програмою навчальної дисципліни. Кількість студентів на таких заняттях не перевищує половини академічної групи. На лабораторні заняття відведено третину і більше всього навчального часу.

Під час виконання лабораторних робіт відбувається формування відповідних умінь і навичок роботи з вимірювальною апаратурою, розрахунки окремих вузлів і процесів, формування окремих технологічних умінь і навичок, необхідних фахівцю у сфері виробництва.

Успіх проведення конкретного лабораторного заняття залежить від його підготовки, яка охоплює: глибоке вивчення студентами теоретичного матеріалу; підготовку необхідної навчально-матеріальної бази і документації; підготовку викладача, обслуговуючого персоналу і студентів.

Підготовка до лабораторного заняття здійснюється в кілька етапів: попередня підготовка, початок роботи, її виконання, складання звіту і оцінювання роботи викладачем.

Попередня підготовка до роботи в лабораторії здійснюється у відведений для самостійної роботи час. Готуючись до неї, студент передусім повинен усвідомити її мету, засвоїти теоретичний матеріал, домогтися чіткого уявлення про фізичні та інші процеси, покладені в основу роботи приладів чи установок.

У відведений для самопідготовки час студент ознайомлюється в лабораторії з обладнанням, правилами техніки безпеки.

Успіх лабораторного заняття у вищій школі залежить не тільки від матеріального його забезпечення, а й від організування та методики його проведення.

Проведення заняття передбачає такі етапи: попередній контроль підготовленості студентів до виконання конкретної лабораторної роботи; виконання конкретних завдань відповідно до запропонованої тематики; оформлення індивідуального звіту; оцінювання викладачем результатів роботи студентів.

У практиці вищих навчальних закладів сформувалося кілька методів проведення лабораторних робіт: фронтальний метод, проведення робіт циклами і метод практикуму. Вибір методу залежить від навчально-матеріальної бази і завдань курсу в усій системі підготовки фахівців певного профілю.

Під час фронтальної лабораторної роботи усі студенти разом або кожен окремо чи групами по кілька студентів виконують одночасно одну й ту саму роботу. Відбувається це в процесі вивчення певної теми. Практикуми проводять після вивчення великих розділів курсу наприкінці семестру. Вони мають переважно повторювальний і узагальнювальний характер і розраховані на більшу самостійність студентів, ніж фронтальні лабораторні роботи.

Лабораторні роботи можуть виконуватися студентами індивідуально або колективно. Найчастіше вдаються до бригадної форми, за якої студенти допомагають один одному, їм легше й зручніше вести спостереження і знімати показники приладів у складних роботах. Однак у такому разі участь студентів у виконанні поставлених завдань нерівнозначна, що є істотним недоліком.

З метою якісного виконання лабораторної роботи викладачі перевіряють готовність студентів. Це відбувається у формі бесіди з кожним студентом, у процесі якої виявляють знання теоретичного матеріалу з теми роботи, її обладнання і перебігу виконання, або у формі машинного чи безмашинного стандартизованого контролю з цих самих питань. У такий спосіб виявляють рівень теоретичної підготовки студентів, практичні навички, вміння застосовувати знання для виконання практичних завдань.

Завершується лабораторна робота оформленням індивідуального звіту та його захистом перед викладачем. Підсумкові оцінки виставляються в журналі обліку виконання лабораторних робіт і враховуються при виставленні семестрової підсумкової оцінки з навчальної дисципліни.

9.4. Організація групових форм навчальної діяльності студентів на заняттях

Важливим завданням сучасної вищої школи є підвищення якості підготовки фахівців, її професійної спрямованості. У зв'язку з цим перед вищою педагогічною освітою постала проблема пошуку нових підходів до системи організації навчання, шляхів підвищення її ефективності.

Вивчення теорії і практики підготовки фахівців з вищою освітою свідчить про те, що у застосуванні групових форм навчальної діяльності в ній зроблені лише перші кроки. Теоретичні основи організації цієї форми навчальної діяльності в умовах вищого навчального закладу розроблені за рахунок вивчення закономірностей формування й розвитку студентського колективу (Л. І. Марісова, В. І. Секун та ін.), дослідження феномену «малої групи» в соціальній психології (І. П. Волков, А. І. Донцов, Я. Л. Коломинський, А. В. Петровський, Р. І. Кричевський і О. М. Дубовська та ін.), вивчення активних форм і методів навчання у закладі вищої освіти (В. М. Вергасов, І. І. Ільєсов, І. І. Кобиляцький, В. Я. Ляудіс, Р. А. Нізамов, М. М. Ржецький та ін.). Розглянемо технологію організації групових форм навчальної

діяльності студентів у ході лекційних і практичних занять з педагогічних дисциплін.

Розкриємо суть групових форм навчальної діяльності студентів. Відповідно до теоретичних розробок групової форми навчальної діяльності В. В. Котова, І. М. Чередова, Х. Й. Лійметса, під груповою формою навчальної діяльності студентів розуміємо таку, що відбувається в умовах поділу групи студентів на малі групи (2–5 осіб) і характеризується безпосередньою взаємодією та спільною узгодженою діяльністю студентів у цих групах.

Суть групової форми навчальної діяльності полягає в спільному виконанні завдань на основі взаємодопомоги з розподілом ділянок роботи, в здійсненні взаємооцінки і взаємоконтролю. Групові форми базуються на активному спілкуванні студентів, що в умовах підготовки майбутніх фахівців набуває професійного значення як фактор формування та розвитку професійно-педагогічних умінь, навичок, якостей особистості.

Серед групових форм навчальної діяльності студентів відомі такі різновиди: загально-групова форма; кооперовано-групова форма; індивідуалізовано-групова форма. Усі названі різновиди включають в себе як окремий випадок парну роботу і можуть бути за характером єдині і диференційовані.

Загально-групова форма навчальної діяльності студентів має місце, коли малі групи спільно працюють над одним і тим же розділом або завданням. При цьому, якщо за характером загально-групова робота єдина, то всі завдання рівноцінні за складністю або однакові за змістом. У випадку диференційованого характеру роботи групові завдання варіюються за рівнем складності.

Кооперовано-групова навчальна діяльність має місце, коли малі групи студентів виконують окремі частини загального завдання або опрацьовують окремі розділи певної теми, при цьому групові завдання не враховують індивідуальні особливості студентів, маємо єдину за характером роботу, в протилежному випадку – диференційовану.

Індивідуалізовано-групова навчальна діяльність полягає в тому, що викладач обирає кілька студентів (2–3) для виконання спеціальних самостійних завдань, при цьому вся академічна група працює над певним завданням індивідуально або фронтально.

Різновиди групових форм навчальної діяльності мають значні дидактичні можливості, а саме: загально-групова форма використовується з метою конкретизації, деталізації, всебічного розгляду навчального матеріалу, організації проблемного викладання, дискусій, активізації навчання; кооперовано-групова форма використовується з метою опрацювання великого обсягу навчального матеріалу, підготовки й організації дискусій, моделювання педагогічної діяльності, поглибленого розгляду деяких тем, активізації навчання; метою використання індивідуально-групової форми є індивідуалізація

навчання, організація «мікрвикладання» й асистування викладачу, надання матеріалу для спостереження й аналізу, активізація пізнавальної діяльності; за допомогою диференційованого підвиду групових форм на заняттях з педагогічних дисциплін організується професійно-педагогічний тренінг [21].

Успішність групової навчальної діяльності в процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів залежатиме від:

а) обґрунтованого способу формування малих груп студентів на основі вивчення їх особистості та типізації;

б) розроблення технології організації кожного різновиду групової форми навчальної діяльності студентів;

в) відповідного дидактичного забезпечення навчальної діяльності студентів у малих групах;

г) педагогічного керівництва груповою навчальною діяльністю студентів та рівня професійної майстерності викладача.

Розглянемо технологію організації кожного різновиду групової форми навчальної діяльності студентів.

Підготовка і проведення лекції-диспуту. В цьому випадку найактивнішим і найдоцільнішим є використання кооперовано-групової форми навчальної діяльності студентів. При підготовці до лекції-диспуту викладач визначає предмет дискусії, формулює тезу й антитезу, обирає декілька малих груп студентів. Студенти виконують різні завдання під час підготовки й під час дискусії. Так, група бібліографів добирає літературу і рекомендує одні першоджерела групі доповідників, інші – групі опонентів. Група інформаторів готує невеликі повідомлення до дискусійних питань лекції. Група дискутантів активно включається в обговорення питань, поставлених інформаторами. У ході лекції працює група студентів, що аналізує аргументацію сторін, рецензує відповіді, вносить пропозиції щодо оцінки роботи тієї чи іншої групи. Викладач спрямовує хід дискусії, узагальнює, підбиває підсумки, виділяє головне, оцінює роботу студентів.

Проведення лекції-диспуту ефективно на початку вивчення нового розділу або теми, оскільки дає можливість формувати пізнавальні мотиви, пізнавальну активність. На підсумковому етапі вивчення певного розділу лекція-диспут сприяє більш глибокому і всебічному розгляду навчального матеріалу, підвищенню наукового рівня викладання педагогічних дисциплін [21].

Іншим варіантом використання групових форм навчальної діяльності студентів у лекційному викладанні є підготовка мікродоповідей, повідомлень, ілюстративного матеріалу до лекцій. При цьому застосовуються всі виділені різновиди групової форми: загально-групова, кооперовано-групова та індивідуалізовано-групова. Розглянемо технологію їх організації на конкретних прикладах.

При підготовці до лекції «Методи професійного навчання» може використовуватися загально-групова форма, що передбачає роботу

студентів у складі мікрогруп над однаковим завданням: «Схематично представити словесні, наочні та практичні методи навчання і продемонструвати їх на лекції». Для мікрогруп викладачем вказуються різні літературні джерела, що дає змогу повніше розглянути тему лекції, створити проблемну ситуацію, підвищити рівень пізнавальної активності студентів.

Кооперовано-групова форма використовується для супроводження лекції короткими повідомленнями, прикладами, доповненнями. Так, під час лекції на тему «Зміст професійної освіти» кожна з трьох обраних мікрогруп розглядає компоненти державного стандарту загальної середньої освіти, вищої освіти та професійно-технічної освіти з наступним їх порівнянням.

При використанні індивідуалізовано-групової форми викладач обирає одного-двох студентів і напередодні лекції дає певне завдання: скласти анотований список основної і додаткової літератури до теми лекції; сформулювати низку запитань до викладача або студентів у ході лекції, попередньо ознайомившись з її текстом; висвітлити певні факти з життя та діяльності вчених, про яких йдеться в лекції; виступити з повідомленням про особисте дослідження; провести досліди або вправи зі студентами під час лекції.

Наприклад, до лекції на тему «Діагностика і контроль професійної освіти» один студент може скласти анотований список основної і додаткової літератури, другий сформулювати низку запитань до викладача під час лекції: у чому полягає специфіка контролю у професійно-технічній школі? Які дидактичні завдання вирішує самоконтроль у навчанні? Чи застосовуються як рівнозначні поняття «оцінка», «відмітка», «бал»? Як проводиться поточне оцінювання навчальних досягнень учнів з виробничого навчання? Що включає кваліфікаційна атестація випускника професійно-технічного навчального закладу? Для чого застосовується тематичний контроль знань, умінь та навичок учнів, слухачів?

У кожному випадку використання групових форм на лекціях обирається одна з мікрогруп для рецензування роботи інших мікрогруп або окремих студентів. Оцінювання роботи кожного з членів задіяних на лекції мікрогруп передбачає врахування особистої участі в підготовці та поданні результатів цієї роботи, перегляд індивідуальних підготовчих матеріалів.

Завдяки проведенню лекційних занять з використанням групових форм навчальної діяльності у студентів було зафіксовано підвищення інтересу до навчання, виникнення потреби у систематичній підготовці до лекційних занять.

Загально-групова і кооперовано-групова форми навчальної діяльності студентів на практичних заняттях сприяють не тільки конкретизації, поглибленню і закріпленню знань студентів, а й впливають на формування відповідного ставлення до цих знань, розвиток творчого мислення, відпрацювання професійних умінь і навичок.

Алгоритм побудови практичного заняття на тему «Методи професійного навчання» з використанням групових форм містить такі кроки:

I. Повідомлення викладачем теми і мети заняття.

II. Фронтальна робота. Повторення основних положень розглянутої на занятті теми (у формі бесіди).

III. Групова навчальна діяльність студентів.

1. Підготовчий етап: розподіл на мікрогрупи, зручне розміщення, постановка групових завдань, інструктування щодо їх виконання.

2. Безпосередня робота студентів у складі малих груп над спільним завданням.

3. Керівництво викладача групою навчальною діяльністю, консультування, контроль, допомога. Під час виконання завдання викладач переходить від однієї мікрогрупи до іншої, стежить за їх роботою, за спілкуванням у групах, за правильним розподілом ділянок завдання, допомагає подолати ускладнення, виявляє помилки та робить нотатки, що дає можливість об'єктивно оцінити роботу кожного студента та мікрогрупи в цілому. Для зручності за кожним груповим столом передбачено вільне місце для викладача.

IV. Фронтальні звіти навчальних мікрогруп про виконання завдань.

На цьому етапі використовується загально-групова робота, викладач надає слово для повного звіту всім мікрогрупам по черзі. Звітує студент, обраний мікрогрупою. Під час звітів студенти роблять корегуючі, доповнюючі записи у своїх конспектах.

На етапі звітування мікрогруп ефективним є фрагментарне використання індивідуально-групової роботи. При цьому викладач обирає 2–3 студентів з різних мікрогруп для рецензування і оцінювання результатів роботи. Ці студенти мають дійти згоди щодо якості виконання групових завдань, виступити з єдиною рецензією і спільною оцінкою роботи кожної навчальної мікрогрупи.

Під час звітів студенти виступають з доповненнями, питаннями, зауваженнями. Виникнення дискусії під час обговорення результатів роботи кожної навчальної мікрогрупи є показником якості проведеної групової роботи.

Можлива кооперовано-групова робота, під час якої послідовність доповідей обумовлюється логікою навчального матеріалу. У разі використання кооперовано-групової форми призначалися ще кілька студентів, що під час звітів складали на дошці структурований конспект усього розглянутого на занятті матеріалу.

V. Підсумковий етап.

На цьому етапі надається слово тим студентам, які оцінюють роботу мікрогруп у цілому, якість звіту доповідача (послідовність, доказовість, науковість, техніку і культуру мовлення, вміння відповідати на запитання, дискутувати). Викладач стежить за тим, щоб ці виступи були доброзичливими, конструктивними, зауваження носили форму порад, були підкреслені всі позитивні моменти. Така робота позитивно впливає на формування професійно-педагогічних умінь і навичок.

У випадку використання кооперовано-групової роботи перед виступом рецензентів мали слово ті студенти, завдання яких – узагальнити роботу окремих мікрогруп, сформулювати висновки.

У кінці практичного заняття викладач співставляє мету і отриманий результат, рецензує все заняття в цілому, роботу окремих мікрогруп і студентів, виставляє оцінки, формулює наступні проблеми і завдання.

Отже, такою є загальна побудова практичного заняття з використанням групових форм навчальної діяльності студентів.

Висновок. Використання групових форм навчальної діяльності студентів, що характеризується безпосередньою взаємодією і спільною узгодженою працею в спеціально сформованих мікрогрупах, активізує пізнавальну діяльність студентів, формує позитивні мотиви навчання, сприяє реалізації індивідуального підходу, створенню умов для самостійної роботи, розвитку інтелектуальних умінь та навичок ділового спілкування й кооперації діяльності у майбутніх фахівців.

Запитання для самоконтролю

1. Розкрийте функції семінарського заняття у вищій школі.
2. У чому полягає методика підготовки і проведення семінарського заняття?
3. Розкрийте методику підготовки і проведення практичного заняття.
4. Виділіть основні етапи підготовки і проведення лабораторного заняття.
5. Розкрийте суть групових форм навчальної діяльності студентів.

Література [3, 7, 16, 21, 24].

Лекція 10

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

10.1. Методи та форми активізації навчального процесу

Багатьма дослідженнями у галузі педагогіки доведено, що тільки активний навчальний процес є базовою основою формування висококваліфікованих спеціалістів. Дидактичними формами, що найбільше сприяють активізації навчального процесу, є ігрові форми – ігрове проектування, навчальна гра. Крім того, досить висока активність студентів може бути реалізована (при вмілій організації) індивідуально-самостійною навчально-творчою діяльністю. Кожну з форм навчання можна зробити досить активною, якщо викладач розглядає організацію навчального процесу з точки зору принципів стимулювання активності студентів і бінарності (участі в процесі навчання двох сторін – викладача і студента). Вважається, якщо 50 % часу на заняттях студент присвячує активній навчально-творчій

діяльності, тобто виконує індивідуальну роботу, то таку форму навчання можна вважати активною. Методи навчання – це система способів, прийомів, засобів, послідовних дій викладача і студентів на заняттях, спрямована на досягнення навчальних, дидактичних і виховних цілей і завдань.

У дидактиці розрізняють загальні і спеціальні методи навчання. Загальні методи (розповідь, лекція, ілюстрація, бесіда) застосовують при вивченні різних дисциплін. Спеціальні методи залежать від специфіки вивчення дисципліни. Це методи різноманітних досліджень пошукового характеру. Залежно від джерел одержання знань методи навчання поділяються на словесні (інформаційні), наочні і практичні. Словесні методи розділяють на монологічні (пояснення, лекція, інструктаж) і діалогові (бесіда, семінар, диспут, дискусія). Наочні методи включають ілюстрацію (плакат, діапозитив); демонстрацію (відеофільм, мультимедійний файл); спостереження (технологія, операція). До практичних методів належить самостійна робота, моделювання, виконання розрахункових завдань. Проблемно-пошуковими методами є: дійові (розв'язання задач, побудова графіків); евристичні (бесіда, обговорення, дискусія); пошуковий (курсове проєктування); дослідницькі (наукова праця, дипломне проєктування); методи проблемного викладу навчального матеріалу. До логічних методів належать індуктивний (від часткового до загального); дедуктивний (від загального до часткового); аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, абстрагування. Відомо, що для того, щоб навчальний матеріал краще засвоювався, необхідно викликати інтерес до нього з боку студентів, а також реалізувати систему заохочення їх навчальної діяльності. Основними способами і прийомами мотивації навчання є: висока педагогічна майстерність (професіоналізм, емоційність, красномовство), авторитет викладача, використання наочних засобів, об'єктивність оцінок, застосування рейтингової форми контролю тощо. Крім того, навчання може мотивуватися за допомогою ігрових форм і методів навчання.

Методи формування інтересу до навчання поділяють на методи інтелектуальної колективної діяльності й імітаційні. Основою методів інтелектуальної колективної діяльності є наявність колективної думки, пізнавальної суперечки при високій активності студентів. До них належать обговорення, дискусії, конкурси, метод «мозкової атаки».

Імітаційні методи навчання пов'язані з імітацією визначеного процесу, явища, системи управління. До імітаційних індивідуальних методів належать імітаційні вправи, аналіз виробничих ситуацій, метод тренажу та ін. Імітаційні колективні методи включають розподіл ролей, ігрове проєктування, ділові ігри. Імітаційні методи найбільш активні. Вони сприяють формуванню професійних, організаційних і управлінських умінь. Основні етапи організації імітаційних методів: постановка проблеми, мети і завдань; розподіл ролей і визначення функцій різних посадових осіб; розмежування інтересів учасників; обговорення проблеми (самостійні рішення й аналіз можливих перешкод); визначення переможців, стимулювання і підведення підсумків.

Метод розподілу ролей дає можливість набути професійні навички й уміння. Він найбільш ефективний при вирішенні проблем, не зорієнтованих на який-небудь один критерій. Ігрове проєктування – це об'єднання аналізу конкретної ситуації з розподілом ролей. Залежно від поставлених цілей і завдань, місця й умов проведення навчального процесу імітаційні моделі можна розподіляти на операційно-рольові і навчальні (ділові). Операційно-рольова гра – форма створення предметного і соціального середовища професійної діяльності, моделювання систем відносин, характеристик для визначеного виду практичної роботи. За допомогою навчальних (ділових) ігор можна змоделювати адекватні умови для набуття навичок фахівця. При цьому навчання носить колективний характер. Під час ділових ігор студенту пропонується виконувати дії, що є основою його професійної діяльності. Відмінність полягає у тому, що результати прийнятих їм рішень відбиваються на моделі, а не в реальній ситуації. Це дає можливість не боятися негативних результатів прийнятих рішень, кілька разів повторювати визначені дії для закріплення навичок їх виконання.

За допомогою проблемно-орієнтованих (методологічних) ігор визначають складні проблеми і шляхи їх вирішення в різних сферах. Вони вимагають більше часу і можуть бути рекомендовані як методи підвищення кваліфікації.

Атестаційні ділові ігри використовують під час атестації кадрів для визначення їх компетентності. У ході такої гри керівник визначає помилки контрольних гравців і пропонує напрямки удосконалення фахових здібностей.

Навчальні рольові ігри розвивають аналітичні здібності, сприяють прийняттю правильних рішень у різних соціально-психологічних і виробничих ситуаціях. Ці ігри необхідно використовувати для зменшення періоду адаптації молодих фахівців, закріплення в них відповідних навичок і умінь.

Навчальні педагогічні ігри використовуються для вибору оптимальних рішень, що навчають методам і прийомам діяльності у реальних умовах. Ця гра вимагає від учасників знань не тільки конкретної теми, але й основ педагогіки і психології. У формі таких ігор можна проводити самостійну роботу студентів, практичні і семінарські заняття, на яких опрацьовують матеріал довільного змісту, уже викладений у лекційному курсі, але такий, що потребує повторення, деталізації і творчого осмислювання.

Методика й етапи розроблення ділових ігор. Під час підготовки до ділової гри її організатори повинні врахувати такі аспекти.

1. Визначення проблеми, мети, завдань і етапів гри (підготовчий, дійовий, підведення підсумків і обговорення гри).
2. Створення імітаційної моделі гри.
3. Розроблення поетапного підведення підсумків і методики гри з урахуванням послідовності.
4. Розподіл ролей, визначення функцій учасників.

5. Розроблення інструкцій, процедур і функцій учасників гри на кожному її етапі.

6. Розроблення додатків до гри (методичних посібників, технічних засобів, приладів тощо).

7. Підготовка форм аналізу результатів гри, стратегії зміни ходу гри, можливих відхилень від запланованої ситуації.

Процес підготовки і проведення ділової гри містить кілька етапів, зміст яких може трохи змінюватися залежно від особливостей проведення гри. Однак суть кожного з етапів у цілому зберігається. Етапи підготовки і проведення ділової гри:

I. Підготовчо-організаційно-психологічний етап:

- ◆ виявлення неформальних груп у студентській групі;
- ◆ виявлення лідерів неформальних груп;
- ◆ призначення лідерів для гри;
- ◆ формування у студентів мотиваційного підходу до навчання.

II. Планування гри:

- ◆ вибір вузлових тем програми;
- ◆ вибір теми для гри;
- ◆ призначення конкретного терміну гри;
- ◆ розроблення сценарію.

III. Підготовка творчих проблемних ситуацій:

- ◆ визначення можливих помилок в організації гри;
- ◆ розроблення системи питань для дискусії.

IV. Робота з лідерами гри:

- ◆ остаточне закріплення функціональних ролей за сценарієм;
- ◆ підбір критеріїв для аналізу гри.

V. Цільові настанови колективу (елементи мозкового штурму).

VI. Підготовка аудиторії і матеріалів.

VII. Безпосереднє проведення гри:

- ◆ вибір стратегії викладача у цій ситуації;
- ◆ вибір місця викладача;
- ◆ поведження викладача під час гри;
- ◆ підготовка і проведення іншого заняття у випадку зриву гри.

VIII. Оцінка гри слухачами:

- ◆ загальна оцінка гри лідером;
- ◆ оцінка студентами конкретних ситуацій і дій;
- ◆ оцінка студентами дій лідера;
- ◆ оцінка всієї гри й аналіз дій студентів опонентом лідера.

IX. Аналіз гри викладачем:

- ◆ визначення сильних і слабких сторін у діях студентів;
- ◆ створення сприятливого мікроклімату по закінченні гри;
- ◆ підведення загальних підсумків.

10.2. Організація проблемного навчання

Більшість авторів, що проводять педагогічні дослідження, основним недоліком традиційного методу вважають пасивність навчання. Ця пасивність є наслідком двох причин: по-перше, перебільшення ролі пам'яті; по-друге, слабкого розвитку психології навчання, що приводить до ототожнення навчання і запам'ятовування. Така позиція придушує допитливість і самостійність розумової діяльності студентів. Звичайно, процес активної розумової діяльності аж ніяк не передбачає відмову від використання пам'яті. Вона завжди буде відігравати важливу роль у будь-якому процесі навчання. Необхідно лише на перше місце у навчанні поставити мислення і діяльність студентів.

Проблемне навчання – це така система методів, при якій слухачі одержують знання не шляхом запам'ятовування і заучування їх у готовому виді, а в результаті розумової діяльності з розв'язання проблем і проблемних задач, побудованих на основі змісту досліджуваного матеріалу. Наприклад, якщо поставити перед студентом запитання таким чином: чому комерційний дохід є основою господарювання? Це запитання для міркування – проблема. Визначення буде отримано самостійно студентом завдяки міркуванню над проблемою під керівництвом викладача. За А. Матюшкіним, проблемне навчання полягає у постійному створенні перед учнями на заняттях проблемних ситуацій (проблемних завдань) і вирішенні їх при максимальній самостійності і під направляючим керівництвом викладача. Процеси засвоєння і застосування завдань відбуваються в ході пошуків розв'язання проблемних ситуацій.

Проблемне навчання ґрунтується на таких принципах: вивчення матеріалу не за окремими розрізненими темами, а за укрупненими блоками – проблемами; звертання до вагомих теоретично і практично значущих проблем, ще не вирішених наукою; трансформація будь-якого заняття у розв'язання проблеми. У методиці важливо побудувати процес навчання таким чином, щоб активізувати пізнавальну діяльність студентів, позбавити її формалізму.

При проблемному навчанні слід дотримуватися кількох дидактичних умов: відповідності цілей навчання існуючій проблемі; відповідності змісту навчального матеріалу цілям навчання; високого рівня підготовки педагога у галузі теорії і методики викладання. Варто зазначити, що навчатися тільки методом проблемних ситуацій неможливо, оскільки цей метод має не тільки переваги, але і недоліки, пов'язані з великими витратами часу, особливо на його початковому етапі, коли тільки починають формуватися навички розв'язання проблемних ситуацій. Також виникають труднощі в організації проблемно-групового навчання, тобто співвідношення колективного навчання з індивідуальною роботою, оскільки розв'язання проблемної ситуації розраховано на самостійну дію.

Перехід до проблемного навчання вимагає перегляду методів роботи викладача, оскільки змінюється сама технологія підготовки і проведення занять. Зростає питома вага самостійної роботи студентів, що потребує збільшення інформаційного забезпечення з боку викладача. Визначивши проблему, викладачу необхідно: показати місце цієї проблеми в науці, у майбутній професійній діяльності фахівців, підібрати необхідні рішення проблеми.

Проблемне навчання має спонукати студентів до самостійності одержання знань. Викладач повинен осмислити програму перебудови занять, насамперед визначивши методичну й інформаційну базу навчального процесу. Завдання слід орієнтувати на розвиток творчих здібностей студентів, поступове засвоєння ними матеріалу на основі вироблення власної думки з досліджуваної проблеми. Процес організації проблемного навчального заняття включає:

- визначення переліку проблемних питань відповідно до тематичного плану дисципліни;
- визначення концепції викладання матеріалу (інформації, що студент зможе надалі використовувати для аналізу і вироблення власного уявлення про проблему);
- підбір літератури, що рекомендується (має містити теоретичну базу, обговорення дискусійних питань, динаміку думок з досліджуваної проблеми);
- визначення методів оброблення інформації (цілком самостійна робота, робота під керівництвом викладача, дискусії та ін.);
- визначення методів контролю (письмова робота в аудиторії, усне обговорення, ділова гра, домашнє письмове завдання тощо). Намагаючись використовувати на практиці метод проблемного навчання, насамперед потрібно визначити головні частини цієї технології: формулювання проблеми (осмислення проблемної ситуації, розуміння поставленого завдання); розроблення гіпотез; розв'язання проблемної ситуації; аналіз отриманих результатів. Перехід до проблемного навчання передбачає не стільки організаційні зміни у проведенні занять, скільки перебудову самого сприйняття студентами навчального процесу. Перш ніж сформулювати нове відношення студента до процесу навчання, викладачу необхідно самостійно визначити пріоритети і відношення до процесу засвоєння знань. У контексті проблемного навчання, завдання викладача – не вчити, а допомагати в процесі аналізу й осмислення інформації для того, щоб у кожного студента сформувалася власна думка щодо вирішення досліджуваної проблеми.

10.3. Дистанційна система освіти

Дистанційна освіта набуває все більшого поширення в Україні у зв'язку з впровадженням європейської моделі підготовки кадрів на основі підвищення змістовної ваги самостійної та індивідуальної роботи студентів.

Згідно з концепцією розвитку дистанційної освіти в Україні запроваджено такі визначення елементів дистанційної освіти. Дистанційна освіта – це форма навчання, рівноцінна з очною, вечірньою, заочною та екстернатом, що реалізується, в основному, за технологіями дистанційного навчання. Технології дистанційного навчання складаються з педагогічних та інформаційних технологій дистанційного навчання. Педагогічні технології дистанційного навчання – це технології опосередкованого активного спілкування викладачів зі студентами з використанням телекомунікаційного зв'язку та методології індивідуальної роботи студентів із структурованим навчальним матеріалом, поданим в електронному вигляді. Інформаційні технології дистанційного навчання – це технології створення, передачі і збереження навчальних матеріалів, організації і супроводу навчального процесу дистанційного навчання за допомогою телекомунікаційного зв'язку. Характерні риси дистанційної освіти:

- гнучкість (студенти можуть не відвідувати регулярні заняття, а навчатися у зручний для себе час та у зручному місці);
- модульність (система дидактичних модулів дає можливість студентам сформулювати навчальну програму, що відповідає індивідуальним або груповим потребам);
- паралельність (навчання може здійснюватися одночасно з професійною діяльністю або з навчанням за іншим напрямком, тобто без відриву від виробництва або іншого виду діяльності);
- можливість одночасного спілкування великої кількості студентів (за допомогою телекомунікаційного зв'язку та мережі Інтернет студенти і викладачі мають можливість постійного спілкування);
- економічність (ефективне використання навчальних площ та технічних засобів, концентроване подання інформації, використання комп'ютерних мереж приводить у цілому до зменшення витрат на підготовку фахівців);
- технологічність (у процесі дистанційного навчання набувають розвитку сучасні навчальні та інформаційні технології, що сприяє входженню людини у світовий інформаційний простір);
- доступність освіти (студенти мають рівні можливості одержання освіти незалежно від місця проживання, стану здоров'я і соціального статусу);
- інтернаціональність (система дистанційної освіти дає можливість студентам одержати освіту у навчальних закладах іноземних держав, не виїжджаючи зі своєї країни; також надавати освітні послуги іноземним громадянам і співвітчизникам, які проживають за кордоном);
- нова роль викладача (дистанційна освіта розширює і оновлює роль викладача, робить його наставником-консультантом, який повинен керувати навчальним процесом, впливати на творчу активність студентів відповідно до сучасних педагогічних інновацій);

- позитивний вплив на студента (за умов нових форм діяльності студентів, таких як: самоуправління, самоорганізація, автодидактика, рефлексія, використання сучасних інформаційних технологій тощо – підвищується творчий та інтелектуальний потенціал людини);

- підвищення якості освітнього процесу (для організації дистанційної освіти використовуються найсучасніші навчально-методичні засоби навчання і контролю, які відповідають найвищим освітнім стандартам).

Організаційна структура навчального процесу за дистанційною формою базується на таких компонентах: організаційно-управлінському; нормативно-правовому; навчально-методичному; інформаційно-телекомунікаційному; економічно-фінансовому.

У дистанційному навчанні (ДН) можна виділити три основні технології:

- кейс-технологія, за якої навчально-методичні матеріали чітко структуровані і відповідно комплектуються у спеціальний набір (кейс). Потім вони пересилаються студентові для самостійного навчання з періодичними консультаціями у викладачів-консультантів (тьюторів) у створених для цього віддалених (регіональних) навчальних центрах або пунктах;

- TV-технологія, що базується на використанні телевізійних лекцій з консультаціями викладачів;

- мережна технологія, яка базується на використанні мережі Інтернет для забезпечення студентів навчально-методичним матеріалом і інтерактивної взаємодії між викладачем і студентом. Якщо проаналізувати хронологію етапів запровадження наведених технологій, слід відзначити, що спочатку була створена кейс-технологія, де кожний навчальний курс забезпечувався спеціальним посібником, програмою та методичними вказівками для самостійного навчання.

Модульний принцип формування навчальних планів дав можливість з успіхом об'єднувати потреби та можливості студентів з потребами освітніх стандартів. Застосування TV-технологій поширилося пізніше і сьогодні використовується у багатьох країнах. Однак в Україні серйозних досліджень у цьому напрямі за останні роки практично не проводилося. Найбільш сучасною і одночасно перспективною технологією дистанційного навчання є інтернет-технологія. Це комплекс освітніх послуг, які надаються студентам за допомогою спеціалізованого інформаційно-навчального середовища. В основі цієї технології лежить методологія, яка спрямована на індивідуальну (що не залежить від часу та місця) роботу студентів, із спеціально структурованим навчальним матеріалом за різноманітними формами спілкування із віддаленими експертами, викладачами чи студентами. Для організації ДН у навчальному закладі слід створити сучасну комп'ютерну мережу з локальним сервером. Для забезпечення можливостей створювати мультимедійні фрагменти дистанційних навчальних курсів та організувати інтерактивне спілкування викладачів і студентів за допомогою відеоконференцій навчальний заклад може обладнати спеціальну аудиторію, в якій буде знаходитися потужний мультимедійний комп'ютер,

під'єднаний до мережі Інтернет або до локального сервера. Організація навчання може здійснюватися як у межах існуючої системи управління навчальним процесом, так і окремо, але з обов'язковим розташуванням на веб-сервері відповідного навчального матеріалу на базі використання описаного вище комплексу програмно-технічного забезпечення. Це дає змогу створювати інтерактивні зв'язки між викладачами, студентами, аспірантами, слухачами курсів підвищення кваліфікації.

Дистанційні навчальні курси (ДНК), крім інформаційних матеріалів, мають містити ще й матеріали для організації контролю та самоконтролю знань: завдання для самостійного виконання різних рівнів складності, тематика наукових робіт, тести самоконтролю тощо. Склад та структура ДНК залежать від його типу і можуть класифікуватися за такими ознаками: цілі навчання; навчальні дисципліни; специфіка предметної галузі; рівень підготовки студентів; їх вікова орієнтація; використання технологічної бази та ін. Практика свідчить, що доцільно представити ДНК у вигляді сукупності модулів. У свою чергу, кожний модуль складається із змістовно завершених частин, кожна з яких містить теоретичний матеріал, завдання для практичної роботи, тести для самоконтролю, методичні поради. Завершальною складовою модуля є тематичний контроль, форму якого може запропонувати викладач-консультант. Крім того, кожний модуль ДН повинен містити такі дидактичні елементи:

- тему та мету навчального розділу;
- ключові слова та поняття;
- знання та вміння, необхідні для вивчення матеріалу;
- теоретичний матеріал;
- глосарій;
- практичні завдання та лабораторні роботи;
- структурно-логічну схему або схеми взаємозв'язків вивчення окремих тематичних складових;
- літературні джерела;
- запитання для самоконтролю;
- завдання для тематичного контролю.

Основною складовою організації ДН є телекомунікаційне та інформаційно-навчальне середовище, яке повинно містити: засоби навігації й інформаційно-навчальний матеріал (лекції, словники, посилання на літературні джерела і віддалені мережні ресурси); засоби контролю знань (відкриті питання, тестування в режимі онлайн, тестування в асинхронному режимі); засоби спілкування (електронна пошта, чат, аудіо- та відеоконференції). Використання телекомунікацій у ДН надає можливості для реалізації нетрадиційних педагогічних підходів і форм навчання, які побудовані за індивідуально орієнтованою моделлю.

Для того щоб впровадити освітні нововведення (зокрема і дистанційне навчання), вищі навчальні заклади повинні змінити чинну парадигму освіти,

в центрі якої стоїть університет, викладач та його професійні знання на нову – в центрі якої має стояти студент та його потреба в освіті. Освіта повинна стати доступною для будь-якої людини, у будь-якому місці, у будь-який час і з будь-якої спеціальності.

Запитання для самоконтролю

1. Назвіть форми активізації навчального процесу.
2. Охарактеризуйте дидактичні засоби активізації процесу навчання.
3. Розкрийте суть проблемно-пошукових і логічних методів навчання.
4. У чому полягає методика розроблення ділових ігор?
5. Охарактеризуйте особливості дистанційної освіти.
6. Які принципи й дидактичні умови проблемного навчання?
7. Які вимоги ставляться до викладачів щодо організації дистанційного навчання?

Література [17].

Лекція 11 ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

11.1. Самостійна навчально-пізнавальна діяльність студентів

Сучасному суспільству необхідні фахівці, здатні оперативно приймати нестандартні рішення, діяти творчо, самостійно. Основним засобом формування цих рис є самостійна навчально-пізнавальна діяльність студентів.

Самостійна навчально-пізнавальна робота студентів – різноманітні види індивідуальної і колективної діяльності студентів, які здійснюються ними на навчальних заняттях або в позааудиторний час за завданнями викладача, під його керівництвом, але без його безпосередньої участі.

Вона є завершальним етапом виконання навчально-пізнавальних завдань, які розглядалися на лекціях, семінарах, практичних і лабораторних заняттях. Адже знання можна вважати надбанням студента тільки за умови, що він приклав для їх здобуття розумові і практичні зусилля.

Самостійна робота студентів сприяє формуванню самостійності, ініціативності, дисциплінованості, точності, почуття відповідальності, необхідних майбутньому фахівцю у навчанні і професійній діяльності.

Важливим завданням викладача вищого навчального закладу є правильне організування самостійної роботи, забезпечення умов успішного її перебігу, що передбачає не лише базову, наукову, а й відповідну педагогічну його підготовку, вміння педагогічно доцільно активізувати пізнавальні сили студентів у навчальному процесі.

Положенням про організацію навчального процесу у вищих навчальних

зкладах передбачено, що самостійна робота студентів має становити не менше 1/3 і не більше 2/3 загального обсягу часу, відведеного на вивчення конкретної дисципліни. На виконання самостійної роботи в позааудиторний час відводиться 3–4 години на день, навіть у вихідні.

Система керівництва індивідуальною самостійною роботою студентів охоплює: чітке її планування, детальне продумування її організування, безпосереднє або опосередковане керівництво з боку викладача, систематичний контроль за поетапними і кінцевим результатами самостійної роботи студентів, оперативне доведення до відома студентів оцінки результатів їх самостійної роботи і внесення відповідних корективів у її організування.

Види самостійної роботи студентів. Самостійну роботу студентів класифікують за різними критеріями.

1. З огляду на місце і час проведення, характер керівництва нею з боку викладача і спосіб здійснення контролю за її результатами виокремлюють:

- а) самостійну роботу студентів на аудиторних заняттях;
- б) позааудиторну самостійну роботу (самостійні заняття студентів);
- в) самостійну роботу студентів під контролем викладача (індивідуальні заняття з викладачем).

2. За рівнем обов'язковості виокремлюють (В. Буряк):

а) обов'язкову, що передбачена навчальними планами і робочими програмами. Це виконання традиційних домашніх завдань, написання і захист курсових та дипломних робіт, а також ті види завдань, які студенти самостійно виконують під час ознайомлювальної, навчальної, виробничої і переддипломної практик;

б) бажану – наукова й дослідницька робота студентів, що полягає у самостійному проведенні досліджень, збиранні наукової інформації, її аналізі; до цієї ж категорії належать аудиторні потокові та групові заняття, участь у роботі наукового студентського товариства (гуртки, конференції, підготовка доповідей, тез, статей);

в) добровільну – робота в позааудиторний час, участь у внутрікафедральних, міжкафедральних, міжфакультетських, міжвузівських, всеукраїнських олімпіадах, конкурсах, вікторинах.

3. За видами діяльності виділяють:

- а) навчально-пізнавальну (через мислення, аналіз, синтез тощо);
- б) професійну (певні конкретні дії студента, що їх виконують спеціалісти на виробництві).

4. За рівнями мотивації виокремлюють:

а) самостійну роботу низького рівня (до самостійних дій студента спонукає викладач, допомагаючи йому практично і постійно контролюючи виконання);

б) самостійну роботу середнього рівня (до роботи хоча й спонукає викладач, але студент працює самостійно, контролюючи самого себе);

в) високого рівня (виконання завдання організовує і контролює сам

студент).

Самостійна робота передбачає відтворювальні і творчі процеси в діяльності студента. З огляду на це виділяють три її рівні: репродуктивний (тренувальний), реконструктивний, творчий (пошуковий).

Репродуктивна самостійна робота виконується за певним зразком: розв'язування задач, заповнення таблиць і схем тощо. Пізнавальна діяльність студента виявляється у пізнанні, осмисленні, запам'ятовуванні. Метою такого типу самостійних робіт є закріплення знань, формування умінь і навичок. *Реконструктивна самостійна робота* передбачає перебудову рішень, складання планів, тез, анотацій, написання рефератів та ін. *Творча самостійна робота* потребує аналізу проблемних ситуацій, отримання нової інформації. Студент самостійно обирає метод виконання завдання (навчально-дослідні завдання, курсові і дипломні роботи).

У педагогіці вищої школи виокремлюють ще дві взаємопов'язані підсистеми в організації самостійної роботи студентів – *систематичну самостійну роботу* (розподілену за днями невеликими обсягами) і *акордну* (комплексну і тривалу за часом). Такий поділ відображає ритм роботи вищої школи і на ньому може ґрунтуватися її планування, організація та управління нею. Його доцільно розглядати у нерозривній єдності з усіма типами репродуктивного, творчого і комбінованого варіантів самостійних робіт студентів.

На сучасному етапі в організації самостійної роботи студентів цікавим є застосування *випереджувальних завдань* (І. Трубавіна), тобто завдань, спрямованих на повне або часткове самостійне оволодіння матеріалом до його вивчення за програмою, а також на підготовку до його засвоєння на занятті.

Випереджальні завдання можна пропонувати до лекцій (завдання, спрямовані на самостійне ознайомлення з новим матеріалом за підручником, довідковою літературою, на збір фактичного матеріалу для доповнення); до семінарських занять (завдання, зорієнтовані на вивчення першоджерел, складання плану диспуту, питань для «мозкового штурму», бесіди, проблемних питань, на складання плану семінарського заняття); до практичних занять (завдання, спрямовані на підготовку і проведення екскурсії, рольових і ділових ігор, добір фактичного матеріалу, складання планів, програм тощо).

Структура самостійної роботи студентів. Самостійну роботу студента слід вибудовувати з огляду на її мету і завдання. У її структурі виокремлюють такі компоненти (О. Рогова): орієнтаційно-мотиваційний, інструктивно-настановчий, процесуальний, корекційний, контрольо-оцінювальний.

Організація самостійної роботи студентів передбачає: забезпечення студентів методичними рекомендаціями з вивчення всіх дисциплін у вигляді навчальних посібників; використання роздаткового матеріалу, зокрема текстів лекцій; створення відеопосібників і умов для роботи з ними;

збільшення випуску навчально-методичних посібників вищим навчальним закладом; збільшення кількості читальних залів, дисплейних класів; упровадження індивідуальних консультацій студентів.

Наукова організація самостійної роботи студентів. Самостійна робота студентів вищих навчальних закладів має ґрунтуватися на наукових засадах.

Наукова організація самостійної роботи студентів (НОСРС) – система заходів з упровадження досягнень науки і передового педагогічного досвіду в організуванні самостійної роботи студентів з метою підвищення її ефективності.

Така робота пов'язана передусім з перебудовою набутої за час навчання в загальноосвітній школі системи самостійної роботи.

Наукова організація самостійної роботи студента передбачає його вміння спостерігати явища та збирати факти, прозирати в суть явища, що вивчається, і пов'язувати в єдине ціле різні, на перший погляд, процеси; вміння узагальнювати, розширювати і поглиблювати знання; здатність ставити наукові експерименти і робити на їх основі правильні висновки; вміння мислити аналогіями, моделювати, передбачати, фантазувати тощо.

Така форма самостійної роботи студентів покликана звільнити їх від сліпого наслідування, навчити працювати творчо, сформувані вимогливість до себе й до інших.

Одним із основних аспектів наукової організації самостійної роботи є техніка пошуку інформації. Джерела інформації поділяють на первинні і вторинні. До *первинних* належать книги, документи, періодичні видання, спеціальні видання, а також джерела, які не публікуються (дисертації, депоновані рукописи, архівні документи). До *вторинних* відносять різноманітні інформаційні видання: довідкову літературу, каталоги, картотеки, бібліографічні видання.

Книга є найважливішим джерелом масової науково-технічної інформації. Тому кожен студент повинен уміти самостійно опрацювати її. Цільову спрямованість читання студента визначає тема його творчого пошуку. Передусім він має знайти ту літературу, яка б сприяла удосконаленню процесу навчання і праці, поглибленню його знань.

Ефективність процесу роботи з книгою залежить не тільки від швидкості, а й від способу читання. Найпоширенішими способами читання (за І. Радченко) є такі:

1. Попереднє читання. Воно передбачає читання з опрацюванням з допомогою словників і довідників невідомих слів, іноземної лексики, наукових термінів і понять.

2. Наскрізне читання. Суть його полягає в уважному прочитуванні всього матеріалу. Цей вид читання застосовують за необхідності охопити зміст усього розділу, статті, книги.

3. Вибіркове читання. Цей спосіб передбачає певний відбір матеріалу з метою його поглибленого вивчення. Він визначається інтересами і

практичними потребами читача. Вдаються до нього за необхідності знайти відповідь на певне запитання.

4. Повторне читання. Зорієнтоване воно на повернення до того матеріалу, що дуже потрібний або не цілком зрозумілий; передбачає ґрунтовне осмислення його.

5. Аналітичне читання, або читання з опрацюванням матеріалу. Цей вид читання передбачає критичний розбір змісту з метою глибокого його вивчення, конспектування найістотнішого. Його використовують під час роботи з першоджерелами. Воно супроводжується виписуванням фактів, цитат, висновків на картки, складанням тез, рефератів тощо.

6. Партитурне (швидкісне) читання. Суть його полягає в швидкому ознайомленні з книжкою за великої швидкості читання (за 1,5–2 години прочитується до 200–300 сторінок).

7. Змішане читання. Полягає воно в застосуванні різних видів читання залежно від змісту матеріалу, цілей і завдань його вивчення.

Яким би способом читання студент не користувався, він повинен виробити для себе систему читання. Для цього вчені (В. Атаманюк і Р. Гуревич) пропонують такий алгоритм: прочитати текст повністю; відповісти на запитання: «Що хотів сказати автор?»; з'ясувати, чи збігається відповідь з назвою теми тексту; якщо так, то можна приступати до детального вивчення матеріалу; прочитати абзац навчального тексту; відповісти на запитання: «Про що йдеться у цьому абзаці?»; записати перший пункт плану: коротко, своїми словами, у вигляді називного речення чи запитання; прочитати новий абзац і виконати ті ж самі дії; прочитавши весь текст, відповісти на запитання: «Що є головним у ньому?». З'ясувати, чи збігається теперішня відповідь з попередньою. Якщо так, то читач уміє виділяти головне в тексті при ознайомленні з ним. Якщо ж між першою і другою відповідями існує розбіжність, то слід встановити, чому. Внаслідок такого аналізу легко виділити головне в тексті; переглянути ще раз пункти плану і відкинути ті, що не мають зв'язку з головним; ще раз прочитати текст і на певний пункт плану записати коротку відповідь; прочитати свій план (тези) опрацьованого матеріалу; виділити з тексту аргументи, за допомогою яких автор доводить головне (тезу); подати у вигляді схеми, алгоритму шлях доведення тези, що допоможе усвідомити логічну структуру навчального матеріалу; обміркувати, чи можна викласти матеріал стисліше; скласти свій план його викладу; переказати зміст опрацьованого матеріалу самому собі, спершу користуючись планом (тезами), а відтак по пам'яті; переказати його товаришеві, вислухати його зауваження.

Після такого самоконтролю можна стверджувати, що матеріал засвоєно.

Економія часу і енергії читача досягається не лише швидкістю читання і запису, а й умінням правильно обрати і реалізувати раціональний вид запису (план, тези, конспект, анотація, рецензія, реферат та ін.).

Планом називають короткий, логічно побудований перелік запитань,

який розкриває зміст прочитаного матеріалу. У ньому немає конкретного викладу матеріалу, а є структура, що визначає зміст. Щоб скласти план, слід вміти виділяти головні думки, встановлювати співвідношення, зв'язки між ними, чітко і коротко формулювати їх.

Тези – це стисло сформульовані основні думки, положення прочитаного матеріалу. Якщо кожен пункт плану – це запитання, то тези є узагальненою, короткою відповіддю на нього. Вони виражають суть, але не розкривають змісту.

Конспект являє собою короткий виклад прочитаного матеріалу. Маючи в основі план і тези або план у тезовій формі, легко залучити для їх розкриття фактичний матеріал. Конспект містить не лише констатувальну, а й аргументувальну частину: приклади, доведення виучуваного матеріалу, власні думки тощо.

Анотація – це невелика (10–20 рядків) узагальнювальна характеристика книги або статті, що інколи містить і їх оцінку; використовується для ознайомлення зі змістом книги, а також для орієнтування в пошуках потрібного матеріалу.

Реферат – це невеликий цілісний виклад матеріалу, у якому коротко, але з мотивуванням, визначеннями і висновками викладено основні ідеї, положення статті або кількох статей, книг; інколи дається власне ставлення до них.

Рецензія – це коротка оцінка виучуваного матеріалу. У ній дається виклад суті проаналізованого матеріалу (статті, книги, доповіді, лекції), розглядається зміст його і форма, відзначаються переваги і недоліки, робиться узагальнення. Оцінні судження мають бути переконливо аргументовані.

Цитата – дослівно відтворений фрагмент з книги. Використовують її для підтвердження власної думки; необхідно вказати автора, назву його роботи, місце і рік видання, а також сторінку.

Усі наведені види записів використовуються в різних комбінаціях, залежно від поставлених цілей і завдань самостійної роботи.

Контроль за самостійною роботою студентів. Контроль за самостійною роботою студентів виконує дві функції: *коригувальну* (полягає у своєчасному виявленні помилок) і *стимульовальну* (є своєрідним зовнішнім поштовхом до діяльності).

Відповідно до цих функцій виділяють два види контролю: за процесом і за результатом (С. Заїка).

До ефективних форм контролю за самостійною роботою студентів відносять рефлексивний контроль, індивідуальні співбесіди, письмові завдання за пропущеними темами і контрольні роботи, реферати, ділові ігри, колоквиуми та ін.

Рефлексивний контроль (лат. reflexio – відображення; роздуми, сумніви) – контроль у формі обміну думками між студентом і викладачем у рівноправному діалозі. Студент інформує викладача про шляхи пошуку і

конкретизації проблем. Викладач уточнює окремі нюанси цих шляхів, намагаючись визначити неточності і помилки, щоб підказати студентові, підкоригувати його дії. Рефлексивний контроль фактично поєднує переваги контролю за процесом і контролю за результатом і долає їх обмеженість.

Індивідуальні співбесіди. Їх проводять за навчальним розкладом і в позанавчальний час. Така форма контролю доцільна зі студентами, які пропустили одне чи кілька навчальних занять або отримали незадовільну оцінку, відстають у навчанні. Вивчивши рівень підготовки таких студентів і причини їх відставання, викладач має розробити та запропонувати індивідуальні завдання і періодично контролювати їх виконання.

Індивідуальні співбесіди проводять також з кращими студентами. Вони зумовлені бажанням викладача зорієнтувати студента на ефективнішу самостійну роботу для самовдосконалення як майбутнього фахівця.

Співбесіди з метою контролю за самостійною роботою студентів доцільні щодо тем навчального курсу, які не висвітлювалися під час лекцій чи семінарських занять. Для проведення такої співбесіди викладач повинен дати студентам конкретне завдання і визначити літературу, з якою студент має ознайомитись. До тем, які пропонуються студентам на самостійне опрацювання, повинні бути підготовлені відповідні методичні вказівки.

Письмові завдання і контрольні роботи. Письмові завдання практикують за пропущеними темами курсу, що зобов'язує студента самостійно опрацювати ці теми. Контрольні роботи доцільно проводити після вивчення однієї чи кількох тем курсу. Їх результати можуть враховуватись під час проведення заліку чи іспиту з навчальної дисципліни.

Реферати. У процесі написання реферату студент може звертатися до викладача з різними запитаннями. Викладач, консультуючи студента, виявляє рівень його знань з певної теми.

Ділова гра. Використовують її під час обговорення питань, які потребують експертної оцінки або виконання ролі. Кожен студент може виступати у ролі експерта з якоїсь проблеми, заздалегідь самостійно вивчивши додаткові матеріали.

Колоквіуми. Їх результативність залежить від чіткої організації: визначення переліку тем, які виносяться на обговорення, та необхідної спеціальної літератури, своєчасного доведення їх до відома студентів. Під час самостійної підготовки студентів до колоквіуму викладач за потреби консультиє їх, спрямовуючи пізнавальну діяльність студентів на усвідомлення суті матеріалу і виявлення знань. Колоквіум доцільно проводити з невеликою групою студентів, що забезпечує їх активність не тільки під час підготовки до нього, а й у процесі його проведення.

Педагогічно доцільно організована самостійна робота студентів спонукає їх отримувати навчальну інформацію з різноманітних джерел (від підручника – до мережі Internet), формує в них навички самостійного планування і організації власного навчального процесу, що забезпечує перехід до неперервної освіти (самоосвіти) після завершення навчання у

вищому навчальному закладі, дає змогу максимально використати сильні якості особистості завдяки самостійному виборі часу та способів роботи, джерел інформації.

11.2. Науково-дослідна робота студентів

Науково-дослідна робота студентів (НДРС) вищого навчального закладу є одним із напрямів їх самостійної роботи, важливим чинником підготовки висококваліфікованих спеціалістів.

Загальні засади НДРС. Науково-дослідна робота студентів охоплює два взаємозв'язаних аспекти:

а) навчання студентів елементів дослідної діяльності, організації і методики наукової творчості;

б) наукові дослідження, які здійснюють студенти під керівництвом професорсько-викладацького складу.

Зміст і характер науково-дослідної роботи студентів визначаються: проблематикою науково-дослідної і науково-методичної діяльності кафедр, факультетів, вищого навчального закладу загалом; тематикою досліджень, що здійснюються кафедрами у творчій співпраці із виробництвом; умовами дослідної роботи студентів, наявністю бази дослідження, можливостей доступу до потрібної наукової інформації, наявністю комп'ютерної техніки, наявністю кваліфікованого наукового керівництва.

Науково-дослідна діяльність студентів закладу вищої освіти здійснюється в таких напрямках: науково-дослідна робота як невід'ємний елемент навчального процесу, що належить до календарно-тематичних та навчальних планів, навчальних програм і є обов'язковою для всіх студентів. Наприклад, науково-практична конференція може проводитися за результатами літньої практики студентів, на якій вони зіткнулися з певними проблемами і за допомогою працівників підприємства і викладачів можуть знайти шлях до їх подолання. Такі конференції сприяють встановленню тісних зв'язків між вищим навчальним закладом і підприємствами, а також формують у студентів уміння застосовувати теорію на практиці.

Оформлення результатів дослідження. Протягом навчання у вищому навчальному закладі студенти виконують різні за своїм характером, рівнем складності та змістом наукові роботи: реферати, курсові, дипломні, магістерські, доповіді.

Найпростішою формою наукової роботи є *реферат*. Оглядовий реферат містить огляд і аналіз певного кола наукових джерел, а пошуковий – висвітлює певну інформацію і має елементи самостійного пошуку.

Робота над рефератом спрямована на формування у студентів уміння аналізувати, зіставляти та узагальнювати різні підходи, погляди, конкретний матеріал; розкривати своє ставлення до досліджуваних проблем, робити на цій основі правильні обґрунтовані висновки. Метою написання рефератів є

розширення кругозору студентів та поглиблення їх знань з предмета; розвиток основних практичних умінь наукової роботи (дослідницькі вміння, вміння знаходити спеціальну літературу і працювати з нею, складати список використаних джерел і оформляти опрацьований матеріал); формування наукових умінь; оволодіння стилем наукового мовлення та етикою наукового диспуту.

Самостійним дослідженням на основі здобутих знань із курсу основної фахової дисципліни, що передбачає певний науково-теоретичний та практичний досвід студента, є *курсорова робота*. За своїм змістом вона повною мірою відповідає науково-методичному пошуку, тому не може обмежуватися реферуванням наукових джерел, а має містити елементи нових знань та експериментального досвіду.

Дипломна робота є підсумком навчальної та науково-практичної діяльності студента за період навчання у ЗВО. Це комплексна форма контролю досягнутого студентом кваліфікаційного рівня, яка відповідає позиціям професіограми спеціаліста певного профілю.

Магістерська робота є завершеним самостійним дослідженням, у якому висунуті для публічного захисту наукові положення є свідченням достатнього науково-теоретичного і науково-практичного рівня, уміння творчо використовувати сучасні методи досліджень.

Доповідь – це усний виклад самостійно опрацьованої теми за навчальними посібниками, спеціальною літературою та іншими джерелами. Різновидом доповідей є невеликі (3–5 хв) повідомлення про найцікавіші факти в певній галузі.

Метою *наукової доповіді* є формування у студентів уміння пов'язувати теорію з практикою, користуватися літературою, статистичними даними, популярно викладати складні питання, триматися перед аудиторією. Студенти отримують також завдання виступити із запитаннями, коментарями до доповіді, а згодом оцінити її. Досконалі доповіді подаються на конкурси студентських робіт.

Отже, організація науково-дослідної роботи студентів є важливим чинником підвищення ефективної професійної підготовки майбутнього фахівця у вищому навчальному закладі передовсім тому, що передбачає індивідуалізацію навчання, дає змогу реалізовувати особистісно орієнтоване навчання, розширює обсяг знань, умінь та навичок студентів, сприяє формуванню активності, ініціативи, допитливості, розвиває творче мислення, спонукає до самостійних пошуків.

11.3. Факультативи, спецкурси і спецсемінари як форми організації навчання

Упровадження у вищому навчальному закладі факультативів, спецкурсів та спецсемінарів сприяє активності студентів у навчальному процесі, стимулює їх до наукового дослідження, до тривалої самостійної

роботи над вивченням певної проблеми. Ці форми організації навчання підвищують ефективність навчальної діяльності студентів шляхом індивідуалізації.

Факультатив (франц. *facultatif* – необов'язковий, від лат. *facultas* – можливість, здатність) – навчальний предмет, курс, що вивчається студентами вищого навчального закладу за бажанням з метою поглиблення й розширення наукових і прикладних знань.

Факультативні заняття сприяють розвитку творчості, здібностей, талантів студентів, оскільки вони обирають факультативи відповідно до своїх бажань, нахилів, інтересів.

На факультативах мають переважати практичні завдання, де студенти можуть безпосередньо спостерігати за проведенням дослідів, робити відповідні висновки. З гуманітарних дисциплін доцільні семінари, на яких відбувається вільний обмін думками.

Склад факультативу формується із студентів однієї групи, паралельних груп, а з гуманітарних дисциплін – із студентів різних курсів та факультетів.

Найпоширеніші у вищих навчальних закладах чотири типи факультативних курсів: курси, які поглиблюють програмний матеріал, що вивчається на аудиторних заняттях; позапрограмні факультативні курси; факультативи, зорієнтовані на практичне застосування знань; факультативи, що мають міжпредметний характер.

Для підвищення самостійності студентів у вищих навчальних закладах використовують кілька форм організації роботи факультативів (Н. Смич, О. Топузов):

1. Містить вступний інструктаж викладача: як вивчати факультатив і користуватися посібником; передбачає цілком самостійне оволодіння студентом знаннями, визначеними факультативом; виконання усіх практичних робіт з наступним підсумковим контролем з боку викладача.

2. Передбачає вступний інструктаж. Відрізняється від першого варіанта нижчим рівнем самостійності студентів. Самостійно вивчаючи матеріал факультативного курсу, студент за потреби консультується з викладачем, а практичні роботи виконує під його керівництвом; завершується підсумковим контролем, який здійснює викладач за допомогою тестів.

3. Передбачено інструктаж та оглядову характеристику змісту певного розділу. Студент самостійно вивчає його, за необхідності консультується з викладачем. Вивчивши розділ, студент перевіряє себе за допомогою стандартизованого контролю. Контроль з боку викладача здійснюється у формі письмового заліку. Під час складання заліку студент отримує рекомендації щодо вивчення наступного розділу і т. ін. Практичні роботи проводяться під керівництвом викладача. Після завершення вивчення курсу викладач здійснює заключний контроль, використовуючи тести.

4. Викладач лаконічно викладає тему, а студент самостійно вивчає її, за потреби звертаючись за роз'ясненнями до викладача. Після вивчення кожної теми студент контролює себе за допомогою стандартизованих тестів;

практичні заняття виконує під керівництвом викладача.

5. Весь матеріал факультативу викладач разом зі студентом послідовно розглядають на заняттях. Студенти консультуються з викладачем. У процесі засвоєння змісту факультативного курсу викладач вдається до систематичного, тематичного і завершального контролю.

Вибір варіанта проведення факультативу залежить від рівня самостійності, творчості, здібностей студентів групи, а також матеріальної бази.

Важливою формою навчання у вищому навчальному закладі, до якої залучаються студенти старших курсів, є спецкурс.

Спецкурс – курс, який вивчається студентами на старших курсах з метою оволодіння вузькоспеціалізованими, новітніми знаннями з певної науки, формування актуальних для певної спеціалізації умінь і навичок.

Його керівник повинен бути висококваліфікованим фахівцем у певній галузі, мати достатню кількість наукових праць з проблем спецкурсу, який читає.

Важливою є роль вступної лекції до спецкурсу. У ній не лише розглядаються питання мети і завдань, а й дається огляд літератури з основної проблематики спецкурсу, характеристика основних напрямів, шкіл, концепцій, визначається його наукове і навчальне значення.

Під час викладання матеріалу спецкурсу висвітлюються новітні досягнення й актуальні завдання певної науки. Детально і глибоко розкриваються ті розділи і питання, які становлять найбільший науковий інтерес і є актуальними або слабо висвітлені в науковій літературі, а також ті, які особливо складні для студентів. Спецкурс висвітлює не лише минуле, а й перспективи розвитку науки, вказує і характеризує її нерозв'язані проблеми. Важливим є зв'язок спецкурсу із загальним курсом, а також із суміжними дисциплінами.

На спецкурсі викладач, спираючись на власний досвід і доробок у галузі, повинен охарактеризувати процес наукового дослідження, ввести студентів у свою творчу лабораторію, розкрити методику наукової роботи, проблеми інформаційного пошуку, техніку наукового дослідження. Саме на спецкурсі, як правило, прищеплюється студентам смак до наукової роботи, прагнення взяти активну участь у науковій діяльності кафедри.

Керівник спецкурсу повинен враховувати попередню теоретичну і практичну підготовку студентів, оскільки спецкурси проводяться переважно на старших курсах.

Отже, науковий рівень спецкурсу має бути вищим, ніж загальна і професійна підготовка аудиторії. Високий рівень лекцій зі спецкурсу досягається не лише її теоретичним і методологічним аспектами, а й уважним підбором фактичного матеріалу, а також відповідною структурою, чітким визначенням місця спецкурсу серед інших дисциплін, зокрема інших спецкурсів, стилем лекції тощо.

Однією з найактивніших форм опанування спеціальності є спецсеминар.

Спецсеминар – курс, що вивчається студентами на старших курсах у межах вузької спеціалізації і передбачає оволодіння спеціальними засобами професійної діяльності в обраній для спеціалізації галузі науки або практики.

Беручи участь у роботі спецсеминару, в колективному обговоренні доповідей, студенти під керівництвом викладача розширюють і поглиблюють свої знання з певної наукової проблеми, вчаться робити наукові доповіді, виступати з рецензіями.

Спецсеминари проводять на старших курсах вищого навчального закладу. До їх ведення залучають відомих учених, а також спеціалістів – працівників підприємств, наукових установ, інших організацій. Спецсеминар, яким керує вчений, авторитетний фахівець, набуває ознак наукової школи, розвиває у студентів мислення і творчі здібності.

На вступному занятті викладач, як правило, робить огляд змісту семінару і тем студентських наукових робіт. Розподіляючи теми доповідей, він акцентує на проблематиці спецсеминару, методиці і техніці роботи над науковим повідомленням.

Готуючись до доповіді, студенти повинні ознайомитися зі списком літератури з досліджуваної проблеми з метою з'ясування, якою мірою вона вивчена і висвітлена в науковій літературі, які джерела існують тощо.

Система обговорення доповіді на спецсеминарі може бути різною. Слід вибудовувати обговорення так, щоб виступили всі студенти із запитаннями або зауваженнями. Вони можуть не лише вказувати на переваги і недоліки доповіді, а й розвивати, розширювати її положення. Окрім того, доцільно призначати одного-двох рецензентів. Ефективною є практика письмових рецензій на доповідь і зачитування їх після виступу доповідачів. Це змушує рецензента серйозно підготувати рецензію.

Важливим завданням спецсеминару є вироблення у студентів уміння об'єктивно аналізувати доповіді і рецензії своїх товаришів, індивідуально і колективно обговорювати матеріал, дискутувати.

Усі охарактеризовані форми організації навчання у вищому навчальному закладі сприяють формуванню у студентів самостійності, вміння аналізувати, дискутувати, розвивають мислення і творчі здібності, їх ефективність залежить від рівня компетентності викладачів, рівня розвитку студентів, їх інтересів, потреб і мотивів навчання, а також від того, наскільки їх зміст відповідає потребам практики і досягненням сучасної науки.

11.4. Навчальна і виробнича практика студентів

Практика студентів є обов'язковою складовою частиною процесу підготовки фахівців у вищих навчальних закладах і проводиться на відповідним чином оснащених базах практики вищих навчальних закладів, а також на сучасних підприємствах і в організаціях різних галузей господарства, освіти, охорони здоров'я, культури, торгівлі і державного

управління. Згідно з навчальними планами вищих навчальних закладів терміни фахової практики становлять 20–25 % усього навчального часу. Організація практичної підготовки студентів регламентується Положенням про проведення практики студентів вищих навчальних закладів.

Відповідальність за організацію і здійснення практичної підготовки студентів покладено безпосередньо на керівників вищих навчальних закладів. Навчально-методичне керівництво і виконання програм практики забезпечують відповідні кафедри (предметні або циклові комісії). Загальну організацію практики студентів і контроль за її проведенням здійснює керівник практики. До керівництва практикою залучають також досвідчених викладачів і спеціалістів з певного фаху, які працюють в організації, де проходить практика.

Важливим питанням у практичній підготовці майбутніх фахівців є забезпечення її неперервності і послідовності в набутті необхідного обсягу практичних знань, умінь та навичок відповідно до різних кваліфікаційних рівнів: бакалавр – магістр.

У вищих навчальних закладах студенти проходять навчальну, навчально-виробничу і виробничу практику. *Навчальна практика* має своєю метою поглибити і закріпити теоретичні знання студентів, виробити навички практичної і дослідницької роботи, ознайомити із сучасним обладнанням. Її проводять на молодших курсах, як правило, в майстернях, лабораторіях, на різних навчальних полігонах, у навчально-дослідних господарствах, у клініках та інших навчально-допоміжних підрозділах вищих навчальних закладів. Форми проведення навчальної практики можуть бути різними: екскурсія на підприємство чи в установу, самостійне вивчення їх діяльності шляхом спостереження чи бесід з працівниками, практична робота на виробництві тощо.

Навчально-виробнича практика має своїм завданням ознайомити студента з його майбутньою спеціальністю шляхом виконання обов'язків дублера, помічника фахівця. Це дає змогу глибше проникнути у зміст і технологію майбутньої професійної діяльності.

Виробничу практику проходять студенти старших курсів. У процесі цієї практики вони виконують за спеціальністю весь цикл основних робіт, перебуваючи на робочих місцях, вивчаючи значну за обсягом ділянку виробництва і набуваючи навичок організування, управління і контролю. Під час переддипломної практики студенти готують матеріали до дипломного проекту або дипломної роботи.

З метою глибшого ознайомлення практикантів з виробництвом організовують екскурсії на підприємство чи в установу, які завершуються узагальнювальними бесідами з керівниками. Під час виробничої практики спеціалісти-виробничники читають лекції з питань, які стосуються специфіки виду виробництва і нових досягнень техніки, а також з питань економіки організації й управління на основі досвіду підприємства.

Керівництво за місцем виробничої практики покладається на

кваліфікованих спеціалістів виробництва. Викладачі, призначені керівниками виробничої практики, заздалегідь складають і узгоджують її програму з керівниками виробництва.

Після закінчення виробничої практики студенти складають і здають звіти про виконання програми практики. До звіту додають різноманітні технічні матеріали: рисунки, креслення, фотографії, схеми, таблиці, зразки матеріалів, виробів тощо. Керівник виробничої практики перевіряє звіт, після чого практикант складає залік, найчастіше у формі захисту звіту в комісії за місцем практики або у вищому навчальному закладі. Залік оцінюється за чотирибальною системою (відмінно, добре, задовільно, незадовільно), при цьому враховується характеристика і оцінка роботи студента керівником практики від підприємства. У разі незадовільної оцінки виробничої практики призначається повторне її проходження в індивідуальному порядку.

Усі види практики починаються настановними конференціями, на яких відповідальний за практику викладач і представники кафедр роз'яснюють студентам завдання практики, графік і об'єкти її проведення, розподіл за ними груп студентів і закріплення консультантів – представників кафедр і виробництва. Завершується виробнича практика також конференцією, на якій студенти обмінюються досвідом. Керівники практики, представники кафедр і виробництва вказують на шляхи вдосконалення її проходження і професійної підготовки студентів.

11.5. Організація та планування самостійної роботи студентів в умовах кредитно-модульного навчання

Кредитно-модульна система організації навчального процесу – це модель організації навчального процесу, яка ґрунтується на поєднанні модульних технологій навчання та залікових освітніх одиниць (залікових кредитів). Метою впровадження КМСОНП є підвищення якості вищої освіти фахівців і забезпечення на цій основі конкурентоспроможності випускників та престижу української вищої освіти у світовому освітньому просторі.

Упроваджуючи кредитно-модульну технологію навчання, слід враховувати те, що, з огляду на входження України в Болонський процес, час на самостійне навчання студентів щороку зростатиме. Це потребує введення в навчальний алгоритм відповідних заходів, які спонукали б студентів до самостійного вибору навчальних дисциплін з узятими зобов'язаннями щодо вчасного їх засвоєння (кредити), а з іншого боку – надання максимальної допомоги студентам у якісному засвоєнні навчального матеріалу за мінімальний термін, використовуючи лаконічний виклад найбільш складних і важких елементів знань логічно завершеними частинами (модулями).

Під самостійною роботою студентів ми розуміємо роботу студентів, що планується, виконується згідно із завданнями викладача і під його керівництвом, але без його безпосередньої участі. Головним завданням самостійної роботи є підвищення якості знань, формування пізнавальної

активності, самостійності, позитивної мотивації, інтелектуальних умінь студентів.

Організації самостійної роботи присвячені праці багатьох дослідників.

Система керівництва самостійною роботою студентів охоплює: чітке її планування, детальне продумування її організації, безпосереднє або опосередковане керівництво з боку викладача, систематичний контроль за поетапними і кінцевим результатами самостійної роботи студентів, оперативне доведення до відома студентів оцінки результатів їх самостійної роботи і внесення відповідних корективів у її організацію [23]. Організація самостійної роботи передбачає викладання дисципліни на високому науково-теоретичному рівні, проведення консультацій, розроблення науково-методичного забезпечення та здійснення ефективних контрольних заходів.

Тематика самостійної роботи з дисципліни охоплює всю робочу навчальну програму з зазначенням кількості годин, відведених на вивчення кожної теми.

Самостійна робота студентів з дисципліни забезпечена необхідними навчально-методичними засобами: конспектами лекцій, навчальним посібником, методичними вказівками щодо організації та планування самостійної роботи студентів, методичними вказівками щодо виконання курсової роботи, робочими зошитами для самостійної роботи студентів, матеріалами для самоконтролю з дисципліни, методичними вказівками щодо виконання модульних домашніх завдань та написання рефератів, завданнями для письмових контрольних робіт, контролюючими тестами (письмовими та електронними), опитувальними листами. Методичні матеріали забезпечують можливість самоконтролю студента з кожної теми. Порядок прийому виконаних самостійних робіт та критерії їх оцінювання подано у відповідних методичних вказівках.

Пошук літератури студентами – один з елементів формування їхньої самостійності. Детальний, посторінковий огляд основної та додаткової літератури з дисципліни подано в методичних вказівках щодо організації та планування самостійної роботи студентів.

Розглянемо види організації самостійної роботи студентів під час аудиторних занять.

Вивчення дисципліни на лекційних і практичних заняттях зумовлює такі елементи самостійної роботи студентів як уміння слухати і записувати лекції, критично оцінювати виступи товаришів на практичному занятті, конференціях; продумано і творчо будувати свій виступ, доповідь, рецензію; продуктивно готуватися до заліку.

Однією з форм організації самостійної роботи студентів під час лекції є конспектування. Гарний конспект лекції – показник активної роботи студента на лекції, уміння творчо сприймати зміст програмного матеріалу. Але, як показує досвід, більша частина студентів не вміє вести конспект під час лекції.

Оскільки конспектування дається студентам на початковому етапі з труднощами, варто приділяти особливу увагу підготовці і проведенню лекції. Спочатку лекції можуть читатися в більш повільному темпі, щоб студенти законспектували весь зміст, на наступному етапі вони конспектують лекції, опускаючи другорядні питання. Далі вони вчаться поділяти лекції на розділи та давати їм тематичні заголовки. Подальше вдосконалення ґрунтується на навчанні конспектуванню змісту лекції напам'ять, тобто тільки після її прослуховування. На практичному занятті обговорюються записи студентів, викладач звертає увагу на ті важливі проблеми, що слід було розглянути, які скорочення можна було б використати, як повинна виглядати зовнішня сторона записів, знайомить з основними вимогами до конспекту лекції: матеріали мають бути розташовані у зручному для використання порядку; конспект не повинен представляти лише виписки з відомих і доступних книг; у конспекті лекції слід зафіксувати основні положення з теми; конспект повинен представляти запис логічних зв'язків між поняттями, судженнями й іншими відомостями; ілюстрації конспекту мають забезпечувати краще сприйняття інформації, розширювати її обсяг; конспект може бути поданий тезами лекцій, логіка розташування тез визначається основною ідеєю теми лекції; текст лекції можна зробити зручним для читання за допомогою різних виділень логічних зв'язків окремих положень; конспект лекції значно виграє, якщо буде супроводжуватися таблицею, схемою логічних зв'язків, опорними сигналами тощо.

Під час практичних заняттях студенти розробляють та подають на обговорення опорний конспект лекції. Конспект лекції дає тільки основну частину інформації в її логічному зв'язку. Для успішної самостійної роботи цього мало. Розширити інформаційну насиченість можна такими додатковими джерелами як довідково-методичні видання, що містять короткі, найважливіші відомості, необхідні для виконання завдань, вирішення педагогічних завдань, інструктивні матеріали з теми. Полегшенню сприйняття та конспектування навчального матеріалу сприяють: конспекти лекцій з дисципліни, що надають можливість попереднього ознайомлення з навчальним матеріалом лекції; робочі зошити з дисципліни, в яких студенти в процесі лекції повинні або за участю викладача, або самостійно завершити схеми, структури та ін.

З метою активізації розумової діяльності та перевірки знань студентів, необхідних для розкриття нового матеріалу, на початку лекції може проводитися стисле опитування (5–7 хвилин). Для його проведення може використовуватися альтернативний тест. Наприкінці лекції (за 5–6 хвилин до закінчення лекції) кожний студент отримує опитувальний лист, в якому подано перелік елементарних питань з матеріалу лекції. Після заповнення опитувальних листів вони повертаються викладачеві. На початку чергової лекції викладач інформує студентів про результати опитування. Результати опитування також використовуються викладачем для оперативного

реагування на стан самостійної роботи. Частота видачі опитувальних листів варіюється викладачем.

З метою контролю самостійної роботи на лекції конспекти лекцій студентів слід перевіряти.

Під час практичних занять встановлення суб'єкт-суб'єктних відношень між викладачем і студентами в навчальному процесі потребує врахування принципу рольової участі. Реалізація цього принципу можлива завдяки використанню імітаційно-моделювальних ігор. Вони дають можливість студенту самостійно обирати рівень складності завдання, методи оволодіння матеріалом, висловлювати та захищати власну точку зору, виявляти самостійність у діях і поведінці під час гри.

Під час проведення практичних занять можуть застосовуватися такі методи навчання: методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності студентів (словесні методи – розповідь, пояснення, бесіда; наочні методи – спостереження, ілюстрація; практичні методи – вправи); методи стимулювання і мотивації навчання (навчальні дискусії, аналіз проблемних ситуацій, створення ситуацій успіху у навчанні, створення ситуацій обов'язку і відповідальності, заохочення); методи контролю і самоконтролю у навчанні – усного контролю (фронтальне опитування; індивідуальне опитування; складання студентами плану, тез, коротких записів відповіді однокурсника; відповіді на проблемні запитання і завдання; рецензування відповідей), письмового контролю (відповіді на запитання; виконання таблиць, схем; написання рефератів; взаємоперевірка письмових робіт), тестового контролю, самоконтролю.

Підвищити рівень самостійності та активності студентів під час практичних занять з дисципліни дає змогу використання активних методів навчання, як-от: дискусія, рольова гра, демонстрація певного методу, засобу, форми навчання.

Як відомо, загальний обсяг самостійної роботи встановлюється навчальним планом. У межах цього обсягу розподіляються різні види самостійної роботи студентів, вказується їх трудомісткість. Трудомісткість окремих видів самостійної роботи студентів встановлюється на підставі досвідно-статистичних методів. Норми часу на різні види самостійної роботи затверджено кафедрою педагогіки та методики професійного навчання і внесено до відповідного розділу методичних вказівок щодо організації та планування самостійної роботи студентів.

До видів організації самостійної роботи, що виконуються студентами у позааудиторний час, належать:

1. Опрацювання конспекту лекції – 0,5 години на кожну лекцію.
2. Опрацювання підручників, навчальних посібників – 0,5 години на кожну лекцію.
3. Виконання домашнього завдання – 3 години на кожне домашнє завдання.

4. Підготовка до модульного контрольного заходу – 2,5 години на кожен контрольний захід.

5. Підготовка до практичного заняття – 1 година на кожне практичне заняття, загалом з дисципліни 6 годин.

6. Підготовка до заліку – трудомісткість 2 години.

7. Виконання курсової роботи – трудомісткість 18 годин.

Для удосконалення організації самостійної роботи студенти під час лекційних і практичних занять беруть участь у контрольних заходах.

З метою контролю знань студентів після опрацювання модулів робочої навчальної програми проводиться тестування. Студент має обрати одну правильну відповідь на тестове завдання із запропонованих.

Для здійснення самоконтролю за результатами самостійної роботи студентам пропонуються питання для самоперевірки за кожною темою робочої навчальної програми дисципліни.

Робочою навчальною програмою дисципліни передбачено два атестаційних контролю і заключний контроль у формі заліку.

Планування, організація і контроль самостійної роботи з дисципліни здійснюється відповідно до графіка організації самостійної роботи студентів на семестр. У графіку вказано загальний обсяг годин на вивчення дисципліни, кількість годин на аудиторні заняття та самостійну роботу студентів, вид контролю, а також години, відведені на різні види позааудиторної самостійної роботи студентів.

Висновки. Педагогічно доцільно організована самостійна робота студентів спонукає їх отримувати навчальну інформацію з різноманітних джерел, формує в них навички самостійного планування і організації власного навчального процесу, що забезпечує перехід до неперервної освіти (самоосвіти) після завершення навчання у вищому навчальному закладі, дає змогу максимально використати сильні якості особистості завдяки самостійному виборі часу та способів роботи, джерел інформації.

Запитання для самоконтролю

1. Розкрийте зв'язок лекції з іншими формами організації навчання у вищій школі.

2. Розкрийте суть семінарського заняття у професійній підготовці студентів.

3. Зробіть порівняльний аналіз різних видів семінарських занять, розкривши їх ефективність у професійній підготовці студентів.

4. У чому відмінність між практичним і лабораторним заняттям у вищому навчальному закладі?

5. Охарактеризуйте факультативне заняття як організаційну форму навчання у вищому навчальному закладі.

6. Розкрийте потенційні можливості самостійної роботи студентів під час

різних форм навчання.

7. У чому суть наукової організації праці студента під час самостійної роботи?

8. Охарактеризуйте основні форми науково-дослідної роботи студентів за межами навчального процесу.

9. Яку роль відіграє виробнича практика у фаховій підготовці студентів?

Література [2, 20, 24, 3].

Лекція 12

СИСТЕМА КОНТРОЛЮ ТА ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ НАВЧАННЯ

12.1. Цілі, завдання та функції контролю якості навчання

Якість навчання є інтегральною характеристикою освітнього процесу та його результату, що визначає міру їх відповідності вимогам суспільства та особи, тобто ступеня досягнення цілей навчання, що полягає в оволодінні студентами змістом навчання, досягненні ними заданого (нормативного) рівня підготовки (навченості). Якість навчання визначається факторами, що обумовлюють його соціальну ефективність:

- змістом навчання, що включає вищі досягнення духовної культури й досвіду відповідної сфери діяльності;
- високою компетентністю педагогів;
- новітніми педагогічними технологіями і відповідним матеріально-технічним оснащенням та ін.

Якість навчання залежить безпосередньо від низки факторів, що, у свою чергу, залежать від деяких факторів другого рівня тощо. Проведемо декомпозицію першого рівня і виявимо структуру первинних факторів, що впливають на якість навчання.

Основні фактори, що безпосередньо визначають якість навчання:

- характеристики навчально-виховного процесу,
- характеристики контингенту студентів і професорсько-викладацького складу як суб'єктів процесу навчання,
- характеристики навчально-методичного і матеріально-технічного забезпечення навчального процесу й інфраструктури навчального закладу.

На якість навчання впливають такі фактори:

- якісний склад (характеристики) професорсько-викладацького складу,
- рівень навчально-методичного забезпечення
- стан навчально-матеріальної бази.

Якість навчально-виховного процесу визначається низкою істотних властивостей цього процесу, які визначають його результативність.

Істотними властивостями (факторами другого рівня) навчально-виховного процесу є:

- планування та організація навчального процесу,
- якість проведення різних видів занять,
- використання ефективних технологій і методів навчання та ін.

Характеристиками (властивостями) професорсько-викладацького складу є: його кваліфікація (наукові ступені та вчені звання), рівень спеціальної, наукової та методичної підготовки, наукова та методична активність, періодичність підвищення кваліфікації, організація роботи та ін. Характеристиками контингенту студентів є: рівень підготовки абітурієнтів, обумовлений якістю профорієнтаційної роботи з абітурієнтами, ефективністю системи цільової підготовки абітурієнтів та роботи приймальної комісії, рівнем сформованості мотивації студентів до активної, планомірної навчальної роботи й організації цієї роботи. Навчально-методичне забезпечення – це наявність якісних навчальних планів та програм навчальних дисциплін та практик, навчальних посібників та методичних розробок для студентів і викладачів, навчально-програмного забезпечення навчальних засобів, зокрема комп'ютерної техніки, дидактичних матеріалів тощо. Навчально-матеріальна база – це аудиторії та їх устаткування, лабораторії та лабораторні стенди, навчальні майстерні та їх устаткування, комп'ютерна і телекомунікаційна техніка, вимірювальні прилади, технічні засоби навчання та ін. Інфраструктура ЗВО – це навчальні корпуси та гуртожитки, бібліотека та читальні зали, їдальня та буфети, культурно-спортивні центри, бази відпочинку, поліклініка та ін. Навчальний процес є складною системою, що самоорганізується. Самоорганізація та саморегуляція навчально-виховного процесу не може здійснюватись без надійного зворотного зв'язку, який реалізується за допомогою контролю навчального процесу та результатів навчання. Управління якістю навчання – це цілеспрямовані дії, які здійснюються під час проведення навчального процесу з метою забезпечення та підтримки необхідного рівня його якості. Керуючі дії спрямовані на фактори, що впливають на якість навчання. З урахуванням багатофакторної залежності якості навчання та багаторівневості їх зв'язків комплексна система управління якістю навчання являє собою ієрархічну сукупність контролювальних та керівних органів й об'єктів управління, що взаємодіють за допомогою матеріально-технічних й інформаційних засобів при управлінні якістю навчання. Основне завдання контролю навчального процесу – одержання інформації про його властивості та результати з метою ефективного управління процесом та його оптимізації, досягнення високої якості навчання студентів.

Таким чином, основна функція контролю навчального процесу – діагностико-коригувальна. Крім того, завданнями контролю можуть бути:

– семестрова атестація студентів, тобто визначення ступеня засвоєння ними змісту навчання з метою переведення на наступний цикл навчання;

– випускна атестація студентів, тобто встановлення фактичної відповідності рівня підготовки випускника вимогам ЗВО з метою вирішення питання про присвоєння йому відповідного ступеня і видачі державного документа про вищу освіту;

– акредитація освітньої програми, тобто оцінка ефективності навчально-виховного процесу з підготовки фахівців конкретної спеціальності з метою одержання права видавати випускникам державні дипломи про вищу освіту;

– оцінювання ефективності функціонування ЗВО, з метою підтвердження або зміни його статусу (національного/дослідницького).

В усіх перелічених випадках реалізується контрольна функція. Іншими завданнями контролю можуть бути:

– визначення успішності навчання студентів з метою планування наступних етапів навчального процесу;

– виявлення прогалин у навчанні окремих студентів з метою оптимізації процесу індивідуального навчання та мотивації студентів.

Під час вирішення перелічених завдань реалізується діагностико-коригувальна функція. При контролі навчального процесу крім контрольної та діагностико-коригувальної функцій можуть виконуватися й інші функції: навчальна, мотиваційно-стимульовальна, організуюча та виховна тощо.

Навчальна функція контролю полягає в активізації роботи студентів із засвоєння навчального матеріалу, заохоченні повторення та систематизації навчального матеріалу, поглибленого вивчення й удосконалення рівня підготовки. Ця функція сприяє самоконтролю, активізує діяльність кожного студента, забезпечує закріплення погано засвоєного матеріалу.

Виховна функція передбачає формування вольових, моральних та інших позитивних якостей особистості: уміння відповідально та зосереджено працювати, використовувати прийоми самоконтролю, активності й акуратності та ін. Сам факт наявності системи контролю дисциплінує, організує та спрямовує діяльність студентів. Але досягається це не стільки через побоювання одержати незадовільну оцінку, скільки завдяки систематичній роботі з виявлення сильних та слабких сторін у розвитку особистості студента, виявленню прогалин у знаннях та їх найшвидшої ліквідації. Головна роль при цьому приділяється формуванню у студентів творчого відношення до занять, активного прагнення вчитися на всю силу, розвивати свої здібності. Показниками такого відношення є кількість бажаючих виступати на семінарських заняттях і брати участь у різних суспільних заходах, кількість відмінників навчання, участь в обговоренні життєвих проблем та ін. На екзаменах повинна виховуватись, у першу чергу, чесність (відповідь без підказок, шпаргалок); справедливо й об'єктивно виставлені оцінки також виховують студентів.

Організуюча функція забезпечує систематичність та планомірність навчальної роботи студентів, активізує їх самостійну роботу. Організуюча функція починає діяти задовго до підсумкового контролю, із самого початку

навчання, коли викладач дає установки та доводить до відома вимоги, які будуть висунуті при тому або іншому виді контролю. Для реалізації цієї функції варто підготувати систему питань згідно з програмним матеріалом, організувати систему консультацій тощо.

Мотиваційно-стимулювальна функція підвищує прагнення студентів поліпшити свої результати навчання, оцінку з дисципліни, сприяє розвитку змагальності у навчанні.

Залежно від поставлених цілей обирається об'єкт і предмет контролю. Об'єктами контролю у ЗВО можуть бути його структурні підрозділи (факультети, кафедри), студенти, окремі викладачі. Об'єкт контролю доцільно розглядати одночасно з позицій виконуваних ним функцій та з погляду факторів, які впливають на якість реалізації цих функцій. Визначення предмета (спрямованості) контролю, видів діяльності об'єкта та його функцій являє собою досить актуальну проблему. Предметом контролю можуть бути різні фактори, що впливають на якість навчання:

- знання, уміння та компетентності студентів як результат навчання;
- навчальний процес, його істотні властивості;
- методичне забезпечення навчального процесу;
- матеріально-технічне забезпечення навчального процесу;
- кадрове забезпечення навчального процесу;
- якісний склад студентів та ін.

Подальша декомпозиція зазначених предметів контролю вимагає їх розгляду як системи певних взаємозалежних компонентів і факторів. Так, під час перевірки якості підготовки студентів за фахом необхідно визначити ступінь відповідності сформованих компетентностей випускників вимогам освітньої програми, їх уміння вирішувати професійні завдання, виконувати функціональні обов'язки, властиві первинним посадам. Під час контролю навчального процесу перевіряється його планування й організація, якість проведення різних видів занять та ін.

Отже, фактори, які перевіряються, і є конкретним предметом контролю, а критерії їх аналізу та оцінювання обумовлюють форми та методи, тобто саму процедуру контролю.

12.2. Вимоги до системи контролю

Розглядаючи систему контролю як джерело інформації для управління якістю навчання, можна визначити, що головними вимогами до системи контролю є вимоги до змісту та достовірності інформації, необхідної для прийняття правильних та ефективних рішень з управління істотними факторами, які визначають якість навчання. Одержувана інформація повинна забезпечити проведення функціонального аналізу навчального процесу, тобто встановлення причинно-наслідкових зв'язків успішності навчання, факторів, які впливають на нього. Враховуючи сказане, основними вимогами до системи контролю є: валідність, надійність і точність,

об'єктивність та ефективність. Валідність контролю визначає головне – чи дійсно контролюються (вимірюються) істотні фактори, основні параметри, характеристики цих факторів. Валідність контролю характеризує адекватність спрямованості контролю, а значить, й одержуваної інформації, специфіку досліджуваного предмета.

Результати навчання, виховання і розвитку залежать одночасно від впливу багатьох факторів. Досить зміни впливу одного-двох факторів для того, щоб перебіг і результати процесу істотно змінилися. Неоднозначний, невизначений, імовірнісний характер педагогічних процесів, складний взаємозв'язок різних факторів впливу значно ускладнює роботу зі створення адекватної моделі процесу навчання. А завдання забезпечення валідності контролю саме й потребують побудови такої моделі.

Об'єктивність контролю характеризує ступінь виключення суб'єктивного, особистісного фактора під час проведення контролю. Об'єктивність забезпечується ідентичністю умов проведення контрольних заходів, процедур і вимог, уніфікації засобів вимірювання (програм, завдань та критеріїв оцінювання), необхідною статистикою, тобто достатнім, репрезентативним розміром вибірки при вибірковому контролі, однаковою обробкою отриманої інформації, однозначною інтерпретацією результатів контролю.

Тільки єдина теоретико-методологічна основа контролю та повна стандартизація діагностичного процесу забезпечують об'єктивність і порівнянність результатів контролю. Надійність (реліабельність) і точність – взаємозалежні вимоги, які визначають, врешті-решт, певну вірогідність результатів вимірювання, що виконане за допомогою того чи іншого інструментарію. Точність характеризується помилкою вимірювання, довірчим інтервалом, а надійність – довірчою ймовірністю.

Ефективність контролю визначається успішністю вирішення його головних завдань із найменшою витратою сил, засобів і часу. Ефективність контролю забезпечується відповідністю змісту, форм і методів контролю поставленим цілям, а також науковістю методів і глибиною аналізу результатів, повноцінністю використання висновків і рекомендацій для управління навчально-виховним процесом і функціонуванням навчального закладу.

Перелічені вище основні вимоги варто доповнити додатковими вимогами: систематичність та планованість потребує вчасного доведення до контрольованих підрозділів термінів, змісту, умов контролю та критеріїв оцінювання діяльності; гласність контролю вимагає гласного доведення до всіх суб'єктів контролю аргументованих результатів і висновків; забезпечення психолого-етичних аспектів під час проведення контролю на підставі високої компетентності, коректності та доброзичливості тих, хто перевіряє.

12.3. Види, рівні та форми контролю якості навчання

Залежно від поставлених цілей та завдань під час перевірки якості навчання застосовуються різні види, рівні та форми контролю (рис. 3).



Рис. 3. Види контролю

Розглянемо призначення різних видів контролю.

Вхідний контроль. Завданням вхідного контролю є визначення рівня готовності студентів до вивчення нової навчальної дисципліни. Вхідний контроль проводиться на першому занятті з дисципліни. Контрольні завдання вхідного контролю мають відповідати програмі дисципліни, яка забезпечує нову навчальну дисципліну, та бути націленими на перевірку основних знань й умінь, на які спирається майбутнє вивчення дисципліни. Метою вхідного контролю є забезпечення ефективної навчальної роботи та високої якості засвоєння нової навчальної дисципліни. Вхідний контроль на початку навчання студентів на першому курсі називають нульовим, він проводиться за програмами певних дисциплін середньої школи. За результатами вхідного контролю проводиться адаптація навчальної дисципліни (розподіл годин, методика навчання та ін.) з урахуванням рівня підготовки студентів та корекція попередньої підготовки студентів шляхом проведення додаткових занять, консультацій тощо.

Іншими словами, основна функція вхідного контролю – діагностико-коригувальна.

Поточний контроль проводиться викладачем на всіх видах аудиторних занять. Основним завданням поточного контролю є перевірка рівня підготовки студентів до виконання конкретної, запланованої навчальної роботи. Поточний контроль необхідний також для діагностування ходу дидактичного процесу, виявлення його динаміки, зіставлення реально досягнутих на окремих етапах результатів із запроєктованими. Крім власне прогностичної функції поточний контроль стимулює навчальну роботу студентів, сприяє своєчасному визначенню прогалин у засвоєнні матеріалу, підвищенню загальної продуктивності навчання. Метою поточного контролю є забезпечення ефективності навчального заняття завдяки оперативному

зворотному зв'язку між викладачем і студентами в процесі навчання, а також формування мотивації навчальних досягнень у студентів. Інформація, яку отримують завдяки поточному контролю, використовується як викладачем – для корекції методів і способів навчання, так і студентами – для планування самостійної роботи.

Таким чином, поточний контроль виконує коригувальну, організуючу, виховну та мотиваційно-стимулювальну функції. Поточний контроль може бути як фронтальним (масовим), так і вибіркоким, може проводитися у формі усного опитування, письмового експрес-контролю або автоматизованого (комп'ютерного) контролю на практичних заняттях, лекціях, на колоквиумах, під час лабораторних робіт, або у вигляді оцінювання виступів студентів на семінарських заняттях тощо. Поточний контроль проводиться за навчальним матеріалом, що задано на самостійну роботу, за матеріалами попередньої лекції, практичного заняття тощо. Запитання (завдання) для поточного контролю (їх кількість зазвичай не перевищує 6–8) формуються так, щоб охопити всю сукупність знань, умінь, що були сформовані протягом останніх 2–3 занять. Тривалість фронтального поточного контролю не має перевищувати 10–12 хвилин. Результати поточного контролю, так звана поточна успішність, мають враховуватися викладачем при виставленні екзаменаційної оцінки та є основною підставою для виставлення заліку з дисципліни. Більш ефективно та системно облік поточної успішності студентів забезпечується при використанні рейтингових систем оцінювання.

Рубіжний контроль – це контроль знань студентів після вивчення логічно завершеної частини (модуля, розділу) навчальної програми дисципліни. Рубіжний контроль може проводитися у формі контрольної роботи, розрахункових і розрахунково-графічних завдань, курсового проєкту (роботи) та ін. Рубіжний контроль може бути тематичним (проводиться після вивчення певного розділу, теми навчальної дисципліни) або календарним (2–3 «рубежі» у семестрі). Метою рубіжного контролю є проміжна атестація студентів, тому він є масовим контролем, тобто проводиться одночасно для всіх студентів. Рубіжний контроль, як і поточний контроль, забезпечує формування в студентів відповідного уявлення про рівень своєї підготовки з дисципліни. Вид і терміни проведення рубіжного контролю, вимоги до його змісту та використання результатів визначаються рішенням відповідної кафедри й мають бути зазначені у робочих навчальних планах і робочих програмах навчальних дисциплін та іншій методичній літературі. Тематичний рубіжний контроль з навчального модулю дисципліни (модульний контроль) є необхідним елементом модульної або модульно-рейтингової технології навчання (навчального процесу). Рубіжний контроль поліпшує оперативне управління навчальним процесом, сприяє ритмічній, планомірній роботі студентів. Основними функціями рубіжного контролю є діагностична, навчальна та організуюча.

Підсумковий контроль. Завданням підсумкового контролю є оцінювання результатів навчання студентів на певному етапі навчання.

Підсумковий контроль включає семестровий контроль та державну атестацію студентів. Усі види підсумкового контролю є масовими.

Семестровий контроль з певної навчальної дисципліни проводиться відповідно до робочого навчального плану у вигляді семестрового екзамену, диференційованого заліку або заліку. Завдання семестрового контролю – підведення підсумку спільної діяльності студентів і викладача протягом семестру. Метою семестрового контролю є переведення студентів на наступний етап навчання й оцінювання якості навчального процесу. Аналіз результатів семестрового контролю, який в обов'язковому порядку проводиться на кафедрах, дає можливість виявити недоліки підготовки студентів з дисципліни, забезпечити корегування робочих програм навчальних дисциплін, удосконалити організацію навчального процесу та методику проведення занять.

Отже, функціями семестрового контролю є контролююча, навчальна, виховна та коригувальна. Семестровий контроль проводиться в обсязі навчального матеріалу, визначеного робочою програмою дисципліни. Форми проведення семестрового контролю з дисципліни, зміст і структура екзаменаційних білетів (контрольних завдань), критерії оцінювання рівня підготовки студентів визначаються та затверджуються рішенням відповідної кафедри. Семестровий контроль є продовженням навчання. У період підготовки до екзамену студенти систематизують, поглиблюють та зміцнюють знання й уміння з дисципліни. Досвід показує, що тільки готуючись до екзамену, студент здобуває цілісне уявлення про навчальну дисципліну. Період підготовки до екзамену – період серйозної та продуктивної роботи студента. Про це свідчать екзаменаційні консультації, на яких студенти задають, як правило, глибокі та змістовні запитання. Лише на екзамені викладач може перевірити володіння системними знаннями, уміння самостійно вибирати потрібні методи аналізу, оптимізації, аргументовано відстоювати свою точку зору тощо. Особливістю заліку як виду семестрового контролю є те, що оцінювання засвоєння студентом навчального матеріалу дисципліни робиться на підґрунті тестування, поточного опитування та оцінювання якості виконання протягом семестру певних робіт на практичних, семінарських і лабораторних заняттях. Семестровий залік планується за відсутності екзамену і не передбачає обов'язкової присутності студента на заліковому заході. У разі неможливості позитивного оцінювання деяких студентів, з ними на останньому занятті проводиться співбесіда, залікова контрольна робота тощо.

Випускна атестація студентів проводиться екзаменаційною комісією (ЕК) після закінчення навчання за програмою певного рівня вищої освіти. Основним завданням випускної атестації є встановлення відповідності рівня і обсягу засвоєних здобувачами вищої освіти компетентностей вимогам стандартів вищої освіти за певною освітньою програмою. Метою випускної атестації є присвоєння здобувачу певного ступеня вищої освіти та видача дипломів про вищу освіту. Отже, основною функцією державної

атестації є контрольна. Випускна атестація проводиться у формі випускного екзамену з окремих фахових дисциплін (або комплексного екзамену) або/та захисту випускної роботи (дипломного проєкту/роботи або магістерської дисертації). Форма випускної атестації визначається відповідним стандартом вищої освіти. Виконання випускної роботи є продовженням навчання, у цей час здійснюється синтез фахових знань, формується досвід виконання професійних завдань, формуються корисні риси характеру особи – відповідальність, наполегливість, дисциплінованість, активність й акуратність та ін.

Отже, випускна атестація виконує навчальну та виховну функції. Результати роботи ЕК обговорюються на засіданнях відповідних випускових кафедр, а узагальнені результати обговорюються Радами факультетів та Вченими радами ЗВО. З урахуванням зауважень і пропозицій ЕК робиться корекція навчальних планів, програм навчальних дисциплін та технологій навчання. У цьому виявляється коригувальна функція випускної атестації.

Контроль залишкових знань. Завданням цього контролю є встановлення надійності, стійкості знань та умінь. Метою такого контролю є, як правило, порівняльний аналіз якості навчання окремими викладачами, ефективності різних методик та ін. Контроль залишкових знань здійснюється через деякий час після здачі семестрового екзамену. Це переважно вибірковий контроль. Контролю підлягає декілька навчальних груп, у яких застосовувались експериментальні методики навчання, а також інші групи як еталонні (контрольні).

Основні характеристики різних видів контролю подані у табл. 4.

Рівні контролю. Залежно від рівня ієрархії управління навчальним процесом розрізняють такі рівні контролю: самоконтроль, кафедральний, факультетський, ректорський, міністерський. Самоконтроль призначений для самостійного оцінювання студентом рівня підготовки й ефективності власної навчальної роботи з дисципліни. Для проведення самоконтролю в навчальних посібниках і підручниках до кожної теми (розділу), а також у методичних рекомендаціях до лабораторних робіт передбачаються запитання для самоконтролю. Більша ефективність самоконтролю забезпечується спеціальними програмами самоконтролю та самооцінювання, що є складовими частинами автоматизованих навчаючих систем. Кафедральний контроль якості навчання проводиться у вигляді вхідного, поточного, рубіжного та семестрового контролів і забезпечує вирішення відповідних, розглянутих вище, завдань. Цей рівень контролю є внутрішнім щодо навчального процесу, є підґрунтям саморегуляції та самоорганізації системи навчання. Факультетський, ректорський і міністерський контролю є різними рівнями зовнішнього контролю (стосовно навчального процесу). Вони призначені для перевірки та порівняльного аналізу ефективності навчальної роботи на кафедрах, виявлення недоліків і надання допомоги, виявлення та поширення передового досвіду. Міністерський контроль проводиться при атестації й акредитації окремих

Характеристика видів контролю

Вид контролю	Завдання	Цілі	Заходи з управління якістю	Функції
Вхідний	Визначення рівня готовності студентів засвоювати дисципліну	Забезпечення ефективного вивчення дисципліни	Адаптація навчальної дисципліни (корекція розподілу годин). Корекція підготовки студентів (проведення додаткових занять)	Діагностико-коригувальна
Поточний	Перевірка ступеня готовності студентів до виконання конкретної навчальної роботи	Мотивація студентів (мотиви досягнення). Забезпечення ефективності заняття	Корекція плану та методів проведення заняття	Діагностико-коригувальна, організуюча, виховна, мотиваційно-стимулювальна
Рубіжний	Проміжна атестація студентів	Забезпечення оперативного управління навчально-виховним процесом, підвищення його ефективності	Індивідуальна робота з тими студентами, які не встигають	Діагностико-коригувальна, навчальна, організуюча
Семестровий	Підведення підсумків спільної діяльності студентів із викладачем	Оцінка якості навчального процесу. Переведення студентів на наступний етап навчання	Корекція робочих навчальних програм, удосконалення методики навчання	Контролююча, навчальна, організуюча, коригувальна, виховна
Випускна атестація	Встановлення відповідності рівня підготовки студентів вимогам стандартів вищої освіти	Видача дипломів про здобуття вищої освіти та відповідного ступеня	Корекція навчальних планів і програм, технологій навчання	Контролююча, коригувальна, навчальна, виховна
Контроль залишкових знань	Визначення стійкості, надійності знань і умінь студентів	Порівняльний аналіз якості навчання. Перевірка ефективності експериментальних технологій, акредитаційна експертиза	Удосконалення технологій навчання	Діагностична, коригувальна, контрольна

спеціальностей та ЗВО у цілому, а також при випускній атестації здобувачів ВО з метою визначення відповідності рівня підготовки випускників державним вимогам.

Форми контролю. Форма контролю з дисципліни, зокрема і семестрового контролю, визначається рішенням відповідної кафедри. Вибір форми контролю залежить від мети, змісту, методів проведення контролю, особливостей навчальної дисципліни, традицій кафедри. Сьогодні знаходять застосування такі форми контролю якості підготовки студентів: усний контроль, письмовий контроль, комбінований і тестовий контроль. Кожна із цих форм має свої переваги та недоліки.

Усний контроль має такі переваги: висока валідність контролю завдяки гнучкості та можливості адаптації до психологічних особливостей студента; висока точність і глибина перевірки знань, навичок й умінь; можливість перевірки якості мови студента, міцності знань, здатності захищати, відстоювати свою точку зору, свої погляди. Усний контроль дає змогу максимально використати виховний фактор, виховний вплив викладача. До недоліків усного контролю варто віднести зниження надійності оцінювання через розходження складності окремих екзаменаційних білетів, розбіжності вимог різних викладачів, відмінності в їх рівні строгості при оцінюванні тієї ж самої відповіді, розходження у професійній кваліфікації викладачів, можливу необ'єктивність викладача (з психологічних або інших причин) до оцінювання відповідей деяких студентів (іноді оцінки, що виставляють студентам, виявляються недостовірними через побоювання викладача, що вони будуть використані для оцінювання роботи самого викладача). Процес контролю – це одна з найбільш трудомістких і відповідальних операцій у навчанні, пов'язана з гострими психологічними ситуаціями як для студентів, так і для викладачів. Особливо значні стресові навантаження під час усного контролю.

Письмовий контроль має низку переваг. По-перше, забезпечується більша об'єктивність, яка психологічно і фактично ґрунтується на документуванні відповідей, а значить, є можливість обговорення результатів у будь-який час. По-друге, може бути забезпечена висока надійність завдяки визначенню та використанню чітких і конкретних критеріїв оцінювання. І, нарешті, знижується стресова напруга як для студента, так і для викладача. Письмовий контроль дає змогу досить швидко перевірити значну кількість студентів. Недоліки письмового контролю: можливість неадекватної оцінки через використання шпаргалок і «взаємодопомоги»; більш складна організація, відсутність адаптації контролю до індивідуальних особливостей і рівня підготовки студента; важко перевірити процес мислення студента, його уміння відстоювати свою точку зору. Все це знижує валідність та точність контролю.

Комбінований контроль проводиться у два етапи. На першому проводиться письмовий контроль, а на другому – співбесіда зі студентом на основі перевіреної контрольної роботи. Комбінований контроль об'єднує переваги усного та письмового. Недоліком комбінованого контролю є його

більша трудомісткість. Прикладом комбінованого контролю є рецензування, а потім захист курсових проєктів і робіт, захист семестрових контрольних робіт студентами-заочниками. Тестовий контроль є різновидом письмового, але має свої особливості. Основною перевагою тестового контролю є висока об'єктивність вимірювання ступеня підготовки студентів.

Запитання для самоконтролю

1. Сформулюйте основні цілі, завдання та функції контролю якості навчання.
2. Проведіть аналіз основних факторів, які впливають на якість навчання, та їхніх характеристик.
3. У чому полягають основні вимоги до системи контролю якості навчання?
4. Обґрунтуйте завдання, цілі та функції основних видів контролю.

Література [18].

ПІСЛЯМОВА

Педагогічна майстерність – це найвищий рівень педагогічної діяльності, що виявляється в творчості викладача, в постійному вдосконаленні мистецтва навчання, виховання та розвитку людини. Секрет педагогічної майстерності полягає в знанні особливостей педагогічного процесу, умінні його побудувати і надати йому руху. Оволодіння педагогічною майстерністю доступне кожному педагогу, якщо він працює над собою, оскільки основою її формування є, перш за все, практичний досвід. Педагог-майстер досягає високих результатів професійної діяльності, має індивідуальний стиль роботи, реалізує свій творчий потенціал за рахунок знання психології студентів і умілого конструювання педагогічного процесу. Майстерність виявляється в діяльності, але не зводиться тільки до неї. Її не можна обмежити високим рівнем розвитку спеціальних умінь. Суть майстерності – в особистості викладача, в його позиції, здатності виявляти творчу ініціативу на основі власної системи цінностей. Педагогічна майстерність – це, насамперед, висока культура організаторської, управлінської, виховної, трудової, ігрової і громадської діяльності викладача, наділеного якостями творчої особистості, що дає змогу вирішувати всі питання навчально-виховної роботи разом зі студентами в умовах співдружності та співтворчості, враховуючи інтереси і рівень вихованості кожного, а також індивідуальні та психологічні особливості кожного студента. Критеріями педагогічної майстерності педагога є такі ознаки його діяльності, як гуманність, науковість, педагогічна доцільність, результативність, демократичність, творчість, оригінальність тощо. Вона ґрунтується на високому фаховому рівні педагога, його загальній культурі та педагогічному досвіді. Необхідними умовами педагогічної майстерності є гуманістична позиція педагога й професійно значущі особистісні риси і якості. Прояв майстерності полягає в успішному вирішенні професійно-педагогічних завдань та високому рівні організації навчально-виховного процесу.

Витоками майстерності є комплекс властивостей особистості, які забезпечать самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на основі рефлексії. Майстерність також полягає в здатності та вмінні зазирнути в себе, оцінити свої дії, стосунки з людьми, пізнати свій внутрішній світ, зрозуміти себе і разом з цим – в умінні бачити і розуміти те, як до тебе ставляться інші люди, як вони тебе розуміють.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК

1. Бердач, А. І. Конфліктологія : навч. посіб. для дистанц. навчання / А. І. Бердач. – Київ : Університет «Україна», 2007. – 204 с.
2. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабін ; за ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2004. – 384 с.
3. Вітвицька, С. С. Основи педагогіки вищої школи : підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури / С. С. Вітвицька. – Київ : Центр навчальної літератури, 2006. – 384 с.
4. Волкова, Н. П. Педагогіка вищої школи : посіб. для студентів вищ. навч. закл. / Н. П. Волкова. – Київ : Вид. центр «Академія», 2002. – 576 с.
5. Галузинський, В. М. Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні : навч. посіб. / В. М. Галузинський, М. Б. Євтух. – Київ : ІНТЕЛ, 1995. – 168 с.
6. Герасіна, Л. М. Конфліктологія / Л. М. Герасіна ; за ред. Л. М. Герасіної, М. І. Панова. – Харків : Право, 2002. – 256 с.
7. Гирич, З. І. Організація групової навчальної діяльності студентів на заняттях з педагогічних дисциплін / З. І. Гирич // Проблеми сучасної педагогічної освіти : зб. наук. пр. / Крим. гуманіт. ун-т. – Ялта, 2010. – Вип. 28, ч. 1. – С. 63–69. – Сер.: Педагогіка і психологія.
8. Гриньова, В. М. Педагогічна культура майбутнього вчителя : навч. посіб. для студентів, викладачів та вчителів / В. М. Гриньова. – Харків : ХГПУ ім. Г. С. Сковороди, 1996. – 104 с.
9. Гузій, Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти / Н. В. Гузій. – Київ : НПУ, 2004. – 243 с.
10. Джелалі, О. В. Психологія вирішення конфліктів : навч. посіб. / О. В. Джелалі. – Київ; Харків : б. в., 2006. – 318 с.
11. Дуткевич, Т. В. Конфліктологія з основами психології управління : навч. посіб. / Т. В. Дуткевич. – Київ : Центр навчальної літератури, 2005. – 456 с.
12. Жаворонкова, Г. В. Управління конфліктами : навч. посіб. / Г. В. Жаворонкова, О. М. Скібіцький, Т. В. Сівашенко. – Київ : Кондор, 2010. – 172 с.
13. Зінчина, О. Б. Конфліктологія : навч. посіб. / О. Б. Зінчина. – Харків : ХНАМГ, 2007. – 164 с.
14. Кайдалова, Л. Г. Педагогічна майстерність викладача : навч. посіб. / Л. Г. Кайдалова, Н. Б. Щокіна, Т. Ю. Вахрушева. – Харків : Вид-во НФаУ, 2009. – 140 с.
15. Кузьмінський, А. І. Післядипломна педагогічна освіта: теорія і практика : монографія / А. І. Кузьмінський. – Черкаси : Вид-во ЧДУ, 2002. – 288 с.
16. Лекції з педагогіки вищої школи / за ред. В. І. Лозової. – Харків : ОВС, 2006. – 496 с.

17. Нагаєв, В. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / В. М. Нагаєв. – Харків : Стильна типографія, 2019. – 267 с.
18. Головенкін, В. П. Педагогіка вищої школи : підруч. / В. П. Головенкін ; КПІ ім. Ігоря Сікорського. – 2-ге вид., перероб. і доп. – Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2019. – 290 с.
19. Педагогічна майстерність учителя : навч. посіб. / за ред. проф. В. М. Гриньової, С. Т. Золотухіної. – 2-ге вид., випр. і доп. – Харків: ОВС, 2006. – 224 с.
20. Педагогічна майстерність : підруч. / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. – Київ : Вища шк., 1997. – 349 с.
21. Савельєва, Н. М. Групові форми навчальної діяльності як засіб підвищення ефективності загальнопедагогічної підготовки студентів педвузів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Савельєва Наталія Миколаївна. – Харків, 1994. – 23 с.
22. Синиця, І. О. Педагогічний такт і майстерність учителя / І. О. Синиця. – Київ : Радянська шк., 1981. – С. 18–19, 22–23, 25–27, 37–39, 41, 43, 46, 50, 61–63, 65–66, 113–115.
23. Туркот, Т. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. / Т. І. Туркот. – Київ : Кондор, 2011. – 628 с.
24. Фіцула, М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / М. М. Фіцула. – Київ : Академвидав, 2014. – 456 с.

Навчальне видання

Гирич Зоя Іванівна

ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

Редактор Н. В. Мазепа

Зв. план, 2023

Підписано до видання 07.02.2024

Ум. друк. арк.10,5. Обл.-вид. арк.11,81. Електронний ресурс

Видавець і виготовлювач
Національний аерокосмічний університет ім. М. Є. Жуковського
«Харківський авіаційний інститут»
61070, Харків-70, вул. Чкалова, 17
[http:// www.khai.edu](http://www.khai.edu)
Видавничий центр «ХАІ»
61070, Харків-70, вул. Чкалова, 17
izdat@khai.edu

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів
видавничої продукції сер. ДК № 391 від 30.03.2001